جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

أثر التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية

إعداد

د/ رشا صبحي محمد حجازي
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الفيوم

د/ محمد حسين على حمدان
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي

تاريخ استلام البحث : ٢ مارس ٢٠٢٢م – تاريخ القبول للنشر : ١٣ مارس ٢٠٢٢م

DOI:10.21608/EDUSOHAG.2022.228894

المستخلص:

استهدفت الدراسة بيان أثر التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين والقياسين القبلي – البعدي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بإدارة الفيوم التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (١٠) تلاميذ، وضابطة (١٠) تلاميذ، كما تحددت مواد الدراسة في قائمة المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وكتاب التلميذ ودليل المعلم مصاغين وفق إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية، وتمثلت أداة القياس في اختبار المهارات اللغوية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وأيضًا وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وفي ضوء النتائج وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية أستديو التفكير – إستراتيجية المنشطات الإدراكية – المهارات اللغوية – ذوي الإعاقة العقلية.

The effect of the interaction between the thinking studio and cognition stimuli strategies in developing language skills for primary school students with mental disabilities

Abstract

This study investigated the effect of the interaction between the thinking studio and cognition stimuli strategies in developing the language skills for primary school students with mental disabilities. The study adopted experimental research method based on a quasi-experimental design with two equal groups (pre-post measurements). The study sample consisted of twenty male and female students from the sixth grade of primary school in the schools of intellectual education in the Fayoum Educational Administration, divided in two groups: experimental group consisted of ten students, and a control group consisted of ten students. the study materials concluded: a list of language skills needed for sixth graders with mental disabilities, the student's book and the teacher's guide formulated according to the thinking studio and cognition stimuli strategies. The measuring tool was the language skills test. Results of the study revealed that there are statistically significant differences in the mean scores of the control and experimental groups in the post testing of the language skills in favor of the experimental group. Findings also showed the effectiveness of the thinking studio and cognition stimuli strategies in developing language skills for primary school students with mental disabilities. In the light of the beforehand mentioned results, a group of recommendations and future researches were mentioned.

Keywords: language skills – thinking studio Strategy - cognition stimuli strategy - students with mental disabilities

المقدمة[١]

شهد العالم في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بحقوق التلاميذ ذوي الهمم بشكل عام، والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص، وذلك من خلال سن التشريعات والقوانين الدولية التي تراعي هذه الفئة المهمة من التلاميذ، والتي تؤكد ضرورة التعامل مع ذي الإعاقة العقلية على أنه إنسان عادي له جميع الحقوق المشروعة، مع أهمية إتاحة الفرص وتقديم كافة البرامج والخدمات التربوية والتعليمية للاستفادة من قدراته، وتغيير المفاهيم الخاطئة التي تعتبره عبئًا ثقيلاً على المجتمع.

وتشير الإحصاءات الدولية إلى حجم مشكلة ذوي الإعاقة في بعض البلدان – ومن بينها جمهورية مصر العربية – حيث تقدر بحوالي (١٠ – ١٥ %) من السكان، كما تقدر منظمة الصحة العالمية نسبة ذوي الإعاقة العقلية بأنها تمثل (٣%) من سكان العالم، وتقدر فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بحوالي (٩٠%) من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية (شعير وجاد، ٢٠١٥، ٤٥).

من هنا تأتي أهمية الاهتمام التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وتقديم كافة الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة لهم؛ حتى نخفف من برعاية المضاعفات والمشكلات التي تترتب على الإعاقة العقلية، ومن أجل توظيف ما لديهم من قدرات وإمكانات واستعدادات إلى أقصى حد ممكن؛ ليكونوا أفرادًا منتجين في مجتمعاتهم وبيئاتهم بدلاً من كونهم عبئًا عليها.

ويتصف التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية ببعض السمات والخصائص التي تعيق قدرتهم على التعلم، والتي منها: ضعف الميل أو الرغبة في التعلم، حيث تكون قدرتهم على التعليم أقل أو أبطأ من القدرة والسرعة المعتادة لجماعتهم العمرية؛ ومن ثم تكون قدرتهم على التعلم منخفضة، ولا يمكنهم اكتساب أي مهارة دون تعليم أو تدريب، وأيضًا لديهم نقص في المهارات اللغوية، مما يؤثر ذلك على تكيفهم الاجتماعي مع الآخرين ومع البيئة المحيطة بهم، كما أن لديهم قصورًا في قدراتهم على التفكير المجرد، ويفقدون القدرة على الملاحظة في المواقف المختلفة من خلال الحياة اليومية العادية (حمد، ٢٠١٨، ٥٦).

[١] تم التوثيق وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA- 7، (عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة).

وعلى الرغم من هذه الصعوبات إلا أن ذوي الإعاقة العقلية مهما كانت شدة درجة الإعاقة لديهم، فهم بحاجة إلى تعلم بعض المهارات الأكاديمية، ومهارات الحياة المختلفة سواء الاستقلالية، أو المجتمعية، أو المهنية، نظرًا لأهمية ذلك وانعكاسه على حياتهم المستقبلية وحياة المحيطين بهم.

ومن بين المهارات التي يحتاج ذوو الإعاقة العقلية إلى تعلمها المهارات اللغوية، والتي تعتبر من المهارات الأساسية والمهمة لكافة الأطفال بشكل عام، ولذوي الإعاقة العقلية على وجه الخصوص، فهي أداتهم للتفاهم والتواصل مع الآخرين، ومن خلالها يستطيع الطفل التعامل مع مواقف الحياة اليومية المختلفة.

ونظرًا لأهمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية اهتمت عدد من الدراسات السابقة بتنميتها ومن هذه الدراسات، دراسة شحاتة وآخرين (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية الوظيفية للتلاميذ المعاقين عقليًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، ودراسة زكي والمصري (٢٠١٩) التي استهدفت تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن طريق أسلوب التعليم الملطف ، ودراسة جاسم (٢٠٢٠) التي استهدفت تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة المعاقين عقليا المدمجين في الصف الخامس الابتدائي، ودراسة خضراوي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تقديم مقياس للمهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية .

وعلى الرغم من أهمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية باعتبارها من أهم الوسائل التي تعينهم على التعامل مع الآخرين بطريقة طبيعية، إلا أن الشواهد تشير إلى وجود مشكلات لدى هؤلاء التلاميذ في إيجاد لغة اتصال سليمة يتعاملون بها مع المجتمع المحيط بهم (زكي، والمصري، ٢٠١٩، ٣٠).

ومما يزيد من صعوبة تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وجود بعض المشكلات السلوكية والحركية لديهم؛ إلى جانب بعض المشكلات المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى والانتباه للمثيرات؛ مما يزيد من صعوبة تعلم هذه الفئة من التلاميذ (الحنو، والمطيري، ٢٠١٨، ١٥٠).

من هنا ينبغي استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة لتنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية، على أن تتصف هذه الإستراتيجيات بالمرونة والتنوع والبعد عن الطرائق التقليدية، وأن تكون مناسبة لخصائص هؤلاء التلاميذ حتى لا يصابون بالملل وتشتت الانتباه

والإحباط، ولزيادة القدرة على التركيز والتغلب على المشكلات المتعلقة بالتذكر والانتباه للمثيرات، وهي العوامل التي تعيق عملية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ وتؤدي بهم إلى الفشل (النفيعي، ٢٠١٩، ٢٢).

وتعتبر إستراتيجية أستديو التفكير إحدى الإستراتيجيات التدريسية التي تنطلق من توظيف الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ لتنمية أنماط متعددة ومتباينة للتفكير، بالإضافة إلى تنويع التدريس داخل الموقف التعليمي الواحد، وأيضًا صناعة بيئة تعليمية مشابهة للواقع؛ حيث تعتمد على تخطيط الموقف التعليمي بما يتضمن تصميم البيئة التعليمية، وبناء سيناريو قائم على تمثيل مسارات تفكير التلاميذ وتخطيط كيفية معالجتها وتعديلها (Hetland, et.al, 2015, 326).

فالهدف الرئيس لإستراتيجية أستديو التفكير يكمن في تمثيل الواقع الحقيقي لكل من التلميذ والخبرة التعليمية المرتبطة بأهداف التدريس باستخدام الوسائط المختلفة وخاصة الفيديو التعليمي ومشاركة التلاميذ في تمثيلها، حيث ترتبط بمجموعة دعائم منها: تصميم الأهداف، والأنشطة، والبيئة التعليمية والسيناريوهات التعليمية، وتخيل مسارات التفكير، وتصميم مسارات التواصل بين المعلمين والتلاميذ واستخدام أنشطة تقويم مختلفة يتشارك فيها التلميذ مع معلمه (فتحي، ٢٠٢٠، ٨).

ونظرًا لما تتميز به هذه الإستراتيجية فإنه يمكن استخدامها في التدريس للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية؛ لما تتضمنه من أنشطة متنوعة يمكن أن تساعد في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ بما يتوافق مع مستوى إنجازهم الأكاديمي والعلمي.

ومن الدراسات التي استخدمت إستراتيجية أستديو التفكير في مجالات مغايرة للدراسة الحالية، دراسة عبيده (٢٠١١) التي استهدفت تنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجية أستديو التفكير، ودراسة الليثي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية كل من الطلاقة والمرونة الرياضياتية والعقلية في ضوء أستديو التفكير، ودراسة فتحي (٢٠٢٠) التي استهدفت استخدام إستراتيجية أستديو التفكير في علاج صعوبات تعلم النحو وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

هذا وتعد إستراتيجية منشطات الإدراك من إستراتيجيات التعلم النشط، التي تركز على دور التلميذ ونشاطه في اكتسابه للمعلومات؛ حيث تقدم للتلميذ مجموعة متنوعة من المهمات التعليمية التي تعتمد على إثارة دافعيته، وتنشيط مهارات التفكير المختلفة لديه من أجل إنجاز المهمة المكلف بها (خميس، ٢٠٢٠).

ويرى سعداوي (٢٠١٩، ١٠) أن من أهم أهداف إستراتيجية المنشطات الإدراكية مساعدة التلميذ للوصول إلى درجة التمكن من ممارسة عمليات التفكير، وزيادة قدرته على استخدام معارفه السابقة في حل المشكلات التي يتعرض لها أثناء عملية التعلم.

ونظرًا لأهمية إستراتيجية المنشطات الإدراكية فقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة باستخدامها في التعليم، ومنها دراسة الفتلاوي وهراط (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام منشطات الإدراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، ودراسة علاوي (٢٠١٥) التي استهدفت استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة الجغرافيا، ودراسة العزاوي (٢٠١٧) التي هدفت تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مادة القرآن الكريم والتربية الإسلامية باستخدام المنشطات الإدراكية، ودراسة خميس (٢٠٢٠) التي استهدفت استخدام إستراتيجية منشطات الإدراك في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي المفاهيم الهندسية .

تأسيساً على ما تقدم فإن تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية تعد من أهم الأهداف التعليمية التي تسعي المدرسة إلى تحقيقها لدى هؤلاء التلاميذ، كما أن عملية تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية الذين لا يتمكنون من الاستفادة من مناهج التعليم بصورتها الحالية ليست بالعملية السهلة، إذ تتطلب توفير البيئة التعليمية المناسبة، وإستراتيجيات التعليم المحفزة التي تتلاءم مع الخصائص والسمات العقلية لهؤلاء التلاميذ وتلبي رغباتهم ويزيد من دافعيتهم للتعلم.

من خلال ما سبق تبين للباحثين أهمية الدمج إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تدريس ذوي الإعاقة العقلية بهدف تنمية المهارات اللغوية لديهم؛ حيث يمكن توظيف إستراتيجية أستديو التفكير من أجل تصميم بيئة تعليمية مناسبة لقدرات واستعدادات تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية، مع تدعيمها بإستراتيجية المنشطات الإدراكية

التي توفر الأنشطة اللغوية المتنوعة؛ القائمة على المهام التعليمية غير التقليدية التي تنمي مهارات التفكير المتشعب لدى التلاميذ.

من هنا سعى الباحثان إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة العقلية.

مشكلة الدراسة:

أثناء الإشراف على مجموعات التدريب الميداني بمدارس التربية الفكرية وحضور بعض الحصص الدراسية، لاحظ الباحثان ضعف المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وهذا ما أشار إليه المعلمون الذين يقومون بالتدريس لهؤلاء التلاميذ، حيث أشاروا إلى وجود ضعف في مستوى تمكن التلاميذ من المهارات اللغوية المقررة عليهم، وأنهم بحاجة إلى إستراتيجيات وبرامج تربوية وتدريبات مبتكرة، يمكن من خلالها تنمية هذه المهارات المهمة والضرورية لهم.

وللتأكد من وجود المشكلة قام الباحثان بدراسة استطلاعية، حيث طبقا اختبارًا تشخيصيًا مبدئيًا على ثمانية تلاميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمدرسة قنا للتربية الفكرية، لقياس مستوى أدائهم في ست مهارات لغوية، هي: (التمييز بين الكلمات التي بها حرف مد، والتمييز بين أسماء الإشارة، والتعبير عن الصورة بجملة مناسبة، يكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات، يميز بين الاسم المذكر والاسم المؤنث، يكمل الحرف الناقص بالكلمة)، وبتحليل النتائج تبين وجود ضعف لدى هؤلاء الطلاب في جميع المهارات المقيسة، حيث حصل خمسة تلاميذ على درجات أقل من ٥٠% من الدرجة الكلية للاختبار، وحصل ثلاثة تلاميذ على درجات أقل من ٤٥% من الدرجة الكلية للاختبار.

وبمراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المهارات اللغوية ومنها دراسة كل من عودة (٢٠١٣)، القحطاني (٢٠١٣) الذي ظهر من خلالهما مدى تدني مستوى مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة دوان، ودراسة محمود (٢٠١٤) التي أوضحت العديد من المشكلات الموجودة في النمو اللغوي وعيوب في النطق لدى الأطفال المعاقين عقليا ، ودراسة زكي والمصري (٢٠١٨) التي أكدت انخفاض مستوى المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية – اللغة التعبيرية) لدى الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة، كما أشارت دراسة

عبده (٢٠٢٠) إلى وجود قصور ملحوظ في المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

تتحدد مشكلة الدراسة في : ضعف مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية في المهارات اللغوية لديهم، وترجع الدراسة السبب في ذلك إلى وجود بعض أوجه القصور في طرق التدريس المعتادة التي ما زالت تستخدم في حصة اللغة العربية، والتي لا تراعي خصائص هذه الفئة من التلاميذ، ولا تقدم لهم بيئة تعليمية مناسبة تساعد على إثارة دافعيتهم لاكتساب تلك المهارات اللغوية، مما أدي إلى ضعف المهارات اللغوية بصورة ملحوظة، ويرى الباحثان أن هذا الضعف يمكن علاجه باستخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية غير التقليدية التي تراعي خصائص وسمات هذه الفئة من التلاميذ، ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى استخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، خصوصًا مع عدم وجود أية دراسة سابقة – على حد علم الباحثين – وظفت هاتين الإستراتيجيتين في تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

أسئلة الدراسة :

١. ما المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية؟
٢. ما أثر التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية؟

فروض الدراسة:

بناء على الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة، حاولت الدراسة اختبار الفرضين الآتيين:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية.
٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية.

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية من خلال التفاعل بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.

محددات الدراسة:

التزمت الدراسة بالمحددات الآتية:

المحدد البشري: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمدرسة التربية الفكرية بمنطقة كيمان بمحافظة الفيوم، ومدرسة التربية الفكرية بمنطقة (ديمو بمحافظة الفيوم)، وقد تم اختيار المرحلة الابتدائية نظرًا لأهمية تمكن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في هذه المرحلة من المهارات اللغوية التي تساعدهم على التواصل والتفاهم مع المحيطين بهم، والتعامل مع المواقف اليومية المختلفة، وتم اختيار التلاميذ من الصف السادس الابتدائي لتمكن التلاميذ في هذا الصف ببعض المهارات اللغوية أفضل من الصفوف التي تسبقهم.

- **المحدد المكاني: تم تطبيق تجربة الدراسة الأساسية بمدرستين هما: مدرسة التربية الفكرية بمنطقة كيمان بمحافظة الفيوم، ومدرسة التربية الفكرية بمنطقة (ديمو بمحافظة الفيوم)، وتم اختيار هاتين المدرستين لقربها من محل إقامة أحد الباحثين ممن قام بالتدريس، ولتوفر الإمكانات والوسائل التعليمية التي يحتاجها التطبيق.**
- **المحدد الزمني: تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.**
- **المحددات الموضوعية:**
  - **المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، كما حددت في قائمة المهارات التي أعدت لهذا الغرض.**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة، في الآتي:

١. تتناول الدراسة فئة مهمة من فئات التربية الخاصة هم فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، والتي تزداد الدعوات التي تنادي بضرورة الاهتمام بهم، وتقديم سبل الرعاية التعليمية المناسبة لهم.

٢. تقدم الدراسة دليلًا مرجعيًا لمعلم التربية الخاصة تخصص لغة عربية، يمكن الاهتداء به في تدريس اللغة العربية لذوي الإعاقة العقلية وفق إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية، الأمر الذي قد يسهم في الخروج من نمطية حصة اللغة العربية، ويساعد هؤلاء المعلمين في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذهم.

٣. تقدم كتابًا للتلميذ مصاغًا وفق إجراءات إستراتيجية استوديو التفكير والمنشطات الإدراكية، مما قد يسهم في تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية من المهارات اللغوية اللازمة لهم.

٤. تقدم قائمة محكمة للمهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، واختبارًا لها، مما قد يفيد القائمين على تطوير مناهج التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية.

٥. لفت نظر القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة لأهمية توظيف الإستراتيجيات الحديثة ومنها إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تعليم مهارات اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٦. تقديم خلفية نظرية عن إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية، مما قد يفيد الباحثين عند إجراء بحوث مماثلة لتوظيف هذه الإستراتيجية مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، القائم على التصميم شبه التجريبي ذي القياسين القبلي والبعدي والمجموعتين المتكافئتين: (تجريبية) درست الموضوعات المقررة وفقًا لإجراءات إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية، (وضابطة) درست الموضوعات نفسها بالطريقة المعتادة، وذلك بعد التحقق من إجراءات تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربته. وتمثلت متغيرات البحث على النحو التالي:

- المتغير المستقل: المحتوى التعليمي المعالج في ضوء إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية
- المتغيرات التابعة: المهارات الكتابية المحددة في الدراسة.

مواد الدراسة وأداتها:

تطلبت الدراسة إعداد المواد وأداة القياس الآتية: (من إعداد الباحثين)

- **قائمة المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.**
- **كتيب التلميذ ويتضمن أنشطة متنوعة، ويتم تطبيقها للتعليم والتقويم وفقًا لإستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.**
- **دليل معلم لكيفية استخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.**
- **اختبار المهارات اللغوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.**

مصطلحات الدراسة:

بعد الاطلاع على التعريفات المختلفة لمصطلحات الدراسة في الأدبيات التربوية السابقة، ومعالجتها والاستفادة منها، تم تحديد مصطلحات الدراسة إجرائيًا على النحو التالي:

- **ذوو الإعاقة العقلية:**

يعرف الباحثان التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية إجرائيًا في هذه الدراسة بأنهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي الملتحقين بمدارس التربية الفكرية، ممن يعانون من قصور في مستوى الأداء العقلي العام، مصحوبًا بعجز في السلوك التكيفي، ونسبة الذكاء لديهم تقع ما بين (٥٠– ٧٠)، ويصنفون على أنهم من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

- **المهارات اللغوية:**

يعرف الباحثان المهارات اللغوية إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات اللغوية التي تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الاستخدام السليم للغة العربية، وتتضمن تمكنهم من مهارات اللغة المناسبة لهم، والتي ويتم قياسها من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض.

- **إستراتيجية أستديو التفكير:**

تعرف إستراتيجية أستديو التفكير إجرائياً في هذه الدراسة: بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات التعليمية التي يتم اتباعها لتدريس المهارات اللغوية، تعتمد على تخطيط وتصميم وبناء سيناريو الموقف التعليمي المطلوب؛ لصناعة بيئة مماثلة للواقع التعليمي؛ بهدف توظيف حواس تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية واستثارة عمليات التفكير لديهم أثناء عملية تعلم واكتساب المهارات اللغوية.

- **إستراتيجية المنشطات الإدراكية**

يعرف الباحثان إستراتيجية المنشطات الإدراكية إجرائيًا: بأنها مجموعة خطوات تدريسية تستخدم أثناء تدريس المهارات اللغوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية تساعدهم على ممارسة العمليات العقلية بتوجيه من المعلم أو تقديمها جاهزة من خلال المواقف التعليمية بهدف مساعدة التلاميذ في معالجة المعلومات ومن ثم استرجاعها من الذاكرة مرة أخرى".

الإطار النظري للدراسة

أولاً: التلاميذ ذوو الإعاقة العقلية:

(١) مفهوم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

يعرف العجمي والدوسري (٢٠١٦، ٥٤) التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بأنهم أولئك التلاميذ الذين تم قبولهم بمدارس التربية الفكرية من خلال عملية القياس والتشخيص التي خضعوا لها لكي يكونوا مؤهلين للحصول على البرامج التربوية الخاصة. وتضيف حمد (٢٠١٨، ٥٩) أن لديهم القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة، والكتابة، وتتراوح درجات ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠). ويرى الظفيري والزريقات (٢٠١٩، ١٠٢) أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في مستوى الأداء العقلي العام مصحوبًا بعجز في السلوك التكيفي ويلتحقون بمراكز ومدارس التربية الفكرية.

ويعرف زكي والمصري (٢٠١٩، ٦٧١) فئة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بأنهم من تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) ويعرفون تربويًا بفئة القابلين للتعلم، ويتم التركيز في هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية لعدم قدرتهم على الاستفادة من البرامج التربوية في المدارس العادية بشكل يوازي العاديين وتحتوي مناهجهم على تعلم المهارات الاستقلالية، والحركية، والاجتماعية، والأكاديمية.

(٢) التصنيف التربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

يتضح التصنيف التربوي للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من خلال ما يلي:

- **فئة القابلين للتعلم: هم التلاميذ القابلون لتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة، والكتابة، والرياضيات، والذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠) درجة.**
- **فئة القابلين للتدريب: هم التلاميذ الذين يعتقد أنهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، ولذلك فإن برنامجهم التعليمي يهدف أساسًا إلى التدريب على المهارات**

الاستقلالية، مثل العناية بالنفس، ومهارات التهيئة المهنية والتأهيل المهني، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٣٠ – ٥٥) درجة (حماد، ٢٠١٩، ١٠٧١).

- **فئة الاعتماديين: تتضمن هذه الفئة التلاميذ ممن ليس لديهم القدرة على تعلم المهارات الاستقلالية مثل العناية بالذات، والقيام بالمهام الحياتية اليومية الأساسية، لذا فإنهم بحاجة دائمة للاعتماد على غيرهم، وتقتصر الخدمات المقدمة لهم على رعايتهم في مؤسسات خاصة، وفيها يتم تقديم الغذاء اللازم والرعاية الصحية المطلوبة، وتقل نسبة ذكائهم عن (٣٥) درجة (محمد، ٢٠١٣، ١٠).**

ولهذا يتبين سبب اختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، حيث يتم قبولهم في مدارس التربية الفكرية بعد قياس نسبة الذكاء ويتم قبول التلاميذ الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٥ – ٧٠)، ولعل أهم ما يميز هذه الفئة من فئات ذوي الإعاقة العقلية هو:

- **نسبة ذكائهم تتراوح ما بين (٥٥ – ٧٥) درجة.**
- **القابلية لتعلم المهارات الأكاديمية الأساسية.**
- **يمكن أن يحرز التلاميذ تقدمًا في التعلم والتدريب، إذا تم تقديم محتوي تعليمي مناسب لقدراتهم مع استخدام طرق تدريس حديثة ومتنوعة.**
- **نسبة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم تصل إلى (٨٠%) تقريبًا، وهي نسبة كبيرة تستحق اهتمام الباحثين للاستفادة منهم.**

(٣) الخصائص العقلية والتعليمية لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

قد عرض كل من حمد (٢٠١٨، ٦١)؛ ومتولي (٢٠١٥، ٦٨) أهم الخصائص العقلية والتعليمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وهي على النحو التالي:

- **انخفاض نسبة الذكاء بشكل ملحوظ عن التلاميذ العاديين.**
- **نمو عقلي بطيء.**
- **عدم القدرة على التركيز الانتباه لوقت طويل وقصور فهمه للرموز.**
- **ضعف القدرة على التفكير المحدد واستخدام اللغة أو فهم معاني الكلمات.**
- **صعوبة تعلم التمييز بين المثيرات من حيث الشكل واللون والوضع.**
- **صعوبة القدرة على التعميم وصعوبة انتقال أثر التدريب من موقف لآخر.**

- **صعوبة التذكر السمعي والبصري وصعوبة تكوين مفاهيم.**
- **صعوبة في اكتساب المعلومات اللغوية.**

(٤) الخصائص اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

ويرى كل من الدخيل ومحمد (٢٠١٩، ١٦٤)؛ ومحمود (٢٠١٤، ٣٠) أن الخصائص اللغوية لذوي الإعاقة العقلية تتمثل في:

- **قصور واضح في المهارات اللغوية بشكل عام.**
- **البنية اللغوية لذوي الإعاقة العقلية تشبه البناء اللغوي لدى العاديين، فهي ليست شاذة، بل لغة سوية، لكن بدائية.**
- **افتقار تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمدارس التربية الفكرية إلى القدرة على استخدام الألفاظ، والتعبير عن أنفسهم وحاجاتهم، وهذا يتطلب البعد عن المجردات أثناء تعليمهم.**
- **ارتباط النمو اللغوي بالنمو المعرفي لديهم.**

(٥) الأسس التدريسية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

عرض الجزار (٢٠١٨، ٢٥)؛ الظفيري والزريقات (٢٠١٩، ١١١) بعض الأسس التي ينبغي مراعاتها عند التدريس لتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وهي على النحو الآتي:

- **مساعدة التلاميذ على المرور بخبرات ناجحة: وذلك باتباع الوسائل التي تقود إلى الإجابة الصحيحة.**
- **تقديم تغذية راجعة: وتعني أن يعرف التلاميذ نتيجة عملهم بعد أدائه مباشرة.**
- **تعزيز الاستجابة الصحيحة: ويقصد بها بأن يكون التعزيز مباشرًا في حالة قيام التلاميذ بأداء استجابات صحيحة.**
- **تحديد أقصى مستوى أداء يجب أن يصل إليه التلاميذ إذا كانت المادة التعليمية سهلة جدًا بنسبة لهم.**
- **الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى، بحيث يسير موضوع التدريس وفق خطوات متتابعة بحيث تكمل كل خطوة الخطوة السابقة لها، وتقود للخطوة اللاحقة وتسير من السهل إلى الصعب.**
- **نقل التعميم وتعميم الخبرة: حيث يتم ذلك عن طريق تقديم المفهوم نفسه في مواقف وعلاقات متعددة.**

- **التكرار بشكل كاف لضمان التعلم.**
- **التأكد من احتفاظ التلاميذ بالمفاهيم التي سبق تعلمها، عن طريق إعادتها بين فترة وأخرى.**
- **التنويع في طرق عرض المحتوى التعليمي.**
- **تنظيم المحتوي التعليمي واتباع تعليمات مناسبة لتركيز الانتباه.**

مما سبق يتبين أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يعانون من تأخر عام في القدرات العقلية، وكذلك المهارات اللغوية؛ لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تنمية المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية من خلال توظيف أنشطة إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في التدريس.

ثانيًا: المهارات اللغوية

(١) مفهوم المهارات اللغوية:

عرف ابن منظور (٢٠٠٥) المهارة بأنها "الحذق في الشيء، والماهر هو الحاذق بكل عمل". أما المهارة اصطلاحًا فهي "الشيء الذي يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب، وما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها" (محفوظ، ٢٠١٧، ١٥).

وتعرف المهارات اللغوية بأنها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ويقصد بالأداء الصوتي اللغة المنطوقة، والأداء غير الصوتي اللغة المكتوبة (عليان، ٢٠٠٠، ٢٥).

كما يعرفها عوض (٢٠٠٤، ٣٥) بأنها مستوى معين من الأداء اللغوي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة، ولها جانب معرفي وآخر أدائي، يصل من خلالها التلميذ إلى السرعة والدقة في إنتاج اللغة وتذوقها. ويعرفها الكثيري (٢٠١٨، ٢٨) بأنها مجموعة من المهارات الفرعية التي تندرج تحت مهارات أربعة أساسية هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وهذه المهارات ينبغي أن يكتسبها التلاميذ في سنوات حياتهم الأولي.

التعريفات السابقة تشير إلى أن المهارات اللغوية يقصد بها مجموعة من المهارات الفرعية التي تندرج تحت فنون اللغة الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وهذه المهارات هي

التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتواصل مع غيره، كما أنها أساسية في عملية التعليم والتعلم.

وفي هذا السياق يشير مدكور (٢٠٠٦، ٥) إلى أن الهدف الأساسي من تعليم المهارات اللغوية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي السليم والواضح، من خلال المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والتحدث أو الكلام، والقراءة، والكتابة.

كما حدد طعيمة (٢٠٠٤، ٣٣) مجموعة من الخصائص التي تتصف بها المهارات اللغوية. تمثلت في أن: المهارة اللغوية تتطلب أداءً حركيًا معقدًا إلى حد ما، كما أن اكتسابها يدل على أن شكلاً من أشكال التعلم قد حدث، وأن ثمة تكاملاً في السلوك نتج عن هذا التعلم، ومن ثم أصبح أداء المهارة يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما، وبالتالي قلت الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم، كما أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة، بالإضافة إلى أن الأداء أصبح مصحوبًا بالثقة بالنفس، وأن هناك تنظيمًا لسلاسل من المثيرات والاستجابات قد تم في أنماط أكبر، وهذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية، ويعتبر تعلم ما هو فرعي شرطًا لازمًا وسابقًا لتعلم ما هو أساسي.

والمهارات اللغوية بهذا المعنى كل متكامل، بمعنى أن كل مهارة منها تتأثر بالمهارات الأخرى، كما أن منهج اللغة العربية الذي يتم تدريسه في المدارس ليس غاية في حد ذاته، ولكنه وسيلة لتحقيق غاية، والتي تتمثل في تعديل السلوك اللغوي للتلاميذ من خلال تفاعلهم مع الخبرات والأنشطة اللغوية التي يتضمنها المحتوى التعليمي للمنهج، بما يمكنهم من اكتساب وتعلم المهارات اللغوية والقدرة على استخدامها بشكل صحيح.

(٢) تصنيف المهارات اللغوية:

- **مهارة الاستماع:**

الاستماع هو أول المهارات اللغوية الأربعة، ويقصد به تمرين التلاميذ على الانتباه، وحسن الإصغاء والإحاطة بمعنى ما يسمع (عطا، ٢٠٠٦، ١٢١). كما يعرف بأنه "تعمد تلقي أي مادة صوتية بقصد فهمها، واستيعابها والتمكن من تحليلها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها إذا طلب من المستمع ذلك (صومان، ٢٠١٠، ١٤٣). فالاستماع بهذا المعنى يتمثل في استقبال

الأصوات اللغوية مع الانتباه والتركيز والإنصات والقدرة على فهم هذه الأصوات المسموعة وتفسيرها والتفاعل معها.

كما يعد الاستماع من أهم المهارات اللغوية الأربعة إن لم يكن أهمها على الإطلاق؛ فالاستماع كمهارة لا غنى عنه لظهور التحدث والقراءة والكتابة، وهو شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة (مدكور، ٢٠٠٦، ٨٢). كما ينظر إليه باعتباره من أهم المهارات المطلوبة لتحصيل المعارف والعلوم، بل أنه لا يتم حسن الفهم والإدراك للحقائق والأشياء والأفكار، إلا بحسن الاستماع وإتقانه (حسين، ٢٠١٠، ١٠٣).

هذا ويرى صومان (٢٠١٠، ١٥٠) أن هناك مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن يتم تحقيقها من خلال تدريس الاستماع تتمثل في:

- **تنمية القدرة على التفكير السريع وسرعة اتخاذ القرار في الوقت المناسب.**
- **تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية عن طريق الاستماع الجيد.**
- **معرفة أهمية الكلمة ودورها في بناء المعنى واستعمالاتها المختلفة.**
- **إجادة نغمات الكتاب نغمات الكلام المختلفة ودورها في تجسيد المعنى وتوضحيه.**
- **تعلم كيفية الاستماع إلى التوجيهات ومتابعتها.**
- **مهارة التحدث:**

التحدث هو المهارة الثانية من المهارات اللغوية التي يكتسبها التلاميذ بعد عملية الاستماع للغة ومحاكاتها من خلال الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، كما أنها أحد العناصر المهمة في عملية اكتساب السلوك الاجتماعي ليس من خلال قدرة الفرد على نقل المعلومات والأفكار والخبرات إلى الآخرين فحسب، بل من خلال تكوين المفاهيم التي يطالب التلميذ بالتعرف عليها كمعان للوحدات اللغوية المختلفة التي يتعلمها عن طريق اتصاله بالآخرين (عبد الباري، ٢٠١١، ٨٩).

هذا ويرى عبد الباري (٢٠١١، ١٤٤–١٤٥) أن هناك مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن يتم تحقيقها من خلال تدريس التحدث تتمثل في:

- **التدريب على النطق السليم بحيث يفهم منه المعنى المطلوب.**
- **التعبير عن الحاجات والمشاعر.**
- **تجاوز بعض العيوب النفسية مثل الخوف والخجل.**
- **ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها والربط بينها.**

- **التحدث إلى الآخرين بصوت مفهوم.**
- **مهارة القراءة:**

تعرف القراءة بأنها القدرة على نطق الحروف نطقًا سليمًا، وقراءة الكلمات المكونة من هذه الحروف بأقل قدر ممكن من الأخطاء (جمعة، ٢٠١٧، ٩)، وأيضا استخراج استنتاجات من النص المدروس واستخلاص الفكرة الرئيسة للنص وشرحها بالإضافة إلى القدرة على إكمال الكلمة بالحرف الناقص واختيار شكل الحرف المناسب ووصل المقاطع وتوظيف الأسماء والتميز بين المفرد والمثني والجمع واستخدام أدوات الاستفهام واستخراجها وحل الكلمات ثم يكون كلمة جديدة (المغراوي، ٢٠١٧، ٢١).

هذا ويرى نصر (٢٠١٤، ١٤) أن هناك مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن يتم تحقيقها من خلال تدريس القراءة تتمثل في:

- **تنمية القدرة على القراءة وتدريبه على النطق الصحيح.**
- **إثراء ثروة التلاميذ اللغوية باكتساب الألفاظ والتراكيب اللغوية.**
- **جعل القراءة نشاطًا ممتعًا عند التلميذ للاستمتاع بوقت فراغه.**
- **تعليم التلاميذ كيفية فهم المقروء فهمًا صحيحًا وتمييزه بين الأفكار الأساسية والجزئية.**
- **الإقبال على المشاركة في الأنشطة المختلفة المرتبطة بالقراءة.**
- **مهارة الكتابة:**

الكتابة مهارة اتصالية إنتاجية وإبداعية مكتسبة، يتعلمها التلميذ ويتقنها كنشاط ذهني يقوم على التفكير ويحتاج إلى تناسق بصري سمعي حركي وانسياب الأفكار والطلاقة في استخدام اللغة، وهي على درجة عالية من التعقيد لأنها تتضمن التفاعل بين التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية (العمراني، ٢٠١٤، ٤٣).

والكتابة تعرف بأنها القدرة على كتابة الحروف والكلمات، بخط واضح وبأقل قدر ممكن من أخطاء الكتابة (جمعة، ٢٠١٧، ٩). كما تتضمن مجموعة كبيرة من المهارات منها: تكوين كلمات من الحروف، وإكمال العبارات، وترتيب الكلمات والجمل، وتكوين كلمات لها معنى بدلالة الصورة، والتعبير عن الصورة بجمل مفيدة، وكتابة ما يملي عليه غيبًا (نصر، ٢٠١٤، ٧).

هذا ويرى مصطفى (٢٠١٠، ٤٧) أن هناك مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن يتم تحقيقها من خلال تدريس الكتابة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، تتمثل في:

- التدريب على كتابة ما يسمع بصورة صحيحة.
- التدريب عل كتابة الكلمات بشكل صحيح وتثبيت صورتها في الذهن.
- توسيع الخبرات من المعارف والمعلومات.
- تزويد الحصيلة اللغوية للتلميذ.
- إعطاء كل حرف مكتوب الحجم المناسب له.

(٣) أهمية تعليم المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية:

أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، ومن هذه الدراسات دراسة: سعيد (٢٠١٣)، والقحطاني (٢٠١٣)، وداود (٢٠١٤) ومحمود (٢٠١٤)، ودراسة زكي والمصري (٢٠١٩)، وعبده (٢٠٢٠)، حيث أكدت هذه الدراسات على أن تعلم المهارات اللغوية يساعد ذوي الإعاقة العقلية على قضاء حاجاتهم الضرورية، وتحقيق قدر من الاستقلالية لأنفسهم، وأيضًا تساعدهم على أن يصبحوا أفرادًا منتجين ونافعين للمجتمع الذي يعيشون فيه.

ومن خلال البحوث والدراسات السابقة يمكن تحديد أهمية تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، في الآتي:

- نجاح عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين.
- تمييز الكلمات، والعبارات التي تحمل المشاعر المختلفة من الفرح، والحزن، والتهنئة، وغيرها.
- إبراز ما لديهم من استعدادات ومهارات كامنة.
- قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية، وقراءة لوحات المحال التجارية، وأسماء الأحياء والشوارع حسب قدراتهم وإمكانياتهم.
- التعبير عن متطلباتهم الشخصية.
- المشاركة في المجتمع بشكل فعال.

وحتى يمكن تنمية هذه المهارات هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي الالتزام بها والعمل على تحقيقها أثناء التعلم، والتي تتمثل في (الحنو والمطيري، ٢٠١٨، ١٤٢):

- ضرورة التركيز على معرفة التلاميذ السابقة للمهارات اللغوية.
- ضرورة إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب الثقة بالنفس من خلال العمل في مجموعات صغيرة.

- **إتاحة الفرصة للتلاميذ لتطبيق معارفهم التي اكتسبوها من خلال تدريبات جديدة متنوعة.**
- **رفع حد التوقعات من جانب المدرس بالنسبة للتلاميذ.**
- **أن يقود التدريس مدرسون ذوو خبرة.**

مما سبق يتبين أهمية تنمية المهارات اللغوية لذوي الإعاقة العقلية؛ حيث تساعد هذه المهارات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على التواصل الفعال في محيطه الاجتماعي، كما إنها وسيلة لنمو القدرات المعرفية لديه؛ وهذا ما يبين أهمية الدراسة.

ثالثًا: إستراتيجية أستديو التفكير

(١) مفهوم إستراتيجية أستديو التفكير:

يعرف العامري (٢٠١٥، ٢٢٤) إستراتيجية أستديو التفكير على أنها مجموعة من الأنشطة تؤدي في مجموعها إلى تذليل صعوبات التعلم لدى التلاميذ، وتعزيز التوازن الانفعالي لديهم، وإعطائهم فرصة للتعبير عن إحساسهم ونقل المعاني التي يرغبون في توصيلها، وتطوير أشكال من التفكير تتسم بالدقة والإبداع.

ويرى هتلاند وآخرين Hetland, et. al (2015, 326) أن إستراتيجية أستديو التفكير تعد أحد المداخل البيئية التي انتقلت من التربية الفنية إلى المواد الأساسية، وأن من أهم استخداماتها تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وأنها إستراتيجية تدريسية ترتبط بمجموعة من الدعائم، أهمها: صناعة بيئة تعليمية تتحدى التلاميذ وتستثير مسارات تفكيرهم مع تمثيل المواقف الحياتية داخل حجرة الدراسة، بالإضافة إلى تعديل مسارات التلميذ من خلال الأنشطة الفنية المختلفة.

كما يعرفها الليثي (٢٠١٩، ١٧) بأنها مجموعة من المراحل لتدريس المادة التعليمية، تعتمد على تخطيط وتصميم سيناريو الموقف التعليمي المطلوب لصناعة بيئة مماثلة للواقع التعليمي؛ بهدف توظيف حواس المتعلمين، وتتحدى التلاميذ لاستثارة عمليات التفكير الإبداعية لديهم.

(٢) أهداف إستراتيجية أستديو التفكير:

حدد هوجان وآخران Hogan, et. al, (2018, 11) ؛ وخضراوي (٢٠١٥، ٣٦) ، أهداف إستراتيجية أستديو التفكير في الآتي:

- بناء تعليم يركز على التفكير معتمدًا على معايير تقييم محددة.
- عدم الاعتماد فقط على النتائج المصاحبة للتفكير والمبنية على المعرفة ومستويات التفكير الدنيا.
- بناء تعليم يركز المستويات العليا من التفكير.
- التأكيد على أهمية إثراء الأنشطة وبالتالي إثراء نواتج التعلم.
- الربط بين أنماط التفكير والتعليم المرئي والذي يحتوي على التقييم الكيفي.
- ربط التعليم القائم على فصول الفن بمعايير مناسبة للتقويم.

(٣) أهمية استخدام إستراتيجية أستديو التفكير:

يرى شيريدان Sheridan (2009, 74)؛ وعبيده (٢٠١١، ٣٠) أن إستراتيجية أستديو التفكير لها أهمية كبيرة في التدريس، هذه الأهمية تتمثل في أنها:

- تنمي مهارات التواصل بين التلاميذ أنفسهم ومهاراتهم في عرض مسارات تفكيرهم وتقويمها بصورة ذاتية تعاونية.
- تساعد في تخطيط التدريس وتصميمه من قبل المعلم والتلميذ سوياً داخل البيئة التعليمية.
- تنويع التنظيمات الصفية الفردية والتعاونية والكلية.
- محاكاة الواقع عند بناء المواقف والبيئات التعليمية يشجع بناء التفكير وعادات العقل المنتج.
- استخدام الحواس الخمسة والحدس الذي يخلق بيئة تعلم إبداعية.
- استثارة التلاميذ وبناء العقل المفتوح خلال الأسئلة وصياغة المشكلات.
- توظيف مداخل الرسم والكتابة الإبداعية، مع تصميم سيناريوهات التفكير والسلوك الذكي.

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية استخدام الفنون في تعليم المواد الأكاديمية عن طريق إستراتيجية أستديو التفكير التي تحسن بدورها أداء التلاميذ في السلوكيات والمهارات المستهدف تنميتها، كدراسة ماكومب McComb (2010) التي كشفت عن أهمية استخدام إستراتيجية أستديو التفكير في عملية التدريس من خلال دمج الفنون بطريقة مباشرة داخل البيئة الصفية.

وأظهرت نتائج دراسة عبيده (٢٠١١) أهمية استخدام أستديو التفكير في دعم الفكر الفني في تدريس المواد الدراسية المختلفة. كما أشارت دراسة كايي (2012) Kayi إلى ضرورة إثراء عملية التعلم من خلال أستديو التفكير لتطوير المناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

وأثبتت دراسة جينا (2013) Jena وجود فوائد حقيقية لتعليم الفنون البصرية وتنمية عادات العقل من خلال إستراتيجية أستديو التفكير. وأظهرت دراسة هتلاند وآخرين (2015) Hetland, et. al أن استخدام إستراتيجية أستديو التفكير لها أثر كبير في تدعيم عملية التعلم. كما أكدت دراسة هوجان وآخرين (2008) Hogan et. al، ودراسة فتحي (٢٠٢٠) على أن استخدام إستراتيجية أستديو التفكير منذ بداية العملية التعليمية يبني عادات عقلية داعمة للتلاميذ في المراحل التدريسية المختلفة.

(٤) مراحل التدريس باستخدام إستراتيجية أستديو التفكير:

حدد هتلاند وآخران (Hetland, et al, (2015, 15؛ والليثي (٢٠١٩، ٢٥) المراحل الأساسية لاستخدام إستراتيجية أستديو التفكير في عملية التدريس وهي على النحو الآتي:

- المرحلة الحسية والتأملية (يلاحظ– يستمع– يتساءل): يلاحظ فيها التلميذ الموقف أو المشكلة، ويستمع إلى توجيهات المعلم، ثم يتساءل حول المشكلة من خلال بعض الأسئلة التثقيفية، ويتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في طرح المشكلة وإعطاء التوجيهات للتلاميذ وتحديد الأسئلة وكذلك وقت الانتظار.
- المرحلة العملية (استخدم الأدوات– وكتابة السيناريو): يعبر فيها التلميذ عن الموقف ومكوناته بالرسم والأشكال، ثم يكتب سيناريو للمشكلة يوضح فيها خطة الحل، ويقوم المعلم بتوفير الأدوات وتشجيع التلاميذ على التعبير وبناء خطة الحل.
- مرحلة الأداء (فكر– تواصل): هنا يبدأ التلميذ في التفكير لحل المشكلة في ضوء الخطة ثم التواصل بطرائق متباينة، ويوجهه المعلم للعمل، ويلاحظ الأداء مع مجموعة المستشارين، ويفكر في مسارات مختلفة ويتواصل لعرض أفكاره.
- مرحلة بناء العادة (كل عادة على حدة): يتم في هذه المرحلة بناء عادة العقل لدى التلميذ خلال العمل في حل الموقف أو المشكلة، فيقوم المعلم بتحديدها ويوجه المتعلمين إليها مع تكرار أدائها.

- **مرحلة تأمل الأداء: يطلب من التلميذ أن يستمع إلى المعلم ومجموعة المستشارين من الزملاء الذين يصفون ويقيمون مسارات تفكيره ويبدأ في مسارات تفكير مختلفة إذا لزم الأمر، ويمكن للمعلم في أثناء ذلك استخدام كاميرا لتصوير المواقف واستخدامها لتقييم الأداء وتعديل مسارات تفكيره من خلال الملاحظة، كما يساعد المعلم المستشارين في تقييم أداء زملائهم.**
- **مرحلة الإنتاج: يطلب المعلم من التلاميذ كتابة سيناريو لمشكلة أو موقف مشابه للمشكلة المطروحة في البداية، ويقيم أداءهم الكتابي.**

(٥) مكونات إستراتيجية أستديو التفكير:

ولإستراتيجية أستديو التفكير مكونات عرضها كلٍ من كايي (Kayi (2012, 70 ؛ وفتحي (٢٠٢٠، ٣٠)، وهي على النحو الآتي:

المكونات المادية:

- **أدوات حسية: وتتمثل في (شاشة عرض– فيديو تعليمي– كاميرا)، مع الأدوات الكتابية والتلوين (أدوات رسم– أقلام– أوراق– ألوان)، بالإضافة إلى مصادر تعليمية (مكتبة صغيرة في المادة الدراسية– ألعاب تعليمية – قصص تعليمية– إنترنت– كتب المدرسة– أدلة النشاط– أدلة المعلم).**
- **حقيبة أستديو التفكير: (مسرح تعليمي– ملابس للشخصيات الممثلة– نص مسرحي – موسيقى تصويرية للمسرحية)، مع كاميرا لتصوير بعض المواقف التعليمية لتقييم أداء التلاميذ، وتحديد كيف يفكرون، ثم تعرض عليهم لتعديل مسارات تفكيرهم.**

المكونات البشرية:

- **المعلم: ودوره الإخراج الفني؛ فهو المسؤول عن كتابة السيناريو بمشاركة التلاميذ مع توجيههم إلى القيام بمهامهم.**
- **مجموعات المهام الأساسية: هم مجموعات التلاميذ في أثناء أداء المهام المرتبطة بتحقيق الهدف.**
- **مجموعة المستشارين: مجموعة من التلاميذ يتم اختيارهم عشوائيا لتقييم التلاميذ زملائهم في نهاية المهمة.**

- **مجموعات المهام الثابتة داخل إستراتيجية أستديو التفكير: وهي مجموعات التلاميذ المسئولين عن إدارة الأنشطة وإدارة الوقت، وإدارة الأدوات الخاصة بإستراتيجية أستديو التفكير.**

(٦) العلاقة بين إستراتيجية أستديو التفكير والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

تتضمن اللغة العربية مجموعة من المهارات اللغوية التي يصعب تعلمها على التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في كثير من الأحيان، مما يتطلب استخدام إستراتيجيات تدريس تسعى إلى تبسيط هذه المهارات وعرضها بصورة شيقة وممتعة، ويمكن توظيف إستراتيجية أستديو التفكير لتحقيق ذلك، لأنها تعمل على توظيف حواس التلميذ وقدراته الحسية في بيئة تعلم تفاعلية إبداعية، كما أنها تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة مع المعلم أثناء عملية التدريس، كما يتمكن المعلم من خلالها من تحديد مستويات التلاميذ اللغوية، وجوانب الصعوبة لديهم؛ ومن ثم العمل على علاجها.

مما سبق يتبين أن إستراتيجية أستديو التفكير تتضمن مجموعة من الأنشطة والممارسات التعليمية التي تنطلق من صناعة بيئة تعليمية مشابهة للواقع باستخدام مجالات الفنون المختلفة، وأن هذه الأنشطة والممارسات التعليمية تسهم في إنشاء بيئة تعليمية تتميز بالمرونة، وبالأساليب التدريسية التي تنمي مهارات التفكير بشكل ممتع؛ وهي الأنشطة يحتاج إليها التلميذ ذو الإعاقة العقلية؛ كي تساعده على نموه المعرفي، حيث يتم دمج تدريس المهارات اللغوية بالأنشطة الممتعة، ومما لا شك فيه أن الدمج بين الجانب المعرفي والجانب الوجداني في تعليم ذوي الإعاقة العقلية له أثر كبير في إثارة دافعيته للتعلم، ومن هنا يرى الباحثان إمكانية توظيف هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية.

رابعًا: إستراتيجية المنشطات الإدراكية

(١) مفهوم إستراتيجية المنشطات الإدراكية:

تعرف علاوي (٢٠١٥، ٦١٧) إستراتيجية المنشطات الإدراكية أنها نشاطات تعليمية لتنمية المهارات العقلية، وهي نشاطات تختلف عن النشاطات الصفية الشائعة، حيث تعمل على حث التلاميذ على التفكير المتشعب، وتتطلب استخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والجديدة؛ مع التركيز على توليد التلاميذ للأفكار.

ويرى العزاوي (٢٠١٧، ٤٨٢) أنها عملية معرفية منظمة تمكن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم، والتكيف معه عن طريق اختيار الأنماط الأدائية المناسبة، وتتضمن عملية الإدراك؛ وتجمع الاحساسات المختلفة وتفسيرها وتنظيمها معًا، لتكون خبرة ما تخزن بالذاكرة.

ووصفها خميس (٢٠٢٠، ٢٤٦) بأنها إستراتيجية يتعلم منها التلاميذ كيف يصلون إلى أفكار لموضوعات معينة بفكرة رئيسة.

مما سبق يمكن القول إن إستراتيجية المنشطات الإدراكية تتضمن مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي يتم استخدامها لتنمية المهارات العقلية وتعمل على تنمية التفكير المتشعب، وتتطلب استخدام واحدة أو أكثر من الوظائف العقلية من خلال الربط بين الخبرات السابقة والجديدة للمتعلم؛ مما يجعلها إستراتيجية مناسبة لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

(٢) أهمية استخدام منشطات الإدراك:

لاستخدام إستراتيجية منشطات الإدراك أهمية كبيرة حيث إنها تساعد على نمو القدرات المعرفية للتلميذ، وكذلك تنمية دافعيته للتعلم، هذا وقد أورد سعداوي (٢٠١٩،)١٧؛ وأبو حليل (٢٠٢٠، ٣٣)، مجموعة من الخصائص التي تتميز بها هذه الإستراتيجية وتبرز أهميتها، منها:

- تحث التلميذ على توجيه انتباهه لما يريد أن يتعلم.
- تؤدي إلى تفوق أداء التلميذ في كافة المستويات من تذكر، وفهم، وتطبيق، وتركيب.
- تساعد التلميذ على توظيف عدد أكبر من العمليات العقلية.
- تساعد التلميذ على التركيز على الأفكار الرئيسية المهمة، مما يساعده على زيادة التحصيل، ومن ثم تحسين عملية تعلمه.
- ربط المعلومات القديمة المخزونة بالمعلومات الجديدة.

(٣) أنظمة إستراتيجية منشطات الإدراك:

- نظام إستراتيجية منشطات الإدراك المتضمنة: ويقصد به النظام التعليمي الذي يعتمد على المعلم في تقديم المساعدة للتلميذ لتحقيق الأهداف المنشودة، لأن استخدام المنشطات

الإدراكية في هذا النظام يأتي عن طريق اختيار المعلم لتلك المنشطات التي يراها مناسبة للتلميذ (عبد الرضا وتكي، ٢٠١٥، ٤٩٧).

- نظام إستراتيجية منشطات الإدراك المنفصلة: يعتمد هذا النظام على التلميذ، ويلقي على كاهله المسؤولية الكبرى في تحقيق الأهداف التعليمية، فيحث التلميذ على التفكير في اشتقاق المنشطة العقلية التي يقترحها المعلم، وأيضًا يترك للتلميذ حرية توظيف المنشطة العقلية التي يعتقد أنها مناسبة دون تحديد مسبق لها من قبل المعلم (رشيد، ٢٠١٥، ١٥٥).

(٤) مراحل إستراتيجية منشطات الإدراك:

يمكن تحديد مراحل إستراتيجية منشطات الإدراك في المراحل الآتية (خميس، ٢٠٢٠، ٢٥٣):

- مرحلة استقبال المعلومات وإدخالها: وفيها يتعرض التلميذ إلى كمية هائلة من المعلومات المحيطة به عن طريق الحواس الخمسة، ولكن الذي يدخل إلى الذاكرة قصيرة المدى تلك المعلومات التي تقع في بؤرة انتباه التلميذ ومجال اهتمامه لتشبع حب استطلاعه.
- مرحلة العمليات والترميز: ويتم فيها معالجة المعلومات التي دخلت عن طريق الحواس إلى الذاكرة قصيرة المدى وتكرارها وتجميعها، وترميزها في أنماط معرفية هرمية ذات معنى؛ بهدف إعدادها للذاكرة طويلة المدى.
- مرحلة استرجاع المعلومات وتوظيفها: وهي المرحلة الأخيرة في عملية تنسيق المعلومات وقد تسمي مرحلة الخزن والحفظ أو مرحلة الذاكرة طويلة المدى، إذ يقوم هذا القسم من الذاكرة بتفسير المعلومات وتحليلها وتنظمها وربطها بمعلومات سابقة متعلمة ذات علاقة بالمعلومات الجديدة، ثم ترميزها لخزنه لاستخدامها وقت الحاجة.

وأكدت الدراسات والبحوث السابقة على استفادة التلميذ من استخدام إستراتيجية المنشطات الإدراكية كدراسة علاوي (٢٠١٥)؛ والعزاوي (٢٠١٧)؛ وسعداوي (٢٠١٩)؛ وخميس (٢٠٢٠) حيث إنها تحث التلميذ على استعمال قدرات عقلية مناسبة في أثناء تعلمه بالإضافة إلى إمكانية اختيار منشطه بحرية، مما يؤدي إلى الفهم والاستيعاب بالتالي التعلم الجيد والمثمر.

(٥) العلاقة بين إستراتيجية المنشطات الإدراكية والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية:

يصعب على التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في كثير من الأحيان التعلم بطرق التقليدية، ولذلك يمكن توظيف إستراتيجية المنشطات الإدراكية، لأنها تقوم على استخدام حواس التلميذ وتنمية مهارات التفكير العقلي لديه، كما أنها تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة مع المعلم أثنا التدريس، وأيضًا حرية التلميذ في اختيار المادة العلمية المناسبة له.

لما كانت إحدى وظائف الذاكرة ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة المخزونة، ولما كانت إحدى وظائف المنشطات العقلية المساعدة على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة، فإن استخدام مثل هذه المنشطات يمكن أن يؤدي إلى تقوية ذاكرة التلميذ، وبالتالي تحسين عملية التعلم، مما قد يسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى ذوي الإعاقة العقلية.

إجراءات الدراسة

تحددت إجراءات الدراسة فيما يلي:

أولاً: إعداد مواد وأدوات الدراسة:

(١) إعداد قائمة المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية:

من أجل إعداد قائمة المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، تم القيام بالإجراءات الآتية:

(أ) تحليل محتوى كتاب اللغة العربية المقرر على التلاميذ:

يقصد بالتحليل "تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتألف منها، والغرض منه معرفة خصائص مادة الكتب المدرسية، ووصف الخصائص وصفًا كميًا معبرًا عنه بكلمات، أو جمل، أو صور، أو رموز، بحيث تتم عملية التحليل بصيغة منظمة وفق أسس، ومنهجية، ومعايير موضوعية (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩، ١٧٤).

ومن أجل تحليل محتوى كتاب اللغة العربية المقرر على التلاميذ عينة الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١- تحديد الهدف من التحليل: هدف تحليل المحتوى إلى تحديد المهارات اللغوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمدارس التربية الفكرية، في الفصل الدراسي الأول.

٢- تحديد مادة التحليل ووصفها: تمثلت مادة التحليل في محتوى كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م الفصل الدراسي الأول،

وقد اشتمل على (تدريبات للمراجعة – الموضوع الأول: يوم العبور – الموضوع الثاني: جمهورية مصر العربية – الموضوع الثالث: السياحة في مصر– الموضوع الرابع: الفلاح المصري) وبلغت عدد الصفحات (٤٩) صفحة.

٣- تحديد فئات التحليل: وهي العناصر الرئيسة والثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، وقد تكون كلمة، أو موضوعًا، أو قيمًا، أو مفاهيم، أو مهارات وغيرها، ويتم وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها، هناك أسلوبان لترميز الفئات هما (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩، ١٨١-١٩٢):

أ- الترميز المسبق: وتتم فيه عملية الترميز وتسمية الفئات قبل البدء بالتحليل، ويتم الترميز هنا في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة في مجال المادة التي سيتم تحليلها، ثم يتفق الخبراء في المجال المعني على فئات التحليل من حيث التسمية والتعريفات الإجرائية.

ب- الترميز الفوري: يتم تحديد فئات التحليل في هذا الأسلوب عن طريق الفحص المبدئي للبيانات.

وقد استخدم الباحثان في تحديد فئات التحليل (أسلوب الترميز الفوري)، حيث تم فحص موضوعات كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م (الفصل الدراسي الأول) لتحديد المهارات اللغوية المناسبة للتلاميذ.

٤- تحديد وحدة التحليل وطريقة العد والتسجيل: تم استعمال وحدة الفكرة في تحليل المحتوى، لأنها تعد من أهم فئات التحليل وأكبرها، وقد تكون الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة (الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ١٥٢)، وتم اختيار الفقرة. وقد اشتمل تدريبات المراجعة على (٥٢) فقرة، والموضوع الأول على (٦٩) فقرة، والموضوع الثاني على (٥٦) فقرة، الثالث على (٥٢) فقرة، واشتمل الموضوع الرابع على (٣٧) فقرة، وبلغ إجمالي الفقرات في الموضوعات (٢٦٦) فقرة.

٥- إجراءات عملية التحليل: هناك قواعد عدّة أو خطوات يجب أنْ يسير الباحثان في ضوئها عندما يجري عمليّة التحليل، وتتمثل هذه الخطوات بما يأتي (محمد وعبد العظيم، ٢٠١٢، ١٢٣):

- قراءة كل موضوع قراءة متأنّية وفاحصة، وهذا يساعد في التعرّف على الموضوعات الأساسيّة في المادة، فالقراءة تسهم في تحديد المضمون الذي يحوي الفكرة، ويكشف بوضوح عن دلالات الموضوعات والأفكار المكونة لكل منها.
- استخراج ما يحتويه مضمون كل موضوع بشكل صريح وواضح.
- قراءة كل فقرة لتكون صورة في ذهن المحلل وذلك لمعرفة الفكرة الأساسية.
- تثبيت الفقرات التي تحتوي على فكرة وإحصاؤها وتسجيلها حسابيًا.
- تفريغ نتائج التحليل، ويتم ذلك بإعطاء تكرار لكل وحدة.

وقد قام الباحثان بما يلي:

- قراءة كل الموضوعات والتدريبات الواردة في المحتوى للتعرف على الأفكار التي يتضمنها المحتوى بصورة عامة.
- تحديد مدى ملاءمة هذه الأفكار مع المهارات اللغوية، وذلك في استمارة تحليل خاصة.
- إعطاء تكرار لكل مهارة تتوافق مع الفكرة الواردة في المحتوى.
- حساب التكرارات التي حصلت عليها كل مهارة.

٦- نتائج التحليل: الجدولان التاليان يبينان الوزن النسبي لموضوعات كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية (الفصل الدراسي الأول) طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م، والتكرارات والنسب المئوية للمهارات اللغوية المضمنة فيها.

جدول (١)
الوزن النسبي لموضوعات كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي
(الفصل الدراسي الأول) بمدارس التربية الفكرية طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م

المحتوى	الصفحات	الوزن النسبي	عدد الفقرات	الوزن النسبي
تدريبات للمراجعة	١١:١	٢٢٥%	٥٢	١٩,٥%
الموضوع الأول: يوم العبور	٢١:١٢	٢٠,٤%	٦٩	٢٦%
الموضوع الثاني: جمهورية مصر العربية	٢٩:٢٢	١٦,٣%	٥٦	٢١%
الموضوع الثالث: السياحة في مصر	٤١:٣٠	٢٤,٥%	٥٢	١٩,٥%
الموضوع الرابع: الفلاح المصري	٤٩:٤٢	١٦,٣%	٣٧	١٤%
الإجمالي	٤٩	١٠٠%	٢٦٦	١٠٠%

يتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق أن الوزن النسبي بالنسبة لمحتوى (تدريبات للمراجعة) بالنسبة لعدد الصفحات بلغت (٢٢,٥%) وبالنسبة إلى الفقرات بلغت (١٩,٥%)، (والموضوع الأول): بالنسبة لعدد الصفحات بلغت النسبة (٢٠,٤%) وبالنسبة إلى الفقرات بلغت (٢٦%)، (والموضوع الثاني) بالنسبة لعدد الصفحات بلغت (١٦,٣%) وبالنسبة إلى الفقرات بلغت (٢١%)، (والموضوع الثالث): بالنسبة لعدد الصفحات بلغت (٢٤,٥%) وبالنسبة إلى الفقرات بلغت (١٩,٥%)، أما (الموضوع الرابع) فقد بلغت النسبة لعدد الصفحات (١٦,٣%) وبالنسبة إلى الفقرات بلغت (١٤%).

جدول (٢)
التكرارات والنسب المئوية للمهارات اللغوية المضمنة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول) بمدارس التربية الفكرية طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م

المهارة اللغوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
يتعرف على بعض الحروف، مثلاً: الألف، والسين والصاد والكاف.	٣١	%٩,٥
يميز بين الكلمات التي بها مد بالألف.	١٥	%٤,٦
يحدد الكلمات التي بها مد بالواو.	١٨	%٥,٥
يختار الكلمات التي بها مد بالياء.	٢٣	%٧
يكمل الحرف الناقص بالكلمة.	٧	%٢,١
يرتب الحروف ليكون كلمة لها معنى.	١٦	%٤,٩
يكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات.	٢٠	%٦,١
يكمل الجمل بكلمات مناسبة.	١٣	%٤
يذكر مرادفات بعض الكلمات.	١٩	%٥,٨
يكتب بخط واضح وجميل.	٣	%١
يميز بين الاسم المذكر والاسم المؤنث.	٦١	%١٨,٧
يميز بين الضمائر المنفصلة.	٩	%٢,٧
يميز بين أسماء الإشارة.	١٠	%٣
يميز بين الاسم المفرد والمثنى والجمع.	٦٦	%٢٠,٣
يعبر عن الصورة بجمل مناسبة.	١٣	%٤
الإجمالي	٣٢٤	%١٠٠

(ب) إعداد قائمة المهارات اللغوية في صورتها الأولية:

بناءً على نتائج تحليل المحتوى، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت في الميدان، ومنها دراسة: القحطاني (٢٠١٣)، النعيمي (٢٠١٩)، زكي والمصري (٢٠١٩)، جاسم (٢٠٢٠)، بالإضافة إلى آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم ذوي الإعاقة العقلية، تم التوصل إلى قائمة مبدئية للمهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، حيث تضمنت القائمة المبدئية (١٥) مهارة.

(ج) عرض القائمة على المحكمين: لضبط القائمة الأولية، تم عرضها على عشرة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ومناهج وطرق تدريس التربية الخاصة وبعض موجهي اللغة العربية والتربية الخاصة ومعلميها بالتربية والتعليم (ملحق رقم ١)، لبيان آرائهم حول مدى مناسبة كل مهارة من المهارات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وتحديد الأهمية النسبية لكل مهارة، وسلامة الصياغة العلمية واللغوية للمهارات، إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه ضروريًا لضبط القائمة.

أشاروا إلى بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لعدد من المهارات، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وعمل التعديلات اللغوية اللازمة في ضوئها.

بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على المهارات اللغوية بالقائمة وذلك من خلال معادلة كوبر (Cooper):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{\text{عدد الموافقين + عدد غير الموافقين}} \times ١٠٠$$

والجدول التالي يوضح نسبة اتفاق المحكمين على قائمة المهارات اللغوية:

جدول (٣)
نسب اتفاق المحكمين على المهارات اللغوية اللازمة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية

المهارة اللغوية	نسبة الاتفاق
يتعرف على بعض الحروف مثل:(الألف والسين والصاد والكاف).	١٠٠%
يميز بين الكلمات التي بها مد بالألف.	١٠٠%
يحدد الكلمات التي بها مد بالواو.	١٠٠%
يختار الكلمات التي بها مد بالياء.	١٠٠%
يكمل الحرف الناقص بالكلمة.	٨٨.٩%
يرتب الحروف ليكون كلمة لها معنى.	١٠٠%
يكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات.	١٠٠%
يكمل الجمل بكلمات مناسبة.	٨٨.٩%
يذكر مرادفات بعض الكلمات.	٨٨.٩%
) يكتب بخط واضح وجميل.	١٠٠%
) يميز بين الاسم المذكر والاسم المؤنث.	١٠٠%
) يميز بين الضمائر المنفصلة.	١٠٠%
) يميز بين أسماء الإشارة.	١٠٠%
) يميز بين الاسم المفرد والمثنى والجمع.	١٠٠%
) يعبر عن الصورة بجمل مناسبة.	١٠٠%

(د) القائمة في صورتها النهائية: بعد إجراء التعديلات اللغوية المطلوبة، وحساب الوزن نسبة الاتفاق بين المحكمين لم يتم حذف أية مهارة من المهارات المدرجة بالقائمة المبدئية، ومن ثم أصبحت القائمة النهائية للمهارات اللغوية تحتوي على (١٥) مهارة فرعية (ملحق ٢). وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

(٢) إعداد اختبار المهارات اللغوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية:

تم إعداد اختبار المهارات اللغوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية من المهارات اللغوية المقيسة، واستخدامه كأداة قياس للحكم على فاعلية إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية هذه المهارات لدى عينة الدراسة.

ب- تحديد المهارات التي يقيسها الاختبار ومصادر بنائه: عمد الاختبار لقياس خمس عشرة مهارة من المهارات اللغوية، وقد استند الباحث في بنائه للاختبار إلى عدد من المصادر، هي: قائمة المهارات اللغوية التي تم التوصل إليها، والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في الميدان، ومنها دراسة: القحطاني (٢٠١٣)، النعيمي (٢٠١٩)، زكي والمصري (٢٠١٩)، جاسم (٢٠٢٠)، بالإضافة إلى آراء الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم ذوي الإعاقة العقلية.

ت- صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار بحيث تغطي المهارات اللغوية المستهدفة في الدراسة وعددها (١٥) مهارة، وتم صياغة مفردات الاختبار بحيث تكون من نوع (الاختيار من متعدد – والتكملة) نظرًا لمناسبة هذين النوعين من الأسئلة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وعند صياغة مفردات الاختبار تم مراعاة: التوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة حتى لا يتمكن التلميذ من تخمينها، وأن يكون لكل سؤال أربعة بدائل، واحدة فقط هي الصحيحة، كما تم إعداد أسئلة التكملة بما يتناسب مع المهارات المقيسة، ومستوى التلاميذ، ومن ثم تكون الاختبار في صورته المبدئية من (٣٠) سؤال.

ث- صياغة أداة التصحيح وتقدير الدرجات: أعد مفتاح الإجابة النموذجية لأسئلة الاختبار، بحيث يعطى التلميذ درجة واحدة في حالة الإجابة الصواب، وصفرًا في حالة الإجابة

الخاطئة، ومن ثم فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ في الاختبار (٣٠) درجة، وأقل درجة (صفر).

ج- تعليمات الاختبار: تم إعداد صفحة في مقدمة الاختبار تتناول التعليمات الموجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لتوضيح طبيعة الاختبار، وكيفية الإجابة عن أسئلته، وقد روعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة؛ بحيث يستطيع التلاميذ القيام بما هو مطلوب منهم دون غموض.

ح- عرض الاختبار في صورته المبدئية على المحكمين: تم عرض المبدئية في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمتخصصين في التربية الخاصة وعددهم (١١) محكمًا، وبعض معلمي اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية وبلغ عددهم (٨) محكمين (ملحق ١)، وذلك بهدف إبداء رأيهم في: مدى مناسبة الاختبار لمستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، ومدى قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه، وصحة التعليمات ودقتها، وصحة الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ولإضافة ما يرونه مناسبًا؛ وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات الخاصة بصياغة المفردات والبدائل التابعة لبعض الأسئلة، وتم الأخذ بهذه الآراء وإجراء التعديلات اللازمة على الاختبار في ضوئها، ومن ثم أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

خ- التجربة الاستطلاعية للاختبار: أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة مكونة من (٥) تلاميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية بمدرسة التربية الفكرية بمدينة قنا (غير مجموعة الدراسة الأساسية)، وتمثل الهدف من التجربة الاستطلاعية في حساب ما يلي:

- **زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن إجابة التلاميذ جميعًا على الاختبار (علام، ٢٠١١، ١٣١)، حيث تم منح الطلاب الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار، وحساب الزمن المستغرق من جميع التلاميذ للإجابة وقسمته على عددهم، مع إضافة خمس دقائق للتهيئة وإلقاء التعليمات وكتابة البيانات، ومن ثم فإن الزمن المناسب للاختبار يساوي (٦٠) دقيقة.**

- **معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وذلك بغرض تعديل أو حذف الفقرات التي تقل صعوبتها عن ٠,٢ أو تزيد عن ٠,٨ (السيد، ٢٠٠٦، ٦٢٦) وقد جاء مستوى صعوبة أسئلة الاختبار ضمن المدى حيث تراوحت قيمة معاملات السهولة بين (٠.٣١- ٠.٧١)، ومعاملات الصعوبة بين (٠.٢٩- ٠.٦٩)، وهي معاملات مقبولة.**
- **ثبات الاختبار: قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" من خلال برنامج (SPSS.V.24)، حيث كانت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠,٨٢١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجه عالية من الثبات.**
- **صدق الاختبار: يقصد بالصدق أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، فلا تقيس شيئًا غيره أو بالإضافة إليه وقد (جابر وكاظم،٢٠١١، ٧٥) وقد تم التأكد من صدق الاختبار من خلال الآتي:**

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على السادة المحكمين، وعمل التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، كما تم توضيح سابقًا..**
- **الصدق الإحصائي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبالتالي فإن قيمة الصدق الإحصائي للاختبار = ٠,٩٠٦، وهي قيمة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق عالية.**
- **صدق الاتساق البنائي: تم حساب صدق الاتساق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة مع الدرجة الكلية للاختبار، حيث جاءت معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ ما يدل على صدق واتساق بنود اختبار المهارات اللغوية ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه.**

الصورة النهائية لاختبار المهارات اللغوية: بعد إجراء التعديلات اللازمة لمفردات الاختبار بناءً على آراء السادة المحكمين، وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية للاختبار وحساب ثباته وصدقه ومناسبة معاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، تم التوصل إلى الصورة النهائية

للاختبار، حيث اشتمل على (٣٠) سؤالًا من أسئلة الاختيار من متعدد والتكملة، موزعة على (١٥) مهارات رئيسة، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على مجموعة الدراسة (ملحق ٣).

والجدول التالي يوضح جدول مواصفات اختبار المهارات اللغوية:

جدول (٤)

جدول مواصفات اختبار المهارات اللغوية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية

المهارة اللغوية	الوزن النسبي للمهارة	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي للأسئلة
١) يتعرف على بعض الحروف مثل:(الألف والسين والصاد والكاف).	%٩,٥	١-٢-٣-٤	٤	%١٣,٣
٢) يميز بين الكلمات التي بها مد بالألف.	%٤,٦	٥	١	%٣,٣
٣) يحدد الكلمات التي بها مد بالواو.	%٥,٥	٦-٢١	٢	%٦,٦
٤) يختار الكلمات التي بها مد بالياء.	%٧	٧-٢٢	٢	%٦,٦
٥) يكمل الحرف الناقص بالكلمة.	%٢,١	٨	١	%٣,٣
٦) يرتب الحروف ليكون كلمة لها معنى.	%٤,٩	٢٨	١	%٣,٣
٧) يكون جملة مفيدة من مجموعة كلمات.	%٦,١	١٩-٢٩	٢	%٦,٦
٨) يكمل الجمل بكلمات مناسبة.	%٤	٢٠	١	%٣,٣
٩) يذكر مرادفات بعض الكلمات.	%٥,٨	٢٦-٢٧	٢	%٦,٦
١٠) يكتب بخط واضح وجميل.	%١	٣٠	١	%٣,٣
١١) يميز بين الاسم المذكر والاسم المؤنث.	%١٨,٧	١٧-١٨ ٢٤-٢٥	٤	%١٣,٢
١٢) يميز بين الضمائر المنفصلة.	%٢,٧	١٦	١	%٣,٣
١٣) يميز بين أسماء الإشارة.	%٣	١٥	١	%٣,٣
١٤) يميز بين الاسم المفرد والمثنى والجمع.	%٢٠,٣	٩-١٠-١١- ١٢-١٣-١٤	٦	%٢٠
١٥) يعبر عن الصورة بجمل مناسبة.	%٤	٢٣	١	%٣,٣
الإجمالي	%١٠٠	٣٠	٣٠	%١٠٠

(٣) إعداد كتيب التلميذ ودليل المعلم وفقًا لإستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية:

(أ) إعداد كتيب التلميذ:

تم إعداد كتاب كتيب التلميذ وفقا لإستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية على النحو التالي:

١ – تم إعداد كتيب التلميذ في ضوء قائمة المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وقد اشتمل الكتيب على مجموعة من الموضوعات

المصاغة وفقًا لإستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ.

٢- وتم الإفادة من الإطار النظري الذي أُعد في الدراسة الحالية، والذي تضمن خلفية نظرية عن المهارات اللغوية، وإستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.

٣- تم مراعاة مجموعة من الأسس التربوية والنفسية والمعرفية عند إعداد كتيب التلميذ، منها: مناسبة محتوى الكتيب لخصائص تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية وقدراتهم، وتحديد الأهداف العامة والفرعية للدليل بدقة، وتنظيم محتوى الكتيب بشكل تربوي صحيح، وتنوع الأساليب والأنشطة التعليمية في محتوى الكتيب؛ بما يخدم تحقيق الأهداف المرجوة منه، واستخدام أساليب التقويم المناسبة، ومراعاة إيجابية التلاميذ ونشاطهم.

٤- في ضوء ما سبق تم إعداد كتيب التلميذ، حيث اشتمل على المكونات التالية:

- مقدمة الكتيب: تم إعداد مقدمة للكتاب تضمنت أهمية الكتيب بالنسبة للطالب والهدف منه، وإجراءات التعلم بإستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.
- الأهداف العامة والإجرائية: تحدد الهدف العام للكتيب في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، كما هدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية الخاصة بكل موضوع من موضوعات الكتيب، التي رُوعي عند صياغتها بعض الشروط، منها: أن يكون الهدف واضحًا محددًا، وأن يعبر الهدف عن أداء التلميذ، وأن يصف الهدف نواتج التعلم المستهدفة بدقة، وأن يكون الهدف قابلًا للملاحظة والقياس.
- محتوى كتيب التلميذ: اشتمل الكتيب على أربعة موضوعات، وقد تم صياغة هذه الموضوعات وفقًا لخطوات وإجراءات إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لتنمية المهارات اللغوية المستهدفة بالدراسة الحالية.
- الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المناسبة: تم اختيار مجموعة من الأنشطة التعليمية المناسبة للتلاميذ، والتي يتم تأديتها بصورة فردية أو جماعية تعاونية تحت إشراف وتوجيهات المعلم؛ كما تم استخدام عدد من مصادر التعلم المناسبة، منها: الصور، الرسوم التوضيحية، البطاقات الورقية، أوراق، أقلام، السبورة، وغيرها من المصادر.

- **أوراق عمل التلاميذ: تم تصميم أوراق عمل للتلاميذ تتضمن أنشطة تعليمية وتكليفات تقويمية تقوم على أساس إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.**
- **أساليب التقويم: اعتمد التقويم في كتيب التلميذ المعد على ثلاثة أنواع، هي:**

- **التقويم القبلي: عن طريق تطبيق اختبار المهارات اللغوية على التلاميذ قبليًا؛ بهدف الوقوف على مستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية المستهدفة.**
- **التقويم البنائي: ويكون مصاحبًا لعملية التعليم والتعلم، والهدف منه الوقوف على مدى تقدم التلاميذ وتحقيق نواتج تعلم، ويتضمن تطبيقات الأنشطة، وكذلك أسئلة التقويم الواردة في نهاية كل موضوع من الموضوعات.**
- **التقويم البعدي: ويتم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج، حيث يتم تطبيق اختبار المهارات اللغوية على التلاميذ بعديًا؛ للوقوف على مستوى نمو المهارات اللغوية لدى التلاميذ عينة الدراسة بعد الانتهاء من دراسة الموضوعات باستخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية**

٥- ضبط كتيب التلميذ: تم عرض كتيب التلميذ على (٦) محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة؛ لمعرفة آرائهم وتوضيحاتهم حول الصحة العلمية واللغوية للمحتوى، ومدى سلامة صياغة محتوى الكتيب من الناحية التربوية في ضوء الأهداف المحددة، ومدى مناسبة الوسائل التعليمية لنواتج التعلم، ومدى مناسبة الأنشطة التعليمية لمحتوى الدرس، ومدى مناسبة أساليب التقويم لنواتج التعلم المحددة، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا للكتيب لتحقيق أهدافه.

وقد أشار السادة المحكمون إلى مناسبة الكتيب للتلاميذ، مع تعديل صياغة بعض الأنشطة والمهام، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وبذلك أصبح الكتيب يتضمن: المقدمة، والأهداف العامة والخاصة، وخطوات الإستراتيجية المستخدمة في تدريس الكتيب، وتوجيهات وإرشادات عامة للتلاميذ، وموضوعات الكتيب، وقد تضمن كل موضوع من موضوعات الكتاب: عنوان الدرس، والأهداف المستهدفة من الدرس، والمحتوى العلمي للدرس، والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم المناسبة، وأساليب التقويم.

٦- الصورة النهائية لمحتوى كتيب التلميذ: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، أصبح كتيب التلميذ في صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق ٤).

(ب) إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لتنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، وذلك للاسترشاد به عند تدريس كتيب التلميذ المعد، وذلك وفقًا للخطوات التالية:

١. **إعداد دليل المعلم في صورته الأولية: اشتمل الدليل في صورته الأولية على: المقدمة، وأهداف الدليل وأهميته، وفلسفته، ومصطلحات ومفاهيم أساسية، مقترحات يمكن الاسترشاد بها، وخطوات إستراتيجية التدريس المقترحة في التدريس، والأهداف العامة والإجرائية، والوسائل والأدوات والأنشطة التعليمية، والخطة الزمنية للتدريس، وأساليب التقويم المتبعة.**
٢. **عرض دليل المعلم في صورته الأولية على المحكمين: تم عرض دليل المعلم في صورته الأولية على (٦) محكمين متخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية الخاصة؛ وذلك لإبداء الرأي فيما يتعلق بـصلاحية الدليل للاستخدام، ومدى وضوح إرشادات الدليل وتكامل عناصره، والصحة العلمية واللغوية للدليل، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه ضروريًا.**
٣. **الدليل في صورته النهائية: أشار السادة المحكمون إلى مناسبة الدليل للاستخدام، ووضوح خطواته وإجراءاته، كما اقترح بعضهم إجراء بعض التعديلات حول كيفية تنفيذ بعض الأنشطة والمهام وفقًا للتعديل الموجود بكتيب التلميذ، وقد تم الأخذ بهذه الآراء وتعديل الدليل في ضوئها، ومن ثم أصبح أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحًا للتطبيق (ملحق ٥).**

ثانيًا: الدراسة التجريبية

تمت الدراسة التجريبية للبحث كما يلي:

(١) اختيار عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية، من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بمنطقة كيمان بمحافظة الفيوم، ومدرسة التربية الفكرية بمنطقة (ديمو بمحافظة الفيوم)، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين: ضابطة وعددها (١٠) تلاميذ، وتجريبية وعددها (١٠) تلاميذ.

(٢) تطبيق أداة القياس قبليًا:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق الميداني للدراسة، تم تطبيق اختبار المهارات اللغوية قبليًا على تلاميذ المجموعة الضابطة بمدرسة التربية الفكرية بمنطقة ديمو بمحافظة الفيوم يوم الأحد الموافق ٣/١٠/ ٢٠٢١م، وعلى تلاميذ المجموعة التجريبية بمدرسة التربية الفكرية بمنطقة كيمان بمحافظة الفيوم يوم والاثنين الموافق ٤ /١٠/٢٠٢١م.

وبعد الانتهاء من التطبيق، تم استخدام اختبار مان – وتني Mann–Whitney (للمجموعات الصغيرة والمستقلة)، ومن خلال برنامج (SPSS.v.24) تم إيجاد قيمة (Z)، وحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات اللغوية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج اختبار مان- ويتلى للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات اللغوية ودلالتها الإحصائية

الاختبار	المجموعة	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة
اختبار المهارات اللغوية	ضابطة	١٠	١٢,١٥	١٢١,٥	٣٣,٥٠	٨٨,٥	-١,٣١	٠,١٩٠
	تجريبية	١٠	٨,٨٥	٨٨,٥				

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (U) = (٣٣,٥٠٠)، وقيمة (W)= (٨٨,٥)، وقيمة (Z)= (– ١,٣١) كما بلغت قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,١٩٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا وأعلى من (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار المهارات اللغوية، وبالتالي وجود تكافؤ بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات اللغوية المستهدفة قبل تطبيق تجربة الدراسة.

(٣) التدريس لمجموعتي الدراسة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية، والتحقق من تكافؤ المجموعتين، تم البدء في إجراءات تدريس الموضوعات المقررة على تلاميذ المجموعتين: التجريبية ودرست الموضوعات باستخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية، والضابطة ودرست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية، وذلك ابتداء من يوم الأحد الموافق

١٠/١٠/ ٢٠٢١م وحتى الخميس الموافق ٢٠٢١/١١/٥م، لمدة أربعة أسابيع، بواقع ثلاث حصص في الأسبوع.

جدول (٦)
الموضوعات وعدد الحصص الدراسية لكل موضوع

م	الموضوعات	عدد الحصص
١	يوم العبور	٣
٢	جمهورية مصر العربية	٣
٣	السياحة في مصر	٣
٤	الفلاح المصري	٣

(٤) التطبيق البعدي لأداة القياس

بعد الانتهاء من إجراءات التدريس، تم تطبيق اختبار المهارات اللغوية على تلاميذ المجموعتين بعديًا يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/١١/٧م الإثنين الموافق ٢٠٢١/١١/٨م، وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار تم تصحيحه، تمهيدًا لمعالجته إحصائيًا.

ثالثًا: نتائج الدراسة وتفسيرها

(١) عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية".

استخدام الباحثان اختبار مان – وتني Mann-Whitney (للمجموعات الصغيرة والمستقلة)، ومن خلال برنامج (SPSS.v.24) تم إيجاد قيمة (Z)، وحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)
نتائج اختبار مان- ويتلى للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية ودلالتها الإحصائية

الاختبار	المجموعة	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة W	قيمة Z	مستوى الدلالة	قيمة حجم التأثير (r)
اختبار المهارات اللغوية	ضابطة	١٠	١٥,٣٠	١٥٣	٢	٥٧	-٣,٦٧	دالة عند مستوى ٠,٠١	١,١٦
	تجريبية	١٠	٥,٧٠	٥٧					

يتبين من الجدول السابق أن قيمة (U) = (٢)، وقيمة (W)= (٥٧)، وقيمة (Z)= (-٣,٦٧) ، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتأكد من وجود الفاعلية تم حساب حجم التأثير من خلال المعادلة ($r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$) ويتم تفسير قيمة (r) من خلال القيم (إذا كانت أكبر من (٠,١٠) وأقل من (٠,٣٠) حجم تأثير منخفض – إذا كانت أكبر من (٠,٣٠) وأقل من (٠,٥٠) حجم تأثير متوسط- وإذا كانت أكبر (٠,٥٠) حجم تأثير كبير).

وبالنظر للجدول السابق نجد أن قيمة (r) لحجم التأثير = (١,١٦) وهي قيمة كبيرة جدًا؛ مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للتدريس باستخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الأول " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية"، ويتم قبول الفرض البديل "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح المجموعة التجريبية"".

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:**

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث ونصه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية"

استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) (للمجموعات الصغيرة والمرتبطة)، ومن خلال برنامج (SPSS.v.24) تم إيجاد قيمة (Z) وحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية ودلالتها الإحصائية

الاختبار	المجموعة	عدد التلاميذ	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
اختبار المهارات اللغوية	قبلي (الرتب السالبة)	١٠	صفر	صفر	٢,٨٧-	دالة عند مستوى ٠,٠١	٠,٩١
	بعدي الرتب الموجبة)(	١٠	٥	٥٥			

يتبين من الجدول أن متوسط الرتب ومجموع الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (صفر)، بينما جاء متوسط الرتب للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥)، ومجموع الرتب (٥٥)، كما جاءت قيمة Z= (– ٢,٨٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية، لصالح القياس البعدي.

وبالنظر للجدول السابق نجد ان قيمة (r) لحجم التأثير = (٠,٩١) وهي قيمة كبيرة جدًا؛ مما يدل على وجود حجم تأثير مرتفع، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للتدريس باستخدام إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي الإعاقة العقلية.

بهذه النتيجة يتم رفض الفرض الصفري الثاني "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية"، ويتم قبول الفرض البديل " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي.

(٢) تفسير نتائج الدراسة:

أظهرت النتائج والمعالجات الإحصائية السابقة أن فاعلية استخدام إستراتيجية أستديو التفكير ومنشطات الإدراك في تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وقد ترجع هذه النتائج إلى:

- **ساعدت إستراتيجيتا أستديو التفكير ومنشطات الإدراك على توفير بيئة تعليمية فعالة جذابة وشيقة مناسبة لخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وحاجاتهم وميولهم، فأصبح دور التلميذ أكبر وأكثر نشاطًا، أما المعلم فدوره التوجيه والإرشاد.**
- **التدرج في تقديم المواد التعليمية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وربط الموضوعات المقدمة في المواد التعليمية بالبنية المعرفية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية؛ كل ذلك أدى إلى نمو المهارات اللغوية لدى التلاميذ.**
- **صياغة محتوي الموضوعات في صورة أنشطة، ومواقف تعليمية تنبثق من الخطوات الإجرائية لإستراتيجيتي استديو التفكير والمنشطات الإدراكية، أدى إلى ترميز المعلومات وحفظها مدة أطول في ذاكرة التلاميذ، مما كان له عظيم الأثر في تحسين عملية تعلمهم، وتنمية المهارات اللغوية لديهم.**
- **دمج الأنشطة التعليمة وتقديمها من خلال الدمج بين الخطوات الإجرائية لإستراتيجيتي استديو التفكير والمنشطات الإدراكية؛ ساعد في توفير مناخ صفي ملائم لتواصل التلاميذ داخل غرفة الصف، مما أدى إلى إثارة دافعية التلاميذ نحو التفكير وتوليد الأفكار والمشاركة والتفاعل مع المعلم، الذي أدي بدوره إلى الفهم العميق للمعلومات والاحتفاظ بها، وإثراء الموقف التعليمي من خلال توظيف حواس التلاميذ المختلفة، مما سهل تعلمهم للمهارات اللغوية المستهدفة.**

- **راعت إجراءات وخطوات إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية الفروق الفردية بين تلاميذ المجموعة التجريبية، وجعلت الجميع يسهم في الدرس سواء بشكل جماعي أو فردي.**
- **تنفيذ الأنشطة التعليمية من خلال الدمج بين إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية أدى إلى تنشيط الذاكرتين قصيرة المدى والعاملة؛ مما أدى إلى تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى بشكل صحيح، وزيادة قدرة التلاميذ على استدعاء المعلومات المخزنة عند الحاجة إليها، مما أدى إلى التغلب على صعوبات ضعف التركيز والانتباه لدى ذوي الإعاقة العقلية، مما كان له عظيم الأثر في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء التلاميذ.**
- **انتظار التلميذ وتركيزه مع المعلم من أجل تقديم الإجابة عند المناداة على رقمه أو رقم المجموعة، ساعد على زيادة تركيز التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة واكتساب الخبرات التعليمية وتثبتها في ذهنهم.**
- **إن تدريس المهارات اللغوية باستخدام استراتيجية استديو التفكير والمنشطات الإدراكية أدى إلى شعور التلاميذ بالمتعة والحيوية أثناء التعلم، مما أثر إيجابيًا في تفكير التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وكان له عظيم الأثر في زيادة دافعيتهم نحو التعلم، والتركيز على تعلم المهارات اللغوية المستهدفة.**
- **التفاعل إستراتيجيتي استديو التفكير والمنشطات الإدراكية أثناء التدريس أدي إلى استغلال قدرات التلاميذ لأقصى درجة ممكنة، كما المناقشات داخل المجموعة وإعطاء التلاميذ الفرصة لتبادل الأفكار وتقديم التساؤلات والاستفسارات في جو تعاوني، كل ذلك أدى إلى زيادة قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على تعلم المهارات اللغوية، وتصحيح الأخطاء التي قد يقعون فيها فور وقوعها.**

هذا وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة كدراسة كلٍ من: علاوي (٢٠١٥)؛ والعزاوي (٢٠١٧)، وهوجان وآخرين (Hogan, et. al 2018)، وسعداوي (٢٠١٩) ، وفتحي (٢٠٢٠) ، وخميس (٢٠٢٠) والتي أظهرت فاعلية إستراتيجية أستديو التفكير وإستراتيجية منشطات الإدراك في تعليم التلاميذ بطرق

غير تقليدية تثير تفكرهم، مما ساعد على زيادة استيعابهم وفهمهم لكل ما يقدم لهم من مواد تعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة، توصي الدراسة بما يلي:

١. تطوير منهج اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية في ضوء خطوات وإجراءات إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لذوي الإعاقة العقلية.
٢. الاهتمام بإعداد برامج تدريبة للطلاب المعلمين في كلية التربية شعبة التربية الخاصة تخصص (اللغة العربية) على توظيف إستراتيجيتي أستديو التفكير ومنشطات الإدراك في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
٣. إعداد دروات تدريبية وورش عمل لمعلمي اللغة العربية في مدارس التربية الفكرية أثناء الخدمة، تتضمن تدريبهم على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.
٤. الاهتمام بتصميم أنشطة لغوية متنوعة، ضمن محتوى كتب اللغة العربية لذوي الإعاقة العقلية بالمراحل التعليمية المختلفة، على أن تعتمد هذه الأنشطة في بنائها على خطوات وإجراءات إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية.
٥. توجيه القائمين على تصميم مقررات اللغة العربية بمدارس التربية الفكرية إلى تضمين أنشطة تعليمية تناسب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والحد استخدام الأساليب التقليدية في التدريس والعمل على توظيف الإستراتيجيات الحديثة التي تراعي خصائص ذوي الإعاقات واحتياجاتهم التعليمية.
٦. توظيف إستراتيجيتي أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية واستخدامها في تعليم الفئات الأخرى لذوي الاحتياجات الخاصة.
٧. تطوير أساليب التقويم المستخدمة لقياس المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

مقترحات الدراسة:

لاستكمال ما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح الدراسات التالية:

١. **أثر استخدام إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في علاج صعوبات الوعي الصوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.**
٢. **فاعلية توظيف إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تعليم المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة البصرية بالمرحلة الإعدادية**
٣. **استخدام إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية مهارات الإرسال اللغوي (التحدث والكتابة) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي الإعاقة البصرية.**
٤. **فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى ذوي طيف التوحد.**
٥. **إجراء دراسات مماثلة تتناول فاعلية استخدام إستراتيجية أستديو التفكير والمنشطات الإدراكية في تنمية متغيرات تابعة أخرى.**
٦. **إجراء دراسة مقارنة بين إستراتيجية أستديو التفكير ومنشطات الإدراك والإستراتيجيات التدريسية الأخرى الحديثة مثل إستراتيجية كاجان، الصفوف المقلوبة في تنمية المهارات اللغوية.**

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية[٢]

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد. (٢٠٠٥). *لسان العرب* (ط.٤). بيروت: دار صادر.

أبو حليل، كريم عبيس. (٢٠٢٠). *مدى فاعلية إستراتيجية المنشطات العقلية في تحصيل طلبة قسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة المثنى في مادة المناهج* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة المثنى.

جابر، عبد الحميد جاب، كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

جاسم، مصطفى سوادي. (٢٠٢٠). مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ صفوف التربية الخاصة المدمجين في الصف الخامس الابتدائي من وجهه نظر معلمي المادة، *مجلة الفتح*، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، (٨٢)، ٤٢٦–٤٥٢.

الجزار، وفاء محمد لطفي. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي محوسب في ضوء أنموذج Naglieri & Dasلتجهيز المعلومات في تحسين مستوى المفاهيم العلمية لدى التلميذات ذوات الإعاقة العقلية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والتأهيل، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٢ (٣)، ١٠٣–١٦٣.

جمعة، آيات صالح. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج تفاعلي محوسب في تحسين مهاراتي القراءة* لدى *الطلبة من ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الأساسية الدنيا*. (رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين).

حسن، شحاتة، جاب الله، علي سعد، بحيري، عطاء محمد، وزغاري، محمد أحمد فتحي. (٢٠١٨). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليًا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز روافد للدراسات والأبحاث، إربد، الأردن*، ١ (٣)، ٩٦ –١٢٨.

حسين، عبد الرازق. (٢٠١٠). *مهارات الاتصال اللغوي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

[٢] **تم توثيق قائمة المراجع وفق الإصدار السابع من دليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس 7– APA، ويتم توثيق الكتب في قائمة المراجع كالتالي: (اسم عائلة المؤلف، اسم المؤلف. (سنة النشر). *عنوان الكتاب*. مكان النشر: دار النشر.)**

حماد، هدى مصطفى. (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة الطفولة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة*، (٣١)، ١٠٦٥-١٠٩٥.

حمد، ناهد حسن. (٢٠١٨). فعالية برامج تعليم اللغة العربية في تطور النمو اللغوي لذوات الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التربية الفكرية منطقة الأحساء، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٢ (٢٨)، ٥٦-٧٦.

الحنو، إبراهيم عبد الله، والمطيري، ياسر عوض. (٢٠١٨). صعوبات تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٤)، ١٣٥-١٧١.

خضراوي، إحسان أحمد محمد. (٢٠١٥). *أثر استخدام برنامج التفكير بالفنون في ضوء المدرسة التكعيبية على تنمية بعض مهارات التعبير الفني لطلاب الصف الأول الثانوي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

خضراوي، عبد العزيز. (٢٠٢٠). *الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيًا بالميسلة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف.

خميس، تغريد ادريب حبيب. (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجيات منشطات الإدراك في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي من المفاهيم الهندسية. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٤ (١٣)، ٢٤١-٢٧٤.

داود، سليمان حمودة محمد. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي* لدى *تلاميذ مدارس التربية الفكرية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة بنها.

الدخيل، علي بن فهد، ومحمد، عوض الله محمد أبو القاسم. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة الملك خالد للعلوم التربوية*، ٦(١)، ١٥٣-١٨١.

رشيد، ياسر خلف. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية الإدراك المنفصلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلبة أقسام القرآن الكريم والتربية الإسلامية في مادة الفقه الإسلامي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، (٤٦). ١٨١٩-٢٠٦٨.

العمراني، زهير. (٢٠١٤). ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي بولاية الوادي، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر*، (١٦)، ٤٣–٥٨.

زكي، مرفت عزمي، والمصري، أماني عزت. (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي مبني على أسلوب التعليم الملطف في تحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية القابلات للتعلم بمدارس الخرج، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، فلسطين، ٦ (٢٧). ٦٦٣–٦٩٢.

سعداوي، محسن علي. (٢٠١٩). تأثير المنشطات العقلية أداء بعض مهارات الطوق بالجمناستك الايقاعي للطالبات، *مجلة كلية التربية البدنية، جامعة ذي قار*، (٢)، ٢–١٩.

سعيد، رضا محمد. (٢٠١٣). *أثر الأنشطة الحركية في تنمية بعض المهارات اللغوية للمعوقين عقليًا فئة القابلين للتعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

السيد، فؤاد البهي. (٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري* (ط.٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

شعير، إبراهيم محمد، وجاد، إيمان محمد. (٢٠١٥). *المدخل إلى تعليم المعاقين عقليًا*. كلية التربية: جامعة المنصورة.

صومان، أحمد. (٢٠١٠). *أساليب تدريس اللغة العربية*. عمان: دار زهران.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). *المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الظفيري، فايز علي، والزريقات، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٩). تقييم معايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام واللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩(٢)، ٩٨–١١٧.

العامري، محمد حمود. (٢٠١٥). الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، *كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، الجزء الأول*، ٢٢١–٢٤١.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). *مهارات التحدث العملية والأداء*. دارة المسيرة، عمان.

عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف، وتكي، إياد صاحب حمادي. (٢٠١٥). فاعلية أنموذج مقترح لتصميم تعليمي على وفق منشطات الإدراك في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *مجلة كلية التربية، جامعة بغداد*، عدد (١٧)، ٤٩٥– ٥٤٨.

عبده، نهى حسين. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم والمدمجين بالمدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، ٤ (١٤)، ٧٨٧–٨٠٨.

عبيده، ناصر السيد عبد الحميد. (٢٠١١). استخدام أستديو التفكير في تدريس الرياضيات لتنمية عادات العقل المنتج ومستويات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (١٧٣)، ١٠٣–١٤٧.

العجمي، ناصر بن سعد، والدوسري، عبد الهادي بن مبارك. (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*، ٣٩ (٦٠)، ٤٨–٨٥.

العزاوي، عبد محمد حسن. (٢٠١٧). أثر المنشطات العقلية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القران الكريم والتربية الاسلامية، *مجلة آداب الفراهيدي، مجلة كلية الآداب، جامعة تكريت*، ٩ (٣١) ،٤٨٥–٥١٩.

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٦). *المرجع في تعليم اللغة العربية* (ط.٢). القاهرة: مركز الكتاب الجامعي.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة* (ط.٥). القاهرة: دار الفكر العربي.

علاوي، فاطمة محمد. (٢٠١٥). أثر استعمال منشطات الإدراك في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، (٢٣)، ٦١٣–٦٣٥.

عليان، أحمد فؤاد. (٢٠٠٠). *المهارات اللغوية، ماهيتها وطرائق تنميتها* . الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

عودة، وصفي عبد الله. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة دوان* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

عوض، أحمد عبده. (٢٠٠٤). *تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون، رؤية تنظيرية وتطبيقية وتجديدية*. طنطا: مكتبة الجامعة.

فتحي، عزة عبد العزيز. (٢٠٢٠). *أثر استخدام إستراتيجية أستديو التفكير في علاج صعوبات تعلم النحو وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

الفتلاوي، جؤذر حمزة عطية، وهراط، إبراهيم عويد. (٢٠١٤). أثر منشطات الإدراك في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، (١٧)، ٢٥١-٢٧٤.

القحطاني، هنادي حسين. (٢٠١٣). مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي المصحوب بإعاقة فكرية المدمجين في مدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر*، ١ (١)، ٢٢٣-٢٥١.

كثيري، خلود راشد. (٢٠١٨). دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأفال الروضة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٧ (١٠)، ٢٧-٣٩.

الليثي، خالد جمال الدين أبو الحسن. (٢٠١٩). أثر استخدام وحدة تدريسية مقترحة في ضوء الاستوديو التعليمي للتفكير لتنمية كل من الطلاقة والمرونة الرياضياتية والعقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٩* (٢٢)، (٩)، ٦-٤٧.

متولي، فكري لطيف. (٢٠١٥). *الإعاقة العقلية المدخل – النظريات المفسرة – طرق الرعاية*. الرياض: مكتبة الرشد.

محفوظ، ابتسام محفوظ. (٢٠١٧). *المهارات اللغوية*. الرياض: دار التدميرية للنشر والتوزيع.

محمد، سامي عبد المعز. (٢٠١٣). أثر توظيف إستراتيجية التعلم للإتقان في تنمية المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم لمرحلة الإعداد المهني. *مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٤(٢١)، ١٣٣-١٧٠.

محمد، وائل عبد الله، وعبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). *تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية*. عمان: دار المسيرة.

محمود، ممدوح محمود محمد. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج انتقائي للتدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي والنطق لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أسيوط.

مدكور، على أحمد. (٢٠٠٦). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

مصطفى، أحمد رشاد. (٢٠١٠) مستوى *المهارات القرائية والكتابية* لدى *طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*. (رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة).

المغراوي، عمر. (٢٠١٧). صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٣٥)*. ١٨-٢٧.

نصر، مها سلامة. (٢٠١٤). *فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.

النعيمي، أحمد محمد حسن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية في تنمية المهارات اللغوية المدرسية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في العراق. *مجلة بحوث في تدريس اللغات، الجمعية التربوية لتدريس اللغات، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٨)، ١-٢٤

النفعي، وضحي عيد سعود. (٢٠١٩). إستراتيجية VAKT في تدريس المهارات العددية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ضمن التصميم التجريبي ذي النزعة الفردية ABA. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٧* (٣)، ١٧١-١٨٦.

الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. (٢٠٠٩). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي. (٢٠١١): *تحليل مضمون المناهج المدرسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2015). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.

Hogan, J., Hetland, L., Jaquith, D., & Winner, E. (2018). Studio thinking from the start. *The K–8 art Educator's handbook*. Teachers College Press.

Jena., L. (2013). The result was the first edition of Studio Thinking: The Real Benefits of *visual arts education*. Arts Policy Library: Studio Thinking. available at: *http://arts-policy-library-studio-thinking*.(29-3-2019)

Kayi., B. (2012). *Enriching Studio Thinking: anew mind centered approach for curriculum development in art education*. available at: http://hdl.handle.net.

McComb., C. (2010). Think, Record, reveal: Studio Process Assessment and the Artistic Thinking It Reveals. Submitted in Partial Fulfillment of the Require terminator. *the Degree of Doctor of Philosophy*, The Pennsylvania State University, The Graduate School, School of Visual Arts

Sheridan, K. (2009). *Studio thinking in early childhood*. In Making meaning Springer, New York, NY.