مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد الثامن والعشرون – المجلد الثاني
ديسمبر 2018 م
ISSN: 2522- 3399

المجلة العربية للعلوم و نشر الأبحاث
Arab Journal of Sciences & Research Publishing
AJSRP

فعالية برامج تعليم اللغة العربية في تطور النمو اللغوي لذوات الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التربية الفكرية - منطقة الأحساء

ناهد حسن حمد

قسم التربية الخاصة || كلية التربية || جامعة الملك فيصل || المملكة العربية السعودية

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر البرامج التعليمية التي تقوم على تنمية اللغة العربية لذوات الإعاقة العقلية البسيطة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. حيث تم استخدام المنهج التحليلي المسحي وتطبيق مقياس اتجاهات العينة نحو فعالية البرامج التي يتم تدريسها لذوات الإعاقة العقلية البسيطة بهدف تنمية اللغة العربية لديهن (من إعداد الباحثة). وتم تطبيقه على عينة شملت جميع معلمات اللغة العربية لذوات الإعاقة العقلية بالأحساء وعددهن (12) معلمة. وبتحليل البيانات ببرنامج SPSS الإحصائي. فقد خرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- بلغ المتوسط الحسابي لآراء العينة حول فعالية البرامج اللغوية(2.50)، كما بينت إمكانية استفادة التلميذات ذوات الإعاقة العقلية من البرنامج التعليمي الذي يقدم لهن وبدرجة عالية في تطور قدراتهن اللغوية وتعلمهن بشكل عام بالرغم من القصور في قدرات الفئة. كما يوجد أثر واضح لبرامج اللغة العربية المدرسية في تطور مستوى اللغة الشفهية لذوات الإعاقة العقلية عند مستوى دلالة أعلى من المتوقع (0.01). كما بينت عدم وجدود فروق على مستوى الدلالة (α= 0.05) نحو فعالية البرامج في تطور اللغة المكتوبة لدى ذوات الإعاقة العقلية.

- وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير النمو اللغوي لذوات الإعاقة العقلية البسيطة في المنطقة وعموم المملكة، من أهمها: الاهتمام بوضع خطط تعليمية أكثر فاعلية في تعليم اللغة المكتوبة لذوات الإعاقة العقلية، وتقديم برنامج التدريب الوظيفي Physiologicalضمن الخدمات المساندة للفئة لأهميته في إكساب التلميذات الاستعداد اللازم لتعلم مهارة الكتابة.

الكلمات المفتاحية: البرامج التعليمية- اللغة العربية- ذوات الإعاقة العقلية البسيطة- التربية الفكرية – المنهج- الأحساء.

1- مقدمة

يقصد بعض علماء التربية وعلم النفس بمصطلح التربية الخاصة Special Education في مجال الإعاقة العقلية تعليم المعاقين عقلياً (الراءات الثلاثة) 3Rs وتعني القراءة والكتابة والحساب Reading، Writing، Rthematic. وتشير الدراسات إلى أن 75% من المعاقين عقلياً قابلون للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، وأن حوالي 25% منهم غير قابلين للتعلم Non- Educable وهم حالات الإعاقة العقلية الشديدة والمتوسطة، ويقصد آخرون بالتربية الخاصة تعليم المعاقين عقلياً (3Hs) أي تعلم كل ما يفيد في الحياة اليومية عن طريق الرأس واليد والقلب، وهذا يعني أن جميع المعاقين عقلياً قابلون للتعلم.

ويرى بعض الباحثين أن المفهوم الثاني أفضل من المفهوم الأول لأنه يتفق مع المقصود من التعلم، وهو إحداث تغيير مطرد في سلوك المتخلف تحت ظروف متكررة، ويؤدي إلى اكتساب عادة أو مهارة أو معرفة، كما أنه يوسع معنى التربية الخاصة لتشمل جميع المؤثرات التي تؤثر على المعاق عقلياً وتعلمه أو تساعد على تعلم ما يفيد في حياته اليومية، وينمي شخصيته، ويحسن نضجه الاجتماعي. (سليمان، 2011: 12). ويتم تعريف الإعاقة العقلية بوصفها حالة قصور في الاداء الذهني العام وانخفاضه عن المستوى بصورة دالة خلال الفترة النمائية، ويكون ذلك الانخفاض مصحوبا بقصور السلوك التكيفي وانخفاض القدرة الاجتماعية والقدرة على التعلم. (ابراهيم والشيخ، 2010: 18). وتؤثر ظاهرة التخلف العقلي تأثيرا بالغا على الأفراد من قدراتهم واستعدادهم، وذلك لاختلاف العوامل

الوراثية أو البيئية التي أدت لتلك الظاهرة، فنجد أن ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) يختلفون عن ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتدريب) من حيث السمات العقلية والانفعالية والاجتماعية. (الشرقاوي، 2016: 24).

وجدير بالذكر أن الإعاقة العقلية تؤثر تأثيرا كبيراً على النمو اللغوي للطفل، فنجده يتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر في اصدار الاصوات والمقاطع الصوتية، ويبدي امارات عدم فهم الكلام وكذلك عدم القدرة على المحاكاة فضلا عن ضحالة الحصيلة اللغوية ثم ضعف الانتاج التلقائي والابتكاري للكلام ويأتي كلامه مفككا وغير مفهوم ومليء بالأخطاء، فتشيع اضطرابات النطق من ابدال وتحريف وحذف. كما تشيع الصوت، حيث نجد المتخلف عقليا يسير على وتيرة واحدة، ويتسم بالنمطية وهو صوت مزعج غير سار لدى الكثير منهم. (الشخص، 2006: 179). وذكرت عبيدات وأبو سميد نقلا عن القذافي، (عبيدات، وأبو سميد، 2015: 5). أنه يجب على العاملين في مجال الإعاقات العقلية إعداد البرامج التي تعمل على تنمية الثروة اللغوية لدى هؤلاء الأطفال، وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وتفاعلهم مع الاخرين، ومساعدتهم على تولي شئون حياتهم اليومية بأنفسهم، وتحقيق أكبر قدر من الاستقلال، اما التدريب على مهارات القراءة والكتابة وتعلم الحساب فإنه يأتي في مراحل لاحقة تلي تلك المرحلة. (ابراهيم والشيخ، 2010: 18). فالمعلم الناجح ينظر دائما إلى أهداف التربية في كل خطوة، وعليه أن لا ينسى أن الهدف هو نمو شخصية المتعلم.

وقد أخذت مؤسسات التربية الفكرية على عاتقها مسئولية تخطيط وتنفيذ برامج تعليمية تساعد في تطور مهارات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأن برامج تطور النمو اللغوي لذوي الإعاقة العقلية لا تساعد فقط في اكتساب المهارات اللغوية، بل تعود بفوائد كثيرة بالنسبة للتلميذة المعاقة عقلياً من أهمها زيادة فرص النمو والتعلم المتاح لها. وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة العقلية يظهرون براعة في القراءة ولكن ذلك ليس منتشراً اضافة إلى وجود اختلافات تؤخذ بعين الاعتبار في مستوى قراءة هؤلاء الاشخاص مما يجعلهم أدنى في مستوى المهارة في القراءة. وبشكل عام يظهر ذوي الإعاقة العقلية براعة في تمييز الكلمة مقابل ضعفهم في قراءة الحروف المبعثرة. (Cupples & Lacono , (2002) ، Boudreau،2002).

لا تقتصر عمليات التقييم والتحليل البحثي لهذه البرامج على تحديد فاعليتها في تطور قدرات ومهارات محددة مثل اللغة، ولكنها تشمل أيضا تطوير إجراءات تعليمية جديدة وأكثر فاعلية لمعالجة مشكلات التعلم المختلفة التي تعاني منها فئة ذوي الإعاقة العقلية. ولكي يكون تقييم هذه البرامج علميا فلا بد من إجراء مزيداً من الدراسات والبحوث العلمية التي يمكن الاعتماد عليها وتوظيف نتائجها في تطوير عمليات التعليم لهذه الفئة. واستنادا إلى ذلك فإن هذه الدراسة تحاول تحديد مدى فعالية برامج اللغة العربية في تطور النمو اللغوي للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة.

مشكلة الدراسة

يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من صعوبات في التعلم، وقد أشار عرفة (2013: 194) إلى أن المعلم يواجه بعدم قدرة المعاق عقلياً على التحصيل الدراسي، وقد يظهر ذلك على شكل تأخر دراسي في مهارة القراءة والتعبير والكتابة والحساب. ويلاحظ كذلك أن هنالك فرقا كبيرا بين الطفل العادي والطفل المتخلف عقلياً من حيث النقص الواضح في القدرة على التعلم. وأضافت عبيد (2013) بأنهم يتصفون بعدم قدرتهم على التفكير المجرد، وإنما استخدامهم قد حصر على المحسوسات، وكذلك عدم قدرتهم على التعميم. وتشير إلى أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في التحكم بحركة اللسان. وكل هذا يجعل الطاقم التعليمي يواجه صعوبةً كبيرة جدا في كيفيّة التعامل معهم، وإيصال المعلومة لهم بالطريقة الصحيحة، الأمر الذي يتطلب منهم برامج خاصة لمثل هذه الفئة، كون إعاقتهم لا تلغي حقهم

في التعليم. وهذا يجعلنا نتساءل عن مدى فعالية هذه البرامج الخاصة ونجاحها في تخطي هذه المشكلات. لذا تتحدد مشكلة هذه الدراسة في غموض يتعلق بجدوى البرامج التعليمية في اللغة المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية، والحاجة إلى تقييم البرامج من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية اللائي يقمن بتنفيذ هذه البرامج التعليمية مع ذوات الإعاقة العقلية، والتأكد من فعاليتها ودورها في تطور لغتهن، ويمكن إبرازها من خلال الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى اللغة الشفهية والمكتوبة لدى ذوات الإعاقة العقلية بالمدارس الابتدائية تعزى إلى البرنامج التعليمي في اللغة العربية؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية تتمثل في:

1. هل تساهم هذه البرامج في تطور مستوى اللغة الشفهية Oral Language للتلميذات المعاقات عقلياً؟
2. إلى أي مدى يمكن أن تتطور اللغة المكتوبة Written Language لدى التلميذات من خلال هذه البرامج؟
3. هل يمكن أن تساهم هذه البرامج في علاج مشكلات التواصل Communication Problems بين المعاقات؟
4. هل يوجد أثر إيجابي لهذه البرامج في علاج حالات عسر الكتابة بين الفئة؟

فروض الدراسة

وتقوم الدراسة على إثبات مدى صحة فرضيتين:

1. يوجد أثر دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05) على دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية Oral Language للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية.
2. توجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) على فعالية برامج اللغة العربية في تطور اللغة المكتوبة Written Language لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية.

الأهداف:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على محتوى منهج اللغة العربية والبرامج المستهدفة به التي تدرس لذوات الإعاقة العقلية البسيطة.
2. قياس وتقييم اتجاهات معلمات التربية الفكرية نحو فعالية برامج تنمية اللغة العربية التي تدرس بمراكز التربية الفكرية.
3. التعريف بأثر برامج اللغة العربية والأساليب المستخدمة مع ذوات الإعاقة العقلية في تعليمهم مهارات القراءة والكتابة.
4. معرفة أثر وفعالية برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية.

أهمية الدراسة:

وتتحدد في:

أولاً/ الأهمية النظرية: تبرز أهمية الدراسة في محاولة الإسهام في زيادة المعلومات والحقائق عن الخصائص اللغوية لدى ذوات الإعاقة العقلية، وإبراز الدور الذي تقوم به البرامج التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لديهن. فإذا كانت

الخصائص العقلية لدى التلميذات ضعيفة جداً ولديهن قصور واضح في عمليات الذاكرة والتفكير والإدراك والانتباه، فهذا يشكك في مدى قدرة البرامج التعليمية في إكساب هذه الفئة المعرفة الأكاديمية. فمن مرتكزات الأهمية التي تستند إليها الدراسة الحالية الطابع الشمولي، فالدراسة تُعنى بدراسة مختلف خصائص الفئة وأسس بناء مناهج تعليمها، بالإضافة إلى مدى فعالية البرامج التعليمية في اللغة في تنمية قدراتهن اللغوية، من خلال المسح النظري وقياس وتحليل اتجاهات وآراء المعلمات اللائي يطبقن هذه البرامج.

ثانياً/ الأهمية التطبيقية: قد تساعد نتائج هذا البحث في:

1. إفادة ذوي الاختصاص من المعلمات والقيادات الإدارية والتربوية بالمدارس، ومساعدتهم في الحث على تطوير استراتيجيات تعليم اللغة العربية التي يتم تطبيقها مع ذوات الإعاقة العقلية. وكل هذا من شأنه أن ينعكس إيجاباً في خطط إدارة التربية الخاصة ومراكز التربية الفكرية بما يخدم تطوير برامجها الهادفة نحو تعليم اللغة العربية لذوات الإعاقة العقلية.
2. قد تفيد نتائج البحث في تسهيل العملية التعليمية لكل من المعلمة والتلميذات ذوات الإعاقة العقلية.
3. من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في أثراء بحوث الإعاقة العقلية وتساعد الباحثين الآخرين في الإفادة من نتائجها وتوصياتها.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** ويتحدد موضوع الدراسة في تحديد أثر برامج اللغة العربية في تطور مهارتي الكتابة والقراءة لدى ذوات الإعاقة العقلية من التلميذات.
2. **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية لذوات الإعاقة العقلية بمنطقة الأحساء والبالغ عددهم (12) معلمة.
3. **الحدود المكانية:** مراكز تعليم ذوات الإعاقة العقلية بمنطقة الهفوف، وتمثلها: جميع مدارس ومراكز التربية الفكرية بالأحساء، وهي خمس مدارس ابتدائية بالإضافة إلى معهد التربية الفكرية.
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام 2018م الموافق للعام الدراسي الهجري 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

ذوات الإعاقة العقلية البسيطة:(Mild Intellectual Disordered (MID وهم القابلون للتعلم Educable Intellectually Disordered، وتتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين 55/50 – 79/75 درجة ولا يستطيع أفراد هذه الفئة الاستفادة من البرامج التربوية في المدرسة العادية بشكل يوازي الطلبة الأسوياء، إلا أنه يبقى لديهم إمكانية النمو في ثلاثة مجالات، إذا قُدمت لهم فرص التربية الخاصة عن طريق العناية الفردية في المدرسة العادية أو عن طريق فتح صفوف خاصة لهم أو مدارس خاصة. (الجوالدة والقمش، 2012: 17). وهم الفئة الذين يعتبرون قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب والذين تتراوح درجات ذكائهم بين70 -55. (هارون، 2004: 10).

التعريف الاجرائي: وتعرفه الباحثة إجرائيا في هذه الدراسة بتلميذات المرحلة الابتدائية من ذوات تدني الذكاء في الفئة البسيطة التي يتراوح عمرها العقلي بين (79 -50).

مفهوم المنهج Curriculum

المنهج من وجهة نظر التربويين هو "مجموعة من الخبرات والنشاطات تتضمن حقائق ومفاهيم ومهارات واتجاهات تهيؤها المدرسة لطلابها داخل المدرسة وخارجها، من أجل أن يكتسبوا أنماطاً سلوكية جديدة، تساعدهم على النمو جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً. وقد استخدم مصطلح المنهج بمعنى لا يختلف- في جوهره- عن المعنى اللغوي، من حيث كونه وسيلة منظمة ومحددة، تساعد في الوصول إلى غاية منشودة". (الخليفة، 2014: 4).

واجرائياً يُقصد به في هذه الدراسة" مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال اللغة العربية المقدم ضمن البرنامج التعليمي لذوات الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية".

البرنامج التعليمي ويقصد به **اصطلاحاً: "** ذلك البيان المكتوب، والذي تتم كتابته في أي اجتماع، عن طريق ممثلي الوكالة التعليمية المحلية، والذي لابد أن يكون مؤهلاً للتقديم أو للإشراف على برنامج تعليمي. ويُعد بصفة خاصة لمقابلة الاحتياجات الفريدة للأطفال المعوقين". (أبو هشيمة وآخرون، 2012).

وإجرائياً: "تلك الخطة التي تصمم بشكل معين لكي تتناسب مع حاجات الطفل المعاق تربويا، بحيث تشمل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير محددة وفترة زمنية معينة.

اللغة Language؛ تعرف بأنها "عبارة عن نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة، أو جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط والتنظيم طبقا لقواعد محددة، وبالتالي تعد اللغة إحدى وسائل التواصل". (الشخص 2006: 23 -22).

وإجرائياً: فمفهوم اللغة في الدراسة الحالية" بعض المهارات اللغوية المتمثلة في القراءة والكتابة".

التربية الفكرية، Intellectual Education **اصطلاحاً**: تعليم ينطلق من تقييم الفرد وتشخيصه والعلاج، ويستخدم مواد وكتب متخصصة. (جابر، 2004: 58 -56). ويقصد به **إجرائياً** في هذه الدراسة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم بالمدارس الخاصة بتعليم ذوات الإعاقة العقلية، وذلك من أجل مساعدتهن على تنمية قدراتهن التعليمية والسلوكية إلى أقصى حد ممكن وتحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي.

منطقة الاحساء، احدى محافظات المملكة العربية السعودية. تقع ضمن المنطقة الشرقية، وبها مراكز هامة في التربية الفكرية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً/ الإطار النظري

نسبة للدراسات الحديثة التي أُجريت مؤخرا في مجال الإعاقات الذهنية والعقلية فقد ظهرت تعريفات جديدة حول الإعاقة العقلية أدت إلى تطور مفهوم الإعاقة العقلية إلى مفهوم جديد هو الإعاقة التطورية الفكرية Developmental & Intellectual Disability وهذا بدوره أدى إلى حدوث تغيير في اسم الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (The American Association of Mental Retardation)، والذي امتد إلى أكثر من خمسة عقود، ليتحول إلى الجمعية الأمريكية للإعاقات التطورية والفكرية (The American Association Of Intellectual and Developmental Disabilities،(AAIDD ، حسب ما ذكرته برابهالا (Prabhala،2007).

الخصائص العقلية والتعلمية للمعاقين عقلياً

لقد بين متولي، (2015: 68) أهم الخصائص التعليمية للأطفال المعاقين عقلياً:

1. نمو عقلي بطئ.

2. انخفاض الذكاء عن الأطفال العاديين.
3. ضعف القدرة على التفكير المحدد واستخدام اللغة أو فهم معاني الكلمات.
4. عدم القدرة على تركيز الانتباه لوقت طويل وقصور فهمه للرموز المعنوية، وصعوبة تعلم التمييز بين المثيرات من حيث الشكل واللون والوضع.
5. صعوبة القدرة على التعميم، وصعوبة انتقال أثر التدريب من موقف لآخر.
6. يعاني من مرحلة استقبال المعلومات في سلم تسلسل عمليات أو مراحل التعلم والتذكر.
7. صعوبة التذكر السمعي والبصري، وصعوبة تكوين مفاهيم الشكل وفي بعض مجالات التصنيف.

ولما كانت الإعاقة العقلية أنواعا مختلفة ومستويات متباينة، فإن قدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وخصائصهم متفاوتة، وبالتالي ليس هناك وضع تعليمي واحد يناسبهم جميعا أو أسلوب تدريسي واحد يلائمهم جميعا.

التطور اللغوي والمعرفي للمعاقين عقلياً؛ اشار سليمان، (2011: 12) إلى اتفاق كل من عبد الغفار والشيخ، (1966)، والقريوتي والسرطاوي والصمادي، (1995)، والقريطي، (1996) على وجود قصور وتأخر في النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، كما أنهم ابطأ من الأطفال العاديين في اكتسابهم اللغة. ويعاني الطفل ذو الإعاقة العقلية من قصور في عمليات الإدراك العقلية خاصة عمليتي التمييز والتعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر لديه، فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها، وينسى خبراته السابقة لها فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق، أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها. (مرسي، 1996: 19).

ويرتبط بقصور الانتباه والتذكر لدى المتخلفين عقلياً قصوراً آخر في عمليات الادراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال والألوان والأوضاع والأحجام والأوزان، وتتأثر عمليات الإدراك والتمييز بين المدركات الحسية بدرجة الإعاقة العقلية وبمستوى كفاءة أداء الحواس المختلفة. (مندوه وآخرون، 2010: 25). ويشير جديدة، (1996: 19) إلى أنه بينما ينمو تفكير الطفل العادي سنة بعد أخرى وتنمو ذاكرته ومفاهيمه ولغته اللفظية ويصل إلى التفكير العياني في حوالي السابعة وإلى التفكير المجرد في حوالي سن البلوغ ويدرك المفاهيم المجردة والمعاني الاجمالية والنظريات والمبادئ والغيبيات في مرحلة المراهقة، فإن نمو تفكير المتخلفين عقلياً تخلفا خفيفا يتوقف عند مستوى التفكير العياني واستخدام المفاهيم الحسية.

إن التأخر الحركي والعقلي يؤخران الطفل في اكتساب المهارات اللغوية مع أن المراحل التي يمر بها الطفل المتأخر عقلياً هي نفس المراحل التي يمر بها أي طفل لذا يجب مساعدة الطفل المتأخر على الاتصال البصري ليتمكن من رؤية الأشياء ورؤية حركة الشفاه وتشجيعه على إصدار أصوات وتدريبه على مهارات التقليد وربط ما يقوم به بالتوجيه اللفظي. (مندوه وآخرون، 2010: 25).

ويرى شيلدون(Sheldon)،(1988 أن من أهم معايير تقديم النحو اتصالياً ما يلي:

1. التحديد الدقيق لشخصية مستعمل اللغة، أي شخصية أطراف الحوار، وهنا متغيرات كثيرة تلعب دورها في بنية اللغة المقدمة، منها السن والثقافة ومستوى التلميذ اللغوي عند الدخول في برنامج تعليم اللغة، والمستوى المطلوب توصيله.
2. الصلة Linkage ويقصد بذلك كيفية ارتباط وحدات النحو في الكتاب الذي يدرس.
3. اختيار وتدرج الوحدات اللغوية Selecting and grading language.
4. الكفاية Sufficiency ويقصد بذلك ما إذا كان الكتاب كافيا إذا اعتمد عليه الدارس وحده.

المهارات اللغوية وتطورها:

أشار بلوم إلى أن عناصر اللغة (الشكل، المحتوى، والاستخدام) ليست مستقلة تماما عن بعضها. وفي الواقع فإن جوانب الشكل مثل الإعراب وتركيب الجمل، والصرف تنعكس على معنى الجملة ومحتواها. فنحن نختار عناصر الجملة (الكلمات) بما يناسب قدرة المستمع. (الشخص، 2006: 26). أي أن المحتوى يتغير عند الحديث مع المعاقين عقلياً عنه في حالة التحدث مع العادين. وإن الكفاية اللغوية يقصد بها أن الفرد يعرف النظام الذي يحكم اللغة ويطبقه بدون انتباه أو تفكير واع به، كما أن لديه القدرة على التقاط المعاني اللغوية والعقلية والوجدانية والثقافية التي تصحب الأشكال اللغوية المختلفة. أما الكفاية الاتصالية فنرى أنها قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي. (طعيمه، 2004: 176).

وتتحدد مهارات الاستماع فيما يلي: التمييز السمعي، التصنيف، استخلاص الأفكار الرئيسة، التفكير الاستنتاجي، الحكم على صدق المحتوى، تقويم المحتوى (مدكور، 2011: 14) كما تتحدد مهارات الاستماع المناسبة للطفل ذي الإعاقة العقلية، حين يكون لديه القدرة في إنجاز ما يلي: الإجابة عن أسئلة مرتبطة بتفاصيل قصة أو موضوع، واختيار عنوان مناسب لقصة أو موضوع، وصف شخصيات القصة، وفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع، وتذكر بعض الأحداث والمعلومات التي استمع إليها بنفس الترتيب، والحكم على شخصيات القصة (القحطاني، 2011: 29).

النمو اللغوي Language Development:

ويقصد به نمو المحصول اللفظي، نمو التراكيب اللغوية، نمو مهارات الاتصال، نمو مهارة القراءة، والكتابة.

مهارة القراءة Reading Skills؛ يشير طعيمه، (2004: 189 -187) إلى تعريف القراءة بأنها نشاط تتصل العين فيه بصفحة مطبوعة تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكاتب منها توصيل رسالة القارئ، وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز، ويحيل الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له. ولا يقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها، وإنما يتعدى هذا إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبراته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه. ويرى أنه تقف عملية تعليم القراءة أمام مدخلين الأول أن يقتصر الأمر على مساعدة الدارس على فك الرموز وفهمها. وفي هذا المدخل يعطي الدارس نصا تتبعه أسئلة، تقيس مدى فهمه للنص، أي كان شكل هذه الأسئلة، ولا يهتم هذا المدخل بما وراء النص كثيرا، ويسميه هوايت بالمدخل التعليمي Pedagogical Approach في مقابله المدخل الثاني وهو المدخل الاتصالي Communicative Approach وفيه يتأكد المعلم أولا من أهداف الدارس من القراءة أو على الأقل يستثيره فيه أن الفرد يريد القراءة ليشبع حاجة وليسد فراغا تسمى في علوم الاتصال بفجوة المعلومات Information Gap.

مهارة الكتابة Writing Skills: يرى عبدالهادي وأبو حشيش، (2003: 185 -183) أن القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، فالكتابة تعزز التعرف إلى الكلمة والاحساس بالجملة، وتتطلب الكثير من الخبرات القرائية مهارات كتابية، كما أنه ومن خلال الكتابة قد يتعرض الطالب الهدف أو الفكرة التي يريد توصيلها.

القواعد النحوية؛ أن ما يمكن من فهم اللغة أو معرفتها أو اكتسابها توسيع الرؤية إلى الموضوع بحيث يكون المطروح نشأة القدرة التواصلية لدى الإنسان، ويكون السؤال الموجه هو أنى للفرد المهيأ للتكلم من أن يبني نحوا يعمل به أبنية أو صوراً قولية وتبلغ بواسطتها إلى غيره ما يريد أن يفهمه إياه، ويفهم بها ما يبلغه من غيره؟ إذن الأشكال الرئيسة في الموضوع هو بيان حصول النحو في نفس المتكلم وإذا حصل له يكون قد امتلك قدرة تمكنه من العمل التواصلي، لذا يكون تعلم اللغة مرادفا لامتلاك الإنسان قدرة نحوية لم تكن من قبل. (الأوزاعي، 1990 :13).

تطور النمو اللغوي للمعاقين عقلياً

تشمل اللغة الشفهية كما وضحتها الحديدي والخطيب، (26 -2005) المهارات اللازمة لاستخدام اللغة المنطوقة للتواصل مع الأشخاص الآخرين (الكلام)، وفهم اللغة المنطوقة للآخرين (الإصغاء)، وبعبارة أخرى فاللغة الشفهية تتضمن كلا من المهارات اللغوية الشفهية التعبيرية والمهارات اللغوية الشفهية الاستقبالية. والاستقبال اللغوي ضروري لتطور التعبير اللغوي، ويسمى اضطراب الاستقبال اللغوي بالحبسة الاستقبالية Receptive Language. أما اضطرابات التعبير اللغوي فهي تسمى الحبسة التعبيرية Expressive Aphasia، ومع أن هؤلاء الأطفال يفهمون كلام الآخرين ولا يعانون من شلل عضلي يمنعهم من الكلام إلا أنهم عاجزون عن الكلام (Learner،2000). ويواجه بعض الأطفال صعوبات كبيرة في تذكر الكلمات المناسبة أو في التعبير بشكل مناسب، وذلك ما يعرف بصعوبة تسمية الأشياء Dysnomina. ويواجه آخرون صعوبات في إنتاج الأصوات الكلامية المناسبة بسبب عجزهم عن تحريك عضلات النطق وذلك ما يعرف باللا أدائية الكلامية Apraxia.

ونقلا عن ليرنر (Learner،2000) ومرسر (Mercer)،1997 ذكرت الحديدي والخطيب، (2005 :26) بعض الخصائص للطلبة الذين يعانون من ضعف أو اضطراب اللغة المنطوقة Oral Languageشملت: صعوبة تعلم ألفاظ ومفردات vocabularyجديدة، الارتباك من المعاني المتعددة للمفردات، ضعف أو عدم نضج التعريفات أو التفسيرات المقدمة للمفردات، صعوبة اختيار الكلمة المناسبة، استخدام مفردات أو مصطلحات غامضة، عدم القدرة على استخدام المعلومات اللفظية للتوصل إلى استنتاجات ملائمة، مواجهة صعوبات في استخدام قواعد اللغة بشكل سليم، وإساءة تفسير المواقف الاجتماعية.

البرامج التربوية لذوي الإعاقة العقلية:

تختلف برامج ومناهج المعوقين عقلياً عن برامج ومناهج الأطفال العاديين من حيث محتوى تلك البرامج وطرائق تدريسها وتنقسم هذه البرامج إلى: برامج ما قبل المدرسة، برامج المرحلة الابتدائية، برامج المرحلة المتوسطة، وبرامج المرحلة الثانوية. وتقدم المدارس والمؤسسات القائمة على تربية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية برامج تربوية مختلفة في مستواها وفي طبيعتها من مرحلة دراسية إلى أخرى، وذلك حسب عمر الطفل ودرجة نموه الأكاديمي، (سليمان، 2011: 12). ويؤكد زيتون، (2003 :20) على أن المناهج التي توجه لذوي الإعاقة أو الصعوبات الحادة تركز على الناحية الوظيفية الملائمة للمرحلة العمرية التي يمر بها الفرد، أي تركز على ما له تطبيق في حياته اليومية سواء بمنزله أو بمحيطه المحلي، حيث يشارك الأفراد في أنشطة ملائمة لهم وتعينهم على التفاعل مع رفقائهم ممن لا يعانون من تلك الصعوبات، وبما يساعدهم في اتخاذ قراراتهم بصورة مستقلة مع انخراطهم في خبرات الحياة اليومية. هذا وتتركز المداخل التعليمية لذوي الإعاقة في أربعة مجالات هي: التواصل Communication، مهارات العناية بالذات Self–care، إمكانية الحركة Mobility، والحياة المحلية.

وقد تم تحديد عدد من الاعتبارات الأساسية التي يجب مراعاتها عند التدريس للمعاقين عقلياً ذكرها (أبو هشيمة (2012: 26)، زيتون (2003: 219 -221)، السرطاوي وسالم (1992: 7) نقلا عن كيرك وجولجر، تمثلت في أن يمر الطالب بخبرة النجاح، تقديم تغذية راجعة، تعزيز الاستجابة الصحيحة، تحديد أقصى مستوى أداء يجب أن يصل اليه الطفل، الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى، نقل التعلم وتعميم الخبرة، التكرار بشكل كاف لضمان التعلم، التأكد من احتفاظ الطفل بالمفاهيم التي سبق تعلمها، ربط المثير بالاستجابة، تشجيع الطفل للقيام بمجهود أكبر، تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة، ترتيب وتنظيم المادة التعليمية واتباع تعليمات مناسبة لتركيز الانتباه، وتقديم خبرات ناجحة.

تصميم المنهج Curriculum Design:

ويقصد به العملية التي تؤدي إلى وضع إطار للمنهج يتضمن: عناصره، المعايير، والإجراءات التنظيمية الخاصة بكل عنصر، وما بين هذه العناصر من علاقات وتمثل عملية التصميم اللبنة الأولى التي يمكن من خلالها التنبؤ بأنواع السلوك المتوقع من الأطفال اكتسابها بعد الانتهاء من عملية تنفيذ المنهج.

ويتضمن محتوى منهاج المعوقين عقلياً عدداً من الأبعاد والمهارات، والتي تشكل في مجموعها المادة التعليمية للمعوقين عقلياً، وهذه الأبعاد والمهارات كان قد لخصها الروسان، (2010: 229) في المهارات الاستقلالية Independent Functional Skills وتتضمن: مهارات الحياة اليومية، مهارات العناية بالذات، المهارات الحركية Motor Skills وتتضمن: المهارات الحركية العامة، والمهارات الحركية الدقيقة، المهارات اللغوية Language Skills وتتضمن: مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية، المهارات الأكاديمية Academic Skills وتتضمن: مهارات القراءة، مهارات الكتابة، ومهارات الرياضيات، المهارات المهنية Vocational Skills ومهارات التهيئة المهنية Pre- vocational Skills، المهارات الاجتماعية Social Skills، مهارات السلامة Safety Skills، والمهارات الاقتصادية Economic skills.

وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال تعليم المعوقين عقلياً أن البرامج التربوية الإرشادية تسهم بدور فعال- إلى جانب أشكال الرعاية الأخرى- في تأهيل الطفل المعاق عقلياً وإعداده للحياة في المجتمع مع الآخرين، بحيث يستطيع هذا الطفل أن يستغل قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، كما يستطيع أن يشق طريقه إلى الحياة مع الآخرين، معتمداً على ذاته. لذلك يجب مراعاة المبادئ التالية عند تعليم المعوقين عقلياً وعند تأهيلهم، (ابراهيم، 2003: 21):

1. التأكيد على التعلم عن طريق العمل.
2. تنمية معلومات الطفل عن طريق الإدراك وتدريب الحواس المتعلقة بالبصر والسمع واللمس والتذوق.
3. أن تكون التعليمات اللفظية واضحة وبسيطة.
4. ضرورة مراعاة الفروق الفردية حتى بين هؤلاء المعوقين انفسهم.
5. أن يكون ترتيب المادة من السهل إلى الصعب (بحدود معقولة).
6. تقديم المادة على أجزاء وبالترتيب الهرمي مع التأكد في جميع الخطوات من نجاح الطفل في تعلمه.
7. عدم الاقتصار على استخدام أسلوب تدريسي واحد، بل التنوع في استخدام أساليب تدريسية مختلفة، ومواد تعليمية متنوعة.

ثانياً/ الدراسات السابقة؛

يشار إلى قلة الدراسات المعاصرة التي ركزت على تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال البرامج التربوية المختلفة. وقد أثبتت بعضا من هذه الدراسات إمكانية تعلم المعاقين عقلياً وتطور قدراتهم في عدد من المجالات التعليمية متى ما صممت المناهج التعليمية وفق الأسس العلمية الصحيحة. وأشارت هذه الدراسات إلى وجود اختلافات واضحة بين العاديين والمعوقين عقلياً في درجة النمو اللغوي ومعدله.

1) الدراسات باللغة العربية:

1- ومن الدراسات العربية التي تناولت التطور اللغوي في مناهج المعاقين، كانت **دراسة السبيعي والخولي** (2016)، هدفها قياس أثر استخدام نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي وشملت أدوات البحث مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس السلوك التكيفي (المعايير السعودية).

كما أعد الباحثان جلسات تدريبية باستخدام نمذجة الفيديو في ضوء نظرية العقل مقياس المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (5) أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة بلغ متوسط عمرهم الزمني (1208) شهراً، وتراوحت نسب ذكاءهم بين (68 -55). قام الباحثان بالاستعانة بمنصة نظام البلاك بورد لتنفيذ الجلسات التدريبية والمكونة من (24) جلسة وبلغ زمن الجلسة (30 -25) دقيقة، وتتضمن (12) مشهد فيديو. تم تطبيق الجلسات بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للمهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لصالح القياس البعدي. وذلك في ضوء تدريب العينة في جلسات البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية نمذجة الفيديو في إطار نظرية العقل وتعريضهم لمثيرات حسية مشوقة والتدريب عليها، مع التوجيه والحث، ساعد العينة على المرونة وخفض حدة الإعاقة وتقبل التدريب الذي أثمر في النهاية عن التحسن في المهارات اللغوية الاستقبالية.

2- أما الدراسة التي أجراها **النبراوي** (2016)، فقد هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل والكفاءة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على التصميم التجريبي ذي المجموعتين، وقام الباحث باختيار عينة قوامها (20) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ضمن تلاميذ مدارس التربية الفكرية في محافظتي الشرقية والقليوبية بمصر. وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (10+10)، واستخدم الباحث عدة مقاييس في الذكاء، السلوك التكيفي والاجتماعي، وقائمة قراءة العقل بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. وقد خرجت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل القياسات لصالح البرنامج التجريبي في تحسين قراءة العقل

3- **ودراسة مصطفى، (**2015**)** هدفت إلى تصميم وتقييم برنامج لتحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا. استخدم الباحث المنهج التجريبي للعينة الضابطة، وقام بتطبيق اختباراً في اللغة العربية والذكاء (ستانفورد بينيه) بجانب تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية اللغة، على عينة تجريبية (10) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية، أعمارهم بين (6 -4) سنوات. وأظهرت النتائج الإحصائية فروقاً ذات دلالة واضحة في أثر البرنامج فعاليته في تحسين المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية.

4- وفي دراسة **الشيباني، (**2014**)** بعنوان فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا، أثبتت فعالية التدريب في تنمية الاتصال اللغوي للفئة، وأكدت الباحثة أن الفنيات المستخدمة التالية: الحث، النمذجة، التكرار، المحاكاة، التعزيز، الحواس المتعددة، والواجب المنزلي لعب دوراً كبيراً في فعالية جلسات البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الطفل ذو الإعاقة العقلية البسيطة.

5- وهدفت الدراسة التي قام بها **عامر** (2012) **إلى** الكشف عن فعالية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. وتكونت العينة من مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما (5) أطفال من الجنسين من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ممن تراوحت أعمارهم من (6) إلى (12) سنة، ونسب ذكائهم من (50) إلى (70) درجة. وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس السلوك التكيفي، وبرنامج تدربي لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية. وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

2) الدراسات باللغة الإنجليزية:

6- ونجد بعض الدراسات الأجنبية تناولت البحث في التطور اللغوي في مناهج المعاقين، كانت من أهمها دراسة مريمي، (Merimee, 2017) بعنوان: الطلاقة اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية باستخدام تصميم القياس المتعدد. هدفت الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت هنالك علاقة وظيفية بين القراءة المتكررة والقراءة الجماعية وتصحيح الكلمات خلال كل دقيقة لدى عينة مكونة من(6) طلاب ذوي اعاقة عقلية القابلين للتعلم، واستخدم الباحث مجموعة من قطع القراءة المكونة من بنك الكلمات الصغيرة بالإضافة إلى اسئلة بسيطة في استدعاء القراءة (من تصميم الباحثة). بالإضافة إلى التحقق من مدى انعكاس ذلك على طلاقة القراءة. خرجت النتائج بتقدم (5) طلاب من العينة وتمكنهم من تحقيق زيادة في معدل تصحيح الكلمات في الدقيقة خلال فترة المعالجة. تم استخدام قياسات لابارامترية اثبتت عدم وجود أثر شامل، وأثر ضعيف إلى متوسط على كل فرد. وأظهر (4) من الطلاب تحسنا في "القراءة ذات المعنى" خلال المعالجة.

7- كذلك نجد دراسة اوسوليفان وآخرون (O'sulivan, et al, 2017)، وهدفت إلى تقييم فعالية برنامج كمبيوتر اثيري يستهدف تدريس المهارات الاساسية في القراءة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مراكز علاجية. استخدم الباحثون المنهج التجريبي / القياس القبلي- بعدي في تطبيق الإجراءات على عينة مكونة من (2) من المشاركين. تم تطبيق اختبارين مقننين للقراءة بجانب تطبيق مقياس مفهوم الذات القرائي. أظهرت نتائج الدراسة دلالة موجبة في تطور القراءة ودرجات تقدير الذات القرائي لكلا المشتركين في التجربة.

8- وهدفت الدراسة التي قام بها دوغلاس (Douglas, 2009)، إلى معرفة مدى تحسن مهارات التهجئة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة خلال التدريس المباشر للتهجي، بالإضافة إلى معرفة آراء الآباء والمعلمين بمدى تأثير هذا الأسلوب على مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. شملت عينة الدراسة (6)أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وقد أظهرت النتائج أن تدريس التهجئة المباشر كان له تأثير إيجابي في تحسين قدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القراءة والكتابة.

9- أما دراسة الفاسي (Alfassi, et al, 2009)، فقد هدفت إلى معرفة آثار استراتيجية قائمة على الإرشاد في محو أُمية القراءة لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، عددهم (35) وتتراوح أعمارهم بين (21 -15)، تم تطبيق الضبط التجريبي وإخضاعهم إلى(24) جلسة تدريبية، شملت برنامجاً في محو الأُمية القرائية تكون من عدة قطع في المطالعة وحوار مشترك. وتم استخدام استراتيجية التعلم التبادلي Reciprocal teaching method . أظهرت النتائج في القياسات البعدية فعالية الإرشاد كاستراتيجية في اكتساب المهارات اللازمة لمحو أُمية القراءة.

10- وقد لخص ماكميلان (MacMillan,1996) دراسات كل من لينبرغ، (1964) نيكلوس، (1964)- رزنبرغ، (1977) والتي طبقت جميعها منهج القياس التتبعي Longitudinal studies، تم فيها ملاحظة تطور النمو اللغوي لدى الأطفال المنغوليين لمدة ثلاث سنوات. استخدم ماكميلان منهج التحليل البعدي في مقارنته لنتائج هذه الدراسات. ومن خلال قياس حجم الأثر في كل هذه الدراسات، خلصت نتائجه إلى أن الاختلاف في تطور النمو اللغوي بين المعاقين عقلياً كان أبطأ في معدل النمو مقارنة مع نظرائهم العاديين.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال التناول التحليلي لهذه الدراسات السابقة يتضح جلياً قصور الجهود البحثية حول مدى التطور اللغوي الذي يمكن أن يتحصل عليه ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال البرامج التعليمية، وخاصة في المهارات الكتابية. ونجد أن جميع الدراسات التي تناولت البحث في تنمية اللغة لذوي الإعاقة العقلية اتفقت معا على اجراء

دراساتها البحثية فقط في القراءة الشفهية ومهاراتها. وفي حين تفردت بعض الدراسات الأجنبية بقياس كيفية التطور اللغوي ونمو اللغة عند ذوي الإعاقة العقلية، نجد أن الدراسات العربية تناولت استخدام اللغة في التواصل والتفاعل الاجتماعي. ومن خلال تحليل الباحثة لهذه الدراسات لاحظت عدم وجود دراسة علمية واحدة تهدف إلى تقييم البرامج اللغوية التي تقدم رسميا ضمن خطة التعليم لذوي الإعاقة العقلية. أيضا نجد أنه لا توجد دراسات حديثة تستخدم الدراسة الطولية لتتبع النمو اللغوي وقياسه باعتباره المنهج الأفضل في هذا الشأن، وما توفر من أبحاث في هذا الأمر كان معظمه قد تم في فترات زمنية قديمة نسبياً. ومشكلة أخرى، أنه لا توجد دراسة واحدة تتناول قياس التطور في المهارة الكتابية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وبشكل مباشر من خلال التطبيقات التربوية المختلفة، لا على المستوى المحلي ولا الأجنبي. وهذا ما تفردت به هذه الدراسة الحالية ويدعم أهميتها. كذلك نجد أنه لا توجد دراسات طبقت مسحاً علمياً على معلمي ذوي الإعاقة العقلية للتأكد من مدى وثبات التطور اللغوي لذوي الإعاقة العقلية، وإيضاح ما إذا كانت البرامج التعليمية ذات تأثير واضح ومستمر على الفئة ويساهم في انتقال أثر التعلم في بيئة الصف، وهذا أيضا ما كانت قد تفردت به الدراسة الحالية. ايضا نجد هذه الدراسة بحثت في تطور اللغة بشكل شمولي، استنادا إلى أن كل شق من شقي اللغة (الشفهي والكتابي) يوثران في بعضهما البعض ويتأثران معاً، وهذا ما يدعم موقف هذه الدراسة ويجعلها إضافة حقيقية في مجال بحوث الإعاقة العقلية.

3- منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

تستخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراسة البرامج التربوية المستخدمة في تدريس اللغة العربية بمراكز التربية الفكرية، وإجراء المسح الميداني من خلال استخدام أداة الاستبانة مع معلمات اللغة العربية بهذه المراكز.

أداة الدراسة

الأداة الرئيسة المستخدمة في هذه الدراسة هي الاستبانة وتهدف إلى قياس آراء المعلمات حول فعالية برامج اللغة العربية في تطور لغة التلميذات ذوات الإعاقة العقلية. وقد تم تصميم الاستبانة من قبل الباحثة وتشتمل على محورين رئيسين، الأول يتناول دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية.

والمحور الثاني يتضمن قياس فعالية برامج اللغة العربية في تطور اللغة المكتوبة لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية.

متغيرات الاستبانة: اشتملت الاستبانة على (27)عبارة متعلقة بموضوع البحث تم تنظيمهما في محورين بالإضافة إلى المعلومات العامة. كالتالي:

- **المعلومات العامة:** الخبرة- المؤهل العلمي. (عبارتين)
- **المحور الأول:** دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية، (18) عبارة.
- **المحور الثاني:** دور البرامج في تطور مهارات اللغة المكتوبة، (7) عبارات.

قياس صدق وثبات الأداة Validity & Reliability

تم التأكد من الصدق والثبات عن طريق آراء المحكمين وبرنامج الفاكرونباخ، تمهيدا للتطبيق الميداني.

الصدق الظاهري:

تم حساب الصدق الظاهري للأداة من خلال عرض الاستبانة على عدد (6) من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية- جامعة الملك فيصل في تخصصات مناهج وطرق التدريس، علم النفس، والتربية الخاصة، وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى مناسبتها. وتركزت الانتقادات على تكرار بعض بنود الاستبانة فتم الحذف لبعضها وتعديل البعض الآخر، وسجلت نسبة الاتفاق بين المحكمين في حذف وتعديل هذه البنود مستوى أعلى من 60%. وبذا فقد تحول عدد العبارات في الاستبانة من 28 عبارة إلى 25 عبارة فقط+ المعلومات العامة.

صدق الاتساق الداخلي: ويقصد به مدى اتساق كل عبارة من عبارات الاستبانة مع البعد الذي تنتمي اليه هذه العبارة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للبعد نفسه.

جدول (1) درجة الصدق للاستبيان من خلال قياس معامل الارتباط ومستوى الدلالة في الأبعاد.

أبعاد الاستبانة		البعد الأول	البعد الثاني
	قيمة الارتباط	(**)0.988	(**)0.860
	مستوى الدلالة	0.01	0.01

يبين الجدول (1) معاملات ارتباطات قوية فيما بين عبارات كل بعد واتساقها مع الاستبانة مما يؤكد تحقق أهداف الاستبانة، وأن فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة صادقة فيما وضعت لقياسه.

ثبات فقرات الاستبانة Reliability

ويعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا متى ما تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم (العساف، 1995: 430). وقد أجرت الباحثة خطوات قياس مستوى الثبات عن طريقة الفاكرونباخ، كما يظهر في جدول(2).

جدول (2) يوضح مستوى الثبات لأداة الاستبيان (الفاكرونباخ).

	العدد الكلي للعبارات	مستوى الثبات
البعد الأول	18	0.963
البعد الثاني	7	0.731
على مستوى الأبعاد	25	0.958
على كل العبارات	27	0.949

ويبين الجدول(2) أن هنالك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاستبيان، حيث بلغ معامل الارتباط المصحح 0.9 مما يؤكد على ثبات المقياس وأهليته للتطبيق.

التحليل الاحصائي للبيانات

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تم ترميز وإدخال البيانات حسب مقياس ليكرت الخماسي لدرجة الاستخدام. وتم استخراج الوزن النسبي بحساب المتوسط، ونظراً لأن الاستجابة المحايدة تقابل العلامة (3)، فقد عدَّت أن كل علامة أقل من(3)ضمن الاتجاه السلبي، وأن كل علامة أعلى من (3) ذات اتجاه إيجابي.

ثانياً: المعالجة الإحصائية

1- تم حساب التكرارات frequencies والنسب المئوية لتحديد استجابات العينة تجاه عبارات المحاور الرئيسة المتضمنة بالاستبانة.

2- المتوسطات الحسابية Mean واستخدمت لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية وترتيب العبارات وتفسير مدى الموافقة على العبارة.

3- الانحرافات المعيارية Standard Deviation ويوضح للباحثة مدى انحراف استجابات العينة لكل عبارة ولكل محور، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

4- كما تم استخدام اختبار(ت)، ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات حقيقية وتعزى إلى متغيرات معينة أم أنها تعزى إلى الصدفة وحدها

4- عرض ومناقشة النتائج

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل الفرضيتين.

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول للدراسة:

ينص الفرض الأول على أنه **يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05) على دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير العينة،(ن=12) بنود المقياس الكلي ولكل بند من بنود المقياس والبالغ عددها (18)بندً، كما في الجدول(1).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمات نحو دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية، مرتبة تنازلياً.

رقم البند	المهارات اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
2.	رديفة كلمات استخدام ينمي	3.25	1.42	1
3.	بالمألوفة الجديدة الافكار ربط	3.00	1.35	2
4.	متعددة بوسائل المفردات معاني استخراج	2.92	1.24	3
1.	جديدة ألفاظا التلميذة تكتسب	2.83	1.47	4
18.	والحوار النقاش في النشطة المشاركة في يساعد	2.75	1.60	5
5.	العلاقة ذات التعبيرية الأنشطة ممارسة	2.58	1.24	6
6.	متعددة معاني اكتساب	2.50	1.24	7
17.	وصحيحة مناسبة بطريقة الصور وصف	2.50	1.38	8
11.	المناسبة الكلمات استرجاع	2.42	1.44	9
10.	العامة لوظائفها تبعا الكلمات وصف	2.42	1.51	10
8.	تفسيرها على بناء الكلمة تعريف	2.33	1.23	11
12.	الجمل تكوين عند الكلمات بين العلاقات إدراك	2.33	1.44	12
7.	مختلفة جمل في الكلمة توظيف	2.25	1.14	13
15.	الشائعة غير والمصطلحات المفردات استخدام تحسين	2.25	1.22	14

رقم البند	المهارات اللغوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
16.	اللفظية المهارات يطور	2.25	1.29	15
13.	التذكر يطور	2.25	1.49	16
14.	اللغوي التعبير يطور	2.17	1.34	17
9.	الكلمات بين المشتركة الخصائص على بناء الكلمة تفسير	1.92	.90	18
	الكلية	2.50	2.99	

تشير الدلالات في الجدول (3) إلى استفادة الطالبات من البرامج التعليمية في تنمية اللغة الشفهية لديهن وتطورها بمستوى ممتاز إلى جيد حيث كان اعلى متوسط للفقرة (1) في تنمية الكلمات الرديفة وربط الافكار الجديدة بالمألوفة (2). في حين كان أدنى متوسط حسابي للفقرة (18) والتي تنص على تطور مهارة تفسير الكلمة بناء على الخصائص المشتركة بين الكلمات. وبشكل عام نلاحظ أن المتوسط العام بلغ(50،2)، والانحراف المعياري (99،2)، وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (3)، يبيّن أن اتجاهات المعلمات نحو فاعلية برامج اللغة العربية كانت إيجابية بدرجة متوسط.

كما تم استخدام اختبار(ت)، لمعرفة ما إذا كان هنالك اختلافاً بين اتجاهات المعلمات نحو فعالية برامج اللغة العربية. والجدول(4) يبين ذلك.

جدول (4) نتائج اختبار"ت" لقياس قيم الارتباطات ومستوى الدلالة في تطور اللغة الشفهية

العبارات	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.84	0.01
2	*0.50	0.05
3	*0.53	0.05
4	**0.88	0.01
5	0.27	غير دالة
6	**0.94	0.01
7	**0.85	0.01
8	**0.91	0.01
9	0.45	غير دالة
10	**0.94	0.01
11	**0.77	0.01
12	**0.83	0.01
13	**0.86	0.01
14	**0.96	0.01
15	**0.91	0.01
16	**0.83	0.01
17	0.44	غير دالة
18	**0.76	0.01
على مستوى البعد	**0.99	0.01

يتضح من الجدول السابق (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.01) بين مستويات اتجاهات المعلمات نحو فعالية البرامج اللغوية في تطور اللغة الشفهية، حيث كان متوسط علامات المعلمات على مستوى البعد الأول (0.99).

يتضح مما سبق أن هنالك تغيرا إيجابيا في مستويات التلميذات في اللغة الشفهية لصالح البرنامج التعليمي.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني للدراسة:

ينص الفرض الثاني على أنه **يوجد أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة** (α=0.01) **على دور برامج اللغة العربية في تطور اللغة المكتوبة للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير العينة،(ن=12) على بنود المقياس الكلي ولكل بند من بنود المقياس والبالغ عددها (7) بنود، كما في الجدول(6).

وللتأكد من تكافؤ عينة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة على الاستبانة، كما هو مبين بالجدول (5).

جدول(5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمات نحو دور البرامج في تطور مهارات اللغة المكتوبة.

الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
.20	انتاج الأحرف بشكل متسلسل لتشكيل الكلمات	3.00	1.60	1
.19	كتابة الكلمات بشكل صحيح	2.83	1.40	2
.21	الكتابة مع تصحيح التشكيل والترقيم والتقسيم إلى فقرات	2.42	1.51	3
.25	كتابة جمل وفقرات ذات معنى	2.33	1.16	4
.23	نسخ ما يكتب على السبورة	2.25	1.22	5
.24	كتابة الجمل والفقرات الصحيحة قواعدياً	2.17	1.19	6
.22	تتبع الكلمات في السطر الواحد	2.17	1.27	7
	الكلية	**2.45**	**1.33**	

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في متوسط أداء عينة الدراسة على الاستبانة. وارتفعت الدلالة الإحصائية في إثبات تطور مهارة انتاج الأحرف بشكل متسلسل لتشكيل الكلمات (20) وفي مهارة الكتابة بشكل صحيح(19). ولكن يظهر الضعف الواضح لأثر برامج اللغة في تطور بقية المهارات الكتابية.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01)، فقد تم إجراء اختبار "ت" لمعرفة ما إذا كان هنالك اختلافاً في مستويات الدلالة. والجدول(6) يبين ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار "ت" لقياس قيم الارتباطات ومستوى الدلالة في تطور اللغة الشفهية

رقم البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
19	*0.58	0.05
20	0.45	غير دالة
21	0.34	غير دالة
22	0.50	0.05

رقم البند	درجة الارتباط	مستوى الدلالة
23	**0.73	0.01
24	0.43	غير دالة
25	0.04	غير دالة
على مستوى البعد	0.155	غير دالة

يتضح من الجدول(6) اختلافا في مستويات الدلالة، وعدم وجود فروق على مستوى الدلالة (α=0.01) في معظم بنود القياس وعلى مستوى البعد. حيث نجد عبارة واحدة فقط (23)سجلت دلالة (0،01)، وواحدة اخرى (19)خرجت بمستوى دلالة (α=0.01). مما يعني عدم تكافؤ الآراء على الاستبانة نحو فعالية البرامج في تطور اللغة الشفهية. أي لا يوجد أثر للبرامج التعليمية على تطور اللغة المكتوبة، وأن هذه البرامج لم تحسن من قدرات التلميذات ذوات الإعاقة العقلية في تعلم مهارات اللغة المكتوبة.

مستخلص النتائج والتوصيات

بناءً على الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة واستبانة معلمات اللغة العربية بمراكز التربية الفكرية فقد تم التوصل إلى وجود دلالة إحصائية عالية على استفادة التلميذات ذوات الإعاقة العقلية من البرامج التعليمية في تنمية اللغة الشفهية لديهن وتطورها بمستوى ممتاز إلى جيد جدا (جدول- 3 4). وكانت قد استفادت التلميذات من هذه البرامج في تنمية عدد من مهارات اللغة الشفهية مثل تنمية الكلمات الرديفة وربط الأفكار الجديدة بالمألوفة وذلك بمستوى عالٍ، بجانب تنمية مهارة استخراج معاني المفردات بوسائل متعددة، وتكتسب التلميذة ألفاظا جديدة، ويساعد في المشاركة النشطة في النقاش والحوار .، في حين كانت درجة التطور في بعض المهارات بمستوى ضعيف ولكنه ذو دلالة احصائية، وأظهر اختبار "ت" عدم وجود دلالة احصائية في "ممارسة الأنشطة التعبيرية ذات العلاقة"، "تفسير الكلمة بناء على الخصائص المشتركة بين الكلمات"، وفي "وصف الصور بطريقة مناسبة وصحيحة". وكل هذه النتائج تشير إلى إثبات وجود استجابة تعلمية ودلالة احصائية على فعالية برامج اللغة العربية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذو الإعاقة العقلية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سوزان العيسوي، (2004) ودراسة الشيباني، (2014) والروسان، (2010)، والتي اشارت جميعها إلى حدوث تغير إيجابي دال احصائيا في فعالية البرامج التعليمية والتربوية في تطور اللغة الشفهية للتلميذات ذوات الإعاقة العقلية. وعليه يتأكد للباحثة إثبات صحة الفرض الاول للدراسة.

وحول دور البرامج في تطور مهارات اللغة المكتوبة، فقد تم عرض وتفسير النتائج وربطها بالدراسات السابقة ذات العلاقة وعلى ضوء الأهداف وتساؤل الباحثة، وتتفق نتائج الدراسة مع ما جاء في الإطار النظري الذي تناول إمكانية تعليم بعض المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية في حدود معينة، لكن أظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فروق على مستوى الدلالة (α=0.01) نحو فعالية البرامج في تطور اللغة المكتوبة، أي أنه لا يوجد أثر للبرامج التعليمية على تطور اللغة المكتوبة لذوات الإعاقة العقلية، وأن هذه البرامج لم تحسن من قدراتهن تعلم مهارات اللغة المكتوبة بدرجة واضحة. فقد ظهر تحسنا بسيطاً في اثنين فقط من مهارات اللغة المكتوبة(كتابة الكلمات بشكل صحيح، ونسخ ما يكتب على السبورة). وهذا بخلاف ما جاءت به دراسة دوغلاس (Douglas, 2009) ؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أن ذوات الإعاقة العقلية يعانين من مشكلات نمائية في التآزر الحسي حركي وفي حركة العضلات الدقيقة مما يسبب صعوبة في التحكم في عمليات الكتابة، يصعب علاجها بالتدريس التقليدي. وأن المنهج الذي يقدم لهذه

الفئة لا يراعي التدريب العلاجي الوظيفي Physiological Therapyضمن الخدمات المساندة التي تحتاجها التلميذات ذوات الإعاقة العقلية لعلاج مشكلات ضعف التآزر الحسحركي والحركة الدقيقة لليد والأصابع.

وقد أمكن للباحثة تحقيق جميع أهداف الدراسة والتأكد من مدى صحة فروض الدراسة، وبالتالي الخروج

خلاصة بأهم النتائج:

1- إمكانية استفادة التلميذات ذوات الإعاقة العقلية من البرنامج التعليمي الذي يقدم لهم ضمن المنهج الدراسي بدرجة عالية في تطور قدراتهم اللغوية وتعلمهم بشكل عام. وأن الخصائص المعرفية الضعيفة ليست تحد تماماً من قدرة الفئة على التعلم والتطور اللغوي في التعليم المنظم.

2- وجود علاقة إيجابية وأثر واضح لبرامج اللغة العربية المدرسية في تطور مستوى اللغة الشفهية لذوات الإعاقة العقلية حسب وجهة نظر معلمات التربية الفكرية.

3- وجود أثر ضعيف جداً على فعالية برامج اللغة العربية في تطور اللغة المكتوبة لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية حسب آراء معلمات التربية اللغة العربية بمراكز التربية الفكرية.

التوصيات والمقترحات

خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات لتحسين مستوى التعلم وتطور القدرات التحصيلية لذوات الإعاقة العقلية في اللغة خاصة، ومن أهمها:

1- زيادة إشراك معلمات اللغة العربية بوضع خطط أكثر فعالية في تطور اللغة والتخاطب لذوات الإعاقة العقلية.

2- الاهتمام بوضع خطط تعليمية أكثر فاعلية في تعليم اللغة المكتوبة لذوات الإعاقة العقلية.

3- تقديم برنامج التدريب الوظيفي Physiologicalضمن الخدمات المساندة لأهميته في إكساب التلميذات الاستعداد اللازم لتعلم مهارة الكتابة.

4- ربط خطط تعليم اللغة المدرسية بالخطة الدراسية الموحدة من إدارة التربية الخاصة.

5- زيادة مستوى الإشراف على برامج تعليم ذوات الإعاقة العقلية من إدارة التربية الخاصة.

6- إتاحة الفرصة لمعلمات اللغة العربية لحضور دورات تدريبية مستمرة تساهم في تطور قدراتهن في حل المشكلات التعليمية ومتابعة مستوى التقدم لدى التلميذات.

7- الاهتمام بزيادة مستوى تحفيز المعلمات لما ينعكس عليه من رفع أدائهن وزيادة التنافس فيما بينهن لتحقيق اهتمامهن بالخطط التعليمية وتطور مستوى تعلم التلميذات ذوات الإعاقة العقلية في اللغة خاصة.

8- إجراء المزيد من الدراسات البحثية في موضوعات تعلم ذوات الإعاقة العقلية، حل المشكلات التعليمية، وتقييم الواقع التعليمي بمراكز التربية الفكرية.

قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، فيوليت فؤاد؛ والشيخ، حنان فتحي (2010). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، الرياض: مكتبة الرشد.
- إبراهيم، مجدي عزيز (2003). **مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ابو هشيمة، أحمد عبدالحميد والقو، عبدالمنعم بن محمد والباري، ماهر شعبان ويوسف، ناصر حلمي (2012). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، الدمام: مكتبة المتنبي.
- الاوزاعي، محمد (1990). **اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم**، الرباط: دار الكلام للنشر والتوزيع.
- جابر، عبد الحميد جابر (2004). **خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجوالده، فؤاد عيد؛ والقمش، مصطفى نوري (2012). **البرامج التربوية والاساليب العلاجية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الحديدي، منى؛ والخطيب، جمال (2005). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان: دار الفكر.
- الخليفة، حسن جعفر (2014). **المنهج المدرسي المعاصر**، ط14، الرياض.
- الروسان، فاروق (2010). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب، القاهرة.
- السبيعي، محمد ناصر؛ والخولي، منال علي (2016). **أثر نمذجة الفيديو في بيئة التعلم الافتراضية القائمة على نظرية العقل في المهارات اللغوية التعبيرية والاستقبالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة**، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قنا، ص: 280 -252.
- السرطاوي، زيدان؛ وسالم، وكمال (1992). **المعاقون أكاديميا وسلوكيا، خصائصهم واساليب تربيتهم**، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (2011). **طرق تعليم الأطفال المعوقين عقلياً- موسوعة الإعاقة العقلية الجزء الرابع**، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (2006). **اضطرابات النطق والكلام خلفيتها- تشخيصها- أنواعها- علاجها**، ط2. الرياض: الصفحات الذهبية للطباعة والنشر.
- الشرقاوي، محمود عبد الرحمن (2016). **الإعاقة العقلية والتوحد**، دسوق: دار العلم والايمان.
- الشيباني، سهام عبد النبي (2014). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا**. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، العدد6 (3)، ص:58 -21.
- طعيمه، رشدي احمد (2004). **المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عامر، ربيع عبد الرؤف محمد (2012). **فعالية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
- عبدالهادي، نبيل وأبو حشيش، عبدالعزيز (2003). **مهارات في اللغة والتفكير**، الأردن: دار المسيرة.
- عبيد، ماجدة السيد.(2013). **الإعاقة العقلية**، عمان: صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو سميد، سهيلة (2015). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، عمان: دار الفكر.
- عرفة، عبد الباقي محمد .(2013). **كفايات معلم التربية الخاصة واخلاقيات المهنة**، الرياض: مكتبة الرشد.

- العيسوي، سوزان عبد الله (2004). **استخدام مسرحة المناهج في اللغة العربية وأثره على تنمية بعض المهارات اللغوية والاجتماعية لدى الطلاب المعاقين ذهنيا/ دراسة تجريبية**، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.
- القحطاني، هنادي حسين (2011). **فاعلية برنامج أثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- متولي، فكري لطيف (2015). **الاعاقة العقلية المدخل- النظريات المفسرة- طرق الرعاية.** الرياض: مكتبة الرشد.
- مدكور، علي أحمد (2011). **تدريس فنون اللغة الأربعة**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرسي، كمال ابراهيم (1996). **المرجع في علم التخلف العقلي**، الكويت: دار القلم.
- مصطفى، محمد فتحي (2015)، **برنامج لتحسين المهارات اللغوية لدى الاطفال المعاقين عقليا**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها. العدد(103)، مجلد (26)، ص: 334 -315.
- مندوه، محمود؛ وحمزة، محمد وأحمد عبد الكريم؛ وبخيت. محمد أحمد (2010). **مقدمة في التربية الخاصة**. الرياض، السعودية: مكتبة الرشد.
- النبراوي، أسامة عادل (2016). **فاعلية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة**، رسالة دكتوراة منشورة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع1، ص:173 -164.
- هارون، صالح عبد الله (2004). **البرنامج التربوي الفردي**، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

ثانياً/ المراجع باللغة الإنجليزية:

- Alfasi, Miriam, Weiss, Itzhak & Lifshitz, Hefziba. 2009. **The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of students with intellectual disabilities**, European Journal of special Needs Education, 24:3, 291- 305, DOI: 10.1080/08856250903016854.
- Boudreau, D. (2002). Litteracy skills in children and adolescents with Down syndrome, Reading & writing an Interdisciplinary Journal, 15, 497- 525.
- Cupples, L. & Lacono, T.(2002). **The efficiency of "Whole word versus "analytic" reading instruction for children with Down syndrome,** reading & Writing: An Interdisciplinary Journal, 15, 549- 574.
- Douglas, P. (2009). **A study of direct instructional spelling strategies and their effect on students with special needs who are classified with mild mental disabilities**. Unpublished Ph.D., Minnesota Walden University.
- Mac Millan, Donald, (1996): **Mental Retardation in School & Society**, Little Brown and Company, Boston.
- Merimee, Sara N. 2017. **Addressing Fluency of students with Intellectual disabilities Using A multiple probe design,** The Journal of the teacher education- Division of the Kentucky council for exceptional children, vol4, Issue1, Article3.

- O'Sulivan, David V., Grindle, Corinna F. &Hughes, J. Carlm .2017.**Teaching early reading skills to offenders with intellectual disabilities computer- delivered instruction**, Journal of intellectual Disabilities nd offending Behaviour, issue3,pp122- 1.
- Prabhala, Anna(2007): **Mental Retardation is no more- New name is Intellectual and Developmental *Disabilities, Education & Training in Developmental Disabilities***, Vol.42, no3, p.252- 269.

The Effect of Arabic language Programs in developing Language skills of mild mental disabled students- In Al- ahssa schools

Abstract: In this study, the researcher aims to measure the impact of Arabic language programs on developing language for the students with Mild Intellectual Disability MID (fourth, fifth and sixth grade students). The survey analytical method was used to apply the measure of sample trends to the effectiveness of programs that are taught to people with MID, in order to develop their Arabic language, (prepared by the researcher). The sample consisted of all the teachers of the Arabic language for people with MID in Al- Ahsa, (12) teachers. The weight ratios were extracted by calculating the mean of the resolution variables after filling. The data were analyzed by the SPSS statistical program and the arithmetical average of the sample opinions on the effectiveness of the language programs was (2.50) . The results of the study came out as follows:

First: Students with MID can benefit from the program that was provided to them for developing their language and learning as general, despite their weak skills.

Second: There is a clear impact of Arabic language programs in the development of the level of oral language for people with MID at a level higher than expected (0.01).

Third: The absence of differences in the level of significance ($\alpha = 0.05$) towards the effectiveness of programs in the development of written language among MID.

In the light of the results, set of recommendations and proposals for the development of language of MID were presented in the schools and in the Kingdom. In the light of the results, a number of recommendations and proposals were presented to develop the linguistic progress of the MID in the region and the whole of the Kingdom. The most important of these are the following: develop more effective educational plans for the teaching of the written language for the MID, and provide a physiologic training program within the support services for the MID Preparing them to learn writing skills.

Keywords: Arabic Language programs, Mild Intellectual Disabled MID, Curriculum, Intellectual Education- Al- ahssa.