البحث الرابع :

فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

إعداد :

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلـــية التربيـــة جامعـــة بنـــها

" فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية "

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ

• **ملخص البحث** :

هدف هذا البحث إلى تحديد درجة فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. وتحقيقا للهدف السابق تم تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، حيث تم بناء إستراتيجية التدريس المقترحة لتنمية تلك المهارات، ثم تطبيقها على (١٦ تلميذًا) من تلاميذ برنامجي ابتدائية " أبو هريرة "، وابتدائية " الفجر" بمدينة الرياض، كما تم بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة وضبطه، ثم تطبيقه على هؤلاء التلاميذ قبل تطبيق الإستراتيجية وبعد الانتهاء من تطبيقها. وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة والكتابة، وفي كل مهارة فرعية من تلك المهارات، وذلك لصالح القياس البعدي. مما يشير إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي، في تنمية مهارات القراءة والكتابة المستهدفة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية موضع البحث. كما كشفت النتائج عن أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ ـ عينة البحث ـ في مهارات القراءة والكتابة الفرعية لم تبلغ النسبة المقبولة، وهي (١.٢)، بالرغم من فاعلية الاستراتيجية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة ـ مهارات القراءة والكتابة ـ معاهد وبرامج التربية الفكرية

The Effectiveness of a Proposed Strategy in Developing some Reading and Writing Skills of Intellectual Education Elementary School Students

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a proposed strategy in developing some reading and writing skills of intellectual education elementary school students. To achieve the former goal, Identifying the reading and writing skills that are necessary to the second graders of intellectual education institutes and programs, and Developing the proposed strategy. And Examining the effectiveness of the proposed strategy by: selecting a number of second graders in intellectual education institutes (N = 16) in Riyadh، and Teaching the target content with the proposed strategy, after that, scoring the test and treating data statistically. The research found the following results: There were statistically significant differences between the mean scores of the reading and writing pre- and posttest in favor of the posttest. This means the proposed program proved effective in developing the reading and writing skills of elementary school students with intellectual disabilities. and The rate of adjusted gain in reading and writing skills did not reach the acceptable level (i.e., 1.2), even though the proposed strategy proved effective.

Key Words: a Proposed Strategy - Reading and Writing Skills - Intellectual Education Institutes

- **المقدمة والإحساس بالمشكلة** :

تمثل اللغة أهمية كبيرة لذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور أساسي في حياتهم، فهي وسيلتهم في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم واحتياجاتهم، كما أنها أداتهم في التواصل والتفاعل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، واكتساب عاداته وتقاليده وثقافته، والاندماج مع أبنائه، والتكيف معهم بشكل يقارب الأسوياء.

وللغة دور كبير بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ـ لاسيما في سني حياته الأولى؛ لأنها تساعده على تنمية قدراته العقلية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية، كما أنها تعد الأساس الذي يبنى عليه تعلم بقية العلوم والمعارف.

وتُعد مهارتا القراءة والكتابة من المهارات اللغوية الضرورية في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لأنهما تفتحان أمام هؤلاء التلاميذ سبلاً جديدة للتواصل مع الآخرين، وذلك عن طريق الكلمة المكتوبة، الأمر الذي يُمكن من رقيهم من مستوى لمستوى أعلى، فالقراءة والكتابة هما أساس تعلمهم وتوافقهم، والتعايش مع المجتمع؛ لذا فإن ضعف هؤلاء التلاميذ فيهما، يعد مشكلة كبيرة، ويفقدهم أحد أسباب النجاح في تواصلهم مع مجتمعهم، ومن ثم التكيف معه. (القحطاني، ٢٠٠٩، ٩٨)

ونظرًا لأهمية القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، فقد نالهما اهتمامٌ كبيرٌ، تمثل في:

- أن الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية، قد نصت على ضرورة اكتساب هؤلاء التلاميذ المهارات اللغوية المختلفة، وضرورة تعليم وتدريب التلاميذ على مهارتي القراءة والكتابة (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦هـ، ٦٢)
- أن نصيب مادة المهارات اللغوية من الخطة الزمنية الأسبوعية في المرحلة الابتدائية هو الأكبر ـ على الإطلاق ـ بالقياس للمواد الدراسية الأخرى؛ حيث بلغ خمس حصص أسبوعيًا من إجمالي ثماني وعشرين حصة مُخَصَّصة لعشر مواد دراسية. (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦هـ ، ٦٤).
- أن العديد من البحوث والدراسات قد اهتمت بتنمية هاتين المهارتين أو إحداهما، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مثل دراسات: (حافظ،٢٠٠١؛ الفضلي وهويدي، ٢٠٠٦؛ حليبة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٨؛ موسى، ٢٠٠٩؛ أحمد ومدكور وهريري،٢٠١٠؛ القحطاني والشخص وسليمان، ٢٠١١)

وبالرغم من أهمية القراءة والكتابة، والاهتمام بتعليمهما وتنميتهما لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإن هؤلاء التلاميذ يعانون من قصور واضح في المهارات اللغوية (عامة)، وفي هاتين المهارتين (خاصة)؛ حيث أثبت العديد من الدراسات (حليبة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٨؛ موسى، ٢٠٠٩؛ القحطاني والشخص وسليمان، ٢٠١١) أن هؤلاء التلاميذ يعانون من نقص الدافعية لتعلم القراءة والكتابة،

ونقص في الثروة اللغوية، وصعوبة الربط بين اللفظ ومدلوله، وقصور في تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها، وصعوبة نسخ الكلمات، ورسمها بشكل صحيح.

وقد أرجع العديد من الدراسات (Pirovano,1997, 504؛ Bangor, 2001,137؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٥ ـ ١٠٦) ذلك الضعف في مهارتي القراءة والكتابة لدى ذوي الإعاقة الفكرية إلى قصور قدراتهم العقلية والتعليمية واللغوية، وهذا أمر طبعي، ونتيجة مُتوَقعة. لكن العديد من الدراسات أرجع هذا الضعف إلى سببٍ آخر رئيس، هو الإستراتيجيات التدريسية التي يتبعها معلمو التربية الفكرية في تعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، والتي لا تراعي خصائص وقدرات هؤلاء التلاميذ. وهذا السبب ليس جديدا، فمنذ ثمانينيات القرن الماضي، أكدت دراسة (الروسان والعامري، ١٩٨٨) أن فشل ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم مهارة القراءة، يرجع إلى نقص الدافعية والمثابرة، وإلى إستراتيجية التدريس المستخدمة، بل إنها اعتبرت أن السبب الرئيس وراء تدني مهارات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ، هو إستراتيجية التدريس المستخدمة، بل إنها اعتبرتها أكثر تأثيرًا من عامل القدرة العقلية (نقلا عن: القحطاني، ١٤٣٠هـ، ٤).

كما كشفت دراسة (العتيبي، ٢٠٠٣) عن أن مجال العمل مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية يفتقر إلى وجود إستراتيجيات تدريسية ذات مصداقية، تساعد على إكساب التلاميذ المهارات التعليمية اللازمة لتطوير قدراتهم، ودعم تكيفهم مع مجتمعهم.

وكذلك أثبتت دراسة (مسعود، ٢٠٠٥) أن معلمي التربية الفكرية يستخدمون إستراتيجيات التدريس التي يألفونها، وليس الإستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فاعليتها، كما كشفت الدراسة عن حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على الإستراتيجيات الفعالة من أجل استخدامها في التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وأما دراسة (هارون، ٢٠٠٧) فقد كشفت عن أن معلمي التربية الفكرية يعمدون إلى استخدام إستراتيجيات تدريسية محدودة، وأن تلك الإستراتيجيات لا تراعي خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وأنها بعيدة عن المبادئ التعليمية المستخلصة من النظريات التي فسرت سلوك تعلم هؤلاء التلاميذ.

وفي السياق نفسه، كشفت دراسة (وهبة، ٢٠٠٨) عن وجود قصور واضح في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة في مدارس التربية الفكرية.

وتأسيسًا على ما تقدم، فقد رأى الباحث ضرورة بناء إستراتيجية تدريسية لتعليم القراءة والكتابة وتنمية مهاراتهما، على أسس علمية ومداخل وطرائق وأساليب تدريسية، تتفق وطبيعة مهارتي القراءة والكتابة، وتراعي خصائص وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن هنا تحددت مشكلة البحث الحالي.

- **تحديد المشكلة** :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف المهارات اللغوية عامة، والقراءة والكتابة خاصة، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ويرجع هذا الضعف - في أحد أسبابه - إلى استراتيجيات التدريس المتبعة في تعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ، لذا فقد رأى الباحث ضرورة تقديم إستراتيجية مقترحة يتم بناؤها على أسس علمية، وفي ضوء عدد من مداخل وإستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ.

وللتصدي لهذه المشكلة فقد تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية الآتية:

- **أسئلة البحث** :

كيف يمكن بناء إستراتيجية تدريسية لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- ما مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟
- ما الإستراتيجية المقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟
- ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة، في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على:

- تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنه الصف الذي يبدأ معه التعليم الفعلي لمهارات القراءة والكتابة، بعد التدريب في الصف الأول على مهارات الاستعداد لهما. فضلاً عن أن الصف الثاني يتيح فرصة تنمية تلك المهارات في سن مبكرة؛ مما ينعكس - إيجابًيا - على مستوى وقدرات التلاميذ الأكاديمية والاجتماعية، ويزيد من سرعة تكيفهم وتوافقهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه.
- مهارات القراءة والكتابة الأكثر أهمية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنه يصعب تنمية كل مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، لذا سيُقتصر على المهارات الأكثر أهمية ولزومًا لهم.
- معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض؛ لأنها المؤسسات التربوية التي يتعاون معها الباحث في مجال إشرافه الميداني على طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في أثناء تطبيقهم العملي في تلك المعاهد

والبرامج، الأمر الذي يسهل على الباحث إمكانية التطبيق، والحصول على كل الدعم والخدمات المساندة في أثناء التطبيق.

- **تحديد المصطلحات**:

تتحدد مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

- **الإستراتيجية (Strategy)** :

عرف (اللقاني والجملٍ، ٢٠٠٣، ١٩) الإستراتيجية بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، وتنطلق نحو تحقيق أهداف محددة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف المحددة من قبل.

كما عرفها (زيتون، ٢٠٠٣، ٤ ـ ٦) بأنها إجراءات التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه؛ لتدريس محتوى موضوع دراسي معين؛ بغية تحقيق أهداف محددة سلفا، وتنضوي هذه الإجراءات على مجموعة من المراحل المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، والمنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى.

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكن تعريف الإستراتيجية في البحث الحالي، بأنها مجموعة من الإجراءات والطرائق والأساليب التدريسية التي يستخدمها معلم التربية الفكرية في تتابع منطقي منظم، عند تعليمه مهارات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، سواء بشكل فردي أو جماعي، داخل الفصل أو خارجه؛ وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، في ضوء خصائص وقدرات التلاميذ، وفي ظل الإمكانات المتاحة في الموقف التعليمي.

- **القراءة (Reading)** :

عرف (الخليفة، ٢٠٠٤، ١٢٠) القراءة بأنها عملية فسيولوجية عقلية يتم فيها تعرف الكلمات والنطق بها، وفهم المقروء، ونقده، وتوسيع الخبرات، والإفادة منها في الحياة اليومية، وحل المشكلات، وتحقيق المتعة النفسية.

كما عرف (شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠٥) القراءة بأنها عملية فسيولوجية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكن تعريف القراءة في البحث الحالي، بأنها عملية فسيولوجية عقلية، يتعرف فيها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية على شكل الحروف والكلمات، نطقها، وفهم معانيها، وربطها بخبراته الشخصية، والانتفاع بها في المواقف الحياتية.

- **الكتابة (Writing)** :

عرف (الناقة، ١٩٩٩، ٩) الكتابة بأنها مهارة لغوية تتطلب قدرة حركية تتصل بالرسم الكتابي، يدعمها إدراك بصري دقيق، وتصور ذهني صحيح للرموز المكتوبة، كما تتطلب تصورا عقليا للفكرة المراد التعبير عنها كتابيًا، يدعمه وعاء لغوي سليم، وذلك كله لتمكين المتعلم من نقل أفكاره وآرائه إلى الآخرين في جمل مكتوبة تتسم بالصحة اللغوية والهجائية، وجمال الرسم.

كما عرفها (شحاتة، ٢٠٠٨، ٣١٥) بأنها وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، ويبرز ما لديه من مفهومات، ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع تسجيلاً صحيحًا هجائيًا، وجميلاً خطيًا، وواضحًا ودقيقًا فكريًا.

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن تعريف الكتابة في البحث الحالي، بأنها العملية التي يقوم فيها ذوو الإعاقة الفكرية برسم الحروف والكلمات رسمًا صحيحًا هجائيًا، وجميلاً خطيًا؛ وذلك للتعبير الواضح عن الأفكار والمشاعر، و... التي يريدون توصيلها إلى القارئ.

- **معاهد وبرامج التربية الفكرية (Intellectual Education Institutes)** :

يقصد بمعاهد التربية الفكرية تلك المؤسسات التربوية الخاصة: الداخلية أو النهارية التي تُقدم خدماتها التربوية لتلاميذها من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. أما برامج التربية الفكرية، فهي مجموعة الفصول الدراسية الملحقة في المدارس العادية، والتي تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتساعدهم على تحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين. (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ٦، ١٠)

ومن خلال التعريف السابق فإنه يمكن تعريف معاهد وبرامج التربية الفكرية في البحث الحالي، بأنها معهدا التربية الفكرية للبنين في شرق مدينة الرياض وغربها، وكذلك مجموعة فصول التربية الفكرية الملحقة بمدارس المرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض، والتي (المعاهد والبرامج) تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتكسبهم مهارات التواصل اللغوي عامة، والقراءة والكتابة، التي تساعدهم على التواصل مع أفراد مجتمعهم، وتلبية احتياجاتهم، وتحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين.

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى:

- بناء إستراتيجية تدريسية على أسس علمية، وفي ضوء عدد من مداخل وإستراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- التحقق من مستوى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- التحديد الدقيق لمهارات القراءة والكتابة الأكثر مناسبة وأهمية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

- **منهج البحث** :

استخدم المنهج شبة التجريبي في البحث الحالي للكشف عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة، لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال التصميم القائم على التطبيق القبلي / البعدي؛ لمعرفة العلاقة السببية بين متغيرين، هما: المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة)، والمتغير التابع (بعض مهارات القراءة والكتابة). (علام، ٢٠٠٤، ٦٧)

- **التصميم التجريبي** :

يستند البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ حيث يتم اختيار مجموعة بحثية واحدة، وتطبيق أدوات البحث عليها قبليًا ثم بعديًا، ويتم بعدها مقارنة نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي. ويعد هذا التصميم هو الأنسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن التصميم ذا المجموعتين يصعب فيه تكافؤ المجموعتين من عينة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فضلا عن أن الأنسب مع ذوي الإعاقة ـ عمومًا ـ هو مقارنتهم بأنفسهم؛ لأن كل معاق يمثل حالة خاصة ومتميزة عن غيرها. لذا فقد لجأ الباحث إلى التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالي التحقق من الفرضين التاليين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات الكتابة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

- **إجراءات البحث** :

تسير إجراءات البحث الحالي وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:
  - ✓ دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.

- ✓ دراسة الأدبيات الخاصة بطبيعة مهارتي القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة.
- ✓ دراسة الخصائص العامة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
- ✓ دراسة أهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية.
- ✓ حصر المهارات التي تم التوصل إليها وإعداد قائمة بها.
- ✓ عرض القائمة على المحكمين؛ لضبطها، وتحديد أكثر المهارات أهمية بالنسبة للتلاميذ.
- ✓ تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين، ووضعها في صورتها النهائية.

◄◄ بناء إستراتيجية التدريس المقترحة لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:

- ✓ تحديد أسس بناء الإستراتيجية المقترحة، من خلال:
  - دراسة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة الفكرية.
  - دراسة الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية.
  - دراسة الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة.
- ✓ بناء الإستراتيجية المقترحة وتحديد مراحلها وخطواتها الإجرائية، وذلك في ضوء أسس بنائها المحددة في (أ).
- ✓ عرض المراحل والخطوات الإجرائية ـ المبدئية ـ للإستراتيجية على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين لضبطها.
- ✓ تعديل المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية في ضوء آراء المحكين، ووضعها في صورتها النهائية القابلة للتطبيق.

◄◄ تحديد فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:

- ✓ تحديد المحتوى المراد تدريسه باستخدام الإستراتيجية المقترحة.
- ✓ إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية استخدامه الإستراتيجية في تدريس الموضوعات المحدد، وضبطه، ووضعه في صورته النهائية.
- ✓ بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة، والتحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق.
- ✓ اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وتطبيق اختبار القراءة والكتابة عليهم قبل البدء في التدريس.

- ✓ تدريس الموضوعات المحددة باستخدام الإستراتيجية المقترحة، ثم تطبيق اختبار القراءة والكتابة ـ بعديًا ـ عليهم.
- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، ورصد النتائج وتفسيرها.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في إفادة الفئات التالية:

- مخططي مناهج وبرامج التربية الفكرية؛ حيث سيحدد لهم البحث الحالي عددًا من مهارات القراءة والكتابة اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتي يمكنهم الاعتماد عليها في تخطيط مناهج اللغة العربية لهم. كما أن البحث يمدهم بدليل معلم، يمكنهم الاستفادة منه في بنائهم أدلة تعليم اللغة العربية.
- معلمي اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ حيث يتم تزويدهم بإستراتيجية تدريسية مناسبة تساعدهم في تعليم مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث إن تنمية مهارات القراءة والكتابة لديهم ستسهم في رفع مستواهم الأكاديمي، وزيادة تواصل الآخرين معهم، وتقبلهم لهم، ومن ثم تحقيق التوافق الاجتماعي الذي ينشدونه.
- الباحثين وطلاب الدراسات العليا؛ حيث يفتح البحث المجال لإجراء بحوث عديدة في مجال إستراتيجيات تعليم المهارات اللغوية وتنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

- **أدبيات البحث** :

- **تعليم مهارات القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية: الأسس والمداخل والإستراتيجيات:**

تهدف أدبيات البحث إلى تحديد العديد من مهارات القراءة والكتابة المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك تحديد العديد من الأسس التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الإستراتيجية المقترحة. وتحقيقا لذلك يتم تناول المحاور التالية:

- **المحور الأول: الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.**

يهدف هذا المحور إلى تحديد الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ باعتبارها أحد الأسس العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الإستراتيجية المقترحة. وتحقيقا لهذا الهدف يتم تناول:

- مفهوم الإعاقة الفكرية.
- خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

وفيما يلي تفصيل ذلك.

- **أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية :**

تعددت مسميات الإعاقة الفكرية وتعريفاتها؛ نظرًا لتطور النظرة لذوي الإعاقة الفكرية، ولتنوع تخصصات المهتمين بها، حيث سميت تلك الإعاقة بالضعف العقلي، ثم بالتخلف العقلي والإعاقة العقلية، ثم أخيرًا سُمِّيتْ بالإعاقة الفكرية؛ وفقًا لما أوردته الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual Developmental Disabilities). ورغم تعدد تلك التعريفات فإن التعريف الشامل الذي يمكن اعتماده في البحث الحالي، هو أن الإعاقة الفكرية حالة تشير إلى انخفاض عقلي ملحوظ، دون المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، بحيث تتراوح نسب الذكاء بين (٥٠ ـ ٧٠) وفقًا لأي من مقاييس الذكاء، ويصاحب هذه الحالة قصورٌ واضحٌ ومتلازمٌ في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية (التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، الاستمتاع بوقت الفراغ والعمل)، وتظهر الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة. (محمد، ٢٠٠٣، ١٢؛ مصطفى والريدي، ٢٠١١، ٢١)

ويُلاحظ من التعريف السابق ما يلي:

- انخفاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للفرد دون المتوسط بانحرافين معياريين، وأن نسبة ذكاء ذي الإعاقة الفكرية أقل من (٧٠) على أحد مقاييس الذكاء المقننة.
- يصاحب هذا الانخفاض قُصورٌ في مستوى السلوك التكيفي للفرد.
- أن هذا الانخفاض في مستوى الأداء العقلي ــ وما يصاحبه من قصور في السلوك التكيفي ـ يظهر في أثناء فترة النمو الأولى، أي قبل سن الثامنة عشرة من العمر.

ومن خلال المفهوم السابق، فإنه يتعيَّن علينا ضرورة مراعاة هذا القصور الواضح في القدرات العقلية والسلوك التكيفي عند بناء الإستراتيجية المقرحة في البحث الحالي.

- **ثانيًا: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية:**

تعددت خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ولعل أهمها:

- **الخصائص العقلية والمعرفية:**

تعد الخصائص العقلية والمعرفية من أهم السمات والصفات التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم عن التلاميذ الأسوياء؛ نظرًا لانخفاض سرعة معدل نموهم العقلي إلى النصف أو ثلاثة أرباع سرعته لدى التلاميذ الأسوياء. (محمد، ٢٠٠٤، ٨١)

ولقد تعددت مظاهر قصور النمو العقلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن مظاهر هذا القصور: (القريطي، ٢٠٠١، ٢٢١ـ ٢٢٣؛ محمد، ٢٠٠٤، ٨١ ـ ٨٤؛ مصطفى، ٢٠١٢، ٩٦ ـ ٩٨؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٢ـ ١٠٩)

- قصور في الانتباه: في المدة والمدى؛ حيث لا يستطيعون الانتباه إلا لموضوع أو مثير واحد، ولمدة قصيرة بسبب ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، وقلة الإحساس بالمثيرات الخارجية.
- قصور واضح في عمليات الإدراك، لاسيما عمليتي التعرفٍ والتمييزٍ بين المتشابهات والمختلفات؛ لأنهم لا يدركون الأشياء إدراكا كاملا، وينسون خبراتهم السابقة عنها.
- قصور في الذاكرة والتذكر، لاسيما الذاكرة قصيرة المدى، وأن أفضل ما يتذكره هؤلاء التلاميذ هو نهاية الخبرات والمعلومات المقدمة لهم، وأن استدعاء هؤلاء التلاميذ للمعلومات تتم بصورة مشابهة للأسوياء، لكن الاختلاف في الدرجة فقط؛ لأنهم لا يمتلكون استراتيجيات تنظيم واستدعاء المعلومات والخبرات كالتي يستخدمها الأسوياء.
- قصور في تكوين مفهومات الأشياء واللون والشكل والزمن، ... كما يصعب عليهم تكوين مفهومات لفظية مجردة.
- قصور في التعميم، حيث إنهم لا يستطيعون نقل وتوظيف ما سبق أن تعلموه من مفاهيم أو معلومات ـ في مواقف جديدة.
- قصور في القدرة على التفكير المجرد، حيث يقتصر التفكير ـ غالبًا ـ على مستوى المحسوسات.
- قصور في التعلم نتيجة قصورهم في الانتباه والإدراك والذاكرة، كما أنهم ـ بالطبع ـ يعانون من قصور واضح من التعلم العارض في أثناء الموقف التعليمي، فهم لا يستطيعون اكتساب معلومات غير مرتبطة مباشرة بالمهمَّةِ التي بين أيديهم.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي:

- تقسيم الموضوع ـ أو المهارة اللغوية ـ المراد تدريسها إلى أجزاء صغيرة مرتبة ومتصلة، ولا يتم الانتقال من جزء لآخر إلا بعد التأكد من نجاح التعلم في الجزء الأخير.
- استخدام المثيرات الإيجابية والجديدة خلال مراحل وخطوات الإستراتيجية المقترحة، مع التركيز على المثيرات الحسية.
- تجنيب الموقف التدريسي المثيرات المشتتة لانتباه ذوي الإعاقة الفكرية.
- ربط ما يُقدم في أثناء التدريس بالمحسوسات والأشياء الشبيهة له في الحياةٍ اليومية؛ فهذا يجعل لما يتعلمونه من مهارات القراءة والكتابة ـ قيمة في حياتهم.
- تكرار عرض المواد التعليمية أكثر من مرة، وبأبعاد جديدة، وبصورة وظيفية، وبأشكال متنوعة؛ لأن هذا يسهم في تحسين ذاكرة هؤلاء التلاميذ.

- **الخصائص الأكاديمية**:

تؤدي العديد من الأبعاد النمائية دورًا حيويًا في تحديد المستوى الذي ينبغي أن تكون عليه المهارات الأكاديمية لذوي الإعاقة الفكرية، ونظرًا لأن معالجة المعلومات الأكاديمية تتوقف على فاعلية مجموعة من العوامل العقلية والمعرفية واللغوية، و...، فإن المهارات الأكاديمية الأساسية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في وضع يرثى له من حيث نوع المعلومة المقدمة ومستواها، وكذلك معدل نموها. لذلك فقد أجمع معظم أدبيات التربية الفكرية على أن المستويات الأكاديمية التي يظهرها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، دائما متدنية في معظم المجالات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب، ...)، والتي لا تصل في أفضل مستوياتها إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي بسبب معدلات التعلم البطيئة لديهم. (بخش، ٢٠٠٠، ٣٥؛ مصطفى، ٢٠١٢، ١٠٠؛ الجوزين، ويزلديك، ٢٠١٣، ٤٤ ـ ٤٦)

وقد حدد (عامر، ومحمد، ٢٠٠٨، ٨٩ ـ ٩٢) عددًا من الخصائص الأكاديمية والتربوية التي يتسم بها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، أهما:

- الافتقار إلى جذب الانتباه باستمرار، فذوو الإعاقة الفكرية يحتاجون إلى ما يجذب انتباههم في أثناء التعلم أو التدريب على مهارة تعليمية ما؛ لأنهم لا يستطيعون الانتباه من تلقاء أنفسهم إلى المثيرات المختلفة.
- الاستيعاب بالتكرار، حيث إنهم لا يستوعبون ما يقدم في الموقف التعليمي إلا بعد التكرار لعدة مرات، فهذا الأمر يساعدهم على الاستفادة من مواقف التعلم وتذكر ما تم تعلمه بها، لذا ينصح التربويون بتطبيق مبدأ " التعليم بعد تمام التعليم".
- افتقاد القدرة على الملاحظة التلقائية، حيث لا يمكن أن يتعلموا من الملاحظة العارضة أو التلقائية. لذا، يجب على المعلم أن يوجههم إلى كل ما يريد أن يلاحظوه.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- أن تتضمن الإستراتيجية المثيرات التي تجذب انتباه هؤلاء التلاميذ، والتعزيزات التي تطيل فترة الانتباه؛ بما يضمن نجاح عملية تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- أن تتيح الإستراتيجية فرصة تكرار ما يتم تعليمه من مهارات القراءة والكتابة؛ لأن هذا يسهل على هؤلاء التلاميذ الاستيعاب والتعلم بشكل أفضل.
- ضرورة تركيز الإستراتيجية على مبدأ التوجيه بأشكاله المختلفة (توجيه لفظي ـ توجيه يدوي ـ التنبيهات أو الإشعارات ـ ...) في أثناء تعليم مهارات القراءة والكتابة.

- **الخصائص اللغوية**:

يعاني التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من ضعف في قدراتهم اللغوية؛ نظرًا لتأثر هذه القدرات بدرجة إعاقتهم العقلية وعمرهم العقلي. وتتعدد أشكال ومظاهر الضعف اللغوي لدى هؤلاء التلاميذ، ومنها: (Pirovano,1997, 504 ؛ Bangor, 2001,137؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٥ - ١٠٦؛ المسلم، ٢٠١٤، ١٤)

- صعوبة الربط بين الأصوات اللغوية والحروف.
- إصدار أصوات غير مفهومة.
- صعوبة ربط ما يسمعونه أو يقرؤونه بخبراتهم الشخصية.
- نقص الثروة اللغوية.
- ضعف القدرة على تذكر المفردات اللغوية الجديدة.
- قلة التركيز والانتباه إلى المقروء.
- نقص القدرة على الاحتفاظ بالمقروء أو المسموع.
- ضعف الذاكرة البصرية، خاصة بالنسبة للكلمات والتراكيب الجديدة.
- نقص القدرة على التفاعل والتواصل اللغوي في مواقف الاتصال.
- ضعف القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- نقص الدافعية لتعلم المهارات اللغوية لاسيما القراءة والكتابة.
- صعوبة تنسيق حركة الجسم واليد في أثناء الكتابة.
- ظهور بعض الاضطرابات الكلامية، مثل: اللجلجة، والتلعثم، الحذف، الإبدال، ...

- وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

✓ تركيز الاستراتيجية المقترحة على تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على الربط بين المفردات ومدلولاتها الحسية.
✓ تدريب التلاميذ على تحليل الكلمات إلى حروفها المكونة لها، وتركيب كلمات جديدة من الحروف نفسها.
✓ التركيز على التدريب على الإمساك بالقلم وتحريكه بصورة صحيحة.
✓ التركيز على تدريب هؤلاء التلاميذ على تلافي عيوب اللغة والكلام.

- **المحور الثاني: مهارات القراءة والكتابة: أهميتها، وأسس تعليمها لذوي الإعاقة الفكرية** :

يهدف هذا المحور إلى تحديد المهارات الفرعية للقراءة والكتابة، المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وكذلك تحديد أسس تعليمها وتنميتها لدى هؤلاء التلاميذ وتحقيقا لهذا الهدف يتم تناول:

- أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

- مهارات القراءة وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- مهارات القراءة وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

- **أولاً: أهمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:**

للقراءة والكتابة أهمية كبيرة في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ وذلك لما تؤديانه من وظائف جليلة تتعلق بالتلاميذ أنفسهم، وتتعلق - كذلك - بالمجتمع الذي يعيشون فيه، ويمكن حصر أهمية مهارتي القراءة والكتابة لهؤلاء التلاميذ في الآتي: (عليان، ١٩٩٢، ٦٥؛ يوسف،١٩٩٧، ٢٢ ـ ٢٤؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢٠٠ - ٢٠٣؛ خليفة، ٢٠٠٦، ٣٧ - ٣٨؛ شحاتة، ٢٠٠٨، ١٠١ - ١٠٥)

- أن القراءة والكتابة من أهم الوسائل الرئيسة في اكتساب هؤلاء التلاميذ للثقافة والمعرفة التي تناسبهم.
- أنهما وسيلة الاتصال بما ينتجه العقل البشري من ثقافة أو فكر.
- أنهما توسعان دائرة خبرة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتهذبان أذواقهم.
- أن لهما تأثيرًا كبيرًا في تكوين شخصية ذوي الإعاقة الفكرية، من حيث الاطلاع على خبرات الآخرين، وتوصيل أفكاره المكتوبة للآخرين.
- أنهما من أدوات التحصيل الدراسي في المقررات المختلفة.
- أنهما وسيلتا تسلية واستمتاع، سواء بالقراءة أو التعبير الكتابي عن المشاعر والعواصف والحاجات.
- أنهما تسموان بخبرات الأطفال العادية، وتجعلان لها قيمة في حياتهم.
- أنهما من أسبابٍ تقدير ذوي الإعاقة لأنفسهم، فكلما كان أداؤهم القرائي أو الكتابي مرتفعا، كان ذلك مشجعًا لهم ورافعًا لمعنوياتهم.
- أنهما تساعدان هؤلاء التلاميذ على التوافق الشخصي والاجتماعي مع الآخرين في مجتمعهم.

- **ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :**

نظرًا لأهمية المهارات اللغوية عامة، ومهارتي القراءة والكتابة خاصة، فقد أجرِي فيها العديد من الدراسات والبحوث، ولعل من أهم تلك الدراسات:

دراسة روبن، وجوتاردو (Robin & Gottardo, 1991) التي استهدفت تحديد قدرة (٣٤) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، على تحليل مكونات الجمل الشفهية إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى حروف، وتحديد مدى قدرتهم على الاحتفاظ بها في الذاكرة لمدة أطول. وقد كشفت الدراسة عن تأخر الأطفال في فهم معاني الكلمات ومدلولاتها، وأن عمليتي التذكر والانتباه كانتا قصيرتي المدى، وضعف الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة، الأمر الذي يتطلب التكرار والمتابعة في تعليمهم.

أما دراسة جراهام، وجراهام (Graham & Graham, 1996) فقد استهدفت تحديد مستوى قدرة (٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المراهقين، على الإدراك

السمعي واكتساب اللغة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك السمعي واكتساب اللغة، إذ أنه كلما ضعف الإدراك السمعي، ضعف بدوره الإدراك اللغوي لدى هؤلاء المراهقين.

كما استهدفت دراسة ليو (Liu, 1999) التحقق من فاعلية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لدى (٤١) من الأطفال المعاقين فكريًا. وقد أثبتت الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج، والتحسن الملحوظ في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال.

وأما دراسة هيلر (Heller, 2001) فقد استهدفت التعرف على أثر لغة الحركة والمحسوسات على التواصل اللفظي لدى (٦) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية. وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال استطاعوا التعرف على الأشياء بعد قليل من المحاولات عندما استخدمت الحركة والأشياء الملموسة جنبًا إلى جنب مع الكلمات.

كما استهدفت دراسة إيدي، ودوجلاس، وبيرسون (Eadie; Douglas & Parsons, 2002) التعرف على قدرة (٢٩) من الأطفال: المعاقين فكريًا، وذوي الصعوبات اللغوية، والعاديين على التعبيرات اللغوية والقدرة على تقليد الجمل. وقد أثبتت الدراسة تفوق العاديين على المعاقين فكريًا وذوي الصعوبات اللغوية، في حين تفوق المعاقون فكريًا في تقليد الجمل على ذوي الصعوبات اللغوية.

وأما دراسة كاتز، وبك، ومكلوجلن (Kaatz; Peck & Mclaughlin, 2002) فقد استهدفت تحديد فاعلية مدخلين في تعليم المفردات لدى (١٦) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. وقد أثبتت الدراسة أن مدخل استخدام الصورة وتأكيد المعنى بقراءة المفردات في نص، أفضل من مدخل استخدام الصورة مع قراءة المفردات منفصلة.

وأما دراسة (فراج، ٢٠٠٣) فقدٍ استهدفت تنمية بعض المهارات اللغوية لدى (١٦) من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال برامج الكمبيوتر. وقد أثبتت الدراسة أن استخدام برامج الكمبيوتر كانت فعالة في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

في حين هدفت دراسة منيه، ودرنكرس، وباتس (Moineau ; Dronkers & Bates, 2005) إلى تحديد العمليات المعرفية في تعلم المفردات اللغوية لدى (٢٢) من التلاميذ المعاقين عقليا. وقد كشف نتائج الدراسة عن أن أكثر العمليات المعرفية فاعلية في تعلم المفردات تتم من خلال توفير مناخ ملائم للاستماع الجيد كعملية معرفية، والمعالجة المستمرة للقصور اللغوي الذي يظهر لدى هؤلاء التلاميذ.

وأما دراسة كونيرز، وآخرين (Konners, et.al., 2006) فقد استهدفت تحديد فاعلية برنامج تدريبي لزيادة النطق والكلام وزيادة المعرفة بالقراءة

الصوتية (الوعي الفونيمي)، لدى (٢٠) من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج قد نجح في زيادة الوعي الفونيمي والقدرة على النطق لدى الأطفال، لاسيما الأطفال الذين كانت لديهم مهارات لغوية سابقة.

وأما دراسة بيرنس (Burns, 2007) فقد استهدفت تنمية المفردات اللغوية الشائعة لدى (١٤) من المعاقين عقليًا باستخدام طريقة المهام. وقد توصلت النتائج إلى أن النص إذا احتوى على (٥٠٪) من الكلمات المعروفة للتلاميذ، فإنه يزيد من فرص الاستجابة الصحيحة لمعرفة الكلمات غير المعرفة لديهم.

في حين استهدفت دراسة فان (Van, 2007) تحديد فاعلية برنامج تدخل مبكر لتدريب (٣٨) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مهارات الفهم القرائي. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

كما استهدفت دراسة هاملز (Hummels, 2007) تحديد فاعلية برنامج لغوي حاسوبي قائم على الألعاب التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى (١٢) من التلاميذ المتخلفين عقليًا. وقد أثبتت الدراسة أن البرنامج الحاسوبي كان فعالاً ومشوقاً للتلاميذ، خاصة أنه بني في ضوء خصائص التلاميذ التعليمية واللغوية.

وأما دراسة (حليبة، ٢٠٠٨) فقد استهدفت تحديد فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى (٢٠) من التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في صفوف التهيئة بمدارس التربية الفكرية. وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية المفردات لدى هؤلاء التلاميذ، كما أثبتت دور النمذجة في تنمية تلك المفردات.

وأما استهدفت دراسة (زيدان، ٢٠٠٨) تحسين مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي لدى (١٦) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد كشفت الدراسة أن البرنامج كان فعالاً في تحسين مستوى التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة والأداء اللغوي.

كما استهدفت دراسة ستيفن (Steven, 2009) تحسين مهارات التهجئة لدى (٦) من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال التدريس المباشر للتهجي. وقد كشف الدراسة عن أن تدريس التهجئة المباشر كان له تأثير إيجابي في تحسين قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على القراءة والكتابة.

في حين استهدفت دراسة (القحطاني والشخص وسليمان ٢٠١١) تقديم برنامج إثرائي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى (١٢)

من ذوي الإعاقة الفكرية الذين تراوح عمرهم العقلي بين (٨ - ١٢). وقد أثبتت الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات لدى هؤلاء التلاميذ.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المهارات اللغوية عامة، ومهارتي القراءة والكتابة خاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه يمكن الاستفادة منها - في البحث الحالي - في الآتي:

- إن أغلب الدراسات السابقة قد اعتمدت في تنمية المهارات اللغوية على مداخل تدريسية أو برامج، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في بناء الإستراتيجية المقترحة لتنمية القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- أثبتت الدراسات فاعلية النمذجة واستخدام الألعاب، والخبرات المباشرة، وربط المفردات بالصور الدالة عليها، ... إلخ، في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يمكن الارتكاز عليه في بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.
- قدمت العديد من الدراسات أدوات قياس كثيرة لتشخيص أو تقويم مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المهارات اللغوية المختلفة، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة في البحث الحالي.
- أكدت العديد من الدراسات دور التقنية في تعليم أو تنمية المهارات اللغوية المختلفة لذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يلفت الانتباه إلى ضرورة أن يكون لهذه التقنية دور فاعل في الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.
- تأصيل الإطار النظري للبحث الحالي، فيما يتعلق بمهارات القراءة والكتابة، والخطوات الإجرائية لتنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

- **ثالثًا: مهارات القراءة، وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية** :

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات القراءة، ولقد قام الباحث بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسبًا منها لذوي الإعاقة الفكرية، ولعل من أهم هذه المهارات: (يونس، ١٩٩٧، ٢٣٥ ـ ٢٣٦ ؛ مصطفي، ١٩٩٨، ٤٥ ـ ٤٧ ؛ جاب الله، وحافظ، عبدالباري، ٢٠٠٩، ١٥٤ ـ ١٥٥)

- تعرف شكل الحروف في المواضع المختلفة من الكلمة.
- تمييز الحروف المتشابهة في الشكل.
- تمييز الحروف المتشابهة في الصوت.
- نطق الحروف والكلمات نطقا صحيحًا.
- تعرف شكل الكلمات المقروءة.
- تعرف دلالة الكلماتٍ المقروءة.
- نطق الكلمات نطقا صحيحًا.
- تركيب كلمات جديدة من حروف سبق تعلمها.
- تركيب جمل بسيطة من مفردات سبق تعلمها.
- تحديد الفكرة الرئيسة للنص المقروء.
- تلخيص النص المقروء.

ولكي يتم تنمية مهارات القراءة السابقة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس تلك المهارات، أهمها: (شحاتة، ٢٠٠٨، ١٣٨ ـ ١٣٩؛ جاب الله، وحافظ، عبدالباري، ٢٠٠٩، ١٥٤ ـ ١٥٥؛ الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ٢٤١ ـ ٢٤٢؛ الناقة، ٢٠٠٠، ٨٥ ـ ٨٦، العليان، ١٩٩٣، ١٢٦ـ ١٢٨)

- أن يكون تعليم القراءة لذوي الإعاقة هادفًا، وينمي الميل إليها، ويشعرهم بالرغبة في تعلمهما.
- تعويد هؤلاء التلاميذ على نطق الحروف بطريقة صحيحة، وذلك عن طريق التمييز الصوتي بين نطق الحروف، والتمييز البصري بين أشكالها.
- يجب أن تتشابه المادة المقروءة وتتكامل مع مواد تعليم الكتابة والتحدث، فهذا يسهل من تعلم مهارات القراءة.
- ينبغي ربط المادة المقروءة بمدلولاتها الحسية، من خلال استخدام وسائط ونماذج تعليمية.
- تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على عملية ربط الانعكاسات البصرية على الحروف والكلمات ـ باللفظ مباشرة؛ حيث يقوي ذلك من إدراكهم الفوري للحروف والكلمات.
- أن يكون واضحًا أمام التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، الغرض من قراءتهم فقرة بذاتها، وأن يكون هذا الغرض طبعيًا غير متكلف.
- تعويد هؤلاء التلاميذ على قراءة الكلمات بطريقة صامتة قبل الجهر بها؛ لأن هذا يساعدهم على إدراك الحروف التي يجدون صعوبة في نطقها أو الحركات التي لم يتعودوا عليها.
- تعريض هؤلاء التلاميذ لنماذج جيدة من القراءة الجهرية؛ حتى يتسنى لهم تقليدها.
- يجب أن تكون المادة المقروءة متدرجة في الصعوبة وتكون البداية بالكلمات والجمل القصيرة سهلة القراءة.
- مراعاة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ في أثناء تعلمهم مهارات القراءة.
- إتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لممارسة القراءة وإتقان مهاراتها.
- أن تكون مواقف التدريب على القراءة مواقف حياتية يحتاجها التلاميذ في مناشط الحياة المختلفة.

وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

- **رابعًا: مهارات الكتابة، وأسسها تعليمها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :**

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات الكتابة، ولقد قام الباحث ـ أيضا ـ بانتقاء ما يمكن أن يكون مناسبًا منها لذوي الإعاقة الفكرية، ولعل من أهم هذه المهارات: (يونس، ١٩٩٧، ٢٣٥ ـ ٢٣٦؛ إبراهيم، ١٩٩٩، ١٦٢ ـ ١٦٤؛ جاب الله، وحافظ، عبدالباري، ٢٠٠٩، ١٦٠ ـ ١٦١) .

- رسم الحروف في مواقعها المختلفة من الكلمة رسمًا صحيحًا.
- نسخ كلمات محددة نسخًا صحيحًا.
- كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.
- تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.
- كتابة الهاء والتاء المربوطتين في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.
- كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنقول.
- كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنظور.
- تعبئة استمارة أو طلب مقدم لجهة ما.
- كتابة رسالة قصيرة لشخص ما.
- كتابة بيانات الخطاب.
- كتابة بطاقة مناسبات.

ولكي يتم تنمية مهارات الكتابة السابقة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس تلك المهارات، أهمها: (جاب الله، وحافظ، عبدالباري، ٢٠٠٩، ١٦١ ـ ١٦٣؛ الناقة، ٢٠٠٠، ٢١ ـ ٢٣، إبراهيم، ١٩٩٩، ١٧٥ ـ ١٧٧)

- تهيئة أنسب الظروف المادية الفيزيقية لتعليم الكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، مثل: الجلوس المريح، والجلسة الصحيحة، وارتكاز الساعد، ووضع اليد، ووضع الورقة، والإمساك بالقلم.
- أن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية يحتاجها هؤلاء التلاميذ، وتكون لها معنى بالنسبة لهم.
- جمع عينات من كتابات هؤلاء التلاميذ قبل وأثناء تعليمهم الكتابة، وتحليلها، والوقوف على الصعاب التي تقابلهم، والعمل على تذليلها.
- أن تتشابه المادة المكتوبة وتتكامل مع المادة المقروءة؛ لأن هذا يسهل إتقان المهارتين.
- ربط المادة المكتوبة بمدلولاتها الحسية.
- أن تكون المادة المقروءة أو المكتوبة متدرجة في صعوبتها.
- أن تكون مواقف التدريب على القراءة والكتابة مواقف حياتية يحتاجها التلاميذ في مناشط الحياة المختلفة.
- ينبغي متابعة التلاميذ الذين يقعون في أخطاء كتابية كثيرة، وإعطاؤهم عناية خاصة عناية خاصة، واهتمامًا علاجيًا دائما ومساعدات عاجلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في أثناء تعلمهم مهارات الكتابة.
- إتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لممارسة الكتابة.
- تقديم نماذج لغوية جيدة من الكتابة؛ حتى يتسنى للتلاميذ محاكاتها.

وهذه الأسس والاعتبارات سيتم مراعاتها عند بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.

والسؤال الآن: **كيف يمكن تدريس مهارات القراءة والكتابة بشكل فعال؟** هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المحور التالي:

- **المحور الثالث: مداخل وطرائق وأساليب تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية** :

نظرًا لقصور القدرات العقلية والأكاديمية واللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإن تعليمهم مهارات القراءة والكتابة، يحتاج إلى مداخل وطرائق وأساليب تدريسية تلائم قدراتهم، وتراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم. ولقد حددت الأدبيات التربوية عددًا من المداخل والطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لتعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية، منها:

- **المدخل الكلي للغة**:

يعد المدخل الكلي من مداخل تعليم اللغة وتعلمها التي تدعم الترابط بين المهارات اللغوية، وعلاقات التأثير والتأثر القائمة بينها. ويمكن تعريفه بأنه رؤية في تعليم اللغة وتعلمها في محيط اجتماعي، تنطلق من الطبيعة الكلية للغة وتكامل فنونها، وترتكز على كلية الموقف التعليمي كإطار داعم لهذه الكلية في اللغة، وعلى تعليم وتعلم اللغة خلال مصادرها الحقيقية وفي سياق له معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلمين، بما يحقق تعاونية الخبرات وتكاملها، وتنمية دوافعهم في عملية التعلم (شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٨)

وتنطلق فلسفة هذا المدخل من نظرة كلية للموقف التعليمي لاكتساب مهارات اللغة، حيث يكون محور هذه النظرة الكلية متمركزًا حول: (Eagles, 1995,72 ؛ شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٩)

- المتعلم بكل ما يتعلق به من خصائص ومحددات (مستواه الدراسي، ثقافته، اهتماماته، حاجاته، ...)
- اكتساب مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، ...) اكتسابًا كليًا متكاملاً.
- المواقف التواصلية والسياق والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، تلك المواقف التي تمده بلغة ثرية بالمعاني والتعبيرات التي يوظفها في لغته المستخدمة في المواقف المختلفة.
- الخبرة المستهدفة التي يستخدم فيها المتعلم اللغة بعد ذلك.

وفي ضوء فلسفة هذا المدخل، يمكن تحديد عدد من الأسس والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تعليم اللغة، أهمها: (Freeman,1992,3 ؛ Patzelt,1995,345 ؛ شحاتة، ٢٠١٥، ١٦٩ ـ ١٧٠)

- كلية اللغة وتكامل مهاراتها وخبرات تعليمها وتعلمها.
- التركيز في أثناء العلمية التعليمية على المتعلم، من خلال إجراءات تدريس وأنشطة تتناسب مع خبراته وقدراته ودوافعه واهتماماته.
- إتاحة خبرات حقيقية، وممارسة وظيفية فعالة للغة تصدر عن حاجات المتعلم وتنمي دوافعه.

- تنظيم المحتوى في ضوء الخبرات اللغوية والخلفيات المعرفية للمتعلمين.
- تقديم مصادر لغوية متنوعة حقيقية ووظيفية تهم المتعلمين.
- استخدام إستراتيجيات تدريس تتمركز حول المتعلمين، وتؤكد نشاطهم وتفاعلهم.
- إيجابية المتعلم واعتباره محورًا للعملية التعليمية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس أو في المخرجات ونواتج التعلم المتوقعة لكل متعلم.
- التركيز على التقويم المستمر الذي يتم خلال تفاعل المتعلم في مواقف تواصلية حقيقية.
- تنوع الأنشطة وطرائق التدريس المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية بما يضمن تنميتها، وتوعية المتعلمين بخصائصها.
- الاهتمام بالسياق الاجتماعي والوظيفية الاجتماعية للغة عند تعليمهما؛ ليصبح المتعلم مندمجا في مجتمعه وناقدًا له.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- تأكيد تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتبادل التأثير والتأثر فيما بينهما.
- التركيز على توظيف المواقف الاجتماعية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- التقويم المستمر لمدى لاكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمهارات القراءة والكتابة، وتحديد مستوى نتائج التعلم المتوقعة لكل تلميذ في ضوء مستواه وقدراته وخصائصه.
- عرض المحتوى بالشكل المبسط الذي يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ.

- **المدخل الوظيفي**:

يعد المدخل الوظيفي أحد المداخل التدريسية التي تهتم بشكل كبير بالربط بين المدرسة والبيئة والمجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، وتؤكد فلسفة هذا المدخل مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وذلك من خلال جعلٍ ما يتعلمه داخل المدرسة له قيمته في المواقف الحياتية، وأن يشعر بأنه يتعلم شيئًا له وظيفة في حياته، ولن يحدث ذلك إلا من خلال التلاؤم الفعال والتلازم بين ما نقدمه في المناهج، وبين المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون (شحاته، ٢٠١٥، ٢٤٢).

وتقوم فلسفة المدخل الوظيفي على مجموعة من الأسس والمبادئ، لابد من مراعاتها عند تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية، أهمها. (شحاته، ٢٠١٥،٢٤٥ ـ ٢٤٦)

- أن يتعلم التلاميذ المهارات التي يحتاجون إليها ويدركون أهميتها في حياتهم.

- اختيار المحتوى الذي يكون له قيمة نفسية ووظيفية من أجل إعداد المتعلم للحياة.
- أن تكون المادة بسيطة ومتدرجة سواء في الكتب أو في أثناء تدريسها.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي للمهارات التي يتم تعلمها.
- تهيئة الفرصة للمتعلم للاتصال بالمجتمع الذي يعيش فيه، بحيث يخرج من العملية التعليمية بفكرة واضحة عن المشكلات التي سيواجهها في مجتمعه.
- التركيز على الأنشطة التفاعلية التي يمكن ربطها بموضع الدراسة، حيث تساعد هذه الأنشطة على تيسير عملية التعلم، وجعلها محببة إلى نفوس المتعلمين.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- التركيز ـ فقط ـ على مهارات القراءة والكتابة الوظيفية التي يحتاج إليها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية، لا داعي للتطرق للمهارات التي ليست لها وظيفة في حياة هؤلاء التلاميذ.
- إتاحة الفرص المتعددة أمام التلاميذ للتدريب على مهارات القراءة والكتابة التي يتم تعليمها.
- التركيز على الأنشطة اللغوية كجزء رئيس في عملية تنمية مهارات القراءة والكتابة.

- **مدخل الحواس المتعددة**:

يعد مدخل الحواس المتعددة من المداخل الفعالة في تعليم اللغة لذوي الإعاقة، ويرجع الفضل في تأسيس هذا المدخل إلى عالم الأعصاب الأمريكي " صموئيل أورتون"، ثم جاءت من بعده زميلته " جيلنهام" وأرست مبادئ وأسس هذا المدخل، وأطلقت عليه "المدخل الترابطي متعدد الأبعاد" الذي يقوم على الربط البصري والسمعي والحس حركي على النحو التالي: (الزيات، ٢٠٠٩، ٤٧٧).

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف، مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز السمعي والبصري للحرف مع نطق صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام مع مسميات الحروف وأصواتها عند النطق به لنفسه أو لغيره.

ويقوم هذا المدخل على عدد من الأسس والمبادئ، أهما: (محفوظي، ٢٠١٠، ٣٥)

- استعمال الحواس المتعددة (النظر ـ السمع ـ النطق ـ اللمس) بطريقة متزامنة؛ وذلك لضمان تعلم التلاميذ، وتذكر ما تعلمون.
- التعليم المباشر بين المعلم وتلاميذه.

- التدريس المنظم والمنهجي والتراكمي، بحيث يراعى هذا المدخل، النظام المنطقي للغة، وأن يكون التدريس تراكميًا، مع مراعاة المراجعة المتواصلة لتدعيم التعليم والتذكر.
- التعليم التشخيصي، حيث يقدم اختبار تشخيصي للمتعلم، وفي ضوئه يتم تحديد البرنامج العلاجي، حتى يصل المتعلم إلى الدرجة المرجوة من التعلم أو الإتقان.
- التدريس التركيبي والتحليلي، حيث يعتمد هذا المدخل على تدريس إجراءات تجميع الأجزاء في الكل، وإجراءات تحليل الكل إلى الأجزاء المكونة له.

وتتطلب هذه الأسس والمبادئ مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- توظيف الحواس المختلفة لدى المتعلم في المواقف التدريسية؛ لأن التعلم الذي يتم فيه استخدام أكثر من حاسة، يكون ذا فاعلية.
- التركيز على التعليم المباشر والخبرات الحسية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- البدء بتشخيص مستوى التلاميذ قبل بداية التدريس، ووضع الخطط الفردية لعلاج القصور الموجود لديهم.
- الاعتماد على الطرائق التركيبية والتحليلية في تعليم مهارات القراءة والكتابة.

- **المدخل التشخيصي العلاجي**:

يعد المدخل التشخيص العلاجي من المداخل الفعالة في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأنه يعتمد على الوقوف على المستوى الفعلي لكل تلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية، ووضع الخطط والبرامج لمعالجة القصور في المهارة المحددة أو تنميتها. لذا فإن أساس المدخل التشخيصي العلاجي قائم على عمليتين، هما: التشخيص والعلاج، بحيث يعملان في حلقة مستمرة حتى يتم وصول المتعلمين إلى المستوى المطلوب الذي تقل عنده نسبة تلك الأخطاء إلى أقل درجة ممكنة. (جاب الله، وحافظ، وعبدالباري، ٢٠٠٨، ٢٢٤).

ولقد حددت الأدبيات التربوية عددًا من أسس المدخل التشخيصي العلاجي، أهمها (جلجل، ١٩٩،٢٠٠٥؛ حافظ، ٢٠٠٦، ١٦٢؛ جاب الله، وحافظ، وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٢٤)

- البحث الدقيق لشخصيات التلاميذ بكافة جوانبها: المعرفية، والمهارية، والوجدانية.
- الاعتماد على التحليل والتشخيص المستمرين لواقع التلاميذ التربوي والشخصي.

- الاعتماد على المسح الشامل والعميق لحاجات التلاميذ التربوية.
- تقديم خدمات تربوية متكاملة للتلاميذ (آنية ومستقبلية) تعالج مشكلاتهم وتلبي طموحاتهم.
- الاعتماد على الملاحظة المنظمة والمتابعة المستمرة للتغيرات التي تطرأ على مستويات التلاميذ، وتقويمها باستمرار لتصحيح مسارها.
- الاعتماد على المسئولية الجماعية لفريق متخصص يعمل بروح الجماعة المتكاملة في تشخيص وعلاج المشكلات الدراسية لدى التلاميذ.
- تنويع الأنشطة لتشمل الجوانب الحسية والحركية.

ولقد حدد (الخطيب، ومنى، ٢٠٠٩، ٩٠) الخطوات الإجرائية للمدخل التشخيصي العلاجي، وتتمثل في:

- تقييم التلميذ قبل بدء عملية التدريس، حيث يقوم المعلم بجمع المعلومات عن التلميذ، مستخدمًا في ذلك ملف التلميذ، والملاحظة المباشرة، والاختبارات الرسمية وغير الرسمية.
- التخطيط للتدريس، حيث يضع المعلم الخطط التدريسية الفردية لكل تلميذ، وذلك في ضوء المعلومات التي جمعها عن أداء كل تلميذ في الخطوة السابقة.
- تنفيذ الخطة التدريسية، حيث توضع الخطة التدريسية موضع التنفيذ، وتوظف الأساليب التعليمية لتنفيذها، وهذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات)، أو التعليم غير المباشر (نموذج تدريب العمليات).
- تقييم فاعلية التدريس، حيث يتم ـ بعد الانتهاء من التدريس ـ تقييم أداء كل التلميذ مرة ثانية؛ لمعرفة مستوى التقدم الذي حدث في أدائه، وذلك في ضوء المعايير التي تم اعتمادها في الخطة.

ويتطلب هذا المدخل مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ضرورة التقييم المبدئي لكل تلميذ في مهارات القراءة والكتابة قبل البدء في عملية التدريس، وتحديد مواطن القصور والضعف التي يعاني منها كل تلميذ.
- وضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ ـ على حدة ـ وفقًا لحالة كل تلميذ، ومواطن القصور لديه.
- الاعتماد في وضع الخطط الفردية للتلاميذ على فريق متكامل يكون من بينهم المعلم.

- **أسلوب التعليم الفردي**:

يعد هذا الأسلوب أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يركز هذا الأسلوب على التعامل مع التلميذ

ذي الإعاقة الفكرية على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة وقدرات محدودة، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم مهارة القراءة أو الكتابة للتلميذ في صورة وحدات متسلسلة منطقيًا، ومرتبة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلم. وقد يسبق تقديم المهارة اللغوية أو يتبعها، نشاطات جماعية مشتركة بين التلميذ وأقرانه، ويخضع ذلك كله لبصيرة المعلم وقدراته على التنسيق، حيث يتعلم التلاميذ جميعًا تحت إشرافه وتوجيهه، كلٌ حسب سرعته وقدراته الخاصة؛ حتى يصل كل منهم ـ في النهاية ـ إلى المستوى المرغوب فيه من إتقان المهارة المقدمة. (قنديل، ١٩٨٨، ٢٦ ـ ٢٧).

وتنحصر خطوات أسلوب التعليم الفردي في التدريس، في الخطوات التالية: (جاب الله وحافظ وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٦٨ ـ ٢٧٠)

- تشخيص كل تلميذ وتسكينه في المستوى الملائم لخبراته وقدراته ومهاراته.
- تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى المراد تدريسه.
- تنظيم المحتوى المراد تدريسه وفقا لقدرات وإمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تحديد أساليب التعلم المناسبة للتلاميذ.
- التدريس والتشخيص والعلاج.
- التقويم.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- التعامل مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة وقدرات محدودة
- وضع خطط تربوية فردية لكل تلميذ ـ على حدة ـ وفقًا لحالة كل تلميذ، ومواطن القصور لديه.

- **أسلوب تحليل المهمة**:

يركز هذا الأسلوب على تحليل مهارة القراءة أو الكتابة المراد تنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إلى مَهمَّات أو أجزاء صغيرة، ثم ترتيب هذه المهمات أو الأجزاء في تسلسل وتتابع منظم، حتى تصل إلى المهارة الرئيسة أو الصورة الكلية للمهارة (القمش، ٢٠١١، ١٧١)

وتتمثل خطوات هذا الأسلوب، في الإجراءات الآتية. (Foxx, 1982,103)

- يؤدي المعلم ـ بنفسه أو مع آخرين ـ بتحليل المهمة ؛ ليحدد الأجزاء الرئيسة، وبعض المكونات الفرعية لها.
- يضع المعلم تلك الأجزاء والمكونات في تسلسل متدرج وفقًا لما ينبغي اتباعه لاستكمال المهمة.
- يحدد المهارات الأساسية المطلوبة لأداء المهمة المحللة.
- يكلف المعلم التلميذ ذا الإعاقة الفكرية بأداء المهمة.

- يدون المعلم ملاحظاته على التلميذ ويُقوم أداءه.
- يتدخل المعلم عند الضرورة في شكل نموذج أو تنبيه لفظي أو إشاري أو...
- يؤدي التلميذ المهمة باستقلال.
- يعيد المعلم على تلميذه ما يحتاجه من الخطوات السابقة الخاصة بتدريبه على المهمة.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- ضرورة تبسيط المهارة اللغوية وتقسيمها إلى مهمات أو أجزاء صغيرة يسهل تدريسها لذوي الإعاقة الفكرية.
- إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لأداء المهام الصغيرة؛ حتى يتقنوها بصورة جيدة.

- **أسلوب التعلم بالنموذج (النمذجة)** :

تقوم فلسفة هذا الأسلوب على النمذجة؛ حيث يتم عرض نموذج للأداءات المتعلقة بالمهارة اللغوية المراد تعليمها وتنميتها ـ سواء كانت النمذجة حقيقية، أو تخيلية، أو نمذجة بالمشاركة ــ ثم تكليف التلميذ ــ في الحال ــ بإعادة هذه الأداءات وتقليدها بنفس الطريقة التي لاحظها، ويتم ذلك كله تحت إشراف معلمه، وطبقاً لتوجيهاته. (السرطاوي وسيسالم،٢٠٠٥، ١٣٨)

وتتمثل خطوات أسلوب التعلم بالنموذج، في الآتي: (Mercer&Mercer,1991, 227 ؛ السرطاوي و سيسالم،٢٠٠٥، ١٣٩ ـ ١٤١)

- يقدم المعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية النموذج المراد محاكاته، مصحوبًا بالإشارات التي تساعدهم على محاكاته وتعلمه.
- يقوم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية بمحاولة محاكاة النموذج وتقليده، وذلك في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته.
- يُقيِّم المعلم محاولة تلميذه، ويرشده إلى الطريقة الصحيحة للأداء.
- يكرر التلميذ المحاولة السابقة، في ظل توجيهات المعلم وإرشاداته.
- يقوم التلميذ ــ وحده ــ بمحاكاة النموذج دون الاستعانة بإرشادات المعلم وتوجيهاته.
- في حالة فشله في ذلك، يكرر المعلم له الخطوات الثلاثة الأخيرة السابقة.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- تقديم النماذج المختلفة للأداء اللغوي المطلوب محاكاته، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لأدائه والتدرب عليه.
- اللجوء للتكرار في حالة وجود صعوبة في تعليم المهارة اللغوية المطلوبة.

- **أسلوب الألعاب اللغوية** :

يعد أسلوب الألعاب اللغوية من الأساليب الشائقة والممتعة في تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن الألعاب اللغوية تخفف من رتابة وجفاء الدروس اللغوية، وتساعد في تمثيل الواقع ونقله في موقف تعليمي، كما أنها توفر عنصر المنافسة في أثناء الدرس، وتساعد في علاج الخجل والانطواء والعزلة. (جاب الله، وحافظ، وعبد الباري، ٢٠٠٩، ٢٧٢ ـ ٢٧٣)

ويعرف (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٣٦) الألعاب اللغوية بأنها نشاط منظم يؤديه تلميذان أو أكثر، حيث يتفاعل التلاميذ وينافسون معًا، تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ وذلك للوصول إلى أهداف تعليمية محددة في مجال اللغة ومهاراتها، وفي نهاية اللعبة يخصص المعلم جزءًا من الوقت للمناقشة بينه وبين طلابه.

وتتحدد خطوات أسلوب الألعاب اللغوية في الإجراءات التالية (اللقاني ومحمد، ١٩٩٥، ٩٥ ـ ٩٨؛ جاب الله وحافظ وعبدالباري، ٢٠٠٩، ٢٧٣ ـ ٢٧٥)

- تحديد المفهوم الرئيس، أو العملية التي يود المعلم التركيز عليها.
- تحديد مجال اللعبة ومحتواها، وتحديد الحيز المكاني أو الزماني المراد نقله من سياقه الطبعي في الحياة، إلى الموقف التعليمي.
- تحديد طبيعة اللعبة وما تحتاجه من تجهيزات.
- تحديد المشاركين في اللعبة، والأدوار اللازمة لتنفيذها.
- تحديد عملية التفاعل في اللعبة، وتحديد مسارات عملية التفاعل بين التلاميذ المشاركين.
- ترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية.
- صياغة قواعد اللعبة التي ستحكم عملية تنفيذها.
- صياغة دليل للعبة يوضح التعليمات الخاصة باللعبة وكيفية تنفيذها.
- وهذا الأسلوب سوف يعتمد عليه البحث الحالي ـ مع غيره من الأساليب ـ في بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي.

ويتطلب هذا الأسلوب مراعاة الآتي، عند بناء المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة:

- تضمين الإستراتيجية الألعاب اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- إتاحة الفرص أمام التلاميذ في تخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بالاستراتيجية المقترحة في البحث الحالي.

وفي ضوء ما تم عرضه من مداخل وأساليب تدريسية، فإنه يمكن تحديد عدد من الأسس التي يمكن أن تبنى في ضوئها الاستراتيجية المقدمة في البحث الحالي، وهذه الأسس، هي:

- أن تركز الإستراتيجية على التكامل بين مهارتي القراءة والكتابة.
- أن تركز على تقسيم المهارة اللغوية في صورة مهمات صغيرة مرتبة بشكل منطقي ومنظم.
- أن تُقدم فيها الخبرات والأنشطة اللغوية بطريقة متسلسلة ومتناسقة، ومكملة لبعضها البعض.
- أن تكون الخبرات والأنشطة المقدمة فيها، ذات معنى ووظيفية في حياة هؤلاء التلاميذ.
- أن ترتبط الخبرات التعليمية المقدمة بالمحسوسات المعروفة لدى التلاميذ.
- أن تتضمن أساليب تعزيز متنوعة ما بين مادي ومعنوي، وفوري ومُرْجأ، ومستمر ومتقطع.
- أن تركز على استخدام النمذجة بأشكالها المختلفة (حقيقية، تخيلية، نمذجة بالمشاركة).
- أن توظف التقنية الحديثة في أثناء تقديم أي من مهارات القراءة والكتابة الفرعية.
- أن توفر سبل النجاح المتدرج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك من خلال قيامهم بسلسلة من الأعمال القصيرة المتدرجة حتى يصلوا إلى النجاح.
- أن تعتمد على التعليم الفردي في الحالات التي تتطلب ذلك.
- أن تركز على استخدام الألعاب التعليمية في أثناء تقديم مهارات القراءة والكتابة.
- أن تعتمد على المراجعة والتكرار؛ لإتاحة فرصة إتمام تعليم مهارات القراءة والكتابة أمام جل التلاميذ.
- أن تتنوع الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة؛ حتى تراعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ.
- أن تكون شائقة وممتعة؛ حتى تجذب انتباه التلاميذ أطول وقت ممكن.
- أن تتيح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة في تخطيط الأنشطة المقدمة وتنفيذها.
- أن تكون فترة التدريس أو فترة الأنشطة قصيرة؛ حتى تتناسب مع قصر فترة تركيزهم.
- أن تراعي ميول وحاجات وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- أن تركز على تقديم الخبرات المباشرة للتلاميذ؛ لأنها الأكثر تأثيرًا في تعلمهم مهارات القراءة والكتابة المطلوبة.
- أن تتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية لتقديم المزيد من الأمثلة على المهارة المتعلمة.
- أن تركز على التطبيق العملي لما تم تعلمه من مهارات القراءة والكتابة.
- أن تركز على تقديم المهارة اللغوية نفسها في أكثر من موقف وبأساليب مختلفة.

- أن تركز على إتقان التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمهارة المقدمة قبل الانتقال إلى المهارة التي تليها.
- أن تكون أسئلة التقويم بسيطة تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ.
- أن تقوم على فلسفة تقويم التلميذ من خلال مقارنته بنفسه أولاً، وبالآخرين الذين هم في نفس مستواه العقلي ثانيًا.
- أن يكون التقويم فيها شاملاً، ومتدرجاً من السهل إلى الصعب.
- أن تكون صياغة أسئلة التقويم واضحة، ومسبوقة بنموذج لكيفية الإجابة.
- أن تكون أسئلة التقويم فيها متنوعة (اختيار من متعدد، مزاوجة، ملء فراغ، ...)

والسؤال الآن: **ما المراحل والخطوات الإجرائية للإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي؟ وما فاعليتها في تكوين تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟** هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المبحث التالي.

- **إجراءات البحث** :

يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد مهارات القراءة والكتابة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك بناء الإستراتيجية المقترحة لتعليم القراءة والكتابة وتحديد مراحلها وخطواتها، وأخيرًا تحديد درجة فاعلية الإستراتيجية المقدمة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ. وتحقيقا لكل ما سبق يتم تناول الآتي:

- تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة.
- بناء إستراتيجية تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- بناء دليل المعلم.
- التجربة الميدانية.
- أساليب المعالجة الإحصائية.
- نتائج البحث.
- توصيات البحث
- مقترحات البحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل ما سبق.

- **أولاً: تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية** :

تم تحديد العديد من مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية. وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة في مجال تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة الأدبيات الخاصة بطبيعة فني القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة الخصائص العامة لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
- دراسة أهدف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية.

وقد قام الباحث بحصر تلك المهارات، ووضعها في قائمة مبدئية ، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: تعليم اللغة العربية، والتربية الخاصة (تخصص إعاقة فكرية)، وكذلك عرضها على معلمين ومشرفين تربويين في مجال الإعاقة الفكرية؛ للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة تلك المهارات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وسلامة الصياغة اللغوية لها، وتحديد درجة أهميتها بالنسبة للتلاميذ موضع البحث، وأخيرًا، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وذلك بوضع علامة (√) في المكان الذي يتفق ورأي المحكم.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المهارات، حيث أجمع أكثرهم على مناسبة القائمة في صورتها المبدئية، وجاءت تعديلاتهم طفيفة تتعلق بصياغة بعض المهارات، وقد تم إجراؤها.

كما قام الباحث بحساب الوزن النسبي لمهارات القراءة والكتابة وذلك وفق المعادلة التالية: (طعيمة، ١٩٩٨، ١٣٣)

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك ١} \times ٣ + \text{ك ٢} \times ٢ + \text{ك ٣} \times ١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠\%$$

(حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي للمهارة = عدد المحكمين (١٣) × ٣ = ٣٩)

وتم اعتبار مهارات القراءة والكتابة التي وصل وزنها النسبي إلى (١٠٠٪)، هي المهارات الأكثر أهمية للتلاميذ، وما دون هذه النسبة تم حذفها باعتبارها أقل أهمية للتلاميذ.

وبذلك أصبحت القائمة النهائية لمهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، هي:

- مهارات القراءة، وتمثلت في:
  - ✓ التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة.
  - ✓ نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً.

- ✓ قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.
- ✓ التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة
- ◄◄ مهارات الكتابة، وتمثلت في:
- ✓ رسم الحروف بأشكلها المختلفة رسمًا صحيحًا.
- ✓ نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحا.
- ✓ كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.
- ✓ تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.

- **ثانيًا: بناء اختبار مهارات القراءة والكتابة** :

في ضوء المهارات السابقة التي تم تحديدها، تم بناء هذا الاختبار. وقد تكوَّن اختبار مهارات القراءة والكتابة من: صفحة الغلاف، ثم صفحة مقدمة الاختبار، تتضمن تحديد المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه، ثم صفحة ثالثة خاصة ببيانات التلاميذ المختَبَرين، وتعليمات الاختبار، وأخيرًا أسئلة الاختبار التي تكونت من جزأين: الأول بمهارات القراءة، والثاني خاص بمهارات الكتابة. وتم وضع الاختبار في صورته المبدئية ؛ تمهيدًا لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية. وقد تم ضبط الاختبار وفقا للخطوات التالية:

- **صدق الاختبار**:

للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالحٌ لقياس ما وضع من أجله، فقد تم عرضه على السادة المحكمين ؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المهارات المستهدفة، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية ومناسبة بنط الخط وحجمه، ومدى دقة الصور الواردة به.

وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الأسئلة والتنظيم، إلا أن بعضهم قد طالب بوضع مثال لكيفية الإجابة عن كل سؤال؛ لأن هذا يسهل على التلاميذ محاكاته، ويقلل من استفساراتهم عن كيفية الإجابة. وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار** :

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة ــ بشكل فردي ــ على (١٠) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ببرنامجي ابتدائية إمام الدعوة، وابتدائية ابن البيطار؛ وذلك بهدف حساب: الزمن المناسب للاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، وكذلك معامل الثبات للاختبار. ووفقا لنتائج التجربة الاستطلاعية فقد تم استكمال ضبط الاختبار كما يلي:

- **حساب زمن الاختبار**:

تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن الاختبار بشكل فردي، ثم حسب متوسط عام للزمن الذي استغرقه كل التلاميذ للإجابة عن الاختبار، وقد وجد أن الوقت الذي يمكن الاسترشاد به في تحديد زمن الإجابة عن الاختبار هو (٦٥) دقيقة. وفي النهاية كانت هناك

مرونة في تحديد زمن الاختبار، وتُرك هذا الأمر لمن يطبق الاختبار؛ لاسيما أن التطبيق ـ كما ذكرت ـ تم بشكل فردي.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار** :

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات (أسئلة) الاختبار، وقد أشارت أدبيات الإحصاء (السيد، ١٩٧٩، ٤٤٧) إلى أن المفردة (السؤال) التي يزيد معامل صعوبتها عن (٠.٨)، تعد شديدة الصعوبة ويجب حذفها، وأما المفردة التي يقل معامل صعوبتها عن (٠.٢)، فإنها تعد شديدة السهولة، ويجب حذفها أيضا. وفي ضوء ذلك تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار؛ وقد تراوحت قيمه بين (٠.٣٨ ـ ٠.٦٥)، مما يعني أن هذه المفردات صالحة لإثباتها في الصورة النهائية للاختبار.

وأما عن معامل التمييز، فلم يتم حسابه؛ لأنه يعتمد على تقسيم درجات العينة التي تم إجراء التجربة الاستطلاعية عليها، إلى الإرباعي الأعلى، والإرباعي الأدنى (أي درجات أعلى ٢٥٪ من العينة، ودرجات أدني ٢٥٪ من العينة)، وهذا لا يصلح مع العينات الصغيرة، لذا لم يتم حسابه.

- **ثبات الاختبار** :

تم التحقق من ثبات الاختبار ومن أن نتائجه لا تختلف باختلاف المستخدم أو باختلاف وقت التطبيق، وذلك باتباع طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار ـ كما ورد في التجربة الاستطلاعية ـ وتم رصد الدرجات، ثم أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها (١٠ تلاميذ) بعد ثلاثة أسابيع وتم رصد درجات التطبيق الثاني، وبذا أصبح لكل تلميذ درجتان في الاختبار.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، تم حساب معامل الثبات بين التطبيقين: الأول والثاني، لاختبار مهارات القراءة والكتابة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار في الجزء الخاص بمهارات القراءة (٠.٧٩)، وبلغت قيمته في الجزء الخاص بمهارات الكتابة (٠.٧٢)، وهما قيمتان دالتان إحصائيًا على ثبات كبير للاختبار بجزأيه.

وبعد إجراء كل الخطوات السابقة لضبط الاختبار، وضع في صورته النهائية القابلة للتطبيق .

- **ثالثًا: بناء إستراتيجية تدريس القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية** :

تم بناء الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي في ضوء:

- خصائص وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- طبيعة مهارتي القراءة والكتابة وأسس تعليمهما لذوي الإعاقة الفكرية.
- مداخل وأساليب تعليم اللغة لذوي الإعاقة الفكرية.

ومن خلال تناول الأسس الثلاثة السابقة، تم التوصل إلى العديد من المعايير التي ينبغي أن تبنى ـ في ضوئها ـ الإستراتيجية المقدمة في البحث الحالي. وبناءً

على ما تقدم، فقد بنيت الإستراتيجية، وحددت مراحلها وخطواتها الإجرائية المبدئية، ثم عرضت على عدد محدد من المحكمين؛ للاطمئنان على أنها مستوفاة للمعايير التي بنيت في ضوئها. وقد أبدى المحكمون رضاهم عن مراحل وخطوات الإستراتيجية، ولم تكن هناك تعليقات إلا في إضافة بعض التفاصيل في مرحلة التنفيذ، وقد تم إضافتها. وبعدها، أصبحت الإستراتيجية - بمراحلها وخطواتها - في صورتها النهائية، والمتمثلة في الآتي:

- **مرحلة التخطيط** :

ويتم فيها:

- تحديد الدرس المراد تدريسه لتلاميذ الصف الثاني من ذوي الإعاقة الفكرية.
- تحديد المهارة اللغوية الرئيسة (قراءة ـ كتابة) وتحديد المهارات الفرعية المتعلقة بها، والتي سيتم تقديمها في الدرس.
- تحليل المهارة اللغوية المراد تعليمها وتنميتها لدى التلاميذ إلى مهمات صغيرة تناسب مستوى وقدرات التلاميذ العقلية.
- تحديد المتطلبات السابقة اللازمة لتعليم المهارة اللغوية لهؤلاء التلاميذ.
- تجهيز الوسائل والأنشطة اللازمة لتعليم المهارة اللغوية لهؤلاء التلاميذ.
- تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من الدرس، وصياغتها صياغة صحيحة ودقيقة.
- تخطيط الدرس وكتابة خطته في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
- تحديد الخطط الفردية وإعدادها في ضوء المستويات العقلية والأكاديمية واللغوية المعروفة لكل تلميذ.

- **مرحلة التنفيذ**:

وتشمل الخطوات الإجرائية الآتية:

- التهيئة الحافزة: ويتم فيها تهيئة التلاميذ وتحفيزهم لموضوع الدرس الذي سيقدم لهم. وتتم التهيئة بوسائل وأساليب عديدة، يحددها المعلم نفسه في ضوء ما يراه مناسبًا لطبيعة موضوع الدرس، وللمهارات اللغوية الواردة فيه.
- تحديد المستوى الحالي (المبدئي) للتلاميذ. ويتم في هذه الخطوة تحديد مستوى التلاميذ المبدئي في مهارات القراءة والكتابة التي سيتم تعليمها وتنميتها لديهم، خلال موضوع الدرس. ويتم هذا التحديد باستخدام اختبارات قصيرة أو أسئلة متعلقة بمهارات القراءة والكتابة.
- والأصل في هذه الخطوة أن تكون سابقة لتقديم موضوع الدرس؛ حتى يحدد المعلم ـ في ضوئها ـ مستويات التلاميذ، ومن ثم يعد لكل منهم الخطة التربوية الفردية المناسبة له. لكن وضع هذه الخطوة في ترتيبها الحالي، إنما يكون في الدرس الأول فقط، وبعدها يكون وضعها المنطقي في نهاية الدرس المقدم، وقبل البدء في الدرس الجديد.

- تقديم نموذج الأداء اللغوي. وفي هذه الخطوة، يتم تقديم نموذج للأداء اللغوي المثالي (قراءة أو كتابة)؛ ليحاكيه التلاميذ. ويتم تقديم هذا النموذج في خطوتين:
  - ✓ تقديم نموذج الأداء اللغوي ـ سواء كانت النمذجة حقيقية أو تخيلية أو نمذجة بالمشاركة ـ كأن يقرأ المعلم النص القرائي قراءة نموذجية، أو يكتب نماذج كتابية صحيحة وواضحة. وقد يستعين المعلم في هذه الخطوة بالوسائط التعليمية التي تساعده على تقديم النموذج بالشكل الجيد.
  - ✓ تقديم وصف لنموذج الأداء اللغوي. ويتم ذلك من خلال شرح المعلم لتلاميذه ما قام به من أداء لغوي، وكذلك ما ينبغي أن يفعلوه عند قراءة النص أو كتابته.
- الممارسة: وتعد هذه الخطوة أساسًا لتعليم مهارات القراءة والكتابة؛ لأن الهدف منها هو وضع التلاميذ في موقف أداء حقيقي يمارسون من خلاله مهارات القراءة والكتابة، وينكشف من خلاله مستوى أداء التلاميذ وبيان أوجه القصور في أدائهم. وتتم الممارسة في ضوء ما يقدمه المعلم من نماذج الأداء أو وصفها. ويكون دور المعلم ـ هنا ـ هو متابعة التلاميذ في أثناء ممارستهم مهارات القراءة والكتابة ومنحهم التعزيز المناسب، وعليه التدخل في الوقت المناسب لضبط الخلل في أداء المهارة المستهدفة.
- التدريب: وتعد هذه الخطوة حلقة وصل بين ممارسة سابقة قاصرة، وممارسة لاحقة صحيحة. وفي هذه الخطوة يتم تقسيم المهارة اللغوية (قراءة أو كتابة) إلى مهمات صغيرة، ويتم تدريب التلاميذ عليها، ومعالجة جوانب القصور في أدائهم، ويكون دور المعلم ـ هنا ـ متابعة تدريبات التلاميذ، وتشخيص الأداء المتدني، وإتاحة الفرصة لصاحبه في التدرب مرات عديدة حتى يرتفع أداؤه.
- التوسع في الممارسة. وفي هذه الخطوة، يتيح المعلم لتلاميذ فرصًا كثيرة لممارسة المهارة اللغوية التي يتم التدريب عليها، سواء من خلال أنشطة واردة في الكتاب المدرسي، أو من خلال أنشطة إضافية يقدمها لتلاميذه.
- العلاج الفردي: وتتم هذه الخطوة عقب كل تدريب، أو في نهاية كل حصةٍ، أو في نهاية الدرس، ويتم فيها تفعيل الخطط الفردية التي أعدها المعلم وفقًا لمستوى كل تلميذ، حيث يتم تدريب التلاميذ ـ لاسيما أصحاب المستوى المتدني ـ على المهارة اللغوية أو على جزء منها، ويبدأ المعلم ـ أو مساعده، أو الأخصائي ـ مع كل تلميذ بالتدريب الذي يتناسب ومستواه، ويستمر الأمر إلى أن يطمئن المعلم لارتقاء مستواه، وبعدها يتعرض التلميذ لاختبارات قصيرة أو أسئلة لتحديد ما إذا كان سيُسمَح له بالانتقال إلى الدرس أو المهارة التالية أم لا.

- **مرحلة التقويم**:

وفي هذه المرحلة، يتم التعرف على جوانب الضعف في مهارات القراءة والكتابة أولاً بأول؛ لتداركها في حينها. ودور المعلم هنا، هو تقديم اختبارات مهارات القراءة والكتابة والإشراف عليها، ومتابعة أداء التلاميذ وتصويبه، وتزويدهم بالنتائج، ومنحهم التعزيز المناسب، وتوجيههم إلى النشاط المصاحب المناسب لكل منهم.

- **مرحلة الأنشطة الإثرائية**:

وهذه المرحلة هي قاسم مشترك بين المعهد والمنزل، وفيها يتم تكليف التلاميذ بأنشطة إضافية تكون مجالاً خصبًا للتدريب على مهارات القراءة والكتابة، وهذه الأنشطة يحددها المعلم، ويخاطب أولياء الأمور بضرورة مشاركة تلاميذهم في حلها.

- **رابعًا: بناء دليل المعلم** :

تم بناء دليل لكيفية استخدام المعلم للإستراتيجية المُقدَّمة، في تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد" المقرر على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. وقد اشتمل الدليل على:

- صفحة الغلاف، والمقدمة، ومحتويات الدليل.
- الهدف العام والأهداف الخاصة لتدريس موضوعات القراءة والكتابة.
- المراحل والخطوات الإجرائية لإستراتيجية تدريس موضوعات القراءة والكتابة.
- الوسائل والأنشطة المستخدمة في إستراتيجية تدريس موضوعات القراءة والكتابة.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات القراءة والكتابة.
- نموذج لمراحل وإجراءات استخدام الإستراتيجية في تدريس أحد موضوعات القراءة والكتابة.
- نموذج لخطة تربوية فردية مُعدَّة وفقاً للإستراتيجية المُقدمة.

وقد تم عرض الدليل على عدد من المحكمين ؛ لإبداء آرائهم حول: مدى وضوح إجراءات إستراتيجية التدريس المقدمة، ومدى مناسبة الوسائل والأنشطة المستخدمة فيها.

وقد أثنى المحكمون على الدليل، واتفقوا على أنه أُعِدَّ بشكل جيد، يُسهِّل استخدام الإستراتيجية المقدمة في تدريس موضوعات القراءة والكتابة، وييسر كيفية إعداد الخطط التربوية الفردية للتلاميذ. وبذا أصبح الدليل في صورته النهائية.

- **خامسًا: التجربة الميدانية** :

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام الإستراتيجية المُعَدَّة، في تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد"، وفقاً للإجراءات التالية:

- **تحديد عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في برنامجي التربية الفكرية بمدرستي ابتدائية أبي هريرة، وابتدائية الفجر. والجدول (١) يوضح عينة البحث وأماكن تواجدها.

جدول (١) توزيع عينة البحث

اسم البرنامج	عدد التلاميذ	الصف	مكان البرنامج
ابتدائية "أبو هريرة"	٨	الثاني الابتدائي	حي الدرعية بشمال الرياض
ابتدائية الفجر	٨		حي النسيم بشرق الرياض

- **التطبيق القبلي لاختبار مهارات القراءة والكتابة** :

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة قبليًا على التلاميذ عينة البحث؛ بهدف تحديد مستواهم في مهارات القراءة والكتابة المستهدفة، قبل تدريس موضوعات كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد" المقرر على التلاميذ، وذلك باستخدام الإستراتيجية المقدَّمة في البحث الحالي

وقد روعي في تطبيق الاختبار الاعتبارات التالية:

- أن يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي لكل تلميذ على حدة.
- أن يتم التطبيق في مكان هادئ بعيد عن مشتتات انتباه التلاميذ.
- شرح الهدف من الاختبار، وتوضيح تعليماته.
- قراءة أسئلة الاختبار للتلاميذ في أثناء تطبيق الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار في جلسات منفصلة لكل تلميذ، واستمر هذا التطبيق أربعة أيام في بداية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ ـ ١٤٣٦هـ.

- **تدريس موضوعات "كتاب القراءة والكتابة والأناشيد"، باستخدام إستراتيجية التدريس المقترحة** :

تم تدريس الوحدة الثالثة من كتاب "القراءة والكتابة والأناشيد" المقرر على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥ ـ ١٤٣٦هـ. وهذه الوحدة مكونة من ستة دروس، وقد استغرق تدريس الوحدة والتطبيقانِ: القبلي والبعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة، قرابة الشهرين وذلك وفقا للخطة الزمنية المحددة للمنهج، (بواقع خمس حصص أسبوعيًا)، حيث بدأ التطبيق مع بدء الفصل الثاني وذلك يوم الأحد الموافق ٥ /١٤٣٦/٤هـ، ٢٥/ ١/ ٢٠١٥م، وانتهى قبيل إجازة منتصف الفصل الدراسي، وذلك يوم الخميس الموافق ١٤٣٦/٥/٢٨هـ، ٢٠١٥/٣/١٩م . وقد قام بالتدريس معلمان متميزان يعملان في البرنامجين محل التطبيق، وقد رشحهما للتطبيق مشرفا البرنامجين؛ لما عُرف عنهما بالجدية والتميز في التدريس. وقد عقد الباحث معهما عدة جلسات لشرح مراحل وخطوات الإستراتيجية، والرد على استفساراتهما بخصوصها، كما تم وضع خطة منظمة للتطبيق، وتوفير الوسائل التي احتاجا إليها في التطبيق. وفي أثناء التطبيق تابع

الباحث أسبوعيًا إجراءات التطبيق، لاسيما أن البرنامجين اللذين يتم فيهما التطبيق كانا من البرامج التي يشرف فيها الباحث على طلاب التدريب الميداني في مسار " التخلف العقلي"، الأمر الذي جعل متابعة التطبيق سهلة وميسورة.

- **التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة والكتابة** :

تم تطبيق اختبار مهارات القراءة والكتابة على التلاميذ (عينة البحث) بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الكتاب المقرر عليهم، وذلك باستخدام الإستراتيجية المُقدَّمة في البحث الحالي. وقد روعي في هذا التطبيق كل ما رُوعِي في التطبيق القبلي، ثم تم رصد درجات التطبيق البعدي، وإجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين: القبلي والبعدي.

- **رابعًا: أساليب المعالجة الإحصائية** :

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية في ضبط أداة البحث، ومعالجة درجات التطبيق، وهذه الأساليب، هي:

- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لحساب الأهمية النسبية لمهارات القراءة والكتابة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon - Test) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي.
- معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل.

- **خامسًا : نتائج البحث** :

تمت معالجة الدرجات الخاصة بنتائج القياسين: القبلي والبعدي، وقد أسفرت المعالجات الإحصائية عن العديد من النتائج، أهمها:

- **نتائج متعلقة بفاعلية الإستراتيجية المُقدمة، في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ (عينة البحث)** :

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات القراءة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات القراءة المستهدفة. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٢) .

يتضح من الجدول (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي مهارات القراءة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) (٧.٠٠) وبمجموع رتب (٩١). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تساوي (٣.٥٤)،

وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول ـ أيضا ـ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٣.٠٠ ـ ٧.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب بين (١٥ـ ١٠٥). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تتراوح بين (٢.١٢ ـ ٣.٤٤)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الإستراتيجية المقدمة كانت فعالة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولا تامًا.

جدول (٢) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لمهارات القراءة

م	مهارات القراءة	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
		المتساوية	٢				
		الكلي	١٦				
٢	نطق بعض الحروف المحددة نطقا صحيحا.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٣١	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلي	١٦				
٣	قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.١٢	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٥	٣.٠٠	١٥		
		المتساوية	١١				
		الكلي	١٦				
٤	التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٣	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١		
		المتساوية	١٠				
		الكلي	١٦				
٥	المجموع الكلي لمهارات القراءة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٦	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٠.٠				
		الكلي	١٦				

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- الأداء التدريسي الجيد الذي قام به معلما التطبيق، وذلك لتحمسهما لتطبيق الإستراتيجية بعد أن أدركا منطقية خطواتها ومناسبتها لمستوى قدرات ذوي الإعاقة الفكرية. فضلا عن المتابعة المستمرة ـ من قبل الباحث ـ للأداء التدريسي لمعلمي التطبيق، والرد على استفساراتهما، وتقييم أدائهما، وتقديم تغذية راجعة فورية لهما.
- التدرج في تعليم مهارات القراءة المستهدفة أدى إلى إتقانها؛ حيث كانت البداية بتعليم مهارتي التعرف على شكل الحروف في مواضعها المختلفة في الكلمة، ثم نطقها بأصواتها المختلفة وفقا لحركة الحرف. وبعد اتقان

المهارتين، تم تعليم التلاميذ كيفية تكوين كلمات من الحروف نفسها التي تم التدريب على تعرف أشكالها ونطق أصواتها. وأخيرًا جاء التدريب على كيفية تحديد دلالة الكلمات من خلال ربط الكلمات المكتوبة بالصور والأشكال الحسية الدالة عليها، حتى يتم في النهاية قراءة الكلمة مجردة.

- تقسيم مهارة القراءة إلى مهمات وأجزاء صغيرة ساهم في سهولة تعلم تلك المهمات، ومن ثم تعلم مهارة القراءة ككل.
- اعتماد الاستراتيجية على النمذجة بأشكالها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما تم تعلمه من مهارات القراءة - قد وفر خبرة مباشرة أمام التلاميذ لاكتساب مهارات القراءة المستهدفة.
- تركيز الإستراتيجية على استخدام التقنية الحديثة في عرض أشكال الحروف، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ للاستماع لأصواتها، وكذلك عرض صور، ومقاطع فيديو للكلمات المراد تحديد معناها من خلال ربط شكل الكلمة بالصورة الدالة عليها، كل هذا قد ساهم في جذب انتباه التلاميذ لفترات طويلة في أثناء التدريس، واستخدام الحواس المتعددة في تعرف الكلمات والحروف ونطقها.
- استخدام أشكال مختلفة من التعزيز (مادي، معنوي، فوري، مُرْجَأ، ...) قد ساهم في إثارة دافعية التلاميذ لمواصلة تعلم مهارات القراءة المستهدفة.
- المتابعة الدقيقة لكل تلميذ، وتوفير ما يناسبه من أساليب تعليم مهارات القراءة، وذلك من خلال أسلوب التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية للتلاميذ أكثر ضعفا، والأقل أداءً.
- تنوع أساليب التقويم وأشكاله، حيث تم استخدام التقويم: المبدئي والتكويني والنهائي في أثناء تطبيق الإستراتيجية، وكل هذا قد أتاح فرصة للتقييم الدقيق لمستوى التلاميذ، والوقوف على مواطن القصور لديهم في تعلم مهارات القراءة، ومن ثم معالجتها.

بالرغم من الفاعلية التي حققتها الإستراتيجية المقدمة، في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإن الباحث آثر التحقق من درجة هذه الفاعلية، وذلك بحساب نسبة الكسب المعدل التي تحققت لتلك المهارات.

وقد تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل لكل مهارة فرعية من مهارات القراءة، وكذلك نسبة الكسب المعدل لإجمالي تلك المهارات، وهذه المعادلة، هي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث (ص): تعني درجة التلميذ في القياس البعدي.
(س): تعني درجة التلميذ في القياس القبلي.
(د): تعني الدرجة العظمي للاختبار.

وتتراوح نسبة الكسب المعدل بين (صفر، و٢) والنسبة المقبولة للكسب هي (١.٢) فأكثر. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٣):

جدول (٣) نسبة الكسب المعدل لمهارات القراءة

مهارات القراءة	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدى (ص)	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلى (س)	النهاية العظمى للمهارة (د)	نسبة الكسب المعدل
التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة	١.٦٢	٠.٥٠	٣	٠.٨١
نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً	١.٥٠	٠.٤٤	٣	٠.٧٧
قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة.	٠.٦٩	٠.٣١	٣	٠.٢٧
التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة	٠.٦٢	٠.١٩	٣	٠.٣٠
المجموع الكلي لمهارات القراءة	٤.٤٣	١.٤٤	١٢	٠.٥٣

يتضح من الجدول (٣)، ما يلي:

- أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في المجموع الكلي لمهارات القراءة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث بلغت نسبة المجموع الكلي لمهارات القراءة (٠.٥٣)
- أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في كل مهارة فرعية من مهارات القراءة لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل لتلك المهارات الفرعية بين (٠.٣٠ ـ ٠.٨١).
- عند ترتيب نسبة الكسب المعدل المتحققة في مهارات القراءة الفرعية ترتيبًا تنازليًا يُلاحظ أن مهارتي "التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة (٠.٨١)"، و" نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً (٠.٧٧)" قد احتلتا رأس القائمة، أما المهارتان: " التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة (٠.٣٠)"، و "قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة (٠.٢٧)"، فقد تذيلتا القائمة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- قصور القدرات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ ـ الذي أصبح سمة لغتهم ـ أدى إلى صعوبة الوصول إلى الحد الأدنى من الكسب المعدل وهو (١.٢).
- قصور القدرات العقلية لدى التلاميذ (عينة البحث)؛ حيث إنهم يعانون من قصور في الانتباه، والإدراك والتذكر، وتكوين المفاهيم. وهذا كله من شأنه أن يحول دون تحقيق نسبة الكسب المعدل المطلوبة في تعلم مهارات القراءة المستهدفة.

- قصر فترة التطبيق، فعلى الرغم من استمرار تطبيق الوحدة قرابة الشهرين، إلا أن هذه المدة ـ مع هؤلاء التلاميذ بالذات ـ يمكن أن تنمي بعض مهارات القراءة، لكن قد لا تحقق نسبة الكسب المطلوبة.
- بالرغم من عدم وصول أي من مهارات القراءة الفرعية إلى نسبة الكسب المطلوبة، فإن المهارتين: "التعرف على أشكال بعض الحروف المحددة (٠.٨١)"، و" نطق بعض الحروف المحددة نطقاً صحيحاً (٠.٧٧)" هما الأقرب إلى نسبة الكسب المعدل المطلوبة؛ وذلك لبساطة المهارتين وسهولة التدريب عليهما، أما المهارتان:" التعرف على دلالة الكلمات بصورة صحيحة (٠.٣٠)"، و"قراءة كلمات مكونة من الحروف المحددة قراءة صحيحة (٠.٢٧)" فإن نسبتي الكسب المعدل لهما ضعيفتان؛ نظرًا لأنهما مهارتان مركبتان، حيث تحتاج كل منهما إلى التدريب أولاً على تعرف الحروف ونطقها، ثم التدريب ثانيًا على تركيب الكلمات من هذه الحروف وتحديد دلالاتها، وهذا أمر ليس بالهين على هؤلاء التلاميذ؛ لذا فقد تدنت نسبة الكسب المعدل لهما.

- **نتائج متعلقة بفاعلية الإستراتيجية المُقدمة، في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ (عينة البحث)** :

تمت صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء كما يلي: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي مهارات الكتابة، وفي كل مهارة فرعية منها، وذلك لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في القياسين: القبلي والبعدي لمهارات الكتابة المستهدفة. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي مهارات الكتابة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) (٧.٠٠) وبمجموع رتب (٩١). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تساوي (٣.٢٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول ـ أيضا ـ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٣.٥٠ ـ ٧.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب الموجبة بين (٢١ـ ١٠٥). وبحساب قيمة (Z) وُجد أنها تتراوح بين (٢.٤٤ ـ ٣.٥٥)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الإستراتيجية المقدمة كانت فعالة في تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولاً تامًا.

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لمهارات الكتابة

م	مهارات الكتابة	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	رسم الحروف بأشكلها المختلفة رسمًا صحيحًا.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٥	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
		المتساوية	٢				
		الكلي	١٦				
٢	نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحا.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلي	١٦				
٣	كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.	الرتب السالبة	١	٥.٥٠	٥.٥٠	٢.٥٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٩	٥.٥٠	٤٩.٥٠		
		المتساوية	٦				
		الكلي	١٦				
٤	تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٤٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥٠	٢١		
		المتساوية	١٠				
		الكلي	١٦				
٥	المجموع الكلي لمهارات الكتابة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٢٠	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٣				
		الكلي	١٦				

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- **اعتماد الاستراتيجية على النمذجة بأشكالها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما تم تعلمه من مهارات الكتابة ـ قد وفر خبرة مباشرة أمام التلاميذ لاكتساب مهارات الكتابة المستهدفة، والتدرب عليها.**
- **التدرج المنطقي والتتابع والاستمرار في تعليم مهارات الكتابة المستهدفة أدى إلى إتقانها؛ حيث كانت البداية تعليم مهارة رسم الحروف بأشكالها المختلفة، ثم نسخ الكلمات وكتابة الحروف الناقصة فيها، وأخيرًا كتابة كلمات جديدة من خلال الحروف التي تم تعلمها، فهذا التدرج يسر من تعلم تلك المهارات.**
- **تقسيم مهارة الكتابة المستهدفة إلى مهمات وأجزاء صغيرة ساهم في سهولة تعلم تلك المهمات، ومن ثم تعلم مهارة الكتابة ككل.**
- **التكامل بين مهارات القراءة والكتابة؛ حيث إن تعرف التلاميذ على أشكال الحروف وأصواتها، وتعرف الكلمات، وتحديد معانيها ـ قد ساهم في تعلم وتنمية مهارات الكتابة المستهدفة.**
- **استخدام أشكال مختلفة من التعزيز (مادي، معنوي، فوري، مُرْجَأ، ...) قد ساهم في إثارة دافعية التلاميذ لمواصلة تعلم مهارات الكتابة المستهدفة.**
- **المتابعة الدقيقة لكل تلميذ، وتوفير ما يناسبه من أساليب تعليم مهارات الكتابة، وذلك من خلال أسلوب التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية للتلاميذ أكثر ضعفا، والأقل أداءً.**

- تنوع أساليب التقويم وأشكاله، حيث تم استخدام التقويم: المبدئي والتكويني والنهائي في أثناء تطبيق الإستراتيجية، وكل هذا قد أتاح فرصة للتقييم الدقيق لمستوى التلاميذ، والوقوف على مواطن القصور لديهم في تعلم مهارات الكتابة، ومن ثم معالجتها.

بالرغم من الفاعلية التي حققتها الإستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإنه تم التحقق من درجة هذه الفاعلية وحساب نسبة الكسب المعدل لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، وكذلك نسبة الكسب المعدل لإجمالي تلك المهارات. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٥):

جدول (٥) نسبة الكسب المعدل لمهارات الكتابة

م	مهارات الكتابة	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي (ص)	متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي (س)	النهاية العظمى للمهارة (د)	نسبة الكسب المعدل
١	رسم الحروف بأشكالها المختلفة رسمًا صحيحًا.	٢.٠٠	١.٠٠	٣	٠.٨٣
٢	نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحا.	١.٥٠	٠.٥٦	٣	٠.٧٠
٣	كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.	٠.٧٥	٠.٢٥	٣	٠.٣٥
٤	تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة.	٠.٥٦	٠.١٩	٣	٠.٢٦
٥	المجموع الكلي لمهارات الكتابة	٤.٨١	٢.٠٠	١٢	٠.٥٢

يتضح من الجدول (٥)، ما يلي:

- أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في المجموع الكلي لمهارات الكتابة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث بلغت نسبة المجموع الكلي لمهارات القراءة (٠.٥٢)
- أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة، لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل لتلك المهارات الفرعية بين (٠.٢٦ – ٠.٨٣).
- عند ترتيب نسبة الكسب المعدل المتحققة في مهارات الكتابة الفرعية ترتيبًا تنازليًا يُلاحظ أن مهارتي " رسم الحروفٍ بأشكلها المختلفة رسمًا صحيحًا (٠.٨٣)"، و" نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحا (٠.٧٠)" قد احتلتا رأس القائمة، أما المهارتان: " تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة. (٠.٢٦)"، و " كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة. (٠.٣٥)"، فقد تذيلتا القائمة.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- تعتبر التفسيرات الواردة حول عدم حصول التلاميذ على نسبة الكسب المعدل المطلوبة، في القراءة، هي نفسها التي تفسر عدم حصول التلاميذ أنفسهم على نسبة الكسب المعدل المطلوبة في مهارات الكتابة، والتي يمكن تلخيصها

في ضعف القدرات اللغوية والعقلية للتلاميذ، وقصر فترة التدريب، وطبيعة مهارات الكتابة، لاسيما المهارات المركبة.

- بالرغم من عدم وصول أي من مهارات الكتابة الفرعية إلى نسبة الكسب المطلوبة، إلا أن المهارتين: " رسم الحروف بأشكلها المختلفة رسمًا صحيحًا (٠.٨٣)"، و" نسخ كلمات محددة نسخاً صحيحًا (٠.٧٠)" هما الأقرب إلى نسبة الكسب المعدل المطلوبة؛ وذلك لبساطة المهارتين وسهولة التدريب عليهما، أما المهارتان" تكوين كلمات من عدد من الحروف المكتوبة. (٠.٢٦)"، و " كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة. (٠.٣٥)"" فإن نسبة الكسب المعدل فيهما ضعيفتان؛ نظرًا لأنهما مهارتان مركبتان، حيث تحتاج كل منهما إلى التدريب أولاً رسم الحروف ونسخ الكلمات، ثم التدريب ثانيًا على تكوين الكلمات من هذه الحروف المكتوبة، وهذا أمر فيه صعوبة؛ لذا فقد تدنت نسبة الكسب المعدل لهما.

- **سادساً : توصيات البحث :**

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات المرتبطة بتلك النتائج، أهمها:

- عقد دروات تدريبية لمعلمي التربية الفكرية، حول الإستراتيجيات الحديث والفعالة في تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة الفكرية.
- عقد دورات تدريبية في تخصص اللغة العربية، لمعلمي التربية الفكرية القائمين بتدريس اللغة العربية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنهم غير متخصصين في اللغة، وأن خلفيهم اللغوية ليست بالمستوى المطلوب.
- ضرورة إعادة النظر في منهج القراءة والكتابة المقرر على تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الفكرية، لأنه تظهر عليه ملامح القصور سواء في المحتوى، أو في طريقه تنظيمه.
- إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفكرية، وضرورة التركيز في إعداده على المواد الأكاديمية (اللغة العربية مثلا) التي سيدرسها لذوي الإعاقة الفكرية.
- تزويد معاهد وبرامج التربية الفكرية بالتقنية الحديثة وتدريب المعلمين على توظيفها في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور فعال في تعليمهم.
- ضرورة التركيز في تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة الفكرية على أسلوب تحليل المهمة، والنمذجة ـ لاسيما النمذجة بالمشاركة ـ والتعليم الفردي والخطط والبرامج الفردية؛ لما لها من تأثير فعال في تعليم اللغة لهؤلاء التلاميذ.

- **سابعاً : مقترحات البحث :**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح عدد من القضايا البحثية التي تصلح لأن تكون دراسات مستقبلية يمكن لباحثين آخرين القيام بها. ولعل من أهمها:

- فاعلية الإستراتيجية المقدمة ـ في البحث الحالي ـ في تنمية بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- أثر استخدام أسلوبي تحليل المهمة والتعلم بالأنموذج في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقويم منهج القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء المهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ.
- فاعلية برنامج معزز بالحاسوب لتنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- فاعلية برنامج نشاطي في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- فاعلية الخطط التربوية الفردية في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- برامج تدريبي لتنمية الكفايات اللغوية للمعلمين القائمين بتعليم اللغة العربية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

- **المراجع** :

- إبراهيم، زكريا (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد، حمدي؛ ومدكور، علي؛ وهريري، إيمان (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية القراءة التصحيحية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الاعداد المهني القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية ".المجلة التربوية –الكويت المجلد (٢٤)، العدد (٩٥)، ص ص: ٧٠١ – ٧٠٦
- بخش، أميرة طه (٢٠٠٠). المبادئ والأسس التربوية للطفل المتخلف عقليًا. جدة: دار البلاد للطباعة والنشر.
- جاب الله، علي؛ وحافظ، وحيد؛ وعبدالباري، ماهر(٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة، بين النظرية والتطبيق. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- جلجل، نصرة محمد (٢٠٠٥). التعليم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العملية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الجوزين، بوب؛ ويزلديك، جيم (٢٠١٣). تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ترجمة، إبراهيم عبد العزيز المعيقل، الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.
- حافظ، نبيل (٢٠٠٦). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط (٣)، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للطباعة.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠١). بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق – فرع بنها.
- حليبة، مسعد محمد (٢٠٠٨). "برنامج حاسوبي لتنمية المفردات اللغوية الوظيفية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالصف الأول تهيئة بمدارس التربية

الفكرية." المؤتمر العلمي العشرون - مناهج التعليم والهوية الثقافية - القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد (٣)، ص ص:٨٧٤ - ٩٢٥.

- خطاب، رأفت عوض (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية. ط (٤)، الرياض: مكتبة الرشد.
- خليفة، وليد السيد (٢٠٠٦). المهارات اللغوية والتخلف العقلي "في ضوء علم النفس المعرفي". القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الدوسري، مبارك سعد (٢٠٠٨). المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٩). صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. ط (٢)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس. رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، زينب أحمد (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعاقين ذهنيًا في مدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السرطاوي، زيدان؛ وسيسالم، كمال (٢٠٠٥). المعاقون أكاديميًا وسلوكيًا. خصائصهم وأساليب تربيتهم. ط (٣)، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط (٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن سيد (٢٠٠٨). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. ط (٧) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية
- شحاتة، حسن سيد (٢٠١٥). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨). الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عامر، عبد الرؤوف؛ ومحمد، ربيع (٢٠٠٨). التخلف العقلي. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- العتيبي، بندر (٢٠٠٣). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والبسيطة. مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (٢)، ص ص: ٦٩ - ١٢٩
- علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (٤)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- العليان، أحمد فؤاد (١٩٩٢). المهارات اللغوية، ماهيتها، وطرق تدريسها. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- فراج، إيمان محمد (٢٠٠٣). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليًا (فئة القابلين للتعلم) باستخدام الكمبيوتر. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- الفضلي، خلف؛ وهويدي، محمد (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج تعليمي علاجي في تنمية مهارات قراءة الكلمات لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في دولة الكويت المجلة التربوية الكويت المجلد (٢٠)، العدد (٨٠)، ص ص: ٢٤٣ – ٢٤٦
- القحطاني، علي سعد (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، معجبة سالم (١٤٣٠هـ). إستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، هنادي؛ والشخص، عبد العزيز؛ وسليمان، عبد الرحمن (٢٠١١). "برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ".مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد (٣٥) الجزء (١)، ص ص: ٦٨٥ - ٧١٦.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية، النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنديل، أحمد إبراهيم (١٩٨٨). التدريس الفردي بين النظرية والتطبيق. المنصورة: دار الوفاء.
- اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد؛ ومحمد، فارعة (١٩٩٥). التدريس الفعال. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- محفوظي، عبد الستار (٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أورتون ويلنجهام (طريقة الحواس المتعددة). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، عبد الصبور منصور (٢٠٠٣). التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الرياض. مكتبة الزهراء.
- مسعود، وائل (٢٠٠٥). دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (٦)، ص ص: ٧٧ - ١١٤
- المسلم، عبد الله طاهر (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء توفر المفردات اللغوية الوظيفية اللازمة لهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- مصطفى، فهيم (١٩٩٨). القراءة ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية. ط (٢) القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- مصطفى، ولاء ربيع (٢٠١٢). المعاقون فكرياً القابلون للتعلم. الرياض: دار الزهراء.
- مصطفى، ولاء ربيع؛ والريدي، هويدة (٢٠١١). الإعاقة الفكرية. الرياض: دار الزهراء.
- موسى، عقيلي محمد (٢٠٠٩). "أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا: (القابلين للتعلم ". مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، ص ص: ٣٥٥ – ٤٥٨

- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٠). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مداخله وفنياته. ج (٢)، بنها: مطبعة الإخلاص.
- الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مداخله وفنياته. ج (١)، بنها: مطبعة الإخلاص.
- هارون، صالح (٢٠٠٧). نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليًا. المجلة العربية للتربية الخاصة، الرياض، العدد (١١)، ص ص: ١٠٣ - ١٢٦
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وهبة، عماد (٢٠٠٨). تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتعليم المعاقين عقليًا. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج. متاح في: htt://www.jedu-sohag.sci.eg/dremad.html
- يوسف، جمعة سيد (١٩٩٧). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. ط (٢)، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- يونس، فتحي علي (١٩٩٨). اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية). القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- Bangor, A. (2001). Speech Delray. New York: copyright Pediatrics for Inc.
- Burns, M. (2007) Comparison of opportunities to respond within A Drill Model when Rehearsing Sight Words with A Child with Mental Retardation. School Psychology Quarterly, V. 22. N. 2, pp. 250-263. Available on line at Eric. Ed. Gov-EJ773141.
- Colak, A. & Uzuner, Y. (2004). Special Education Teachers and Literacy Acquisition in children with Mental Retardation :A Semi-structured Interview. Educational Sciences: Theory & Practice. Vol. 4, No.2, pp. 264-270.
- Conners, F. Rosenquitst, j.; Sligh, C.; Atwell, A. & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills Acquisition by children with Mental Retardation. Journal of developmental Disabilities, vol. 27,No. 2, p.121.
- Eadie, p. (2002). profiles of Grammatical Morphology and Sentences Implement and Down Syndrome .Journal of Speech and hearing Research, vol. (45), No. (4), pp. 720-732.
- Eagles, R. (1995). Ahand book developing whole Language our classroom in radesk. Unpublished Doctoral Dissertation, the Union institute Dissociation, AAT, 1303532.
- Foxx, R. (1982). Increasing Behaviors of Severely Retarded and Autistic Persons. Illinois: Research Press.

- Freeman, D. (1992). Whole Language for second Language Learners. New York: Heinemann Portsmouth. NH.
- Graham, J. & Graham, L. (1996). Auditory Perceptual ability related to language acquisition in mental related children inter rep art. Vol.5, No. 11, pp. 112-133.
- Heller, K, (2001). Effect of object and Movement Cues on Communication by preschool children with mental Retardation. American Journal on mental retardation, Vol. (99) No. (5), pp .510.
- Hummels, C. (2007). Explore a scope: Stimulation of Language and Communicative Skills of Multiple Handicapped children through an Interactive Adaptive Educational Toy. Digital creativity, Vol. 18, Is. 2, pp. 79-88.
- Kaatz, M.; peck, s.; Mclaughlin, T. (2002). The Effects of Code-And Meaning-Emphasis Approaches in Beginning Reading for Students with Mild Disabilities. International Journal of Special Education, vol. 17, No.1, pp. 65-84.
- Liu, S. (1999). The adaptation and Effect of The Portage Program in Chinese Children with Mental Retardation. Chinese journal of clinical Psychology, Vol. (7), No. (3), pp. 150-153.
- Mercer, C. & Mercer, A. (1991).Teaching Students with Learning Problems. Columbus: Abele & Howell Company.
- Moineau, S.; Dronkers, N.& Bates, E. (2005). Exploring the processing Continuum of Single-World Comprehension in Aphasia. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 48, pp.884-896.
- Patzelt, K. (1995). Principles of Whole Language and Implication for ESL learners. (An online ERIC database full text. NO., ED 400 526)
- Pirovano, W.(1997). Faccilitated Communicators Performance on a task of receptive Language. Journal of outism and developmental disorders. Vol.26, pp: 497 - 514
- Robin, H. & Gottardo, A. (1991): Language analysis skills of children with mental retardation American association on mental retardation Vol. 29, No. 5, pp: 265-274.
- Steven, P. (2009). A Study of Direct Instructional Spelling Strategies and their effect on students with special needs who are classified with Mild Mental Disabilities. United States, Minnesota Walden University, p.123.

- Tekinarslan, C. & Sucuoglu, B.(2007). Effectiveness of cognitive process Approached Social Skills Training program for people with Mental Retardation, International Journal of Special Education, Vol. 22, No.2, pp. 7-18.
- Van, K. (2007). Adults with mild intellectual disabilities: can their reading comprehension ability be improved?. Journal of intellectual disability research. Vol.51, part. 11. pp. 835-849. Nov.