الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين في سلطنة عُمان

مريم ناصر الأخزمي
باحثة في وزارة التربية والتعليم
بسلطنة عمان

د. نبيل علي سليمان
أستاذ مشارك
بجامعة الخليج العربي

د. مريم عيسى الشيراوي
أستاذ مساعد
بجامعة الخليج العربي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين في مدارس التعليم العام وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية، وكذلك التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين. تكونت عينة الدراسة من 60 تلميذاً (30 ذكور، 30 إناث) تراوحت أعمارهم بين (9 – 12) سنة.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات اللغة الاستقبالية، لصالح المدمجين. ولم تَظْهَر فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس أو التفاعل بين متغيري الجنس والدمج باستثناء بعد التعرف على النقود. كذلك كانت الفروق دالة إحصائياً في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية بين مجموعتي الدمج لصالح التلاميذ المدمجين. كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في جميع مهارات التفاعل الاجتماعي تعزى للدمج أو الجنس أو التفاعل بينهما. كذلك لم تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين باختلاف حالة الدمج.

The Differences in Language Skills and Social Interaction Between Students with Intellectual Disability in Integrated and non- Integrated Educational Setting in the Sultanate of Oman

Maryam Nasser Abdullah Al-Akhzami
Researcher at the Ministry of Education, Sultanate of Oman

Nabil Ali Suleiman
Associate Professor, Arabian Golf University

Maryam Isa Al-Shirawi
Assistant Professor, Arabian Golf University

Abstract

The current study aimed at identifying the differences in language skills (Receptive Language & Expressive Language) and social interaction between students with intellectual disability in integrated and non-integrated educational settings. Moreover, the study attempted to identify the relationship between the language skills and social interaction among these students. A sample of (60) students (30 males, 30 females) were formed. The ages ranged from (9-12) years.

The study revealed that the differences in receptive language were significant in favor of the integrated students. Whereas, there were no significant differences in the receptive language due to gender and the interaction between gender and integration except in the attribute related to recognition of banknotes. Concerning the expressive language, the differences were significant in favor of the integrated students in most of the expressive language attributes. However, the differences in all social interaction skills were not significant due to gender, integration, and the interaction between these two factors. Also, the correlation between the receptive language skills and the social interaction did not differ due to integration status.

مقدمة:

يعد اكتساب اللغة ولاسيما اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية محوراً أساسياً في عملية تعليم التلاميذ المعاقين ذهنياً، حيث تعد اللغة واحدة من نقاط الضعف الواضحة لديهم، ولهذا فإن مشكلة اللغة منتشرة بين التلاميذ المعوقين ذهنياً، حيث إنهم يعانون من تأخراً في النمو اللغوي والكلام، وبطء في تعلم اللغة، وفقر في الحصيلة اللغوية، وقصور في التعبير اللفظي، بالإضافة إلى قلة خبراتهم ومعلوماتهم، نتيجة لقصور إمكاناتهم لاستيعاب البيئة من حولهم وتفهمها وإدراكها (يحيى وعبيد، 2005). وإن مهارات النطق واللغة عند المعاق ذهنياً تتحدد من خلال مستوى الأداء الوظيفي العقلي، فكلما زاد القصور في الجوانب المعرفية زاد التأخر والأثر المعوق لنمو اللغة (عبد الرحيم، 1990). ونتيجة لعدم اكتمال النمو العقلي الذي يحدث في سن مبكرة، فإن الصعوبات اللغوية تظهر لدى الطفل المعاق ذهنياً فتسبب له تأخرا في النمو اللغوي، حيث إن أكثر المشكلات النمائية انتشاراً لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في مرحلة ما قبل المدرسة هي مشكلة الضعف اللغوي (Heidi, 2006). فالإعاقة الذهنية تؤثر على النمو اللغوي للطفل، تجعله يتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، بالإضافة إلى ضحالة الحصيلة اللغوية، وضعف الإنتاج التلقائي والابتكاري للكلام، ويكون كلامه مفككًا وغير مفهوم (الشخص، 1997).

وقد أشار كاهن (Kahn, 1996) إلى أن التلاميذ المعاقين ذهنياً يبدون نوعاً من القصور الذاتي في العمليات العصبية المرتبطة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ويظهر هذا القصور في طريقة كلامهم، وعدم الترابط بين المفردات، وعدم اتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية. تشتمل اضطرابات اللغة اللفظية التي تعتمد على السمع، المهارات الاستقبالية لدى الطفل (أي: الاستيعاب)، أو المهارات التعبيرية (أي: الإنتاج)، وإن الاضطرابات في اللغة الاستقبالية تكون مصحوبة بعيوب تعبيرية نظراً لأن التعبير مبني على الاستيعاب، وأن الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية بأنواعها البسيطة والمتوسطة والشديدة يجدون صعوبة في استقبال اللغة وفهم المفردات (عبد الرحيم، 1990). وإن استقبال الطفل المعاق ذهنياً للتراكيب اللغوية غالباً ما يكون مشوشاً وخاطئاً، وإن ذلك يؤدي إلى عجز في فهم المعاني والتراكيب اللغوية (القريوتي، السرطاوي، الصمادي، 2001).

وتعرف اللغة الاستقبالية Receptive language بأنها قدرة الفرد على فهم ما يقال له، وأن المهارات الأساسية للنجاح في هذه العملية هي الاستماع (Mather & Goldstein, 2001). أما اللغة التعبيرية Expressive language فهي القدرة على نقل الرسالة التي ينوي الفرد نقلها، وهو ما يشار إليه باللغة الإنتاجية (الوقفي، 2003). لقد بينت دراسة هالاهان وكوفمان (2008) إن أكثر المشكلات اللغوية شيوعاً لدى الأطفال المعاقين ذهنياً هي قلة عدد المفردات اللغوية، وضعف بناء القواعد اللغوية، فالأطفال المعاقون ذهنياً تنقصهم القدرة على التركيز للتلفظ بفكرة كاملة، ولديهم كثير من النماذج الكلامية الخاطئة (أحمد، 2006). كما يعاني الأطفال المعاقون ذهنياً من مشكلات تتخذ أشكالاً متعددة منها، الضعف في التعبير عن المعاني من خلال الكلمة المكتوبة أو المنطوقة، أو اضطرابات في التذكر السمعي أو البصري (عبد الرحيم وبشاي، 1991). إن الإعاقة تفرض قيوداً خاصة على

التلميذ المعاق ذهنياً قد يكون لها أثر كبير على تطور مهاراته الاجتماعية والانفعالية؛ لذلك فإن الطفل المعاق ذهنياً أقل قدرة على التفاعل الاجتماعي، وعلى التصرف في المواقف الاجتماعية في أثناء تفاعله مع الناس (الخطيب، 2008). مما يجعل وجوده وتفاعله وعلاقاته المختلفة مضطربة (النجار، 2007). وهذا ما أشار إليه الخطيب والحديدي (2007) من أن اضطرابات التواصل اللفظي وغير اللفظي، قد تؤثر سلباً على النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

لذا فإن التوجه الحالي هو أن يتم تعليم وتنشئة الأطفال المعاقين ذهنياً في ظل دمجهم مع الأطفال العاديين في المدارس العادية (كفافي، محمد، والكومي، 2009). فقد تضافرت جميع الجهود الإنسانية والتربوية في مجالي التربية العامة والخاصة، لتطوير هذه التوجهات والفلسفات؛ لتشمل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الدمج والتربية الدامجة مع أقرانهم العاديين داخل الفصول والمدارس العادية (الزيات، 2009). ويعرّف الدمج بأنه توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة وقدرة على تلبية حاجاتهم، بحيث تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي أو المدرسة العادية بشكل مؤقت أو دائم، مما يعمل على توفير فرص التفاعل الأكاديمي والاجتماعي (فؤاد وإبراهيم، 2007). لذلك، فإن دراسة المهارات اللغوية ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية سواء في البيئات الدمجية وغير الدمجية ومعرفة العلاقة بينهما، وما يمكن أن تسفر عنها من نتائج وتوصيات، يعد من الخطوات الأساسية لوضع برنامج تدريبي أو برنامج علاجي مناسب لتنمية هذه المهارات لديهم، وهذا ما تركز عليه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تكتسب اللغة أهميتها للتلاميذ المعاقين ذهنياً كونها وسيلة التواصل بينهم وبين الآخرين، وهي التي تحميهم وتبعدهم عن العزلة التي تعد صفة سائدة عند المعاقين ذهنياً. فالطفل المعاق ذهنياً يحتاج إلى اللغة لتلبية جميع احتياجاته من أبسطها إلى أشدها تعقيداً، لأنه يحتاج إلى التفاعل اللفظي، ومع التفاعل اللفظي يأتي التفاعل الوجداني والاجتماعي (الناشف، 2007). يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية من مشكلات عديدة من أهمها المشكلات اللغوية، وترتبط شدة هذه المشكلات بدرجة الإعاقة الذهنية. فالأطفال ذوو الإعاقة الذهنية البسيطة يتأخرون في الكلام، بينما نادراً ما تخلو لغة ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة والبسيطة من اضطرابات لغوية، ويكون مستوى اللغة لدى هذه الفئة بدائياً فهم يصدرون أصواتاً وألفاظاً غير مفهومة وكلامهم يعوزه الوضوح والمعنى والترابط (العزة، 2001). لذلك يلاحظ أن لدى المعاق ذهنياً قصوراً واضحاً في استخدام اللغة والكلام فهو لا يستطيع استخدام اللغة الصحيحة والكلام المتناسق المعنى (كوافحة وعبد العزيز، 2005). وقد تكون لدى الطفل المعاق ذهنياً صعوبة في اتباع التعليمات الموجهة إليه، وصعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل الصفات، وحروف الجر، أو يعجز عن تعلم المعاني المختلفة للكلمة الواحدة (القريوتي، السرطاوي والصمادي، 2001). ونتيجة لصعوبة فهم الكلمات أو الجمل فإن الفرد يكرر استعمال الكلمة أو الجملة دون فهمها (الروسان، 2001). فالطفل الذي يعاني من مشكلات في اللغة الاستقبالية سوف يفهم لغة بسيطة جدًا، ويتكلم بلغة

غير مفهومة، وبدون معنى (الشربيني، 2009). كما أنه يواجه صعوبة في عملية الربط بين الرموز اللغوية (الكلمات والجمل) ومدلولها أو معناها (عبد الله ومصطفى، 1992). كما أن اللغة هي المحفز الأساسي للتفاعل الاجتماعي، وتساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع فهي تزوده بالعبارات اللازمة لمختلف أوجه التعامل الاجتماعي (الحملي، 2003). فالأفراد المعاقون ذهنياً يكونون أكثر احتمالاً في أن يظهروا المشكلات السلوكية والانفعالية في تفاعلاتهم الاجتماعية مقارنة بالأفراد العاديين (الشربيني، 2009). فقد يميل الطفل المعاق ذهنياً إلى الانسحاب من التجمعات، ويفضل الوحدة والانعزال إذا ما وجد وسط أطفال عاديين (كفافي وآخرون، 2009). فالإعاقة الذهنية قد تحول دون قدرة التلميذ على التعبير عن حاجاته ورغباته ومشاعره، وذلك قد يكون له تأثير سلبي على علاقته بالآخرين. فمن خصائص التلاميذ المعاقين ذهنياً أنهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وقد يميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية والعدوانية والتخريبية (الخطيب، 2008). فالتفاعل الاجتماعي يتطلب مرسلاً ومستقبلاً وقدرة على فهم الإشارات اللغوية واستخدامها بشكل جيد ونوع من الكفاية الاجتماعية، من أجل فهم المواقف الاجتماعية التي يمكن أن يتعامل معها (الأحمدي، 2005). وهذا ما أشار إليه الخطيب والحديدي (2007) من أن اضطرابات التواصل اللفظي وغير اللفظي، قد تؤثر سلباً على النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

إن دمج التلاميذ المعاقين ذهنياً مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية، قد يعمل على تحقيق عدد من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية، وهذا يساعدهم على التفاعل الاجتماعي مع المواقف الاجتماعية المختلفة، وخاصة بعد الانتهاء من فترة التعليم (سيسالم، 2007). بينما أشارت بعض البحوث الحديثة إلى أن دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية ما زال محفوفاً بالكثير من المشكلات (السرطاوي، الشخص والجبار، 2000). وتعد تجربة الدمج في سلطنة عُمان تجربة حديثة، حيث ارتأت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة تطبيق هذه التجربة بشكل تدريجي بما يتوافق مع تهيئة المجتمع لتقبل عملية الدمج، وكذلك تهيئة البيئة المدرسية من خلال تزويد المدارس بجميع مستلزمات واحتياجات عملية الدمج، بالإضافة إلى تحقيق توعية مجتمعية لنجاح عملية الدمج (بن شهداد، 1998). أما البداية العملية أو الفعلية لتطبيق تجربة الدمج في مدارس السلطنة بدأت عام 2005 - 2006. ومن خلال تعامل الباحثين مع الأطفال المعاقين ذهنياً، ونظراً لقلة الدراسات في البيئة العربية بشكل عام والخليجية بشكل خاص، كانت هناك حاجة ماسة لتناول هذه المشكلة ودراستها من أجل التعرف على الفروقات في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين بالمدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات. لذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة وفقاً لمتغيري الدمج والجنس؟
4. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين؟
5. هل تختلف العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين في مدارس التعليم العام/ الأساسي، وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية، وكذلك التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين.

أهمية الدراسة:

1. تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على دور الدمج وأهميته في مساعدة التلاميذ المعاقين ذهنياً لاكتساب المهارات اللغوية، وتعزيز التواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعاق ذهنياً ومحيطه الخارجي.
2. يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توضيح العلاقة بين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي، وبيان مدى تأثير التفاعل الاجتماعي في زيادة وتحسّن المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً .
3. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إعداد وتصميم برامج إرشادية للآباء والمعلمين وبرامج تعليمية للأطفال المعاقين ذهنياً، لتحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم فهماً واستيعاباً وتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي.
4. تأتي أهمية هذه الدراسة نتيجة ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الفروق في المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

مصطلحات الدراسة:

الإعاقة الذهنية (Intellectual Disability): تعرف الرابطة الأمريكية للإعاقات الذهنية والنمائية الإعاقة الذهنية بأنها: حالة عجز تتسم بأوجه قصور في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشرة (Luckasson, et al., 2002).

التعريف الإجرائي للتلاميذ المعاقين ذهنياً: هم جميع التلاميذ الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية وفي فصول الدمج بمدارس التعليم العام /الأساسي في سلطنة عُمان، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة، وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (55 - 70)، والمصنفون على أنهم من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

اللغة الاستقبالية (Receptive Language): هي قدرة الطفل على فهم واستيعاب وتذكر الكلمات التي يسمعها من الآخرين (العشاوي، 2004).

التعريف الإجرائي للغة الاستقبالية: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود اختبار مهارات اللغة الاستقبالية المستخدم في الدراسة.

اللغة التعبيرية (Expressive Language): هي قدرة الطفل على التعبير عن الخبرات والمعارف والحاجات والمشاعر، وهي وسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر (العشاوي، 2004).

التعريف الإجرائي للغة التعبيرية: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً، المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود اختبار مهارات اللغة التعبيرية المستخدم في الدراسة.

التفاعل الاجتماعي (Social Interaction): يُعرف جيلسون التفاعل الاجتماعي بأنه المهارة التي يبديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم والاتصال بهم، والتواصل معهم، ومشاركتهم في النشاطات الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم، وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم (في: النجار، 2007).

التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق ذهنياً، المدمج وغير المدمج بعد الإجابة على بنود مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي المستخدم في الدراسة.

الدمج (Integration): هو توفير فرص التعلم القائمة على المساواة للأطفال ذوي الإعاقات البسيطة، وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة التربوية الأكثر ملاءمة والقدرة على تلبية حاجاتهم، بحيث تتمثل هذه البيئة في الصف الدراسي العادي أو المدرسة العادية بشكل مؤقت أو دائم، مما يعمل على توفير فرص التفاعل الأكاديمي والاجتماعي (فؤاد وإبراهيم، 2007).

التعريف الإجرائي للدمج: هو وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في الفصول الملحقة بالمدرسة الابتدائية العادية، والذين يتم تدريسهم من قبل معلمين مختصين بالإعاقة الذهنية، وتكون مشاركتهم مع التلاميذ العاديين في النشاطات اللاصفية، وفي الطابور الصباحي، وفسحة الفطور.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجانب من الدراسة عرضاً لأهم البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال

المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بالمدارس. فيما يخص الدراسات التي تتعلق بمهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فقد أجرى جينكنز (Jenkins, 1993) دراسة هدفت إلى مقارنة مهارات اللغة التعبيرية لمجموعة من التلاميذ المعاقين ذهنياً، من ذوي متلازمة داون كان عددهم (8) تلاميذ، تراوحت أعمارهم بين (6.6 إلى 13.10)، مع أطفال عاديين عددهم (8)، أعمارهم مابين (3.4 إلى 4) سنوات، مع (5) تلاميذ ذوي صعوبات تراوحت أعمارهم ما بين (7 ـ 14). أظهرت النتائج أن لغة التلاميذ المعاقين ذهنياً أظهرت عجزاً في استعمال الضمائر والأفعال المساعدة المستعملة. وأجرى كازاري، روسكن، مندي وسيكمان (Kasari, Ruskin, Mundy & Sigman,1995) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الانتباه على مهارات التواصل اللفظي، والتفاعل غير اللفظي، والعلاقات الاجتماعية لدى فئة من الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم من (4 - 6) سنوات. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت المثيرات الإيجابية والتدعيمية الفعالة، زادت قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً على الانتباه والتركيز، واكتساب بعض المفردات اللغوية، والتواصل غير اللفظي لديهم. كما أظهرت النتائج أيضاً أن الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون يفتقدون القدرة على استخدام الإشارات والحركات بطريقة سليمة، كما ظهر لديهم قصور واضح في استخدام اللغة التعبيرية، ومن ثَمَّ ضعف في التفاعل والعلاقات الاجتماعية. كما قام كاهن (Kahn, 1996) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات المعرفية والمهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، تكونت عينة الدراسة من (34) طفلاً، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (2.6 - 9.1) سنوات. أظهرت الدراسة أن الأطفال المعاقين ذهنياً يبدون قصوراً في العمليات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية، ويظهر هذا القصور في طريقة الكلام، وعدم الترابط بين المفردات واتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية. وأجرى (محمد، 1996) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) للأطفال المعاقين ذهنياً، وذلك لدى (40) تلميذاً وتلميذه، تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية بعد الأداء البعدي.

وقامت (علي، 2009) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات اللغة التعبيرية اللفظية لدى (10) أطفال من المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون، تراوحت أعمار العينة بين (8 - 12) سنة. أظهرت النتائج أن البرنامج قد أدى إلى تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من ذوي متلازمة داون في الأداء البعدي. كما أجرت (الهران، 2009) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى فهم التراكيب اللغوية في اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً. تكونت عينة الدراسة من (65) تلميذاً وتلميذة، تراوحت من (8 - 14) سنة. أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى فهم التراكيب اللغوية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في الأبعاد الآتية (الجملة المكونة من عنصرين، الجملة المكونة من ثلاثة عناصر، الجملة المكونة من فعل ـ وفاعل - ومفعول به)، بينما كانت متدنية في أبعاد أخرى. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مستوى فهم التراكيب اللغوية لصالح الإناث في بعض الأبعاد، وفي أبعاد أخرى كانت لصالح الذكور. أما ما يخص الدراسات التي تتعلق بالتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فقد أجرى سميث

(Smith, 1991) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة. تكونت عينة الدراسة من (45) طفلاً، تراوحت أعمارهم بين (5 - 10) سنوات.

أظهرت النتائج تطور مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أفراد هذه المجموعة بعد البرنامج. وأجرى جون ودابي (John & Dabie, 1993) دراسة هدفت إلى تقويم التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، وذلك في إطار دمجهم مع التلاميذ العاديين. حيث تمت المزاوجة بين ثمانية تلاميذ معاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (7 - 13) سنة مع عدد مماثل لهم من الأطفال العاديين. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم في أثناء دمجهم بنشاطات اللعب. قام ماكماهون، ويكر، ساسو، بيرج ونيوتون (McMahon, Wacker, Sasso, Berg, & Newton, 1996) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأقران من الأطفال العاديين على إكساب المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي لأربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمشاركة (30) من أقرانهم العاديين، وقد تراوحت أعمارهم بين (9 - 10) سنوات. أظهرت النتائج زيادة حالات التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم ومع الأقران. وقامت إليس (Ellis, 1996) بدراسة هدفت إلى وصف التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة المدمجين مقارنة بأقرانهم غير المدمجين، تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ، تراوحت أعمارهم بين (7 - 13) سنة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

وأجرى لفرت، سايبرستنك وميليكان (Leffert, Sipersteing & Millikan, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين ردود أفعال التلاميذ المعاقين ذهنياً والتلاميذ العاديين في المواقف الاجتماعية المختلفة. تكونت عينة الدراسة من (117) تلميذاً وتلميذة، منهم (59) تلميذاً معاق ذهنياً، و(58) تلميذاً عادياً، تراوحت أعمارهم ما بين (6 - 10) سنوات. أسفرت نتائج الدراسة أن التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية كانت لديهم صعوبة في التعرف على التفاعلات الاجتماعية الإيجابية في المواقف الاجتماعية التي تصاحب تفاعلاً اجتماعياً سلبياً. وأجرت النجار (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. تكونت عينة الدراسة من عشر تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات، تراوحت أعمارهن من (9 ـ 12) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج أدى إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء، وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لديهن.

أما ما يخص الدراسات الخاصة بالدمج وعلاقته بالمهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، فهناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الجانب، فقد أجرى فريمان وستيفيني وألكن (Freeman, Stephanny & Alki, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية الدمج على التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين والتلاميذ المعاقين ذهنياً في مدارس التربية الخاصة، وذلك بتقويم نتائج (36) دراسة أجريت على التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين

(7 - 18) سنة. أظهرت النتائج أن أداء الطلبة المدمجين أفضل مقارنة بالأطفال غير المدمجين في التحصيل الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية.

وقام ميرجوري وديفيد (Marjorie & David, 2001) بدراسة هدفت إلى فحص مدى التفاعل الاجتماعي لـ (32) تلميذاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين جزئياً مع أقرانهم العاديين، مقارنة بنظرائهم في صفوف منفصلة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 13) سنة. أسفرت نتائج الدراسة أن التلاميذ المعاقين ذهنياً كانوا أقل قبولاً من الناحية الاجتماعية من قبل نظرائهم غير المعاقين. كما أظهرت النتائج عن عدم تكوين صداقات حميمية فيما بينهم. وأجرى يافوني، فاينسينزا، وكارولين (Yvonne, Vincenza & Caroline, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين التطور اللغوي للغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والكفاءة الاجتماعية وتتضمن (المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية) للأطفال المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد بلغ حجم العينة (96) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم من (4 - 6) سنوات. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، وفي المهارات الاجتماعية لصالح الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين. أجرى (الأحمدي، 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية، وقد اشتملت العينة على (180) تلميذاً من المعاقين ذهنياً، تكونت عينة الدراسة من (108) تلاميذ مدمجين، و(72) تلميذاً ملتحقين بمعاهد التربية الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (8 - 14) عاماً. كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في مهارات التواصل ومهارات العلاقات الاجتماعية ومهارات المسؤولية الاجتماعية لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين.

وأجرى هاردي مان، جورين وفيتزسيمون (Hardiman, Guerin & Fitzsimons, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين. تألفت العينة من (45) تلميذاً (20 تلميذاً مدمجاً، و25 تلميذاً غير مدمج) في المرحلة الابتدائية، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (7 - 13) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين لم يختلفوا كثيراً عن أقرانهم غير المدمجين في معظم جوانب مقياس الكفاءة الاجتماعية، كما أنه لم توجد فروق دالة بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في التفاعل الاجتماعي. قام (الدوسري، 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين وغير المدمجين بمدارس التعليم العام في اللغة الاستقبالية (الاستماع) واللغة التعبيرية (التحدث). تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذاً، تراوحت أعمارهم بين (7 - 13) سنة. كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعة التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مهارات اللغة الاستقبالية، وفي مهارات اللغة التعبيرية، لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين.

تعقيب على نتائج البحوث والدراسات التي تناولت اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، التفاعل الاجتماعي والدمج:

أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت **اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية**، أن الأطفال

المعاقين ذهنياً يتصفون بقصور واضح في القدرة العقلية المعرفية والقدرة التعبيرية اللغوية مصحوباً بتأخر في الحصيلة اللغوية، بالإضافة إلى صعوبة في مهارات الفهم والاستقبال، والقصور في طريقة الكلام، وعدم الترابط بين المفردات واتساق التخاطب والإشارات الحركية للرموز اللغوية والقصور الواضح في تراكيب الجمل، وظهور تأخر في فهم معاني الكلمات ومدلولاتها، كدراسة كاهن (Kahn, 1996)، ودراسة جينكز (Jenkins, 1993)، ودراسة كازاري وآخرين (Kasari, et al., 1995). كذلك أظهرت نتائج الدراسات التي تناولت **التفاعل الاجتماعي** أن مهارات التفاعل الاجتماعي تتحسن لدى الأطفال المعاقين ذهنياً عند استخدام مجموعة متنوعة من الطرق لزيادة التفاعل الاجتماعي، مثل مهارة اللعب الجماعي، استخدام القصص المصورة، وتشجيع الأطفال على القيام بالأدوار، كدراسة سميث (Smith, 1991)، ودراسة (النجار، 2007). وأنه عند تدريبهم على مهارة التفاعل الاجتماعي يصبحون أكثر قدرة على أخذ دور المبادرة في اللعب، ويقل اعتمادهم على تلقين التعليمات من قبل الآخرين، كدراسة ماكماهون وآخرين (McMahon, et al., 1996)، ودراسة جون ودابي (John & Dabie, 1993).

أما ما يخص **الدمج** فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن التلاميذ المدمجين تفوقوا على أقرانهم غير المدمجين في درجات التواصل اللغوي والحساب، ومهارات التواصل، ومهارات العلاقات الاجتماعية، ومهارات المسؤولية الاجتماعية، كدراسة سنتر وكوري (Center & Curry, 1993)، و دراسة (الأحمدي، 2005). وأن مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية كانت أفضل لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين كدراسة يافوني وآخرين (Yvonne, et al., 2003). ودراسة الدوسري (2008). تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها موضوعاً جديداً وبمتغيرات جديدة لم تتناولها الدراسات السابقة. فقد ركزت العديد من الدراسات السابقة في موضوعاتها على دراسة خصائص مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية وكيفية تنميتها، فتمت الاستفادة من ذلك بالجمع بين مهارات اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية في هذه الدراسة.

كذلك فإن الدراسات السابقة لم تجمع بين مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي وفق متغير الدمج. أما الدراسة الحالية فقد جمعت بين هذه المتغيرات جميعها، وذلك للتعرف على الفروق إن وجدت. وقد تناولت معظم البحوث والدراسات السابقة عينات مختلفة من التلاميذ المعاقين ذهنياً من فئة الدرجة البسيطة. وقد تم الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد واختيار عينة الدراسة الحالية من التلاميذ المعاقين ذهنياً في المرحلة العمرية من (9 - 12) سنة، وبما أن الدراسة الحالية تُعد من الدراسات الوصفية، فقد اختارت عينة لا بأس بها (60) تلميذاً وتلميذة (نظراً لقلة أعداد طلبة الدمج، وذلك لحداثة التجربة في سلطنة عمان). كذلك فقد اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المقاييس والاختبارات سواء أكان ذلك للمهارات اللغوية أو التفاعل الاجتماعي أو الدمج، كما استخدمت بعض الدراسات أسلوب الملاحظة، في حين اعتمد بعضها على تطبيق البرامج، واكتفت بعض الدراسات بتوزيع استمارات أو استبانات لأفراد العينة، أما الدراسة الحالية فقد استفادت أيضاً من بعض هذه الاختبارات في إعداد أدوات الدراسة. لذلك فقد تم الاستفادة من هذه الدراسات السابقة ونتائجها في تحديد موضوع الدراسة الحالية، واختيار العينة،

والمنهج والأدوات، وفي تحليل وتفسير ومناقشة نتائج البحث. وبناءً عليه، فإن الدراسة بتناولها مشكلة جديدة من حيث المتغيرات والأهداف والمنهج والعينة والأدوات، ومن حيث التطبيق وما تسفر عنه من نتائج وتوصيات، يعد ذلك كله إضافة علمية جديدة في مجال الدراسات الحديثة الخاصة بالإعاقة الذهنية.

منهج الدراسة:

تعد الدراسة الحالية من الدراسات الوصفية اعتمد فيها الباحثون على شكلين من أشكال المنهج الوصفي، أولاً - **المنهج الوصفي المقارن**، والذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى نتائج وتعميمات مقبولة لحل المشكلة، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية وهو التعرف على الفروق بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي وفقاً لمتغيري الدمج والجنس، ثانياً - **المنهج الوصفي الارتباطي**، والذي يهتم بتحديد ما إذا كان هناك ارتباط بين متغيرين كميين أو أكثر، حيث كان هدف الدراسة التعرف على مدى اختلاف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية والتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين.

متغيرات الدراسة:

أولاً - المتغيرات المستقلة، وهي: الدمج والجنس.

ثانياً - المتغيرات التابعة، وهي: اللغة الاستقبالية - اللغة التعبيرية - التفاعل الاجتماعي.

مجتمع الدراسة:

المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو مجتمع التلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من سن (9 - 12) سنة المدمجين في مدارس التعليم العام/ الأساسي من الجنسين بدون استثناء أي: مدرسة بها دمج من محافظة مسقط، وقد بلغ عددها خمس مدارس، وجميع طلبة الدمج في نفس هذه المدارس ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وثلاث مدارس من منطقة جنوب الباطنة، بحيث اشتملت العينة على جميع طلبة الدمج في هذه المدارس والذين تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، وأقرانهم غير المدمجين من الجنسين في مدرسة التربية الفكرية بسلطنة عُمان، والجدير بالذكر أن مدرسة التربية الفكرية هي المدرسة الوحيدة المختصة بتدريس التلاميذ المعاقين ذهنياً في سلطنة عُمان، مع العلم أن مدرسة التربية الفكرية تضم أيضاً تلاميذ من منطقتي جنوب الباطنة والداخلية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين، منهم (30) تلميذاً (15 ذكور و15 إناث) في مدارس التعليم الأساسي، و(30) تلميذاً (15 ذكور و15 إناث) من أقرانهم غير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية بسلطنة عُمان، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة. وقد تم اختيار هذه الفئة العمرية بشكل مقصود نظراً لقلة أعداد طلبة الدمج، وذلك لحداثة التجربة في سلطنة عمان، والتي بدأت

في العام (2005 - 2006).

شروط اختيار عينة الدراسة:

1. أن يكون أفرادها من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية وصفوف الدمج الملحقة بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
2. أن لا يعاني أفرادها من إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة الذهنية.
3. أن تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنة.
4. أن يكون هؤلاء التلاميذ ضمن الملتحقين والمسجلين في سجلات المدارس للعام الدراسي (2009 - 2010).
5. أن تتضمن العينة التلاميذ من الجنسين (ذكوراً وإناثاً).
6. أن تتطابق المجموعة الأولى (المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة والمدمجين في مدارس التعليم الأساسي)، مع أقرانهم من المجموعة الثانية من (المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة، وغير المدمجين في مدرسة التربية الفكرية في سلطنة عُمان، من حيث (العدد، الجنس، العمر).

أدوات الدراسة:

أولاً. اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة:

تم إعداد هذا الاختبار من قبل الباحثين، وذلك بهدف قياس بعض مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ المعاقين إعاقة ذهنية بسيطة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9 - 12) سنه.

مراحل إعداد الاختبار: من بعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة التي اهتمت بالمهارات اللغوية ومنها، مقياس المهارات اللغوية للأطفال المعاقين ذهنياً من إعداد الروسان (1991)، واختبار (اللغة العربية الشامل لتقويم التأخر اللغوي لدى الأطفال المعاقين المصريين) من إعداد أبو راس، عارف، الراجحي، جابر، المغربي، (2005)، كذلك تم الاطلاع على دراسة (التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت) من إعداد خالد (1999)، ودراسة (فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة، من إعداد علي (2009). بالإضافة لذلك تم استشارة بعض الاختصاصيين والأكاديميين في مجال التربية الخاصة وأخصائي اللغة، والاعتماد على خبرة الباحثين (النظرية والعملية) في مجال الإعاقة الذهنية، تم وضع مقياس المهارات اللغوية والذي يتكون من مقياسين فرعيين، الأول لقياس مهارات اللغة الاستقبالية، والثاني لقياس مهارات اللغة التعبيرية. احتوى الاختبار على (21) بعداً، منها (11) بعداً تحتوي على (71) فقرة لقياس اللغة الاستقبالية، و(10) أبعاد تحتوي على (59) فقرة لقياس اللغة التعبيرية. وفيما يلي أبعاد اللغة الاستقبالية فهي: فهم استعمالات الأشياء المألوفة، فهم استعمالات الحواس، التعرف على الألوان، التعرف على المفاهيم، إتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين،

التعرف على أجزاء الصورة، التعرف على المهن، التعرف على المفرد والجمع، التعرف على الضمائر، التعرف على الفعل الصورة، التعرف على النقود. أما أبعاد اللغة التعبيرية فكانت: استخدام الضمائر، استخدام المفاهيم، استخدام المفرد والجمع، تسمية المضادات، نطق الكلمة المختلفة، تسمية حاجيات الإناث والذكور، تسمية وسائل المواصلات، تسمية ما يرمز إليه اللغز، وصف الأحداث الموجودة بالصورة، سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع.

عُرض الاختبار في صورته الأولية المكون من واحد وعشرين بعداً على مجموعة من الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة وأخصائيي النطق والتخاطب في سلطنة عُمان، وذلك لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم حول هذه الأبعاد من حيث الصياغة اللغوية ومدى الملاءمة العمرية للفئة المستهدفة، وقد تم الأخذ بكل تلك الآراء والمقترحات وتم تعديلها. بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص بجامعة نزوى، وجامعة الخليج العربي، ومن وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان بلغ عددهم (13)، وذلك للتأكد من مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم تم إجراء التعديلات اللازمة على فقرات المقياس، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين لجميع أبعاد المقياس وفقراته (92.31%).

حساب الصدق والثبات: تم حساب صدق المقياس وثباته على عينة استطلاعية مكونة من (32) تلميذاً معاقاً بدرجة بسيطة من الجنسين (16 مدمجين، 16 غير مدمجين) تراوحت أعمارهم من 6 إلى 12سنة. وكان الهدف من هذه العينة التعرف على دلالات صدق وثبات الاختبار بعد اكتمال إعداده في صورته النهائية.

حساب صدق الاختبار: وللتحقق من صدق الاختبار، تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات الأساسية (مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) وجميع الأبعاد التابعة لها والدرجة الكلية. وتبين أن معاملات الارتباط بين أبعاد اللغة الاستقبالية تراوحت بين (0.190 - 0.692)، وأن جميع ارتباطات أبعاد اللغة الاستقبالية دالة عند مستوى دلالة (05. و 01.). أما معاملات الارتباط بين أبعاد اللغة التعبيرية فتراوحت بين (0.151 - 0.711)، وأن جميع ارتباطات أبعاد اللغة التعبيرية دالة عند مستوى دلالة (05. و 01.). وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق عال بين أبعاده.

صدق المحكمين: بلغت نسبة اتفاق المحكمين لجميع أبعاد المقياس وفقراته (92.31%).

حساب ثبات اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية: تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا للفقرات، حيث كان الثبات الكلي لمهارات اللغة الاستقبالية هو (0.882)، أما اللغة التعبيرية فكان الثبات الكلي هو (0.888). أيضاً تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان-براون) لحساب معاملات الثبات للاختبار، حيث كان الثبات الكلي لاختبار اللغة الاستقبالية هو (0.879)، أما اللغة التعبيرية فكان (0.843).

إجراءات تطبيق وتصحيح اختبار مهارات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة: يطبق الاختبار بصورة فردية بعد قراءة

التعليمات الخاصة بالتطبيق. يقوم الفاحص بتطبيق أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية أولاً، ثم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية. يعطى التلميذ درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة في كل بعد من أبعاد الاختبار. يجب التوقف عن تقديم الاختبار إذا حصل التلميذ على درجة صفر على ستة أبعاد متتالية. تُحسب علامات التلميذ على كل بعد لتمثل درجة التلميذ على هذا البعد، تستبدل علامة (++) بدرجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة في المحاولة الأولى، وعلامة (+) نصف درجة في حالة الإجابة الصحيحة من المحاولة الثانية، وتستبدل علامة (-) بصفر في حالة الإجابة الخاطئة.

ثانياً - مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي للمعاقين إعاقة ذهنية بسيطة:

تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحثين بهدف التعرف وقياس بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة، وذلك للفئة العمرية من (9-12) سنة.

مراحل إعداد المقياس: من بعد الاطلاع على المقاييس والأدوات التي اهتمت بمهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً ذات الصلة بقياس التفاعل الاجتماعي، منها (مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) من إعداد عبد الله (2005) و(مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً) من إعداد الشمري (2007)، و(مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً) من إعداد الأحمدي (2005). كذلك تم الاستعانة والأخذ بآراء ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإعاقة، والاعتماد على خبرة الباحثين (النظرية والعملية) في مجال الإعاقة الذهنية. فقد تم اتباع الإجراءات الآتية في بناء المقياس:

تم تحديد الأبعاد الرئيسية والعبارات الملائمة لكل بعد، بحيث تكوّن المقياس في صورته الأولية من خمسة أبعاد، تحتوي هذه الأبعاد على (57) عبارة أو فقرة. تم عرض المقياس في صورته الأولية، والمكون من خمسة أبعاد على مجموعة من الاختصاصيين في مجال التربية الخاصة بسلطنة عُمان، بهدف التعرف على مدى ملاءمة كل بعد مع العبارات أو الفقرات التابعة لها، والذي أظهر اتفاق معظم المحكمين على اختصار الأبعاد الخمسة إلى ثلاثة، نتيجة لتقارب بعض الأبعاد، وتداخل بعض العبارات مع بعضها في الأبعاد المختلفة. ومن ثم تم عرض المقياس في صورته النهائية على ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس في كل من جامعة الخليج العربي بمملكة البحرين، وجامعة نزوى، وثلاثة أعضاء من دائرة التربية الخاصة، وأربع معلمات في التربية الخاصة، وذلك لمعرفة آراء ومقترحات المحكمين حول مدى ملاءمة ومناسبة الأبعاد وفقراتها وإجراءات تعديل وتطوير المقياس. وقد تم الأخذ بجميع تلك الآراء والملاحظات وتم تعديلها. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (84.61%). حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ثلاثة أبعاد تحتوي على (57) فقرة، وهذه الأبعاد هي: العلاقات الاجتماعية، تكوين الأصدقاء، التواصل الاجتماعي.

حساب صدق المقياس: وللتحقق من صدق المقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية، حيث تراوحت بين (0.782 - 0.953)، وأن جميع الارتباطات دالة عند مستوى دلالة أقل من (0.01). وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق عال جداً في الاتساق الداخلي بين أبعاده.

صدق المحكمين: بلغت نسبة اتفاق المحكمين (84.61%).

حساب ثبات مقياس التفاعل الاجتماعي: تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا للفقرات، حيث كان الثبات الكلي للمقياس هو (0.929). أيضاً تم استخدام طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان - براون) لحساب معاملات الثبات للاختبار للعينة المستهدفة، وعددها (32) تلميذاً وتلميذة، حيث كان ثبات المقياس الكلي هو (0.867).

إجراءات تطبيق وتصحيح مقياس التفاعل الاجتماعي للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة: تم تطبيق الأدوات من قبل الباحثين بحضور المعلمات بعد أن تم شرح الهدف لهن من المقياس وتعليمات تطبيقه. يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (دائماً - أحياناً - مطلقاً) تحصل على الدرجات (2 - 1 - صفر) على التوالي، باستثناء العبارات السلبية وعددها (17) عبارة، وهي تلك التي تحمل الأرقام (11- 13- 18- 31- 35- 36- 39- 41- 46- 47- 50- 51- 52- 53- 55 - 56)، فتتبع عكس هذا التدريج فتحصل على الدرجات كالآتي: (صفر - 1 - 2).

أساليب المعالجة الإحصائية: تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: معاملات الثبات «ألفا» - المتوسطات والانحرافات المعيارية، تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، وتحليل التباين الثنائي (two way ANAOVA)، معامل ارتباط بيرسون، وZ الفيشرية (Z fisher).

نتائج الدارسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وغير المدمجين، وفقاً لمتغير الجنس؟» وللإجابة عن السؤال الأول: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي الدراسة من (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

الأبعاد	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
فهم استعمالات الأشياء المألوفة	مدمجون	ذكور	5.80	.560
		إناث	5.86	.516
	غير مدمجين	ذكور	5.33	975
		إناث	5.53	.833
التعرف على استعمالات الحواس	مدمجون	ذكور	4.93	.258
		إناث	4.60	1.29
	غير مدمجين	ذكور	3.93	1.66
		إناث	4.33	1.11

الأبعاد	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
التعرف على الألوان	مدمجون	ذكور	3.66	1.79
		إناث	3.13	1.59
	غير مدمجين	ذكور	2.13	1.95
		إناث	2.40	2.38
التعرف على المفاهيم	مدمجون	ذكور	5.46	.990
		إناث	5.53	.743
	غير مدمجين	ذكور	4.00	1.69
		إناث	4.13	1.80
اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين	مدمجون	ذكور	3.86	.516
		إناث	3.26	1.53
	غير مدمجين	ذكور	3.06	1.53
		إناث	2.80	1.56
التعرف على أجزاء الصورة	مدمجون	ذكور	3.53	1.30
		إناث	3.73	.883
	غير مدمجين	ذكور	3.26	1.75
		إناث	3.00	1.36
التعرف على المهن	مدمجون	ذكور	7.73	.703
		إناث	7.13	1.30
	غير مدمجين	ذكور	5.60	2.35
		إناث	5.73	2.25
التعرف على المفرد والجمع	مدمجون	ذكور	4.20	2.65
		إناث	4.13	2.13
	غير مدمجين	ذكور	2.06	2.18
		إناث	2.93	2.65
التعرف على الضمائر	مدمجون	ذكور	8.00	.000
		إناث	8.00	.000
	غير مدمجين	ذكور	6.80	2.21
		إناث	7.73	.703
التعرف على الفعل في الصورة	مدمجون	ذكور	5.80	.774
		إناث	5.20	1.01
	غير مدمجين	ذكور	4.13	2.44
		إناث	4.20	1.78
التعرف على النقود	مدمجون	ذكور	4.80	2.07
		إناث	3.60	1.40
	غير مدمجين	ذكور	1.53	1.59
		إناث	2.73	1.66
الدرجة الكلية	مدمجون	ذكور	57.5	5.40
		إناث	54.1	6.15
	غير مدمجين	ذكور	41.8	15.33
		إناث	45.5	13.23

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من المدمجين، أكبر من متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من غير المدمجين في جميع أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، ويتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات درجات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج، وفي جميع أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية، وللتحقق فيما إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم التحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد والجدول (2) يبين تلك النتائج.

جدول(2) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	3.476	11	46	.001
الجنس	1.288	11	46	.261
حالة الدمج x الجنس	1.420[a]	11	46	.196

وبالنظر إلى الجدول (2)، نلاحظ أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً. ومن ثم فإن الفرق في متوسطات أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) بين المدمجين أو غير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية مجتمعة بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من دلالة الفروق بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية كلٍ على حدة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للتعرف على ماهية التفاعل بين مجموعتي الدمج من (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة، في متوسطات أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، والجدول (3) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (3) نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية لكل على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
فهم استعمالات الأشياء المألوفة	حالة الدمج	2.400	1	2.400	4.308	.043
	الجنس	.267	1	.267	.479	.492
التعرف على استعمالات الحواس	حالة الدمج	6.017	1	6.017	4.170	.046
	الجنس	.017	1	.017	.012	.915
التعرف على الألوان	حالة الدمج	19.267	1	19.267	5.032	.029
	الجنس	.267	1	.267	.070	.793

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التعرف على المفاهيم	حالة الدمج	30.817	1	30.817	16.098	.000
	الجنس	.150	1	.150	.078	.781
اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين	حالة الدمج	6.017	1	6.017	3.240	.077
	الجنس	2.817	1	2.817	1.517	.223
التعرف على أجزاء الصورة	حالة الدمج	3.750	1	3.750	2.027	.160
	الجنس	.017	1	.017	.009	.925
التعرف على المهن	حالة الدمج	46.817	1	46.817	14.630	.000
	الجنس	.817	1	.817	.255	.615
التعرف على المفرد والجمع	حالة الدمج	41.667	1	41.667	7.114	.010
	الجنس	2.400	1	2.400	.410	.525
التعرف على الضمائر	حالة الدمج	8.067	1	8.067	5.996	.017
	الجنس	3.267	1	3.267	2.428	.125
التعرف على الفعل في الصورة	حالة الدمج	26.667	1	26.667	9.894	.003
	الجنس	1.067	1	1.067	.396	.532
التعرف على النقود	حالة الدمج	64.067	1	64.067	22.056	.000
	الجنس	.000	1	.000	.000	1.000
الدرجة الكلية	حالة الدمج	2208.267	1	2208.267	18.499	.000
	الجنس	.267	1	.267	.002	.962

بالنظر إلى الجدول (3) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين مجموعتي الدمج من (المدمجين أو غير المدمجين) في بعد فهم استعمالات الأشياء المألوفة، وبعد التعرف على استعمالات الحواس، وبعد التعرف على الألوان، وبعد التعرف على المفرد والجمع، وبعد التعرف على الضمائر، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في بعد التعرف على المفاهيم، وبعد التعرف على المهن، وبعد التعرف على الفعل في الصورة، وبعد التعرف على النقود، وذلك أيضاً لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس اللغة الاستقبالية، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الأول: كشفت نتائج السؤال الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وقد يعود هذا إلى عدة أسباب محتملة منها: أن نظام الدمج في مدارس التعليم العام يشجّع على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً والعاديين، ووفقاً لذلك، فمهارة الاستقبال تعد مهمة جداً للنشاطات

الاجتماعية، ووسيلة للتواصل مع الآخرين؛ ومن ثم يزيد ذلك من فاعلية اللغة الاستقبالية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (Tom, David & Carola, 1993). وإن مهارة اللغة الاستقبالية تتطور لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً إذا ما وجدت في بيئة تحفزه على الملاحظة والاستماع (وأكثر ما يكون ذلك في بيئة الدمج) (سبيني، 1991). كذلك فإن دمج التلاميذ المعاقين ذهنياً في المدارس العادية سوف يهيئ لهم الفرصة كي يتعلموا من بعضهم البعض، وهذا يؤدي إلى تطور مهاراتهم اللغوية (سيسالم، 2007).

وتعزى هذه النتيجة، إلى أن المواقف التفاعلية التي يواجهها التلاميذ المعاقون ذهنياً المدمجون تكون أكثر اتساعاً من المواقف التي يواجهها نظراؤهم غير المدمجين. فالطفل المعاق ذهنياً وفي مواقف الطابور الصباحي والفسحة والنشاطات اللاصفية، يسمع ويرى الإيماءات والتعبيرات والأصوات من أقرانه العاديين، والتي قد لا تتوافر في بيئة التلاميذ غير المدمجين.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي بينت أن التلاميذ المعاقين ذهنياً في مواقف الدمج يحققون إنجازاً أكاديمياً مقبولاً بدرجة كبيرة في الكتابة وفهم اللغة واللغة الاستقبالية (Marcell, Croen, & Swell, 1990). كذلك يرى تشومسكي في نظريته أن الكلام الذي يسمعه الطفل من الآخرين يمر عبر أجهزة تساعده على فهم وتعلم قواعد اللغة التي يسمعها (في: زكي، 2010). فمن خلال تكرار الكلام وطريقة إجراء المحادثة، وما تتضمنه من استماع واستيعاب، يقوم التلميذ المعاق ذهنياً بتقليد هذا السلوك وفقاً لقدراته وإمكانياته.

وعند النظر في الأبعاد نجد أن بعض أبعاد اللغة الاستقبالية بالنسبة للتلاميذ المدمجين كانت ذات دلالة إحصائية أكثر من غيرها، وهذه الأبعاد تتمثل في بعد التعرف على الفعل في الصورة، وبعد التعرف على المفاهيم، وبعد التعرف على المهن، وبعد التعرف على النقود، ويفسّر ذلك أن هذه الأبعاد قد احتوت على مفردات ذات معانٍ محسوسة ومألوفة بالنسبة للتلميذ، كاستخدام النقود في الشراء مع الأصدقاء، ويتم ذلك عن طريق التواصل والتفاعل اللفظي، وغير اللفظي مع الأصدقاء أو جماعة الأقران داخل المدرسة. وهذا ما أكده زهران (2005) من أن كثرة الخبرات التي يتعرض لها الطفل وتنوعها واختلاط الطفل بالآخرين يساعد ذلك في نمو اللغة. وهذا أيضاً ما أكده سكنر في نظريته من أهمية البيئة المحيطة بالطفل في تعزيز الإنتاج اللغوي الصحيح (in: Deena & Ellenmorris, 1993).

كما توصلت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً في معظم أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية، وأن التفاعل الوحيد كان في بعد التعرف على النقود. وهذا يشير إلى أن الفروق في حالة الدمج تعزى لمتغير الجنس في بعد التعرف على النقود وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (الذكور)، ولصالح أيضاً التلميذات المعاقات ذهنياً المدمجات (الإناث) مقارنة بغير المدمجات. وتفّسر هذه النتيجة بأن التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين (الذكور والإناث) يقلدون التلاميذ العاديين في طرق التعامل بالنقود، وكيفية الشراء. وهذا ما أشار إليه القذافي (1996) من أن اشتراك التلاميذ المعاقين ذهنياً مع التلاميذ العاديين في الفسحة والأنشطة اللاصفية، يجعلهم يبدون سلوكيات أكثر إيجابية. كما أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الذكور المدمجين أعلى من متوسط درجات الإناث المدمجات. وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة

العوضي (2009) من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً الذكور المدمجين، مقارنة بالإناث المدمجات من خلال تقديرات المعلمات في بعد النشاط الاقتصادي من حيث التعامل بالنقود، ومهارات التسوق والشراء. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن متوسط درجات التلميذات المعاقات ذهنياً (الإناث) غير المدمجات أعلى من متوسط درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً (الذكور) غير المدمجين في بعد التعرف على النقود، فيفسّر ذلك أن الإناث تظهر لديهن القدرة على أداء المهام اللفظية أكثر من الذكور. وهذا يتفق مع نتائج دراسة الوابلي (2003) أن الإناث أظهرن تفوقاً ملحوظاً في بعض المهارات الكلامية واللغوية على الذكور.

السؤال الثاني:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين وفق متغير الجنس؟» وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي الدراسة (للتلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

أبعاد اللغة التعبيرية	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
استخدام الضمائر	مدمجون	ذكور	4.66	.487
		إناث	4.26	.961
	غير مدمجين	ذكور	4.06	1.27
		إناث	3.86	1.06
استخدام المفاهيم	مدمجون	ذكور	4.46	1.76
		إناث	4.40	1.24
	غير مدمجين	ذكور	3.06	2.01
		إناث	3.20	2.04
استخدام المفرد والجمع	مدمجون	ذكور	3.40	1.95
		إناث	4.06	1.70
	غير مدمجين	ذكور	3.20	2.14
		إناث	3.00	2.07
تسمية المضادات	مدمجون	ذكور	3.40	1.84
		إناث	2.66	1.79
	غير مدمجين	ذكور	2.26	1.86
		إناث	1.66	1.75

أبعاد اللغة التعبيرية	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
نطق الكلمة المختلفة	مدمجون	ذكور	1.26	.883
		إناث	.800	.560
	غير مدمجون	ذكور	.400	.507
		إناث	.466	.516
تسمية حاجيات الذكور والإناث	مدمجون	ذكور	6.13	1.30
		إناث	5.60	1.24
	غير مدمجون	ذكور	4.73	2.25
		إناث	5.00	1.88
تسمية وسائل المواصلات	مدمجون	ذكور	5.26	2.34
		إناث	4.73	2.54
	غير مدمجون	ذكور	4.66	2.35
		إناث	3.93	1.75
تسمية ما يرمز إليه اللغز	مدمجون	ذكور	3.20	1.01
		إناث	3.86	.351
	غير مدمجون	ذكور	2.73	1.48
		إناث	3.26	1.22
وصف الأحداث الموجودة بالصورة	مدمجون	ذكور	3.53	1.72
		إناث	3.40	1.88
	غير مدمجون	ذكور	2.40	1.99
		إناث	2.06	1.75
سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع	مدمجون	ذكور	4.13	2.77
		إناث	2.86	2.82
	غير مدمجون	ذكور	1.33	2.31
		إناث	1.86	2.89
الدرجة الكلية	مدمجون	ذكور	39.46	11.26
		إناث	36.73	11.53
	غير مدمجين	ذكور	28.86	14.16
		إناث	28.00	12.06

يتبين من الجدول (4) أن متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من المدمجين أكبر من متوسطات درجات التلاميذ المعاقين ذهنياً من غير المدمجين في جميع أبعاد اللغة التعبيرية، كما يتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات درجات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) وفي جميع أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية، وللتحقق فيما إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال

المتوسطات ذات دلالة إحصائية قام الباحثون بالتحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد، والجدول (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5) تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	1.971	11	46	.05
الجنس	1.497	11	46	.165
حالة الدمج x الجنس Wilks' Lambd	.895	11	46	.552

بالنظر إلى الجدول (5)، نلاحظ أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين مجموعتي الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية مجتمعة بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من الفروق بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية كلٍ على حدة تم استخدام تحليل التباين الثنائي، للتعرف على ماهية التفاعل بين مجموعتي الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة في متوسطات أبعاد مهارات اللغة التعبيرية، والجدول (6) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (6) تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات اللغة التعبيرية لكل على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
استخدام الضمائر	حالة الدمج	3.750	1	3.750	3.823	.05
	الجنس	1.350	1	1.350	1.376	.246
استخدام المفاهيم	حالة الدمج	25.350	1	25.350	7.858	.007
	الجنس	.017	1	.017	.005	.943
استخدام المفرد والجمع	حالة الدمج	6.017	1	6.017	1.539	.220
	الجنس	.817	1	.817	.209	.649
تسمية المضادات	حالة الدمج	17.067	1	17.067	5.161	.027
	الجنس	6.667	1	6.667	2.016	.161
نطق الكلمة المختلفة	حالة الدمج	5.400	1	5.400	13.341	.001
	الجنس	.600	1	.600	1.482	.229
تسمية حاجيات الذكور والإناث	حالة الدمج	15.000	1	15.000	5.052	.029
	الجنس	.267	1	.267	.090	.766

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
تسمية وسائل المواصلات	حالة الدمج	7.350	1	7.350	1.429	.237
	الجنس	6.017	1	6.017	1.169	.284
تسمية ما يرمز إليه اللغز	حالة الدمج	4.267	1	4.267	3.514	.066
	الجنس	5.400	1	5.400	4.447	.039
وصف الأحداث الموجودة بالصورة	حالة الدمج	22.817	1	22.817	6.730	.012
	الجنس	.817	1	.817	.241	.625
سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع	حالة الدمج	54.150	1	54.150	7.351	.009
	الجنس	2.017	1	2.017	.274	.603
الدرجة الكلية	حالة الدمج	1401.667	1	1401.667	9.249	.004
	الجنس	48.600	1	48.600	.321	.573

يشير الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين حالتي الدمج، (المدمجين أو غير المدمجين) في بعد فهم استخدام الضمائر، وبعد تسمية المضادات، وبعد تسمية حاجيات الذكور والإناث، وبعد وصف الأحداث الموجودة بالصورة، وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في بعد استخدام المفاهيم، وبعد نطق الكلمة المختلفة وبعد سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع، وذلك لصالح التلاميذ المدمجين، كما يتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.01) في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية، وذلك أيضاً لصالح التلاميذ المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: كشفت نتائج السؤال الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معظم أبعاد مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، وذلك لصالح التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، وتعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

إن الدمج يتيح للتلاميذ المعاقين ذهنياً تعلم واكتساب أنماط وظروف الحياة اليومية ، ومن ثَمّ فرصة أكبر لتطوير مهارات التعبير لديهم (المالكي، 2008). كما أن وجود التلميذ المعاق ذهنياً في المدرسة العادية مع أقرانه العاديين؛ يؤدي إلى تفاعله معهم، وتقبلهم له، وذلك يعطيه الشعور بالثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية (العوضي، 2009). كما أن نظام الدمج يتيح الفرصة للتلاميذ المعاقين ذهنياً أن يقلدوا ويقتدوا بنماذج الأقران العاديين على نحو طبيعي، وهذا من شأنه أن يزيد دافعيتهم إلى تحقيق المزيد من النجاح (كفافي وآخرون، 2009).

وتفسر هذه النتيجة بأنه عند وجود التلاميذ المعاقين ذهنياً مع التلاميذ العاديين في مبنى واحد أو فصل دراسي واحد يؤدي ذلك إلى زيادة التفاعل والاتصال فيما بينهم. وهذا ما أظهرته دراسة كازاري وآخرون (Kasari, et al., 1995)، ودراسة علي(2009)، ودراسة محمد (1996) التي تشير إلى أنه كلما زادت المثيرات الإيجابية، ونال الطفل المعاق ذهنياً الرعاية والتدريب الملائم، أدى ذلك إلى استثارة الكلام والتعبير عند هؤلاء التلاميذ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يافوني وآخرين (Yvonne, et al., 2003) من أن مهارات اللغة التعبيرية كانت أفضل لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين مقارنة مع التلاميذ غير

المدمجين. كما أن الدمج يساعد التلاميذ المعاقين ذهنياً على القيام بمحاولات إيجابية وقوية للتكلم، كما يحفز القدرة على الحديث، والتعبير عن النفس (فؤاد، 2008). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي، 2009) والتي أظهرت وجود تقدم ملحوظ في النمو اللغوي في مهارتي التصنيف والتسلسل لهؤلاء التلاميذ.

السؤال الثالث:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات مهارات درجات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، إعاقة بسيطة وفقا لمتغيري الدمج والجنس»؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات كل من مجموعتي التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بحسب متغير الجنس (ذكور، إناث)

الأبعاد	المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري
العلاقات الاجتماعية	مدمجون	ذكور	26.8	6.25
		إناث	28.4	5.85
	غير مدمجين	ذكور	24.4	5.52
		إناث	26.1	8.95
تكوين الأصدقاء	مدمجون	ذكور	20.5	5.42
		إناث	21.8	5.38
	غير مدمجين	ذكور	20.2	6.18
		إناث	19.3	6.67
التواصل الاجتماعي	مدمجون	ذكور	32.6	7.27
		إناث	34.8	6.81
	غير مدمجين	ذكور	30.4	4.83
		إناث	30.9	6.79
الدرجة الكلية	مدمجون	ذكور	80.0	18.16
		إناث	85.0	17.02
	غير مدمجين	ذكور	75.1	15.00
		إناث	76.4	21.33

يتبين من الجدول(7) أن متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من المدمجين أكبر من متوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من غير المدمجين في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي، كما ويتبين أيضاً أن متوسطات درجات الذكور تكاد تكون متقاربة مع متوسطات الإناث بغض النظر عن حالة الدمج (المدمجين أو غير المدمجين) وفي جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية. وللتحقق فيما إذا ما كانت هذه الفروق الظاهرة من خلال المتوسطات ذات دلالة إحصائية قام الباحثون بالتحقق منها من خلال تحليل التباين المتعدد والجدول (8) يبين تلك النتائج.

جدول (8) نتائج تحليل التباين المتعدد بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد التفاعل الاجتماعي مجتمعة

المؤشرات	قيمة (ف)	درجات الحرية للبسط	درجات الحرية للمقام	الدلالة
حالة الدمج	1.272	3.000	54.000	.293
الجنس	.781	3.000	54.000	.510
حالة الدمج x الجنس	.707	3.000	54.000	.552

يشير جدول (8) إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات الدرجة الكلية لمهارات التفاعل الاجتماعي بين المدمجين وغير المدمجين لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدمجين أو غير المدمجين في الدرجة الكلية لمهارات التفاعل الاجتماعي بغض النظر عن متغير الجنس، أشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس. وللتحقق من الفروق بين أبعاد التفاعل الاجتماعي كلٍ على حدة تم استخدام تحليل التباين الثنائي للتعرف على ماهية التفاعل بين حالتي الدمج، (المدمجين أو غير المدمجين) والجنس كل على حدة في متوسطات درجات أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي، والجدول (9) يبين نتائج هذا التحليل.

جدول (9) تحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة (التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين) بحسب متغير الجنس في أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي كلٍ على حدة

المتغير	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
العلاقات الاجتماعية	حالة الدمج	81.667	1	81.667	1.775	.188
	الجنس	38.400	1	38.400	.835	.365
تكوين الأصدقاء	حالة الدمج	29.400	1	29.400	.832	.365
	الجنس	.600	1	.600	.017	.897
التواصل الاجتماعي	حالة الدمج	138.017	1	138.017	3.266	.076
	الجنس	25.350	1	25.350	.600	.442
الدرجة الكلية	حالة الدمج	686.817	1	686.817	2.113	.152
	الجنس	144.150	1	144.150	.443	.508

يشير جدول (9) إلى أن التفاعل بين حالة الدمج والجنس غير دال إحصائياً في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية، ومن ثم فإن الفرق في متوسطات درجات أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي مجتمعة بين مجموعتي الدمج لا يختلف باختلاف الجنس، كما أشارت نتائج التحليل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حالتي الدمج،

(المدمجين أو غير المدمجين) في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية بغض النظر عن متغير الجنس، وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين أو غير المدمجين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: كشفت نتائج السؤال الثالث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة باختلاف متغيري الدمج والجنس والتفاعل بينهما.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تجربة الدمج في سلطنة عمان مازالت تجربة حديثة، حيث إن التوسع الفعلي في تطبيق الدمج كان في العام 2005/ 2006. فالدمج قد لا يؤدي إلى حدوث الفوائد الاجتماعية أو الأكاديمية المنشودة بالنسبة لجميع التلاميذ. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ العاديين لم يتقبلوا أقرانهم المعاقين في فصول الدمج في إطار التعليم العام. كما كشفت بعض النتائج أن الدمج لم يؤد إلى النتائج التي كان المختصون يتوقعونها منه، ولم يقدم الخدمات المرجوة لجميع التلاميذ المعوقين بالشكل الملائم (هالاهان، كوفمان، 2008). وقد أكدت عدد من الدراسات أن عملية الدمج ذاتها لم تكن كافية في تحسين العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للتلاميذ المعاقين ذهنياً. فالتلاميذ المعاقون ذهنياً غالباً ما يظهرون مشكلات في تفاعلاتهم الاجتماعية (أبو راسين، 2002). وهذا ما أشار إليه إبراهيم (1998) بأن من ضمن المشكلات التي تواجهها المدارس المطبقة لنظام الدمج عدم توافر الوسائل التعليمية، وعدم توافر البرامج والمناهج المناسبة، وعدم قناعة المعلمين للتلاميذ العاديين بجدوى الدمج الحالي، والنقص في الكوادر المتخصصة.

وأشارت نتائج التحليل أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع أبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين وغير المدمجين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن خصائص عينة الدراسة كانت متقاربة من حيث الذكاء والعمر، وأن الخبرات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ (الذكور والإناث) متشابهة سواء أكان ذلك في بيئة الدمج أو غير الدمج. وهذا يتفق مع ما أشار إليه الشربيني (2009) من أن التلاميذ المعاقين ذهنياً (ذكور وإناث) على حد سواء لديهم قصور في التفاعل الاجتماعي؛ وذلك نتيجة لعدم قدرتهم على التعلم من المواقف التي يتعرضون لها، وعدم قدرتهم على الاستقلالية، وتكوين العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الآخرين، وصعوبة حل هذه المشكلات، والقدرة على التحكم بها.

السؤال الرابع:

«هل تختلف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين»؟ وللإجابة عن هذا السؤال: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون و(Z الفيشرية Z fisher)، وذلك لاستخراج دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين. والجدول (10) يبين النتائج.

جدول (10) دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين

أبعاد اللغة الاستقبالية	المدمجين ن =30		غير المدمجين ن=30			
	R	Zr	R	Zr	قيمة Z	مستوى الدلالة
فهم استعمالات الأشياء المألوفة	.149	0.15	.110	0.11	0.15	0.44
التعرف على استعمالات الحواس	.014	0.01	.129	0.13	0.44	0.33
التعرف على الألوان	–.047	– 0.04	.453*	0.48	1.77	0.03
التعرف على المفاهيم	–.104	– 0.10	.349	0.36	1.02	0.15
اتباع تعليمات مكونة من خطوتين غير مترابطتين	–.086	– 0.08	.275	0.28	0.73	0.23
التعرف على أجزاء الصورة	.179	0.18	.062	0.06	0.45	0.33
التعرف على المهن	.132	0.13	.155	0.15	0.07	0.47
التعرف على المفرد والجمع	.120	0.12	.277	0.28	0.61	0.27
التعرف على الضمائر	.260	0.27	–.225	– 0.22	0.20	0.42
التعرف على الفعل في الصورة	–.033	– 0.03	.263	0.27	0.91	0.18
التعرف على النقود	–.295	– 0.30	.142	0.14	0.62	0.27
الدرجة الكلية	–0.004	– 0.004	0.27	0.28	1.04	0.15

* قيمة z دال عند مستوى0.05.

يتبين من جدول (10) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي، قد تراوحت بين (0.004- إلى 0.295-) وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، هذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، كما يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ غير المدمجين قد تراوحت بين (0.06 إلى 0.45)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة الاستقبالية والتفاعل الاجتماعي، باستثناء العلاقة بين بعد التعرف على الألوان والتفاعل الاجتماعي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.45)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الوضع الحالي لبرنامج الدمج في سلطنة عمان، والمتمثل بوجود صف منفصل ملحق بالمدرسة العادية قد يحد من فرص بناء علاقات بين التلميذ المعاق ذهنياً والتلميذ العادي، حيث إن الفرصة الوحيدة لتكوين صداقات مع التلاميذ العاديين فقط تكون في الفسحة والنشاطات اللاصفية. وهذا ما أكدته النظرية المعرفية، فلكي تكتسب اللغة وتتطور لدى الطفل لابد من حدوث تفاعل بينه وبين البيئة المحيطة (زكي، 2010).

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الخشرمي (2003) من أن فرص الطفل المعاق ذهنياً لاكتساب مهارات اجتماعية ولغوية ملائمة تبقى أفضل ضمن المدرسة العادية. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن تجربة الدمج في سلطنة عمان حديثة، وما زالت في طورها الأول، وبسبب حداثة التجربة نتج عنه نقص في الخبرة، ومن ثم ظهور الاتجاهات المتباينة حول جدوى هذه التجربة. وهذا يتفق مع دراسة الخشرمي (2000) والتي توصلت إلى أن من معوقات نجاح الدمج، الاتجاهات السلبية، ونقص الخبرة، وحداثة التجربة، وغياب الخطط التعليمية والتربوية الفردية للتلاميذ المعاقين ذهنياً، مما يعني قلة الاهتمام الفردي بالتلاميذ الملتحقين ببرامج الدمج (أبو عمشة، 2009). وكذلك نقص الكوادر المدربة العاملة مع التلاميذ المدمجين (الخشرمي، 2003).

أما بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية بين بعد التعرف على الألوان والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً غير المدمجين، فيمكن إرجاعه إلى أن الحصص الدراسية التي يتم فيها تدريس الألوان، تشجّع التلاميذ على التفاعل مع بعضهم البعض أو مع معلميهم. وهذا يتفق مع دراسة يحيى وعبيد (2005) بأن الحواس (النظر، والسمع، واللمس، والتذوق، والشم) هي أبواب المعرفة الأولى عند الطفل، يتم من خلالها تفهم طبيعة الأشياء في البيئة المحيطة به، وفحص الأشياء المحيطة به من لعب وأثاث وكتب. فكل ذلك يساعد الطفل على نمو الإدراك الحسي، والتمييز بين الأشياء من حيث الأحجام والأشكال والألوان. فالتلميذ المعاق ذهنياً يستطيع أن يعمّم الأحكام والأوصاف، إذا كانت على أشياء محسوسة، لأنه يكون قد استوعبها (كفافي وآخرون، 2009).

السؤال الخامس:

«هل تختلف العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين»؟ وللإجابة عن عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون و(Z الفيشرية Z fisher)، وذلك لاستخراج دلالة العلاقات الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين، والجدول (11) يبين النتائج.

جدول (11) دلالة العلاقة الارتباطية بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، المدمجين وغير المدمجين

أبعاد اللغة التعبيرية	المدمجين ن = 30		غير المدمجين ن= 30		قيمةZ	مستوى الدلالة
	R	Zr	r	Zr		
استخدام الضمائر	-.205	-0.20	.007	0.007	0.49	0.31
استخدام المفاهيم	-.059	-0.05	.270	0.28	0.87	0.19
الاستخدام المفرد والجمع	-.251	-0.26	.198	0.20	0.23	0.41
تسمية المضادات	-.234	-0.23	.406*	0.44	0.87	0.19
نطق الكلمة المختلفة	-.339	-0.36	.249	0.25	0.25	0.33

أبعاد اللغة التعبيرية	المدمجين ن = 30		غير المدمجين ن= 30		قيمةZ	مستوى الدلالة
	R	Zr	r	Zr		
تسمية حاجات الذكور والإناث	-.048	- 0.04	.227	0.23	0.71	0.23
تسمية وسائل المواصلات	-.130	- 0.13	.150	0.15	0.07	0.47
تسمية ما يرمز إليه اللغز	.273	0.28	.296	0.30	0.08	0.46
وصف الأحداث الموجودة بالصورة	.048	0.04	.161	0.16	0.45	0.33
سرد قصة من خلال سلسلة من الصور بترتيب متتابع	-.119	-0.11	.274	0.28	0.65	0.26
الدرجة الكلية	-.205	- 0.20	.300	0.31	0.43	0.33

جميع قيم Z غير دالة.

يتبين من الجدول (11) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي قد تراوحت بين (0.04- إلى 0.33-)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً المدمجين، كما يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ غير المدمجين قد تراوحت بين (0.007 إلى 0.406)، وتعتبر هذه القيم لمعاملات ارتباط بيرسون ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى ضعف العلاقة بين أبعاد مهارات اللغة التعبيرية والتفاعل الاجتماعي، باستثناء العلاقة بين بعد تسمية المضادات والتفاعل الاجتماعي، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.40)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05). وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قام بها شيرمان (Sherman, 1992) من وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين نمو المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، فكلما زادت المهارات الاجتماعية، لوحظ تحسن ملحوظ في الأداء اللغوي بصورة واضحة.

ويفسر اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أن للتوقعات التي يفرضها المحيطون بالتلاميذ المعاقين ذهنياً في البيئة التعليمية والتي تعتبر عبئاً عليهم، دوراً مهماً في ترددهم للقيام بالتعبير عما يشعرون به خشيه تعرضهم للفشل، فعند ظهور اضطراب في المهارات التواصلية واللغة التعبيرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً، يؤدي ذلك حتماً إلى ضعف في التفاعل والعلاقات الاجتماعية، لذا لابد من تهيئة البيئة المحيطة حتى يتمكنوا من التعبير عن مشاعرهم وما يجول بخاطرهم (Kasari, et al., 1995). وقد تفسّر هذه النتيجة بأن الفترة الزمنية التي يتم بها دمج التلميذ المعاق ذهنياً مع التلميذ العادي غالباً ما تتعلق بحصص النشاطات اللاصفية، بواقع حصة أو حصتين في اليوم، لذلك لا يحدث تفاعل اجتماعي بدرجة كافية، ومن ثمّ لم تتطور قدرة التلاميذ المعاقين ذهنياً في المهارات اللغوية.

وترجع هذه النتيجة أيضاً إلى أن بيئة الدمج قد يصعب فيها توفير بعض الخدمات

اللازمة للتلميذ المعاق ذهنياً، وقد يرجع ذلك إلى عدم تقبل إدارة المدرسة والعاملين بفكرة الدمج مما يزيد الهوة بين التلاميذ العاديين والمعاقين ذهنياً، وعدم التعاون معهم والاستهزاء بهم (محمد، 2009). وهذا ما أشار إليه القمش والسعايدة (2008) من صعوبة توفر الخدمات اللازمة للتلميذ المعاق ذهنياً في المدارس العادية كالتدريب اللغوي، ومعالجة النطق، مما يؤثر ذلك على علاقات التلاميذ المعاقين ذهنياً بشكل سلبي مع التلاميذ العاديين، ومن ثَمّ يضعف التفاعل الاجتماعي. كما أنه توجد لدى بعض التلاميذ المعاقين ذهنياً بعض السلوكيات التي تعرقل عملية التفاعل الاجتماعي مع التلاميذ العاديين ومن ثمّ تقل عملية التفاعل الاجتماعي معهم (الشمري، 2007).

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطية بين بعد تسمية المضادات والتفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً غير المدمجين إلى أن المتضادات لها علاقة بالحياة اليومية التي يسعى التلميذ المعاق ذهنياً لتحقيق حاجاته فيها، كاستخدام الليمون والسكر، وافتح وأغلق، سواء في المدرسة أم المنزل، وهذا يساهم في إكساب اللغة التعبيرية اللفظية للتلاميذ المعاقين ذهنياً (علي، 2009).

التوصيات:

1. عمل دراسة مقارنة للتعرف على الفروق في المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية) بين التلاميذ المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة والتلاميذ التوحديين ذوي الأداء المرتفع.
2. إعداد مقاييس خاصة تتناسب والبيئة العربية والخليجية لقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.
3. العمل على تحديث مقاييس التفاعل الاجتماعي المعمول بها.
4. العمل على تصميم برنامج تدريبي، وذلك من خلال القيام بدراسة تجريبية بهدف تنمية المهارات اللغوية (التعبيرية والاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين ذهنياً.
5. تدريب معلمي التلاميذ المعاقين ذهنياً على البرامج التدريبية الخاصة بالمهارات اللغوية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية:

إبراهيم، هشام (1998). *تنمية المهارات الاجتماعية، مدخل إرشادي لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة العامة*. ندوة تجارب دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي التطلعات والتحديات. المنامة: جامعة الخليج العربي.

أبو راس، يحيى؛ عارف، سهى؛ الراجحي، عبد؛ جابر، أميمة؛ المغربي، ريهام (2005). *اختبار اللغة العربية الشامل لتقييم التأخر اللغوي لدى الأطفال المعاقين المصريين*. الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.

أبو راسين، محمد (2002). *إثراء التفاعل الاجتماعي لدى المتخلفين عقلياً مع أقرانهم العاديين في مؤسسات الدمج التربوية*. المنامة: جامعة الخليج العربي.

أبو عمشة، يوسف (2009). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: جامعة عمان العربية.

أحمد، وليد (2006). *المهارات اللغوية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الأحمدي، عادل (2005). *الفروق في المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي التخلف العقلي البسيط المدموجين وغير المدموجين في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. المنامة: جامعة الخليج العربي.

الحملي، أمل (2003). *تقييم فاعلية برنامج بورتيج في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في مرحلة ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

الخشرمي، سحر (2000). *المدرسة للجميع، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية*. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الخشرمي، سحر (2003). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود، 16*، 3 - 8.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2007). *التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال (2008). *تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع*. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

الدوسري، مبارك (2008). *الفروق في المهارات اللغوية بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد التربية الفكرية وفي برامج التربية الفكرية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

الروسان، فاروق (1994). *الصورة العُمانية من مقياس المهارات اللغوية للمعاقين ذهنياً*. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

الروسان، فاروق (2001). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر.

الزيات، فتحي (2009). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة (الفلسفة والمنهج والآليات)*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

بن شهداد، عيسى (1998). *دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بسلطنة عمان*. ندوة دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي: التطلعات والتحديات، البحرين.

خالد، منيرة (1999). *التعرف المبكر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

زكي، أمل (2010). *صعوبات التعبير الشفهي (التشخيص والعلاج)*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

زهران، حامد (2005). *علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة*. القاهرة: عالم الكتب.

السرطاوي، زيدان؛ الشخص، عبد العزيز؛ الجبار، عبد العزيز (2000). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة: مفهومه وخلفيته النظرية*. العين: دار الكتاب الجامعي.

سبيني، سرجيو (1991). *التربية اللغوية للطفل*. ترجمة: فوزي عيسى، وعبد الفتاح حسن. القاهرة: دار الفكر العربي.

سيسالم، كمال (2007). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشخص، عبد العزيز (1997). *اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها - تشخيصها - أنواعها - علاجها)*. الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

الشربيني، السيد (2009). *خصائص المتخلفين عقلياً (الجسمية - الشخصية - الاجتماعية - اللغوية - المهنية)*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الشمري، حمد (2007). *الفروق في السلوك العدواني والمهارات الاجتماعية لدى أطفال متلازمة داون طبقاً لفترة الالتحاق ببرامج التدخل المبكر*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

العشاوي، هدى (2004). *أطفالنا وصعوبات اللغة واضطرابات الكلام*. دمشق: دار الشجرة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد (2001). *التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية*. عَمّان: دار

الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، وفاء (2009). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى التلاميذ من ذوي متلازمة داون بدولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

العوضي، لطيفة (2009). *الفروق في أبعاد السلوك التكيفي بين تلاميذ متلازمة داون المدمجين وغير المدمجين في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

عبد الرحيم، فتحي (1990). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، فتحي؛ بشاي، حليم (1991). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وإستراتيجيات التربية الخاصة*. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

عبد الله، أحمد؛ مصطفى، فهيم (1992). *الطفل ومشكلات القراءة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

فؤاد، إيمان؛ إبراهيم، هشام (2007). *تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

فؤاد، إيمان (2008). *دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

القذافي، رمضان (1996). *رعاية المتخلفين عقلياً*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

القريطي، عبد المطلب (2001). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

القريوتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى؛ السعايدة، ناجي (2008). *قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة*. عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كفافي، علاء الدين؛ محمد، سهير؛ الكومي، عفاف (2009). *في تربية المعوقين عقلياً*. القاهرة: دار الفكر العربي.

كوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر (2005). *مقدمة في التربية الخاصة*. عَمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

المالكي، حسين (2008). *مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض (دراسة مقارنة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الملك سعود.

محمد، سهير (2009). *إستراتيجيات التدخل المبكر والدمج*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد، عزة (1996). *مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً من فئة القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس.

الناشف، هدى (2007). *تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

النجار، نهى (2007). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المعاقات ذهنياً بمملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

الهران، عبير (2009). *مستوى فهم التراكيب اللغوية في اللغة الاستقبالية عند الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة (دراسة نمائية مقارنة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، المنامة: جامعة الخليج العربي.

الوقفي، راضي (2003). *صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق*. عَمّان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

هالاهان، دانييل؛ كوفمان، جيمس (2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. ترجمة: عادل عبد الله، القاهرة: دار الفكر.

الوابلي، عبد الله (2003). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، *مجلة الإرشاد النفسي*، 16، 60.

يحيى، خولة؛ عبيد، ماجدة (2005). *الإعاقة العقلية*. عَمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Center, Y. & Curry, C. (1993). A feasibility study of a full interaction model develop for a group student classified a smildy intellectually disabled. *International Journal of Disability Development and Education*, *40* **(93). 217-235.**

Deena, K., & Ellenmorris, T. (1993). *Language & communication disorder in Children***. New Yourk: Macmillan Publishing Company.**

Ellis, N. (1996). Description of instruction and social interactions of students with mental retardation. Education Training. *Mental Retardation and Developmental Disabilities, 31* **(3), 235-241.**

Freeman, N., Stephanny, F. & Alki, C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings, *Remedial and Special Education, 21* **(1) 3-18.**

Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2008). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings: Research in Developmental Disabilities, *A Multidisciplinary Journal, 30* **(2), 397-407.**

Heidi, D. (2006). Screening for speech and language delayin preschool children. (on-line). Available: http//pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/117/2/e298

Jenkins, L. (1993). Expressive language delay in children with Downs syndrome. Retrieved November 02, 2008, from: http:// information.downsed.org.

John, A., & Dabie, N. (1993). Promoting social interaction and status of children with intellectual disabilities in Zambia. *The Journal of Special Education, 27*, **(3) , 277-305.**

Kahn, V. (1996). Cognitive skills and sign language knowledge of children with sever and profound mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disability, 31***(2), 162-168.**

Kasari, C., Ruskin, E., Mundy, P. & Sigman, M. (1995). Attention to people and toys during social and object mastery in children with down syndrome. *American Journal on Mental Retardation, 99* **(4), 103-111.**

Leffert, J., Sipersteing, N., & Millikan, E. (2000). Understanding social adaptation in children with mental retardation: A social-cognitive perspective. *Exceptional children, 66* **(4), 530-545.**

Luckasson, R., Coulter, D., Poloway, E., Reiss, S., Schalock, R., Shell, M., Spitalnik, D. & Stark, J. (2002) .Mental retardation: Definition, classification, and system of supports. (10th ed.) Washington, Dc: American Association of Mental Retardation.

Marcell, M., Croen, P. & Sewell, D. (1990). *Language comprehension in down syndrome and other trainable mentally handicapped individuals***. Paper presented at the conference on human development, Richmond, Virginia.**

Marjorie, S., & David, J. (2001). Social adaptation of children with mild intellectual disability: Effects of partial integration within primary school classes. *Australian Psychologist, 32* **(2), 126-130.**

Mather, N., & Goldstein, S. (2001). Learning disabilities and challenging behaviors. www. learning-disabilities,online.com

McMahon, C., Wacker, D., Sasso, G., Berg, W. & Newton, S. (1996). Analysis of frequency and of type of interaction in peer-mediated social skills interaction: Interactional vs. social interaction. *Education and training in mental Retardation and Development Disabilities, 31* **(4), 339-352.**

Sherman, A. (1992). Social evaluation of behaviors comprising three social skills and a comparison of the prefor-mance of people with and without mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 96* **(4), 409- 413.**

Smith, T. (1991). Learning disability subtyping loneliness and classroom adjustment. *Journal of the Council of Learning Disability, 15*, **358-371.**

Tom, E., David, M. & Carola, A. (1993). Teaching students with mild disabilities. New Yourk: Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers.

Yvonne, R., Vincenza, P. & Caroline, B. (2003). The impact of inclusion on language development and social competence among preschoolers with disabilities. *Council for Exceptional Children, 69* **(4), 467-479.**