

جامعة الجزائر - 2 -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دور أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط

مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص التربية الخاصة

الطالبة:

إشراف:

• سقادي لويزة

• د. بن نابي نصيرة

السنة الجامعية

2015 - 2014



﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ
عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4)
عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

صدق الله العظيم

"سورة العلق الآية 05"

شكر وعرفان

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات
إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك.

أحمد الله العزيز القدير الذي وفقني إلى إنجاز هذا البحث المتواضع، إلى من بلغ الرسالة
وأدى الأمانة... ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين...

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

وبخالص الشكر والامتنان نوجهه للأستاذة الدكتورة "بن نابي نصيرة"

على صبرها المتواصل علينا وعلى توجيهاتها.

أوجه شكري واحترامي إلى كل المسؤولين والمختصين في المركز النفسي

البيداغوجي بالمدينة كذلك بحيدة.

الباحثة

إهداء

إلى من كان دعاءها سر نجاحي... وحنانها وعطفها ووقوفها جنبي قوة إرادتي وطموحي.
إلى أغلى خلق الله -أمي الحبيبة الغالية-

إلى من كلله الله بالهبة والوقار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... -والدي العزيز-
إلى من تحلو بالإخاء، وتميزوا بالوفاء والعطاء، إلى من تقاسمت معهم الحلو والمر...-إخوتي-
أختي فاطمة التي لم تبخل علي بنصائحها... بتشجيعها... وبوقوفها جنبي في كل المرات
جزاها الله خيرا...

أخي صادق... منبع الفرح والسرور... وسر بهاء المنزل ودافع إرادتي لإنجازي لهذا العمل المتواضع
أتمنى له الشفاء...

وإلى كل أفراد عائلتي جميعهم، صغيرا وكبيرا، قريبا أو بعيدا،

إلى صديقتي الوفية حنيفة وفقها الله

وإلى كل زميلاتي بالجامعة -قسم علم النفس-

وإلى كل الزملاء في العمل -كلية الطب-

كما لا أنسى كل العاملين مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وبالأخص في المركز النفسي
البيداغوجي للأطفال المتخلفين عقليا "بسمه" بالمدينة، كذلك بحيدرة. وإلى كل فئة من فئات ذوي

الاحتياجات الخاصة. فبالعزيمة والإرادة تقهر الصعاب وتنحل المشاكل.

إلى كل من ساعدني وساندني خلال هذه الفترة من قريب ومن بعيد حتى ولو بكلمة طيبة.

أتمنى للجميع دوام الصحة والعافية والسعادة.

الباحثة

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: دور أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

أهداف الدراسة:

1-الكشف عن دور أسلوب القصة في إكساب مهارة الاستماع لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

2-الكشف عن دور أسلوب التوجيه اللفظي في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

3-الكشف عن دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

4-الكشف عن دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الكلمة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

5-بناء برنامج يهدف لتحسين مهارة القراءة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

منهج الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي، قد اعتمدت على مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي، حيث قامت بقياس مهارة القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج المتضمن لأساليب التدريس في التربية الخاصة.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة 8 أطفال من ذوي التخلف العقلي البسيط بالمركز النفسي البيداغوجي "بسة" بالجزائر تتراوح أعمارهم بين (8-13) سنة، كما تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50-70) درجة، كما لديهم ضعف في القراءة.

أدوات الدراسة:

1- اختبار رسم الرجل.

2 مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا.

3 برنامج يتضمن أساليب التدريس في التربية الخاصة من إعداد الباحثة.

أساليب الإحصائية المستخدمة:

استعملت الباحثة أسلوب الحساب الآلي SPSS وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية

التالية:

-المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

-اختبار T لقياس الدلالة الإحصائية بين متوسطين.

-طريقة الصدق التمييزي أو طريقة المقارنة الطرفية من أجل التأكد من الصدق.

-طريقة ألفا كرومباخ - طريقة التجزئة النصفية وطريقة قوتمان لقياس الثبات.

نتائج الدراسة:

تمّ تحقّق كل الفرضيّات المطروحة في دراستنا، و هي كالآتي:

1 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة الاستماع عند مستوى دلالة (0,01) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا - تخلف بسيط نتيجة تطبيق أسلوب القصة.

2 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية عند مستوى دلالة (0,03) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا - تخلف بسيط - نتيجة تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي.

3 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية عند مستوى دلالة (0,03) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا - تخلف بسيط - نتيجة تطبيق أسلوب تحليل المهمة.

4 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة قراءة الكلمة عند مستوى دلالة (0,01) لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا تخلف بسيط نتيجة تطبيق أسلوب تحليل المهمة.

التوصيات:

- 1-التدخل المبكر من بداية الدراسة الابتدائية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا مما يقلل من المشاكل النفسية والأكاديمية لهؤلاء التلاميذ ويوفر لهم استقلالية فكلما كان التدخل مبكرا كلما كانت النتيجة أفضل.
- 2 ضرورة مراعاة مناهج الأطفال المتخلفين عقليا بما يخدم حاجاتهم، قدراتهم وخصائصهم.
- 3 التركيز على البرامج التعليمية كأداة مساعدة للأطفال المتخلفين عقليا في اكتساب المهارات الأكاديمية.
- 4 ضرورة تكاثف الجهود بين المدرسة والمنزل في تعليم الطفل المتخلف عقليا حتى لا ينسى ما تعلمه في المدرسة.
- 5 توفير الوسائل التعليمية المناسبة وتدريب المعلمين المختصين على استخدامها.
- 6 إجراء بحوث متعلقة بأساليب وطرق التدريس وتطبيقها مع مختلف فئات الإعاقات.

الفهرس

01 مقدمة

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: تعريف وصياغة مشكل البحث

07 الإشكالية

13 الفرضيات

14 تحديد مفاهيم البحث

17 أهمية البحث

17 أهداف البحث

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

20 تمهيد

20 أولاً: الدراسات العربية

24 ثانياً: الدراسات الأجنبية

30 خلاصة

الفصل الثالث: التخلف العقلي

32 تمهيد

32 1 لمحة تاريخية عن التخلف العقلي

34 2 مفهوم التخلف العقلي

37 3 أسباب التخلف العقلي

42 4 تصنيف التخلف العقلي

48 5 خصائص المتخلفين عقلياً

51 6 خصائص المتخلفين عقلياً – تخلف عقلي بسيط

52 7 تشخيص التخلف العقلي

8	حاجات المتخلفين عقليا	54
9	إجراءات الوقاية من التخلف العقلي	55
	خلاصة	57

الفصل الرابع: القراءة

	تمهيد	59
1	مفهوم القراءة	59
2	أهمية القراءة	60
3	أنواع القراءة	61
4	مهارات القراءة	63
5	المراحل العمرية لتعلم القراءة	66
6	طرق تعليم القراءة	67
7	تصنيف مشكلات القراءة	71
8	خصائص القراءة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط	73
9	الجنس والاستعداد للقراءة	73
10-	العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة	74
11-	طبيعة عمل القراءة	76
12-	قياس مهارات القراءة	79
13-	تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي	80
14-	أساليب تعليم القراءة الجهرية	81
15-	القواعد العامة التي ينبغي أن تراعى عند تدريس مهارات القراءة	84
	خلاصة	85

الفصل الخامس: التربية الخاصة وأساليب التدريس للمتخلفين عقليا

تمهيد	87
1 التربية الخاصة تعريفها، مبادئها، أهدافها	87
2 محتوى منهاج الأطفال المتخلفين عقليا	89
3 إستراتيجيات بناء منهاج الأطفال المتخلفين عقليا	90
4 مبادئ وأسس المنهج التربوي للمتخلفين عقليا	92
5 توظيف نظريات التعلم في ميدان التخلف العقلي	93
6 طرق تعليم المتخلفين عقليا	99
7 طرق وأساليب التدريس في التخلف العقلي	103
8 إستراتيجيات تدريس مهارة القراءة لذوي التخلف العقلي	105
9 اعتبارات أساسية عند التدريس للمتخلفين عقليا	106
خلاصة	109

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل الأول: تنظيم الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد	112
1 منهج البحث	112
2 ميدان البحث	112
1-2 ميدان تطبيق البرنامج ومقياس مهارات القراءة	112
2-2 الدراسة الاستطلاعية	113
3 عينة البحث	116
4 أدوات البحث	116
1-4 اختبار رسم الرجل	117

121	2-4 مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا
121	1-2-4 تعريف بالمقياس في صورته الأصلية.....
122	2-2-4 إجراءات تطوير المقياس في صورته الأردنية
123	3-2-4 تعليمات تطبيق المقياس وتصحيحه
123	4-2-4 صدق وثبات المقياس.....
126	3-4 برنامج تعليمي (يتضمن أساليب التدريس في التربية الخاصة)
141	5 الأساليب الإحصائية

الفصل الثاني: عرض ومناقشة النتائج

144	أولاً: عرض النتائج
148	ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات
153	الخاتمة.....
155	المقترحات.....
157	المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول توضيحي لمراحل النمو القرائي	66
02	جدول يبين: توزيع أفراد الفرقة الطبية البيداغوجية بالمركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا (المدنية)	113
03	جدول يبين: الفقرات التي أجري عليها التعديل، والفقرات البديلة	115
04	جدول يبين: حساب العمر العقلي وقياس الذكاء بتطبيق اختبار رسم الرجل	120
05	جدول يبين: نتائج تطبيق المقارنة الطرفية لحساب الصدق التمييزي لمقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا	125
06	جدول يبين: حساب الثبات باستعمال الطرق الثلاثة	125
07	جدول يبين دلالة الفروق في تحسين مهارة الاستماع لدى التلاميذ المتخلفين عقليا - تخلف بسيط - بعد تطبيق أسلوب القصة	144
08	جدول يبين دلالة الفروق في اكتساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا -تخلف بسيط- بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي	145
09	جدول يبين: دلالة الفروق في اكتساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة	146
10	جدول يبين دلالة الفروق في اكتساب مهارة قراءة الكلمة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا -تخلف بسيط- بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة	147

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج جلاسر (Glasser)	91
02	نموذج تايلور (Taylor)	91
03	نموذج وهمان (Wahman)	92

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
01	جدول يبين: محتوى جلسات الخطة التربوية لأساليب التدريس في التربية الخاصة عند المتخلفين عقليا -تخلف عقلي بسيط-
02	فقرات مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا
03	الجدول الخاصة بنتائج تطبيق مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا - القبلي والبعدي-
04	الجدول الخاصة بحساب الصدق والثبات لمقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا باستعمال SPSS
05	جدول خاص بصدق المحكمين
06	ملحق خاص بمقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا
07	جدول يبين زمن الجلسات ونوعيتها
08	رخصة الدخول إلى المركز النفسي البيداغوجي

مقدمة

مقدمة:

يعتبر الإنسان من أرقى الكائنات الحية بما يتميز من ملكات تجعله يتفوق عن سائر هذه الكائنات، ومن بينها العقل فهو الجوهر الأساسي لتنمية المعارف والأفكار والقدرات فأى إصابة قد تصيبه وخاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي سيؤثر ذلك على تكوين شخصية الفرد بحيث يسبب له سوء التوافق النفسي والاجتماعي الناتج عن التخلف العقلي الذي يعتبر من أصعب الإعاقات، وذلك نظرا للنقص الذي تشير له معظم جوبب الشخصية العقلية الانفعالية الجسمية والاجتماعية.

لهذا فإنّ التخلف العقلي يتّصف بمستوى وظيفي للعقل دون المتوسط، كما يتّسم بقصور في السلوك التكيفي و الذي يشمل كل من المهارات المفاهيمية، الاجتماعية و العملية، ويظهر هذا العجز قبل 18 سنة.

لهذا فإن هذه الفئة تحتاج دائما لرعاية مستمرة سواء كانت نسبة الإعاقة بسيطة أو شديدة وذلك من خلال البرامج التربوية لمساعدتهم على التكيف مع مطالب الحياة وشق طريقهم في الحدود التي تسمح بها قدراتهم وطاقاتهم، وخاصة أن نظرة المجتمع لهذه الفئة تغيرت إذ أصبحت مختلف المنظمات الدولية تعترف بحقوقهم بحيث وضعت لهم قوانين تخدم مصالحهم وتدافع عن حقوقهم كاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حيث اعتمدت ونشرت على الملك وفتحت للتوقيع والتصديق والانضمام وبموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 611/61 المؤرخ في 14 ديسمبر 2006، حيث جاء في المادة 24 الخاصة بالتعليم على مراعاة الاحتياجات الفردية بصورة معقولة مع تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة ، من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية لتسيير مشاركتهم الكاملة في التعليم على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم أعضاء في المجتمع (أحمد وادي، 2009: 422).

هذا ما يسمح بتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص لهذه الفئة كحقهم في التربية والتعليم في الحدود التي تسمح بها قدراتهم استقلالية ولو في ابسط الحاجات كقراءة اللافتات ومعرفة ما تعنيه مختلف الإشارات وتهدف القراءة إلى مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على التعبير عن أفكارهم وعلى تكوين جملة سليمة ومفيدة، تساعدهم على التواصل مع غيرهم.

يمكن القول أنّ القراءة هي القدرة على جعل الرّموز مكتوبة ذات معنى يستخدمها القارئ لاستعادة المعلومات من ذاكرته فبمجرد قراءة أي كلمة معروفة خصوصا عنده يأتي في ذهن القارئ ما تعنيه.

هكذا فإن عملية تدريس القراءة توصف بأنها أكثر من عملية تدريس لتسلسل المهارات، ولذلك إن التركيز في البرامج القرائية يكون موجها لتعليم الحروف بأشكالها وأصواتها ثم النطق بكلمة ومن ثم تكوين جملة مفيدة.

مع استخدام أساليب التدريس المناسبة كالتدريب عن التغذية الراجعة، الحوار والنقاش والتكرار خاصة مع هذه الفئة حتى يتسنى تثبيت الفكرة عندهم والأنشطة الموجهة التي تمكنهم من القدرة على القراءة.

كما يلعب المعلم دورا هاما في إثارة الدافعية للتعلم، وتشخيص مستوى الطفل حتى يتسنى له وضع خطة تلائم قدراته.

ذلك بإتباع أساليب التدريس في التربية الخاصة حيث أن هذه الأساليب تختلف عن تلك الأساليب المتبعة مع الأطفال العاديين، وتتمثل أساليب التدريس في التربية الخاصة في العلاقة بين المعلم والتلاميذ بحيث يفهم هنا المعلم عن طريق التكرار وكذلك استخدام الأدوات المساعدة، المتمثلة في الوسائل التعليمية التي تستعمل عملية الإيضاح والفهم.

وعليه نحاول في بحثنا هذا الكشف عن القدرات القرائية لدى فئة من الأطفال المتخلفين عقليا مع تحديد نقاط الضعف هذا من جهة كما سنتبع معهم أساليب التدريس في التربية الخاصة لتحسين مهارة القراءة لدى هذه الفئة من جهة أخرى.

لتحقيق ذلك قمنا بتقسيم بحثنا إلى بابين، يتناول الباب الأول الجانب النظري، أما الباب الثاني فيتناول الجانب التطبيقي.

الباب الأول: تم تقسيمه إلى خمس فصول.

الفصل الأول: يتناول الإشكالية التي يبنى عليها البحث والفرضيات التي اعتمدها مع تحديد أهم المصطلحات الوارد في البحث كذلك أهمية الدراسة وأهدافها.

أما الفصل الثاني: فهو خاص بالدراسات السابقة.

و يتناول الفصل الثالث: التخلف العقلي حيث استهلناه بلمحة تاريخية عن التخلف العقلي وإلى مفهومه وأسبابه مع ذكر خصائص هذه الفئة وطرق تشخيصها ، ومن ثم ذكر حاجات المتخلفين عقليا مع إجراءات الوقاية من التخلف العقلي.

أما الفصل الرابع: خاص بالقراءة، يتطرق إلى مفهومها وأهميتها مع ذكر أنواعها ومهاراتها وطرق تعليمها كذلك طبيعة عمل القراءة وأساليب تعليم القراءة الجهرية.

الفصل الخامس: يشمل أساليب التدريس في التربية الخاصة تم التطرق فيه إلى تعريف التربية الخاصة بتحديد مبادئها وأهدافها كذلك تم التطرق إلى محتوى منهاج الأطفال المتخلفين عقليا مع التطرق إلى توظيف نظريات التعلم في ميدان التخلف العقلي مع ذكر طرق و أساليب التدريس في التخلف العقلي كذلك الاعتبارات الأساسية عند التدريس للمتخلفين عقليا.

أما الباب الثاني: فقد خصص للجانب الميداني للدراسة و تم تقسيمه إلى فصلين هما:

الفصل الأول: خصصناه للدراسة الميدانية وإجراءاتها منهج البحث، عينة البحث، أدوات البحث والأساليب الإحصائية.

أما الفصل الثاني: فيتناول نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها.

أما خاتمة البحث فقد خصصناها لوضع خلاصة عامة لكل الاستنتاجات التي تمّ التوصل إليها، وفي الأخير تطرقنا بعض الاقتراحات التي تفتح أبوابا للبحث والدراسة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

تعريف وصياغة مشكل البحث

- الإشكالية:

تعتبر التربية الخاصة على أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة، والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين ذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف.

ازدادت أهمية التربية الخاصة بعدما صرحت هيئة الأمم المتحدة عام 1975 بحقوق الأشخاص المعاقين. (Sophie Mathien- Cabouat, 1975: 3-4)

فالتربية الخاصة هي " محاولة تلبية حاجات ومتطلبات الأطفال والمراهقين الذين لديهم إعاقة أو عدة إعاقات خطيرة بالإضافة إلى تكيف غير سليم مع ظروف أو متطلبات المدرسة في المرتبة الأولى ومع متطلبات الوسط الاجتماعي والمهني في المرتبة الثانية " (Rondal.J.Aet...,1988: 22).

يتضح من خلال هذا التعريف ان التربية الخاصة هي محاولة لمساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بحيث تكون متكيفة مع قدراتهم وإمكاناتهم المحدودة.

تعتبر فئة التخلف العقلي واحدة من هذه الفئات، ويمكن القول أن مشكلة التخلف العقلي من أكثر المشكلات التي اهتم بها العلماء والدارسين، وذلك نظرا لارتفاع نسبة المتخلفين عقليا فهي أعلى نسبة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من المعاقين، حيث تبلغ نسبة التخلف العقلي في المجتمع ما بين 2-3% ، وهذا يعني ضرورة الاهتمام بهذه الفئة من أبناء المجتمع الأقل حظا والتي تشكل فئة غير قليلة في المجتمع. (مصطفى نوري القمش وآخرون، 2007: 35).

يعرف "تريد غولد" التخلف العقلي: " بأنه حالة عدم اكتمال النمو العقلي إلى درجة تجعل الفرد عاجزا عن التكيف مع بيئة الأفراد العاديين، بحيث يكون بحاجة إلى خدمات إضافية عن ما يحتاجه هؤلاء حيث أن الأفراد المعاقين غير قادري على إنشاء علاقات

اجتماعية فاعلة مع آخرين لأن لديهم إعاقة في النمو الاجتماعي والذي يحتاج إلى نمو الفرد الجسمي وكما تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريف لوكسون وآخرون (1992) (Lucksson, et al, ..) ، والذي نص على " أن التخلف العقلي هو عجز يعود إلى قصور جوهري واضح في الأداء الوظيفي العقلي للفرد، ويتضح ذلك من خلال الانخفاض الدال والواضح في الوظائف العقلية والتي يتزامن ظهورها مع وجود قصور في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المرافق العامة، والتوجيه المكاني، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، قضاء أوقات الفراغ، ومهارات العمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن 18 سنة". (السراطوي وآخرون، 2000: 103).

بمعنى أن التخلف العقلي يمس جميع جوانب شخصية الفرد العقلية، الانفعالية والاجتماعية، نظرا للعجز الناتج عن الجهاز العصبي المركزي.

هذا ما أكدته كل من لوري وسوفنر (1991) (Sovnr et Loury) في دراسته عن المتخلفين عقليا حيث توصلت إلى أنه توجد اضطرابات مصاحبة لحالة التخلف العقلي من بينها الاضطرابات في عملية الانتباه والذاكرة التي تؤثر على عملية الاتصال اللغوي (منير حسن جمال، 2004: 3).

أما بالنسبة للنشاطات الإدراكية فنسجل قدرات في التمييز المرئي والسمعي بنسبة أقل من قدرات الأطفال العاديين وكذا عجز في التعرف على الشيء الملموس وإعادة إنتاج أشكال هندسية، ونسجل أيضا عجزا خاصا على مستوى سرعة معالجة المعلومات المدركة. (Guiettiet et ,..., 2002: 204)

مما يؤثر على عملية التعلم حيث تركز ماريا منتسوري (Maria Montessori) على دور الإدراك النظري وأهميته في التعليم فالطفل يستطيع التمييز بين للأحرف بحسب أشكالها والأصوات العائدة إليها، فالإدراك النظري هو المسئول عن رؤية شكل الكلمات، الأحجام،

المسافات إدراك الألوان وفروقاتها، الضوء وحدته، الرسومات ودلالاتها، التقطيع من اليسار إلى اليمين وتوجيه الاتجاهات (هنا إبراهيم صندقلي، 2008، ص56).

يرى كل من ليون وموتس (Lyon & Moats) أن أكثر من (80%) من التلاميذ ذوي التخلف العقلي يواجهون أشكالاً ومستويات مختلفة من المشكلات القرائية تقود إلى مشكلات أخرى، فالمهارات القرائية من أهم المهارات المدرسية حيث أنها ضرورية لاكتساب المعلومات في الموضوعات الدراسية المختلفة (Male, 1994 : 82).

لهذا فإن الطفل المتخلف عقليا قد يفشل في هذه المهارات من بين الدراسات التي اهتمت بتعليم المتخلفين عقليا نجد دراسته "ديكرولي" التي اهتمت بتعليم الطفل التخلف عقليا عن طريق الخبرة والعمل والتعليم بالعمل وكان يرى أن سبيل إعادة تربية المتخلفين عقليا، تركز على إشباع حاجاتهم الأولية الثانوية بمعنى إحاطتهم بالرعاية والحنان.

كما تناولت دراسة "بوس" "Boss" قدرات القراءة الاستدلالية للطلاب المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة والعاديين، وهدفه قياس مستوى الفهم القرائي للطلاب المتخلفين عقليا.(وليد السيب احمد خليفة، 2007: 205-212).

نظرا لأهمية القراءة عند المتخلفين عقليا، وتعرف القراءة بأنها: "عملية تعرف الرموز المطبوعة ونطقها نطقا صحيحا" (سلوى مبيضين، 2003: 143).

كما تعرف (كارولين) (Caroline, 1996) القراءة بأنها: "القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقا يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب". (مراد علي عيسى سعد، 2007: 80).

أما أفنزي فيقول: "إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين: فهو يعني أولا باستطاعته هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف وأن يعبر عن حرف بالصوت الذي

يناسبه والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف أنها فك الرموز، ويعني ثانية أن الفرد يدرك معنى ما يقرأ ويميز بين هذا المعنى وذلك". (السعيد عواشيرة، 2005: 15)

يرى (بلازا) (Plaza, 1995) أن عملية القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف والحركات لإنتاج وحدات مقطعية كما أنها عملية تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا. (Plaza, 1995: 48)

بمعنى أن القراءة هي محاولة إيجاد الصلة بين اللغة الشفهية والرموز المكتوبة.

حيث أن للقراءة دور لدى المتخلفين عقليا إذ توفر لهم الاستقلالية ولو في أبسط أمور الحياة كالتنقل بقراءة اللافتات مثلا، غير أن مهارة القراءة لا يكتسبها البعض منهم وذلك نظرا لدرجة الإعاقة أولا ومن ثم طرق التدريس غير الفعالة، ويرى (غيتس) وغيره أن الاستعداد لتعلم القراءة يتصل اتصالا وثيقا بنمو الطفل العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي (نايف سليمان وآخرون، 2001: 100).

ففي حالة التخلف العقلي تظهر حتما الصعوبة في القراءة النسبية تشمل ضعف التمييز بين الحروف، كذلك عدم القدرة على تركيب الحروف لتكوين كلمة وكذلك الخلط بين الأخرى المتشابهة والمتشابهة المخرج، كذلك عدم القدرة على إدراك الكلمة ككل بحيث ينطقون بها بشكل متقطع وتؤثر صعوبة القراءة على المهارات الأخرى كالحساب مثلا: خاصة في قراءة الأعداد المكونة من ثلاثة أرقام أو أربعة أرقام. (Jacques Gégoire, 2003 : 71-107)

كما قد يعاني الطفل المتخلف عقليا (القابل للتعلم) من قصور في عملية التشفير وهو ما يشير إلى الجوانب الأولية لجعل المعلومات مفهومة مثلا: حروف الكلمة ليست سوى مجرد مجموعة من الخطوط المكتوبة على الورقة، ولكن عند تشفيرها يتم إدراك أن هذه الخطوط تمثل كلمة. (وليد السيد خليفة وآخرون، 2007: 190).

لقد تناولت الدراسة التي أجراها الروسان (1988) على مدى تأثير التخلف العقلي على القراءة حيث قام بمقارنة أداء الطلبة العاديين والمعوقين إعاقه بسيطة والمتناظرين في العمر الزمني في مهارة القراءة، حيث أشارت إلى تفوق الطلبة العاديين على الطلبة المتخلفين عقليا في مهارات القراءة.

كذلك نجد دراسة (بني سمر) والتي يلخصها ماكميلان بقوله: " أن الفروق بين تعلم كل الأطفال العاديين والمتخلفين عقليا المتماثلين في العمر الزمني فروق في الدرجة والنوع". (سعيد حسيني العزة، 2001: 33).

من أهم المشكلات التي تقابل المتخلفين عقليا أثناء عمليات التعلم الثلاثة، وهي في المرحلة الخاصة بالاكساب (Acquisition) المهمة التعليمية، المرحلة الخاصة بالاحتفاظ (Maintenance) المهمة التعليمية المكتسبة، ثم المرحلة الخاصة بتعميم (Généralisation) المهمة ونقلها والاستفادة منها في مواقف تعلم شبيهة (Desher et Donnel, 1996)، (صالح عبد الله هارون: 5).

تعتبر ماريا منتسوري (Maria Montessori) من المهتمين بفئة التخلف العقلي حيث أنه كانت ترى أن التخلف العقلي مشكلة تربوية أكثر من كونها مشكلة طبية، بحيث كانت تصنع الحروف من خشب و من ورق مقوى ويلم الأطفال لهذه الحرف يتعلمون أسماءها الواحد بعد الآخر (وادي أحمد، 2009: 169).

كما قام فولر (Fawler, 1975) بتناول طريقة القصة كأداة لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وهدف على فحص أثر المواد القصصية المصورة في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، وتضمن التدريب إعداد مواد قصصية مصورة تجذب انتباه الأطفال المتخلفين عقليا.

تصبح فيما بعد محور تركيز مناقشات هؤلاء الأطفال ليس ذلك فحسب بل تصبح كواجبات كتابية، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية منهج إطار القصة المصورة

من خلال التعبير اللغوي في تحسين مستوى مهارة الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا من حيث التشخيص التربوي (وليد السيد خليفة وآخرون، 2007: 212).

ومن أجل تعليم القراءة للمتخلفين عقليا، فإن الضرورة تدعو إلى إتباع أساليب تدريس في التربية الخاصة تلائم مستواهم، وتعتمد هذه الأساليب على تسهيل عملية تذكر الحروف، وفي عملية يمكن تحقيقها عن طريق استخدام بضعة أشكال هندسية أحيانا مثل: الخط والدائرة والزواية ويمكن للتسلية تسمية الدائرة بالكرة الخط بالعصا، والزواية بالطائر، وباستخدام هذه الأشكال يمكن للطفل تشكيل معظم الحروف، ويمكن البدء بالكلمات البسيطة أولا، تكون مألوفا لدى الطفل. (رمضان محمد القذافي، 1996: 198-199).

وأساليب التدريس في دراستنا تمثل مجموعة من الإجراءات التربوية التي تتم في صور جلسات التي ستنبع بهدف تحسين مهارة القراءة لدى فئة من المتخلفين عقليا.

وقد قام باريدن وآخرون (Barudinet) 1990 بتناول التأثير النسبي لثلاث طرق لقراءة الدرس في تطوير مهارات التحول والاسترجاع المحدد لدى المتعلمين المتخلفين عقليا بدرجة حادة ومعتدلة واستهدفوا فحص التأثيرات النسبية لثلاثة إجراءات تربوية لإكساب الأطفال المتعلمين المتخلفين عقليا مهارة القراءة، وتضمنت تلك الإجراءات الكلمة المرئية التخاطب اللّمسّي، الحركي وتم تعويض عينة الدراسة لبرنامج مكثف على قراءة كلمات وحيدة المقطع المتسلسلة.

دلت نتائج الدراسة على وجود تقدما ملحوظا بعد التدريب ذلك من خلال قراءة الكلمات وحيدة المقطع، كذلك تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم. كما أوضحت دراسة (دكسون وآخرون 1998) (Dichson et al, ...) أن تنظيم عرض النص والقصة المصورة أثبتت فعاليتها في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال التدرج في طرح الأفكار من البسيط إلى المركب والكلمات المتسلسلة المأخوذة من بيئة هؤلاء الأطفال (وليد السيد أحمد خليفة، 2007: 118-221).

وعليه فإن الأطفال المتخلفين عقليا يحتاجون إلى خبرات منظمة ضمن أساليب التدريس لتعلم مهارة القراءة تهدف في النهاية إلى تعلم الحروف ومن ثم توظيف هذه الخبرات في اكتساب المهارات القرائية المتمثلة في فك الرموز وللتحقق من دور أساليب التدريس في التربية الخاصة نطرح التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة الاستماع بعد تطبيق أسلوب القصة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة قراءة الكلمة بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط)؟

- فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في اكتساب مهارة الاستماع بعد تطبيق أسلوب القصة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس "القبلي والبعدي" في إكساب مهارة قراءة الكلمة بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط).

- تحديد مفاهيم البحث:

التخلف العقلي:

اصطلاحا:

استخدم الباحثون الإنجليز والأمريكان مصطلحات من قبل بدون عقل، صغير العقل ونقصان العقل، وفي أواخر الخمسينات ظهرت مصطلحات أخرى كمصطلح التخلف العقلي واصطلاح التأخر العقلي والنقص العقلي والضعف العقلي والشذوذ العقلي، الإعاقة العقلية ويرجع هذا التعدد إلى ظروف ترجمة المصطلحات الانجليزية فبعض الباحثين ترجمها بحسب مضمونه واختلفوا في تحديد المضمون (ماجدة السيد عبيد، 2000: 69).

يعرف عادل عز الدين الأشول التخلف العقلي بأنه: "مصطلح يستخدم للإشارة على القدرة العقلية دون المعدل العادي أو المتوسط (70-75) درجة، عادة ما يرتبط باضطراب السلوك التكيفي عند الفرد" (عادل عز الدين الأشول، 1987: 588).

إجراءيا:

تتميز فئة التخلف العقلي عن باقي الفئات، ويظهر ذلك في انخفاض مستوى الأداء العقلي وهذا الانخفاض يسبب عجزا يظهر في عدم القدرة على التكيف وأداء المتطلبات سواء كانت تربوية أو اجتماعية أو مهنية، ويتم الكشف عن حالة التخلف العقلي عن طريق مجموعة من الاختبارات كاختبار رسم الرجل لتحديد العمر العقلي الذي تم اعتماده.

مهارة القراءة:

اصطلاحا:

تعتبر مهارة القراءة واحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي إذ تمثل المستوى الثالث في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي، وتأثر القدرة على تعلم مهارة القراءة، بعدد من المتغيرات

أهمها العمر الزمني والعمر العقلي وسلامة الأجهزة الحسية، السمعية والبصرية والخبرة السابقة.
(فارون الروسان، 2001: 354).

إجرائيا:

هي النتائج المتحصل عليها في مقياس مهارات القراءة الذي أعد وطور في قسم التربية الخاصة (1976) بولاية ميتشكان الأمريكية ثم ظهر في صورته الأردنية في دراسة قام بها فاروق الروسان والعامري عام (1988).

التربية الخاصة:

اصطلاحا:

تعريف المعجم الموسوعي في علم النفس:

التربية الخاصة تعني " استخدام وسائل بيداغوجية خاصة معدة لتؤمن للأطفال غير المتكيفين نمو أمثلا لإمكانياتهم كلها" (نوبير سلامي، 2001: 577).

تعريف اليونسكو (U.N.E.S.C.O):

التربية الخاصة هي: " جميع أنماط التعليم المدرسي والمهني الموجهة للأطفال المصابين بإعاقات جسدية أو عقلية ، وغير المتكيفين اجتماعيا، ولجميع فئات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة" (Robert Lafon, 1969: 288)

- أساليب التدريس:

اصطلاحا:

من الصعب وضع خطوط فاصلة بين طريقة التدريس وأسلوب التدريس للتداخل الكبير بين المصطلحين لذلك فإننا نقول أن أسلوب التدريس بمثابة إجراءات يتبعها المدرس لينظم عملية التعلم ويوجهها بالنسبة للتفاعلات والمناقشات الصفية.

يقوم أسلوب التدريس على أساس التخطيط والتنفيذ وفق إستراتيجية بعينها يتم في ضوءها تحديد طريقة (أو طرائق) التدريس التي يمكن إستخدامها لتحقيق أهداف بعينها ومن خلال هذه الطريقة يتم تحديد أسلوب أو أساليب التدريس الذي يمكن تنفيذه إجرائيا داخل الفصل مع مراعاة إمكانية تعدي هذا الأسلوب أو تطويره حسب مقتضيات ومتطلبات المواقف التدريسية. (مجدي عزيز إبراهيم، 2004: 23).

إجرائيا:

تعرف أساليب التدريس إجرائيا كما يلي:

تعتبر أساليب التدريس مجموعة من الإجراءات التي تتبعها الباحثة وتطبقها في جلسات خاصة بالبرنامج المقترح محاولة منها لتحسين مهارة القراءة لدى فئة من المتخلفين عقليا، التي تسير وفق منهج خاص بهذه الفئة والذي يتمثل في الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة مع إثارة رغبتهم في التعلم بتحفيزهم بكل الوسائل المادية والمعنوية. ففي بحثنا الحالي استخدمنا بعض أساليب التدريس كأسلوب تحليل المهمة الذي يبسط عملية التعلم، كذلك أسلوب القصة الذي يجذب انتباه الأطفال للتعلم وأسلوب التوجيه اللفظي كمساعدة مؤقتة على إكمال مهمة مطلوبة وطبقت هذه الأساليب على شكل برنامج يهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

- أهمية البحث:

- نظرا لتزايد أعداد المتخلفين عقليا وزيادة الوعي بالمشكلة إذ تقدر نسبة المتخلفين عقليا حوالي 3% من مجموع السكان وتتزايد هذه النسبة في البلدان النامية (محمد محروس الشناوي، 1997).

- فمن الضروري إذا الاهتمام بهذه الفئة وإحاطتها بالرعاية كغيرها من الأفراد باعتبارها جزء من المجتمع لها حق في التعلم لكن يجب مراعاة الفروق الفردية بوضع برنامج تربوي يلائم قدراتهم.

- إذا تكمن أهمية هذا البحث في التأكد من دور أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة للتلاميذ المتخلفين عقليا، كما جاءت هذه الدراسة لتقييم فاعلية بعض الأساليب والطرق التي من شأنها مساعدة هذه الفئة على التعلم هذا من جهة ومن جهة أخرى يمكن أن يستخدمها ويطبقها المعلمون لتحسين مهارة القراءة لدى المتخلفين عقليا -تخلف بسيط-.

- كذلك تبرز أهمية الدراسة في المرحلة العمرية التي يتناولها وهي المرحلة الابتدائية إذ تعتبر السنوات المبكرة من حياة الفرد هي أساس تكوين الجانب العقلي المعرفي والوجداني أيضا نظرا لأن الطفل المتخلف عقليا يحتاج إلى كثير من الأنماط والنماذج والمهارات التربوية والرعاية النفسية حتى يتعلم.

- كما تتمثل الأهمية التطبيقية في إتباع أساليب التدريس في التربية الخاصة لتحسين مهارة القراءة للتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن دور أسلوب القصة في إكساب مهارة الاستماع لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

- الكشف عن دور أسلوب التوجيه اللفظي في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.

- الكشف عن دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.
- الكشف عن دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الكلمة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط.
- بناء برنامج يهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى مجموعة من الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط من خلال عدد من الجلسات يكون مناسباً لقدراتهم العقلية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد:

نتناول في هذا الجزء عرض البحوث والدراسات العربية الأجنبية وفقا لترتيبها التاريخي والتي يمكن اعتبارها إطارا نظريا مرجعيا يعيننا في بحثنا الحالي.

أولا: الدراسات العربية

- دراسة البسطامي (1980):

هدفت إلى تحديد مستوى أداء الطلبة ذوي التخلف العقلي البسيط في عمر 7_8 سنوات في مهارات القراءة العربية للصف الأول حيث أشارت نتائجها أن الطلبة المتخلفين عقليا_ تخلف عقلي بسيط_ يستطيعون إتقان مهارات التعبير اللفظي المصورة، و بعض مهارات القراءة المصورة. (سعيد حسني العزة، 2002:66)

- دراسة هارون (1985):

هدف هارون في دراسة له إلى بيان أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية وكانت عينة الدراسة مكونة من (60) طفلا من ذوي التخلف العقلي، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، ثم قام بتطبيق البرامج التربوية الخاصة على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسنا ملحوظا في السلوك النمائي، وتقدما في التكيف الاجتماعي والأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم الاستفادة من البرامج التربوية الخاصة إذا توفرت لهم مواد وطرق تربوية خاصة بحيث يتم تنظيم عناصر البرامج التربوية ذات العلاقة بالمهارات المختلفة، لأن القصور في توافق ذوي التخلف العقلي في مختلف البرامج التربوية النمائية مرتبط بالقصور في القدرة العقلية العامة التي يصابها ببطء في نمو الوظائف العقلية اللازمة للتعلم ومن هنا فإن هارون يرى ضرورة تحديد الأهداف

المطلوبة والتي تتناسب مع العمر العقلي لهؤلاء التلاميذ، مع غض النظر عن العمر الزمني لهذه المرحلة إلى جانب أهمية التدرج من السهل إلى الصعب أثناء تحديد الأهداف والبرامج التربوية بالإضافة إلى ضرورة توفر الرغبة والاستعداد التام للتعلم لدى هؤلاء التلاميذ. (هارون، 1985)

- دراسة خريسات (1986):

تناولت أثر متغير العمر الزمني في الأداء على مهارات القراءة حيث هدفت إلى معرفة الأثر الزمني في الأداء على مقياس الوعي اللغوي و الاستعداد القرائي ، المطور عن مقياس دوانتج (1983) (Downing, et al,...) و قد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 180 طفلا من الأطفال العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية بين 4,8 سنة إلى 6,8 سنة ، و قد قسمت العينة إلى مجموعتين : مجموعة رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4,8 سنة إلى 5,8 سنة ، و مجموعة الصف الأول الابتدائي الذي تتراوح أعمارهم بين 5,8 سنة إلى 6,8 سنة ، وقد اختيرت العينة من رياض الأطفال ومدارس جبل الحسين بمدينة عمان ، ثم طبقت الصورة الأردنية من مقياس دوانتج (Downing, et al,...) على عينة الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أداء كل من مجموعة رياض الأطفال، و مجموعة الصف الأول الابتدائي على مقياس الوعي اللغوي والاستعداد القرائي لصالح مجموعة من الطلبة العاديين.

فمن العوامل المؤثرة في تعلم القراءة متغير العمر العقلي ، فقد أثبتت أسئلة متعددة حول مدى قدرة المتخلفين عقليا على تعلم مهارات القراءة لتدني العمر العقلي للمتخلفين عقليا مقارنة مع نظرائهم من الطلبة العاديين.(فاروق الروسان و آخرون ، 2000: 357)

- دراسة عاطف حامد زغلول (2004):

حيث اهتم ببحث الاتجاهات الحديثة في مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وهدف إلى التعرف على خصائص الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وكيفية الاستفادة منها في إعداد مناهجهم، تتبع الدراسات و البحوث السابقة الحديثة المرتبطة بمناهج الأطفال المتخلفين عقليا و الاستفادة منها، وتنطلق أهمية الدراسة من عدة منطلقات منها : استفادة مخططي مناهج مدارس التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم، استفادة الموجهين و المعلمين والمسؤولين بمدارس التربية الفكرية، كذلك أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض الدراسات و الأدبيات التي تناولت إعداد مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وتحليلها للاستفادة منها في إعداد مناهج هذه الفئة، وخلص إلى أهم التوصيات التالية : ضرورة استخدام المدخل الوظيفي المرتبط بحياة المتخلف عقليا ويمكن أن يتم ذلك بطريقتين: الأولى استخدام خبرات المواقف الحياتية كمحور تدور حول كل المواد الدراسية، الثانية: من خلال عرض خبرات المواد الدراسية بطريقة ترتبط بوظائفها في حياة الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

- التخطيط لمنهج عام يدرسه جميع الطلاب، وهو يلبي الاحتياجات المشتركة لكل الطلاب، و التخطيط للمناهج الفردية وهو يلبي الاحتياجات الفردية لكل طالب، إثراء مناهج العاديين بثقافة التخلف العقلي، التي توضح أسباب التخلف العقلي، و أهمية تقديم المساعدة والعون لهم، وكيفية تقديم هذه المساعدة، والعون لهم، وكيفية الاشتراك معهم في الأنشطة المختلفة، عمل دليل الأولياء الأمور يوضح كيفية التعامل مع أطفالهم المتخلفين عقليا من خلال المواقف الحياتية التي يمرون بها ويكون متكاملًا مع المنهج المدرسي تضمين موضوعات التربية الجنسية ضمن مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم). (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون، 2006: 267).

دراسة الموجي (2005): هدفت إلى التعرف على أهم العوامل المرتبطة بالتخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المتخلفين عقليا، ومعرفة أهم المشكلات الشائعة في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المتخلفين عقليا، كما هدفت إلى تشخيص التخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ، ومعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات، واستخدمت عينة قوامها (30) تلميذا من الصف الرابع الابتدائي متخلفين عقليا ممن يعانون من مشكلات القراءة والرياضيات. وتم تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية عدد أفرادها 15 ومجموعة ضابطة عدد أفرادها 15 تلميذا. وتوصلت الدراسة إلى وجود عوامل مرتبطة بمشكلات القراءة والكتابة والرياضيات تتمثل في (الظروف الأسرية، العلاقة بين المدرس والتلميذ، المنهج الدراسي، الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس) كما توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح الذي أعدته لذلك. (الموجي، 2005)

- دراسة ساقو نجية (2007-2008):

عنوان المذكرة "فعالية إستراتيجية علاجية تربية للعب بنموذج دومينو الحروف في استيعاب القراءة و الكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط. (جامعة الحاج لخضر بياتة 2007/2008).

- هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في فاعلية زمن ونوعية وسرعة استيعاب القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق نموذج دومينو الحروف الهجائية المصممة من طرف الباحثة لدى فئة المتخلفين عقليا تخلقا متوسطا المتواجدين بالمركز الطبي التربوي " تقرت" ولاية ورقلة لقد استخدمت الباحثة أدوات متعددة أهمها:

" اختبار كولومبيا" و"رسم الرجل" من أجل تشخيص الذكاء و "قياس العمر الذهني" لأفراد العينة، كما استعملت شبكة "المكتسبات الأولية" لتقسيم القدرات ومدى اكتساب المفاهيم الأولية.

- طبقت هذه الأدوات على عينة مكونة من أربع حالات من المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة.

- طبقت الباحثة نموذج الدومينو للتقييم القبلي، ثم استعملت نفس الأداة (الدومينو) للتدريب عن طريق اللعب، ثم استعملت اختبار نموذج الحروف لتقييم الحروف والكتابة.

- وقامت بقياس الخصائص السيكومترية للاختبارات على عينة الدراسة باستخراج معامل الصدق وثبات باستخدام أساليب إحصائية متنوعة (نظام SPSS)، واختبار (T)، نتائج البحث كانت لصالح نجاعة الإستراتيجية العلاجية التربوية للعب بنموذج دومينو الحروف الهجائية في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي تخلف متوسط.

ثانيا: الدراسات الأجنبية.

- دراسة فولك و كامبل (1978) (FOLK&kambell):

في هذه الدراسة إشارة واضحة إلى قدرة ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط على قراءة ما متوسطة 67 كلمة بنسبة نجاح 100% وقد أجريت الدراسة على ثلاثة طلبة من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط تراوحت أعمارهم بين 6,3 سنة إلى 8,2 سنة، وقد استمرت الدراسة مدة 3 أشهر، وفق أساليب تعديل السلوك والتعليم الفردي في تدريس القراءة لعينة الدراسة، وقد طلب على عينة الدراسة قراءة الأسماء أولا ثم قراءة الأفعال والصفات ثانيا وأكدت النتائج خطأ الاعتقاد السائد بصعوبة تعليم هذه الفئة لمهارة القراءة . (فاروق الروسان، 2000: 358).

- دراسة ماسون (1978) (Masson):

هدفت إلى المقارنة بين أداء ثلاث مجموعات من الطلبة هي: مجموعة الطلبي العاديين في الصف الثاني الابتدائي ومجموعة الطلبة العاديين في الصف الخامس الابتدائي ومجموعة الطلبة المتخلفين تخلف عقلي بسيط، على مهارات القراءة الجهرية، ومعاني الكلمات شملت عينة الدراسة مجموعة من 54 طالبا من الطلبة المتخلفين تخلف عقلي متوسط ذكائها 63،

ويتراوح عمرها الزمني بين (12-16) سنة من الطلبة المقيمين في مركز لنكولن (lincoln) المتخلفين عقليا ولاية الينوي، كما شملت عينة الدراسة مجموعة من طلبة الصف الثاني، ومجموعة من طلبة الصف الخامس الابتدائي من مدينة كامبين (campahgn) في ولاية الينوي أيضا، وقد رتبت كل مجموعة من الكلمات حسب مستوى صعوبة حروف العلة وعددها، وانتظامها في الكلمة، وطول قراءة الكلمات ومن ثم تقديم المعنى المرادف لها.

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالمقارنة بين أداء كل من الطلبة العاديين والمتخلفين عقليا إلى تقارب نسب الأخطاء اللفظية في القراءة الجهرية لدى الطلبة المتخلفين عقليا وطلبة الصف الثاني الابتدائي، مقارنة مع نسب الأخطاء لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت النتائج أيضا تقارب نسب الأخطاء في المعاني لدى مجموعة المتخلفين عقليا وطلبة الصف الثاني الابتدائي، مقارنة مع نسب الأخطاء في المعنى لدى مجموعة طلبة الصف الخامس الابتدائي. (فاروق الروسان وآخرون، 2000: 362).

- دراسة ستبرك (1979) (strict):

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع قدرة الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط وعلى مدى عشر (10) سنوات في تعلمهم لمهارة القراءة فقد بدأت في ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية، بإعداد برامج القراءة يتضمن عددا من الكلمات والأفعال المصورة القصيرة، وفي عام 1968 أجرى تقييم لقدرة الطلبة على القراءة إذ اختيرت 275 مفردة من عدد من الكتب الخاصة بالقراءة لذوي التخلف العقلي المتوسط، وطلب إلى عينة الدراسة المؤلفة من (10) طلبة من ذوي التخلف العقلي المتوسط قراءة تلك المفردات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الطلبة على القراءة، وأشارت النتائج إلى قدرتهم على قراءة المفردات المرتبطة بأيام الأسبوع وأشهر السنة والطقس وأسماء الشوارع ودليل التلفون، والكلمات التحذيرية والأرقام، وتبقى هذه الدراسة الاعتقاد

الخاطئ، والذي كان سائدا في الخمسينات حول صعوبة تعليم القراءة المتخلفين عقليا. (فاروق الروسان، 2000: 359).

- يلخص (مميلان) الدراسات التي أجراها (زيمانوزيمان) (هاوس و تيرنروسيترنج) في هذا المجال كما يلي:

- يعاني المتخلفون عقليا وخاصة فئة التخلف العقلي تخلفا متوسطا وشديدا من الإحباط والشعور بالفشل ويحاول أن يركز على تغييرات وجه المعلم أكثر من تركيزه على المهمة المطلوبة.

- يعاني المتخلفون عقليا من مرحلة استقبال المعلومات في سلم تسلسل عمليات أو مراحل التعلم والتذكر ولذا كان من الضروري لمعلم التربية الخاصة العمل على مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على استقبال المعلومات بطريقة منظمة.

النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا على التعلم من تلقاء انفسهم مقارنة مع الأطفال العاديين. (سعيد حسني العزة/ 2001: 33).

-

- دراسة روسيا و فوشي (1981) (Rousseau & Foshee):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين مستوى صعوبة النص المقروء ومستوى القدرة على تعلمها لدى ذوي التخلف العقلي، حيث أجريت على عينة مؤلفة من (57) مفحوصا من ذوي التخلف العقلي، فقد طلب منهم قراءة نص قرائي مكون من (250) كلمة. وبناءا على أدائهم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة القراء الجيدين ومجموعة القراء الضعاف، ثم تم تعديل النص الأصلي إلى مستويين الأول هو المستوى الأصلي، والثاني هو المستوى المعدل من حيث السهولة، ثم طلب إلى كل مجموعة منهما قراءة النص بمستوييه وحسب مستوى أداء كل مجموعة بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص. وقد أشارت نتائج المقارنات بين

أداء هاتين المجموعتين إلى أن سهولة مستوى النص تعمل على إنقاص عدد الأخطاء في القراءة، وعلى زيادة مستوى الأداء في القراءة الاستيعابية لصالح مجموعة القراء الضعاف.

- دراسة تشانج وآخرون (1983) (chang.et al):

حيث تناولت التأثير الفارق للقراءة الشفوية لتحسين الفهم لذوي صعوبات التعلم الحادة والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وهدفوا إلى الكشف عن مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، تم إجراء الدراسة على عينة كلية قوامها (40) طفلا منهم (20) طفلا متخلفا عقليا، (20) طفلا من ذوي صعوبات التعلم واهتمت الدراسة بفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مستوى الفهم القرائي عن طريق برامج القراءة الشفوية، ومدى فاعلية هذا النوع من القراءة في تحسينه لدى هاتين المجموعتين، ومدى إمكانية الإجابة على أسئلته من خلال القطع الصغيرة أو ما يسمى (قطع الفهم).

- خلصت هذه الدراسة إلى ما يلي: أظهرت برامج القراءة الشفوية تحسنا ملحوظا في مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا، لم تظهر الإستراتيجية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقليا أي تحسين مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم. (وليد السيد أحمد خليفة، 2006: 206).

- دراسة بوس وثيرني (1984) (Boss & Therney):

حيث أجريا دراسة هدفت إلى قياس مستوى الفهم القرائي باستخدام القراءة الاستدلالية (الاستنتاجية) على عينة مؤلفة من (32) تلميذا منهم (16) تلميذا من التلاميذ القابلين للتعلم تراوحت نسبة ذكائهم بين (52-71)، وأعمارهم الزمنية بين (5,12-7,14) سنة إلى جانب (16) من التلاميذ العاديين الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (0,8-3,9) سنة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- 1- أظهر التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط نفس كمية الاستنتاجات اللغوية التي أظهرها التلاميذ العاديون في المعدل ولكن مع اختلاف في النوعية.
- 2- أظهر التلاميذ ذو التخلف العقلي البسيط مستوى أقل من التلاميذ العاديين فيما يتعلق بمهارات الفهم القرائي.

- دراسة أونيل ودالتو (2002) (O'Neill & Dalto):

دراسة هدفت إلى زيادة المهارات الإدراكية لدى طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي البسيط في تعليمهما مهارات ما قبل القراءة باستخدام الحاسوب الذي يعرض قصصا مصورة ومألوفة للطفلين، وملونة بألوان جذابة مع صوت يحكي القصة. وقد طلب من الطفلين أن يرويا ما شاهداه في كل صورة من الصور المعروضة أمامها واستمرت التجربة مدة خمسة أسابيع وأظهرت النتائج تحسنا كبيرا جدا في أداء الطفلين باستخدام الحاسوب. (O'Neill & Dalto, 2002 : 40-43)

- دراسة سبنسر وبالبوني (2003) (Spencer & Balboni):

أوضحت الدراسة التي قام بها كل من سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2003) حول كفاءة تدريس الأقران في النواحي الأكاديمية لمنهج القراءة والهجاء والمهارات الاجتماعية ومهارة الحياة اليومية ومهارات العناية بالذات، شملت عينة الدراسة (439) تلميذا لديهم تخلف عقلي بسيط إلى متوسط، منهم (120) طالبا قاموا بدور المدرسين و(179) تلميذا قاموا بدور المتعلمين بالإضافة إلى (135) تلميذا كانوا موجودين في أدوارهم كمدرسين ومتعلمين. وتراوحت المدة الزمنية لجلسات التدريب ما بين (10-30) دقيقة، وكانت نتائج الدراسة إيجابية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين يقومون بدور المعلم لزملائهم، بالإضافة إلى أنهم قد نجحوا في مساعدة بعضهم البعض في تعلم المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والهجاء والمهارات الخاصة بالحياة اليومية والمعيشية وتعلم مهارات الإسعافات الأولية. (Spencer & Balboni, 2003 : 32-61)

- دراسة أبوت ودوري (Abbott & Dori) (2006):

هدفت إلى معرفة أثر التدخل المبكر لعلاج التخلف القرائي على بعض مهارات القراءة على عينة قوامها (48) طفلا تم تحديدهم من المتخلفين عقليا من قبل مدرسيهم في نهاية الصف الأول الابتدائي، توصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي التخلف العقلي الذين يعانون من مشكلات في القراءة أظهروا تحسنا ملحوظا على مقاييس القراءة المقننة.

- دراسة ليبي (Libby) (2007):

قام ليبي (Libby) بدراسة هدفت إلى تدريب وتحسين القدرة على اكتساب القراءة من خلال تنمية الوعي الصوتي عن طريق الإدراك الحسي (السمع، الرؤية، الإحساس) للتلاميذ المتخلفين عقليا، تم اختيار التلاميذ من الفئة العمرية (9-13) سنوات بدأت هذه الدراسة ببحث الأسباب التي تكمن وراء مشكلات القراءة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا، فقد يكون السبب هو العوامل البيئية، أو أنها اتجاهات تعليمية غير ملائمة، أو قد تكون نتيجة نمو فقير للوعي بالأصوات، وكلها تؤدي إلى مشكلات في القراءة لدى هؤلاء التلاميذ.

كما أن هناك مشكلة كبيرة في عملية اكتشاف هذه المشكلات، حيث أنها كانت موثقة من خلال تقديرات الاختبارات التقليدية وملاحظات المدرسين، وبناء على ما سبق بدأت الدراسة في وضع إستراتيجيات للحلول، وهي كما يلي:

- دمج الأنشطة التعليمية الخاصة بتنمية مهارات القراءة ضمن مختلف الأنشطة التعليمية المقدمة لتلاميذ العينة.

- تنمية الوعي الصوتي لدى التلاميذ.

- تهيئة الجو التعليمي المناسب لمساعدة الطفل على اكتساب اللغة وقواعدها.

- تدريب التلاميذ على الأنشطة المرتبطة باكتساب مهارات القراءة، مثل: اكتساب مسميات الأشياء، وتحديد هاء وربط الحروف بالأصوات وتجميع الحروف في شكل كلمات.

(Libby, 2007 : 102)

خلاصة:

معظم الدراسات استخدمت برامج تعليمية في مجال التخلف العقلي كدراسة كل من "هارون" و"الموجي" و"ستبرك" و"تشانج" وقد استخدمنا في بحثنا الحالي برنامج يتضمن أساليب التدريس في التربية الخاصة.

أكدت دراسات عدة على قدرة المتخلفين عقليا على التعلم كدراسة "البسطامي" ودراسة "ساقو نجية" ودراسة "هارون" و"أونيل ودالتو" و"سبنسر وبالبوني" ففي بحثنا الحالي اخترنا فئة ذوي التخلف العقلي البسيط لأنها الفئة القابلة للتعلم، فهذه الفئة لها حظوظ في التعلم عكس فئة التخلف العقلي الشديد حيث تكون إمكانياتهم محدودة، هذا ما جعل الباحثة تركز على هذه الفئة من التخلف العقلي أي فئة ذوي التخلف العقلي البسيط.

الفصل الثالث

التخلف العقلي

تمهيد:

يعتبر التخلف العقلي من أكثر الإعاقات شيوعاً ومن أصعبها لأنه يمس الوظائف العقلية التي تؤثر على الفرد وتعيقه من التكيف مع متطلبات الحياة، هذا ما ينص عليه التعريف الإجرائي المقترح من قبل الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لسنة (2002): "التخلف العقلي هو عجز يتسم بقصور دال في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي والذي يظهر في المهارات المفاهيمية، الاجتماعية والعملية. هذا العجز يظهر قبل سنة 18 سنة" (سامية شويل، 2013: 14). وسنتطرق في هذا الفصل إلى التخلف العقلي بشيء من التفصيل.

1- لمحة تاريخية عن التخلف العقلي:

يعتبر التخلف العقلي من مجالات التربية الخاصة. حيث مرَّ التخلف العقلي بمراحل عديدة ففي العصور القديمة عانى المتخلفون عقلياً من الإهمال والنبذ والرفض والاهتمام والعناية والتقبل خاصة في العصر الحديث.

العصور الإغريقية عملت على تشخيص حالة التخلف العقلي من خلال النواحي الجسمية وما يصاحبها من تشوهات خلقية وقد اعتبروا أنَّ المتخلف عقلياً غير صالح للحياة، ويجب التخلص منه في مرحلة الطفولة، أمّا في العصور الرومانية فقد كانوا أكثر تسامحاً في تقبل المتخلفين عقلياً، وقد حظوا باهتمام أكثر من الإعاقات الجسدية الأخرى. وذلك بسبب اعتقادهم بأنَّ المتخلف عقلياً يمكن علاجه، ولكن المعوقين جسدياً لا يمكن علاجهم، وفي عصر النهضة أصبحت النظرة أسوأ ممّا كانت عليه حتى أطلق على هذه العصور بالنسبة للمتخلفين عقلياً عصر السلاسل الحديدية أمّا مع بداية ما عرف بعصر التنوير والإصلاح الديني المسيحي في أوروبا وصل حال المتخلفين عقلياً أدنى مستوياته. فقد اهتمت حركة الإصلاح بالمسؤولية الشخصية واعتبر أولئك الذين لا يمكنهم تحمل المسؤولية الكاملة عن أنفسهم (المتخلفين عقلياً). يستحقون العقاب والتعذيب (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون: 79).

لم يجد الأطفال المتخلفين عقلياً حينئذ أحدا ينادي بحقوقهم ورعايتهم كإنسانيين حتى جاء الدين الإسلامي الحنيف ليشتع النور بمبادئه السامية على بقاع الأرض ومن عليها ليمثل عصر ثالوث القوة والذي يتمثل في (قوة العقل، قوة الإرادة، قوة الجسد). فاهتم بالنمو المتكامل للشخصية المسلمة في شتى صورها (عاديين، ذوي احتياجات خاصة) فالكل عنده سواء، والدليل على ذلك تكريم الشريعة الإسلامية السحاء الإنسان، كم في قول الله تعالى: «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا» (الإسراء، 70).

لقد وجهت السنة النبوية الاهتمام بالمخلفين عقلياً حيث يقول أبو الدرداء: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «ابغوني الضعفاء، فإنما تتصرون وترزقون بضعفائكم». ومن هؤلاء الضعفاء المخلفين عقلياً -صحيح البخاري-.

أمّا إذا أردنا التعرف على بداية الاهتمام بالأطفال المتخلفين عقلياً في العصر الحديث، فإنّ ذلك يرجع إلى عام 1798 إذ عثر أحد الصيادين على طفل يعيش في غابة أفيرون بجنوب فرنسا ونقله إلى باريس حيث لاقى اهتماماً من عدد من الباحثين، إلى أن قدم له جاك ماك إيتارد (J.M. Itard) برنامج علاجي وأحرز بعض التقدم مع هذا الطفل وفي عام 1849 اختير سيجان (Seguin) أول رئيس للرابطة الأمريكية للتخلف العقلي، وأنشأ فصول خاصة لتعليم المخلفين عقلياً على أساس طبي في أمريكا (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون: 80-81).

ثم ظهرت عام 1897 ماريا منتسوري (Maria Montessori) فهي تنظر إلى مشكلة التخلف العقلي على أنّها تعليمية تربوية أكثر منها طبية ولذلك أنشأت منتسوري مدرسة لتعليم وتدريب المخلفين عقلياً وتدريب المعلمين اللّازمين لهذا الميدان.

وفي فرنسا كانت أول محاولة فعلية لتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً بشكل واضح من خلال المراكز الخاصة بهؤلاء الأطفال، وأظهر سيمون وبينيه الفرنسيان الاهتمام بالعملية

التربوية لهؤلاء الأطفال ممّا أدّى إلى بناء أوّل اختبار لقياس الذكاء، وعلى الصعيد العربي فأوّل ظهور اهتمام بهؤلاء الأطفال بدأ في جمهورية مصر العربية عام 1955 يليها الكويت عام 1960 يليها سوريا ولبنان عام 1965 ثم الأردن عام 1975. (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون: 81-82)

2- مفهوم التخلف العقلي:

ظهرت مصطلحات عديدة لمفهوم التخلف العقلي منها الإعاقة العقلية Mental impairment or handicapped، ومصطلح واهن العقل FeebleMinded، والنقص العقلي Mental deficiency والتخلف العقلي Mental retardation، وقليل العقل Digo – phrcuic وأحدث هذه المصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية the personswith mental needs كما أوردها خيرى المغازي عجاج 1999، وليد السيد أحمد خليفة، 2001، نظراً لأنّ مصطلح الإعاقة يسبب عبء نفسي على آباء وأمهات هؤلاء الأطفال فينعكس سلباً على تربيتهم لأبنائهم المتخلفين عقلياً، كذلك تماشياً مع النظرة الحديثة لمصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة the personswith mental needs ومع ذلك فإنّ المصطلح الذي مازال يستخدم على نطاق واسع حتى الآن التخلف العقلي Mental retardation وهذا ما أيّده كل من عبد الرحمن سيد سليمان 2001، كمال عبد الحميد زيتون 2003، وليد السيد أحمد خليفة 2006. (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون، 83:2006)

من ثم، فقد تعددت المحاولات الجادة من العلماء والمهتمين بمجال التخلف العقلي لوضع تعريف شامل ومقبول لهذه الفئة ويمكن إيجاز تعريفات التخلف العقلي فيما يلي:

أ- التعريفات الكلاسيكية للتخلف العقلي:

1) التعريف الطبي:

يعتبر التعريف الطبي من أقدم التعريفات حالة التخلف العقلي، إذ يعتبر الأطباء من أوائل المهتمين بتعريف وتشخيص ظاهرة التخلف العقلي، وقد ركّز التعريف الطبي على أسباب

التخلف العقلي ففي عام 1900 ركّز إيرلاند (Ireland) على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية، والتي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة وفي عام 1908 ركّز تريد جولد (Tred Gold) على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر الدماغ سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو بعدها وخاصة تلك الأسباب التي تؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي (Central Nervos System, CNS) وخاصة القشرة الدماغية (Cortex) والتي تتضمن مراكز: الكلام والعمليات العقلية العليا، التآزر البصري الحركين الحركة، الإحساس، القراءة، السمع... إلخ حيث تؤدي تلك الأسباب إلى تلف الدماغ (Braim Damage) أو المراكز المشار إليها، وبالتالي تعطيل الوظيفة المرتبطة بها. (فاروق الروسان، 2000: 17)

(2) التعريف الاجتماعي:

حيث يركز على الجوانب الاجتماعية من خلال عملية التكيف الاجتماعي ضمن البيئة التي يعيش فيها الفرد والتي تتمثل في قدرة الفرد على التلاؤم والتكيف وإنشاء العلاقات الاجتماعية مع غيره من الناس وقد أشار تريد جولد (Trid Gold) إلى أن الصلاحية الاجتماعية قد تكون مؤشراً أو معياراً يمكن الاعتماد عليه للتعرف على حالات التخلف العقلي إذ عرف التخلف العقلي بأنه حالة عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الفرد عاجزاً عن مواعمة نفسه مع بيئة الأفراد العاديين بصورة تجعله دائماً في حاجة إلى الرعاية وحماية خارجية (نادر فهمي الزبيد، 1991: 20).

(3) التعريف السيكومتري:

لقد اعتمد تعريف التخلف العقلي من خلال مقاييس الذكاء، ومقاييس الذكاء التي اعتمدت مقياس ستانفورد-بنيه (Stonford-Binet) وسايمون (Simon) حيث اعتقدوا بأن اختبارات الذكاء قد تزودنا بمقدار كمي نستطيع من خلاله التعرف على حالة التخلف العقلي ولسنوات

عديدة فقد اعتبرت نسبة الذكاء 70 فما دون مؤشراً ومرشداً ودليلاً على تمييز بين المتخلفين عقلياً وغير المتخلفين عقلياً (نادر فهمي الزيود، 20:1991).

ب- التعاريف الحديثة للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

شهد تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعديل وتغيير على مدار السنين السابقة، وسوف نستعرض التعاريف التي تبنتها الجمعية الأمريكية بدء من تعريف هيبير وانتهاء بالتعريف الجديد للجمعية الأمريكية 2005.

تعريف هيبير الذي تبنته الجمعية الأمريكية 1959:

تمثل الإعاقة الفكرية انخفاض الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط ذكاء بانحراف معياري واحد (84 على مقياس الذكاء) ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16 سنة.

تعريف جروسمان الذي تبنته الجمعية الأمريكية 1973:

يمثل التخلف العقلي انخفاض الأداء الوظيفي والعقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين (أقل من 70 درجة على مقياس الذكاء) ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمل النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18 عام.

تعريف الجمعية الأمريكية لعام 1992:

يمثل التخلف العقلي عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن 18 وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط ذكاء 70، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل: مهارات التواصل، مهارة العناية بالنفس، مهارات الحياة اليومية، المهارات الاجتماعية، مهارة التوجيه الذاتي، مهارات الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، مهارة قضاء أوقات الفراغ، مهارات العمل.

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام 2005:

وينصّ على أنّ التخلف العقلي عبارة عن عجز يوصف بقصور واضح في الأداء الوظيفي الفكري والسلوك التكيفي، ويظهر القصور في السلوك التكيفي في المجال الاجتماعي، العملي، المفاهيمي، وهذا العجز يكون قبل سن 18. (يزيد بن عبد العزيز الناصر، 2010: 24-25)

يتبنى بحثنا هذا تعريف الجمعية الأمريكية الأكثر اعتماداً والأكثر شمولية والذي حدّد القصور في السلوك التكيفي على اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: الاتصال، الرّعاية الشخصية، المهارات الاجتماعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية.

3- أسباب التخلف العقلي:

- أسباب ما قبل الولادة:

تشمل كل العوامل التي تؤثر على الطفل من لحظة الإخصاب في رحم الأم وحتى لحظة الميلاد. ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

أ- العوامل الجينية: ومنهما

(1) عوامل وراثية مباشرة:

وهي تلك الحالات التي يرث فيها الطفل عن والديه الجينات Genes التي تحدّد وصفه في فئة المتخلفين عقلياً، حيث ينتقل التخلف العقلي عن طريق أحد الجينات (وهي جسيمات التي تحمل الصفات الوراثية للفرد) المتنحية وقد سميت هذه الجينات بهذا الاسم لأنّ الفرد قد يحملها ولا تظهر عليه صفتها بمعنى أنّ الأب أو الأم قد يحمل هذه الجينات دون أن يتصف بالتخلف العقلي لأنّ الجين متنحي ولا يظهر أثره إلاّ عند توفر شروط معينة.

(2) عوامل وراثية غير مباشرة:

تختلف مجموعة هذه العوامل عن مجموعة العوامل السابقة في أنّ التخلف العقلي لم يورث في هذه الحالات وأن مازال وراثياً هو نوع من الاضطراب أو الخلل أو العيب في تكوين المخ، قد يؤدي إلى التخلف العقلي مثلاً:

أ- حالات العيوب المخية : Cerebral Defects

وتنتقل هذه العيوب عن طريق الجينات وتؤدي إلى تخلف عقلي وقد يصحبها نمو شاذ في الجمجمة كما في حالات كبر الدماغ أو صغر الدماغ. مع ملاحظة أنّ التخلف العقلي لا يرتبط بحجم الجمجمة في جميع الحالات، لأنّ حدوث حالة التخلف العقلي يتوقف على مدى التخلف أو العيب الذي أصاب المخ.

ب- حالات الاضطراب في تكوين الخلايا: Cellular dysphasia

وينتقل هذا الاضطراب عن طريق جينات معينة ويؤثر على مدى سلامة تكوين الخلايا وقد يحدث في خلايا المخ فيؤدي إلى التخلف العقلي. (عبد الصبور منصور محمد، 2003: 84)

ج- حالات العامل RH الريزوس:

حيث وجد في بعض الدراسات أنّ اختلاف دم الأم عن دم الجنين يؤدي إلى عدم نضج خلايا الدم وبالتالي يؤثر في تكوين المخ ممّا ينشأ عنه تخلف عقلي. فمثلاً إذا كانت الأم RH- والأب RH+ ورث الجنين عن أبيه نوع دمه، أي دم الجنين RH+ . وبسبب هذا الاختلاف بين العامل الريزيس للأم والجنين تتكون أجسام مضادة في دم الأم. وتعمل هذه الأجسام على مهاجمة كريات الدم الحمراء عند الجنين ممّا يؤدي إلا تكسر دم الجنين وحدوث خلل في الجهاز العصبي المركزي وهذه الحالة تحدث للطفل الثاني وليس للطفل الأول الذي يخرج سالماً حتى مع اختلاط العامل الريزيسي بين الأم والطفل حيث أنّ الأم

تحتفظ بالأجسام المضادة في جسمها عند انفصال الحبل السري للوليد حيث يختلط دم الأم ودم الجنين بعد الحمل الأول. وتطور الطب الحديث وتغلب على هذه المشكلة عن طريق حقن الأم بإبرة تحتوي على مادة (Gamaolobuin) بعد الولادة بـ 72 ساعة وتعمل هذه المادة على وقف إنتاج الأجسام المضادة لدى الأم (تيسير مفلح كوافحة، 2005: 68).

ب-العوامل غير الجينية:

تشمل العوامل التي أثرت على الجنين أثناء فترة الحمل وليست لها أية علاقة بالجينات. أي أنها تشمل كلّ العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب في رحم الأم وحتى نهاية مرحلة الحمل ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

1-الأمراض التي تصيب الأم الحامل:

يقصد بها على وجه الخصوص مرض الحصبة الألمانية، ومرض الزهري Syphilis والالتهابات وخاصة مرض toxoplasmosis فقد يؤدي فيروس الحصبة الألمانية إلى خلل في نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين وخاصة في المراحل الأولى لنمو الجنين، وكما قد يؤدي إلى أشكال أخرى من التخلف العقلي كصغر أو كبر حجم الدماغ واستسقاء الدماغ كما يؤدي إلى الإصابة بالشلل الدماغى والإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية.

2-اضطرابات الغدد الصماء:

تعتبر هذه الاضطرابات من العوامل الشائعة قبل الميلاد كاختلاف إفرازات الغدة النخامية واختلال إفرازات الغدة الدرقية.

3-سوء التغذية:

من الضروري أن يحتوي غذاء الأم على المواد الأساسية كالبروتين والكربوهيدرات والفيتامينات اللازمة لنمو الخلايا الدماغية للجنين حيث إن نقص تغذية الأم قد يكون عاملاً من عوامل حدوث حالات التخلف العقلي:

4- الأشعة السينية: (Ray-X)

يعتبر تعرض الأم الحامل لأشعة X وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل من العوامل الرئيسية للإصابة بالتخلف العقلي حيث تؤدي هذه الأشعة إلى تلف الخلايا الدماغية للجنين.

5- استخدام العقاقير والأدوية:

يعتمد الأمر على نوع تلك العقاقير والأدوية والمشروبات الكحولية وحجمها، ويبدأ تأثير هذه الأدوية في التشوهات الخلقية أو خلل في الجهاز العصبي المركزي، كما تؤدي حالات إدمان الكحول إلى إصابة الجنين بالتخلف العقلي أو الإجهاض (عبد الصبور منصور محمد، 2003: 86)

كذلك إصابة الأم بمرض نقص المناعة المكتسبة (الإيدز). (محمد صبحي عبد السلام، 2009: 84)

6- أسباب الإعاقة أثناء الولادة:

يقصد بها مجموعة العوامل التي تحدث أثناء الولادة والتي تؤدي إلى التخلف العقلي أو غيرها من الإعاقات ومن هذه الأسباب:

1- نقص أو انقطاع الأكسجين عن المخ:

فقد يحدث أثناء الولادة المتعسرة أن ينقطع وصول الأكسجين إلى دم الجنين مما يؤثر على كمية الأكسجين التي تصل إلى المخ، ومن المعروف طبيًا أنّ المخ لا يستطيع أن يقوم بوظائفه دون كمية مناسبة من الأكسجين وأنّ انقطاع الأكسجين عنه ولو لفترة قصيرة يؤدي إلى تلف بعض خلاياه ويصاب الطفل بالتخلف العقلي.

2-إصابة الدماغ:

قد تستخدم بعض الأدوات لإخراج الجنين في حالات الولادة العسيرة في بعض الحالات يؤدي الضغط الشديد لهذه الأجهزة على دماغ الجنين إلى إصابة المخ فيحدث التخلف العقلي للطفل أثناء عملية الولادة.(علي عبد الباقي إبراهيم: 46)

3-أسباب الإعاقة التي تحدث بعد الولادة:

قد يولد الطفل ولادة طبيعية، ومع هذا يكون عرضة للإصابة بالتخلف العقلي، إذا تعرض لمرض، أو حادثة تؤذي دماغه وجهازه العصبي في مرحلة الرضاعة والطفولة أو الأمراض. والحوادث التي تسبب التخلف العقلي وقد أشار تريد جولد (Tred Gold) 1963 إلى وجود عوامل كثيرة منها:

1-التهاب المخ:

ينتج هذا الالتهاب عن التهاب الأذن أو عن دخول فطريات أو طفيليات أو فيروسات أو بكتيريا إلى المخ فتتلف خلاياه وتسبب التخلف العقلي.

2-التهاب السحايا:

مرض ناتج عن دخول نوع من البكتيريا إلى سحايا الدماغ، فتسبب التهابها ومن أهم هذه البكتيريا: بكتيريا الإنفلونزا، بكتيريا السل، الحمى الشوكية.

3-أمراض الطفولة:

مثل مرض شلل الأطفال، والحصبة والحمى الشوكية والتهاب الغدة النكفية، السعال الديكي فإذا أهمل علاجها أدت إلى التخلف العقلي وأدت إلى مضاعفات خطيرة.

4- الحوادث:

مثل حوادث المنزل خصوصاً الأطفال في السن المبكرة يتعرضون للسقوط والارتطام خصوصاً إذا كان على مستوى الرأس قد يسبب ذلك تخلفاً عقلياً. (إيمان فؤاد محمد كاشف: 28)

كذلك التسمم نتيجة تناول المواد السامة مثل: مركبات الرصاص التي تؤثر على الجهاز العصبي وقد ثبت أن حالات من هذا النوع حدثت للأطفال نتيجة لشق أدوات أولعب تستخدم في طلائها مركبات الرصاص أو نتيجة استنشاق أبخرة. (نادر فهمي الزبيد، 2000: 55)

5-الحرمان البيئي:

وتشمل هذه المجموعة الأسباب والعوامل والظروف والحرمان الثقافي والحرمان الاجتماعي والحرمان الاقتصادي الذي يتعرض له الأطفال في أسرهم، حيث إن الحرمان من فرص التعليم والتدريب اللازم والعزلة الاجتماعية وعدم كفاية فرص الاستشارة والتنبيهات الحاسية والعقلية والحرمان العاطفي وتقييد الطفل، قد يعرض الطفل لكثير من الضغوط النفسية الشديدة التي تعوق مستوى تكيفه وتوافقه وبالتالي إصابته بحالة من التخلف العقلي البسيط. (عبد الصبور منصور محمد، 2003: 88)

4- تصنيف التخلف العقلي:

أ- التصنيف في ضوء نسبة الذكاء :

1- المعتوه:Idiot

يمثل المعتوه أشدّ درجات التخلف العقلي، حيث تقل نسبة ذكاء المعتوه عن 25 درجة. ولا يتجاوز عمره العقلي عن 3 سنوات.

المعتوهون لا يستطيعون القراءة و الكتابة بأي حال وهم لا يتكلمون إطلاقاً أو ينطقون بمقطع واحد بل قد يصيرون لوقت لآخر، والمعتوه لا يستطيع حماية حياته من الأخطار قد لا يأكلون إن لم يوضع لهم الطعام في أفواههم، وبالتالي يحتاجون إلى رعاية كاملة من الآخرين لأنهم لديهم نقص أو تأخر أو ضعف في التكوين الجسمي وتلف كبير في المخ وأغلبهم يموتون صغاراً. (عصام نور، 2004: 18)

2- الأبله: Imbécile

تمثل البلاهة درجة شديدة من درجات التخلف العقلي وإن كان أقل شدة من المعتوه، حيث تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين 25-50 درجة، وتبلغ نسبتهم حوالي 20% من مجموع ضعاف العقول ويتراوح عمرهم العقلي بين 3 و7 سنوات ومن خصائصهم: انفعالاتهم بدائية لا ترتقي إلى العواطف الناضجة، يبدو عندهم حب الاستطلاع والتملك والمحاكاة ولكن في مستوى ضعيف. ولا يستطيعون القراءة والكتابة رغم ذلك قابلين للتدريب للمحافظة على حياتهم من الأخطار المادية والخارجية. (ANDRE Rey, 1973: 13-35).

3-المأفون أو المورون: Moron

تبلغ نسبتهم حوالي 75% من ضعاف العقول، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين 50-70 درجة، ويتراوح عمرهم العقلي في أقصاه من 7-10 سنوات من صفاتهم: -يستطيعون الاعتماد على ذواتهم في كسب عيشهم من خلال عمل أو حرفة بسيطة تناسب ظروفهم الصحية.

-التوافق الاجتماعي معقول نسبياً

-لديهم بعض النقائص الجسمية والفيزيولوجية الطفيفة، ويستطيعون الحفاظ على حياتهم.

كل هذه العوامل كثيراً ما تكون سبباً في ارتكابهم أعمالاً غير أخلاقية أو غير قانونية كالجريمة والبلغاء وذلك لسهولة انقيادهم وتستطيع هذه الفئة تعلم القراءة والكتابة لكن ليس في الفصول العادية بل تحتاج إلى فصول أو مدارس خاصة.

(MAURICE Ruchlin, 1972: 19)

ب-التصنيف الإكلينيكي:

يتميز هذا التصنيف في إمكانية التعرف على بعض الحالات في التخلف العقلي من خلال المظهر العام، ومن هذه الأنماط الإكلينيكية ما يلي:

1-الاستسقاء الدماغي: Hydrocephalic

سميت هذه الحالة بهذا الاسم لوجود سائل النخاع الشوكي داخل أو خارج القشرة الدماغية. ويتصف هؤلاء الأفراد بكبر حجم الرأس و بروز الجبهة بسبب تراكم السائل النخاعي الشوكي. فإذا تمّ اكتشافه مبكراً يمكن سحبه بعملية جراحية، أمّا إذا تأخر اكتشافه فإنّه يعرض الشخص للإصابة بالتخلف العقلي لأنّه لا يسمح بالنمو بشكل سليم.

2-حالة عرض داون أو المنغولية: Dawn's Syndrome / Mongolism

تعود هذه التسمية إلى الطبيب الإنجليزي جون داون، حيث بيّن في محاضرة عرضها عام 1866 بأنّ هذه الحالة تشكل حوالي 10% من التخلف العقلي المتوسط والشديد.(تيسير مفلح كوافحة، 2005: 63)

يظهر على هذه الفئة بعض الخصائص كتشقّق في اللسان وحجمه الكبير، والعينان متجهتان إلى الأعلى، أنف فيكون صغيراً والرأس عريض ومحيط أقل من العادي وشعر قليل. ويتسم الطفل المنغولي بأنه طفل وديع ولطيف وتبدو عليه علامات الفرح والسرور.

وأما الأسباب التي قد تؤدي بولادة طفل من ذوي متلازمة داون فهي عديدة إلا أنها غير كافية ومنها أن عامل العمر لدى الأم 40 سنة فما فوق مما قد يؤدي إلى مثل هذه الحالة. إلا أنه وجد أن هناك أطفالاً ولدوا من أم عمرها أقل من 40 سنة . لكن في الآونة الأخيرة تم إرجاعها إلى عوامل وراثية، وذلك من خلال عدم انتظام الكروموزومات أثناء تكوين الحمل. بوجود كروموزوم جنسي زائد نتيجة لاضطراب تكويني في البويضة فالمنغولي لديه 47 كروموزوم والطفل العادي لديه 46 كروموزوم.

3- حالات القصاص: Getinism

يتصف هؤلاء الأطفال بالقصر المفرط وقد لا يتجاوز طول الطفل 60-70سم في مرحلة المراهقة 16-18 سنة، وقد يعود سبب ذلك لعدم وجود الغدة الدرقية، أو اضطراب في الغدة الدرقية أو نقص في مادة التروكسين الذي له علاقة في الجوانب النمائية في الجسم، وعند ولادة هؤلاء الأطفال يصعب تشخيص حالاتهم لأنهم يشبهون الأطفال العاديين ولكن يظهر ذلك بعد 6 أشهر من حياتهم.

أما ما يتميز به هؤلاء الأطفال الكسل، الخمول، التأخر في الحركة والجلوس. لا يميل إلى التفاعل الاجتماعي مع من يحاول مداعبته فلا يظهر أي نمط من الاستجابة مثل: الابتسامة أو الضحك.

وقد يظهر على جسمه بعض التجاعيد ويتغير لون جلده إلى الاصفرار، التأخر في الكلام(نادر فهمي الزبيد، 1991: 52)

4- صغر حجم الدماغ: Microcephaly

يظهر صغر (الجمجمة) منذ الولادة عند الطفل مقارنة مع أبناء عمره، ويعاني هؤلاء الأطفال من مشكلات التأخر البصري والحركي والمهارات الحركية الدقيقة، ويعانون من التخلف

العقلي البسيط أو المتوسط، وقد يكون تناول الكحول والعقاقير أثناء فترة الحمل مسؤول عن ذلك.

ب- كبر حجم الدماغ: Macrophaly

ويمتاز أطفال هذه الحالة بكبر حجم الجمجمة، وغالباً ما يكون لديهم تخلف عقلي بسيط أو متوسط وقد يرجع ذلك لأسباب وراثية (سعيد حسني العزة، 2002: 64)

ج- التصنيف التربوي للتخلف العقلي:

تستخدم هذه التقسيمات نسب الذكاء المعروفة وتضاف إليها أسماء للفئات تتناسب مع البرنامج التعليمي اللازم لكل فئة وقدرتها على التعلم كمعايير أساسية للتقسيم.

1- فئة القابلين للتعلم:

تتضمن فئة التخلف العقلي الخفيف حيث تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين 50-70 درجة، ويمكنهم تحصيل قدر من التعلم في مستوى الصف الخامس الابتدائي ويحتاج مثل هؤلاء الأفراد إلى برامج تعليمية خاصة وإلى نوع خاص من الإرشاد النفسي لمواجهة الأزمات الرئيسية في الحياة.

2- فئة القابلين للتدريب:

تتضمن فئة التخلف العقلي المتوسط. حيث إنّ مستوى ذكاء أفراد هذه الفئة يتراوح ما بين 25-50 درجة وأفراد هذه الفئة يصعب تلقينهم المواد التعليمية، ولكن يمكن تدريبهم على العناية بأنفسهم وقضاء حاجاتهم، كما يمكن تدريبهم على بعض الأعمال الآلية البسيطة. (عبد الصبور منصور محمد، 2003: 77).

3-الاعتماديون:

هذه الفئة تعاني من تخلف عقلي شديد حيث تقل معاملات الذكاء لدى هذه الفئة عن 25 درجة. وأفراد هذه الفئة عاجزون عن العناية بأنفسهم أو اتقاء المخاطر لذلك يعتمدون على الآخرين طوال حياتهم ويحتاجون إلى رعاية خاصة ومستمرة صحياً واجتماعياً ونفسياً. (أحمد محمد الزعبي، 2003: 93)

د-تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

لقد اعتمدت الجمعية الأمريكية للمتخلفين عقلياً مقياس السلوك التكيفي وهو مقياس شائع الاستخدام بالإضافة إلى متغير آخر هو القدرة العقلية إذ تأخذ بعين الاعتبار في عملية تصنيف التخلف العقلي إلى فئات الدراسة على مقياس الذكاء والدرجة على مقياس السلوك التكيفي وبشبه تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تصنيف الإعاقة حسب نسب الذكاء مع التركيز على مظاهر السلوك التكيفي في كل فئة من فئات التخلف العقلي وهي حسب هذا التصنيف تكون على الشكل التالي:

1-التخلف العقلي البسيط :

هي الفئة التي تتراوح فيها نسبة الذكاء بين 55-69 درجة، ويعتبر أفراد هذه الفئة قابلين لتعلم والاستفادة من البرامج التربوية مع العلم أنهم بطيئوا التقدم، كما أن لديهم إمكانية الاستقلال اجتماعياً واقتصادياً في المستقبل وهم بحاجة إلى برامج تربوية مباشرة لمساعدتهم على التكيف وتقبل الأنماط الاجتماعية والأهداف المهنية الحقيقية كما أنهم يحتاجون إلى التوجيه في اختيار الأعمال المناسبة لهم(ماجدة السيد عبيد، 2000: 107).

2-التخلف العقلي المتوسط:

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين 40-45 درجة ويعاني أفرادها من التأخر في النمو العام على أنه يمكن اعتبار معظمهم قابلين للتدريب إذ يمكن تدريبهم للعناية بأنفسهم، إلا أنهم

مع ذلك يبقون بحاجة إلى الإشراف الذي يمكن منه تعلم بعض المهارات الحياتية العامة كالأعمال المنزلية، ويمكن إعداد بعضهم للقيام بأعمال بسيطة وقد يحتاج بعضهم إلى أن يوضعوا في مراكز خاصة.

3-التخلف العقلي الشديد:

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة بين 25-39 درجة، أما قدرتهم على تعلم اللغة والقدرات الحركية وتعلم الكلام محدود جداً، إلا أن بعضهم يستطيع تعلم مهارات معينة وتنمية بعض الإمكانيات التي تمكنهم من العناية بأنفسهم إلى حد ما، وقد يحتاج بعضهم إلى إيداع في مراكز العناية الداخلية بينما يستطيع العديد منهم الاستمرار في حياة المنزل.

4-التخلف العقلي الحاد (الاعتمادى):

تقل نسبة ذكاء هذه الفئة عن 25 درجة كما يعاني أفرادها من ضعف في النمو الجسمي وفي قدرتهم الحسية والحركية وغالباً ما يحتاجون إلى رعاية وإشراف دائمين سواء في المنزل أو في مراكز الرعاية الخاصة، أما إذا تمكن بعضهم من تعلم بعض المهارات الأساسية فإنها تكون في العادة في حدها الأدنى مع نمط بسيط في القدرة اللفظية فأفراد هذه الفئة يبقون في حاجة إلى الرعاية المستمرة (ماجدة السيد عبيد، 2000: 108).

5-خصائص المتخلفين عقلياً:

أ-الخصائص الجسمية والحركية:

تتميز الخصائص الجسمية للمتخلفين عقلياً ببطء في النمو الجسمي بصفة عامة، وصغر الحجم والوزن العادي، ونقص حجم ووزن المخ عن المتوسط، وتشوه شكل الجمجمة والأذنين والعينين والفم والأسنان واللسان (إيمان فؤاد محمد كاشف، 2001: 29)

كما لوحظ أنّ بعض ضعاف العقول يصاحبهم اضطراب في المهارات الحركية أو ضعف في البصر أو السمع، وقد أثبتت الدراسات التي أجراها "تيرمان" Terman أنّ هناك بطناً عاماً في نمو وتطور ضعاف العقول.

فقد وجد من دراسة 3000 طفل أنّ الطفل ضعيف العقل لا يبدأ المشي قبل 3 أو 4 سنوات ولا يصل النمو الحركي للطفل الأبله المعتوه إلى مستوى النمو و إتزان الحركي للطفل العادي إطلاقاً وتزداد عيوب النطق والكلام زيادة ملحوظة بين ضعاف العقول، ومن جهة الحواس فقد عرفت حالات الضعف العقلي متعددة تكاد تتعدم لديهم حاستي الشم والذوق ولهذا نرى بعض ضعاف العقول يأكلون كلّ ما يأتي تحت أيديهم دون تمييز أو تفرقة.(عثمان بن لبيب، 1970: 35)

ب-الخصائص العقلية المعرفية:

يختلف الطفل المتخلف عقلياً عن الطفل العادي بالنسبة للنمو العقلي في كل مستوى ومعدّل النمو العقلي، فمن ناحية مستوى النمو العقلي فالمعروف أنّ الطفل السوي ينمو (سنة) عقلية خلال كلّ سنة زمنية، أمّا الطفل المتخلف عقلياً ينمو 9 شهور عقلية أو أقلّ كلّ سنة زمنية. وفيما يلي عرض لأهم الخصائص العقلية المعرفية لهؤلاء الأطفال:

1-الانتباه:

يعاني المتخلفون عقلياً من ضعف القدرة على الانتباه، القابلية العالية للتشتت، ليس ذلك فحسب بل أنّ عجز الانتباه يصاحبه النشاط الزائد الذي ينجم عنه بعض المشكلات السلوكية لدى هؤلاء الأطفال منها: العدوانية، وعدم التعاون مع زملائهم في اللعب.

2-المشكلات اللغوية:

هناك عدد كبير من حالات الأفراد المتخلفين عقلياً لديهم قدرات لغوية محدودة، جدّات فليدهم اضطرابات معرفية متنوعة لذلك فهم غير قادرين على ترتيب الصور ترتيباً صحيحاً حتى

قص القصة، ولديهم صعوبة في تسمية فصول السنة وإذا كان تطور النمو اللغوي يسير وفق منظومة متسلسلة لدى العاديين، فإن المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم). يعانون من بطء في النمو اللغوي بشكل عام يمكن ملاحظته بصورة واضحة في مراحل الطفولة المبكرة، وكلما كانت درجة التخلف العقلي شديدة كلما ازداد التأخر اللغوي.

3- التخيل والتفكير:

يلاحظ أنّ المتخلفين عقلياً بشكل عام ذو خيال محدود، وأسوة بالعمليات العقلية الأخرى فإنّ القصور في القدرة على التخيل تزداد بازدياد درجة التخلف العقلي، والتفكير يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل والتذكر والتعليل، لذا فالمتخلفين عقلياً يتسمون بانخفاض واضح في القدرة على التفكير المجرد.

4- الذاكرة:

يعاني المتخلفين عقلياً من قصور في القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى وسرعة الاسترجاع للدلالات والسلوك التنظيمي وكذلك العمليات التنسيقية في ضوء هذه الاستنتاجات وغيرها من العيوب يمكن استنتاج أنّ المتخلفين عقلياً لديهم قصور أيضاً في القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى (وليد السيد أحمد خليفة وآخرون، 2006: 115-116)

ج- الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يتصف المتخلف عقلياً ببعض الصفات الانفعالية والاجتماعية، والتي قد انعكست من خلال قدراته العقلية. فقد لوحظ أنّ الطفل المتخلف عقلياً يميل إلى الانسحاب والتردد في السلوك التكراري وكذلك في الحركة الزائدة، وفي عدم قدرته على ضبط الانفعالات وعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير. وغالباً ما يميل نحو المشاركة مع الأصغر سنّاً

في نشاطه، وقد يميل إلى العدوان وعدم تقدير الذات، وكذلك العزلة والانطواء وتكرار الإجابة رغم تغير السؤال.

وقد أشار روئيستن (Rothstein, 1967) أنّ الطفل المتخلف عقلياً قد يكون هادئاً لا يتأثر بسرعة، حسن التصرف والسلوك، راضياً بحياته كما هي، قانعاً بإمكاناته المحدودة، ويستجيب إذا ما عاملناه كالطفل الصغير ويغضب إذا أهمل، ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة، فسرعان ما يضحك ويمرح ومن السهل التأثير عليه لأنّه سريع الاستهواء (نادر فهمي الزيود، 1991: 64)

6- خصائص المتخلفين التخلف العقلي بسيط:

تمثل هذه الفئة المجموعة الكبرى من المتخلفين عقلياً وتبلغ حوالي 85% فهم الذين كان يطلق عليهم فئة البليد أو المأفون (المورون Moron) وأحياناً يطلق عليهم فئة القابلين للتعلم وهم يتصفون بالخصائص التالية:

أ- الأداء العقلي:

يتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين 50-55 إلى 70 درجة، ويتوقف النمو العقلي في الرشد عند مستوى طفل عادي في سن 9 إلى أقل من 12 سنة تقريباً (سهير محمد سلامة، 2002: 44)

ب- النضج والنمو

يبدو أصحاب هذه الفئة طبيعيين من الناحية البدنية، ولا تظهر عليهم أعراض واضحة لتدل على التخلف العقلي. وإن كان بعضهم يعانون من ضعف بسيط في البصر أو السمع الذي ينعكس على الوظائف الإدراكية. كما أنّه قد توجد حالات مصاحبة بنسب متباينة من الاضطرابات العضوية كالعجز الجسدي أو الصرع، أو بعض الاضطرابات النمائية أو الذواتية.

وأطفال هذه الفئة غالباً ما يكون تخلفهم غير معترف به إلى أن تكشف عن ذلك اختبارات الذكاء عند دخولهم المدرسة. ومن الصفات الإكلينيكية المميزة لهم ضعف المحصول اللغوي مما يجعل الطفل يعبر بجمل قصيرة غير سليمة التركيب، ويعاني من عيوب في النطق من أكثرها شيوعاً: إبدال الحروف وعدم وضوح مخارجها.

ج-التعلم والتدريب:

يلاحظ أنّ أطفال هذه الفئة قابلون للتعلم ويمكن أن يستفيدوا من البرامج التعليمية العادية إذ يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وإن كانوا يتقدمون ببطء فيدرسون كلّ مستوى في سنتين أو ثلاثة سنوات، كما يمكن تقديم مساعدة كبيرة لهم بواسطة أساليب تعليمية مصممة لتطوير مهاراتهم. ومن الممكن للقادرين منهم أن يحرزوا مستوى كاف من التعلم الذي يمكنهم من قراءة كلمات وجمل وقصص قصيرة (سهير محمد سلامة، 2002: 46)

7-تشخيص التخلف العقلي:

1-التشخيص الطبي: Medical diagnosis

يتضمن التشخيص الطبي والذي يقوم به عادة أخصائي في طب الأطفال تقريراً يشمل التاريخ الصحي والعوامل الفسيولوجية والبيولوجية والعيوب والعاهات الجسمية، وتاريخ الحالة الوراثي وأسباب الحالة، كما يشمل دراسة وضع الأم أثناء الحمل وظروف الولادة، والنمو الحركي وفحص الحواس والجهاز العصبي والغدد.

2-التشخيص البسيكومتري: Psychometric diagnosis

يقوم به عادة أخصائي في علم النفس، ويتضمن هذا التشخيص تقريراً عن القدرة العقلية المفحوص، وذلك باستخدام إحدى مقاييس القدرة العقلية (I.Q Test) مثل: مقياس ستانفورد بينيه أو قياس وكسلر أو مقاييس الذكاء المصورة

وقد يكون أثر تلك المقاييس صلاحية في تشخيص القدرة العقلية للمفحوص مقياس ستانفورد بينيه إذا لم يعاني المفحوص من اضطرابات لغوية، وإلا فيعتبر مقياس وكسلر لذكاء الأطفال هو المناسب ويهدف استخدام أي من هذه المقاييس إلى تقديم معلومات عن القدرة العقلية للمفحوص يعبر عنها بنسبة الذكاء.

$$\text{وتحسب نسبة الذكاء بالمعادلة : } 100 \times \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}}$$

ولقد اتفق كثير من علماء القياس على جعل الدرجة 70 هي الحد الفاصل بين التخلف العقلي والتأخر العقلي، ويعتبرون من يحصل على نسبة ذكاء أقل من 70 على اختبار ذكاء فردي من مقنن متخلفاً عقلياً، ومن يحصل على 70-89 متأخراً عقلياً. (عبد الصبور منصور محمد، 2003: 81)

3-التشخيص الاجتماعي: Social diagnosis

يقوم بهذا التشخيص أخصائي في التربية الخاصة، ويتضمن التشخيص الاجتماعي تقريراً عن درجة السلوك التكيفي. حيث يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى فعاليات الفرد المختلفة في مواجهة مطالب بيئته المادية والطبيعية والسلوكية والاجتماعية.

4-التشخيص التربوي: Educational diagnosis

ويقوم بهذا النوع من التشخيص عادة أخصائي في التربية الخاصة، ويتضمن تقريراً عن مهارات الأكاديمية للمفحوص كمقياس المهارات التحصيلية العددية ومقياس المهارات التحصيلية في القراءة وفي الكتابة ومقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً. والفشل في التحصيل الدراسي وسوء التوافق في المدرسة الابتدائية العادية عرض رئيسي من أعراض توقف النمو الذهني قبل اكتماله فالطفل المتخلف عقلياً لا يستطيع مسايرة التعليم في المدرسة العادية

لضعف قدرته على الاستيعاب والتحصيل فيتكرر رسوبه في الصف الدراسي عدّة مرات(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 82)

8- حاجات المتخلفين عقلياً:

من أهم الحاجات عند المتخلفين عقلياً وتبعاً لنموذج كروميل 1967 ما يلي:

1- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي: Need for Social Acceptance

يحتاج المتخلف عقلياً إلى الإحساس بتقبل الآخرين له، سواءً في المنزل أو المدرسة، ففي دراسة ستيفنسو كروس (Stevenson Cruse، 1961) لدراسة الحاجة للتقبل الاجتماعي عند المتخلفين عقلياً وجدوا:

أ- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي عند المتخلفين عقلياً أعلى منه عند العاديين.

ب- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي عند المتخلفين عقلياً من نزلاء المؤسسات الاجتماعية أعلى منها عند المتخلفين عقلياً الذين يعيشون في أسرهم.

وقد فسّر الباحثان هذه النتائج بالحرمان الاجتماعي الذي يعيش فيه المتخلفين عقلياً بصفة عامة، ونزلاء المؤسسات بصفة خاصة، وقد وجد الباحثان أيضاً أنّ الأطفال المتخلفين عقلياً يثابرون على العمل لمدة أطول من الأطفال العاديين إذا ما تلقوا تعزيزاً اجتماعياً.

2- الحاجة إلى الإنجاز: Need for Achievement

يشير (ماكميلان) إلى أهمية الإنجاز في حياة الفرد وربطها بالذكاء، بمعنى أنّه كلما زاد الذكاء زادت الحاجة إلى الإنجاز كذلك أشارت الدراسات إلى أنّ الحاجة للإنجاز ترتبط بظروف النشأة الاجتماعية، ويفسّر (ماكميلان) ذلك بقوله: (أنّ حالات التخلف العقلي الخفيفة القادمة من أسر متخلفة لا تجد التشجيع الكافي لتنمية الحاجة للإنجاز، وها يعني أنّه يمكن تنمية هذه الحاجة عند هذه الفئة بتحسين ظروف تنشئتها ورعايتها). (إيمان فؤاد محمد كاشف، 2001:

3- الحاجة للشعور بالكفاءة: Need for competence

يتفوق العاديون عادة على المتخلفين عقلياً في إثبات الكفاءة والأهلية حيث يجاهد العاديين من أجل الوصول إلى النجاح والتفوق بينما يتردد المتخلفون عقلياً نتيجة خوفهم من الفشل.

4- الحاجة إلى التقدير:

إنَّ إحساس المتخلف عقلياً بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه وبالتالي إلى إحساسه بالأمن والطمأنينة النفسية، وعلى العكس عندما يحرم الطفل من تقدير الآخرين يشعر بالعجز والفشل ممّا يجعله يعزف عن المشاركة في أي نشاط إيجابي. (إيمان فؤاد محمد كاشف، 2001: 35)

9- إجراءات الوقاية من التخلف العقلي:

تتلخص أهم إجراءات الوقاية من الإصابة بالتخلف العقلي فيما يلي:

1- فحص الراغبين في الزواج للتحقق من سلامة الزوجين وخلوهما من الجينات المريضة. وتجناس فصائل الدّم عندهما.

2- الإرشاد والتوجيه بعدم تفضيل زواج الأقارب حتى نتجنب احتمال التقاء الجينات المريضة.

3- تحصين الزوجات قبل وأثناء الحمل ضد الأمراض المعدية التي قد تصيب الأم أثناء الحمل والعناية بصحة الأمهات الحوامل، وتوعيتهم بعدم التعرض للإشعاعات أو استخدام الأدوية إلاّ تحت إشراف الطبيب.

4- إرشاد وتوعية الأمهات بأهمية التغذية الجيدة والمتكاملة أثناء الحمل وأثناء الرضاعة، مع الاهتمام بتغذية الأطفال وخاصة في سنوات النمو الأولى.

5-عدم تشجيع الأمهات على الإنجاب بعد سن الأربعين، حيث أشارت الدّراسات إلى أنّ كبر سن الأم عند الحمل مسئول عن حدوث حوالي 60% من حالات "عرض داون" بسبب ضعف البويضة أو تلفها.

6-العناية بالأم أثناء الولادة، ووضعها تحت الإشراف الطبي لحماية الجنين من التسمم والاختناق والضغط التي تؤذي دماغ الوليد..

7-فحص الأطفال حديثي الولادة دورياً للكشف عن اضطرابات التمثيل الغذائي وعلاجها في الوقت المناسب قبل أن تؤذي خلايا الدّماغ.

8-العناية بالأطفال في بيئة نظيفة خالية من التسمم والتلوث وخاصة من أكاسيد الرصاص. والمحافظة على الطفل من التعرض للصدمات والإشعاعات وخاصة منطقة الدّماغ خلال مراحل النمو الأولى.

9-توفير بيئة نفسية واجتماعية واقتصادية وثقافية ثرية ومناسبة للأطفال لمساعدتهم على النمو السوي في مختلف الجوانب(عبد الصبور منصور محمد، 2003: 96)

خلاصة:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل نستنتج أنّ التخلف العقلي اضطراب أقيم من أجله عدّة دراسات وتباينت من أجله عدّة دراسات، كما اختلفت التعريفات والتصنيفات وأساليب التشخيص. لكن يتوافقون في هدف واحد هو رعاية المتخلفين عقلياً من خلال منحهم فرص لتحقيق ذاتهم في الوجود من تعلم وفرص للعمل كغيرهم من العاديين ويشترط أن يكون العمل ملائماً لقدراتهم وهذا عن طريق توفير لهم برامج ومناهج وخطط تربوية خاصة بهم.

الفصل الرابع

القراءة

تمهيد:

تعتبر القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، ممّا يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة.

القراءة بهذا المفهوم تشمل الاستجابات الداخليّة لما هو مكتوب والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها بغية تفسير المعاني والفهم والربط والاستنتاج، والنقد والحكم على ما يقرأ. والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حلّ المشكلات، فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل يبدأ بإحساس الإنسان بمشكلة ما ثم يأخذ في القراءة لحل هذه المشكلة. (حسن شحاتة، 1993: 7)

سنتناول في هذا الفصل إلى تقديم مفهوم القراءة بشيء من التفصيل.

1- مفهوم القراءة:

تعتبر القراءة هي المستوى الثالث أو المرحلة الثالثة من مراحل تطور النمو اللّغوي لدى الطفل، حيث تعتبر مهارة القراءة واحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد. وهدفاً أساسياً من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسية من طرق التوصل إلى المعرفة، حيث يمر النمو اللّغوي عبر خمس مراحل أساسية تبدأ بمستوى الإصغاء للّغة التعبيرية ثم المرحلة الثالثة وهي مرحلة القراءة للّغة، أمّا المرحلة الرابعة فهي مرحلة اكتساب اللّغة، ثم أخيراً مرحلة توظيف اللّغة المنطوقة ومكتوبة في الحياة اليومية. (خولة أحمد يحيى و آخرون، 2007: 65)

القراءة كما ذكر عبد العليم إبراهيم 1978 عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أنّ عناصر القراءة ثلاثة هي: المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرموز المكتوبة. (حابس العوامل، 2004: 13)

يرى كمال سالم 1994: أنّ القراءة عملية عقلية معقدة ، تشترك فيها مجموعة من الخطوات: استقبال ملائم، وتمييز الأصوات والألفاظ والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، تذكر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة.

كما تعرف كارولين 1996 (Caroline): القراءة بأنها القدرة على جعل الرموز المكتوبة والمطبوعة ذات معنى، يستخدم القارئ الرموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته ولاحقاً يستخدم هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب.(مراد علي عيسى سعد، 2006: 80)

القراءة عملية معقدة لا تتوقف عند معرفة الكلمات والحروف فحسب بل تتعداها إلى فهم معاني ما يقرأ.

على هذا فالقراءة تتكون من عمليتين منفصلتين:

-العملية الأولى: الاستجابة الجسدية (الفسيولوجية) لما هو مكتوب.

-العملية الثانية: التفسير العقلي (التفكير والاستنتاج) للمعاني.(إبراهيم بن حمد المبرز، 2010: 61)

يمكن القول حسب التعريفات السابقة أنّ عملية القراءة هي محاولة إيجاد الصلة بين اللّغة الشفهية والرموز المكتوبة حتى نتمكن من فهم ما نقرأ.

2-أهمية القراءة:

لقد أصبحنا ننظر إلى القراءة على أنّها صيغة من صيغ الخبرة كالاستماع والإبصار، كما أنّها صيغة من صيغ التعليم، ونتيجة لهذه النظرة أصبحنا نحاول اصطناع الأساليب التي تتضمن الحصول على المعاني والأفكار كما تتضمن تكوين المهارات اللازمة للتعرف على الكلمات وتجويد القراءة الصامتة، وتكوين الميول والاهتمام بالقراءة، وتأصيل عادة المثابرة على القراءة من أجل المتعة.

أ- أهمية القراءة للفرد:

- 1- إنّ القدرة على القراءة من أهم المهارات التي يمكن أن يملكها الفرد في المجتمع الحديث، التي أصبحت القراءة فيه ضرورة كضرورة طعامه وشرابه وضرورة لأن يحيا حياة كريمة
- 2- إنّ القدرة على القراءة تمكن الفرد من تفهم الإرشادات والتوجيهات والتعرف على الأخبار بطريقة ميسرة.

3- القراءة من العوامل الأساسية في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للإنسان.

ب- أهمية القراءة للمجتمع:

- 1- إنّ تراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد عن طريق ما يدون من سجلات وما يخط أو يطبع من كتب يقرأها كلّ من يشاء.
- 2- إنّ الصلة بالمادة المكتوبة أو المطبوعة تساعد في رفع مستوى المعيشة، وفي دعم الروابط الاجتماعية، وفي تنمية الذوق وتعميق العواطف الإنسانية.
- 3- والخلاصة إنّ القراءة تدخل في كل نواحي الحياة الحديثة وأوجه نشاطها، وتسهم بقدر كبير في تطويرها، وهي للفرد والجماعة أهم وسائل التفاعل والاتصال في الناحيتين المادية والروحية جميعاً (حابس العواملة، 2004: 23)

3- أنواع القراءة:

1- القراءة الصامتة:

وهي قراءة بالعينين، ليس فيها صوت ولا همس، ولا تحريك الشفتين، وتستخدم في جميع مراحل التعليم بنسب متفاوتة.

أغراضها:

- تنمية الرغبة في القراءة وتذوقها.
- تربية الذوق والإحساس بالجمال.
- زيادة القدرة على الفهم.
- زيادة قاموس القارئ وتنميته لغويًا وفكريًا.

مزاياها:

- طريقة اقتصادية في التحصيل لأنها أسرع من الجهرية .
- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
- أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أثقال النطق، ومن مراعاة الشكل والإعراب وتمثيل المعنى.

مآخذ على القراءة الصامتة:

- لا تتيح للمعلم معرفة أخطاء التلاميذ وعيوبهم في النطق والأداء.
- لا تهيئ للتلاميذ فرصة التدريب على صحة القراءة وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء.(رياض بدري مصطفى، 2005: 29)

2-القراءة الجهرية:

- هي قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على أن يستوعب ويفهم ما يقرأ. وعليه فإنّ القراءة الجهرية تقوم على أربعة عناصر:
- رؤية العين المادة المقروءة.
 - الإدراك الذهني للصورة المقروءة.
 - نطق المادة المقروءة.
 - إدراك وفهم معنى المقروء.
- ## أهمية القراءة الجهرية:

تأتي القراءة الجهرية في المرتبة الثانية بعد القراءة الصامتة من حيث مدى الاستخدام اليومي لها في الحياة، فالفرد يحتاجها في مواقف حياتية متباينة، فالمدرس يحتاجها في عمليتين تعليم وتعلم الطالب، ويحتاجها المدير في قراءة نشرات الأخبار، وفي غيرها من مواقف الحياة المختلفة.

الأهداف الخاصة للقراءة الجهرية:

- إكساب الطلاب القدرة على جذب انتباه المستمعين والتأثير فيهم.
- إكساب الطلاب مهارة نطق الكلمات نطقاً سليماً وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
- إكساب الطلاب مهارة الانطلاق في القراءة دون التلكؤ أو التأتأة.

3-قراءة الاستماع (أو القراءة بالأذن):

وهي قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكينه من ترجمة الأصوات على دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم على عنصرين:

- تلقي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة.
- إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة.

الأهداف الخاصة بقراءة الاستماع:

- إكساب الطالب القدرة على متابعة المسموع.
- إكساب الطالب القدرة على التركيز والإصغاء.
- إكساب الطالب القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث.
- إكساب الطالب آداب الاستماع والبعد عن التشويش.

أسلوب تحقيق قراءة الاستماع:

- مقدمة مناسبة تستثير انتباه التلاميذ.
- إسماع الطلاب المادة القرائية يقرأها المعلم أو أحد الطلاب المجيدين.
- ملاحظة سلوك الطلاب عند قراءة النص وتوجيههم إلى حسن الإصغاء والمتابعة.(محمد عدنان عليوات، 2007: 109-110)

4-مهارات القراءة:

تتطلب عملية القراءة حدّاً أدنى من المهارات القبليّة والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

1- معرفة الحروف والكلمات:

إنّ صورة الكلمة الكلية ومعرفة حروفها مؤثر على قدرة التلميذ على القراءة، فالمبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ويؤثر طول الكلمات وقصرها في التمييز بينها، فالكلمات القصيرة يسهل على التلميذ التعرف عليها على نحو صحيح، إنّ مهارة حركة العين وتثبيت النظر على الحروف والكلمات (التأزر الحسي)، ضرورة ملحة للتلميذ المتخلف عقلياً عند القراءة، إلا أنّ بعض التلاميذ خاصة في بداية دخوله المدرسة يعاني من قصور في استخدامها بكفاءة. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010: 61)

ويذكر أنّه لا فائدة من مجرد الإدراك البصري دون فهم المعنى، ففهم المعنى جزء أساسي في التعرف ومن أهم مهارات التعرف:

- الإدراك البصري للحروف.
- التمييز البصري بين الحروف.
- الإدراك السمعي للحروف.
- التمييز السمعي بين الحروف.
- الربط بين صوت الحرف وشكله.
- معرفة اسم الحرف.
- تمييز الكلمات.
- إدراك الكلمات المتشابهة.
- إدراك الكلمات المتضادة.
- إدراك الكلمات الغريبة.

2- الفهم:

يعدّ فهم المعنى هو الهدف الأساسي من كلّ قراءة، والخطوة الأولى في الفهم هي ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء لل فقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله.

ويحدّد رشدي طعيمة، محمد مناع 2000 أهم مهارات الفهم القرائي فيما يلي:

- إعطاء الرمز معناه.
 - فهم الكلمات من السياق
 - اختيار المعنى المناسب.
 - فهم المعاني المنفردة للكلمة.
 - فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارات والجمل والفقرات والقطعة كلها.
 - القدرة على اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها.
 - القدرة على الاستنتاج.
 - القدرة على تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة. (رضا مسعد السعيد وآخرون:
- (295)

3- الذاكرة:

تلعب الذاكرة السمعية مع الصور البصرية دورًا في نجاح التلميذ في قراءة الكلمات والتعرف على حروفها. وبما أنّ المتخلفين عقليًا يعانون من قصور في ذلك، فعلى معلم التربية الخاصة تطبيق الإستراتيجيات الخاصة بتدريسهم، مثل التكرار وتجزئة مواضيع القراءة.

4- المهارات اللفظية (الشفهية):

تشمل تمييز الأصوات والألفاظ وتذكر الحروف والكلمات البصرية والسمعية، وفهم الموضوع والتعبير المؤثر للأفكار والمفاهيم التي سبق تعلمها، مع القدرة على استخدام المهارات اللفظية الشفهية والتعبير بلغة مفهومة وأصوات واضحة وعدم وجود اضطرابات في النطق والكلام.

5- مهارات الاستماع: وتشمل

- القدرة على الاستماع.
- فهم اللغة المستقبلية.

-تنفيذ الإرشادات والملاحظات الشفهية (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010: 63)

5- المراحل العمرية لتعلم القراءة:

المتتبع لكثير من أولياء الأمور والمسؤولين يجدهم يعتقدون أن تعليم القراءة والتدريب على الكتابة لا يبدأ إلا مع التحاقهم بالمدرسة، لكن في حقيقة الأمر نجد أن تعلم القراءة والكتابة تكون من اللحظة التي يولد فيها الإنسان، باكتساب المهارات النهائية (التصنيف - التركيب - التحليل - التمييز - المطابقة).

الفرد وهو في سن الخامسة من عمره وبحسب ما ذهب إليه يونس (2000) من اقتراحات للباحثين حين ذكروا أن تعلم التلاميذ لمهارات القراءة يمر بخمس مراحل عمرية تتطور خلالها المهارات القرائية لديهم (أنظر الجدول رقم 1)، هذا وقد يمر التلاميذ بجميع المراحل الخاصة إذا ما تم تقليهم التوجيه التربوي واللغوي المناسب بهذا الخصوص، على اعتبار الفوارق الفردية في سرعة الانتقال من مرحلة لأخرى نتيجة لعدة عوامل منها الجنس، ونسبة الذكاء، والخبرات البيئية (يونس، 2000).

الجدول رقم (01): جدول توضيحي لمراحل النمو القرائي

م	المرحلة العمرية	مظاهر النمو القرائي
1	(5-6) سنوات	تهيئة الطفل وتنمية الاستعداد لديه لتعلم القراءة
2	7 سنوات	يتم تدريب التلميذ على مهارتي النطق والتعرف على الرموز
3	(8-9) سنوات	تنمية المهارات الأساسية في القراءة (النطق-التعرف-الفهم، السرعة)
4	(10-12) سنة	يسمى بالقراءة العلمية أو التوسع في القراءة بحيث يوجه التلميذ للقراءة في مجال المواد التي يدرسها كالعلوم والرياضيات والاجتماعيات وغيره ذلك
5	13 سنة فما فوق	يبدأ التلميذ في صقل الغالبية العظمى من مهارات القراءة ومحاولة الارتقاء بها، وهذه المرحلة قد لا يصل إليها غالبية التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

6- طرق تعليم القراءة:

لقد تنوعت طرق تعليم القراءة للأطفال، إلا أن تلك الطرق وأكثرها انتشارًا الطرق التالية:

أولاً: الطريقة التركيبية أو الجزئية:

سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بتعلم الحروف، ثم التدرج إلى الأجزاء لتضم الأجزاء إلى بعضها لتكون الكلمة، ثم الكلمات ثم على الجمل، ففيها يهتم بتعليم الأطفال أولاً الحروف الهجائية وأصوات الحروف، ثم إلى نطق كلمات يتكون كل منها من حرفين أو أكثر، لذا سميت بالطريقة التركيبية لأنها تقصد أولاً الأجزاء ثم تركيب هذه الأجزاء لتكون الكل.

فأسلوبها: (1- البدء بتعلم الحروف. 2- ثم المقاطع. 3- ثم الكلمات). ويندرج تحت هذه الطريقة (التركيبية أو الجزئية).

1- الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الأسلوب الهجائي).

2- الصوتية (أو الفونينية).

3- الطريقة المقطعية. (خولة أحمد يحيى و آخرون، 2007: 80)

1- الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية):

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبها المعروف ألف، باء، ثاء، جيم، ... إلخ

فإذا استوعب التلاميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها بدئ في ضم حرفين منفصلين لتألف منهما كلمة، فالألف تضم إلى الباء لتكون (أب). ثم يتدرج إلى ضم ثلاثة أحرف منفصلة لتكون كلمة ثلاثية مثل (درس). وهكذا تكون كلمات أكبر، ومن الكلمات تؤلف جمل قصيرة فيما بعد.

لقد جرت العادة أن يتبع في تعليم الحروف المتشابهة في الشكل بعضها تلو (ب، ت، ث) و(ج، ح، خ) ... إلخ.

قد ترتب الحروف حسب مخارجها الحروف الفمية أولاً مثل: (ب، م، و، ف) ثم السنية مثل (ت، ذ، ظ، ط، ...) ثم الحلقية مثل (ع، غ، ح، خ، ...) إلخ

2- الطريقة الصوتية:

الطريقة الصوتية كالحرفية إلا أنها تبدأ بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلاً من أسمائها فالسين لا تتطق سيناً، وإنما تتطق (س). ثم ينتقل المعلم بعد ذلك إلى المقطع ثم إلى الكلمة. ولتعليم الأطفال حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان مثلاً أول اسمه الحرف المطلوب تعلمه مثل (أرنب) في تعلم صوت الألف ويطلب من التلاميذ تكرار اسم الحيوان عدّة مرات، وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون برسمه حتى كتابته ونطقه.

بعد تدريب الأطفال على أصوات الحروف الهجائية كلّها أو بعضها وأجادوا نطقها في ضبطها المختلف فتحاً وضمّاً وكسراً انتقل بهم المعلم إلى جمع صوتين في مقطع واحد ثم ثلاثة أصوات أو أربعة. (محمد عدنان عليوات، 2007: 67-68)

3- الطريقة المقطعية:

وتعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة بدلاً من الحروف، ومثاله.

تجزئة كلمة: ذهب - ذ ه ب، شرب - ش ر ب.

وتستخدم في هذه الطريقة ما يسمى بتجزئة المهمة أو تحليل المهارة، ونشير إلى صعوبة التعبير في معظم الكلمات ذات المقطع الواحد بالصور مثل (من، ما، في، لم...) بحيث إنّ الصور وسيلة فاعلة في تقديم وتعليم الكلمات. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010: 78)

ثانياً: الطريقة التحليلية أو الكلية:

تعتمد هذه الطريقة على تعليم التلميذ من الكل إلى الجزء. حيث تبدأ بتعليم التلميذ الجملة ثم الكلمة والانتقال إلى الحروف فبعد أن يتعلم الطفل الكلمة أو الجملة تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطعها ثم حروفها. (Robert Dottrens, 1966: 110)

وأشهر الأنواع التي تتدرج تحت هذه الطريقة فهي:

1-طريقة الكلمة:

يبدأ الطفل بتعلم القراءة بالكلمة لا بحرف ولا بالصوت، ولا بالمقطع، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المدرسين بتدريس طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور والبطاقات، لهذا تم تسميتها (انظر وقل).

فالأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولاً، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات ثم إلى الحروف والأصوات تحليلاً مفصلاً، وتكوين كلمات جديدة من الحروف والأصوات. (خولة أحمد يحيى وآخرون، 2007: 84)

2-طريقة الجملة:

أساس هذه الطريقة أن تعليم القراءة يقوم على أنّ الجملة هي وحدة المعنى وليست الكلمة أو الحرف، وهي تطور لطريقة الكلمة. ويشترط في الجمل أن تكون قصيرة لا تتعدى أربع كلمات على الأكثر وأن تكون مألوفة لدى التلاميذ.

ويمكن تطبيق المعلم لهذه الطريقة بالأسلوب التالي:

يعرض المعلم الجملة ويقرأها أمام التلميذ عدة مرات مع ربطها بصورة دالة عليها.

-يكرّر التلميذ قراءة الجملة مقرونة بالصورة الدالة عليها.

-يقرأ التلميذ الجملة بعد فصل الصورة عنها.

3-طريقة العبارة:

ويقصد بالعبارة كلمتين أو ثلاث على الأكثر إلى أنها دون الجملة من حيث المعنى وفوق الكلمة من حيث اللفظ والمعنى، ويمكن تصنيفها على أنها بين الكلمة والجملة ومثاله: (فوق الشجرة).

تبدأ طريقة العبارة بعرض كلمتين أو ثلاث على التلاميذ ثم يقرأها عدّة مرات ويرددها التلاميذ معه ثم يدرّبهم على تحليل العبارة إلى كلمات ثم يحلّل الكلمات إلى حروف. ويؤخذ على هذه الطريقة أنّ المعنى الكلي للعبارة مفقود.

4-طريقة القصة:

تعتبر القصص من أفضل الطرق في تدريس التلاميذ القابلين للتعلم، وينبغي على المعلم استخدام القصة كمدخل للمواضيع التي يقدمها إلى تلاميذه بشرط أن تقدم هذه القصة بأسلوب مبسط ومناسب لقدرات وحاجات التلاميذ المتخلفين عقلياً.

ويطبق المعلم طريقة القصة في القراءة بالأسلوب التالي:

-يقص المعلم قصة صغيرة جذابة وواقعية أو خيالية تحاكي الواقع.

-يكرّر المعلم القصة حتى يفهمها التلاميذ.

-يمثّل التلاميذ القصة إن أمكن.

-يكتب المعلم الجملة الأولى منها على السبورة ويقرأها لهم ويكرّر القراءة، ثم يحلّلها إلى كلمات

ثم إلى حروف، وهكذا حتى يأتي على بقية جمل القصة. (إبراهيم بن حمد المبرز، 2010:

80-81).

ثالثاً: الطريقة المزدوجة:

ويجمع في هذه الطريقة بين الطريقة الأولى التركيبية الجزئية والطريقة الثانية التحليلية

الكلية. وتعتبر هذه الطريقة هي الأفضل لجمعها بين الطريقتين التي سبق شرحهما.

7- تصنيف مشكلات القراءة:

أولاً: التعرف الخاطئ على الكلمة وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر.
- تزايد خلط المعاني لمواضع الكلمات أو الحروف مثل: أخطاء في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها.

ثانياً: القراءة في اتجاه خاطئ:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

ثالثاً: مشكلات في القدرة على الاستيعاب والفهم وتشمل:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في تذوق النص. (فهيم مصطفى، 2001: 102)

رابعاً: مشكلات في مهارات الدرس الأساسية وتشمل:

- عدم القدرة على استخدام وسائل تساعد على تحديد أماكن مواد القراءة.
- الافتقار إلى أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها.

خامساً: مشكلات في الفهم وتشمل:

- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.

سادساً: الضعف في القراءة الجهرية ويشمل:

- عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي.

-عدم مناسبة السرعة والتوقيت.

-التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية.

سابعاً: مشكلات التعرف على الكلمة:

-الحروف الخاطئة المتحركة:

قد يتغير الطفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة "حر" بدلاً من "حار".

-الحروف الساكنة الخاطئة:

قد يتغير الطفل عند القراءة حرفاً أو أكثر من الحروف الساكنة، فيقول مثلاً "أسمر" بدلاً من "أحمر".

-عمليات قلب اتجاه الحروف:

قد يكشف النطق الخاطئ عن قلب اتجاه الحروف مثل: "بحر" بدلاً من "حرب".

-إضافة صوتيات غير موجودة أساساً:

فقد يضيف الطفل -خطأ- صوتاً أو أكثر في الكلمة، كأن يقول "رأيت" بدلاً من "رأت".

-حذف بعض الأصوات:

يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر مثل "أحمد" فتقرأ "حمد".

-وضع كلمة مكان أخرى:

فيستبدل الطفل كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل

"عاش" بدلاً من "كان".

-تكرار الكلمات:

تعتبر الكلمة تكراراً إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة.(رانتب قاسم عاشور

وآخرون، 2005: 100-101-102)

8- خصائص القراءة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي:

إن مستوى أداء هؤلاء الأفراد في مهارة القراءة يتسم بالتدني الشديد والملحوظ مقارنة بأقرانهم العاديين يتمثل ذلك التدني في نواح عدة، تتمثل بشكل عام في انخفاض الحصيلة اللغوية البسيطة والمتوسطة يتم ببطء وتتفاوت ما بين أفراد الفئة كما أنه غير مستقر من مرحلة لأخرى عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين من نفس المرحلة العمرية، وعليه فإن هؤلاء التلاميذ يمرون بمرحلة العمليات العقلية، ولكن بشكل أبطء من أقرانهم كل بحسب نوع ودرجة وشدة إعاقته. (الطحان، 2010: 130)

9-الجنس والاستعداد للقراءة:

يعدُّ متغير الجنس مبحثاً مهماً في علم النفس وعلوم التربية وبخاصة علاقة هذا المتغير بالتحصيل والفروق فيه بين البنين والبنات، ومنه الفروق في التحصيل القرائي. ومجمل البنات أفضل في القراءة من مجمل البنين، وتبدأ القراءة عنهن في سن مبكرة عن السن الذي يبدأ فيه البنون القراءة، كما أنَّ أعداد البنات المتأخرات قرائياً أقل من أعداد البنين المتأخرين قرائياً، وثمة أبحاث تؤكد أنَّ البنات يؤدين أفضل من البنين في مناشط اللّغة مثل الاستعمال اللّغوي والتهجي والكتابة.

وتشيع ظواهر التلعثم والتهتة بين البنين أكثر منها بين البنات، ويكثر لدى البنين ظواهر الإبدال في نطق الحروف والمقاطع، والبنات يبدن تفوقاً في التمييز السمعي والبصري أكثر من البنين.

وحاول العديد من العلماء تفسير تلك الفروق، فعزاها بعضهم إلى عوامل راجعة إلى التكوين الجيني بين البنين والبنات، وبعضهم الثاني عزاها إلى الاختلافات البيئية، وقد تفسر تلك الفروق بأن البنات يصلن إلى النضج أسرع من البنين بعام ونصف تقريباً ولقد يعود السبب في ذلك إلى أنَّ معظم المعلمين من الإناث، ويملن إلى التفاعل بدفء وثقة وتركيز مع البنات الصغيرات أكثر من الأطفال الذكور.

وعموماً فثمة مستخلصات تتصل بعلاقة الجنس بالتحصيل القرائي يمكن إجمالها فيما يأتي:

- أ- لا يوجد فروق في الذكاء بين البنين والبنات في إجمالي كل منهم .
- ب- ربما تعود الفروق في التحصيل إلى عوامل أخرى مثل الميول.
- ج- ربما يعود التفوق اللغوي لدى أي من البنين والبنات إلى مختلف القراءات والمستويات البيئية فيما قبل المدرسة، وهذا أمر يمكن تداركه في مناشط المدرسة ذاتها، دون إغفال لحقيقة التمايز بين جنس البنات، جنس البنين ومراعاته عند تعليم كل منهم القراءة. (حسني عبد الهادي عصر: 49-50)

10- العوامل التي تؤثر في الاستعداد للقراءة:

أولاً: الاستعداد العقلي:

إنّ الأطفال الذين يلتحقون بالصّف الأول في المدرسة متساوون في العمر ولكن هناك فروق واضحة بينهم في قدراتهم العقلية، ويعتمد الاستعداد العقلي إلى عاملين أساسيين هما: العمر العقلي للطفل، ومعامل الذكاء، فكلما زاد هذان العنصران عند الطفل كان الطفل أقدر على التعلم من غيره، والقدرة العقلية وحدها لا تضمن النجاح المستمر في القراءة إلّا إذا توفرت عوامل أخرى ، مثل: روح الألفة التي تسود العلاقة بين الطفل وبين زملائه، وبينه وبين معلميه. فهذه الرّوح ضرورية ليشعر الطفل بالطمأنينة، ويبعد عنه الرهبة والقلق والاضطراب. كما يتحدّد دور المعلم في مجال تنمية استعداد التلاميذ العقلي للقراءة، بقدرته على تحديد مستويات وقدرات تلاميذه العقلية لكي يعدّ لكل مستوى ما يلائمه من وسائل وأساليب وأنشطة مراعاة للفروق الفردية بينهم.

ثانياً: الاستعداد الجسمي:

ونعني بالاستعداد الجسمي أن يكون الطفل قادراً من الناحية الجسمية على التعلم، وتتمثل سلامة الجسم عند الأطفال في:

1-سلامة جهاز الإبصار (وهما العينان).

2-سلامة جهاز السمع وهما الأذنان.

3-سلامة جهاز النطق من فم وأسنان ولسان وغير ذلك.

4-سلامة الجسم كلّه وخلوّه من الأمراض..

وتعتبر سلامة صحة الطفل من العوامل التي تؤثر في استعداد الطفل للقراءة، وقدرته على البدء بتعلم القراءة، فالاضطراب أو عدم الوضوح في رؤية المادة المقروءة يعيقان عملية القراءة، كما أنّ بعض الأطفال الذين لم تكتمل عملية النضج البصري لديهم، قد يرون الشيء ككل، ولا يميزون تفاصيله وعناصره أو قد يرون الأشياء مقلوبة، أو قد يرون الصورة الواحدة اثنتين والحرف حرفين.

كما يوضح (شتاين) (2000)، فإنّ أكثر من 20% من المشكلات الفردية في مهارات التعلم يرجع لحساسية حركة العين، فإن لم تكن العين مستقرة الحركة ستبدو الحروف كما لو كانت تتحرك و تختلف ترتيبهم أمام القارئ.(أحمد الرشيد الخالدي، 2008: 223)

كذلك القدرة على السمع تتيح للتلميذ التمييز بين الأصوات المتقاربة في لفظها ومخارجها وبالتالي القدرة على التمييز بين صور هذه الحروف ممّا يجعله أقدر على القراءة.

وتحتاج القراءة -أيضاً- إلى نضج في جهاز النطق لدى التلميذ يُمكنه نطق الأصوات، والمفردات نطقاً صحيحاً يُشعره بالثقة، ويُجنبه المشكلات النفسية. وأبسط هذه المشكلات الخشية من الكلام (التعبير)، أو القراءة وما يسببه ذلك من خجل وانطواء.

ثالثاً: الاستعداد الانفعالي (العاطفي):

للبيت دوراً مهماً في تكوين اتجاه ما نحو المدرسة قبل أن يلحق بها: فالأطفال الذين ينشئون في أسر تحترمهم، وتلبي رغباتهم المشروعة يجدون يُسراً وسهولة في الانسجام مع

زملائهم، ومعلميهم في المدرسة، ويكون استعدادهم للبدء بالتعلم أفضل من استعداد الأطفال الذين نشئوا في أسر تضطرب فيها العلاقات بين أفرادها.

ومن أمثلة هذه المشكلات التي تعيق نجاح الأطفال في عملية القراءة: عدم النضج العاطفي، وانعدام الثقة بالنفس، والشعور بالخوف أو الجبن أو الانطواء.

رابعاً: الاستعداد التربوي (الخبرات):

ويتضمن جميع الخبرات التي اكتسبها الطفل منذ ولادته وحتى مجيئه إلى المدرسة، وهذه فترة طويلة عاشها الأطفال في بيئات تتفاوت فيما بينها في تنشئة أطفالها وتربيتهم والاهتمام برغباتهم. ويظهر هذا التفاوت واضحاً في المجالات التالية:

1-الخبرات السابقة:

هي محصلة التفاعلات بين الفرد والبيئة، وتساعد الخبرة السابقة الطفل في الربط بين كلمة سمع بها سابقاً، أو استعملها في تعامله مع الناس وبين صورتها المكتوبة أمامه على شكل رموز، وهكذا تقوم الخبرة القرائية الجديدة على خبرة ذهنية سابقة.

2-الخبرات اللغوية:

هي كلّ ما اكتسبه الطفل من مفردات وتراكيب لغوية من بيئته الاجتماعية قبل أن يلتحق بالمدرسة. والأسرة هي المسؤولة عن تنمية المعجم اللغوي للأطفال لذلك نجد تفاوتاً بين الأطفال في عدد الكلمات التي يعرفونها عند التحاقهم بالمدرسة بحسب بيئاتهم المختلفة.(نايف

سليمان وآخرون، 2001: 107-108)

11-طبيعة عمل القراءة:

أ-القراءة بوصفها عملية حاسوبية:

تعد الحواس وما تجلبه للعقل من آثار خبرية، هي أول درجات عملية الإدراك والقارئ يتفاعل بالبصر مع الكلمة المكتوبة، ولهذا التعامل العديد من الجوانب التي يمكن مناقشتها تفصيلاً فيما يلي:

أ-الاستعداد البصري: Visual Aptitude

- 1-القدرة على تركيز بصره على مسافة لا تقل عن 30 سم.
- 2-القدرة على تعميق الإدراك البصري واستعمال كلتا العينين بشكل متآزر.
- 3-القدرة على تركيز الرؤية مع تثبيتها في آن: بعنى المرونة في الرؤية مع التدقيق في المقروء.

ب-حركات العين في عملية القراءة:

لا تتحرك العين على السطور المكتوبة حركة طويلة متصلة، بل تتحرك في فقرات صغيرة قصيرة سريعة مع تميز تلك الحركات ببعض التلبث أو التثبيت، وهذا معناه أنّ الوقت في عملية القراءة يوزع على نوعين من حركات العين: أولهما الوقت الذي تتحرك فيه العين نفسها، ثم الوقت الذي تستغرقه العين وهي مثبتة على ما تقرأه.

وثبات العين يشير إلى الواقفة التي تقضيها العين لكي تتفاعل مع المثيرات من الرموز المكتوبة. وهو كذلك زمن التوقف المقصود في عملية القراءة. وخلال هذا الثبات تحدث العمليات العقلية الداخلية، وتتوقف العمليات الحاسوبية، بمعنى أنّ العقل يعمل بعد أن تجلب العين صورة المقروءة من السطر إلى الشبكية.

ويتفاوت طول الوقفة، فكلما ازدادت صعوبة الكلمات المقروءة ازدادت وقفات العين على تلك الكلمات لتعرفها، وتستغرق العين زمناً -في الوقفة الواحدة- يتراوح من 22 ثانية للمادة السهلة إلى 32 لقراءة السؤال في اختبار ما:

ويشير (بوزويل) إلى أنّ تلميذ الصف الأول الابتدائي في متوسطه العام تتوقف عينه في القراءة حوالي 18,6 مرة في السطر الواحد، في حين يتوقف طالب الجامعة في سطر مماثل للسطر نفسه حوالي 5,9 مرة. ولكي يتضح دور التوقف في حركة العين، أثناء القراءة فلا بد من أن نشير إلى ثلاثة مصطلحات مهمة في هذا السياق، وهي: مجال الرؤية، وفترة الإدراك، ثم فترة التعرف.

ب- القراءة بوصفها عملية إدراك:

ومع أنّ القراءة عملية حاسية فهي ليست على ذلك من القدر اليسر والسهولة، فهي أكثر من كونها مهارة يمكن تعلمها واكتسابها عن طريق الممارسة والتدريب، وهي عملية التفكير وتكوين المفاهيم.

ومصطلح الإدراك Perception يشير إلى عملية تفسير أي شيء تتناوله الحواس. وللإدراك مستويان: أحدهما المستوى الساذج الذي لا يبتعد عن مجرد التعامل المادي مع الموضوعات البيئية بما لها من خصائص قليلة ضيقة ولا أبعد من ذلك. والمستوى الثاني أكثر تعقداً من المستوى الأول: وهذا التعقد مردود إلى تعقد المعنى الموضوع المدرك حيث لا تقف المعاني عند حدود صفاتها الفيزيقية الظاهرة، ولكنها تمتزج بالخبرات السابقة للذات المدركة.

و مع أنّ القراءة عملية تبدأ بعمل الحواس، وتتضمن التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة، فإنّ العنصر المهم في عملية القراءة هو الاستجابة ذات المعنى دون التوقف عند حد التعرف على المقروء.

و الكلمة في ذاتها أي كلمة لا معنى لها، وإنما الذي يعطي الكلمة معناها هو عملية الإدراك والخلفية الخبرية لدى القارئ.

والمعنى إذن عملية مكتسبة وليست عملية فطرية ويتعلم المعنى اتفاقاً واصطلاحاً، وربطاً بين الكلمة وما يراه المجتمع من المعاني التي تشير إليه الكلمة نفسها. وبمقدار الخبرات التي يختزلها القارئ يكون عمق المعنى وتعدّد وهذا هو المقصود من وراء عملية الإدراك التي هي عبارة عن الوعي بالخبرات المتعددة التي تثيرها الكلمة المقروءة. (حسني عبد الهادي عصر:

(12 - 8

12- قياس مهارات القراءة:

تستخدم الاختبارات كقياس مهارات القراءة بهدف تحديد الفئات الضعيفة من التلاميذ في مستوى القراءة، وأيضاً تحديد الفئات المتوسطة، والفئات المتميزة، ومن بين هذه الاختبارات:

1-اختبارات القراءة المكتوبة (الموضوعية):

ويستطيع المعلم أن يقيس خبرة التلميذ في القراءة عن طريق الأسئلة الشفهية، ولكن هذه الطريقة يشوبها عيوب كثيرة منها اعتماد المعلم على تقديره الذاتي في الحكم على المستوى القرائي للتلميذ. أما اختبارات القراءة المكتوبة والتي يطلق عليها (الاختبارات الموضوعية) فتعتبر أكثر الأساليب تطوراً في قياس مهارات القراءة.

وتتحد مزايا اختبارات القراءة المكتوبة (الموضوعية) في أنّ طريقة بنائها أو وضعها وتصحيحها لا تعتمد على المعلم وحده ولا يختلف حولها المعلمون المصححون، كما لا تستغرق في إجاباتها وقتاً طويلاً. ولكن أهم المآخذ على هذا النوع من الاختبارات أنها تحتاج إلى وقت طويل من المعلم وجهد كبير لوضعها أو بنائها أو صياغتها.

والاختبارات التي تقيس مهارات التلميذ في القراءة تمكّن المعلم من تقسيم التلاميذ في بداية العام الدراسي حسب قدراتهم على القراءة ومن ثمّ يزوّد كل تلميذ بالمواد القرائية التي تتناسب مع قدرته، حيث أنّ هناك فروق فردية بين تلاميذ الصف الواحد.

ولكي يحصل المعلم على مقياس دقيق يقيس به ما يتوقعه من كلّ تلميذ على حدة، يمكنه أن يستخدم اختبارات لا تقيس مهارات القراءة فحسب بل تقيس أيضاً ذكاء التلميذ. والدرجة التي يحصل عليها التلميذ في هذا الاختبار تساعد المعلم على تقسيم التلاميذ إلى مجموعات وتحديد الزمن اللازم لألوان النشاط الخاص بمرحلة القراءة الفعلية، فيختار منها ما يناسب التلميذ، وسوف تساعد اختبارات مهارات القراءة -فيما بعد- على تقرير مدى فاعلية برنامج القراءة ودرجة قابلية التلميذ لاستيعاب عناصر البرنامج.

2-الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية:

لا تطبق اختبارات مهارات القراءة على كل تلاميذ من تلاميذ الصف على حدة ، لأنّ كثيراً من هذه الاختبارات قد تم وضعها وصياغتها بحيث تطبق على مجموعة من التلاميذ صغيرة بحيث لا تزيد عن عشرة تلاميذ.

وتتميز الاختبارات الجماعية بأنها توضح للمعلم عن طريق الرسوم البيانية موقف كل تلميذ في الفصل من سائر التلاميذ، كما توضح مستوى المجموعة ككل ومدى الفرق بين أفضل تلميذ في القراءة وبين أضعف تلميذ. كذلك يقف المعلم على المهارات التي يكون فيها التلميذ فوق المتوسط، والمهارات الأخرى التي يقل فيها مستواه عن المتوسط الحسابي.

ومن الأفضل أن يجري المعلم الاختبار ويقوم بتصحيحه بنفسه لأنه أثناء تقدير درجات التلاميذ يستطيع أن يكون لنفسه صورة ذهنية عن كلّ تلميذ، وبذلك يتذكر حاجات كل تلميذ على حدة.

3-اختبارات الذكاء لقياس النمو العقلي وعلاقتها بالقراءة:

يستطيع المعلم الماهر أن يعرف عمر التلميذ العقلي من خلا اختبارات الذكاء المقننة ويساعده ذلك على معرفة درجة نمو التلميذ الفكري ولقد أكدت أبحاث عديدة على أنّ العمر العقلي المطلوب للنجاح في تعلم القراءة تتراوح بين الخامسة والنصف والسادسة والنصف. والواقع أنّ العمر العقلي وحده لا يمكن اعتباره مقياساً كافياً لتعلم القراءة، ولذلك فإنّ المعلمين الذين لديهم وعي وإدراك بأهمية تعليم القراءة لتلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائي يميلون إلى التفكير في أساليب أخرى يساعدون بها التلاميذ على تنمية القدرات الخاصة بمهارات القراءة. (أحمد عبد الله العلي، 2003: 77-80)

13- تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي:

ذكرت دردير (2004) أنه يمكن للمعلم تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي من خلال إتباع الخطوات التالية:

- 1- تعويد التلميذ على نطق احتياجاته الشخصية بلغة صحيحة مثل (أريد الذهاب إلى الحمام، أريد أن آكل وجبة الإفطار، أريد أن أشرب الماء، أريد أن أذهب إلى المنزل).
- 2- تعليم التلميذ كلمات ذات علاقة بالأنشطة اليومية مثل (فوق، تحت، أمام، خلف، خفيف، ثقيل، صغير، كبير).
- 3- تعليم التلميذ كلمات وعبارات وظيفية تفيده في حياته اليومية مثل (كرسي، طاولة، قلم، كرة، كأس، سماء، بحر، مسجد، ساعة).
- 4- تطوير مهارات التلميذ اللغوية من خلال استخدام الألوان مثل (أحمر، أبيض، أسود، أخضر، أزرق)، والأشكال مثل (مثلث، مربع، دائرة، مستطيل)، والصور مثل (يد، وجه، شعر، عين، طبيب، معلم).
- 5- تطوير مهارات التلميذ اللغوية من خلال قراءة الكتب المسلية والمفيدة والتركيز على النظر إلى الصور في الكتاب، وتقليب صفحات الكتاب، والاهتمام بالصور الموجودة في الكتاب.
- 6- تنمية مهارات التركيز البصري، وتنمية المهارات الحركية الدقيقة من خلال مطابقة الصور.
- 7- تنمية قدرة التلميذ على التصنيف والتمييز بين الصور وتقسيمها إلى مجموعات. (دريد، 2004: 76)

14- أساليب تعليم القراءة الجهرية:

1) الأساليب الفردية في تدريس القراءة الجهرية:

- سميت هذه الأساليب بأنها فردية لأنّ القارئ فيها يكون فرداً لا جماعة. أي أن محور هذه الأساليب هو القارئ في المقام الأول. وهذه الأساليب هي:
- أ- أسلوب التدريب قبل القراءة:

أساس هذا الأسلوب هو أنّ حسن الأداء في القراءة لا يأتي إلّا إذا كان القارئ قادراً على فهم ونطق المفردات والتراكيب التي تتكون منها القطعة المقروءة.

ويبدأ أسلوب التدريب قبل القراءة بأن يعين المدرس الكلمات والأساليب التي يرى أنّها تشكل صعوبة في فهم أو نطق تلاميذه أو التي يكثر خطوهم فيها، فيمرنهم على صحة نطقها بأن ينطقها لهم ويبين لهم كيفية إخراج الحروف من مخارجها، ثم يطلب من بعض التلاميذ نطقها أو من جميع التلاميذ إذا رأى المدرس ضرورة لذلك.

ب- أسلوب الفهم قبل القراءة:

أساس هذا الأسلوب هو أنه لا قراءة دون فهم. ومعنى ذلك أنّه لكي تتحقق للقراءة الجهرية مهارتها ينبغي أن تسبق بقراءة صامتة، تعقبها أسئلة عامة لقياس مدى فهم التلاميذ لما قرؤوه صمتاً.

ج- أسلوب البدء بالنموذج:

أساس هذا الأسلوب المحاكاة وإعطاء نموذج للقراءة السليمة يمكن أن يقلده التلاميذ ويسترشدوا به في أثناء قراءاتهم. والخطوة الأولى في أسلوب البدء بالنموذج قراءة جهرية يقوم بها المعلم بعد التمهيد للدرس. ويناقش التلميذ في معاني الألفاظ الصعبة والأساليب الغامضة إذا شعر بحاجة التلميذ إلى ذلك. وبعد أن يقرأ عدد كاف من التلاميذ يناقشهم المدرس في معنى المقروء وفي أخطائهم في النطق.

ح- أسلوب التدريب الفردي:

أساس هذا الأسلوب تمكين المدرس من اكتشاف أخطاء القارئ وتحديد ما يحتاجه من تدريب على مهارات القراءة الجهرية.

ويبدأ أسلوب التدريب الفردي بأن يقدم المدرس للتلميذ قطعة مناسبة لم يسبق له قراءتها. ويسجل المعلم أخطاء القارئ ويحدّد الأسلوب المناسب لعلاجها.

خ- أسلوب القراءة المتتابعة:

وأساس هذا الأسلوب هو إتاحة الفرصة أمام جميع الطلاب كي يحصل كل منهم على نصيبه في القراءة ويبدأ هذا الأسلوب بأن تلتف مجموعة التلاميذ غالباً على شكل نصف دائرة حول المدرس ويقرأ أحدهم بصوت مسموع أمام باقي زملائه.

وقد يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متكافئة في القدرة على القراءة ويقرأ أحدهم ويتابعه الآخرون. وتوقع التلميذ لدوره يجعله يميل إلى الانتباه.

2- الأساليب الجماعية في تدريس القراءة الجهرية:

وصفت هذه الأساليب بأنها جماعية لأنَّ القارئ فيها جماعة لا فرد، فقد تقرأ مجموعة معاً ويمكن عرض الأساليب الجماعية فيما يلي:

أ- أسلوب المجموعات:

يبدأ أسلوب المجموعات بتقسيم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة بحيث يسمح عدد كل مجموعة بأن يلاحظه المدرس ثم يدعوهم المدرس إلى القراءة فريقاً فريقاً، ويتدخل المعلم لتوحيد سرعة القراءة المجموعة وإعادة نطق بعض الحروف أو الكلمات أو العبارات. (حسن شحاتة، 1993: 88-89)

ب- أسلوب التردد الجماعي:

ويبدأ أسلوب التردد الجماعي بقراءة نموذجية من المعلم ويتابعه التلاميذ بالنظر في الكتاب صامتين. ثم يقسم الموضوع إلى وحدات فكرية يقرأها وحدة وحدة والتلاميذ يرددون من ورائه وعيونهم تتابع المقروء في الكتاب.

ج- أسلوب الجميع يقرأون معاً:

يدعو المدرس التلاميذ إلى القراءة معاً في وقت واحد ويستخدم إشارات يده في تنظيم سرعة التلاميذ أثناء القراءة وفي دفع الضعفاء إلى المشاركة في القراءة وملاحظة أخطاء النطق. (حسن شحاتة، 1993: 90-91)

ومعنى ما سبق أن أساليب تعليم القراءة الجهرية الفردية والجماعية تهدف إلى تدريب التلاميذ على مهارات القراءة الجهرية وتتميتها.

15- القواعد العامة التي ينبغي أن تراعى عند تدريس مهارات القراءة لذوي التخلف

العقلي:

ذكر الحازمي (2009) مجموعة من القواعد العامة التي ينبغي أن تراعى عند تدريس

مهارات القراءة لذوي التخلف العقلي منها:

1- أن يكون التخطيط للدرس منظماً، بحيث يقدم خطوة، خطوة والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن الكليات إلى التفاصيل والجزئيات لذلك يجب عدم تدريس التلميذ خطوات تفوق فهمه وقدراته.

2- أن يحاط التلميذ بجو من الأمن والتقبل، وتجنب المواقف التي تؤدي إلى الإحباط، وتزويد التلميذ بمفتاح الإجابة كلما دعت الحاجة لذلك.

3- تحلي المعلم بالصبر في علاقته بالتلميذ وإعطائه الوقت الكافي لإظهار الاستجابة المناسبة في الموقف التعليمي، وتعزيز الإجابات الصحيحة للتلميذ بشكل فوري وملائم.

4- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي وذلك بأن تكون المهارات المراد تعلمها مناسبة لقدرات التلميذ.

5- توفير المواد والمثيرات المختلفة كالأشكال والأحجام والألوان المناسبة للتلميذ ذوي التخلف العقلي، حتى لا يتعرض التلميذ للفشل والإحباط.

6- ربط الدراسة باللعب لمساعدة التلميذ على تطوير نموه الحركي والاجتماعي... الخ.

7- استخدام المستوى المطلوب من التكرار والإعادة (التعلم الزائد) لأن التلميذ ذوي التخلف العقلي يعاني من صعوبة شديدة في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.

8- تقديم التغذية الراجعة للتلميذ ذوي التخلف العقلي بشكل مستمر. (الحازمي، 2009:

(102

خلاصة:

تناول الفصل في بدايته التعرف على القراءة وأنواعها من أجل الكشف عن أهميتها، ثم تطرقنا بالتفصيل إلى طرق تعليم القراءة والتي تتمثل في الطريقة التركيبية أو الجزئية والطريقة التحليلية الكلية كذلك طريقة العبارة والقصة ثم الطريقة المزدوجة التي تجمع بين كل الطرق. بعد ذلك تم التطرق إلى مشكلات القراءة وأهم أساليب تعليم القراءة.

الفصل الخامس

التربية الخاصة وأساليب التدريس

للمتخلفين عقليا

تمهيد:

تعمل التربية الخاصة على تسهيل عملية التعلم لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال البرامج والخطط والأساليب التدريسية المصممة لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ونحن في هذا الفصل سنتطرق إلى فئة التخلف العقلي من خلال الأساليب التدريسية المناسبة لهذه الفئة.

1-تعريف التربية الخاصة:

إذا نظرنا إلى التربية على أنها عملية التعلم والتغيير، نتيجة الالتحاق بالمدرسة والمرور بخبرات أخرى، فإنّ التربية الخاصة SPECIAL EDUCATION تعني التعليم أو التدريس Instruction الذي يصمم للطلاب ذوي الصعوبات أو الموهوبين الذين يحتاجون إلى احتياجات تعلم خاصة، وبعض هؤلاء الطلاب يجدون صعوبة في تعلمهم داخل الفصول النظامية إذ يحتاجون إلى تربية خاصة وظيفية في المدرسة.

يشير مصطلح التربية الخاصة إلى البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين ينحرفون عن أقرانهم، سواء في الجانب الجسمي أو العقلي أو الانفعالي بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة، تساعد على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن (كمال عبد الحميد زيتون، 2003: 5).

يشير كل من كمال سالم وفاروق صادق إلى مصطلح التربية الخاصة على أنه نوع من البرامج التربوية التي تقدم إلى الطفل الذي ينحرف أداؤه (الحركي-العقلي-اللغوي-الاجتماعي-الانفعالي) عن المتوسط سواء بالسلب أو بالإيجاب. (أحمد عفت قرشم وآخرون، 2004: 13).

مبادئ التربية الخاصة:

تستند التربية الخاصة إلى مجموعة من المبادئ التي لابدّ مراعاتها وهي:

-التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة.

-تتضمن التربية الخاصة تقديم برامج تربية فردية.

-توفير الخدمات التربوية الخاصة يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك ويشمل الفريق:

اختصاصي التربية الخاصة، الاختصاصي الاجتماعي، الاختصاصي النفسي، المعالج النفسي، المعالج الوظيفي، المعالج الطبيعي، المعالج النطقي، المرشد اختصاصي التربية الرياضية المعدلة، اختصاصي العمل الاجتماعي، الطبيب والممرضة.

-تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادية.

-يؤثر الفرد من ذوي الحاجات الخاصة على جميع أفراد الأسرة والمدرسة ليست بديلا عن الأسرة.

-تتضمن برامج التربية الخاصة نشاطات وخدمات أساسية هامة. (خولة أحمد يحي،

2006:17)

أهداف التربية الخاصة:

يرى الكثير من علماء التربية أن أهداف التربية الخاصة للمعاقين لا ينبغي أن تختلف عن أهداف التربية للعاديين، وأن الاختلاف الوحيد بينهما يكمن في الغايات وأنواع الخدمات التعليمية المقدمة، وطريقة تقديمها، ومن يقوم بتقديمها: ولكي تتحقق أهداف التربية الخاصة للمعاقين فينبغي حدوث ما يلي:

1-تنمية شعور المعاق بالثقة في النفس، ومفهومه عن ذاته.

2-مساعدة المعاقين على الشعور بالقدرة على العمل في حدود إمكانياتهم.

3- تأهيل المعاقين للمواطنة الصالحة ونموهم نموا متكاملًا.

4- تنمية العادات الاجتماعية والاتجاهات المرغوبة لدى المعاقين.

5- مساعدة المعاقين في تحصيل قسط من المواد التعليمية بما يؤهلهم للعيش في مجتمعهم.

6- المساعدة في إعداد المعاقين وتوجيههم مهنيًا وعلميًا.

7- تنمية المهارات والقدرات الحركية والعضلية والحواس المختلفة لدى المعاق.

8- إزاحة المعوقات التي تخول دون توافق المعاق مع نفسه أو مع الآخرين. (أحمد عفت قرشم وآخرون، 2004:16).

9- تعيين مختصين مهنيين قادرين على تقديم برامج التربية الخاصة مثل: معلمين مدربين، أطباء نفسانيين معالجين سلوكيين ومحللين للسلوك. (عدنان إبراهيم وآخرون، 2001: 15 - 16).

2- محتوى منهاج الأطفال للمتخلفين عقليًا:

يعرف المنهاج لغة بأنه الطريق الواضح، وفي ميدان التربية، والتربية الخاصة بشكل أدق، فإنّ المنهاج هو الطريق الذي تسلكه العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية والمتمثلة في الخطة التربوية الفردية وذلك من خلال الخطة التعليمية الفردية.

ويتضمن محتوى منهاج المتخلفين عقليًا (curriculum content) عددا من الأبعاد أو المهارات-والمتمثلة في المادة التعليمية- والتي هي إجابة للسؤال التالي: ما الذي يجب أن نعلمه للمتخلفين عقليًا؟ تتضمن الإجابة على السؤال السابق أبعاد المنهاج والمتمثلة في عدد من المهارات وهي:

1-المهارات الاستقلالية: تتضمن:

أ-مهارات الحياة اليومية.

ب-المهارات الذاتية.

2-المهارات الحركية: تتضمن:

أ-المهارات الحركية العامة.

ب- المهارات الحركية الدقيقة.

3-المهارات اللغوية: تتضمن:

أ-مهارات اللغة الاستقبالية.

ب-مهارات اللغة التعبيرية.

4- المهارات الأكاديمية: تتضمن:

أ-مهارات القراءة.

ب-مهارات الكتابة.

ج-مهارات الرياضيات.

5-المهارات المهنية.

6- المهارات الاجتماعية.

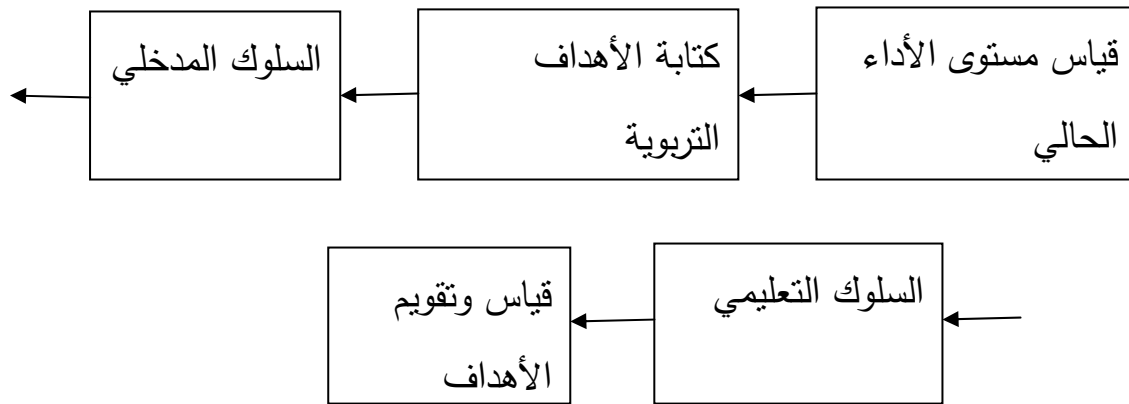
7- المهارات السلامة.

8- المهارات الاقتصادية. (جمال الخطيب، 2007: 177).

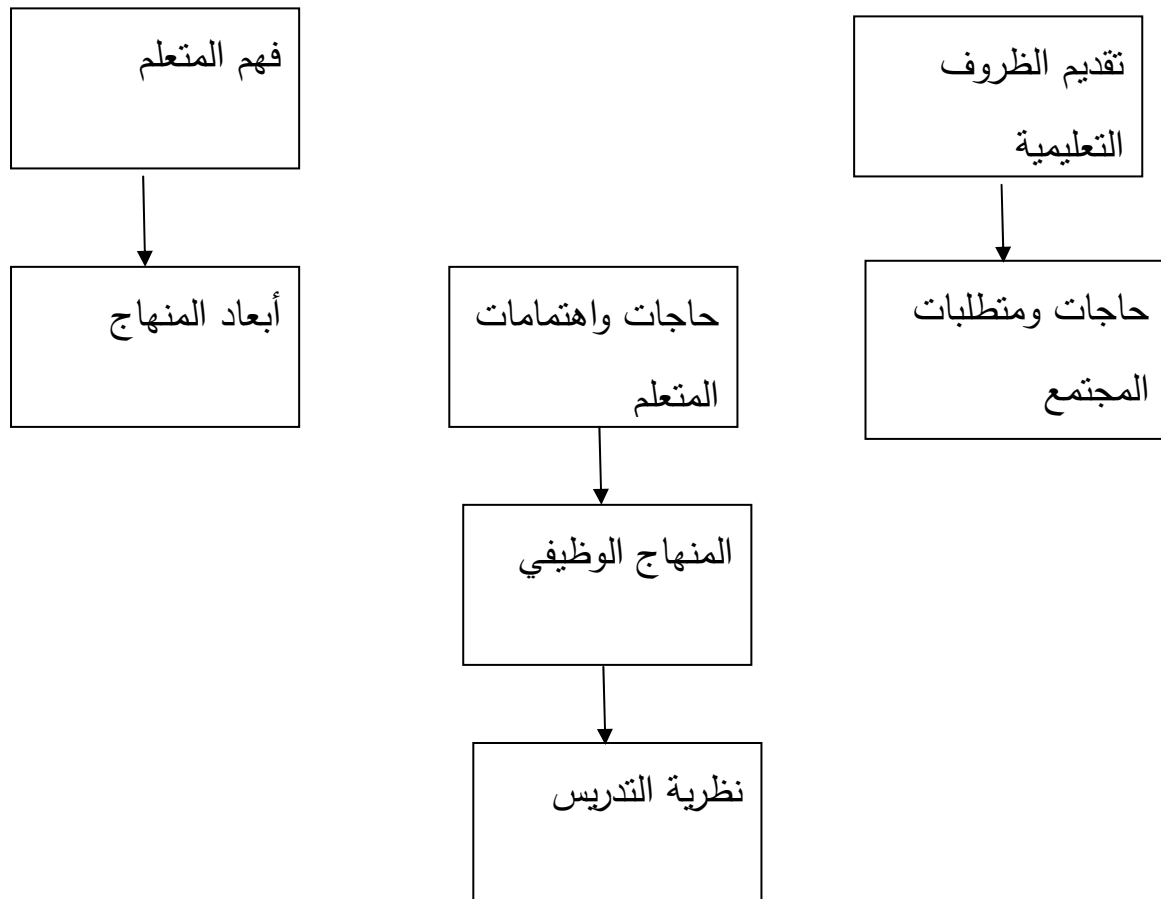
3-استراتيجيات بناء منهاج الأطفال للمتخلفين عقليا:

تتطلب عملية بناء منهاج الطلبة المتخلفين عقليا عددا من الاستراتيجيات يستحسن مراعاتها من قبل المعنيين ببناء مناهج للمتخلفين عقليا، ويذكر جلاسر (Glasser،1965) وتايلور

(taylor, 1969) ووهمان (wahman, 1981) نماذج مختلفة لعملية بناء مناهج المعوقين
فعلى سبيل المثال يقترح (Glasser،1965) النموذج التالي:

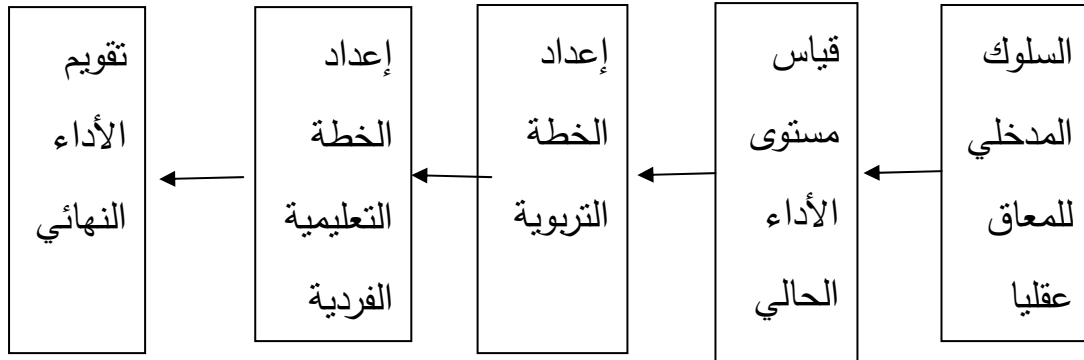


أما تايلور (taylor, 1969) فيقترح النموذج التالي:



(جمال الخطيب، 2007 :178).

أما وهمان (wahman, 1981) فيقترح النموذج التالي:



(الروسان، 2003: 275).

4- مبادئ وأسس المنهج التربوي للمتخلفين عقليا:

-تحسين المهارات العامة التي تتعلق بالحياة اليومية والاجتماعية.

- تحسين المهارات والقدرات على فهم واستخدام تلك المهارات في الحياة العملية وتطبيقها سواء كانت مهارات أكاديمية أو عملية مهنية بمعنى أن تكون المعلومات التي يتلقاها الطفل ذات قيمة وفائدة عملية في حياته.

-يجب تعليم الطفل المتخلف عقليا المهارات الأساسية أو أدوات المعرفة الأساسية وأهمها القراءة والكتابة والحساب لمساعدته على تحقيق الاتصال الناجح بالبيئة من حوله.

-يجب أن لا تزيد فترة النشاط النظري الأكاديمي عن نصف ساعة تقريبا حتى لا يمل الطفل المتخلف عقليا. أما بالنسبة للأنشطة العملية للتدريبات الأخرى فيمكن أن يزيد معدل الوقت أو الزمن المتاح حسب قدرة الطفل على الاستمرار ورغبته لنوع النشاط الذي يمارسه.

-يجب أن يستخدم المدرس في تقديم برنامجه التربوي للأطفال المتخلفين عقليا. كلما أمكن ذلك الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة هذا ومن أهم الأسس التي تقوم عليها تعليم الطفل المتخلف عقليا هي إثارة رغبته في التعلم وتحفيزه بكل الوسائل المادية والمعنوية على الانجاز

وتوفير فرص النجاح له وتشخيصه بكل الطرق المناسبة وكذلك تدريبه التدريب المناسب.
(السيد كامل الشربيني منصور، 2009: 217).

5-توظيف نظريات التعلم في ميدان التخلف العقلي:

1-النظرية الشرطية الإجرائية: The operantconditionongTheory

يعتبر سكنر (F.B.Skinner) من الرواد في مجال علم النفس، وخاصة في مجال التعلم، والذي درس سلوك المتعلم ووضع قوانينه، وما يميز سكنر في التعلم هو تركيزه على السلوك الإجرائي وما يتبعه من مثيرات معززة تعمل على تقوية أو إضعاف العلاقة بين السلوك الإجرائي (الاستجابة/الاستجابات) والمعززات سواء أكانت ايجابية أم سلبية.

وقد أجرى سكنر تجاربه المشهورة على الحمام، وعلى البشر فيما بعد، وحدد الإطار العام لنظريته والتي تركز على الاستجابات وما يليها من معززات، وعلى ذلك يمكن صياغة قانون الاشرط الإجرائي وفق هذه النظرية كما يلي:

-يقوي احتمال ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت بالمعززات الإيجابية، في حين يضعف ظهور الاستجابة الإجرائية إذا اتبعت بأي شكل من أشكال العقاب.

يميز سكنر في نظريته ثلاثة أنواع من المثيرات التي تتحكم في حدوث الاستجابة الإجرائية أو السلوك الإجرائي كما يذكرها ماكملان (MacMillan, 1985) وهي:

1-المثير المعزز: Reinforcing Stimulus

يقصد بذلك كل أنواع المثيرات (المعززات) الإيجابية والتي تلي حدوث السلوك الإجرائي كالمعززات المادية واللفظية والاجتماعية والرمزية. كما تتضمن المثيرات (المعززات) السلبية والتي تعمل على إيقاف مثير مؤلم أو كما يظهر في السلوك التجنبي أو السلوك الهروبي، وتعمل المعززات الايجابية أو السلبية على تقوية ظهور الاستجابات أو السلوك الإجرائي (فاروق الروسان، 2003: 358-360).

2-المثير العقابي: Punishing Stimulus

يقصد به كل أنواع العقاب مثل: العقاب اللفظي أو الايجابي أو الجسدي، والتي تلي حدوث السلوك الإجرائي، وتعمل تلك المثيرات على إضعاف ظهور ذلك السلوك الإجرائي.

3-المثير الحيادي: Neutral Stimulus

يقصد بذلك المثيرات التي لا تؤدي إلى تقوية أو إضعاف السلوك الإجرائي.

ركّز سكرن في نظريته على الفرع الأول من المثيرات أكثر من تركيزه على الفرع الثاني والثالث من المثيرات بسبب قيمة وفاعلية المعززات في تعديل السلوك.

توظيف النظرية الإجرائية في ميدان التخلف العقلي:

تبدو قيمة النظرية الإجرائية في ميدان التخلف العقلي في نقطتين: الأولى هي تفسيرها لظاهرة التخلف العقلي والثانية في توظيفها للمعززات الايجابية والسلبية في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا.

-تفسير هذه النظرية التخلف العقلي على أنه ظاهرة تمثل نقصا في التعلم والخبرة. كما أنه ينظر إلى حالات التخلف العقلي على أنها حالات تمثل ذلك الأداء الضعيف والسلوك المحدد. بسبب صعوبة ظهور الاستجابات المناسبة في المواقف المناسبة، وبالتالي تعزيزها لكي تثبت تلك الاستجابات، ولذلك حسب رأي هذه النظرية، يلعب التعزيز دورا مهما في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، وبالتالي زيادة فرص التعلم والخبرة لديهم (فاروق الروسان، 2003: 361).

بناءا على ذلك يذكر مكميلان (MacMillan, 1985) وكازدين (Kazdin, 1981) عددا من الإجراءات التي تمثل توظيف هذه النظرية في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، كذلك توظيفها في أساليب تدريسهم للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والتي تبدو في النقاط التالية:

1-تسهيل تعليم الأطفال المتخلفين عقليا للمهام التعليمية وذلك بالبحث عن المعززات المناسبة لهم بحيث يعمل المعلم على البحث عن المعزز المناسب لكل منهم إذ تختلف هذه المعززات من فرد إلى آخر.

2-تسهيل تعليم الأطفال المتخلفين عقليا للمهام التعليمية وذلك بالبحث عن الدلائل التي يمكن تقديمها من قبل المعلم والتي تعمل على تسهيل ظهور الاستجابة المناسبة ومن ثم تعزيزها، وقد تكون هذه الدلائل على شكل تلميحات أو إشارات تتمثل في أن يوحى المعلم بتعبيرات الوجه أو اليدين أو أية إشارة أخرى إلى ظهور تلك الاستجابة المرغوب فيها.

3-تسهيل تعليم الأطفال المتخلفين عقليا للمهام التعليمية وذلك بتحليلها إلى مهام تعليمية فرعية بإتباع أسلوب تحليل المهام التعليمية، ومن ثم تعزيزها حتى يكمل الطفل المتخلف عقليا تعلم المهمة التعليمية ككل.

4-تسهيل تعليم الأطفال المتخلفين عقليا للمهام التعليمية، وذلك من خلال توظيف أساليب التعزيز اللفظي والاجتماعي، والتي تبدو في جذب انتباه الطفل للمهمة التعليمية، وإشعاره بأنه موضع اهتمام وذلك بمناداة الطفل باسمه، والتواصل البصري بين المعلم والطفل، إذ أثبتت هذه الأساليب قدرتها على جذب انتباه الطفل وتركيزه على المهمة التعليمية.

5-تسهيل تعليم الأطفال المتخلفين عقليا للمهام التعليمية، وذلك بتقليل تقديم المعززات الايجابية تدريجيا وذلك حين يتم بناء أو تعديل السلوك المرغوب فيه حتى لا يصبح بناء السلوك أو تعديله مرتبطا بالمعززات فقط وإنما من ذات المتعلم.

(فاروق الروسان، 2003: 363-364).

2-نظرية التعلم الارتباطية:

تنسب هذه النظرية إلى عالم النفس الأمريكي المشهور في أوائل هذا القرن إدوارد ثورندايك (Thorndike, Edward L, 1930) والذي ساهم في تفسير ظاهرة التعلم بنظريته المعروفة

باسم النظرية الارتباطية في التعليم أو تحت اسم آخر هو نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ.

يرى ثورندايك أن قدرة الفرد على التعلم تعتمد على قدرة الفرد العقلية في تكوين تلك الارتباطات العصبية بين المثيرات والاستجابات والاحتفاظ بتلك الارتباطات لفترة ما. وعلى ذلك فإن تكوين تلك الارتباطات العصبية محكوم حسب رأي ثورندايك بثلاث قوانين هي:

1-قانون الأثر:

ينص ذلك القانون على أن قوة أو ضعف الارتباط بين المثيرات والاستجابات تتوقف على النتائج المرتبة على حدوث تلك الاستجابات ويقصد بذلك المعززات الايجابية، والعقاب: -قوة العلاقة: مثير - استجابة- معززات ايجابية (حالة من الإشباع أو النجاح). -ضعف العلاقة: مثير - استجابة- عقاب (حالة من الضيق أو الفشل).

2-قانون الاستعمال والإهمال:

ينص ذلك القانون على أن الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تقوى عن طريق الاستعمال والممارسة والتدريب، في حين أنها تضعف أو تمل عندما لا تستعمل أو تستخدم تلك الارتباطات بين المثيرات والاستجابات.

3-قانون الاستعداد:

ينص ذلك القانون على حدوث الارتباطات العصبية بين المثيرات والاستجابات يعتمد على مدى استعداد العفوية أو الكائن الحي لذلك التعلم، فكلما كانت العفوية مستعدة للتعلم (والذي يبدو في النضج الجسمي والعقلي) كلما كان التعلم أسهل حدوثا. (فاروق الروسان، 2003: 365).

توظيف النظرية الارتباطية في ميدان التخلف العقلي:

-يمكن توظيف هذه النظرية وقوانينها في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا لعدد من المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب). ومهارات الحياة اليومية كما يلي: -توظيف المعززات الايجابية والتي تعمل على تكوين الارتباطات القوية بين المثيرات والاستجابات، وتبدو مهمة المعلم في تقديم المواقف التعليمية المناسبة لقدرة الطفل العقلية. ذلك تجنباً لحالات الفشل والإحباط لدى الطفل المتخلف عقليا حيث يعمل الفشل والإحباط على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات.

ب-توظيف قانون الاستعمال في تقوية الارتباطات بين المثيرات والاستجابات في المواقف التعليمية، وهنا تبدو مهمة المعلم في التركيز على التدريب المكثف والموزع، والممارسة، والتكرار في تقوية تلك الارتباطات.

ج-تذكير معلم الطفل المتخلف عقليا بقانون الإهمال، يعني ذلك أنه إذا لم يكرر أو يمارس الطفل المتخلف عقليا للمهمة التعليمية فسوف تضعف العلاقة بين المثيرات والاستجابات في المواقف التعليمية وبالتالي فلن يحدث التعلم.

د-توظيف قانون الاستعداد للتعلم، في تسهيل حدوث الارتباطات العصبية بين المثيرات والاستجابات، ويبدو ذلك في استعداد ونضج الطفل جسديا وعقليا لتعلم المهارات الأكاديمية كالقراء والكتابة والحساب، إذ تتطلب مثل هذه المهارات الأكاديمية نضجا واستعدادا من الناحية العقلية تتمثل في قدرته اللغوية والاجتماعية والنفسية.

(فاروق الروسان، 2003: 367).

3-نظريات التعلم الاجتماعي:

يقصد بنظريات التعلم الاجتماعي، تلك النظريات التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية. في حدوث عملية التعلم.

ومن النظريات التي تفسر التعلم من وجهة النظر الاجتماعية نظرية التعلم بالتقليد، والتي تسمى أحيانا بنظرية التعلم بالملاحظة ونظرية التعلم الاجتماعي.

أ-نظرية التعلم بالتقليد:

يرجع الفضل في ظهور هذه النظرية إلى باندورا (Bandura, 1965, 1969) وقبله إلى كل من دولار وميلر (Dollard et Miller, 1941) ولكن وبسبب من عدد البحوث التي أجراها باندورا حول هذا النوع من التعلم.

تبدو قيمة هذه النظرية في التعلم فيما يلي:

أ-تسهل هذه الطريقة حدوث التعلم في وقت قصير وخاصة لأنواع السلوك الجديدة سواء أكان ذلك التعلم عن طريق الملاحظة أو التقليد.

ب-تعمل هذه الطريقة على تسهيل ظهور الاستجابة أو السلوك المرغوب فيه لدى المتعلم عند ملاحظته لسلوك النموذج المعزز أو المعاقب.

-توظيف نظرية التعلم بالتقليد في ميدان التخلف العقلي:

1-يعتبر معلم التربية الخاصة نموذجا (Model) يعمل الطفل المتخلف عقليا على تقليد سلوكه، وبناءا على ذلك فعلى المعلم أن يعرف أن سلوكه موضع ملاحظة وتقليد من قبل طلابه.

2-تعمل هذه الطريقة على تغطية عدد كبير من المهارات المتعلمة الضرورية لدى الأطفال المتخلفين عقليا مثل: مهارات الحياة اليومية كمهارات تناول الطعام والشراب والنظافة الشخصية وارتداء الملابس...الخ. (فاروق الروسان، 2003: 370).

-المهارات الحركية العامة مثل: مهارات المشي والجري والقفز.

-المهارات الحركية الدقيقة مثل: المهارات اللازمة للكتابة والقراءة ومهارات التأزر البصري الحركي.

-المهارات اللغوية مثل: مهارات اللغة الاستقبالية، ومهارات اللغة التعبيرية.

-المهارات الأكاديمية مثل: مهارات القراءة والكتابة والحساب.

-المهارات الاجتماعية مثل: مهارات تحمل المسؤولية ومهارات التعاون.

ب-نظرية التعلم الاجتماعي:

تنسب هذه النظرية إلى روتر (Rotter, 1954)، كما تنسب تطبيقات هذه النظرية في ميدان التخلف العقلي إلى كرمويل (Cromwell, 1963) وتعتبر هذه النظرية امتدادا للتعلم بالتقليد أو التعلم بالنمذجة حيث تشترك هذه النظريات في التركيز على أهمية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومجتمعه، ويعني ذلك أن التعلم وفق هذه النظرية يتم من خلال التفاعل الاجتماعي.

-يشير كل من روتر وكرمويل في هذه النظرية إلى نوعين من السلوك المتعلم هما:

-السلوك التقاربي:

هو السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يقترب فيه من معايير أشكال السلوك المقبول اجتماعيا. يعتبر مثل هذا السلوك ناجما من منظور اجتماعي.

-السلوك التجنبي:

هو السلوك الذي يصدر عن المتعلم والذي يبتعد فيه عن معايير وأشكال السلوك المقبول اجتماعيا. يعتبر مثل هذا السلوك فاشلا من منظور اجتماعي.

-توظيف نظرية التعلم الاجتماعي في ميدان التخلف العقلي:

1-أن يعمل معلم التربية الخاصة على توفير كل الفرص أمام الطفل المتخلف عقليا لكي ينجح في القيام بمهام مهما كانت بسيطة، ذلك لتوفير خبرة النجاح لديه وتعزيزها.

2-أن يعمل معلم التربية الخاصة على صياغة أهداف تربوية تعليمية واقعية ومعايير مناسبة لقدرة الطفل العقلية وعمره الزمني.

3-أن يعمل معلم التربية الخاصة على تجنب أشكال السلوك المترتبة على خبرة الفشل لدى الطفل المتخلف عقليا حيث أنه حين يمر بخبرة الفشل المتكررة ينسحب من الموقف التعليمي ومن ثم ظهور أشكال السلوك العدوانى لديه بسبب ذلك. (فاروق الروسان، 2003: 372-373).

وفي ذلك يقول كرومويل (Cromwell): إنّ الفشل عند الأطفال العاديين ينتج جهدا أكبر، بينما الأطفال المتخلفين عقليا يكونون أقل دافعية وأكثر استسلام. (Mercer et..., 1977: 181).

6-طرق تعليم المتخلفين عقليا:

من بين الطرق التي ساهمت في تعليم المتخلفين عقليا ما يلي:

أولا: طريقة إيتارد Itard:

يعتبر إيتارد أول من وضع برنامج تربوي ويتضمن هذا البرنامج تعليم الطفل العادات الأساسية التي يعرفها أولا ثم تعليمه الأشياء التي لا يعرفها وتتضمن الطريقة على تدريب

الحواس المختلفة للطفل. من بين الأسس التربوية والنفسية التي قام عليها برنامج إيتارد (Itard):

- تنمية الناحية الاجتماعية.

- التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية.

- الكلام.

- الذكاء. (أحمد وادي، 2009: 164).

ثانياً: طريقة سيجان Segain:

وضع سيجان برنامج التربية الخاصة، ركّز فيه على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها من خلال منطلقات تربوية ونفسية على النحو التالي:

1- أن تكون الدراسة للطفل كفرد.

2- أن تكون الدراسة من الكليات إلى الجزئيات.

3- أن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءتها فكتابتها. (أحمد وادي، 2009: 164).

4- أن تكون المؤسسة بيئة جذب لا بيئة نفور.

5- العمل على إشباع ميول ورغبات وحاجات الفرد.

6- اكتشاف قدرات واستعدادات الفرد واعتبارها مدخل لعمليات التدريب. (عبد المجيد عبد الرحيم

وآخرون، 1966: 87).

ثالثاً: طريقة منتسوري Montessori:

ركزت منتسوري جهودها على تربية وتعليم المتخلفين عقلياً، وقد اعتبرت مشكلة التخلف العقلي مشكلة تربوية أكثر منها مشكلة طبية، وقد ركزت منتسوري في برنامجها على تدريب حواس الطفل على التالي:

- تدريب حاسة اللمس: عن طريق الورق المصنفر المختلفة في سمكه وخشونته.

-تدريب حاسة السمع: عن طريق تمييز الأصوات والنغمات المختلفة مثل: أصوات الطيور والحيوانات.

-تدريب حاسة التذوق: عن طريق تمييز الطعم الحلو والمر والمالح والحامض.

-تدريب حاسة الأبصار: عن طريق تمييز الأشكال والأطوال والألوان والأحجام.

-تدريب الطفل الاعتماد على نفسه: عن طريق المواقف الحرة في النشاط واستخدام الأدوات التعليمية.

رابعاً: طريقة ديكرولي Decroly:

وضع برنامج تعليمي يهدف إلى تعليم الطفل ما يريده ويرغب فيه ثم تعديل سلوكه وتخليصه من العادات السيئة وتعليمه الأخلاق الحميدة وتدريبه على تركيز الانتباه ودقة الملاحظة وتنمية مهاراته الحركية باستخدام الأنشطة اليومية والألعاب الجماعية والفردية، وقد أنشأ ديكرولي مدرسة لتعليم المتخلفين عقلياً أطلق عليها (مدرسة الحياة من الحياة).

(أحمد وادي، 2009: 166).

خامساً: طريقة دسكدرس Descoeuders:

تؤكد دسكدرس على أهمية عمليات تدريب الحواس والانتباه بالنسبة للأطفال المتخلفين عقلياً فإنه لكي يتم تعليمهم ينبغي توجه الانتباه للأمور الحسية ويقوم برنامجها على تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً وفقاً لاحتياجاتهم في التعليم المناسب لقدراتهم وإمكاناتهم ويراعي خصائص نموهم الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي. وتتخلص خطوات برنامجها في الآتي:

-تربية الطفل من خلال نشاطه اليومي.

-تدريب حواسه وانتباهه وإدراكه.

-تعليمه موضوعات مترابطة ومستمدة من خبرته اليومية.

-الاهتمام بالطرق الفردية بين الأطفال المتخلفين عقلياً. (أحمد وادي، 2009: 166).

سادسا: طريقة الخبرة التربوية:

نادى جون ديوي (J.Dewey) بالتعليم من خلال الخبرة وأتت دعوته إلى إدخال طريقة المشروع أو الوحدة أو الخبرة في تعليم الأطفال المتخلفين، والتي تقوم على أساس ربط ما يتعلمه الطفل في وحدات عمل تناسب سنه وقدراته وميوله. وتتلخص هذه الطريقة فيما يلي:

-تنظيم الفصل حتى يكون (وحدة العمل أو الخبرة مركز اهتمام الطفل).

-أخذ موضوع (وحدة العمل أو الخبرة) من بيئة الطفل ومن مواقف حياته اليومية.

-جعل هدف وحدة العمل أو الخبرة كآتي:

-تنمية مشاعر الطفل الطيبة نحو نفسه ونحو الآخرين.

-إصلاح عيوب نطقه وزيادة حصيلته اللغوية.

-تعليمه القراءة والكتابة والحساب. (أحمد وادي، 2009: 166).

سابعا: طريقة المواد الدراسية:

وضع دنكان (J.Duncan) برنامجا لتعليم المتخلفين عقليا عن طريق التفكير الملموس أي عن طريق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع، وأعطى اهتماما لانشغال الإبرة والرسم والنحت والنجارة والنسيج والمسابقات الترويجية، بالإضافة إلى تعليم القراءة. (أحمد وادي، 2009: 166).

كذلك التركيز على الانتباه وتوسيع المدارك، والعمل على زيادة حصيلة المعلومات. مع تشجيعه على حل ما يتعرض إليه من مشكلات. (محمد صالح الإمام وآخرون، 2010: 182).

ثامنا: طريقة التعليم المبرمج (التعليم الفردي):

يقوم على تعليم الطفل بحسب قدرته على التعلم، ومن خلال متابعته بنفسه لخطوات الموضوع الذي يدرسه في كتاب مبرمج، ويقصد بالبرمجة تقسيم المنهاج الدراسي إلى خطوات صغيرة مترابطة وتقدم للطفل بطريقة شيقة تجذب انتباهه، حيث يقوم المدرس بدراسة المقرر ويحلله، ويحدد خطواته ويرتبها بحسب ما بينها من علاقات ويرشد الطفل إلى الوحدات التي يدرسها ويشجعه على دراستها بالسرعة التي تناسب إمكانياته.

(أحمد وادي، 2009: 167).

7- طرق وأساليب التدريس في التخلف العقلي:

1- الحوار والنقاش:

تعتبر طريقة الحوار والنقاش أساسا لمعظم طرق التدريس الحديثة، وتساعد هذه الطريقة على نمو المهارات اللغوية للطلاب المتخلف عقليا. فعن طريقها يمكن للمعلم أن يتعرف على خبرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات الجديدة، كما أنها تعتبر أداة للتفاعل الاجتماعي. فالمعلم الناجح هو الذي يتقن مهارة الحوار والنقاش مع طلابه وذلك لما لهذه المهارة من أهمية في توطيد التواصل مع الطلاب، مما يساعد على حل كثير من المشكلات اللغوية التي تعترض الطلاب المتخلفين عقليا كالتلعثم والجلجة أو التأتأة، وذلك لأن الطالب هنا يناقش ويحاور بحرية مع المعلم ومع زملائه الآخرين.

2- التوجيه اللفظي (الحث اللفظي):

تعتبر طريقة التوجيه اللفظي أحد الأساليب التدريسية المناسبة مع الطلاب المتخلفين عقليا وتحفز الطالب على القيام باستجابات مناسبة، وهو نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطالب على إكمال المهمة المطلوبة، من خلال لفظ الكلمة أو الكلمات أو جزء منها بشكل يساعد الطالب على إعطاء الإجابة الصحيحة، وهذا الأسلوب يعتمد على الحث بالمعززات المناسبة.

3- التمثيل (الدrama):

هي طريقة تتضمن قيام الطالب بتمثيل تلقائي عن طريق الانخراط في الموقف والتفاعل مع الآخرين وتقمص أدوارهم، وقد يكون التمثيل بواسطة طالبين اثنين أو أكثر بتوجيه من المعلم، أمّا الطلاب الآخرون الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين، وقد يكون التمثيل بتقمص أدوار لشخصيات اجتماعية مثل: شخصية المعلم أو الأب أو الطبيب أو النجار... وغيرها أو قد تركز على اتجاهات إيجابية كالنظافة والنظام والعمل الجماعي ومساعدة الآخرين وحب الوالدين وطاعتهم... وغيرها. (أحمد وادي، 2009: 157).

4- التعلم باللعب:

تعتبر طريقة التدريس باستخدام الألعاب من أبرز الطرق والاستراتيجيات التدريسية المناسبة لتعلم الطفل المتخلف عقليا، فمن خلال يصبح للطفل دور ايجابي يتميز بكونه عنصر نشط وفعال داخل الصف لما يتسم به هذا الأسلوب التدريسي من التفاعل بين المعلم والمتعلمين خلال العملية التعليمية، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقة عملية منظمة، ومن خلال اللعب يتعرف الطالب على الأشكال والألوان والأحجام والحروف والأعداد، ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات.

5- القصص (القصة):

تعرف القصة على أنها طريقة تعليمية تقوم على العرض الحسي المعبر، فهذه الطريقة تساعد في جذب انتباه الطلاب وإكسابهم خبرات ومعلومات وحقائق بطريقة شيقة وجذابة، ويحقق التعلم عن طريقها النجاح الذي يوصل إلى الأهداف ويسهم في تثبيت مواد التعليم في أذهان الطلاب ويبعد الملل والسأم الذين قد تسببهما الطرق التي تسير على وتيرة واحدة، وهي عنصر تربوي هام له أهميته في المواقف التعليمية فمن خلال القصة يكتسب الطفل المتخلف عقليا الكثير من المترادفات اللغوية سواء عند سماعه للقصة أو عندما يقوم بروايتها كما تنمي القدرة على الإصغاء الجيد والتمييز بين الأصوات. (أحمد وادي، 2009: 157-161).

6- أسلوب تحليل المهمة:

يقصد بتحليل المهمات تجزئة المهارة إلى أجزائها ومكوناتها الرئيسية ثم ترتيب هذه الأجزاء في نظام حتى تصل إلى المهارة الأساسية ويتطلب هذا الأسلوب ما يلي:

-التعريفات الإجرائية الدقيقة للمهارة التي سيتم تعليمها للطفل.

-تحليل المهارات لتجزئة المهارة إلى المهارات الفرعية التي تتكون منها.

-التدريس المباشر والمتكرر.

-التقييم المباشر والمتكرر لمستوى التحسن في أداء الطفل.

كما يراعي استخدام عملية التسلسل في المهارة من الأسهل إلى الأصعب كي يتمكن الطفل من النجاح في تلك العملية، ويراعي أيضا عامل التكرار الكافي للخبرة أو المهارة عدة مرات حتى يطور الطفل عملية التعليم لديه نحو الإتقان كذلك إعادة تكرار ما تعلمه من وقت لآخر. (أحمد وادي، 2009: 173).

8- إستراتيجيات تدريس مهارة القراءة لذوي التخلف العقلي:

لقد أشارت الشيراوي (2006) إلى أن العديد من الباحثين يرون أن البرنامج التعليمي في التعرف على الكلمة سيكون ناجحا إذا استطاع التلميذ أن يطابق أولا، ثم يختار، ثم يسمي الصور، ومن ثم ينتقل بهذه المهارة إلى مطابقة الكلمة، واختيارها ثم تسميتها أو قراءتها وأن استخدام كلمات مألوفة وذات معنى بالنسبة للتلميذ يعتبر مطلب أساسي عند البدء ببرنامج القراءة حيث يمكن البدء بأفراد الأسرة، ثم الأصدقاء والجيران، ثم أجزاء أعضاء جسم الإنسان. (الشيراوي، 2006: 76)

كما أشار الحازمي (2009) إلى مجموعة من الوسائل التي يمكن أن تساعد التلميذ ذوي التخلف العقلي على تمييز الحروف والتعرف عليها، ثم إدراكها ضمن الكلمة وربط الكلمة بصورتها وترتيبها للحصول على عبارة مقروءة، ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:

- 1- عرض حروف أبجدية مجسمة كبيرة خشبية أو بلاستيكية على أنواعها وأشكالها وألوانها المختلفة بغية تمييزها وإدراك صورها، ثم التعرف على أسمائها وأصواتها داخل الكلمات.
- 2- عرض بطاقات مقابلة الحروف بالصور.
- 3- عرض بطاقات مقابلة الكلمات بالصور.
- 4- عرض لوحات عليها صور ملونة متنوعة لأنشطة معينة يحبها التلميذ، ويطلب منه التحدث كما يشاهده في اللوحة وما يجري فيها.
- 5- عرض لوحات للعلامات الإرشادية المألوفة مثل: (علامات المرور، التحذير، الدخول، الخروج) بغية تمييز التلميذ لهذه اللوحات ثم قراءة كلماتها والتقيد بها.

9- اعتبارات أساسية عند التدريس للمتخلفين عقليا:

إن التدريس للمتخلفين عقليا ليس خبط عشواء، وإنما هو عملية تحتاج إلى الحيلة والحذر، ولذا فقد حدّد كل من " زيدان السرطاوي " و"كمال سيسالم" نقلا عن "كيرك وجولجر" عددا من الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند التدريس للمتخلفين عقليا فيما يلي:

1- أن يمر الطالب بخبرة نجاح:

يكون ذلك بإتباع الوسائل التي تقود الطالب إلى الإجابة الصحيحة وتقديم بعض الإرشادات والتلميحات عند الضرورة، فإرشاد الطالب للإجابة الصحيحة يكون بتكرار السؤال بنفس الكلمات مع تبسيط المشكلة، ومجمل القول إنه يجب الحرص على ألاّ يفشل الطالب في أداء الواجب، ومساعدته في تحقيق النجاح بقدر الإمكان.

2- تقديم تغذية راجعة:

ذلك أن يعرف الطالب نتيجة عمله بعد أدائه مباشرة، بمعنى أن يعرف هل كانت استجابته غير صحيحة، وإذا كانت الاستجابة غير صحيحة فعندئذ يجب مساعدته على معرفة الاستجابة

الصحيحة، لهذا يجب أن ينظم الدرس بطريقة تسهل على الطفل معرفة استجابته وتصحيحها في حالة الخطأ.(كمال عبد الحميد زيتون، 2009،: 219).

3-تعزيز الاستجابة الصحيحة:

يجب أن يكون التعزيز مباشرا وواضحا في حالة قيام الطفل بأداء استجابة صحيحة، وهذا التعزيز إما أن يكون ماديا مثل: الحلوى والطعام، أو معنويا مثل: الاستحسان الاجتماعي والمدح والإطراء وما إلى ذلك.

4-تحديد أقصى مستوى أداء يجب أن يصل إليه الطفل:

إذا كانت المادة التعليمية صعبة جدا فعندئذ قد يواجه الطالب الفشل والإحباط، ومن هنا يجب أن تراعي في المادة التعليمية المستوى الذي يمكن أن يؤديه الطفل.

5-الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى:

يجب أن يسير موضوع الدرس وفق خطوات منظمة متتابعة، بحيث تكمل كل خطوة الخطوة السابقة لها، وتقود للخطوة اللاحقة، وتسير من السهل للصعب.

6-التكرار بشكل كاف لضمان التعلم:

من الخصائص التعليمية للأطفال المتخلفين عقليا ضعف الذاكرة قصيرة المدى وسرعة النسيان، لهذا فقد ينسى الطفل اليوم ما سبق وأن تعلمه بالأمس إذا لم تتح له فرصة تكرار ما تعلمه بشكل كاف في مواقف متعددة، فالأطفال المتخلفون عقليا يحتاجون إلى تكرار أكثر للخبرة وربط بين المهارة المتعلمة والمواقف المختلفة، وذلك للاحتفاظ بها وعدم نسيانها.

7-ترتيب وتنظيم المادة التعليمية، وإتباع تعليمات مناسبة لتركيز الانتباه:

يساعد ترتيب وتنظيم المادة التعليمية على تركيز انتباه الطفل وتوجيهه للتعليمات في المواقف التعليمية، بالتالي تسهل عملية التعلم. (كمال عبد الحميد زيتون، 2003: 221).

8-تقديم المادة على أجزاء مرتبة، وعدم الانتقال إلى جزء جديد إلا بعد التأكد من نجاحه في الجزء الأخير وفقا لقدرته وسرعة تعلمه.

9-استخدام أكثر من جلسة لتكون نتائج التعلم أكثر كفاءة، وتشجيعه على عمل ارتباطات، وتمييز أوجه الشبه والاختلاف (أيمن محمد عادل، 2006: 58).

خلاصة:

لا تختلف التربية الخاصة عن التربية العادية فكلاهما يهدفان للتعلم، لكن يكمن الفرق بينهما في الغايات وأنواع الخدمات التعليمية وطريقة تقديمها. وعليه فإنّ التربية الخاصة لا تزال تبذل مجهودات حتى تحقق أكبر قدر من التكيف، وذلك من خلال أساليب التدريس الخاصة حتى تستفيد كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من حقها في التعلم وعليه فقد تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم المبادئ التي تقوم عليها التربية الخاصة من تقديم برامج تربوية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك تعليمهم وفقا لمنهاج خاص بهم، كذلك تطرقنا إلى أهم النظريات التي يمكن الاستفادة منها في ميدان التخلف العقلي وأهم طرق تعليم هذه الفئة مع أساليب التدريس الخاصة بهم، مع تحديد أهم الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند تدريس فئة التخلف العقلي حتى يسهل عملية التعلم.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الأول

تنظيم الدراسة الميدانية وإجراءاتها

تمهيد:

"تعد الدراسة الميدانية كهمزة وصل مع الجانب النظري كلاهما يكمل الآخر، وتعد الدراسة التطبيقية أساس كل بحث علمي، فهي تعتمد على بعض التقنيات في التحليل كالأدوات الإحصائية والاختبارات التي تثبت مدى صحة النتائج المحصل عليها، كما تسعى للدراسة الميدانية إلى الإجابة ن إشكالية البحث، وعن مدى صحة الفروض.

سنتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات البحث الميداني انطلاقا بالتعريف بمكان إجراء البحث ومن ثم الدراسة الاستطلاعية، كذلك توضيح المنهج المتبع، وحجم العينة، وفي الآخر تحديد الأدوات والأساليب المستخدمة في تحليل البيانات المحصل عليها.

1- منهج البحث:

بما أن الموضوع هو الذي يحدد المنهج المناسب، فلقد اعتمدت الباحثة في دراستها هذه المنهج التجريبي تصميم شبه تجريبي.

يعد المنهج التجريبي أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية، وتطوير بنية التعليم وأنظمتها المختلفة.(سامي محمد ملحم، 2007: 421).

التصميم شبه تجريبي لأنه يعتمد على مجموعة واحدة ، وقد استعمل تصميم المجموعة الواحدة في البحث العلمي بقياس قبلي وقياس بعدي، حيث قمنا بقياس مهارة القراءة قبل وبعد تعرض العينة للبرنامج المتضمن لأساليب التدريس في التربية الخاصة.

2- ميدان البحث:

2-1- ميدان تطبيق البرنامج و مقياس مهارات القراءة:

تم إجراء الجانب الميداني لدراستنا بالمركز النفسي البيداغوجي (بسة) بالمدينة بالجزائر العاصمة في الفترة الممتدة بين شهر ماي 2013 إلى غاية شهر أفريل 2014، حيث يتكفل

هذا المركز بالأطفال والمراهقين ذوي التخلف العقلي، ويتراوح السن ما بين 3 سنوات و18 سنة، يتوزعون على الأقسام مختلفة حسب المستويات العقلية والعمرية.

- يضم المركز الأقسام التعليمية التالية:

- 6 أقسام بيداغوجية (يتم فيها تعليم المهارات الأكاديمية).

- 4 ورشات : ورشة النجارة- ورشة المهارات اليدوية- ورشة الخياطة- ورشة الطبخ.

- قاعة الرياضة.

- يعمل المركز بنظام نصف داخلي، تخدمه فرقة طبية بيداغوجية.

الجدول رقم (02): يبين توزيع أفراد الفرقة الطبية البيداغوجية بالمركز النفسي البيداغوجي

للمتخلفين عقليا (بالمدينة)

المستوى	أخصائي نفسي بيداغوجي	أخصائي نفسي عيادي	أخصائي نفسي أرطفوني	مربي مختص	مساعد إجتماعي	طبيبة عامة	المجموع
التكرار	1	3	2	25	1	1	33

2-2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي يجب أن يقوم بها كل باحث عند وصوله إلى استخدام، أداة البحث المعتمد عليها في دراسته وقد ورد في إحدى المراجع أن الدراسة الاستطلاعية أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي، فبناء على التجربة الاستطلاعية وعلى ضوء ما يصادف الباحث من صعوبات وما يظهر من النواحي التي تستوجب التفسير، فإنه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ والفرصة للتعديل ولا يتسنى له ذلك بعد التطبيق " (بركات محمد خليفة، 1979: 76).

- أما بالنسبة لنا فتهدف الدراسة إلى تعرف الباحثة أكثر بالفئة، وبما أنّ الموضوع الذي سوف نتناوله بالدراسة هو " دور أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة لدى فئة الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط".

- لذا تطلب الأمر القيام بدراسة استطلاعية لمعرفة بعض مؤشرات هذه التغيرات وبغية الاحتكاك بهذه الفئة التعرف على مستوى القراءة لديهم وما هي أهم الأخطاء والصعوبات التي يواجهونها أثناء القراءة كذلك تدوين ملاحظات المختص النفسي والمعلم المشرف عليهم بالمركز.

- كما قامت الباحثة في هذا البحث بدراسة استطلاعية سيكومترية أرادت من خلالها تعديل وإيجاد معايير صدق وثبات لأداة البحث المتمثلة في مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا في صورته الأردنية كذلك التأكد من مناسبة المقياس للأطفال المتخلفين عقليا تخلف عقلي بسيط من حيث العبارات والتطبيق.

قبل البدء بتطبيق المقياس قامت الباحثة بعدة زيارات ميدانية إلى المراكز السيكوبيداغوجية بالجزائر العاصمة ومن ثمة اندمجت داخل صفوف الساهرين على شؤون الأطفال المتخلفين عقليا، بالمركز النفسي البيداغوجي (بسة) بالمدينة وسط العاصمة، بالإضافة إلى المركز السيكوبيداغوجي بحيدرة (الجزائر) لتعديل وإيجاد دلالات صدق وثبات للمقياس أولا، وبعد ذلك اختيار عينة البحث التي طبق عليها البرنامج ويهدف التقرب أكثر من هذه الفئة كانت الباحثة تحضر وتشارك في الحصص التعليمية حتى تتمكن من التعرف على قدراتهم كحصص القراءة للتعرف على أهم الأخطاء والصعوبات التي يواجهونها أثناء القراءة.

لاحظت الباحثة أن فئة ذوي التخلف البسيط هي الفئة المناسبة للبحث، لأن أفراد هذه الفئة قابلين للتعليم إذا وفرت لهم طرق وأساليب تدريس مناسبة. ومن أجل إيجاد دلالات صدق وثبات للمقياس، قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا على عينة استطلاعية للتحقيق قوامها (32) طفل متخلف عقليا تبلغ أعمارهم ما بين 6 و 13 سنة.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاستطلاعية:

- ملائمة مقياس مهارات القراءة للأطفال المتخلفين عقليا - تخلف عقلي بسيط -.

فيما يلي سنوضح في الجدول الموالي البنود التي احتوت على عبارات غامضة أو غير ملائمة والصيغة المعدلة لها.

جدول رقم (03): يبين الفقرات التي أجري عليها التعديل، والفقرات البديلة.

رقم الفقرة	الفقرة كما هي في الصورة المعربة	الفقرة البديلة
9	معرفة الكلمات الضرورية: قف-مغلق-عميق-مدخل-استعلامات- إذهب-رجال-إمشي-إبتعد-إفتح-بنات- مخرج-إسحب-أولاد-طريق ذو إتجاه واحد- موقف باص	معرفة الكلمات الضرورية: قف-مغلق-عميق-دخول-استعلامات- إذهب-رجال-إمشي-إبتعد-إفتح-بنات- خروج-إسحب-أولاد-طريق ذو إتجاه واحد- موقف حافلات
10	قراءة الكلمات الضرورية: قف-مغلق-عميق-مدخل-استعلامات- إذهب-رجال-إمشي-إبتعد-إفتح-بنات- مخرج-إسحب-أولاد-طريق ذو إتجاه واحد- موقف باص	قراءة الكلمات الضرورية: قف-مغلق-عميق-دخول-استعلامات- إذهب-رجال-إمشي-إبتعد-إفتح-بنات- خروج-إسحب-أولاد-طريق ذو إتجاه واحد- موقف حافلات
11	معرفة المعلومات الشخصية: قل له: "أرني استمر". الإسم الأول - المدينة - رقم التليفون - الإسم الأخير - اسم الأب - اسم الأم - العنوان	معرفة المعلومات الشخصية: قل له: "أعطيني واصل". الإسم - المدينة - رقم التليفون - اللقب - اسم الأب - اسم الأم - العنوان
12	قراءة المعلومات الشخصية: قل له: "إقرأ هذه البطاقة". الاسم الأول - المدينة - رقم التليفون - الإسم الأخير - اسم الأب - اسم الأم - العنوان	قراءة المعلومات الشخصية: قل له: "إقرأ هذه البطاقة". الإسم - المدينة - رقم التلفون - اللقب - اسم الأب - اسم الأم - العنوان
13	تكوين جملة من كلمات معروضة: قل له: "ضع هذه الكلمات معا لتشكّل جملة"	تكوين جملة من كلمات معروضة: قل له: "رتب هذه الكلمات حتى تشكّل جملة"

3- عينة البحث:

للتحقق من فروض الدراسة قامت الباحثة باختيار عينة البحث بطريقة قصدية (عمدية) "يتم اللجوء إلى هذا الصنف من المعاينة عندما لا يكون أمامنا أي اختيار وهي الطريقة التي تستخدم عندما لا نستطيع اختيار العناصر بطريقة عشوائية.(موريس أنجرس، 2006: 311)

أولاً: تم اختيار 15 فرد يتميزون بالتخلف العقلي البسيط من المجتمع الأصلي المتكون من 70 فرداً وهذا انطلاقاً من التشخيص المطبق من قبل المختصة النفسية بالمركز.

ثانياً: العينة التي نحتاج التطبيق عليها لا بد أن تتميز بالتخلف العقلي البسيط، لم نكتفي بتشخيص المختصة النفسية وللتحقق من خصائص العينة التي تتلاءم مع أهداف بحثنا تم تطبيق اختبار رسم الرجل للعينة المقترحة من طرف المختصة النفسية.

ثالثاً: تم تطبيق مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً لتشخيص الصعوبات وأهم الأخطاء في القراءة عند هذه الفئة.

في الأخير تم تحديد العينة النهائية للدراسة المقدر عددها بـ 8 أطفال، تتراوح أعمارهم بين (8-13) سنة، كما تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50-70) درجة، أي فئة التخلف العقلي البسيط ممن لديهم ضعف في القراءة.

4- أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

1. اختبار رسم الرجل.
2. مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً.
3. برنامج يتضمن أساليب التدريس في التربية الخاصة من إعداد الباحثة.

4-1 اختبار رسم الرجل:

للتأكد من مستوى الذكاء المطلوب لدى فئة المتخلفين عقليا - تخلف بسيط - طبقت الباحثة اختبار رسم الرجل لمعرفة نسبة الذكاء، والتي تحدد عند هذه الفئة من (50-70) درجة.

- تم وضع هذا الاختبار من طرف الباحث Goodenough بناء على ملاحظات ميدانية التي دلت على وجود علاقة قوية بين نمو ذكاء الطفل من جهة وتطور الرسم عنده من جهة أخرى.

مبدأ الاختبار: يمكن شرح مبدأ الاختبار فيما يلي:

التقنية: هو عبارة عن اختبار جماعي، بحيث يتم تقديم لكل طفل ورقة وقلم رصاص ،. ويجب عدم استخدام أقلام الشمع، كذلك التأكد من عدم وجود صورا وكتب مع الطفل لتقليل احتمالات النقل منها.

التصحيح: يتم تنقيط نقطة واحدة لكل عنصر من عناصر الرسم بحيث لا تتجاوز 51 نقطة.

كيفية توزيع النقاط:

- الصنف (أ): في حالة ما إذا لم يتم التعرف على الرجل (خريشة خطوط متشابكة) العلامة (0).

في حالة ما إذا كان هناك نوع من التحكم في الخطوك (مثلثات، دوائر...).

عندما يتم التعرف على بعض العناصر منها بحيث تمثل قسما من جسم الإنسان، فيما يخص التجريد يتم ضمه في الصنف (ب).

- الصنف (ب): لا يتم التنقيط بنصف نقطة ولكن كل عنصر من عناصر الرسم تقدم عليه نقطة واحدة.

- يجب الإشارة إلى أن القيمة الفنية للرسم ليست لها أي علاقة بالتقييم حيث يتم أخذ بعين الاعتبار العناصر المتواجدة في الرسم فقط. (محمد فرغلي فراج وآخرون، 2004: 1... 7).

4-1-1 تقديم اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء:

4-1-1-1 أهداف الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى ما يلي:

- التأكد من تدني المستوى المعرفي عند الدراسة.
- تحديد حاصل الذكاء لمستوى التخلف العقلي البسيط لاستثناء حالات التخلف العقلي المتوسط والشديد، التي قد تؤثر على سلامة النتائج.

4-1-1-2 تعريف اختبار الرجل رسم الرجل الحر (Test du Bonhomme):

تم وضع هذا الاختبار من طرف (جودانف FI, Goudenough) بناء على ملاحظات ميدانية دلت على وجود علاقة قوية بين نمو ذكاء الطفل من جهة وتطور الرسم من جهة أخرى، هذا التطور يمكن أن نلخصه في:

- مرحلة الخريشة (Stade de Griffonnage): من 2 إلى 3 سنوات.
- مرحلة الشرغوف (Stade du têtard): من 3 إلى 5 سنوات، يقتصر رسم الرجل على دائرة تعبر عن الرأس مع خط أو خطين للدلالة على باقي أجزاء الجسم.
- مرحلة رسم الرجل التام (Stade du bonhomme complet): رسم العناصر الرئيسية للجسم (من 6 إلى 10 سنوات).
- مرحلة الرسم الجانبي للرجل (Stade du profil): بعد 10 سنوات يميل الطفل إلى رسم الرجل بمظهر جانبي، حسب (جودانف - FI, Goudenough)، كلما زاد مستوى ذكاء الطفل، كلما كثرت التفاصيل في الرسومات المقدمة بشكل يعكس قدرته على فهم العناصر

المرسومة والعلاقة بينها، كما أنه حسب (بياجييه - Piaget)، يبقى الرسم أحد الوسائل لاكتشاف وفهم إدراك الطفل لمحيطه ومستوى التجريد عنده ومنه تحديد مستواه المعرفي (سعيد كمال عبد الحميد، 2009: 132).

4-1-1-3 صدق الاختبار:

لحساب صدق الاختبار قامت (جودانف - Fl, Goudenough) بتطبيقه على 335 حالة مع اختبار (ستانفورد - Stanford) المراجع من طرف (تيرمان - Terman)، ثم قامت بحساب معامل الارتباط الذي وجدته: $r = 0,74$.

4-1-1-4 دلالات ثبات الصورة الأصلية من المقياس:

توفرت دلالات عن ثبات الاختبار في صورته الأصلية (جودانف - Fl, Goudenough) (1926)، إذ يذكر (كومبتون - Compton) (1980) أن معاملات الثبات المحسوبة كانت عالية، ويمكن حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الصور المتكافئة، حيث يعتبر أداء المفحوص على رسم الرجل مكافئاً لأدائه على رسم المرأة (فاروق الروسان، 1996: 95).

4-1-1-5 تقنين الاختبار:

تم تقنين الاختبار في صورته الأولى والتي أعدتها (جودانف - Fl, Goudenough) (1956)، على أربعة آلاف طفل أمريكي تتراوح أعمارهم ما بين (4-10) سنوات، ويمثلون مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأربعة من المرحلة الابتدائية، وقد توصلت (جودانف - Goudenough) إلى جداول المعايير تمثل العمر العقلي بالشهور كما تم تقنين الاختبار في صورته المعدلة والتي أكدها (هاريس - Harris) (1963) على عينة مؤلفة من 275 مفحوصاً يمثلون مناطق ديمغرافية وعرفية واقتصادية في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ توصل (هاريس - Harris) إلى جداول تمثل درجات معيارية (Standard Scores) متوسطها (100) وانحرافها المعياري (15)، حيث تحول الدرجة الخام على المقياس إلى درجة معيارية، كما تفيد

هذه الدرجة في التعرف على قدرات المفحوص العقلية مقارنة مع الأطفال المناظرين له في العمر الزمني (Compton, 1980)، (فاروق الروسان، 1996: 95).

4-1-1-6 تقديم نتائج اختبار رسم الرجل:

لتحديد درجة الذكاء للعينة قيد البحث الجدول رقم (03) يبين حساب العمر العقلي وقياس الذكاء بتطبيق اختبار رسم الرجل بحيث تم حسابه بالطريقة التالية:

$$QI = \frac{age\ mentale}{age\ réel} \times 100$$

- لتحديد درجة الذكاء للعينة قيد البحث/ الجدول رقم (04) يبين حساب العمر العقلي وقياس الذكاء بتطبيق اختبار رسم الرجل.

جدول رقم (04): يبين حساب العمر العقلي وقياس الذكاء بتطبيق اختبار رسم الرجل.

الرقم	الجنس	السن	العمر العقلي - رسم الرجل -	نسبة الذكاء	الملاحظة
1	أ	11	6	62	تخلف عقلي بسيط
2	ذ	11	7	63,63	تخلف عقلي بسيط
3	ذ	12	6	62	تخلف عقلي بسيط
4	ذ	13	7	63	تخلف عقلي بسيط
5	أ	11	7	63	تخلف عقلي بسيط
6	أ	8	6	62	تخلف عقلي بسيط
7	أ	12	7	58	تخلف عقلي بسيط
8	ذ	11	6	62	تخلف عقلي بسيط

4-2 مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا:

4-2-1 تعريف المقياس في صورته الأصلية:

أعد وطور في قسم التربية الخاصة عام (1976) بولاية ميتشكان الأمريكية ثم ظهر في صورته الأردنية في دراسة قام بها الروسان والعامري عام (1988)، يتكون المقياس في صورته الأصلية من 13 فقرة متدرجة في مستوى الصعوبة حيث يعطي المقياس مهارات القراءة التالية:

- التعرف إلى الكلمة
- الإصغاء إلى الكلمة
- مطابقة الكلمة
- القراءة الجهرية.

أما فقرات المقياس في صورته الأصلية فهي:

1. تقليب صفحات الكتاب
2. التعرف على الأشياء
3. التعرف إلى الصور
4. الإصغاء إلى القصة
5. التعرف إلى الصور في الكتاب
6. مطابقة الحروف الهجائية
7. التعرف على الحروف الهجائية
8. قراءة الحروف الهجائية
9. التعرف إلى الكلمات الضرورية
10. التعرف إلى المعلومات الشخصية
11. قراءة جملة مكونة من كلمات معروفة

4-2-2 إجراءات تطوير مقياس مهارات القراءة في صورته الأردنية:

ظهر مقياس القراءة للمتخلفين عقليا في صورته الأردنية ، في دراسة قام بها الروسان والعامري (1988) هدفت التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات الصورة الأردنية المعدلة من مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا والذي أعدو طور في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشجان الأمريكية عام 1976، وذلك لأهداف قياس وتشخيص مهارات القراءة لدى المتخلفين عقليا، ومن ثم إعداد البرامج التربوية المناسبة.

- يمكن تلخيص إجراءات تطوير الصور الأردنية من المقياس في الخطوات التالية:

1. إعداد الصورة الأولية المعربة من المقياس والتي تضمنت فقراته وتعليمات تطبيقه وتصحيحه.
2. مراجعة الصورة الأولية المعربة من المقياس وذلك بعرضه على عشرة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الأردنية والعاملين في مراكز التربية الخاصة للتخلف العقلي وذلك من أجل مراجعة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، وكذلك مراجعة تعليمات تطبيقه وتصحيحه.
3. إعداد الصور النهائية من المقياس بناء على ملاحظات المحكمين حول فقرات المقياس وتعليمات تطبيقه وتصحيحه.
4. طبق المقياس في صورته النهائية على عينة مؤلفة من 91 مفحوصا من الطلبة العاديين والمتخلفين عقليا يمثلون الفئات العمرية التالية: 6-8، 9-12، 11-14، وثلاث مستويات من الحالة العقلية هي:

مستوى العاديين، ومستوى التخلف العقلي البسيط ومستوى التخلف العقلي الشديد.

5. عولجت البيانات الناتجة عن عملية تطبيق المقياس على عينة الدراسة، إحصائيا وذلك من أجل التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات المقياس في صورته الأردنية (فاروق الروسان، 1996: 208-209).

4-2-3 تعليمات تطبيق المقياس تصحيحه: تتضمن ما يلي:

1. أن يكون الفاحص على دراية وخبرة بفقرات المقياس والأدوات اللازمة له.
2. أن يكون الفاحص ألفة بالمفحوص.
3. أن يهيئ الفاحص المكان المناسب لعملية تطبيق المقياس بحيث يضبط شروط الإضاءة، والتهوية... إلخ.
4. أن يطبق الفاحص المقياس بطريقة فردية على المفحوص على استمرارية أداء المفحوص.
5. أن يعزز الفاحص أداء المفحوص، وذلك من أجل المحافظة على استمرارية أداء المفحوص.
6. أن يعطي الفاحص للمفحوص إشارة (+) على الفقرة التي تتوافق فيها أدائه مع معايير تلك الفقرة وإلا فإنه يعطي إشارة (-).
7. أن يعطي الفاحص للمفحوص درجة (1) على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (+) ودرجة (0) على الفقرة التي يحصل فيها المفحوص على إشارة (-).
8. أن ينقل الفاحص نتائج أداء المفحوص على المقياس إلى إستمارة خلاصة النتائج، حيث تحسب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس الكلي. (محمد عامر الدهمشي، 2007: 75).

4-2-4 صدق وثبات المقياس:

أ. صدق المحكمين:

- فيما يخص صدق المقياس في البيئة الجزائرية عرضت الباحثة نسخ من مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا على مجموعة من المحكمين، لتحكيمه قصد تقويم بنوده.
- طلبت منهم الباحثة إبداء آرائهم وملاحظاتهم بخصوص:
- مدى مناسبة العبارة لقياس البعد الذي وضعت من أجله.
 - مدى وضوح العبارة. (أنظر الملحق رقم 5)
- فأكدت لجنة المحكمين أن أسئلة مقياس القراءة مناسبة للعينة الجزائرية لأنها صيغة بلغة مفهومة باستثناء للعبارات الواردة في جمل وأسئلة المقياس التي أشار إليها المحكمون أجمعوا

على ضرورة تعديلها وقد شملت التعديلات الفقرة (9)-(10)-(11)-(12)-(13) لتقريب الفهم خاصة لهذه الفئة أي المتخلفين عقليا - تخلف بسيط - محل الدراسة.

ب - صدق المقياس

تم تكييف هذا المقياس من طرف الباحثة، حيث تمت هذه الدراسة على مجموعة من الأطفال ذوي التخلف العقلي مراعية في ذلك شروط تكييف الاختبار (الصدق والثبات) بهدف الحصول على نتائج موضوعية.

وعليه تم تطبيق المقياس على كل العينات التي مثلت الدراسة الحالية (عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة دراسة التقنين وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة دراسة التقنين وعينة دراسة حالات تطبيق البرنامج).

استغرقت عملية التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أشهر (3) في الفترة الواقعة بين شهر ماي وشهر سبتمبر 2013، واستغرقت عملية التطبيق على عينة التقنين (04) أشهر في الفترة الواقعة بين شهر أكتوبر 2013 إلى غاية شهر جانفي 2014.

حيث كان الزمن المستغرق للتطبيق على كل مفحوص يتراوح حوالي نصف ساعة، حيث تم تطبيق المقياس في صورة مقابلة شخصية.

كما قامت الباحثة بترجمة بعض العبارات والمعاني من اللغة العربية كما هي موجودة في المقياس إلى العامية الجزائرية حيث بدت بعد ذلك واضحة ومفهومة وسهلة التطبيق.

لقد تمت عملية التصحيح حسب الإجراءات الواردة في دليل المقياس.

تألفت عينة التقنين من (32) طفل متخلف عقليا منهم (10) أطفال من المركز النفسي البيداغوجي "بسة" بالمدينة وسط العاصمة، و(22) طفل متخلف عقليا من المركز النفسي البيداغوجي بحيدرة بالعاصمة.

1. حساب الصدق:

اعتمدت الباحثة من أجل حساب الصدق على طريقة الصدق التمييزي أو طريقة المقارنة الطرفية بين 27% الأدنى و 27% الأعلى، وقد بينت نتائج التحليل وجود معامل الصدق دال إحصائياً عند 0,01% حيث أن قيمة T الحرجة والمقدرة بـ 6,04- دالة عند 0,01، وهذا يعني أن للمقياس القدرة على التمييز وبالتالي فهو صادق وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (05) يبين نتائج تطبيق المقارنة الطرفية لحساب الصدق التمييزي لمقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً:

مقياس مهارات القراءة الصدق	حجم العينة (N)	المتوسط الحسابي X	الانحراف المعياري SD	قيمة T الحرجة	الدالة الإحصائية
27% الأدنى	16	3,93	0,68	-6,04	دالة عند
27% الأعلى	16	5,87	1,08		0,01

2. حساب الثبات:

اعتمدت الباحثة من أجل حساب الثبات على 3 طرق وهي:

5 طريقة ALFA كرومباخ- طريقة التجزئة النصفية وطريقة قوتمان، وقد بينت النتائج وجود معاملات ثبات مقبولة، الجدول الآتي يلخص النتائج. (أنظر ملحق رقم 4)

جدول رقم (06) يبين حساب الثبات باستعمال الطرق الثلاثة:

الثبات	مقياس مهارات القراءة	حجم العينة (N)	عدد البنود	معامل الثبات
طريقة ألفا كرونباخ		32	13	0,52
طريقة التجزئة النصفية		32	13	0,61
طريقة جوتمان		32	13	0,61

3-4 برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة للأطفال المتخلفين عقليا: (من إعداد الباحثة).

1-3-4 التعريف بالبرنامج:

بعد الإطلاع على الدراسات التي تناولت موضوع القراءة عند المتخلفين عقليا، وكذلك الإطلاع على البرامج التي استخدمت في تحسين مهارة القراءة عند المتخلفين عقليا، فمن بين هذه الدراسات نجد دراسة فولر (Fowler) (1985) الذي تناول (طريقة القصة كأداة لتحسين الفهم القرائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا، كذلك دراسة باريدن وآخرون (Barudin. Et al) (1990). التأثير النسبي لثلاث طرق لقراءة الدرس في تطوير مهارات التحول والاسترجاع المحدد لدى المتعلمين المتخلفين عقليا من البرامج نجده دراسة "ساقونجية" والتي تناولت (فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دمنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط).

من ثم قامت الباحثة باقتباس لأهم اساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارة القراءة لدى المتخلفين عقليا عن طريق حصص تعليمية قصد تطبيقها على الطفل لتحسين مهارة القراءة، تحت إشراف الباحثة من خلال جلسات أسبوعية على شكل برنامج بحيث كانت الباحثة قبل البدء في أي حصة جديدة بمراجعة ما تم تقديمه في الحصة الماضية قصد التقويم كذلك التقويم في نهاية كل حصة.

- محتوى البرنامج:

اعتمدت المادة التعليمية للبرنامج على مجموعة الكتب التي تناولت مهارات القراءة ومشكلاتها وأهم طرق تعليمها كذلك الاعتماد على القصص منها قصة " ذات القلنسوة الحمراء الصغيرة".

4-3-2 أهداف البرنامج:

يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مهارات القراءة لدى مجموعة من الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط محاولة التغلب على نواحي التأخر الخاصة والأخطاء القرائية التي يرتكبها كل طفل أثناء القراءة ويتم تحقيق الأهداف من خلال عدد الجلسات المحددة وزمن كل جلسة. كذلك يقوم البرنامج على مجموعة من الأهداف هي:

1. الأهداف التعليمية:

تتمثل في إكساب التلاميذ المتخلفين عقليا تخلف بسيط بعض مهارات القراءة التي تتناسب مع قدراتهم كمهارة قراءة الحروف ومطابقتها و قراءة الكلمة ومهارة الاستماع.

2. الأهداف الاجتماعية:

تتمثل في تدعيم العلاقات بين أفراد العينة و زملائهم من خلال التفاعل الاجتماعي البناء.

3. الأهداف الترويحية:

تتمثل في الخدمات الفنية و الاجتماعية كصناعة بعض الحروف بالورق المقوى ليتسنى للطفل ملامستها بعد تلوينها لتقييم العلاقة بين الشكل وصوت الحرف وكذلك حتى لا يمل الأطفال، ويزيد عندهم الرغبة في التعلم.

4-3-3 حدود البرنامج: (زمنيا-مكانيا- بشريا):

زمنيا: استغرق تطبيق هذا البرنامج حوالي (04) أشهر (من جانفي 2014 إلى أفريل 2014)، بمعدل يوميين أو ثلاثة أيام أسبوعيا حسب نوعية الجلسات.

مكانيا: المركز النفسي البيداغوجي "بسمة" بالمدينة وسط العاصمة.

بشريا: ثمانية (08) أطفال متخلفين عقليا -تخلف عقلي بسيط- ممن لديهم ضعف في القراءة كذلك يعانون من صعوبات في بعض مهارات القراءة.

4-3-4 خطوات إعداد البرنامج:

مرّ البرنامج المستخدم في هذه الدراسة بخطوات عديدة قبل استخدامه والذي سنعرضه في الخطوات التالية:

أولاً: الخطوات التمهيديّة لبناء البرنامج في صورته المقترحة.

ثانياً: تحكيم البرنامج.

ثالثاً: البرنامج في صورته النهائية.

أولاً: الخطوات التمهيديّة لبناء البرنامج

1. قراءة لعدد من الدراسات التي تناولت البرامج التعليمية للمتخلفين عقلياً، مثل دراسة "ساقونجية" و دراسة "أحمد محمد نوري محمود الحياي وعمار يلدا كرومي هندي" حول " أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة" ودراسة هارون، صالح حول: "أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المدرسة الابتدائية".

2. خصائص الأطفال المتخلفين عقلياً -تخلف بسيط-:

الدراسات التي اهتمت مناهج المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) كدراسة "عاطف حامد زغلول". بعد ذلك تم تحديد محتوى برنامج التعلم لتحسين مهارة القراءة على ضوء الملاحظات التي أجريت طيلة عمل الباحثة مع هذه الفئة بتحديد أهم أساليب التدريس المناسبة لها. من ضمن الأخطاء التي كان يقع فيها الأطفال أثناء القراءة والتي تم انتقاء الأطفال على أساسها:

- الخلط بين الحروف المتشابهة في الشكل.
- الخلط بالحروف المتشابهة المخرج.
- التكرار لبعض الحروف في الكلمة لعدة مرات.
- حذف لبعض الحروف في الكلمة أثناء القراءة.

- القراءة المتقطعة للكلمة.

- القراءة ببطيء وعدم الإصغاء إلى الكلمة.

هذه جملة من الأخطاء التي يقع فيها الأطفال المتخلفين عقليا- تخلف بسيط- محل الدراسة أثناء القراءة، وباعتماد البحث والإطلاع على الدراسات والبحوث الأكاديمية استعملت الباحثة مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا الصورة المعربة بالأردن.

شمل المقياس مجموعة من المهارات نود الوصول إليها في هذه الدراسة وهي:

- التعرف إلى الكلمة.

- الإصغاء إلى الكلمة.

- مطابقة الكلمة.

- القراءة الجهرية.

ثانيا: صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق المحكمين بعرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد جاءت آراء المحكمين متفقة مع ما قامت به الباحثة على العموم، لقد اقترح بعضهم لبعض لإضافات المتمثلة فيما يلي:

- تمديد الجلسة إلى عدة حصص بما يتناسب والمهارة المراد تعليمها.

- التنويع في تقديم المعززات. (أنظر الملحق رقم 5)

وسائل العمل:

- قاعة دراسة أو مكتب المختصة النفسانية.

- صور لأشكال مختلفة منتقاة من الإنترنت.

- حروف وكلمات على بطاقات أوصور.

- حروف مصنوعة بالورق المقوى.

- صور ، أقلام رصاص، أقلام تلوين، أوراق، ممحاة ، مبراة، أوراق ، مقص.
- كتاب مصور.
- قصة مصورة.
- جمل مكتوبة على شكل بطاقات.
- سبورة.

(أنظر الملحق رقم 6)

الفنيات المستخدمة: اعتمدت الباحثة على التقنيات التالية:

- التعزيزات المادية والمعنوية.
- التوجيه اللفظي.
- الحوار والنقاش.
- التكرار.
- التغذية الراجعة.
- توصيل المعلومة لأفراد البرنامج بطريقة سهلة بسيطة و باستعمال الدارجة في بعض الكلمات الغير مفهومة عندهم.

4-3-5 الأساليب المستخدمة في التدريس:

- تحليل المهمة:

تم استخدام هذا الأسلوب في الجلسات (4)، (5)، (6)، (11)، والهدف منه تسهيل عملية التعلم بتبسيطها عن طريق تجزئتها ، مثلا في قراءة الحروف الهجائية قامت الباحثة بعرض الكلمة ككل، وقراءتها على الأطفال ومن ثم قاموا بتكرارها بعد ذلك قامت بتجزئتها وقراءة كل حرف مع التركيز على الحرف المراد تعليمه .

- أسلوب القصة:

تم استخدام هذا الأسلوب في الجلسة (12) من أجل جذب انتباه الأطفال للاستماع ويتم ذلك بجذب انتباه الأطفال بطريقة شيقة مما يدفعهم إلى المتابعة وحب الفضول إلى الاستماع لبقية أحداث القصة.

- أسلوب التوجيه اللفظي:

تم استخدام هذا الأسلوب في الجلسة (2)، (4)، (8)، (9)، وهو نوع من المساعدة المؤقتة حيث قامت الباحثة بمساعدة الأطفال على إكمال المهمة المطلوبة مثلا: قراءة الكلمة تطلب الباحثة من الأطفال مراقبتها وفي طريقة نطقها ومن ثم تطلب منهم عند تقليدها " نمذجة" بإعادة تكرارهم للكلمة، مما يسهل عليهم نطقها بالطريقة الصحيحة الواحد تلو الآخر.

وقد تم اختيار هذه الأساليب حسب عدة عوامل منها:

- 1- طبيعة أهداف ومحتوى الدرس، أي كل أسلوب يناسب المهارة المراد تعليمها.
- 2- عمر التلميذ وخبرته السابقة ومستواه العقلي والبدني، بحيث يتماشى مع القدرات العقلية للطفل.
- 3- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة المتمثلة في الوسائل التعليمية التي تقرب الفهم وتسهل عملية التعلم.
- 4- قدرات المعلم واستعداداته في تنفيذ الدرس.

4-3-6 عدد الجلسات، زمنها، ونوعيتها:

تم إنجاز جلسات البحث خلال مدة زمنية بلغت 5 أشهر وهي تشمل الدراسة الاستطلاعية لكيفية تطبيق البرنامج واللقاءات والتعارف بين الباحثة والأطفال والتي شملت 3 أسابيع، ثم بدأت الباحثة التطبيق الفعلي للبرنامج الذي دام حوالي 4 أشهر ونصف بمعدل 13 جلسة تم تقسيمها إلى مجموعة من الحصص (جلستين أو ثلاثة جلسات أسبوعيا).

أما التقييم البعدي فتم بعد أسبوع من نهاية البرنامج.

عدد الجلسات الكلية للبرنامج التعليمي يحتوي على 13 جلسة، فالجلسة الأولى هي جلسة تمهيدية افتتاحية تدخل في إطار الإعداد القبلي بلغ زمنها (20 د)، ونوعية الجلسة هي جماعية.

أما الجلسة الثانية إلى غاية الجلسة الخامسة فهي جلسات تقويمية تعليمية تم انجازها بطريقة فردية بلغ زمن كل واحدة منها (30 د)، بحيث يتم فيها مراعاة قدرات كل فرد من المجموعة على حدى:

أما الجلسة السادسة والسابعة تم تطبيقها بطريقة جماعية، مدة الجلسة (06) كانت ب (30د) أما الجلسة (07) فمدتها (20 د)، هاتين الجلستين تطلبتا مشاركة جماعية من حيث نطق الحروف باستخدام الطريقة الصوتية مما يزيد لهم الحماس في المشاركة بسماع كل واحد للآخر.

أما بالنسبة للجلسة الثامنة والتسعة والعاشرة، فقد تم تطبيقهم بصورة جماعية وزمن كل واحدة (30 د) بحيث تتطلب مشاركة جماعية مما يزيد من الحماس بين أعضاء المجموعة مع مراعاة القدرات الفردية أثناء التعليم.

أما الجلسة (11) تم تطبيقها بطريقة فردية مدتها 20 دقيقة.

والجلسة (12) تم تطبيقها بطريقة جماعية وزمن تطبيقها (20 د)، بما أنها جلسة الاستماع تطلب الأمر قراءة قصة على أفراد المجموعة، وجذب انتباههم للإنصات من خلال تشويقهم.

أما الجلسة (13) فهي جلسة ختامية تقويمية جماعية بحيث تم فيها مناقشة لكل موضوعات الجلسات السابقة مع تقديم المعززات بمختلف أنواعها دامت حوالي (30 د). (أنظر الملحق رقم 7).

4-3-7 تقييم البرنامج:

يتم تقييم فعالية البرنامج من خلال قياس مهارة القراءة لدى الأطفال اللذين طبق عليهم هذا البرنامج، وذلك باستخدام مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا الصورة المعربة بالأردن والمستخدم في الدراسة الحالية وذلك على ثلاثة مراحل يطبق بطريقة فردية كما يلي:

- قياس قبل تطبيق البرنامج.
- قياس أثناء تطبيق مراحل البرنامج (تقييم مستمر) من أجل الوقوف على مدى الاستفادة من الجلسة.
- قياس بعد تطبيق البرنامج.

ثالثا: عرض محتوى جلسات البرنامج المستخدم لتحسين مهارة القراءة لدى فئة من المتخلفين عقليا -تخلف عقلي بسيط-:

امتداد تطبيق البرنامج التعليمي من شهر جانفي إلى غاية شهر ماي.

جلسات البرنامج

- **الجلسة الأولى:** جلسة افتتاحية ، الزمن: 20د

الهدف: تحقيق الألفة بين الباحثة والأطفال.

الأدوات: مجموعة من البطاقات للحروف فيها صور.

الأنشطة: بعد اختيار مجموعة الأطفال اللذين سوف يتم إخضاعهم للبرنامج.

تقدم الباحثة للأطفال مجموعة، البطاقات فيها صور تمررها عليهم الواحد تلو الآخر وتشاركهم في التعرف على الصور لتحقيق الألفة بين الباحثة والأطفال.

- **الجلسة الثانية:** تقليب صفحات الكتاب، الزمن : 30د.

الهدف: تمكن الطفل من تقليد صفحات الكتاب بطريقة صحيحة.

الغنيات (الوسائل) المستخدمة: المعززات بنوعيتها المادية والتي تتمثل في تقديم قطع الحلوى والمعنوية كاللفظية بقول لهم حسن واصل، التوجيه اللفظي، الحوار والنقاش.

الأنشطة: تقديم كتاب فيه صور يجذب انتباه التلاميذ مع مخاطبتهم عند تقليد صفحات الكتاب الواحدة تلو الأخرى.

- تحاول الباحثة معهم، وتترك لهم المجال للتعبير عن الصور وإن لم يتعرفوا عليها تقوم بتوجيههم.

• **الجلسة الثالثة:** مطابقة الأحرف الهجائية الزمن : 30د.

الهدف : التعرف على الحروف الهجائية.

الأدوات: بطاقات فيها حروف هجائية مقترنة بصور وأحرف مصنوعة من ورق مقوى.

الغنيات المستخدمة: الحوار والنقاش، التغذية الراجعة، التكرار.

الأنشطة:

- تضع الباحثة 3 بطاقات مكتوب في كل منها حرفا من الأحرف الهجائية.
- تطلب من الطفل أن يسمى الصورة تحاول معه أن يقرأ الكلمة، وإن لم يتمكن تقرأها له ويقوم بتكرارها ومن ثم تنتقل للحرف الأول للكلمة، هكذا مع البطاقات الثلاث، ومن ثم تعرض أحرفا مطابقا لأحد الحروف الموجودة في البطاقات وتطلب منه قراءته.
- هنا الباحثة تبين التشابه والاختلاف بين الحرف الموجود في البطاقة لوحده مع بقية الحروف في البطاقات الثلاث.
- لتسهل عليهم المهمة تقدم لهم حروف صنعتها من ورق مقوى ويلمس الطفل لهذه الحروف يمكنهم ذلك من إدراك أشكالها.

التقييم: ثم بعد مراجعة ودعم.

• **الجلسة الرابعة:** قراءة الحروف الهجائية، الزمن 30 د.

الهدف: أن يلفظ الطفل الحروف لفظا صحيحا.

الأدوات: مجموعة من البطاقات تحمل حروف هجائية.

الفنيات والوسائل المستخدمة: التعزيز بنوعيه المادي كتقديم صور لبطاقات فيها حروف، أما المعنوي فالاستحسان والمدح، أسلوب التوجيه اللفظي، تحليل المهمة.

الأنشطة:

- بعد الترحيب بأعضاء المجموعة تقوم الباحثة بمراجعة مما تناوله في الحصة الماضية بعد ذلك تنتقل إلى الحصة الجديدة.
- تعرض الباحثة على الأطفال بطاقات فيها صور مع اسم الصورة كذلك اسم الحرف الذي تبدأ به الصورة ز
- يشاهد الطفل الصورة يتعرف عليها وعلى شكل الكلمة مع التركيز على الحرف الاول.
- تستخدم الباحثة تقنية تحليل المهمة مثلا: تعرض لحرف التاء صورة تفاحة مكتوبة يقرأ الطفل الكلمة ككل ومن ثم تقوم الباحثة بتجزئتها حتى يسهل على الطفل قراءتها، هكذا مع باقي الحروف.

التقييم: تم بعد دعم.

• **الجلسة الخامسة:** التفريق بين الأحرف المتشابهة، الزمن: 30د

الهدف: التفريق بين الأحرف المتشابهة.

الأدوات: بطاقات فيها حروف هجائية.

الوسائل المستخدمة: تحليل المهمة، التعزيز بنوعيه المادي تقديم الحلوى، أما المعنوي يتمثل في الاستحسان والإطراء، التكرار، التغذية الراجعة.

الأنشطة: قبل البدء في الحصة نقوم بمراجعة للحصة الماضية، حتى نتأكد من أن التلاميذ استوعبوا ذلك ومن ثم ننتقل للحصة الجديدة.

- تعرض الباحثة على التلاميذ 3 بطاقات مكتوب عليها أحرف متشابهة وبطاقات أخرى فيها صور تحمل الكلمة التي تبدأ بها هذه الحروف، مثلاً: صور تحمل الكلمة التي تبدأ بها هذه الحروف، مثلاً: صور حـ، صورة خـوف ← الحرف خ، صورة جمل ←حرف ج.

يقرأ الكلمة أولاً ومن ثم يركبها بعد تحليلها ويتعرف على الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة مستخدم هنا الباحثة الطريقة الكلية أي قراءة الكلمة ككل ثم الحرف.

التقييم: تم.

• **الجلسة السادسة:** التفريق بين الأحرف المتشابهة المخرج، الزمن: 30د.

الهدف: أن يفرق الطفل بين الأحرف المتشابهة المخرج.

الأدوات: بطاقات فيها أحرف هجائية.

الوسائل المستخدمة: تحليل المهمة، التعزيز بنوعيه المادي تقديم الحلوى، أما المعنوي الاستحسان والتشجيع، التكرار

الأنشطة:

- تعرض الباحثة الأحرف المتشابهة المخرج ثم تطلب منهم قراءتها.
- تستخدم الباحثة هنا الطريقة الصوتية ، مثلاً: : حرف ذال لا ينطق ذال بل يعلم على أنه صوت دَ.

كذلك استخدام الطريقة الهجائية فمثلا ك حرف س ينطق سين وحرف ز ينطق الزاي.

هنا الباحثة تطبق الجلسة بصورة جماعية يشجع أفراد البرنامج على المشاركة بتردد أصوات الحروف الواحد تلو الآخر.

التقييم: تم بعد مراجعة ودعم.

• الجلسة السابعة: معرفة الكلمات الزمن: 20د.

- الهدف: أن يتعرف الطفل على الكلمات.
- الوسائل المستخدمة: التوجيه اللفظي، التعزيز المعنوي كالاستحسان، التغذية الراجعة، الحوار والنقاش.

الأنشطة:

- قبل البدء في الحصة تقوم الباحثة بمراجعة للحصة الماضية بعد أن تتأكد أنهم استوعبوا ما قدمته لهم تنتقل للحصة الجديدة.
- تعرض على التلاميذ مجموعة من البطاقات تشرح لهم عن معناها ومن ثم تعرضهم عليها وتسألهم عن معناها.

تقدم هذه الجلسة بصورة جماعية بحيث تترك لهم الباحثة المجال للتشاور فيما بينهم، تستخدم هنا الباحثة التوجيه اللفظي لتسهيل عليهم المهمة، كذلك الحوار والنقاش لترسيخ الفكر، في أذهانهم.

تتكلم معهم الباحثة بالدارجة حتى يسهل عليهم الفهم.

التقييم: تم.

• الجلسة الثامنة: قراءة الكلمات، الزمن: 30د.

- الهدف: أن يتلفظ الطفل بالكلمة لفظا صحيحا، تكون القراءة، سليمة غير متقطعة.

- الوسائل المستخدمة: التوجيه اللفظي، التكرار، التعزيز بأنواعه المادي تقديم حلوى، المعنوي المدح والتشجيع كالقول: جيد جداً، التغذية الراجعة.

- الأدوات: مجموعة من البطاقات فيها كلمات.

الأنشطة: يتم التأكد من جذب انتباه التلميذ من خلال الابتسامة.

- تطبيق طريقة حفظ الكلمة، تشير الباحثة إلى الكلمة ثم تقرأها على مسامع التلاميذ.

- توجه الباحثة إلى تشكل الكلمة وكيفية كتابتها ومن ثم قراءتها.

- تستخدم هنا الباحثة التوجيه اللفظي إذ لم يتمكن التلاميذ من قراءتها، بحيث تساعدهم على إكمال قراءتها و تشجعهم في نفس الوقت.

التقييم: ثم بعد مراجعة.

• الجلسة التاسعة: قراءة الكلمة ككل دون حذف لأحد الحروف، الزمن 30د.

الهدف: أن يقرأ الطفل الكلمة دون حذف أي حرف منها.

الأدوات: مجموعة من البطاقات فيها كلمات.

الوسائل المستخدمة: التكرار، التعزيز بنوعيه المادي تقديم حلوى، المعنوي الاستحسان، التوجيه اللفظي.

الأنشطة:

- تستخدم هنا الباحثة الطريقة الصوتية، حيث تدرس الحروف بأصواتها لا بأسمائها.

- استخدام بطاقات تحتوي على كلمات ناقصة نطلب من التلاميذ قراءتها وبطاقات أخرى كاملة للبطاقات الناقصة من أجل الموازنة بينهما وحتى يدرك الطفل للحرف المحذوف.

- تتم هنا القراءة بصورة جماعية مع الباحثة بحيث تقوم بمساعدتهم بالتوجيه اللفظي حتى يكملوا كل الكلمة.

التقييم: تم بعد مراجعة ودعم.

• الجلسة العاشرة: عدم تكرار الحرف الواحد في الكلمة لعدة مرات، الزمن: 30د.

الهدف: أن لا يكرر الطفل الحرف في الكلمة لعدة مرات.

الأدوات: مجموعة من البطاقات فيها كلمات.

الوسائل المستخدمة: التعزيز بنوعيه المادي تقديم لهم الحلوى، المعنوي والذي يتمثل في اللفظي كقول: جيد واصل.

الأنشطة:

- تقوم الباحثة بتشجيع الطفل على التروي والهدوء.
- وتقوم بهذه الطريقة بصفة جماعية أي القراءة تكون جهرية مع التلاميذ في وقت واحد.
- تقوم الباحثة بطاقة فيها كلمة ملون كل حرف فيها بلون مختلف فهذه الطريقة تجذب التلميذ للقراءة كل حرف تلون الآخر.

التقييم: تم بعد مراجعة.

• الجلسة الحادية عشر: القراءة السريعة، الزمن : 20د.

الهدف : أن لا يقرأ الطفل الكلمة ببطء.

الوسائل المستخدمة: تحليل المهمة، التكرار، التعزيز المعنوي خاصة كالتشجيع والمدح، كأن تقول الباحثة: جيد، أحسنت واصل.

الأنشطة:

- استخدم طريقة الكلمة (أنظر وقل).

- تعرض الباحثة الكلمة وتنتطقها أمام التلميذ تطلب منه إعادة نطقها يضع إصبعه على الكلمة ويقرأها حرف بحرف أولاً ثم حرفين مرة واحدة ثم الحرف الثالث، إلى أن يتقن قراءة كل حروف الكلمة بسرعة تكرر معه الباحثة لعدة مرات.
- تحلل الباحثة ثم يقرأ التلميذ كل حرف على حدى ومن ثم تقوم بتركيبها بحرفين ثم ثلاثة، وتقوم بتهجئتها حتى تثبت في ذهن التلميذ، وتقوم بقراءتها ويكرر بعدها تطبق هذه الجلسة بطريقة فردية بحيث يتم مراعاة قدرات كل طفل في الاستيعاب والسرعة .

التقييم: تم بعد مراجعة ودعم.

• الجلسة الثانية عشر: الاستماع أو الإصغاء، الزمن: 30د.

الهدف: أن يستمع الطفل للمعلم وينتبه لما يقوله.

الوسائل والفنيات المستخدمة: سرد قصة، التكرار، الحوار، والنقاش، المعززات بنوعيتها المعنوية كالمدح والمادية، تقديم قطع الحلوى.

الأنشطة:

- بعد الترحيب بأعضاء الجلسة، تطلب منهم الباحثة الإلتزام بالهدوء والصمت حتى نهاية سرد القصة.

عند سرد القصة تستخدم الباحثة لغة مفهومة وحتى بالعامية الجزائرية حتى يفهموها، متبوعة بإرشادات شفوية حتى تشوقهم وتجعلهم يتابعون معها ، وحتى تتأكد من انهم يتابعون معها تتوقف لفترة ثم تسألهم عن الاحداث التي سردها، وحتى تهيء لهم المتعة في الاستماع تناقش معهم احداث القصة المقبلة قبل أن تسردها وتستمع لكل واحد منهم وتقوم بتشجيعهم بعد ذلك تكمل معهم في سرد بقية القصة وتطلب منهم الهدوء والاستماع، عند الانتهاء من سردها تحاول أن تذكرهم بأحداثها وتحاوهم، وبعد انتهاء الحصة تقدم لهم قطع الحلوى.

• الجلسة الثالثة عشر: جلسة ختامية، الزمن 30 د.

الهدف: اختتام الجلسات بالتركيز على أهمية القراءة في حياة الأفراد وتوضيح ذلك لأفراد البرنامج.

- إظهار الشكر والامتنان.

الوسائل المستعملة: التعزيز المعنوي المتمثل في تشجيعهم وشكرهم لحضورهم طيلة جلسات البرنامج.

- التعزيز المادي المتمثل في مجموع الهدايا التي قامت الباحثة بتوزيعها لأفراد البرنامج كل حسب ذوقه.

الأنشطة:

- تحي الباحثة المجموعة وتسمح لهم بالحوار.
- تشرح لهم لقاء اليوم، اليوم الختامي، وصلنا إلى آخر الحصة.
- وبما أنكم كنتم مثابرين وحارصين في معظم الجلسات راغبين في التعلم، تحدد الباحثة أهم النقاط المحققة مكن طرف كل واحد من الفتيان والفتيات.
- ومن ثم تقوم بتوزيع الهدايا لكل واحد منهم متبوعة بالتشجيع والتصفيق لهم.
- تتلقى الباحثة الشكر من الفتيان والفتيات.
- وبعد الانتهاء من الحصص قامت الباحثة بإعادة تقييم من خلال مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا في اختبار بعدي بعد أسبوع من نهاية البرنامج للتأكد من النتائج المراد الحصول عليها وقد دامت مدة التقييم يومين كاملين.

5- الأساليب الإحصائية:

- بعد جمع البيانات عن طريق الأدوات المستعملة، استعملت الباحثة أسلوب الحساب الآلي SPSS، وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار T قياس الدلالة الإحصائية بين متوسطين لعينة واحدة.
- طريقة الصدق التمييزي أو طريقة المقارنة الطرفية من أجل التأكد من الصدق.
- طريقة ألفاكرونباخ، طريقة التجزئة النصفية وطريقة قوتمان لقياس الثبات.

الفصل الثاني

عرض ومناقشة النتائج

أولاً: عرض النتائج

أولاً: عرض نتائج الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على : " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة الاستماع بعد تطبيق أسلوب القصة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً(تخلف بسيط)."

جدول رقم (07) يبين دلالة الفروق في تحسين مهارة الاستماع لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً تخلف بسيط بعد تطبيق أسلوب القصة.

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T
القبلي	8	0,25	0,46	7	3,41
البعدي	8	0,88	0,35		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(07) نلاحظ أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (0,25) بانحراف معياري (0,46) مقارنة بمتوسط الحسابي لها في الاختبار البعدي ب(0,88).

كما نجد قيمة (ت) المحسوبة تقدر ب 3,41 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وعليه تقبل الفرضية الأولى، ونقول أن الفرضية الأولى تحققت أي يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي، وهذا ما يدل على تحسين مهارة الاستماع بعد تطبيق أسلوب القصة.

ثانيا: عرض نتائج الفرضية الثانية

تتص الفرضية الثانية على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة، مطابقة الأحرف الهجائية بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا (تخلف بسيط)."

جدول رقم (08) يبين دلالة الفروق في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية لدى التلاميذ المتخلفين عقليا -تخلف بسيط- بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي.

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T
القبلي	8	0,25	0,46	7	2,46
البعدي	8	0,75	0,46		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (08) نلاحظ أنه يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (0,25) بانحراف معياري (0,46) مقارنة بالمتوسط الحسابي لها في الاختبار البعدي ب (0,75).

كما نجد قيمة (ت) المحسوبة ب (2,46) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,03).

بحيث نرى أن هناك تحسن في الاختبار البعدي، وهذا ما يدل على ارتفاع نسبة اكتساب لمهارة مطابقة الأحرف الهجائية بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي.

وعليه نقبل الفرضية الثانية، ونقول أن الفرضية تحققت أي يوجد فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي.

ثالثاً: عرض نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (تخلف بسيط)".

جدول رقم (09) يبين دلالة الفروق في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة.

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T
القبلي	8	0,38	0,51	7	2,46
البعدي	8	0,88	0,35		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) نلاحظ أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (0,38) بانحراف معياري 0,51 مقارنة بالمتوسط الحسابي لها في الاختبار البعدي ب (0,88).

كما نجد قيمة (ت) المحسوبة ب (2,46) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,03).

تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الاختبار البعدي، وهذا أما يدل على ارتفاع نسبة اكتساب المهارة قراءة الحروف الهجائية بعد تطبيق أسلوب التوجيه اللفظي وعليه تقبل الفرضية الثالثة، ونقول أن الفرضية تحققت أي يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي.

رابعاً: عرض نتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على: " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياس القبلي والبعدي في إكساب مهارة قراءة الكلمة بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً (تخلف بسيط)."

جدول رقم (10) يبين دلالة الفروق في إكساب مهارة قراءة الكلمة لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً-تخلف بسيط بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة.

الاختبار	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T
القبلي	8	0,13	0,35	7	3,41
البعدي	8	0,75	0,46		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) نلاحظ أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة بين الاختبار القبلي والبعدي حيث بلغ متوسط المجموعة في الاختبار القبلي (0,13) بانحراف معياري (0,35) مقارنة بمتوسط الحسابي لها في الاختبار البعدي ب(0,75).

كما نجد قيمة (ت) المحسوبة تقدر ب (3,41) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) .

تظهر الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح الاختبار البعدي، وهذا ما يدل على ارتفاع نسبة اكتساب مهارة قراءة الكلمة بعد تطبيق أسلوب تحليل المهمة، وعليه تقبل الفرضية الرابعة، ونقول أن الفرضية تحققي أي يوجد فرق دال إحصائياً بين القياس القبلي و البعدي.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

أولاً: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

- فيما يتعلق بنتائج الفرضية الأولى، تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي و اختبار بعدي في مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً لصالح الاختبار البعدي.
- يمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، فلقد قام فولر (Fowler) (1985) بإعداد مواد قصصية مصورة تجذب انتباه الأطفال وكشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية منهج إطار القصة على تحسين الفهم القرائي عند الأطفال المتخلفين عقلياً.
- كما نجد في دراسة أونيل ودالتو (O'Neill & Dalto, 2002) التي هدفت إلى زيادة المهارات الإدراكية لطفلين عن طريق عرض قصة مصورة ومألوفة وملونة بألوان جذابة مع صوت يحكي القصة باستخدام الحاسوب وبعد ذلك يرويا ما شاهداه في كل صورة، وقد أظهرت النتائج تحسناً كبيراً جداً في أداء الطفلين.
- كما يجب أن يكون النص سهلاً حتى يفهمه الأطفال المتخلفين عقلياً، وهذا ما تؤكدته دراسة روسيا وزميله (Rousseau & Flashee, 1981) على أن سهولة النص تعمل على إنقاص عدد الأخطاء في القراءة ، وعلى زيادة مستوى الأداء في القراءة الاستيعابية لصالح مجموعة القراء الضعاف.
- بحيث اختارت الباحثة قصة مصورة وسهلة الفهم، وحينما تسرد جزء من القصة تتوقف لفترة ثم تسأل عن الأحداث التي سردها للتأكد من أن الأطفال قد فهموا أحداث القصة.
- وهذا ما تؤكدته دراسة (Mercer, 1997) في إحدى آليات تنفيذ دروس القراءة العلاجية والتي تتمثل في توجيه التلميذ أثناء القراءة القصص عن طريق إلقاء الأسئلة عليه بغية تحديد هدف له من القراءة.

- ويتمثل هنا الهدف في دراستنا في التأكد ما إذا كان التلميذ يتابع أحداث القصة ويستمتع لها.
- كما يرى (Bailey & Wolery, 1984) من المهارات السابقة لتعلم القراءة يتنبأ التلميذ بما سيحدث بعد أن يستمع لجزء من القصة.
- بحيث كانت الباحثة حينما تسرد القصة تناقش بقية أحداث القصة مع الأطفال بالاستماع لكل واحد منهم فبهذه الطريقة تشجعهم على الإصغاء للإستماع لبقية أحداث لقصة.
- يعود دور أسلوب القصة في تحسين مهارة الاستماع أو الإصغاء لدى المتخلفين عقليا، وذلك عن طريق جذب انتباههم بالتشويق والتكرار أثناء قراءة القصة.

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

فيما يتعلق بالفرضية الثانية: تبين وجود فرق دال إحصائيا عن مستوى الدلالة (0,03) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس مهارات القراءة للمتخلفين لصالح الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة بحيث يرى كل من (Yssldyke&Algozzine, 1995) أنه من طرق مساعدة الطلبة وي الصعوبات القرائية هو تزويد الطلبة بإيماءات ودلالات تمييزية لمساعدتهم على تذكر الأصوات اللغوية فذلك يحسن مهارات التعرف على الكلمات.

إذ يعد أسلوب التوجيه اللفظي بمثابة الحافز القوي للأطفال المتخلفين عقليا في تحسين قدراتهم على القراءة بحيث يؤكد "كمال زيتون" عند تدريس ذوي التخلف العقلي استخدام أسلوب التلقين الشفوي والحركي لمساعدة التلاميذ على إكمال العمل المطلوب.

يعود دور التوجيه اللفظي إلى مساعدة التلميذ على إنجاز العمل المطلوب مما يعني إعطاء لفئة ذوي التخلف العقلي فرصا للتعلم ومساعدتهم على تجاوز ضعفهم ، وذلك تم بتوجيههم أثناء إنجاز مهامهم التي كانت تعتمد على طريقة التوجيه اللفظي بالتكرار والتغذية

الراجعة التي تعزز الإجابات الصحيحة وتقلل من الأخطاء، وبالتالي لأسلوب التوجيه اللفظي دور في إكساب مهارة مطابقة الأحرف الهجائية.

ثالثاً: مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

- فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثالثة، تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,03) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً لصالح الاختبار البعدي.

- توافقت النتائج المتحصل عليها في بحثاً فيما يتعلق بدور أسلوب تحليل المهمة مع ما أكدته سنا (Snell, 1993) أن الإستراتيجية الأفضل عند تعليم مهارة القراءة للطلبة ذوي التخلف العقلي هي إستراتيجية تحليل المهمة .

- كما يشير ألبرتو وتورومان (Alberto & Troutman, 2003) إلى أن الهدف من تحليل المهمة إنما يتمثل في تناول تلك الخطوات المتضمنة في العملية المعرفية بالمقلوب فيحول أجزاء الإستراتيجية التي عادة ما تكون خفية إلى أجزاء ظاهرة أو علنية، وتمثل تحليل المهمة عنصراً أساسياً في الاستراتيجيات المعرفية المختلفة.

- ولقد تم ذلك في دراستنا بتطبيق أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً- تخلف بسيط- بتجزئة المهارة المراد إكسابها إلى مجموعة من الخطوات المتتالية البسيطة من أجل تسهيل عملية تعليمها للطفل بعرض الكلمة ككل ومن ثم تجزئتها ليقراً الطفل كل حرف على حدى، يعود دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الحروف الهجائية بتجزئتها في الكلمة ومن ثم قراءة كل حرف على حدى مع التركيز على الحرف المراد تعليمه.

رابعاً: مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

فيما يتعلق بالفرضية الرابعة تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات المجموعة باختبار قبلي واختبار بعدي في مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقلياً لصالح الاختبار البعدي.

- ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة.

حيث قام (بولوي وآخرون) (Polloway et all., 1986) بدراسة حول برنامج القراءة التصحيحية وتضمن برنامج القراءة التصحيحية (التعرف على الكلمة، فهم المفردات أصوات الحروف تفسير المادة المكتوبة) ولقد كشفت نتائج الدراسة عن تقدم ملحوظ من قبل الأطفال.

- ولقد تم ذلك في دراستنا أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الكلمة، بحيث قامت الباحثة بعرض الكلمة وقراءتها امام التلاميذ ومن ثم يكرروها ورائها بعد ذلك يضع التلميذ أصبعه على الكلمة ويقرأها ومن ثم تقوم الباحثة بتحليل أجزاء الكلمة وقراءة كل حرف على حدى ومن ثم قراءة حرفي ثم ثلاثة حروف حتى يكمل الكلمة.

- ويرى 'خيرى المغازي' (1998) انه من الاستراتيجيات تحسين التعرف على المفردة وفهمها يتمثل في: تحليل الكلمة إلى الأصوات أو المقاطع التي تتكون منها، مع تذكر صوت كل حرف وتركيب كلمة ما من الوحدات الصوتية التي تعلمها.

- يعود دور أسلوب تحليل المهمة في إكساب مهارة قراءة الكلمة بعد تجزئتها إلى حروف ليسهل قراءتها عند الأطفال ومن إعادة تركيبها ليقروها كلمة كاملة.

- ويعود دور أساليب التدريس في التربية المختصة كأسلوب تحليل المهمة - أسلوب القصة وأسلوب التوجيه اللفظي في تحسين مهارات القراءة لدى المتخلفين عقليا بتوفير لهم فرص للتعلم ومساعدتهم على تجاوز ضعفهم وتنمية قدراتهم، وذلك بواسطة برنامج تعليمي الذي كان يعتمد على طريقة التكرار والتغذية الراجعة وتقديم المعززات بنوعيتها التي تعزز الإجابات الصحيحة فكلما قمنا بتعزيز الإجابات قل الإحباط عند هذه الفئة وبالتالي زيادة فرص التعلم.

الخاتمة

الخاتمة:

بما أن التعلم حق لكل فرد من أفراد المجتمع على اختلاف قدراتهم وخصائصهم وعليه لا تزال الجهود مبذولة لتوفير التعليم لكل فئات المجتمع، وبما أن فئة بحثنا واحدة من هذا المجتمع استدعى الأمر إذا الاهتمام بها فإذا ما تحدثنا عن التربية الخاصة نجد أنها تولي اهتمامها لفئة ذوي التخلف العقلي، ومن بينهم فئة ذوي التخلف العقلي محل بحثنا وتجدر الإشارة انه عند احتكاكنا من فئة المتخلفين عقليا- درجة بسيطة- تبين لنا أنها قابلة للتعلم رغم النقص والتأخر والضعف التي تشهده في مختلف الجوانب إلا أن هذا لا يعنى أنها غير قادرة على تحسين مهاراتها خاصة الأكاديمية منها.

بالتالي دعت الحاجة إلى إعداد برنامج تعليمي يخص هذه الفئة، وعليه قمنا في بحثنا بدراسة حول أساليب التدريس في التربية الخاصة على تحسين مهارات القراءة لدى فئة من المتخلفين عقليا.

ومن خلال نتائج بحثنا يمكننا القول أن تعليم المتخلفين عقليا- تخلف بسيط- بواسطة برنامج تعليمي يتضمن أساليب التدريس في التربية الخاصة كأسلوب القصة وأسلوب التوجيه اللفظي و أسلوب تحليل المهمة يكسبهم مهارات القراءة كمهارة الاستماع -مهارة مطابقة الحروف الهجائية- مهارة قراءة الحروف الهجائية ومهارة قراءة الكلمة.

وقمنا بتدعيم هذه الأساليب بمختلف الأدوات والوسائل والفنيات كاستعمال البطاقات و الصور التي تجذب انتباه الأطفال كذلك اعتمدنا على التغذية الراجعة التكرار والتعزيزات بنوعيتها.

فهذه الفئة تحتاج إلى رعاية واهتمام مستمر، إذ يجب تكييف الطرق والأساليب بمراعاة قدرات وخصائص كل واحد حتى نحقق التحسن والتقدم في مختلف المهارات، لذلك نقول لأساليب التدريس في التربية الخاصة دور في تحسين مهارات القراءة عند المتخلفين عقليا -تخلف بسيط-.

المقترحات

المقترحات:

- التدخل المبكر من بداية الدراسة الابتدائية لتنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ المتخلفين عقليا مما يقلل من المشاكل النفسية و الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ، ويوفر لهم استقلالية فكلما كان التدخل مبكرا كلما كانت النتيجة أفضل.
- ضرورة مراعاة مناهج للأطفال المتخلفين عقليا بما يخدم حاجاتهم، قدراتهم وخصائصهم.
- التركيز على البرامج التعليمية كأداة مساعدة للأطفال المتخلفين عقليا في اكتساب المهارات الأكاديمية.
- ضرورة تكاثف الجهود بين المدرسة والمنزل في تعليم الطفل المتخلف عقليا حتى لا ينسى ما تعلمه في المدرسة يجب أن يكون هناك استمرار التعلم في المنزل.
- توفير الوسائل التعليمية المناسبة وتدريب المعلمين المختصين على استخدامها.
- إجراء بحوث متعلقة بأساليب وطرق التدريس وتطبيقها مع مختلف فئات الإعاقات.

المراجع

قائمة المراجع

• المراجع باللغة العربية:

1- الكتب:

1. إبراهيم بن حمد المبرز، (2010)، التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية، ط2، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء نشر تصميم وطباعة الشريف للدعاية والإعلان، الرياض.
2. أحمد الرشيد الخالدي، (2008)، أهمية اللعب في حياة الأطفال الطبيعيين وذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، المعزز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
3. أحمد عبد الله العلي، (2003)، الطفل ومهارات القراءة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
4. أحمد محمد الزعبي، (2003)، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، دار زهران للطباعة والنشر، عمان.
5. أحمد عفت قرشم، تقديم مصطفى عبد السميع محمد، (2004)، مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
6. أحمد وادي، (2009)، الإعاقة العقلية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. الحازمي، عدنان، (2009)، التدريس لذوي الإعاقة الفكرية، دار المسيرة، عمان.
8. أمل البكري، محمد الحموز، محمد الشناوي، نايف سليمان، (2001)، أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
9. السعيد عواشرية، (2005)، الفهم اللغوي القرائي وإستراتيجياته المعرفية، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
10. السرطاوي - عبد العزيز - أيوب، (2001)، الإعاقة العقلية، مكتبة الفلاح، الرياض.
11. الطحان، ظاهر، (2010)، مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
12. أنجس مورييس، (2006)، ترجمة بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، (2006)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار القصة للنشر، الجزائر.

13. إيمان فؤاد محمد كاشف، (2001)، الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
14. أيمن محمد عادل، (2006)، كيف نتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مكتبة النافذة، الجيزة.
15. بركات محمد خليفة، (1979)، علم النفس التعليمي، دار القلم، الكويت.
16. تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز، (2005)، مقدمة في التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة، الأردن.
17. جمال الخطيب، منى الحديدي، (2009)، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
18. جمال الخطيب، فاروق الروسان، جميل الصمادي وآخرون، (2007)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان.
19. حابس العوالم، (2004)، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، ط1، دار وسائل للطباعة والنشر، عمان.
20. حسني عبد الباري عسر، (1999)، القراءة تعلمها، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
21. حسن شحاته، (1993)، القراءة، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
22. خولة أحمد يحيى، ماجدة السيد عبيد، (2007)، أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
23. خولة أحمد يحيى، (2011)، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
24. دردير، (2004)، أساليب وطرق في تدريس القراءة للمعوقين عقليا، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض.

25. راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، (2005)، المهارات القرائية والكتابية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.
26. رضا مسعد السعيد، هوايم محمد الحسيني، إستراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين، مركز الإسكندرية للكتاب.
27. رمضان محمد القذافي، (1996)، رعاية المتخلفين ذهنياً، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
28. رياض بدري مصطفى، (2005)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، التشخيص والعلاج، دار الصفاء للنشر، عمان.
29. سهير محمد سلامة شاش، (2001)، اللعب وتنمية القدرات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، ط1، دار القاهرة للكتاب، مصر.
30. سامي محمد ملحم، (2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط5، دار المسيرة، عمان، الأردن.
31. سعيد حسني العزة، (2001)، التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
32. سعيد حسني العزة، (2002)، المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
33. سعيد عبد العزيز، (2008)، إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الثقافة، عمان.
34. سعيد كمال عبد الحميد، (2009)، تشخيص وتقييم لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
35. سلوى يوسف مبيضين، (2003)، تعليم القراءة والكتابة، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

- 36.سمية طه جميل، (1998)، التخلف العقلي (إستراتيجية مواجهة الضغوط الأسرية)، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 37.سامية شويل، (2013)، التدخل العلاجي في قياس وتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا، ط1، المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 38.عبد المجيد عبد الرحيم، لطفي بركات، (1966)، سيكولوجية الطفل المعاق وتربيته، ط1، مكتبة النهضة المصرية.
- 39.عبد الصبور منصور محمد، (2003)، مقدمة في التربية الخاصة، سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- 40.عدنان إبراهيم وآخرون، (2001)، الأطفال غير العاديين سيكولوجيتهم وتعليمهم، ط1، مؤسسة الرسالة، لبنان.
- 41.علا عبد الباقي إبراهيم، (2000)، الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 42.عادل عز الدين الأشول، (1987)، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 43.عصام الفر، تيسير الكوفي، (2011)، مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- 44.عصام نور، (2004)، سيكولوجية ذوي الإعاقة الذهنية، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
- 45.عثمان بن لبيب، (1970)، الشخصية والصحة العقلية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 46.فاروق الروسان، (1996)، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- 47.فاروق الروسان، (2000)، الذكاء والسلوك التكيفي، ط1، دار الزهراء للنشر، الرياض.

48. فاروق الروسان، (2001)، مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
49. فاروق الروسان، (2000)، دراسات وأبحاث في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
50. فاروق الروسان، (2003)، مقدمة في الإعاقة العقلية، ط2، دار الفكر والنشر والتوزيع، الأردن.
51. فهميم مصطفى، (2001)، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة.
52. كمال عبد الحميد زيتون، (2003)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
53. ماجدة السيد عبيد، (2000)، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مدخل إلى التربية الخاصة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
54. مجدي عزيز إبراهيم، (2004)، إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية.
55. منصور السيد كامل الشربيني، (2009)، خصائص المتخلفين عقليا، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
56. محمد صالح الإمام، فؤاد عبد الجوالدة، (2010)، السلوكيات الدالة على نظرية العقل، ط1، دار الثقافة لنشر والتوزيع، الجزائر.
57. محمد صبحي عبد السلام، (2009)، مهارات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار المواهب للنشر والتوزيع، الجزائر.
58. محمد عدنان عليوات، (2007)، تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

59. محمد فرغلي فراج، عبد الحليم محمود السيد، صفية مجدي، تأليف د.ب هارس، (2004)، اختبار الرسم جودائف، مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة.
60. محمد عامر الدهمشي، (2007)، دليل طلبة والعاملين في التربية الخاصة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
61. مراد علي عيسى سعد، (2007)، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
62. مصطفى نوري القمش، المعاينة خليل عبد الرحمن، (2009)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
63. منى الحديدي، جمال الخطيب، (2005)، إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.
64. نادر فهمي الزيود، (2000)، تعليم الأطفال المتخلفين عقليا، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
65. هناء إبراهيم صندوقلي، (2008)، من صعوبات التعلم "الديسلكسيا"، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
66. وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى، (2006) الإتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
67. وليد السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى، (2007)، كيف يتعلم المخ ذو التخلف العقلي، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
68. يحي خولة، ماجدة السيد عبيد، (2007)، تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان.
69. يزيد عبد العزيز الناصر، (2010)، تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، مطابع الحميصي، الرياض.

2-بحوث ورسائل جامعية:

70. أحمد محمد نوري، محمد الجبالي، عمار يلد الحرومي هندي، (2011)، أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
71. الموجي، ولاء محمد، (2005)، الاتجاهات الحديثة في أسباب وعلاج التأخر اللغوي غير محدد السبب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الطب، جامعة عين الشمس.
72. ساقونجية، (2007-2008)، فعالية إستراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دمنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط، رسالة ماجستير.
73. هارون صالح، (1985)، دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة.

3-المجلات:

74. صالح عبد الله هارون، نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليا، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
75. منير حسن جمال، (2004)، الانتباه والذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا، دار الشمال للنشر العدد الثاني، القاهرة.
76. يونس، فتحي، (2000)، القراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول (1)، نوفمبر.

4-القواميس:

77. نوبير سيلامي، ترجمة وحيه أسعد، (2001)، المعجم الموسوعي في علم النفس، الجزء الثالث، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

• المراجع باللغة الأجنبية:

78. A.R. Luria Traduction par Anne Kugener, Deryck et Jacques Kugner, Edward Proiviat, (1974), L'enfant retardé mental, Toulouse.

79. André Rey, (1973), Arriération mental et premiers exercices, éditions De Lachaux et Niertlé, Suisse.
80. Guidetti Michel & Tourette Catherine, (2002), « Handicapes et développement Psychologique de l'enfant ». Ed. Armand Colin, Paris.
81. Jacques Grégorie, Bernadette Pierart, (2003), évaluer les troubles de la lecture, 5^{ème} tirage, édition De Bock Université, Bruxelles.
82. Libby, K (2007) Early communication skills for children with mental retardation A guide for parents and professionals, woodbine hordes.
83. Maurice Ruchlin, (1972), traité de psychologie appliqué, Edition départ légal.
84. Mail N (1994), Technology for inclusion: meeting the needs of all students Boston: Allyn & Bacon.
85. Mercer Cecil Dand Snell Martha, (1977), Learning theory Research in Mental Retardation, Charles E. Mervill Publishing Company, London.
86. O'Neill, L. M. & Dalton, B. (2002), Thinking readers part II: Supporting beginning reading in exceptional parent, children with cognitive. Disabilities through technology.
87. Plaza, M. (1995), Evaluation de la dyslexie chez une fille dyslexique, Glossa Unadrion.
88. Robert Dottrens avec collaboration de Gaston Mialar et Edmon Rast et Michel Ray, (1966), éduquer et instruire, Nathan UNESCO, Paris.
89. Robert Lafon, (1969), Vocabulaire de psychopédagogie étude psychiatrie de l'enfant, PUF, Paris.
90. Rondal, Z.A et al, (1988) Psychopédagogie de l'éducation spécialisée, Bruxelles.
91. Rousseu, MK. & Foshee, J.C (1981), I, creasing reading comprehension of direct care trainees. Mental retardation.
92. Sophie Mathieu Cabouat, (1987), l'éducation spéciale des handicapés, Libraire de la cour de cassation, Paris.
93. Spencer V.G. & Balboni G. (2003), can students with mental retardation teach their peers. Education and training in development al disabilities.

5-مواقع الانترنت:

94. www.dr-banderlotaibi.com

الملاحق

جدول يبين محتوى جلسات الخطة التربوية لأساليب التدريس في التربية الخاصة

عند المتخلفين عقليا - تخلف عقلي بسيط -

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات (الوسائل) المستخدمة	الأدوات	الأنشطة
1	جلسة افتتاحية	أن يتعرف الأطفال على الباحثة	المعززات بنوعيتها المادية كتحديد الحلوى، المعنوية كالاستحسان	مجموعة من البطاقات للحروف فيها صور	تقديم البطاقات للطفل وتركه ينظر إليها. مع مشاركة الباحثة من حين لآخر لتحقيق الألفة بين الباحثة والأطفال
2	تقليب صفحات الكتاب	تمكن الطفل من تقليب صفحات الكتاب الواحدة تلو الأخرى كذلك التعرف على الصور	المعززات بنوعيتها المادية كتحديد الحلوى، المعنوية كالاستحسان، التوجيه اللفظي الحوار والنقاش	كتاب فيه صور	- تقديم كتاب فيه صور يجذب انتباه التلاميذ مع مخاطبتهم عند تقليب صفحات الكتاب الواحدة تلو الأخرى. - من ثم تحاور الباحثة معهم و تترك لهم المجال للتعبير عن الصور و إن لم يتعرفوا عليها تتدخل و توضح لهم معنى هذه الصور و دورها أو أدائها
3	مطابقة الأحرف الهجائية	التعرف على الحروف الهجائية	الحوار و النقاش التغذية الراجعة التكرار	بطاقات فيها الحروف الهجائية مقترنة بصور	تضع الباحثة 3 بطاقات مكتوب في كل منها حرفا من الأحرف الهجائية تطلب من الطفل أن يسمى الصورة و تحاول معه ان يقرأ الكلمة و ان لم يتمكن تقرأها له و يقوم بتكرارها و من ثم تنتقل للحرف الاول للكلمة هكذا مع البطاقات الثلاث . و من ثم تعرض حرفا مطابقا لاحد

				الحروف الموجودة في البطاقات . و تطلب منهم قراءته تبين هنا الباحثة التشابه والاختلاف بين الحرف الموجود في البطاقة لوحده مع بقية الحروف في البطاقات الثلاث بحيث تقدم لهم صنعتها من ورق مقوى ويلمس الأطفال لهذه الحروف يمكنهم من التعرف عليها. ومطابقتها للأحرف المشابهة لها .
4	قراءة الحروف الهجائية	1- أن يلفظ الأطفال الأحرف لفظا صحيحا	التعزيز بنوعيه المادي تقديم صور لبطاقات فيها حروف، المعنوي كالاستحسان والمدح أسلوب التوجيه اللفظي تحليل المهمة	مجموعة من البطاقات تحمل الحروف الهجائية بعد الترحيب بأعضاء المجموعة نقوم بمراجعة ما تناولنها في الحصة الماضية بعد ذلك ننقل إلى الحصة الجديدة نعرض على الأطفال بطاقات فيها صور مع اسم الصورة كذلك اسم الحرف الذي تبدأ به الصورة يشاهد الطفل الصورة و يتعرف عليها و على شكل الكلمة مع التركيز على الحرف الأول نستخدم تقنية تحليل المهمة مثلا : نعرض لحرف التاء صورة التفاحة مكتوبة يقرأ الطفل الكلمة لكل و من ثم نقوم الباحثة بتجزئتها حتى يسهل على الطفل قراءتها
5	التفريق بين الأحرف المتشابهة	2- التفريق بين الأحرف المتشابهة مثل : ح _ خ _ ج _ ب _ ت _ ث _ ز _ ر _ س _ ش	تحليل المهمة التعزيز بنوعيه المادي كتقديم الحلوى، المعنوي الاستحسان والإطراء	مجموعة من البطاقات فيها الحروف الهجائية قبل البدء في الحصة نقوم بمراجعة للحصة الماضية حتى نتأكد من أن التلاميذ استوعبوا ذلك و من ثم ننقل للحصة الجديدة . نعرض على التلاميذ بطاقات مكتوب عليها أحرف متشابهة و بطاقات أخرى فيها صور التي تبدأ بها هذه الحروف مثلا : صورة حصان _ الحرف ح

		التكرار التغذية الراجعة		صورة خروف _ الحرف خ صورة جمل _ الحرف ج يقرا الكلمة أولا و من ثم يركبها و يتعرف على الحرف الذي يبدأ به اسم الصورة نستخدم هنا الطريقة الكلية أي قراءة الكلمة لكل ثم الحرف
6	3 التفريق بين الأحرف المتشابهة المخرج مثلا : س _ز_ذ_ظ	3- التفريق بين الأحرف المتشابهة المخرج تحليل المهمة التعزيز بنوعيه المادي تقديم الحلوى، المعنوي كالاستحسان والتشجيع التكرار	مجموعة من البطاقات فيها الأحرف الهجائية	تعرض الباحثة الأحرف المتشابهة المخرج و تطلب منهم قراءتها . هنا تستخدم الباحثة الطريقة الصوتية فحرف الميم لا ينطق ميم بل تعلم على أنها صوت م . كذلك الطريقة الهجائية مثل حرف س_سين
7	معرفة الكلمات	أن يتعرف الطفل على الكلمات التوجيه اللفظي التعزيز المعنوي كالاستحسان، التغذية الراجعة الحوار والنقاش	مجموعة من البطاقات	نعرض على التلاميذ مجموعة من البطاقات نشرح لهم معناها و من ثم نعرضها عليهم لمرة ثانية و نسألهم عن معناها حتى يتعرفوا عليها .
8	قراءة الكلمات	1-ان يتلف بالكلمة لفظا صحيحا قراءة لا تكون متقطعة التوجيه اللفظي التكرار التعزيز بنوعيه المادي كتقديم الحلوى،		يتم التأكد من جذب انتباه التلميذ من خلال الابتسامة تطبيق طريقة حفظ الكلمة تشير الباحثة الى الكلمة ثم يقرأها على مسمع التلاميذ توجه الباحثة الى شكل الكلمة وكيفية كتابتها و من ثم قراءتها .

		المعنوي المدح التشجيع كقول: جيد واصل التغذية الراجعة			
9	قراءة الكلمة ككل دون حذف لأحد الحروف	2- أن يقرأ الطفل الكلمة دون حذف لأحد الحروف	التكرار التعزيز بنوعيه المادي تقديم حلوى المعنوي الاستحسان التوجيه اللفظي		استخدام الطريقة الصوتية حيث تدرس الحروف بأصواتها لا بأسمائها. استخدام بطاقات تحتوي على كلمات ناقصة نطلب من التلاميذ قراءتها وأخرى كاملة للبطاقات الناقصة من أجل الموازنة بينهما وحتى يدرك للطفل الحرف المحذوف تتم هنا القراءة جماعية مع المعلم.
10	عدم تكرار الحرف الواحد في الكلمة لعدة مرات	2- أن لا يكرر الطفل الحرف في الكلمات لعدة مرات	التعزيز بنوعيه المادي كتقديم الحلوى، المعنوي الذي يتمثل في اللفظ كالتشجيع بقول: جيد واصل		تشجيع الطفل على التروي والهدوء القراءة الجهرية مع التلاميذ في وقت واحد تقدم الباحثة بطاقة فيها كلمة ملون كل حرف فيها بلون مختلف هنا يشوق التلميذ ويجذبه للقراءة كل حرف تلوى الآخر.

11	القراءة السريعة	4- أن لا يقرأ الطفل الكلمة ببطئ	التعزيز المعنوي خاصة التشجيع والمدح التكرار تحليل المهمة	- استخدم طريقة الكلمة (أطروقل). - تعرض الباحثة الكلمة وتنطقها أمام التلاميذ ومن ثم تطلب منهم إعادة نطقها يضع إصبعه عليها ويكرر ذلك عدة مرات ثم تحللها الباحثة ويقوم بتهجئتها وحتى تثبت في أذهان التلاميذ تقوم بتكرارها عليهم ويكرروا بعدها.	
12	الاستماع أو الإصغاء	ان يستمع الطفل للمعلم وينتبه لما يقوله	المعززات بنوعيتها المادية كتقديم الحلوى، المعنوية المدح التكرار الحوار والنقاش وسرد القصة	بعد الترحيب بأعضاء الجلسة نطلب منهم الالتزام بالهدوء والصمت حتى نهاية سرد القصة. عند سرد القصة تستخدم الباحثة لغة مفهومة متبوعة بإرشادات شفوية حتى تشوقهم وتجعلهم يتابعون معها، وحتى تتأكد من أنهم يتابعون معها تتوقف لفترة ثم تسألهم عن الأحداث التي سردها وحتى تهيء لهم المتعة في الاستماع تناقش معهم أحداث القصة المقبلة قبل أن تسردها وتستمع لكل واحد منهم بعد ذلك تكمل معهم في سرد بقية القصة. وعند الانتهاء من سردها تحاول أن تذكرهم بأحداثها	كتاب فيه قصة مصورة

					وتحاورهم.
13	جلسة ختامية	التركيز على أهمية القراءة إظهار الشكر والامتنان	تقديم التعزيزات المادية المتمثلة في مجموع الهدايا أما المعنوية كالتشجيع		تحي الباحثة المجموعة و تشرح لهم لقاء اليوم بانه يوم ختامي و من ثم تقوم بتقديم الهدايا لكل واحد من افراد البرنامج متبوعة بالتشجيع و التصفيق لهم

فقرات مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقليا:

ملاحظات	الدرجة +أو -	مهارات القراءة
		الفقرة الأولى: تقليب صفحات الكتاب (صفحة واحدة في كل مرة): ضع كتابا مصورا مفتوحا أمام الطالب، ثم قل له: "اقرأ الكتاب" أعط الطالب زائد (+) إذ قلب ثلاث صفحات على الأقل (وفي كل مرة صفحة واحد).
		الفقرة الثانية: التعرف على الأشياء: ضع ثلاث أشياء مألوفة (مثل: قلم رصاص، وقلم تلوين، ولعبة.. إلخ) امام الطالب، وقل له: "ارني...". استمر في عملية التقييم بحيث تقدم في كل مرة (3) اختيارات. سجل أداء الطالب على كل استجابة: 1.....4..... 2.....5..... 3.....6..... أعط الطالب زائد (+) إذ تعرف على ستة أشياء.
		الفقرة الثالثة: التعرف على الصور: ضع ثلاث صور لأشياء مألوفة أمام الطالب، وقل له: "أرني...". استمر في عملة التقييم بحيث تقدم في كل مرة (3) اختيارات: سجل أداء الطالب على كل استجابة: 1.....4..... 2.....5..... 3.....6..... أعط الطالب زائد (+) إذ تعرف على ستة أشياء.
		الفقرة الرابعة: الاستماع لقصة: اختر قصة مألوفة للأطفال وقم بسردها للطالب، وهو جالس أمامك استخدم كتابا مصورا بهدف التفاعل بينك وبين الطالب، قل للطالب: "استمع لهذه القصة". أعط الطالب إشارة (+) إذا ابدى اهتماما بالبقاء في مكانه عند سرد قصة منها (10) دقائق (سجل المدة الزمنية لانتباه الطالب للقصة..). الفقرة الخامسة: التعرف على صور في كتاب:

		ضع كتابا مصورا يحتوي على صورا مألوفة أمام الطالب، ثم قل له: "أرني... صور... كذا". سجل أداء الطالب على كل صورة. 1.....2.....3..... أعط الطالب زائد (+) إذا تعرف على (3) صور على الأقل.
		الفقرة السادسة: مطابقة الأحرف الهجائية: ضع ثلاث بطاقات مكتوب في كل منها حرفا من الأحرف الهجائية أمام الطالب، ثم اعرض حرفا مطابقا لأحد الحروف المعروضة أمام الطالب. قل للطالب: "أرني بطاقة مشابهة لهذه". استمر في تقييم الحروف الهجائية بالطريقة نفسها بحيث تقدم في كل محاولة ثلاث اختيارات. سجل أداء الطالب على كل الحروف الهجائية: أ.....ه.....ق.....ن.....ث..... غ.....ب.....و.....ل.....س..... خ.....د.....ج.....ز.....م..... ص.....ذ.....و.....د.....ح..... ف.....ي.....ش.....ض.....ت..... أعط الطالب زائد (+) إذ طابق كل الحروف الهجائية.
		الفقرة السابعة: التعرف على الحروف الهجائية: ضع ثلاث بطاقات مكتوب عليها أحرف هجائية يتم اختيارها بشكل عشوائي أمام الطالب، ثم قال له: "أرني حرف كذا". استمر في تقييم الحروف بالطريقة نفسها بحيث تقدم في كل محاولة ثلاث اختيارات. سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية. سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية: أ.....ه.....ق.....ن.....ث..... غ.....ب.....و.....ل.....س..... خ.....د.....ج.....ز.....م..... ص.....ذ.....و.....د.....ح..... ف.....ي.....ش.....ض.....ت..... ك..... أعط الطالب زائد (+) إذ طابق كل الحروف الهجائية.

		الفقرة الثامنة: قراءة الحروف الهجائية: اختر بشكل عشوائي إحدى البطاقات التي كتب عليها الأحرف الهجائية، ثم قل للطالب: "اقرأ هذا الحرف". سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية. سجل أداء الطالب على كل حرف من الحروف الهجائية: أ.....ه.....ق.....ن.....ث..... غ.....ب.....و.....ل.....س..... خ.....د.....ج.....ز.....م..... ص.....ذ.....و.....د.....ح..... ف.....ي.....ش.....ض.....ت..... ك..... أعط الطالب زائد (+) إذا قرأ كل الحروف الهجائية.
		الفقرة التاسعة: معرفة الكلمات الضرورية: اعرض (3) بطاقات كتب عليها كلمات ضرورية أمام الطالب. ثم قل له: "أرني كلمة..." استمر في تقييم الكلمات الآتية. وفي كل اختيارات. قف.....مغلق.....عميق..... استعلامات..... اذهب..... رجال..... امشي..... لا تمشي..... خطر..... نساء..... ادفع..... ابتعد..... افتح..... بنات..... مخرج..... طريق ذو اتجاه واحد..... اسحب..... أولاد..... موقف باص..... أعط الطالب زائد (+) إذ تعرف على كل الكلمات السابقة.
		الفقرة العاشرة: قراءة الكلمات الضرورية: احمل بطاقة عليها إحدى الكلمات الضرورية الآتية. ثم قل للطالب: "اقرأ هذه الكلمة". استمر في تقييم كل الكلمات بالطريقة نفسها. قف.....مغلق.....عميق..... استعلامات..... اذهب..... رجال..... امشي..... لا تمشي..... خطر..... نساء..... ادفع..... ابتعد..... افتح..... بنات..... مخرج.....

		طريق ذو اتجاه واحد..... اسحب..... أولاد..... موقف باص.....مثل (l'arrêt). أعط الطالب زائد (+) إذ قرأ كل الكلمات السابقة.
		الفقرة الحادية عشر: معرفة المعلومات الشخصية: ضع ثلاث بطاقات عليها معلومات شخصية عن الطالب. ثم قال له: "أرني استمر". استمر في تقييم كل المعلومات الآتية. وقدم في كل محاولة ثلاثة اختيارات. سجل أداء الطالب على كل من المعلومات الآتية: الاسم الأول..... مدينة..... رقم التلفون..... الإسم الأخير..... اسم الأب..... العنوان..... اسم الأم..... اعط الطالب زائد (+) إذا تعرف على كل المعلومات السابقة.
		الفقرة الثانية عشر: قراءة المعلومات الشخصية: احمل بطاقة كتب عليها إحدى المعلومات الشخصية المتعلقة في الطالب. ثم قل له: "اقرأ هذه البطاقة". استمر في تقييم كل المعلومات الشخصية بالطريقة نفسها. سجل أداء الطالب على كل من المعلومات الآتية: الاسم الأول..... مدينة..... رقم التلفون..... الإسم الأخير..... اسم الأب..... العنوان..... اسم الأم..... اعط الطالب زائد (+) إذا قرأ كل المعلومات السابقة.
		الفقرة الثالثة عشر: تكوين جملة من كلمات معروضة: ضع مجموعة من البطاقات مكتوب عليها مجموعة من الكلمات أمام الطالب، ثم قل له: "ضع هذه الكلمات معا لتشكل جملة". 1..... 2..... 3.....

3-الجداول الخاصة بنتائج تطبيق مقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا - القبلي والبعدي -

جدول (أ): يبين دلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة للمتخلفين عقليا - تخلف بسيط.

الفرضية الأولى:

Test T

Statistiques pour échantillons appariés

	moyenne	N	Ecart type	Erreur standard moyenne
Paire 1 Kabeli	.25	8	463	164
Baadi	.88	8	354	125

Test échantillons appariés

	T	ddl	Sig
Paire 1 Kabeli - Baadi	3.416	7	.011

جدول (ب): يبين دلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة، للمتخلفين عقليا - تخلف بسيط -

Test T

الفرضية الثانية:

Statistiques pour échantillons appariés

	moyenne	N	Ecart type	Erreur standard moyenne
Paire 1 Kabeli	.25	8	463	164
Baadi	.75	8	463	164

Test échantillons appariés

	T	ddl	Sig
Paire 1 Kabeli - Baadi	2.646	7	.033

جدول (ج): يبين دلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة للمتخلفين عقليا –
تخلف بسيط –

الفرضية الثالثة:

Test T

Statistiques pour échantillons appariés

	moyenne	N	Ecart type	Erreur standard moyenne
Paire 1 Kabeli	.38	8	518	183
Baadi	.88	8	354	125

Test échantillons appariés

	T	ddl	Sig
Paire 1 Kabeli - Baadi	2.646	7	.033

- جدول (د): يبين دلالة الفرق بين القياس القبلي والبعدي لمهارات القراءة للمتخلفين عقليا -
تخلف بسيط -

الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques pour échantillons appariés

	moyenne	N	Ecart type	Erreur standard moyenne
Paire 1 Kabeli	.13	8	354	125
Baadi	.75	8	463	164

Test échantillons appariés

	T	ddl	Sig
Paire 1 Kabeli - Baadi	3.416	7	.011

4- جداول خاصة بحساب الصدق والثبات

لمقياس مهارات القراءة للمتخلفين عقليا

باستعمال SPSS

Text-t

Statistiques de groupe

mahara	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MAHARA 27% bas	16	3.9375	.6801	.1700
27% haut	16	5.8750	1.0878	.2720

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances	
	F	Sig.
MAHARA Hypothèse de variances égales Hypothèse de variances inégaies	4.440	.044

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
MAHARA	Hypothèse de variances égales	.3207	-2.5925	-1.2825
	Hypothèse de variances inégaes	.3207	-2.5978	-1.2772

Reliability Coefficients

N of Cases = 32.0

N of Items = 5

Alpha = .5212

Fiabilité

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (SPLIT)

Reliability Coefficients

N of Cases =	32.0	N of Items =	5
Correlation between forms =	.4442	Equal-length Spearman-Brown =	.6152
Guttman Split-half =	.6126	Unequal-length Spearman-Brown =	.6222
3 Items in part 1		2 Items in part 2	
Alpha for part 1 =	.3957	Alpha for part 2 =	.0592

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
MAHARA	Hypothèse de variances égales	-6,041	30	.000	-1.9375
	Hypothèse de variances inégales	-6,041	25,172	.000	-1.9375

5-ملحق خاص بصدق المحكمين

قائمة المحكمين:

الاسم واللقب	التخصص	مكان العمل
د. بن نابي نصيرة	علوم التربية	جامعة الجزائر -02-
د. بن بريكة عبد الرحمان	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة
أ. شبعاني فاطمة	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة
د. حليلة قادري	علم النفس	جامعة وهران
بن عمارة سامية	علم النفس	جامعة ورقلة
راشف شهرزاد	مختصة نفسانية	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين عقليا (المدنية)

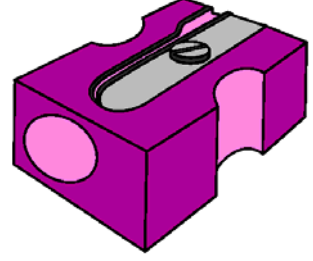
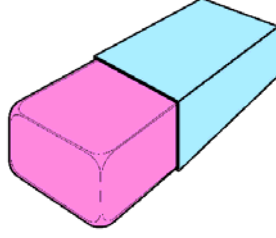
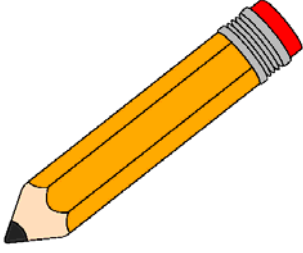
ملحق رقم 06:

ملحق خاص بمقياس مهارات القراءة
لدى المتخلفين عقليا

الفقرة الأولى : تقليب صفحات الكتاب



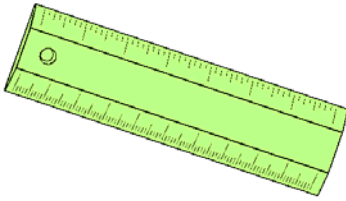
الفقرة الثّانية : التّعرف على الأشياء



قلم الرّصاص

ممحاة

مبّرة

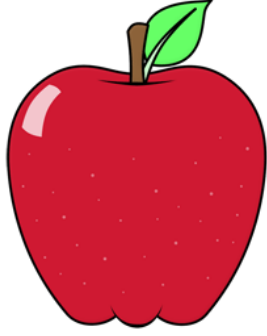


مسطرة

سّيّالة

مقلّمة

الفقرة الثالثة : التّعريف على الصّور



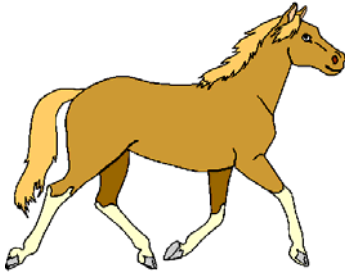
تفّاحة



هرّة



بطّيخ



حصان



خروف



دار

الفقرة الرابعة: الاستماع لقصة

ذات القلنسوة الحمراء الصغيرة

سلسلة مكتبي الجميلة

قصص عالمية

ذات القلنسوة الحمراء الصغيرة

Le petit chaperon rouge



التصميم الفني والرسوم
لوزة الحسين



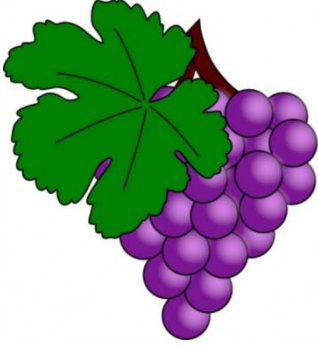
ترجمة
سامية العابد
تصحيح النص
عبد الحفيظ بوخلات







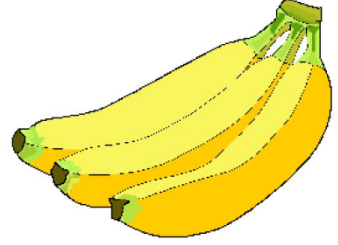
الفقرة الخامسة : التّعرّف على صور في كتاب



عنب

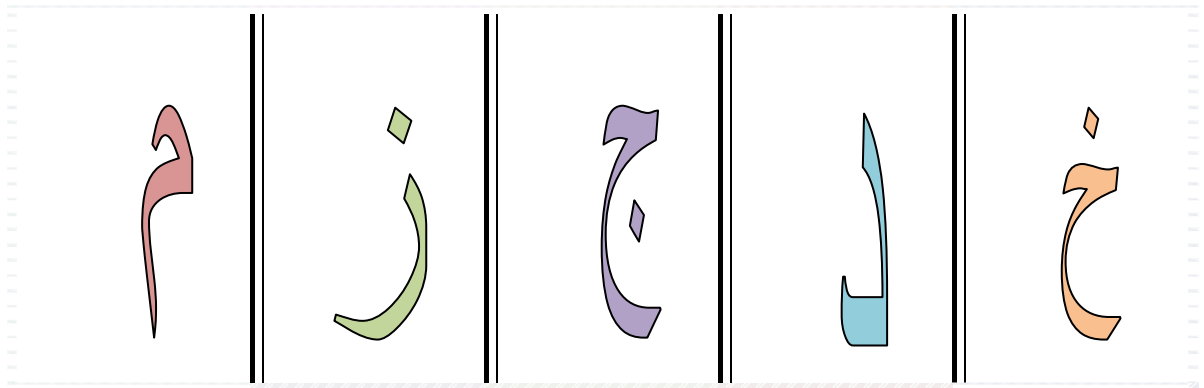
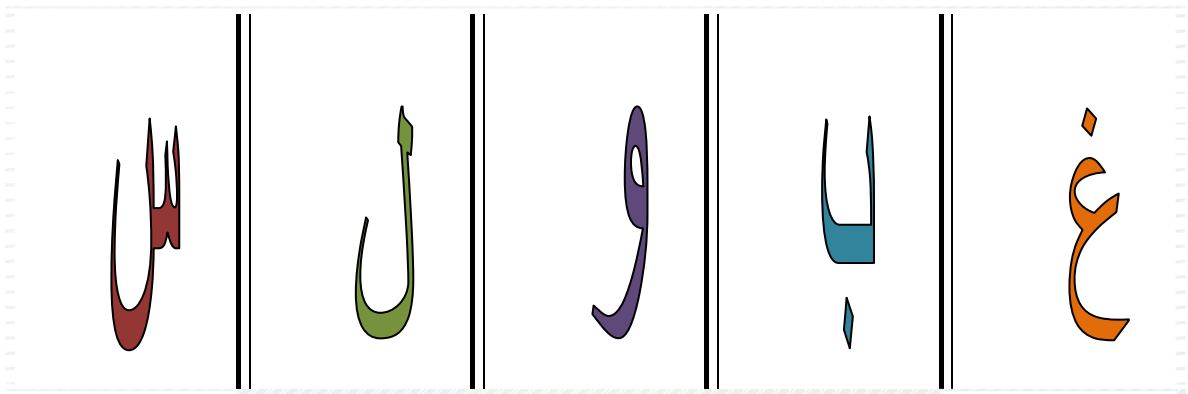
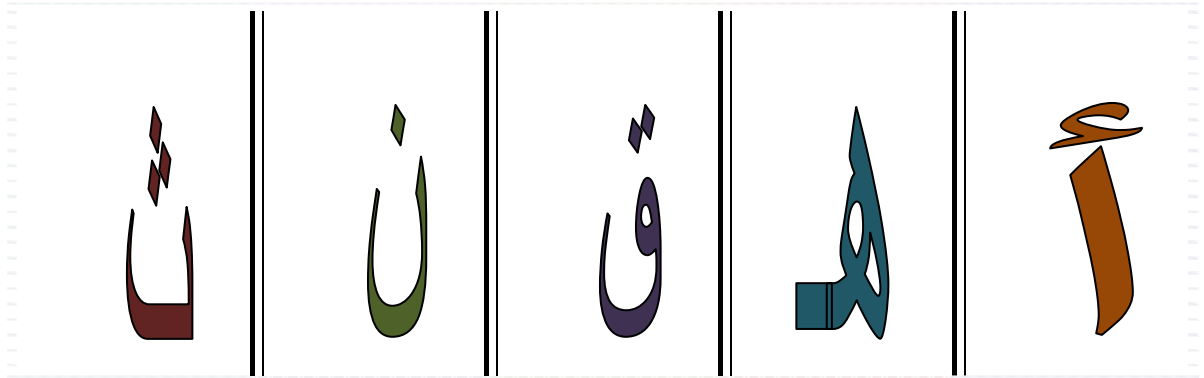


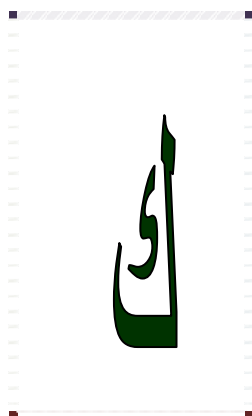
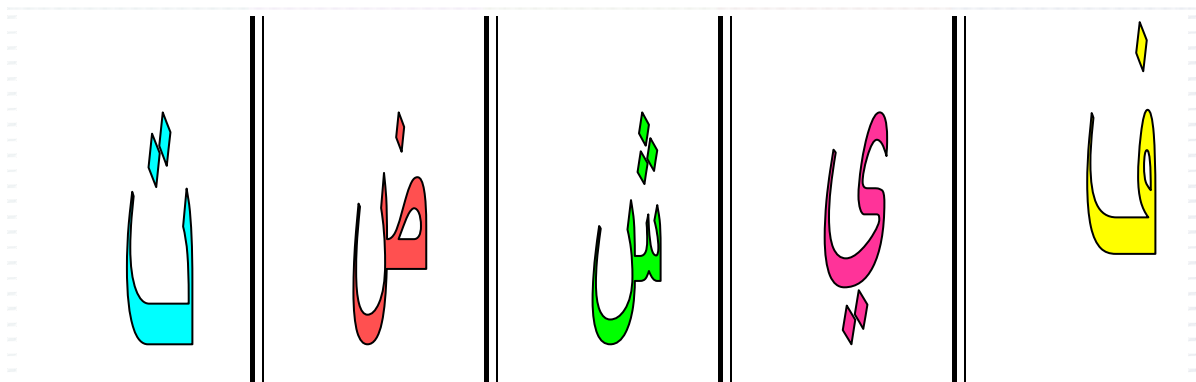
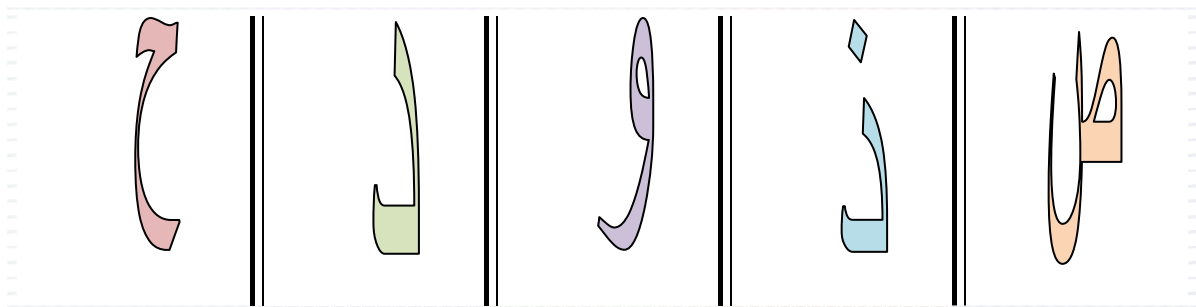
وردة



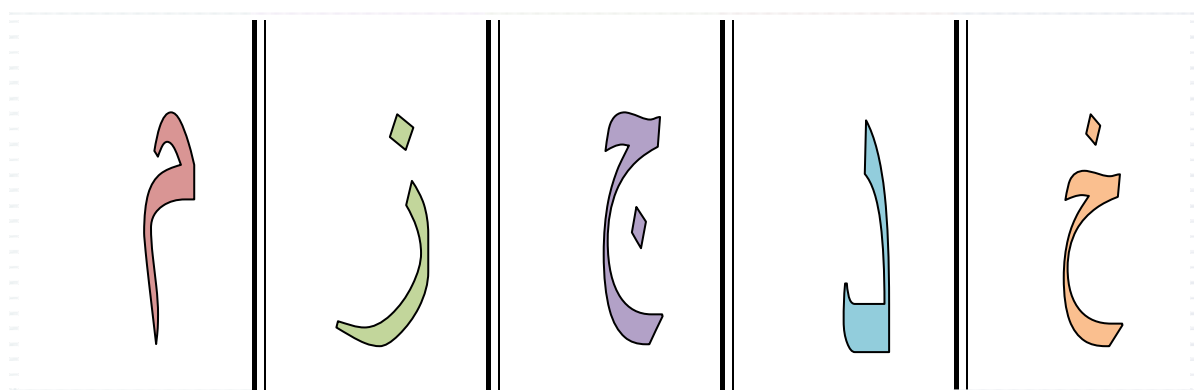
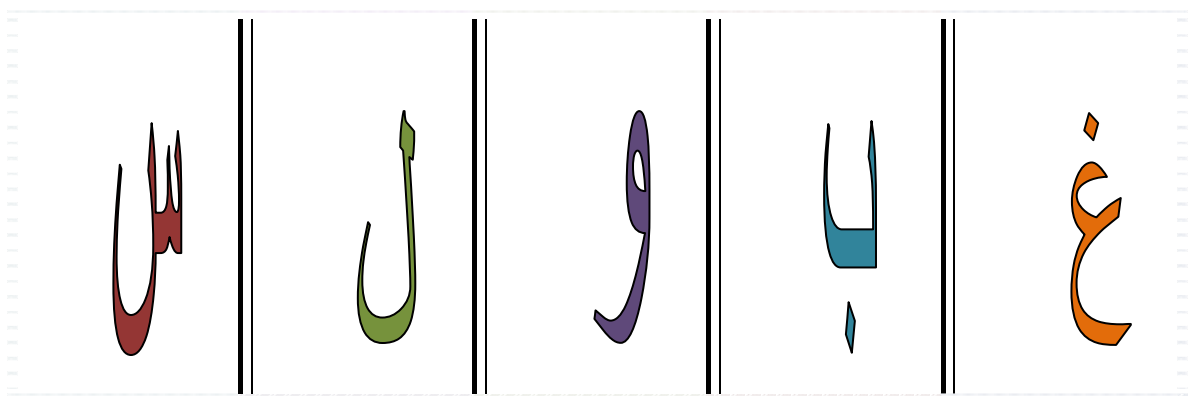
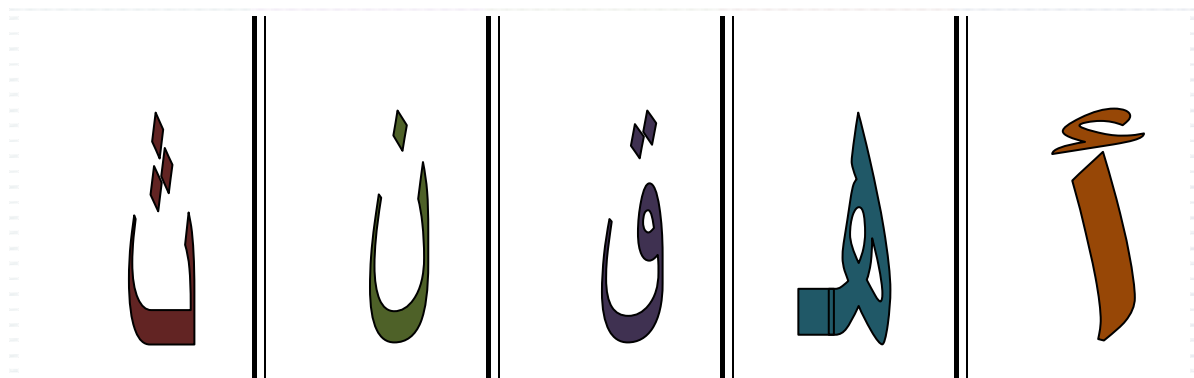
موز

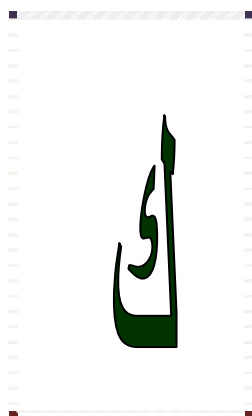
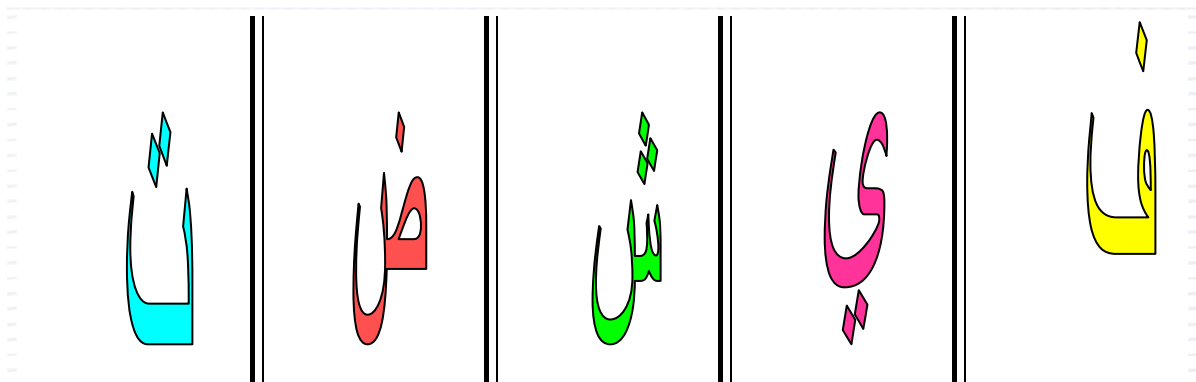
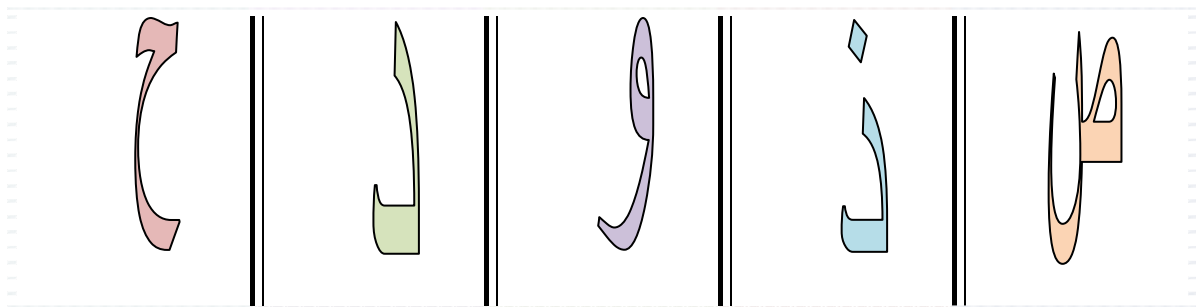
الفقرة السادسة : مطابقة الأحرف الهجائية



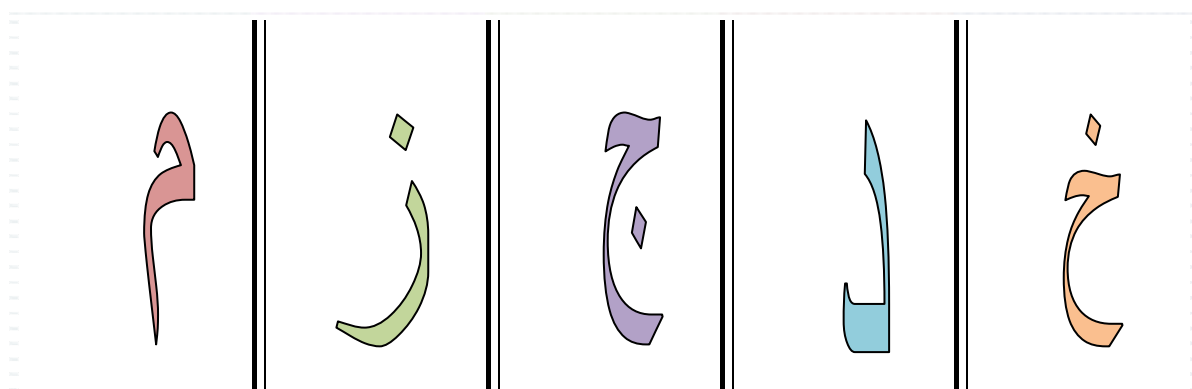
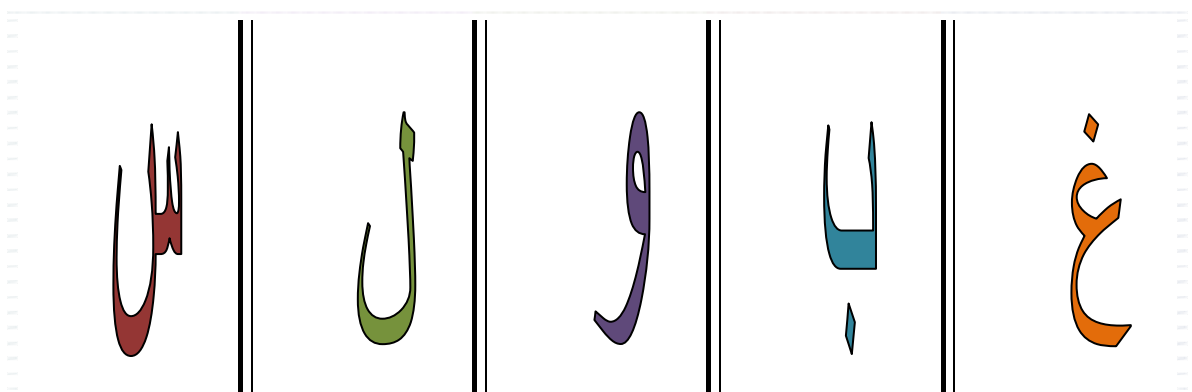
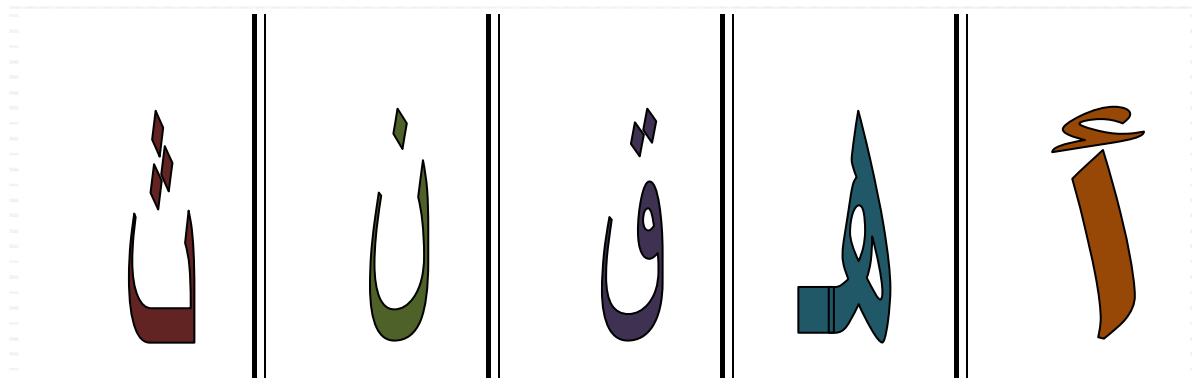


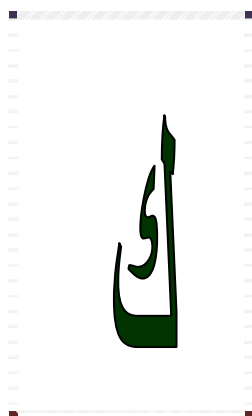
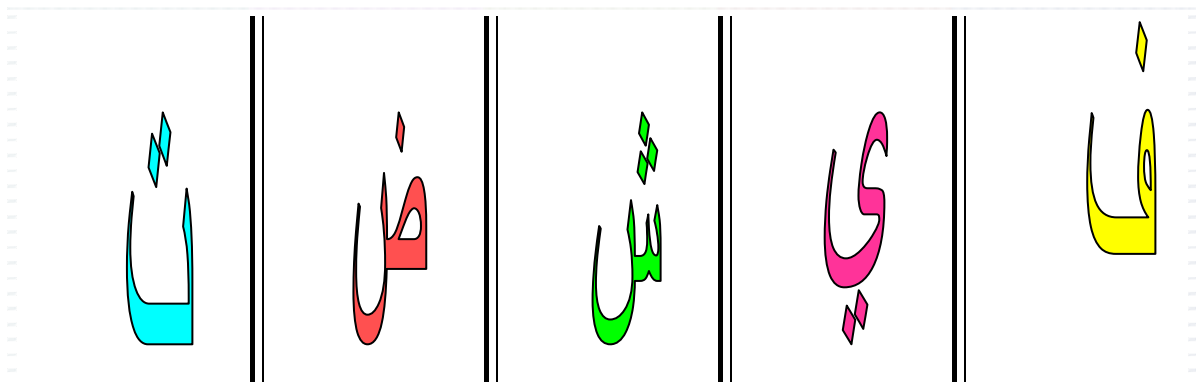
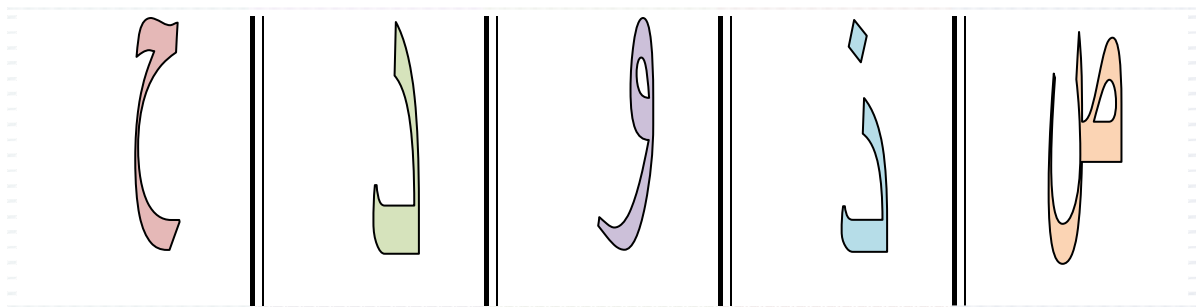
الفقرة السابعة : التّعرف على الحروف الهجائيّة





الفقرة الثامنة : قراءة الحروف الهجائية





الفقرة التاسعة : معرفة الكلمات الضرورية

قف	مغلق	عميق	دخول	استعلامات
----	------	------	------	-----------

اذهب	رجال	امشي	لا تمشي	خطر
------	------	------	---------	-----

نساء	ادفع	ابتعد	افتح	بنات
------	------	-------	------	------

خروج	طريق ذو اتّجاه واحد	اسحب	أولاد	موقف حافلات
------	------------------------------	------	-------	----------------

الفقرة العاشرة : قراءة الكلمات الضرورية

قف	مغلق	عميق	دخول	استعلامات
----	------	------	------	-----------

اذهب	رجال	امشي	لا تمشي	خطر
------	------	------	------------	-----

نساء	ادفع	ابتعد	افتح	بنات
------	------	-------	------	------

خروج	طريق ذو اتجاه واحد	اسحب	أولاد	موقف حافلات
------	--------------------------	------	-------	----------------

الفقرة الحادية عشر : معرفة المعلومات الشخصية

الاسم الأول	مدينة	رقم التليفون	اللقب	اسم الأب
----------------	-------	-----------------	-------	-------------

العنوان	اسم الأم
---------	-------------

الفقرة الثانية عشر : قراءة المعلومات الشخصية

الاسم الأول	مدينة	رقم التليفون	اللقب	اسم الأب
-------------	-------	--------------	-------	----------

العنوان	اسم الأم
---------	----------

الفقرة الثالثة عشر : تكوين جملة من كلمات معروضة

الدار	في	ماما
-------	----	------

-1

الطاوله	فوق	المقلمه
---------	-----	---------

-2

البستان	في	بابا
---------	----	------

-3

ملحق رقم (07): يبين زمن الجلسات ونوعيتها

رقم الجلسات	زمن الجلسات	نوعية الجلسات
1	20 د	جماعية
2	30 د	فردية
3	30 د	فردية
4	30 د	فردية
5	30 د	فردية
6	30 د	جماعية
7	20 د	جماعية
8	30 د	جماعية
9	30 د	جماعية
10	30 د	جماعية
11	20 د	فردية
12	30 د	جماعية
13	30 د	جماعية

ملحق رقم 08:

رخصة الدخول إلى المركز النفسي

البيداغوجي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني في الأسيرة وقضايا المرأة

الاسم :
 التاريخ و مكان الميلاد : 1985 / 6 / 3 باب الواد
 العنوان : 5 شارع سيوار القزويني حي الدرداء الخوخيت، بنو عيسى، الجزائر
 المؤسسة :
 موضوع البحث : دور أساليب التحريش في التبريد الجامدة على جسم الإنسان
 لدى فئتين من المتخلفين ذهنيا - تأليف عقلي بسير

- أن ألتزم باحترام الطابع السري للتوثيق، المعطيات و المعلومات التي ستوضع تحت تصرفي و أن لا أستعملها إلا في إطار البحث، موضوع ترمسي في مؤسستكم.
- أن أمنح وزارة التضامن الوطني و الأسرة - قضايا المرأة نسخة من العمل المنجز.

توزيع المعطى

Leaf

مصاديق عليه من طرف مصالح الجامعة

