كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصرياً بالمرحلة الإعدادية

إعـــــداد

أ /إنتصار فرغلي عبدالعظيم

كلية التربية – جامعة أسيوط.

أ.د/ عبدالرازق مختار محمود

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية– جامعة أسيوط.

أ.د/أحمد محمد علي رشوان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتفرغ، كلية التربية– جامعة أسيوط.

sarasaraarabi@gmail.com

﴿ المجلد الثامن والثلاثون– العدد الثانى عشر – ديسمبر ٢٠٢٢م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

مستخلص البحث:

استهدف البحث الحالي تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية، واعتمد البحث المنهج الوصفي؛ لملاءمته للهدف منه، وتم إعداد قائمة بمستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالصفوف الثلاث للمرحلة الإعدادية، بلغت (٨٢) مستوى، للصف الأول الإعدادي، و(٨٠) مستوى للصف الثاني الإعدادي، و(٨٢) للصف الثالث الإعدادي، اندرج تحت (٣) أبعاد رئيسة للقوة اللغوية، هي: التواصل اللغوي، والاستدلال اللغوي، والترابط اللغوي، وتم تحديد هذه المستويات اعتمادًا على البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة، وفي ضوء خصائص التلاميذ المعاقين بصريًا واحتياجاتهم اللغوية.

وفي ضوء هذه النتائج، يُوصي البحث بتنمية مستويات القوة اللغوية لدى المتعلمين المعاقين بصريًا في المراحل الدراسية المختلفة؛ لما لها من أهمية في حياتهم العلمية والعملية، ومراجعة وتطوير مقررات اللغة العربية في ضوء مستويات القوة اللغوية المناسبة للمتعلمين، والإفادة من أدوات البحث ومواده، وتوظيفها في تعليم التلاميذ المعاقين بصريًا، كما قدم البحث مجموعة من المقترحات المرتبطة بما أسفر عنه من نتائج.

الكلمات المفتاحية: مستويات القوة اللغوية– المعاقون بصريًا.

Abstract

The current research aimed to determine the appropriate levels of language strength for the visually impaired Pupils in the preparatory stage, and the descriptive approach was adopted in the research, For its suitability for its purpose, It was prepared A list of appropriate language strength levels for visually impaired students in the three grades of the preparatory stage was prepared, reached (82) levels, It falls under (3) main dimensions of linguistic strength, namely: linguistic communication – linguistic inference – linguistic coherence, for the first preparatory grade, and (80) levels for the For the second preparatory grade, and (82) for the third preparatory grade, This is based on previous relevant research and studies, and in light of the characteristics of visually impaired students in the preparatory stage and their language needs.

In light of these results, The research recommends paying attention to the development of language strength levels for the visually impaired learners at different academic levels, Because of its importance in their scientific and practical life, reviewing and developing Arabic language courses in light of the appropriate levels of language strength for learners, and benefiting from research tools and materials, and employing them in teaching visually impaired students. The research also presented a set of proposals related to the results of the research.

Keywords: levels of language strength – the visually impaired.

مقدمة:

تستهدف الجهود التربوية والتعليمية جميع الأفراد بمختلف مستوياتهم وقدراتهم؛ فلكل فرد في المجتمع حق في الحصول على فرص التعليم الملائمة، لذا لم يعد الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة مطلبًا إنسانيًا ودينيًا كما أكدت الأديان فحسب، بل أصبح مطلبًا تربويًا واجتماعيًا واقتصاديًا؛ كونهم فئة ليست بقليلة في المجتمع.

ومن ذوي الاحتياجات الخاصة من يعانون من مشكلات حسية، سواء كانت مشكلات بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية، تحد من قدرتهم على تأدية أدوارهم الطبيعية في المجتمع قياسًا بأقرانهم في السن نفسه (سمير محمد، ٢٠١٤، ١٧)(*). ويعد المعاقون بصريًا إحدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم المتعلمون الذين يعانون من مشكلات في الرؤية، وينقسمون إلى فئتين هما: المكفوفون الذين لديهم فقد كلي للرؤية، وضعاف البصر مَن يستطيعون القراءة والكتابة بالخط العادي، سواء باستخدام المعينات البصرية كالمكبرات، والنظارات، أو باستخدام وسائل توضيحية (أبو ضيف مختار، سليمان محمد، هيثم ناجي، ٢٠٢١، ٣١٨٦).

وفقدان المتعلم لحاسة البصر سواء بشكل كلي أو جزئي يؤثر على عمليتي تعليمه وتعلمه؛ حيث يحتاج إلى خدمات تعليمية خاصة تختلف عما تُقدم للعاديين، ترتبط بما يقدم له من مناهج ومقررات دراسية، وطرائق وإستراتيجيات تدريس ووسائل تتناسب وطبيعة إعاقة فقد البصر.

وفي تعلم اللغة، يكتسب المتعلمون المعاقون بصريًا اللغة بالطريقة نفسها لدى العاديين؛ فكلاهما يعتمد على حاسة السمع، والتقليد الصوتي لما يسمع، إلا أن المشكلة التي تواجه المعاق بصريًا تتمثل في ضعفه في تتبع وملاحظة التلميحات الصادرة من المتحدث، وكذلك حركة الشفاه وتعبيرات الوجه، والتي تساعد على اللغة والكلام، ما يسبب حدوث بطء في تعلم واكتساب الكلام مقارنة بالمبصرين (أمير إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٦٣).

(*) يتم توثيق مراجع البحث وفقًا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع، مع كتابة (الاسم الأول والثاني الباحث) في المراجع العربية في توثيق المتن وقائمة المراجع.

وضعف المتعلمين المعاقين بصريًا في التمكن من اللغة ومهاراتها يؤثر تأثيرًا سلبيًا على أدائهم الأكاديمي وعلى عملية تعليمهم؛ كون اللغة أداتهم الرئيسة في التعليم، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بتنمية اللغة ومهاراتها لدى المعاقين بصريًا بما يساعدهم في العملية التعليمية، وكذا التواصل الفعال مع المجتمع المحيط.

ويتوقف الأداء الجيد لكل فن من فنون اللغة، ولكل مهارة من مهاراتها الدقيقة على مدى الوعي نظريًا والأداء تطبيقيًا لمكونات اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية (علي أحمد، ٢٠١٤، ١٨٨).

مما يستدعي التركيز على تلك المعارف والمهارات والعمليات اللغوية اللازمة للتلاميذ المعاقين بصريًا عند تعليمهم اللغة العربية، والعمل على تنميتها لديهم، وكذلك تقويم أدائهم من خلالها.

وتقسم مستويات تعليم اللغة إلى مستويين: مستوى نظري (معرفي)، ومستوى أدائي (وظيفي)، ويتطلب المستوى النظري اكتساب المتعلم قواعد اللغة في نظامها الصوتي، ونظام أبنية الكلام، ونظم نظمها وإعرابها وكتابتها، بينما يتطلب مستوى الأداء توظيف قواعد اللغة بشكل سليم (نهاد الموسى، ٢٠٢٠، ١٢١).

ويشير هذان المستويان إلى أن الهدف الرئيس والأساس من تعليم اللغة يتمثل في إكساب المتعلم القواعد والمعارف والخبرات اللغوية التي تعينه على ممارسة اللغة ومهاراتها وعملياتها من تواصل، وترابط، واستدلال بشكل سليم، وهو ما يعبر عن مفهوم "القوة اللغوية".

ويقصد بالقوة اللغوية كما يرى "أحمد علي ربيع" أنها قدرة المتعلم على توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة (الصوتية– الصرفية– النحوية– الدلالية) في التواصل والاستدلال والترابط؛ بغرض تحديد مستوى المعرفة اللغوية التي يمتلكها متعلم اللغة العربية والخبرات التراكمية في فروع اللغة العربية (ليلى مصطفى، ٢٠١٩، ٤٢).

وتعبر القوة اللغوية عن تمكن الفرد من استخدام اللغة وتوظيفها بفاعلية في التفكير، والتواصل مع الآخرين، ومواجهة المواقف والمشكلات المختلفة الي يمر بها، وذلك في ضوء ثقافته وخبراته اللغوية.

وتتكون القوة اللغوية من الأبعاد الآتية: (ليلى مصطفى، ٢٠١٩، ٤٣)

١-**البعد الأول:** المحتوى اللغوي.

٢-**البعد الثاني:** المعرفة اللغوية، وتتضمن المعارف: (الوقائعية، والمفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلات).

٣-**البعد الثالث:** العمليات اللغوية، وتشمل: (التواصل اللغوي، والاستدلال اللغوي، والترابط اللغوي).

وبذلك، للقوة اللغوية ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: المحتوى اللغوي، والمعرفة اللغوية، والعمليات اللغوية. ويتضمن كل بعد من هذه الأبعاد عدة مستويات تمثل مستويات القوة اللغوية عامةً؛ حيث يتضمن المحتوى اللغوي مستويات المعايير الأساسية للغة، وتتضمن المعرفة اللغوية مستويات المعرفة (الوقائعية، والمفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلات)، بينما تتضمن العمليات اللغوية مستويات تتعلق بالتواصل، والاستدلال، والترابط اللغوي.

وتعد المرحلة الإعدادية مرحلة محورية مهمة في حياة المتعلم بشكل عام والمعاق بصريًا بشكل خاص؛ حيث تتميز عن سابقتها في بناء الشخصية، وتكوين الاتجاهات، والتفكير، والتواصل، فتزداد رغبة المتعلم في اكتشاف كل ما هو جديد، والتحدث في مختلف المواقف العامة، وخوض طريق الكبار في سلوكهم ومناقشة قضاياهم، مما يعزز أهمية تنمية مستويات القوة اللغوية لدى التلاميذ المعاقين بصريًا في هذه المرحلة.

وقد أكد كل من Demot (2014)، و Moony & Even (2018)، وليلى مصطفى (٢٠١٩)، وعبدالرازق مختار(٢٠٢٠) قيمة وأهمية القوة اللغوية في استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا فاعلًا في مواقف الحياة المتنوعة، وفي الارتقاء بعملية تقويم المتعلمين في اللغة.

وفي حدود علم الباحثة، لا توجد دراسة هدفت إلى تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام أو المعاقين بصريًا بشكل خاص.

غير أن عدة دراسات قد اهتمت بدراسة وتنمية المهارات والعمليات اللغوية بشكل عام لدى المتعلمين المعاقين بصريًا، ومنها دراسات كل من: "أبو ضيف مختار" (٢٠١١)، وأحمد محمد (٢٠١٤)، وأسامة مصطفى (٢٠١٤)، وفداء أحمد (٢٠١٩)، وسيد السايح وحسن تهامي وإبراهيم محمد (٢٠٢٠)، وولاء أحمد (٢٠٢٢).

مما سبق، ولأهمية مستويات القوة اللغوية للتلاميذ المعاقين بصريًا، سعى البحث الحالي إلى تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

مشكلة البحث وتحديدها:

على الرغم من أهمية تمكن المتعلم من اللغة ومهاراتها في استخدامها استخدامًا ناجحًا عن طريق الاستماع الجيد، والتحدث الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة، الأمر الذي يساعد في تحقيق التواصل الفعال والاستجابة للمواقف المختلفة، إلا أن مشكلة الضعف اللغوي ما زالت ملموسة في أداء المتعلمين عامة.

فمعظم المتعلمين لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم تحدثًا أو كتابةً باللغة العربية السليمة، ولا يستطيعون صياغة رسالة تعريفية أو التعريف بأنفسهم في أية مناسبة، ويعجزون عن الإجابة عن سؤال باللغة العربية الفصحى، وإذا طلب منهم المشاركة في حلقة نقاشية باللغة العربية رأيت العجب العجاب من العي، والتردد، والتكلف الذي يثير ضحكهم، كأنهم يمارسون عملًا غريبًا (محمد عبدالله، وفاطمة عبدالرحمن، ٢٠١٢، ٩٩).

وقد أشارت نتائج دراسات كل من: أبو ضيف مختار (٢٠١١)، وأحمد محمد (٢٠١٤)، وأسامة مصطفى (٢٠١٤)، وحسام الدين محمد وجمال الدين عبدالمنعم وجمال محمد (٢٠١٧)، وفداء أحمد (٢٠١٩)، وسيد السايح وحسن تهامي وإبراهيم محمد (٢٠٢٠)، وولاء أحمد (٢٠٢٢)، إلى ضعف المتعلمين المعاقين بصريًا في التواصل اللغوي بما يتضمنه من مهارات، وكذلك في الاستدلال اللغوي وبعض المعارف اللغوية.

ويدعم تلك النتائج ما أكده كل من جمال الخطيب وآخرين (٢٠١٣، ٢٦٨) من ضعف التلاميذ المعاقين بصريًا في اللغة ومهاراتها، خاصة في مجالات النمو المفاهيمي والتواصل، وكذلك جمال أبو زيتون وشادن عليوات (٢٠١٠، ٢٢٢)؛ حيث أشارا إلى الواقع غير المرضي لمهارات الاستماع لدى المتعلمين المعاقين بصريًا على مستوى الوطن العربي بشكل عام، وفاطمة السيد (٢٠١٦) التي أكدت أنه على الرغم من اعتماد التلاميذ المعاقين بصريًا على حاسة السمع في استقبالهم المعلومات، إلا أن المهارات السمعية اللازمة لهم غير محددة بشكل واضح، ويحتاجون إلى تنميتها لديهم.

كما أثبتت دراسة Salleh, Jales & Zainal (2011) ضعف التلاميذ المعاقين بصريًا في مهارات التواصل اللغوي تحدثًا واستماعًا، وهو ما أثبتته أيضًا دراسة سارة يوسف ومحمد محمد وهبة فتحي (٢٠١٥). وأشارت مروة عماد (٢٠١٦، ٣٧١) إلى أن حديث المتعلمين المعاقين بصريًا فقير في مصطلحاته التعبيرية، وأنهم يواجهون بعض الصعوبات في تحديد المفاهيم بدقة.

يتضح مما سبق عرضه من أدبيات التربية ونتائج الدراسات والبحوث ضعف المتعلمين المعاقين بصريًا في مستويات القوة اللغوية، والتي تتضمن كل ما تناولته تلك الدراسات من معارف ومهارات وعمليات لغوية؛ لذا يحاول البحث الحالي تعرف وتحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

سؤال البحث: سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية؟

مصطلحات البحث:

- **القوة اللغوية:**

تُعرف القوة اللغوية إجرائيًا بأنها تمكن التلميذ المعاق بصريًا بالمرحلة الإعدادية من استخدام اللغة استخدامًا سليمًا في مواجهة مختلف المواقف الحياتية بنجاح، موظفًا في ذلك ما يمتلك من معارف لغوية ومهارات بالتفاعل مع العمليات اللغوية من استدلال وتواصل وترابط.

- **المعاقون بصريًا:**

إجرائيًا، المعاقون بصريًا هم تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدرسة النور للمكفوفين، الذين يعانون من ضعف حاسة البصر بشكل كلي أو جزئي، يؤثر على نموهم وتعليمهم، ولكن يمكنهم التعلم باستخدام وسائل وأدوات أخرى تستثمر الحواس السليمة لديهم، ويستهدف البحث الحالي تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة لهم.

هدف البحث:

استهدف البحث الحالي تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية: تتمثل أهمية البحث من الناحية النظرية في تقديم إطار نظري حول القوة اللغوية ومستوياتها، وكذلك حول التلاميذ المعاقين بصريًا.

الأهمية التطبيقية: قد يفيد البحث الحالي كلًا من:

- **التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية:** من خلال تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة لهم.

- **معلمي التلاميذ المعاقين بصريًا:** من خلال تزويدهم بقائمة مستويات القوة اللغوية المناسبة لتلاميذهم بالمرحلة الإعدادية؛ لمراعاتها عند تدريسهم اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ.
- **واضعي المناهج:** وذلك بإمدادهم بقائمة مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بالمرحلة الإعدادية؛ لوضعها في الاعتبار عند تطوير تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة.
- **الباحثين:** قد يفتح البحث آفاقًا بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مستويات القوة اللغوية المناسبة لفئات أخرى من المتعلمين، وفي مراحل تعليمية مختلفة.

محدد البحث:

- اقتصر البحث الحالي على بعض مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية بالصفوف الثلاث (الأول– الثاني– الثالث)، بلغت (٨٢) مستوى للصف الأول الإعدادي، و(٨٠) مستوى للصف الثاني الإعدادي، و(٨٢) للصف الثالث الإعدادي، اندرج تحت (٣) أبعاد رئيسة للقوة اللغوية، هي: التواصل اللغوي– الاستدلال اللغوي– الترابط اللغوي.

أداة البحث:

تطلب البحث إعداد قائمة مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي **المنهج الوصفي**؛ لملاءمته لطبيعة البحث والهدف منه، وهو تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

الإطار النظري للبحث

"المعاقون بصريًا والقوة اللغوية"

المحور الأول: المعاقون بصريًا:

أولًا: تعريف المعاقين بصريًا:

تشير الإعاقة البصرية إلى حالة من العجز الكلي أو الجزئي عن استخدام حاسة البصر، تؤثر على أداء الفرد، وعلى حصوله على المعرفة بالطرائق العادية المستخدمة مع المبصرين.

والإعاقة البصرية هي حالة يفقد فيها الفرد القدرة على استخدام بصره بفاعلية، بما يؤثر سلبًا على أدائه ونموه، والمعاقون بصريًا هم من يحتاجون إلى تربية خاصة؛ نتيجة لمشكلات بصرية، الأمر الذي يتطلب إحداث تعديلات خاصة على المناهج وأساليب وطرائق التدريس بما يتناسب مع احتياجاتهم التربوية (أمير إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٦١).

ويوصف المعاق بصريًا بأنه المتعلم الذي يعاني من فقدان بصري يجعل تعليمه للقراءة والكتابة بطريقة برايل ضرورة لا بديل لها (عبدالحفيظ محمد، ٢٠١٠، ٣١). ويشير السيد فهمي (٢٠١٠، ١٦٨) إلى أن هيئة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة عرفت المعاق بصريًّا، بأنه ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يعتمد على حاسة الإبصار لعجز فيها، في أداء الأعمال التي يؤديها غيره باستخدام هذه الحاسة.

والمعاقون بصريًا هم الأفراد الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية، الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويًا (فاطمة بنت قاسم، ٢٠١١، ٢٧).

فيمثل المعاقون بصريًا فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، يعانون قصورًا في توظيف حاسة البصر في عملية تعليمهم، فيحتاجون إلى مزيد من الرعاية التربوية اللازمة وفقًا لإمكاناتهم واحتياجاتهم؛ لتحقيق أقصى إفادة من قدراتهم.

ثانيًا: خصائص المعاقين بصريًا:

تفرض الإعاقة البصرية تأثيرات عدة على جميع جوانب الفرد؛ حيث تتسبب في حرمانه من الكثير من الخبرات البيئية، والاجتماعية، والحياتية، والتعليمية، وغيرها، التي يكتسبها أقرانهم المبصرون، ومن أهم خصائصهم ما يلي:

- **الخصائص اللغوية للمعاقين بصريًا:**

قد يكون للإعاقة البصرية تأثير على القدرات والمهارات اللغوية لدى التلاميذ؛ حيث إن لحاسة البصر دورًا مهمًا في اكتساب الخبرات، والتواصل مع الآخرين، وفقدانها أو الضعف فيها يؤثر على مستوى تلك الخبرات لديهم.

فعلى الرغم من أن التلميذ المعاق بصريًا يكتسب اللغة والكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر؛ حيث إن كلاهما يعتمد على حاسة السمع، إلا أن المشكلة التي تواجه المعاق بصريًا تتمثل في ضعفه في تتبع وملاحظة التلميحات الصادرة من المتحدث، وكذلك حركة الشفاه وتعبيرات الوجه، ما يسبب حدوث بطء في تعلم واكتساب الكلام مقارنة بالمبصرين،

والملاحظات الشائعة حول كلام المعاقين بصريًا، كما يشير أمير إبراهيم (٢٠١٢، ٢٦٣)، هي: تنوع محدود في نبرات الصوت– التحدث ببطء مقارنة بالمبصرين– الإقلال من حركة الشفاه عند النطق بالأصوات– المعاق بصريًا أقل من المبصرين في ففقدان حاسة البصر لا يحد من تعلم اللغة كما هو الحال مع الإعاقة السمعية، إلا أن هناك بعض الخصائص اللغوية المرتبطة بالإعاقة البصرية، فمثلًا هي تحد من قدرة التلميذ على تعلم الإيماءات والتعبيرات، والكثير من المعاقين بصريًا يعانون بعض الاضطرابات في الكلام، ومنها ما اتفقت عليه الدراسات، وهي: (خالد عوض، ٢٠١٦، ٣٣٩).

- عدم قدرتهم على رؤية المشاعر والأفكار التي يُعبر عنها عادة بالإيماءات عند المبصرين، مثل حركات الجسد والابتسام ونظرات الغضب، لذلك فهم لا يستخدمون اللغة غير اللفظية؛ لأنهم غير قادرين على اكتسابها.
- يعانون من نقص في معاني ودلالات الكلمات التي لها علاقة بالنمو الحركي، ومن أهمها اللزمات الحركية.

كما يوجد بعض القصور أو الاضطرابات في اللغة أو الكلام لدى المعاقين بصريًا، ومنها: (أمير عبدالصمد، محمد محفوظ، ٢٠١٢، ٣٣٥).

- **الاستبدال:** وهو استبدال صوت بصوت، كاستبدال "ش" ب "س".
- **التشويه والتحريف:** وهو استبدال أكثر من حرف في الكلمة بأحرف أخرى، تؤدي إلى تغير معناها.
- **العلو:** يتمثل في ارتفاع الصوت الذي قد لا يتوافق مع طبيعة الحدث الذي يتكلم عنه.
- **عدم التغير في طبقة الصوت،** بحيث يسير الكلام على نبرة ووتيرة واحدة.
- **اللفظية:** أي الإفراط في الألفاظ على حساب المعنى.
- **قصور في التعبير**، وينتج عن القصور في الإدراك البصري لبعض المفاهيم أو العلاقات أو الأحداث.

مما سبق، يوجد تأثير للإعاقة البصرية على الخصائص اللغوية للتلاميذ، يستدعي تدخلًا تربويًا مناسبًا لتعليم اللغة العربية واكتساب مهاراتها بما يتلاءم وخصائص هؤلاء التلاميذ المعاقين بصريًا.

▪ الخصائص التعليمية للمعاقين بصريًا:

تعتمد عملية التعليم على حواس المتعلم المختلفة، ولحاستي البصر والسمع دور مؤثر ورئيس فيها، ومعاناة المعاق بصريًا من فقدان حاسة البصر أو ضعفها له تأثير على اكتساب المتعلم الخبرات والمهارات والاتجاهات المستهدف تنميتها لديه من خلال تعليمه؛ نتيجة لاعتماده بشكل رئيس على حاسة السمع وحواس أخرى، دون البصر.

والتحصيل الأكاديمي للمعاق بصريًا هو أقل منه لدى الفرد العادي إذا ما تساوى كل منهما في العمر الزمني والعقلي، وما يؤيد ذلك صعوبة التعبير الكتابي لدى المعاق بصريًا عند أداء الامتحانات، الأمر الذي يعقد الموقف، وخاصة إذا كان الممتحن بصريًا ولا يستطيع أن يقرأ المادة المكتوبة بطريقة برايل (بطرس حافظ، ٢٠١٠، ٢٤٣).

ويعد من أهم الخصائص التعليمية للمعاقين بصريًا ما يلي: (أمير إبراهيم، ٢٠١٢، ٢٦٣).

- بطء معدل سرعة القراءة، سواء لخطوط الكتابة العادية أو بطريقة برايل.
- وجود أخطاء في القراء الجهرية لضعاف البصر.
- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي بصفة عامة مقارنة بالعاديين.
- الإكثار من التساؤلات الموجهة إلى المعلم والآخرين للتأكد مما يسمع أو يرى.

ووفقًا لهذه الخصائص، فإنه عند تعليم اللغة العربية لا بد من استخدام بعض الوسائل السمعية، والأنشطة التعليمية الحافزة لأذهان التلاميذ المعاقين بصريًا لمعالجة المعلومات، واكتساب الخبرات والمهارات اللغوية المستهدفة بما يتناسب ومستواهم، وكذلك اعتماد مدخلي الحواس المتعددة والتكاملي؛ لتوظيف حواسهم الأخرى في تعليمهم.

ثالثًا: الاحتياجات التعليمية للمعاقين بصريًا:

تطبع الإعاقة البصرية المعاقين بصريًا بسمات وخصائص تختلف عما يتمتع بها أقرانهم المبصرون، وتؤثر على الكثير من الجوانب لديهما ينتج عنه وجود بعض الاحتياجات الخاصة للتلاميذ المعاقين بصريًا التي لا بد من الإلمام بها ومراعاتها في عملية تعليمهم؛ لرعايتهم وتحسين فرص تعلمهم، وتحقيق الأهداف المنشودة منها.

فإذا كان المعاقون بصريًا يحتاجون إلى تعلم الموضوعات التي يغطيها المنهج العادي، فهم يحتاجون أيضًا إلى مهارات ومعرفة إضافية خاصة، ترتبط بالاحتياجات الخاصة التي تترتب على وجود الإعاقة البصرية لديهم، وتشمل: المهارات الأكاديمية الوظيفية أو التعويضية، بما في نماذج التواصل، ومهارات التعرف والتنقل، ومهارات التفاعل الاجتماعي، وكذلك مهارات الترويح عن النفس واستثمار وقت الفراغ، ومهارات الحياة الاستقلالية (جمال محمد، ٢٠١٣، ١٨٦). بالإضافة إلى حاجتهم إلى إتقان المهارات اللمسية ، والمهارات السمعية ، وتنمية حواسهم الأخرى كالشم والتذوق، والتدريب على بقايا البصر في حالة ضعف الإبصار (سماح علية، ٢٠١٣، ٢٠١)

وتتمثل أهم حاجات المعاقين بصريًا في ضوء خصائصهم اللغوية، فهي : (سمير محمد، ٢٠١٤، ٥٢)

- الاهتمام باستخدام طريقة برايل في تعليمهم؛ فهي الطريقة المناسبة لتعليمهم القراءة والكتابة.
- استخدام الأنشطة التي تستخدم الحواس الأخرى، وعدم الاقتصار على نوع واحد من الأنشطة.
- تعديل الكتب الدراسية الخاصة بالمعاقين بصريًا، وتطويرها بما يتناسب مع خصائصهم.
- عرض المفاهيم والمصطلحات بطريقة يسهل فهمها من جانب المعاق بصريًا.

وفي ضوء هذه الاحتياجات، يجب على معلم اللغة العربية أن يتيح الفرص الكافية للتلاميذ المعاقين بصريًا للمناقشة والحوار وتبادل وجهات النظر أثناء تعليمهم، ومنحهم الوقت اللازم لتزويدهم بالخبرات وتعلم المهارات المستهدفة، وجعل دورهم إيجابيًا من خلال ممارسة المهام المعدة لهم، وعمل الأشياء بأنفسهم، وتقديم الدعم من قِبله عند الحاجة، كما على المعلم أن يكيف طريقة عرضه للمفاهيم والمصطلحات بما ييسر استيعابها، وأن يشجعهم على البحث، والاستكشاف، والتخيل، والوصف، وتوظيف المهارات اللغوية في مواقف متعددة توظيفًا صحيحًا.

المحور الثاني: القوة اللغوية

لكل زمان متطلباته الخاصة به فيما يجب أن يمتلكه الفرد من مهارات وقدرات لغوية، ونحن نعيش في عصر التطور والتقدم الذي يتطلب أن يكون الفرد قويًا في قدراته ومهاراته اللغوية بما يمكنه من التكيف مع هذا العصر، وما يتسم به من تقدم هائل في جميع مناحي الحياة. من هذا المنطلق، ومن أن اللغة العربية في حد ذاتها تتسم بالقوة في سماتها وتاريخها وخصائصها، كان لزامًا على أهل اللغة العربية أن يمتلكوا القوة اللغوية.

أولًا: مفهوم القوة اللغوية:

القوة لغة: (قوي): كان ذا طاقة على العمل، فهو قوي، والجمع أقوياء، وقوي على الأمر: أطاقه، (قوي الرجل): أيده وأعانه، و(قوي الحبل): أحكم فتله، و(اقتوى) كان ذا قوة، أو جادت قوته، وتقوى: صار ذا قوة، والقوة ضد الضعف، وهي مبعث النشاط والنمو والحركة، وتنقسم إلى طبيعة حيوية وعقلية، كما تنقسم إلى باعثة وفاعلة، ويقال رجل شديد القوى: متين الخلق، و(القوي) من أسماء الله الحسنى، وذو القوة(مجمع اللغة العربية، ٢٠٠١، ٥٢٢).

واصطلاحًا تقع القوة في مجال دلالي واسع المدى، يظهر من الكلمات التي تقع في فضائها الدلالي، وتستعمل مرادفات لها، كالتمكن، والشدة، والصلابة، والإحكام، والقدرة، والتحكم، والنشاط، والطاقة (محمد محمد، ٢٠١٦، ٢٢).

والقوة اللغوية كما يرى أحمد علي ربيع هي قدرة المتعلم على توظيف اللغة بمستوياتها المختلفة (صوتية- صرفية- نحوية- دلالية) في التواصل والاستدلال والترابط؛ بغرض تحديد مستوى المعرفة اللغوية التي يمتلكها متعلم اللغة والخبرات التراكمية في فروع اللغة العربية، وتذهب مشيرة خلف محمد إلى أنها قدرة المتعلم على توظيف المعرفة اللغوية في التواصل اللغوي، والترابط اللغوي، وفروع اللغة العربية، وربطها بالحياة (ليلى مصطفى، ٢٠١٩، ٤٢).

وتشير القوة اللغوية إلى مدى قدرة الفرد على استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا فاعلًا على أرض الواقع، وتتضمن هذه القوة المعرفة اللغوية، والاستدلال اللغوي الصحيح (Demont –Biaggi,2014, 154). فلا تقتصر القوة اللغوية على عدم الوقوع في الخطأ عند استخدام اللغة، إنما ترتبط كذلك باختيار الفرد الدقيق للمفردات والجمل المناسبة للتعبير عن الأفكار بالأسلوب الملائم لطبيعة المتلقي (مخاطب أو قارئ) ومستواه (Ferris, 2014, 12).

مما سبق، يمكن تعريف القوة اللغوية بأنها تمكن التلميذ المعاق بصريًا بالمرحلة الإعدادية من استخدام اللغة استخدامًا سليمًا في مواجهة مختلف المواقف الحياتية بنجاح، موظفًا في ذلك ما يمتلك من معارف لغوية ومهارات بالتفاعل مع العمليات اللغوية من استدلال وتواصل وترابط.

ثانيًا: مكونات القوة اللغوية:

وفقًا لمكونات القوة الرياضية التي تم تحديدها في دراسة سعيد السنيدي وعدنان عابد (٢٠١٩)، ولما أشارت إليه دراسة ليلى مصطفى (٢٠١٩) يمكن تحديد مكونات القوة اللغوية في: البعد الأول: المحتوى اللغوي، والبعد الثاني: القدرات اللغوية، وتتضمن قدرات ومعارف لا بد أن يراعيها البعد الأول (المعرفة اللغوية المفاهيمية، والإجرائية، وحل المشكلات)، والبعد الثالث: العمليات اللغوية: (الاستدلال اللغوي، والتواصل اللغوي، والترابط اللغوي).

فتتمثل أهم مكونات القوة اللغوية في:

أ- **المعرفة اللغوية:** وهي حصيلة المتعلم اللغوية من مفردات وتراكيب وقواعد، ومدى معرفته بكيفية استخدامها بشكل مؤثر ومقبول، فالعلاقة وثيقة بين المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي للغة؛ حيث إن تعليم اللغة يتوقف على هذين العنصرين؛ إذ إن استخدام اللغة قائم على ما يمتلكه المتعلم من معارف حول اللغة؛ لذلك فإن إكساب المعرفة اللغوية للمتعلم ضروي لبناء المقدرة اللغوية التي تعد بوجه عام جزءًا من مقدرة الاتصال(إبراهيم يوسف، ٢٠٠٦، ١١٨).

ب- **الاستدلال اللغوي:** والاستدلال من أهم آليات العقل، ومن أبرز تجلياته، به يتفاعل الإنسان مع العالم، ويعني الانطلاق من معروف للوصول إلى مجهول (يحيى رمضان، ٢٠١٣، ١٢٣). ويشير الاستدلال اللغوي إلى استخدام تعبيرات لغوية جديدة من خلال توظيف تعبيرات موجودة مسبقا لدى الفرد، واستقراء تعبيرات لغوية جديدة لم تستعمل من قبل من تعبيرات ومعارف موجودة بالفعل لديه، والتي يمكن من خلالها الوصول إلى عدد لا نهائي من التعبيرات اللغوية (Demont –Biaggi,2014, 153).

جـ- **التواصل اللغوي:** ويعرف بأنه عملية تفاعل بين فرد وآخر، أو بين مجموعة من الأفراد ومجموعة أخرى؛ وذلك بهدف المشاركة في خبرة يترتب عليها تعديل في سلوك الأفراد(محمد رجب، ٢٠٠٣، ٢٣). وهو العملية التي تتضمن المشاركة، أو التفاهم حول فكرة، أو إحساس، أو سلوك، أو اتجاه، أو فعل ما، ويتم بها نقل المعلومات والمعاني والأفكار من شخص إلى آخر بصورة تحقق الأهداف المنشودة لموقف الاتصال، أو في أية مجموعة من الناس ذات نشاط اجتماعي (ماهر شعبان، ٢٠١٣، ٣٧).

ويعبر التواصل اللغوي عن الأشكال اللغوية التي تنتقل خلالها الأفكار والمعلومات والاتجاهات بين الأفراد، ويشمل عمليات الإرسال والاستقبال، وينبغي فيها أن تكون الرسالة ملائمة لهدف المتحدث، والموقف، والسياق اللغوي.

د- **الترابط اللغوي:** وتشمل الترابطات اللغويات ارتباط موضوع الدرس بالموضوعات التي سبق للمتعلمين تعلمها، بحيث يشعرون أن الأفكار اللغوية الجديدة امتداد طبيعيا لأفكار لغوية سبق لهم تعلمها وموجودة في بنيتهم المعرفية، مما يعطى اللغة العربية معنى ودلالة (سعيد عبدالله، ٢٠١٢، ١٤٤).

فيربط المتعلم معرفته الجديدة بمعارفه السابقة بما يساعد على فهم اللغة واكتساب مهاراتها؛ حيث تكون الأفكار المترابطة الموجودة في البنية المعرفية أكثر اكتمالًا عند استخدامها في المواقف الجديدة، فاستخدام الترابطات اللغوية في تدريس اللغة العربية يساعد المتعلمين على فهم اللغة وتنمية الارتباطات بين مهاراتها من ناحية، وبين هذه المهارات المواد الدراسية الأخرى من ناحية أخرى.

ثالثًا: أهمية تنمية القوة اللغوية لدى المتعلمين:

يعزز تمكن الفرد من لغته إحساسه بهويته الوطنية والقومية، ويعمق انتماءه إلى مجتمعه وأمته، ويفتح له آفاقًا أوسع من الإنتاج والإبداع؛ فاللغة وعاء تتشكل فيه الهوية بما يحقق لكل مجتمع وجوده وكيانه الثقافي والحضاري، ولا يقتصر دور اللغة على الوظيفة الإيصالية الإبلاغية أو التعبيرية، فهي مخزن لتراث الأمة وتاريخها، وبها تُنقل تجارب الحضارات الأخرى وعلومها، وبها يخطط للمستقبل ويربي الأجيال (محمد عبدالله ، وفاطمة عبدالرحمن، ٢٠١٢، ٩٦).

وتكسب القوة اللغوية صاحبها الشعور بالثقة حول مهاراته اللغوية وبقدراته فيها، وتجعله أكثر وعيًا بالخيارات اللغوية المتاحة للتعبير عن الآراء والتحكم أو القدرة على اختيار الأنسب منها بما يحقق الأهداف، فتكون بذلك كتابات الفرد أقل إرهاقًا بالنسبة له، وأكثر إشباعًا وإثارة للاهتمام من قبل القارئ (Ferris, 2014, 14).

وتبرز أهمية تنمية القوة اللغوية من أن اللغة تساعد المتعلم على التفكير والنشاط العقلي، ويستخدمها في الاتصال والتعامل مع غيره من الأفراد لتحقيق المنافع والحاجات، كما يستخدمها في التمكن من المواد الدراسية المختلفة، وعلى مقدار نموه في النواحي اللغوية يتوقف اكتسابه لما تشتمل عليه هذه المواد من معلومات واتجاهات ومهارات، فضلًا عن أنها الأداة التي سوف يستخدمها في تثقيف نفسه بعد خروجه للحياة العملية (سعيد عبدالله، ٢٠٠٧، ١٩).

وقد أكد كل من Demot (2014)، و Moony & Even (2018)، وليلى مصطفى (٢٠١٩)، وعبدالرازق مختار(٢٠٢٠) قيمة وأهمية القوة اللغوية في استخدام اللغة استخدامًا صحيحًا فاعلًا في مواقف الحياة المتنوعة، وفي الارتقاء بعملية تقويم المتعلمين في اللغة.

مما سبق، ولأهمية مستويات القوة اللغوية للتلاميذ المعاقين بصريًا، سعى البحث الحالي إلى تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

إجراءات البحث

للإجابة عن السؤال البحثي "ما مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية؟"، تم إعداد قائمة بمستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية، وذلك كما يلي:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من إعداد القائمة في تحديد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاث (الأول- الثاني- الثالث).

ب- **مصادر إعداد القائمة:** تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

- مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت القوة اللغوية وأبعادها، والتي تمثلت في دراسات كل من Demot (2014)، و Moony & Even (2018)، وليلى مصطفى

(٢٠١٩)، وعبدالرازق مختار(٢٠٢٠)، وكذلك البحوث والدراسات التي تناولت المهارات والعمليات اللغوية المناسبة للمتعلمين المعاقين بصريًا، ومنها دراسة جمال أبو زيتون وشادن عليوات (٢٠١٠)، ودراسة أبو ضيف مختار (٢٠١١)، ودراسة "Salleh, jales & zinal" (٢٠١١)، ودراسة أسامة مصطفى (٢٠١٤)، ودراسة فداء أحمد (٢٠١٩)، ودراسة سيد السايح وحسن تهامي وإبراهيم محمد (٢٠٢٠)، ودراسة ولاء أحمد (٢٠٢٢)، بالإضافة إلى مراجعة خصائص التلاميذ المعاقين بصريًا في المرحلة الإعدادية واحتياجاتهم اللغوية، التي تم ذكرها بالتفصيل في "الإطار النظري للبحث الحالي".

- مقابلة بعض المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وفي التربية الخاصة؛ وذلك للإفادة من آرائهم في تحديد مستويات القوة اللغوية التي تتناسب مع التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.

ج- إعداد القائمة في صورتها الأولية:

في ضوء المصادر السابقة تم التوصل إلى بعض مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ عينة البحث، ووضعها في صورة قائمة أولية؛ وذلك لعرضها على بعض المحكمين المختصين، وقد رُوعي في هذه المستويات: أن تتلاءم وأبعاد ومهارات القوة اللغوية، وتتناسب مع أهداف تعليم اللغة العربية للمعاقين بصريًا في المرحلة الإعدادية، وأن تكون محددة وواضحة الصياغة، وقابلة للقياس.

وقد تضمنت القائمة في صورتها الأولية: مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة- التعريف الإجرائي للقوة اللغوية- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه- مستويات القوة اللغوية المراد تحكيمها- ملاحظات للمحكمين في نهاية كل بعد رئيس للقوة اللغوية فيما يتعلق بأية ملاحظات أخرى.

وقد طُلب من المحكمين مراجعة القائمة، وإجراء التعديلات اللازمة وفقًا لما يرونه مناسبًا، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه ضروريًا لضبطتها، وشملت القائمة مستويات القوة اللغوية في صورتها الأولية، مندرجة تحت ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الاستدلال اللغوي، والتواصل اللغوي، والترابط اللغوي، كما بالجدول التالي:

جدول(١)

الأوزان النسبية لمستويات القوة اللغوية المناسبة

للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية في صورتها الأولية.

الصف الدراسي	البعد الرئيس	مستويات القوة اللغوية	الوزن النسبي للبعد الرئيس
الصف الأول الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٢٨	%٣٣
	التواصل اللغوي	٣٢	%٣٧.٦
	الترابط اللغوي	٢٥	%٢٩.٤
المجموع	٣ أبعاد	٨٥	%١٠٠
الصف الثاني الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٢٩	%٣٥
	التواصل اللغوي	٢٩	%٣٥
	الترابط اللغوي	٢٥	%٣٠
المجموع	٣ أبعاد	٨٣	%١٠٠
الصف الثالث الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٣٢	%٣٨.١
	التواصل اللغوي	٢٨	%٣٣.٣
	الترابط اللغوي	٢٤	%٢٨.٦
المجموع	٣ أبعاد	٨٤	%١٠٠

د- **تحكيم القائمة:** تم عرض القائمة في صورتها الأولية على (٢٥) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي التربية الخاصة، وبعض موجهي اللغة العربية ومعلميها **(ملحق١)**؛ وذلك بهدف التوصل إلى قائمة مستويات القوة اللغوية في شكلها النهائي، والأخذ بآرائهم فيما يتعلق بالتعديل، والحذف، والإضافة.

هـ- **تعديل القائمة وفقا لنتائج التحكيم:** بعد عرض القائمة على المحكمين، تم حساب الأوزان النسبية لنسب اتفاقهم على مستويات القوة اللغوية بالقائمة، وذلك من خلال معادلة كوبر (Cooper):

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

وكشفت نتائج التحكيم عن اتفاق المحكمين على الأبعاد الرئيسة للقوة اللغوية دون تعديل أو حذف، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين (٨٠%: ١٠٠%)، أما مستويات القوة اللغوية التي اندرجت تحت الأبعاد الرئيسة، فقد تم تعديل بعضها، وحذف التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠%. **ومستويات القوة اللغوية التي تم حذفها، هي:** "يحدد القيم الأخلاقية والاتجاهات الواردة بالنص المقروء"، ومستوى "يعرض الموضوع الكتابي بتدرج وتسلسل منطقي" المندرجان تحت بعد التواصل اللغوي للصف الأول الإعدادي، ومستوى "يجمع معلومات ليكتسب فهمًا جديدًا حول الموضوعات المقررة" المندرج تحت بعد الاستدلال اللغوي للصف الأول الإعدادي، ومستوى "يحفظ آيات من القرآن الكريم وبعض الأبيات الشعرية" المندرج تحت بعد الاستدلال اللغوي للصف الثاني الإعدادي، ومستوى "يلتزم بآداب الاستماع" المندرج تحت بعد التواصل للصف الثاني الإعدادي، ومستوى "يكتب رسالة لمعلم مادة ما بلغة صحيحة" المندرجة تحت بعد الترابط اللغوي للصف الثاني الإعدادي، ومستوى "يحدد عناصر الأجناس الأدبية (قصة– مسرحية– مقال)، ومستوى "يحكم على مدى حداثة رأي الكاتب"، المندرجان تحت بعد الاستدلال اللغوي للصف الثالث الإعدادي. وبذلك يكون قد تم حذف ثمانية مستويات من القائمة؛ لعدم وصولها لنسبة الاتفاق(٨٠%).

كما تم تعديل عدة مستويات للقوة اللغوية بالقائمة وفقًا لآراء المحكمين، ومن المستويات التي تم تعديلها، ما يلي: " يتوقع بعض الألفاظ التي قد ترد في المقروء من خلال العنوان"، وعدل إلى "يتوقع بعض الفِكَر التي قد ترد في المقروء من خلال العنوان، ومستوى "يوظف المفاهيم البلاغية التي يدرسها بما يخدم المعنى في أثناء التحدث"، وعدل إلى "يوظف بعض الصور والتعبيرات الجمالية بما يخدم المعنى في أثناء التحدث".

و– قائمة مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية في صورتها النهائية:

بعد تعديل المستويات وفقًا لآراء المحكمين، أصبحت القائمة في صورتها النهائية(**ملحق٢**) تحتوي على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: الاستدلال اللغوي، والتواصل اللغوي، والترابط اللغوي، و(٢٤٤) مستوى للقوة اللغوية، مقسمين على الصفوف الثلاث (الأول– الثاني– الثالث) الإعدادي، كما بالجدول التالي:

جدول(٢)

الأوزان النسبية لمستويات القوة اللغوية في صورتها النهائية.

الصف الدراسي	البعد الرئيس	مستويات القوة اللغوية	الوزن النسبي للبعد الرئيس
الصف الأول الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٢٧	%٣٢.٩
	التواصل اللغوي	٣٠	%٣٦.٦
	الترابط اللغوي	٢٥	%٣٠.٥
المجموع	٣ أبعاد	٨٢	%١٠٠
الصف الثاني الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٢٨	%٣٥
	التواصل اللغوي	٢٨	%٣٥
	الترابط اللغوي	٢٤	%٣٠
المجموع	٣ أبعاد	٨٠	%١٠٠
الصف الثالث الإعدادي	الاستدلال اللغوي	٣٠	%٣٦.٦
	التواصل اللغوي	٢٨	%٣٤.١
	الترابط اللغوي	٢٤	%٢٩.٣
المجموع	٣ أبعاد	٨٢	%١٠٠

نتائج البحث

توصل البحث إلى قائمة بمستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية، اشتملت على (٢٤٤) مستوى، صُنف ضمن (٣) أبعاد رئيسة، هي: الاستدلال اللغوي، والتواصل اللغوي، والترابط اللغوي؛ حيث بلغ عدد مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالصف الأول الإعدادي للفصلين الدراسيين الأول والثاني (٨٢) مستوى، وللصف الثاني الإعدادي (٨٠) مستوى، وللصف الثالث الإعدادي (٨٢) مستوى، وجميع المستويات بالفصل بملحق (٢)، وفيما يلي نموذج لهذه المستويات؛ حيث يوضح الجدول التالي مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالصف الأول الإعدادي الفصل الدراسي الثاني.

جدول (٣)
مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالصف الأول الإعدادي الفصل الدراسى الثانى

البعد	المعارف والمهارات	المعارف المفاهيمية	المعارف الإجرائية	معارف حل المشكلات
الاستدلال اللغوي	الاستماع	– يحدد القيمة الدلالية لبعض الكلمات في نص استمع إليه. – يحدد التفاصيل الداعمة لفكرة وردت في نص استمع إليه.	– يشتق أحكامًا أواستنتاجات من مضمون ما استمع إليه.	– يعلل تصرفات شخصيات وردت بنص استمع إليه.
	التحدث	– يذكر أمثلة شفهية على قاعدة نحوية يقوم بدراستها.	– يبرز تفاصيل الأشياء أو الأشخاص التي يتحدث عنها.	– يعدد بعض الشواهد على صحة الأفكار التي يتحدث عنها.
	القراءة	– يستنتج تعريفا لمفهوم ورد بالنص المقروء. – يتوقع بعض الفكر التي قد ترد في المقروء من خلال العنوان.	– يوازن بين تعبيرين بالمقروء حول معنى واحد لاختيار الأجمل، مع ذكر السبب.	– يحدد جوانب القوة والضعف في المقروء من حيث الشكل والمضمون.
	الكتابة	– يكتب أمثلة حول قاعدة نحوية يدرسها.	– يكمل عملًا أدبيًا (قصة– مقالًا) بنهاية منطقية مناسبة.	– يتوقع بعض النتائج المحتملة لمشكلة يقوم بعرضها كتابة.
التواصل اللغوي	الاستماع	– يحدد عناصر القصة التي استمع إليها من شخصيات، وحدث، وزمن، ومكان.	– يصف مشاعر وانفعالات المتحدث. – يبدي رأيه في شخصيات قصة استمع إليها.	– يعيد سرد قصة أو صياغة مشكلة استمع إليها صياغة صحيحة.
	التحدث	– يضبط الكلمات في أثناء التحدث ضبطًا سليمًا.	– يلقي النصوص إلقاءً معبرًا.	– يقدم بعض النصائح لزملائه لحل مشكلة ما تتعلق بهم.

البعد	المعارف والمهارات	المعارف المفاهيمية	المعارف الإجرائية	معارف حل المشكلات
	القراءة	– يشرح المقروء أو جزءًا منه بأسلوبه.	– يفرق بين الحقائق والآراء فيما يقرأ. – يطرح أسئلة مناسبة حول الموضوع المقروء.	– يبدي رأيه في قضية أو مشكلة وردت بالمقروء مستخدمًا الأساليب اللغوية المناسبة.
	الكتابة	– يرتب جملًا منفصلة ترتيبًا منطقيًا.	– يعبر عن مشاعره اتجاه موقف ما كتابةً. – يكتب برقية لصديق في مناسبة ما بلغة صحيحة.	– يوظف الأساليب اللغوية في حل مشكلة ما كتابةً.
الترابط اللغوي	الاستماع	– يذكر ما تضمنه النص المستمع إليه من قواعد نحوية أو صرفية تم تعلمها.	– يعلق على ما استمع إليه من خلال خبرة شخصية أو حدث مر به.	– يصوب الخطأ اللغوي فيما يستمع إليه في ضوء ما يدرس من قواعد لغوية.
	التحدث	– يوظف بعض الصور الجمالية بما يخدم المعنى في أثناء التحدث.	– يعبر شفهيا عن حبه واعتزازه بلغته العربية.	– يعبر عن رأيه شفهيًا في بعض مشكلات المجتمع المطروحة بلغة صحيحة.
	القراءة	– يستخدم التراكيب اللغوية بالمقروء في التعبير عن حدث ما.	– يربط النص المقروء بالواقع والحياة المنشودة. – يعرب الكلمات بتطبيق قواعد النحو إعرابًا صحيحًا.	– يصوب الأخطاء اللغوية في نص مقروء في ضوء ما تعلم من قواعد لغوية.
	الكتابة	– يكتب ما يُملى عليه في ضوء القواعد النحوية والإملائية كتابة صحيحة.	– يثري الموضوع بأحداث واقعية تتصل به أثناء الكتابة.	– يصوب الأخطاء الإملائية في جمل لغوية متنوعة.

التوصيات: في ضوء نتائج البحث، يُوصى بما يلي:

- تضمين مستويات القوة اللغوية المناسبة للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية بكتب اللغة العربية المقررة.
- توظيف إستراتيجيات التدريس المناسبة في تنمية مستويات القوة اللغوية لدى التلاميذ.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لرفع كفاءتهم العلمية والنهوض بمستوياتهم في تدريسها وإكساب مهاراتها المختلفة للمتعلمين.
- زيادة الأنشطة والتدريبات اللغوية بمقررات اللغة العربية المقدمة للتلاميذ المعاقين بصريًا؛ بهدف تنمية مستويات القوة اللغوية لديهم.

المقترحات: في ضوء نتائج البحث، يُقترح إجراء البحوث التالية:

- مدى توافر مستويات القوة اللغوية بمقررات اللغة العربية للتلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية.
- تطوير مقررات اللغة العربية للتلاميذ في ضوء مستويات القوة اللغوية المناسبة لهم.
- برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات القراءة الفعالة لتنمية مستويات القوة اللغوية لدى التلاميذ في المرحلة الإعدادية.

المراجع

١-إبراهيم يوسف السيد (٢٠٠٦)، العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي، **المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها**، عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، مج٢، ع ٢، ١١٥- ١٤٢.

٢-أبو ضيف مختار محمود (٢٠١١)، فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريًا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣-أبو ضيف مختار، سليمان محمد سليمان، هيثم ناجي عبدالحكيم (٢٠٢١)، الخصائص السيكومترية لاختبار الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، **مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة**، جامعة بني سويف، مج ٣، ع٦، ج٢، ٣١٨٠- ٣٢٠٦.

٤-أحمد محمد علي رشوان (٢٠١٤)، أثر وحدة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية المعاقين بصريًا، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، مج٣٠، ع١، يناير، ١- ٦٩.

٥-أسامة مصطفى محمد عبدالرحمن (٢٠١٤)، فاعلية برنامج باستخدام إستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي في تعليم النحو للطلاب المكفوفين ذوي صعوبات التعلم على التحصيل والطلاقة اللفظية وتنمية الميول نحو مادة اللغة العربية، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج٣٥، ٣٥٨- ٣٥٩.

٦-أمير إبراهيم القرشي (٢٠١٢)، **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ**، القاهرة، عالم الكتب.

٧-أمير عبدالصمد سعود، محمد محفوظ محمد (٢٠١٢)، الكفايات المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريًا في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٥١، ج٣، ٣٢٥- ٣٧٧.

٨-بطرس حافظ بطرس (٢٠١٠)، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان، دار المسيرة.

٩-جمال أبو زيتون، شادن عليوات (٢٠١٠)، أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الاستماع ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة المعوقين بصريًا، **مجلة جامعة دمشق**، مج٢٦، ع٤، ٢١٥- ٢٥٠.

١٠-جمال الخطيب، آخرون (٢٠١٣)، **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، ط٦، عمان، دار الفكر.

١١-جمال محمد الخطيب (٢٠١٣)، **أسس التربية الخاصة**، الدمام، مكتبة المتنبي.

١٢-حسام الدين محمود عزب، جمال الدين عبد المنعم محمد، جمال محمد حسن (٢٠١٧)، برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغة برايل لدى الأطفال المكفوفين، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع ٤٩، ٣٣٥- ٤١٣.

١٣-خالد عوض البلاح (٢٠١٦)، **الصحة النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة**، الدمام، مكتبة المتنبي.

١٤-سارة يوسف إسماعيل، ومحمد محمد شوكت، وهبه فتحي الدغيدي (٢٠١٥)، بناء وتقنين مقياس مهارات التواصل للتلاميذ المعاقين بصريًا، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ١٦٩، ٢١٧- ٢٣٥.

١٥-سعيد السنيدي، عدنان عابد (٢٠١٩)، أثر برنامج قائم على القوة الرياضية في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف الثامن في سلطنة عمان في ضوء فاعليتهم الذاتية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج ١٥، ع ٢، ٢٣٣- ٢٤٩.

١٦-سعيد عبدالله لافي (٢٠١٢)، **تنمية مهارات اللغة العربية**، القاهرة، دار الكتب.

١٧-سليمان إبراهيم (٢٠١٣)، **سيكولوجية الإعاقة البصرية**، عمان، دار الوراق للنشر والتوزيع.

١٨-سماح علية (٢٠١٣)، **تكييف المناهج التربوية حسب حاجات المعاقين بصريًا**، رسالة دكتوراة، كلية العلوم الاجتماعية، بسكرة.

١٩-سمير محمد عقل (٢٠١٤)، **طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين**، ط٤، عمان، دار المسيرة.

٢٠-سيد السايح حمدان، حسن تهامي عبداللاه، إبراهيم محمد محمود (٢٠٢٠)، إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية الأداء اللغوي لدى التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الإعدادية، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية بقنا، ع٤٣، أبريل، ١١١- ١٢١.

٢١-السيد فهمي علي(٢٠١٠)، **سيكولوجية ذوي الإعاقات الحركية – السمعية – البصرية – العقلية**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٢٢-عبدالحفيظ محمد سلامة (٢٠١٠)، **تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة**، الأردن، دار المسيرة.

٢٣-عبدالرازق مختار محمود (٢٠٢٠)، القوة اللغوية (مفهومها، مكوناتها، واقعها، قياسها)، **مجلة كلية التربية**، جامعة العريش، س٨، ع٢٢، أبريل، ١٥- ٣٤.

٢٤-علي أحمد مدكور (٢٠١٤)، **النظريات اللغوية وتطبيقاتها التربوية**، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان.

٢٥-فاطمة السيد عبدالعظيم (٢٠١٦)، المهارات السمعية اللازمة للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، **دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٣٢، يناير، ٢٩٣- ٣١٥.

٢٦-فاطمة بنت قاسم العنزي (٢٠١١)، **إستراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، الجيزة، دار الراية.

٢٧-فداء أحمد محمد الشريف (٢٠١٩)، فاعلية كتاب إلكتروني في تنمية مهارات الاستماع والفهم القرائي في اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية للصف الثالث الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٨-ليلى مصطفى أحمد عبد القادر (٢٠١٩)، فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس اللغة العربية لتنمية القوة اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

٢٩-ماهر شعبان عبدالباري (٢٠١٣)، **اللغة العربية لمعلمي التربية الخاصة**، الدمام، مكتبة المتنبي.

٣٠-مجمع اللغة العربية (٢٠٠١)، **المعجم الوجيز**، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية.

٣١-محمد رجب فضل الله (٢٠٠٣)، **الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية**، ط٢، القاهرة، دار الكتب.

٣٢-محمد عبدالله على العبيدي، فاطمة عبدالرحمن المطاوعة (٢٠١٢)، مدى التمكن اللغوي لدى الطالبات المتقدمات على قسم اللغة العربية في جامعة قطر، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١٨٠، ٩٣-١٤٦.

٣٣-محمد محمد داود(٢٠١٦)، **اللغة والقوة والحروب اللغوية**، القاهرة، دار النهضة.

٣٤-مروة عماد أحمد محمد (٢٠١٦)، وضعية الطلاب المكفوفين فى التعليم الجامعى وأساليب رعايتهم، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة، ع ٥٥، ٣٤٦- ٣٨٢.

٣٥-منى صبحي الحديدي (٢٠١١)، **مقدمة في الإعاقة البصرية**، ط٤، عمان، دار الفكر.

٣٦-نهاد الموسى (٢٠٢٠)، **الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية**، ط٤، عمان: دار الشروق.

٣٧-ولاء أحمد محمد (٢٠٢٢)، فعالية إستراتيجية السرد القصصي في تنمية الثروة اللغوية والفهم الاستماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي المعاقين بصريًا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٣٨-يحيى رمضان (٢٠١٣)، الاستدلال اللغوي عند الأصوليين: مقارنة تداولية، إسلامية المعرفة، **المعهد العالي للفكر الإسلامي**، مكتب الأردن، مج ١٩، ع ٧٣، ١٠٩- ١٤٣.

39- Demont– Biaggi , F. (2014). *Linguistic Powers. In Rules and Dispositions in Language Use* (pp. 153-197). Palgrave Macmillan, London.

40- Ferris, D. (2014). *Language power: Tutorials for writers*. Macmillan Higher Education, Bedford/St. Martin's.

41- Hallahan, D. & Kauffman, J., Pullen, J. (2012). Exceptional learners: Introduction to specialeducation. Boston: Allyn & Bacon.

42- Mooney, A., & Evans, B. (2018). Language, society and power: An introduction. Routledge.

43- Salleh, N. M., Jelas, Z. M., & Zainal, K. (2011). Assessment of Social Skills among Visually Impaired Students. *International Journal of Learning*, *17*(12). Pp 89- 98.