الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشعبيّة

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمّد البشير الإبراهيمي –برج بوعريريج–

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

الرّقم التسلسلي:

رقم التّسجيل:

الشّعبة: دراسات لغويّة.

التّخصّص: لسانيات عامّة.

عنوان المذكّرة:

آليات الفهم القرائي لدى المتعلمين محدودي القدرات العقلية ضمن معادلة

- الإنتباه، الإستيعاب، الإستنتاج-

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات نيل شهادة الماستر.

من إعداد الطّالبتين:

- عي أسماء
- معاطة خليصة

تحت إشراف الأستاذ:

- بن مزغنة حفيظة

أعضاء لجنة المناقشة:

اسم ولقب العضو:	رتبته:	مؤسّسته:	صفته:
		جامعة محمّد البشير الإبراهيمي	
بن مزغنة حفيظة		جامعة محمّد البشير الإبراهيمي	مشرفا ومقررًا
		جامعة محمّد البشير الإبراهيمي	

الموسم الجامعي:

1445هـ-1446هـ/ 2023م-2024م.

بسم الله الرحمن الرحيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج
University of Mohamed Elbachir Elibrahimi – Bordj BouAr reridj
كلية الآداب و اللغات – قسم اللغة و الأدب العربي –
Faculty of Letters and Languages Department of Arabic Language and Literature

ترخيص لإيداع مذكرة ماستر

أنا الممضي أسفله الأستاذ: حفيظة بن عزة عنتر القسم: اللغة والأدب العربي

أصرح بأن المذكرة الموسومة: آثار الفعل القوادح على طلحة بن محمد بن سليمان الحموي في القراءات أحاديث صحيح معاذ لزاد الشاهد الاستشهاد الاستشاع

إعداد الطالبين (تين): 1 عبد الحميد

2 معاذة خليصة

التخصص: لسانيات عامة

في صورتها النهائية المصححة، و المنقحة و أوافق على إيداعها في مكتبة الكلية

بوعريريج في: / 2023

إمضاء الأستاذ المشرف:

مصادقة مسؤول مكتبة الكلية

* ملحق بالقرار رقم ...1082... المؤرخ في ..... 27 ماي 2023

الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي:

نموذج التصريح الشرفي
الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة): أبحـــاعـــمـــي ..... الصفة: طالب، أستاذ، باحث ...طالبة.....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 1659092293 والصادرة بتاريخ 25/05/2023

المسجل(ة) بكلية / معهد ..الآداب واللغات.. قسم ..اللغة والأدب العربي.....

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)،

عنوانها: آليات التقسيم الدلالي لدى المتعلمين غير الناطقين بالعربية

في ضوء معطيات اللسانيات الاستكشافية الاستشراقية

- أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ: ..01/07/2024....

توقيع المعني (ة)

ملحق بالقرار رقم ...1082... المؤرخ في ...27 ديسمبر 2020...

الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي:

نموذج التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله،

السيد(ة): تليب صلاح محمد ..... الصفة: طالب، أستاذ، باحث ..... الرتبة .....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 109449264 والصادرة بتاريخ 07/04/2016

المسجل(ة) بكلية / معهد ..... قسم ..... الميدان .....

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)،

عنوانها: ..... الصعوبات التي تواجه الطالب في تعلم الفيزياء في المرحلة .....

..... الثانوية من وجهة نظر الأساتذة (دراسة ميدانية) .....

- أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: ...01/07/2024...

توقيع المعني(ة)

شكر وتقدير:

قال الله تعالى: «رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَصْلِحْ لِي فِي ذُرِّيَّتِي إِنِّي تُبْتُ إِلَيْكَ وَإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِينَ». سورة الأحقاف الآية-15-

نشكر الله العلي القدير الذي أعاننا بفضله على إتمام هذه المذكرة، ومن بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

نتقدم بجزيل الشّكر لمن كان لها الفضل الكبير في انجاز هذا العمل الأستاذة "بن مزغنّة حفيظة" التي كانت مشرفة على هذا البحث والتي قدمت لنا الدعم والإرشاد والتوجيه.

كما نتوجه بالشكر المسبق لأعضاء لجنة المناقشة على سعتهم وصبرهم لقراءة وتقييم هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عز وجل أن يرزقنا السداد، والرشاد، والعفاف والغنى، وأن يجعلنا هداة مهتدين.

الاهداء :

تختلط المشاعر في يوم التخرّج بين فرح بالنّجاح، وحزن على الفراق، وحماس للقادم من الأيّام. فهذا اليوم العظيم يحمل معه الكثير من العواطف الصّادقة، والتي تكتمل مع اهداءات التخرّج المؤثّرة:

الى من زرعوا في قلبي بذور حب العلم والسّعي نحو النّجاح، الى من كان كل مسعاي يصبّ في سبيل رؤية نظرات الفخر بعيونهم، ومصدر سعادتي في هذه الدّنيا "والديّ الغاليين".

الى من أحاكوا جروح قلبي بدموع عينيها، بلسمي الشّافي من كل أوجاع الحياة "جدّي وجدّتي الغاليين".

الى من تسعد عيني برؤية وجودهم، ويفرح فؤادي بسماع رنّات ضحكاتهم، الى من انتظروا قطاف ثمرة جهدي طويلا فكانوا شركاء كل بسمة ودمعة وحسرة، أحباب قلبي "اخوتي".

الى الحضن الدّافئ الذي يشعّ كونا بأكمله، ومن أبصر في عيونهنّ الأمل، وأستشعر من نظراتهنّ حب الخير لي "خالاتي الحبيبات".

الى من أعطوني من ينابيع معرفتهم وخبرات حياتهم الكثير ولم يتردّدوا في تقديم العون لي ولو للحظة عند احتياجي لهم "أساتذتي الكرام" بصفة عامّة و"عبّو يونس ومراد بلعروسي" بصفة خاصّة.

الى من يهدأ ضجيج قلبي عند لقياهم، وتستكين روحي بقرب طيبة أرواحهم، وتطيب الأوقات بصحبتهم ويصبح لكلّ شيء معنى أعمق بضحكاتهم "صديقاتي الغاليات".

الى كل من سادني من قريب أو من بعيد.

أسماء عي.

مقدمة

مقدّمة:

إنّ تعلّم مهارة القراءة شأنها شأن تعلّم أي مهارة أخرى تحتاج الى درجة معيّنة من النّضج العقلي، الجسمي والتّدريب المتواصل، لأنّها تعتمد على الرّموز الدالّة على الأصوات، وفهم هذه الرّموز يتطلّب مستوى معينا من الإدراك والنّضج، حتّى يستطيع المتعلّم استيعاب ما يقرأه.

ولهذا يعدّ الفهم القرائي الهدف الأسمى للقراءة بما يتضمّنه من عمليّات عقليّة من تحليل، استنتاج، استيعاب وانتباه، وهذا يتطلّب قدرة القارئ على استثمار المادّة المقروءة وفق مراحل وخطوات معيّنة. فقد بيّن **ALSHAYA** أنّه يمكن النّظر الى الفهم القرائي على أنّه القدرة على بناء واستيعاب المعنى من النّص المكتوب.

وانطلاقا مما سبق، انطلقت الدّراسة من إشكال واضح حول الفهم القرائي لدى التلاميذ محدودي القدرات العقليّة، ومنه نطرح الإشكاليّة التالية: ما هي فعاليّة آليات الفهم القرائي التي تساعد الأطفال محدودي القدرات العقليّة في تنمية مهارات: الاستيعاب، الاستنتاج والانتباه؟ ويتفرّع عن هذه الإشكاليّة جملة من التّساؤلات: ماذا نقصد بالفهم القرائي؟ وما هي أبرز مهاراته؟ وكيف يكون عند المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة؟ وما المقصود بالإعاقة العقليّة والمتعلّم محدود القدرات العقليّة؟ وفيما تتمثّل العمليّات العقليّة المناسبة لتنمية الفهم القرائي لدى الطّفل محدودي القدرات العقليّة؟

يرجع سبب اختيارنا لهذا الموضوع الى عدّة عوامل، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: قلّة الدّراسات عن هذه الفئة من جانب تنمية مهارة الفهم القرائي وتسليط الضّوء عليهم، كذلك الرّغبة في معرفة الطّرائق التي يتم تدريسهم بها، كما يعود السّبب الى شغفنا وميلنا الى هذا النّوع من الدّراسات التي تسلّط الضّوء على ظاهرة متفشيّة وموجودة في مجتمعنا.

كما تهدف هذه الدّراسة الى معرفة مستوى وآليات الفهم القرائي لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، ومعرفة مدى استيعاب المتعلّمين من هذه الفئة لمهارات الفهم القرائي، تهدف كذلك الى التعرّف على مدى انتباههم وكيفية استنتاج وتوظيف أفكارهم.

تكمن أهمية الدّراسة الحالية في أهمية الموضوع المدروس وهو آليات الفهم القرائي لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة ضمن معادلة –الانتباه، الاستنتاج والاستيعاب–الذي بات يشكل مشكلة حقيقية في الأوساط التربوية والتعليمية، حيث تتمثّل في النّقاط التالية:

-تفيد هذه الدّراسة ميدان تعليم المعاقين عقليا القابلين للتعلّم، ممّا يسمح للقائمين على عمليّة التّعليم والمسؤولين عنه من تنظيم ندوات وأيّام دراسة حول كيفيّة تعليم المعاقين عقليا من أجل تنمية مختلف المهارات خاصّة القراءة منها.

-تشخيص مستوى مهارات الفهم القرائي عند المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة.

-تشخيص مستوى العوامل المؤثّرة على الفهم القرائي للمتعلّم المعاق عقليا.

-تعدّ هذه الدّراسة إثراء للأطر النظريّة المتعلّقة بتعليم ذوي الإعاقة العقليّة وأهميّة اكتسابه واتقانه لمهارات الفهم القرائي.

ومن خلال الاشكاليّة المطروحة سابقا تنبثق خطّة بحث تتضمّن فصلين: الفصل الأوّل نظري تناولنا فيه مقدّمات نظريّة عن الفهم القرائي والعمليّات العقليّة له، كما تطرّقنا فيه أيضا الى مقدّمات عن الإعاقة العقليّة بصفة عامّة وعند المتعلّم المعاق عقليا بصفة خاصّة.

أمّا الفصل الثاني هو فصل تطبيقي شمل الجانب الميداني للدّراسة، وتضمّن مناقشة وتحليل البيانات الميدانية لهذه الدّراسة.

ثمّ انتهينا الى خاتمة شاملة للنّتائج المستخلصة من هذا البحث.

كما لا يخلو أي بحث من المصادر والمراجع التي يستعين بها الباحث في دراسته فقد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع أهمّها: صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليميّة لسليمان عبد الواحد إبراهيم، ومذكّرة تخرج لنيل شهادة ماستر في الأرطفونيا "أثر التّمارين الحس-الحركة في تنمية القدرة على الفهم الشّفهي لدى الأطفال المتخلّفين ذهنيا-درجة خفيفة للطالبة غريبي شيماء بجامعة العربي بن مهيدي –أم البواقي-قسم العلوم الاجتماعيّة، كذلك كتاب المختصر في الإعاقة العقليّة لبديع عبد العزيز القشاعلة.

لقد واجهتنا بعض الصّعوبات والعراقيل تمثّلت في النقاط التالية: قلّة المراجع لبعض العناصر، وصعوبة التوجّه الى مراكز البحث بسبب بعد المسافة، أيضا تشعّب الموضوع وتفرّعه ممّا شكّل علينا صعوبة الإلمام بكل جوانبه

الجانب النظري

الفصل الأول :

مقدمات نظرية عن الفهم القرائي وعملياته العقلية

الجانب النظري

الفصل الأول : مقدمات نظرية عن الفهم القرائي وعملياته العقلية .

أولا: الفهم القرائي:

يعتبر الفهم نشاط تفسيري يهدف الى انشاء شبكة من العلاقات بين مختلف المواضيع التي يتناولها النص، وهذه الشبكة ترتبط بمعارف القارئ وبالعلاقات المقامة بواسطة التصورات النصية، وقد يأخذ هذا النشاط اشكالا متعددة حسب نوع النص أو اهداف القارئ، وبهذا يعد الفهم القرائي الغاية من كل قراءة والهدف الذي يسعى كل معلم لتنمية مستوياته المختلفة لدى تلاميذه سواء العاديين أو محدودي القدرات العقلية في مختلف المراحل التعليمية لأن تعلم هذه الفئة الأخيرة (محدودي القدرات العقلية) يعتبر قضية مهمة ومحورية في تطوير قدراتهم العقلية والتحصيل العقلي وهذا يكون عن طريق القيام بالعديد من العمليات العقلية: كالاستيعاب، الانتباه والاستنتاج.

1-1- مفهوم الفهم:

لغة: الفهم حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط. جمع: أفهام وفهوم [1]. والفهم معرفتك الشيء بالقلب، فهمه فَهْمًا وفَهَمًا وفهامة، وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهّمت فلانا وأفهمته، وتفهّم الكلام: فهمه شيئا بعد شيء، ورجل فهم: سريع الفهم، ويقال: فَهْمٌ وفَهَمٌ. وأفهمه الأمر وفهّمه إيّاه: جعله يفهمه. واستفهمه: سأله أن يفهّمه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته وفهّمته تفهيما [2].

الفهم من الناحية السيكولوجية: هو معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط.

الفهم من الناحية العلمية: فهو التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد وهذا التكيف لا يأتي الاّ نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف.

وحسب "**مادي لحسن**" هو حالة من الادراك أو التصور الذهني يسم للطالب بمعرفة ما يقال له، ثمّ استعمال الأفكار والمعارف التي يتلقّاها دون إقامة علاقة بينها أو ادراكهما كليا [3].

---

[1] معجم الوسيط، ص704.

[2] معجم لسان العرب، ص3481.

[3] غريبي شيماء، أثر التمارين الحس-الحركة في تنمية القدرة على الفهم الشفهي لدى الأطفال المتخلّفين ذهنيا-درجة خفيفة-، مذكّرة ماستر في الأرطفونيا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2017-2018م، ص54.

1-2-درجات الفهم:

يرى "**مادي لحسن**" أن للفهم درجات تتلخص فيما يلي:

التحويل: ويظهر في قدرة المتعّلم على شرح إرسالية ما أو قدرته على التعبير اللّفظي على شيء معين، كأن يكون المتعلم قادرا مثلا على تحويل رسم بياني إلى لغة مفهومة. إنه تحويل لغة إلى لغة أخرى أو التعبير عنه بشكل من أشكال التواصل مع الأمانة والدّقة والتعبير عن المضمون دون تأويل أو تحريف للمعنى الأصلي.

التّأويل: وهي درجة ثانية من الفهم، إذ تأتي بعد تمكن التلميذ من عملية التحويل، فهي، كعملية عقلية، تتجاوز مستوى الشرح أو المعنى الحرفي للإرسالية. فالتأويل هنا معناه إدراك للعلاقة الموجودة بين عناصر الإرسالية واستخلاص ما يمكن استخلاصه منها من أفكار ونتائج وتقديمها على شكل مختلف أومن خلال وجهة نظر جديدة. وهذه العملية لا يمكن أن تتم إلا بحصول المعرفة أولا، ثم فهم محتواها وقدرة التعبير عنها بشكل أو بآخر؛ آنذاك يمكن لعملية التأويل أن تتم بدورها.

التّعميم: درجة راقية من الفهم، ويتطلب الوصول إليها، تمكن التلميذ من التحويل ومن التأويل.

ويعني التعميم الانتقال بمفهوم أو نظرية من استعماله الأصلي إلى توسيع استعماله على مظاهر أو مجالات أخرى معروفة مع إدراك التلميذ لحدود التعميم [1].

1-3-مفهوم الفهم القرائي:

يشير "**حمد الفرماوي**" الى أن: "الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات الفكرية من اجل فهم المعنى الكامل للجمل، وإدراك العلاقات بين الجمل لتمكّنه من إدراك معنى الفقرة، وإدراك العلاقات القائمة بين تلك الفقرات يمكّنه حينئذ أن يفهم معنى النص كاملا" [2].

ويعرّفه "**فتحي الويات**" بأنّه: "القدرة على استخلاص او اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة".

أمّا "**عبد اللّطيف عبد القادر**" فعرّفه بأنّه: "استحضار المعنى المناسب من خلال الرّبط الصّحيح بين الفكرة واللّفظ والمعنى والرّموز اعتمادا على السّياق الذي ورد فيه الكلام المقروء مع تنظيم الأفكار وتوظيفها في الوفاء ببعض الأنشطة التي يمارسها الانسان" [3].

---

[1] ميرود محمد، استراتيجيات الفهم عند الطفل احادي اللغة والطفل مزدوج اللغة-دراسة مقارنة-، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علم النّفس اللّغوي المعرفي، جامعة الجزائر، 2018م، ص143-144.

[2] سليمان عبد الواحد ابراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الورّاق للنشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م، ص31.

[3] المرجع نفسه، ص31.

ويذكر **"مراد عيسى"** أن الفهم القرائي "هو عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة السّمات الشخصية، إدراك علاقة السبب–النتيجة، إدراك القيمة المتعلقة من النص، وضع عنوان مناسب للنص، كما أنّه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلّم لذاته ولاستراتيجيته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقديمه لها" [1].

أمّا في **"القاموس الارطفوني اللغوي"** عرّفه على أنّه: "القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وان الفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية (معرفة اللغة)، وقدرات أخرى عديدة (الادراك، التمييز السمعي البصري، الانتباه، الذاكرة، القدرات الذهنية...) عند الاتّصال [2].

كما عرّف بأنّه: "الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة" [3].

من خلال المفاهيم السّابقة المتعدّدة للفهم القرائي نرى أنّه عملية معقّدة متعدّدة الجوانب ومتشعّبة من ناحية عملياتها ومكوّناتها، فهو يبدأ من أبسط عملية وهي فهم الكلمة وصولا الى اعقدها وهي فهم النّص مرورا بفهم الجملة والفقرة.

اذن فالفهم القرائي هو عملية تحصيل المعلومات وعملية تأمّل وفحص، كما انّه عملية تقييم أو حكم، وبالتالي هو عملية حتمية للقراءة.

1-4-مهارات الفهم القرائي:

تباين العلماء والباحثون في تصنيف مهارات الفهم القرائي وذلك بحسب مستوياته، حيث مستوى يتضمّن مجموعة من المهارات متدرّجة الصّعوبة، فمثلا نجد "آدمز" صنّفها الى [4]:

- تحديد الفكرة العامّة.
- فهم الفكرة الرئيسية للفقرة.
- فهم التفاصيل الدقيقة.
- فهم وتحديد العلاقات بين الأفكار.

---

[1] سليمان عبد الواحد ابراهيم، ، المرجع السابق، ص32.

[2] غازلي نعيمة، الفهم اللّغوي الشّفهي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، دت، ص1.

[3] عادل عبد الله محمد وهالة عبد السّلام خفاجي، الفهم القرائي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة المدمجين في مدارس التّعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية، مجلّة التربية الخاصّة، م11، العدد 37، ج2، 2021، ص216.

[4] سليمان عبد الواحد إبراهيم، المرجع السّابق، ص36.

- النّقد وابداء الرّأي في المقروء.

أمّا "أكرم قحّوف" صنّفها الى ثلاث مهارات أساسية وهي [1]:

1-مهارات الفهم العام: وتشمل:

- تحديد الفكرة العامة.
- تحديد الأفكار الأساسية.
- تحديد الأفكار الفرعية.
- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا.
- تحديد معاني الكلمات من السياق.

2-مهارات الفهم الاستدلالي: وتشمل:

- استخلاص المعنى الضمني للمقروء.
- تحديد أهداف الكاتب.
- تحديد المعلومات الداعمة للأفكار.
- إدراك العلاقة بين الأفكار.

3-مهارات الفهم الناقد: وتشمل:

- التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الفرعية.
- تحديد الأفكار التي ليس لها صلة بالموضوع.
- التمييز بين الحقيقة والخيال.
- إصدار الحكم على ما يقرأ.
- التمييز بين أنواع الأدلة.

" **اوتو-تشيستر Otto-Chester**" صنّفها الى ما يأتي [2]:

1-مهارات التفكير التقاربي: وتتضمّن:

- تحديد الفكرة الرئيسية.
- تحديد التتابع.

---

[1] وائل محمد احمد حال، فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 17، 2015، ص540.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم، المرجع السابق، ص35-36.

- استخدام السّياق في التعرّف على الكلمات والجمل.
- تحديد السّوابق واللّواحق من المفردات.
- تحديد الأفكار الجزئيّة والتّفاصيل.

2-مهارات التفكير التّباعدي: وتتضمّن:

- فهم أغراض الكاتب.
- التّمييز بين الحقيقة والخيال.
- تحديد سمات الشّخصية.
- إدراك التّفاعل الوجداني.
- فهم اللّغة المجازيّة.
- التّنبؤ بنتائج قصّة معيّنة.

ونقلا عن "**صلاح الدّين مجاور**" فقد عدّ "**أندرسون**" القدرات القرائيّة مهارات اساسيّة للفهم القرائي [1]:

- اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها.
- اختيار وتلخيص الفكرة الرّئيسيّة.
- التّمييز بين الأفكار الرّئيسيّة، والأفكار الأقل منها.
- فهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلّف.
- ملاحظة الخصائص المنظّمة للموضوع.
- نقد الموضوع من حيث الأفكار والغرض.
- تحديد وجهة نظر الكاتب وغرضه.
- تعرّف اللّغة المجرّدة وشرحها.
- معرفة القاعدة وتتابع الأساليب.

أمّا "**هاريس وسيباي**" حدّدوا مهارات الفهم القرائي فيما يلي [2]:

- تعرّف المفردات وتحديد معناها.
- فهم الجمل.

---

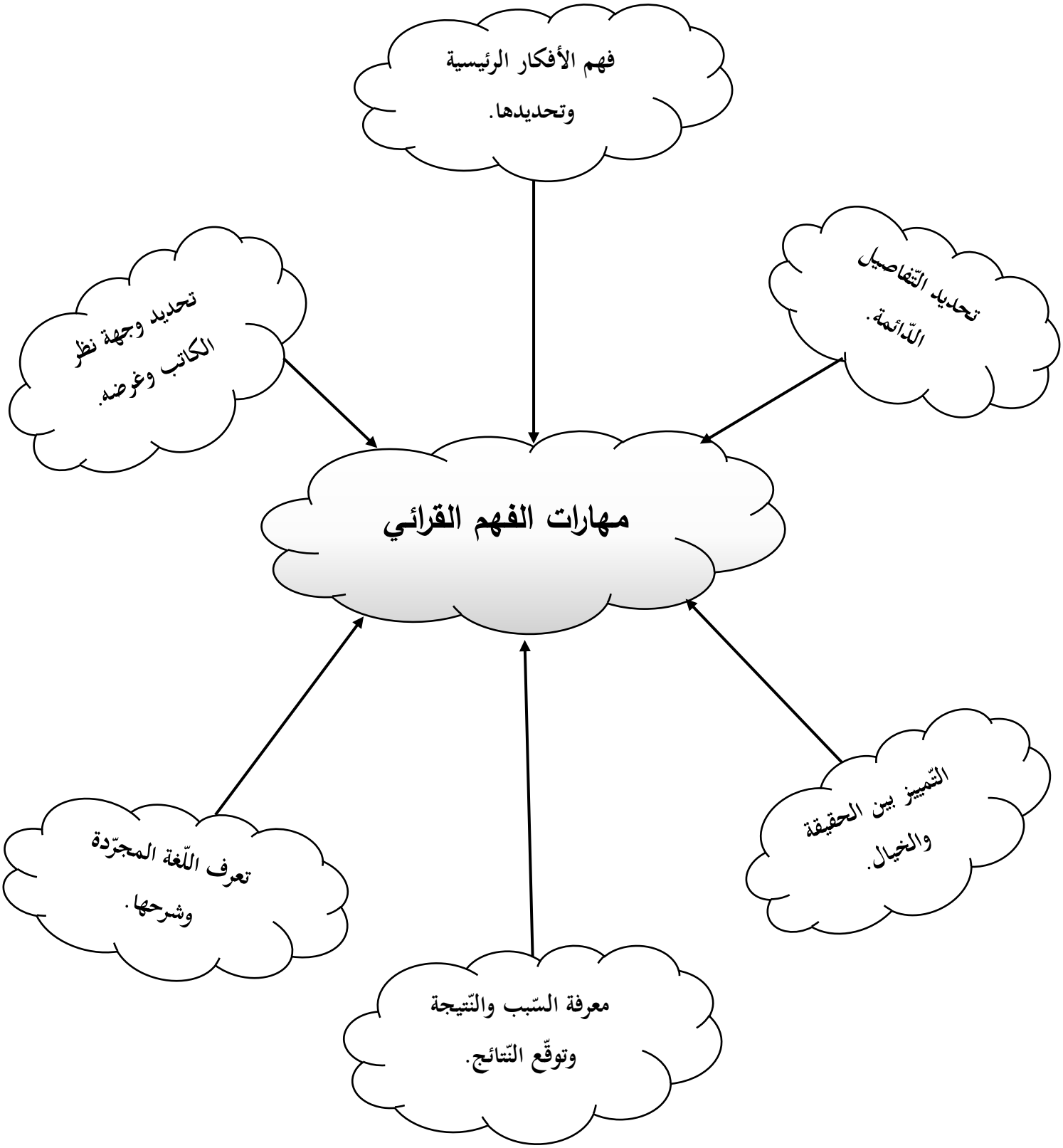
[1] سامية محمد محمود عبد الله، استراتيجيّات الفهم الأسس-النّماذج، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2015، ص34.

[2] المرجع نفسه، ص35.

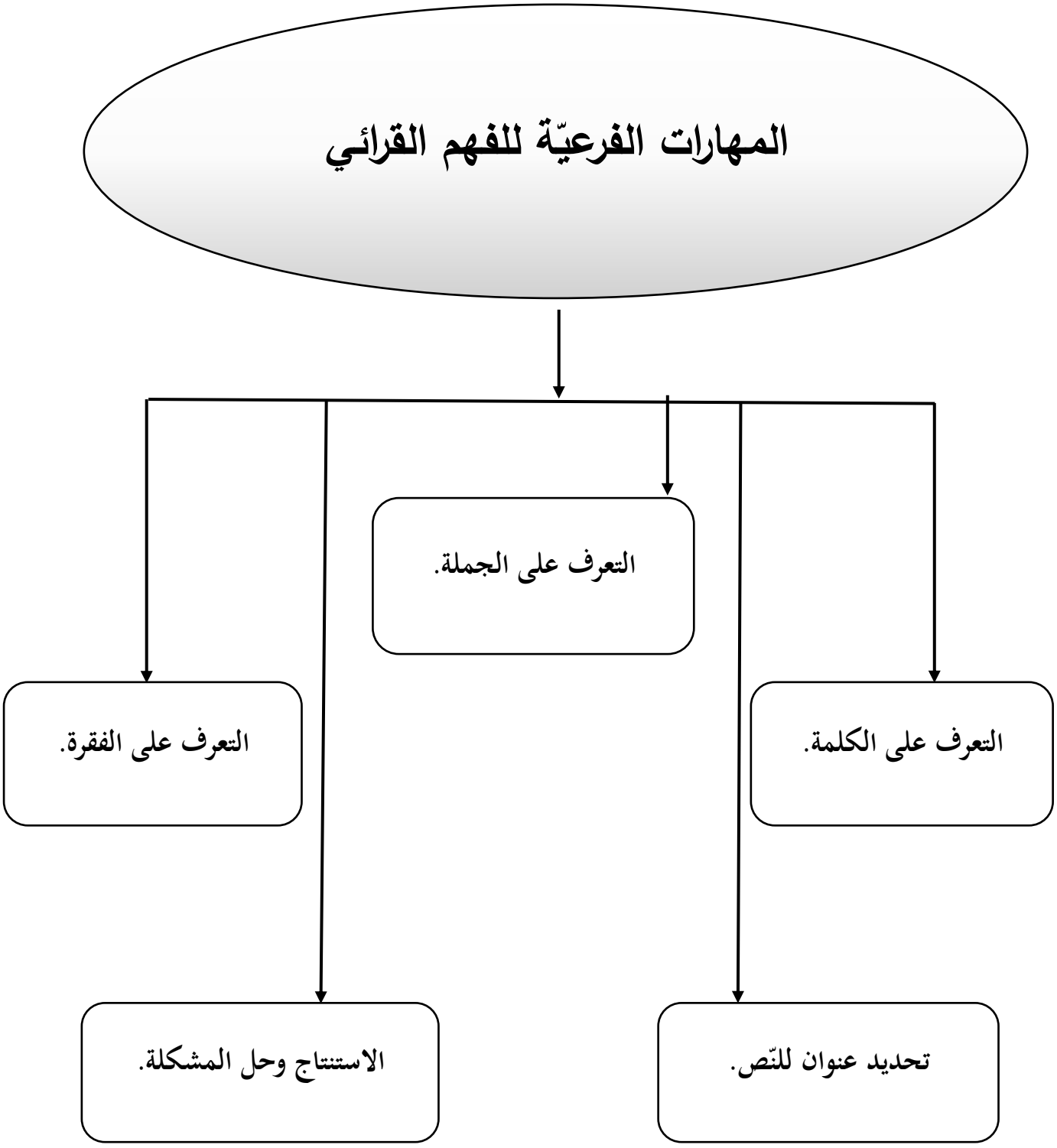
- فهم معنى الفقرة.
- تحديد الأفكار الرّئيسيّة.
- تحديد التّفاصيل الدّاعمة.
- فهم علاقات السّبب بالنّتيجة.
- تعرف هدف الكاتب واتّجاهه.
- توقّع النّتائج.

يمكن تلخيص مهارات الفهم القرائي في المخطّطات التاليّة:

الشّكل (1): مخطط يمثل مهارات الفهم القرائي.



الشّكل (2): مخطّط يمثّل المهارات الفرعيّة للفهم القرائي.



من خلال ما تمّ عرضه حول مهارات الفهم القرائي، نلاحظ أنّ القارئ الذي يتمكّن من مهارات الفهم القرائي يحقّق الأهداف المرجوّة من القراءة، فيوسّع خبراته، ممّا يمكّنه من الاستفادة من تلك الخبرات. كما نجد تشابه بين تصنيفات هذه المهارات واختلاف ترتيبها وطريقة صياغتها، فهي تدور في فلك واحد، ومن ثمّ لا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض، أو تفضيل بعضها على بعض، وهذا لا يقلّل من أهميّة أيّة مهارة، فلكل مرحلة تعليميّة ما يناسبها من مهارات ولا يمكن لأي واحدة أن تتحقّق دون تجاوز المهارة السّابقة كونها ترتبط بمستويات الفهم، فتبدأ من المهارة الأساسيّة المبسّطة حتّى تصل الى أعقد المهارات. كما لوحظ أنّ التّصنيفات السّابقة نظرت الى الفهم على أنّه مهارة رئيسيّة تشمل مهارات فرعيّة تتداخل مع بعضها البعض.

1-5-مستويات الفهم القرائي:

كما تعدّدت مفاهيم ومهارات الفهم القرائي تعدّدت كذلك مستوياته، وتباين العلماء والباحثين في تحديدها، وعلى الرّغم من أنّها في ظاهرها متعدّدة ومتنوّعة إلّا أنّها في جوهرها بينها قدر كبير من الاتّفاق، وهذا التّباين جاء نتيجة اختلافهم في فهم طبيعة القراءة وأهداف تعليمها من ناحية، والعوامل المؤثّرة في فهم طبيعة المحتوى المقروء من ناحية أخرى. وهذه المستويات جاءت متسلسلة على شكل هرمي، ومتدرّجة في صعوبتها وفي العمليّات والمهارات التي يحتاجها كل مستوى، نذكر منها ما يلي:

***المستوى الرّأسي**: ويشمل:

صنّف بعض الدّارسين والباحثين الفهم القرائي الى ثلاث مستويات [1]:

-المستوى الحرفي "قراءة السّطور": ويقصد به القراءة الصّريحة لما هو مكتوب بالنّص، أي التعرّف على معاني الكلمات المفردة، وفهم دلالتها ومعرفة اضداد الكلمات، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة أي أنّه يعني الاهتمام بالمعاني المباشرة للمكتوب كما هي دون الذّهاب الى ما هو أبعد من ذلك، أي الحصول على المعلومات الصّريحة من النّص من خلال ممارسة بعض عمليّات التّفكير البسيطة.

-المستوى التّفسيري "قراءة ما بين السّطور": ويقصد به فهم المقصود من هذا النّص، أي أن يذهب القارئ الى ما هو ابعد من المعاني المباشرة، فينصرف الى تعرف المعاني الضّمنيّة، واغراض الكاتب التي لم يصرّح بها في المقروء وبشكل مباشر، ويعني ذلك إدراك العلاقات الصّحيحة بين هذه المعلومات الجديدة لبناء المعنى، ثمّ صياغة الأفكار والمفاهيم في ضوء المعنى الجديد.

[1] رشا عبد الله، تعليم التّفكير من خلال القراءة، الدار المصرية اللبنانية، دط، 2014م، ص31.

–المستوى التّطبيقي "قراءة ما خلف السّطور": ويقصد به كيفيّة الاستفادة من المعلومات الموجودة بالنّص من خلال طرح أسئلة حول ما هو مكتوب بالنّص، ووضع تنبّؤات وآراء حول هذه المعلومات، ثمّ تكوين رؤية وصياغة أفكار جديدة، أي تتضمّن الإدراك الواعي للقارئ، وقدرته على ضبط عملياته المعرفيّة والتحكّم بها وتوجيهها.

أمّا "**سميث Smith وهارس Haris**" فقد صنّفوا الفهم القرائي في أربع مستويات وهي [1]:

–المستوى الحرفي: ويشير الى قدرة القارئ على تذكّر الحوادث التّفصيليّة في المادّة المقروءة وربطها بالأفكار الرّئيسيّة.

–المستوى التّفسيري: ويشير الى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنّتائج، والوصول الى التّعميمات.

–المستوى النّقدي: ويشير الى قدرة القارئ على اصدار احكام المادّة المقروءة.

–المستوى الإبداعي: ويشير الى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادّة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميّز بالأصالة من خلال التّطبيق المباشر لهذه الآراء.

في حين "**شحّاتة، بهلول، الناقة، حافظ، والظّنحاني**" قسّموا الفهم القرائي الى خمس مستويات كانت على النّحو التّالي [2]:

–مستوى الفهم المباشر: ويعني فهم الكلمة والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة في النّص.

–مستوى الفهم الاستنتاجي: ويقصد به قدرة القارئ على التقاط المعاني الضّمنية العميقة التي أخفاها الكاتب ولم يصرّح بها في النّص، وذلك من خلال قدرته على الرّبط بين المعاني واستنتاج العلاقات والأفكار، والقيام بالتّخمينات والافتراضات لفهم النّص.

–مستوى الفهم النّقدي: ويقصد به اصدار حكم على المادّة المقروءة لغويا ودلاليا ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقّتها، ومدى تأثيرها على الكاتب وفق معايير مضبوطة ومناسبة.

---

[1] سليمان عبد الواحد إبراهيم، المرجع السّابق، ص36-37.

[2] مرضي بن غرم الله الزهراني، فاعليّة نموذج ابعاد التعلّم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلّاب الصّف الثّالث متوسّط، مجلّة الجامعة الاسلاميّة للدّراسات التربويّة والنّفسية، جامعة ام القرى، مجلّد 25، العدد 3، ص58.

– **مستوى الفهم التّذوقي**: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأمليّة جماليّة تبدو في إحساس القارئ بما أحسّ به الشّاعر أو الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبّر به المتعلّم عن احساسه بالفكرة التي يرمي إليها النّص الأدبي، واللّحظة التي رسمها للتّعبير عن هذه الفكرة.

– **مستوى الفهم الإبداعي**: ويقصد به الفهم القائم على ابتكار أفكار جديدة، واقتراح اتّجاه أو مسار فكري جديد، بحيث يبدأ القارئ بما هو معروف من حقائق ومعلومات ومفاهيم، لكنّه يرى لها استخدامات جديدة غير تقليديّة، أو يرى فيها علاقات متميّزة، والقارئ بذلك يفسّر النّص وإنّما يفكّر فيما وراء النّص ليصل الى حلول للمشكلات وابتكار أفكار يمكن الحكم عليها بالصحّة أو الخطأ.

***المستوى الأفقي**: يندرج ضمن هذا المستوى أربع مستويات فرعية وهي كالتّالي [1]:

– **مستوى الكلمة**: ويتضمّن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة، وفهم دلالتها، ومعرفة اضداد الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

– **مستوى الجملة**: ويتضمّن تحديد هدف الجملة، وفهم دلالتها، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة الصّحيحة بين جملتين، ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

– **مستوى الفقرة**: ويتضمّن إدراك ما تهدف إليه الفقرة، كتحديد الفكرة الأساسية للفقرة والقدرة على تحديد عنوان مناسب للفقرة وتقويمها تبعا لما تتضمّنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السّطور من أفكار ضمنيّة.

– **مستوى الموضوع**: يتطلّب فهم جميع مكوّنات الموضوع، فيفهم الطّالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل، والجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع، ثمّ يربط بينها في تكامل وتداخل ونظام متناسق لتكوين صورة واضحة عمّا يقرأ [2].

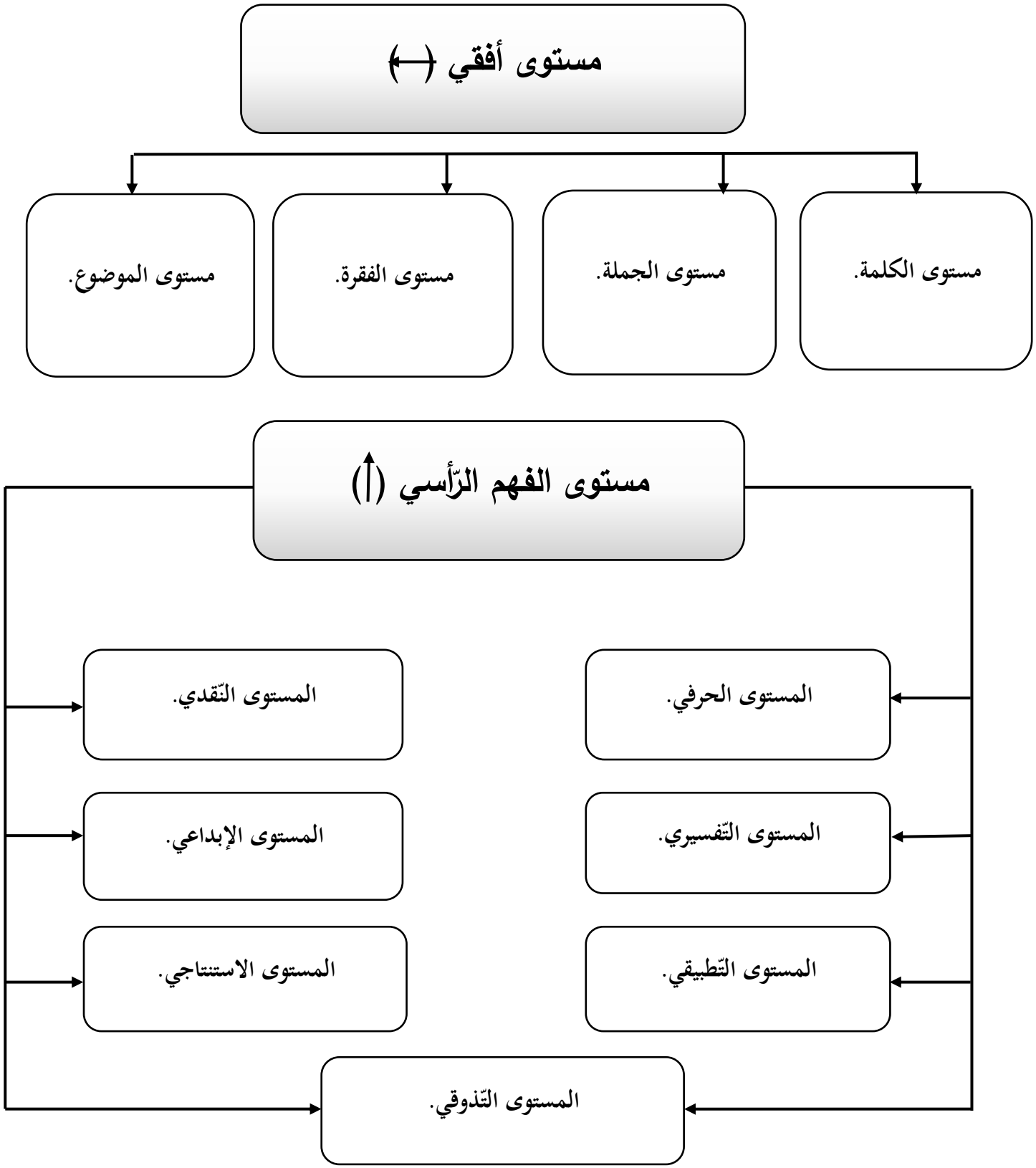
المخطّط التّالي يلخّص لنا مستويات الفهم القرائي:

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله، المرجع السّابق نفسه، ص40.

[2] زينب صغير، علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشّفهي لدى تلاميذ الرّابعة والخامسة ابتدائي، أطروحة لنيل شهادة الماستر في علوم التّربية تخصّص صعوبات التعلّم، كلية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2015-2016م، ص42.

الشّكل (3): مخطّط يمثّل مستويات الفهم القرائي.



ممّا سبق نجد أنّ الباحثون اتّفقوا في بعض المستويات خاصّة أنّه على القارئ أن يصل الى تحديد ما يقرأه بالتدرّج وهذا يكون بداية من المستوى الأدنى وصولا الى المستوى الأعلى، وهذا ما يوضّح أو يبيّن وجود علاقات تكامليّة بين هذه المستويات، كل منها يتمّم الآخر ويكمّله، ولا بدّ للمتعلّم أن يتقن جميع هذه المستويات من المستوى الأدنى الى الأعلى، وتباينوا في البعض الآخر، وهذا يدل على أهميّة تلك المستويات في تدريس القراءة، فنجد تصنيفين لهذه المستويات قدّمها الباحثون أحدهما أفقي والآخر عمودي، فمستويات الفهم الأفقية تتطلب فهم الكلمة باعتبارها

وحدة من وحدات الجملة، وفهم الجملة باعتبارها من أجزاء الفقرة، وفهم الفقرة كونها جزء من

أجزاء الموضوع ككل، أما مستويات الفهم العمودية فتشمل: المستوى الحرفي والذي يعني الفهم الصريح للكلمات والجمل والمعلومات الواردة في النص، ومستوى الفهم الاستنتاجي والذي يقصد به القدرة على استنتاج العلاقات الموجودة في النص. ومستوى الفهم النقدي والذي يشير إلى القدرة على تقويم المادة المقروءة وإصدار الحكم عليها، والمستوى التذوقي الذي يرتكز على الخبرة الجمالية للقارئ، وأخيرا مستوى الفهم الإبداعي الذي يعتمد على المفاهيم والحقائق لإيجاد حلول جديدة لمشكلات في النص أو القدرة على التنبؤ عموما. كما أنّها تعين المعلّم على تحديد الأهداف واستراتيجيّات التّدريس المناسبة لتلاميذه.

1-6-العوامل المؤثّرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بعدد من العوامل أو المكونات التفاعلية كما وردت في بعض المراجع أبرزها الهدف من القراءة واهتمامات القارئ وخبراته السابقة، ونظامه القيمي واتجاهاته، وانتباه القارئ للنص ودرجة صعوبة المفاهيم التي يقوم بقراءتها، بالإضافة إلى قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة، فالبرّغم من تعدّد الآراء حول العوامل المؤثرة في الفهم القرائي الّا أنّ هذه الآراء في جملتها تؤكّد أهميّة العوامل الآتية [1]:

– **القارئ:** إنّ خصائص القارئ وقدراته ومهاراته، تؤثّر على عمليّة الفهم بشكل كبير، وتتضمّن هذه القدرات والمهارات القدرات المعرفيّة (مثل: الانتباه، التذكّر، قدرة التّحليل النّاقد، قدرة التخيّل...)، والدّافعيّة للقراءة (الغرض من القراءة، الاهتمام بالمحتوى الذي يجب قراءته، الكفاءة الذّاتيّة للقارئ)، والأنماط المتنوّعة من المعرفة (معرفة المفردات، المعرفة بالموضوع، المعرفة اللّغويّة والكتابيّة، والمعرفة باستراتيجيّات الفهم المحدّدة).

[1] سامية محمد محمود عبد الله، المرجع السّابق، ص52-56.

إنّ هذه القدرات هي قدرات قابلة للتغيّر والتّعديل، وقد تتغيّر قدرات القارئ هذه عند البدء بالقراءة، فمثلا قد يتزايد مجال المعرفة لهذا القارئ عند القراءة، وقد تتزايد حصيلته اللّغويّة واللّفظيّة، وقد تتغيّر العوامل الدّافعيّة (مثل: مفهوم الذّات، أو اهتمامه بالموضوع)، سواء كان هذا التغيّر إيجابيا أو سلبيا.

– **النّص**: إنّ ملامح وشكل النّص تؤثّر على الفهم بشكل كبير، حيث إنّ النّصوص يمكن أن تكون سهلة أو صعبة، ومستوى الصّعوبة أو السّهولة يعتمد على التّفاعل بين معلومات النّص وبين معرفة قدرات القارئ، كما يعتمد فهم النّص على مدى وضوح النّص الذي يعني مناسبة النّص للبنية المعرفيّة للقارئ، حيث إنّ المحتوى القرائي المناسب لهذه البنية يزيد من فرصة فهم القارئ له، ولا شكّ أنّ وضوح النّص يشير الى تنظيم طريقة العرض وتنظيم المحتوى أو الموضوع، مثل ترتيب وتسلسل الأفكار، والرّسوم والبيانات، والصّور، وإعطاء فكرة موجزة، بالإضافة الى عناصر الإخراج (بنط الكتابة والصّور الملوّنة).

وكذلك وجود معجم للكلمات وكشّاف بأسماء الأماكن، والشّخصيات، وقائمة بالمصادر التي يمكن الرّجوع إليها، أخذا بيد القارئ نحو الاستقلاليّة في القراءة، والتعلّم الذّاتي.

إنّ هذه العوامل مجتمعة تتفاعل مع معرفة القارئ، وعندما لا تتطابق هذه العوامل أو بعضها مع خبرات القارئ ومعرفته، عندئذ يصعب على القارئ فهم النّص.

– **الأنشطة**: يتوقّف نجاح الطّالب في أداء أنشطة القراءة على أهداف نشاط القراءة، والعمليّات المستخدمة لمعالجة النّص الذي تتمّ قراءته ونتيجة أداء هذا النّشاط، حيث إنّ أيّة عمليّة قرائيّة تجري من أجل تحقيق هدف أو أكثر، ويتأثّر الهدف من القراءة بمجموعة من المتغيّرات، مثل الاهتمام بالموضوع والمعرفة السّابقة حول هذا الموضوع.

وقد يكون هدف نشاط القراءة نابعا من ذات القارئ، أو قد يكون الهدف عبارة عن أمر خارجي، وفي هذه الحالة قد لا تكون هذه الأهداف ذا أهميّة بالنّسبة للقارئ. ويرتبط نشاط القراءة بمعالجة القارئ للنّص ضمن الهدف من هذا النّشاط، وتتضمّن معالجة النّص –بعد قيام القارئ بفك الرّموز–المعالجة اللّفظيّة واللّغويّة ذات المستويات المرتفعة.

إنّ نتيجة القراءة هي جزء من نشاط القراءة، حيث إنّ بعض أنشطة القراءة تقود الى تزايد معرفة القارئ، فمثلا ثلاثيّة "نجيب محفوظ"، قد تزيد من معرفة القارئ بالأوضاع السياسيّة التي كانت سائدة في تلك الفترة، حتّى لو كان الهدف المبدئي من القراءة هو المتعة [1].

[1] سامية محمد محمود عبد الله، المرجع السّابق، ص52-56.

– **السّياق:** تؤكّد النّظريّات الاجتماعيّة والثّقافية والبيئيّة على دور التّفاعل بين الطّالب والبيئة ضمن السّياقات الاجتماعيّة، وتصف هذه النّظريّات كيفيّة اكتساب الأطفال مهارات القراءة والكتابة، ضمن التّفاعلات الاجتماعيّة مع الأقران الخبراء والراشدين، ومن وجهة نظر هؤلاء المنظرين أنّ المعرفة بحدّ ذاتها هي عمليّة تعاونيّة، وأنّ هدف الأبحاث المتعلّقة بمجال التطوّر المعرفي هو معرفة الآليّة التي يتم من خلالها ممارسة الأنشطة المعرفيّة التي تمّ المشاركة بها ضمن سياق التّفاعل الاجتماعي، وتبعا ل "فيجوتسكي" فإنّه مع إرشادات ودعم الراشد الخبير يمكن أن يؤدّي الأطفال المهمّات التي تقع وراء قدراتهم ومعرفتهم المستقلّة، وعندما يصبحون أكثر معرفة وخبرة بالمهمّة، فأنّ هذا الدّعم يأخذ بالتّلاشي، ويقوم الأطفال بتطبيق هذه المعرفة الجديدة الخبرات التي اكتسبوها من خلال التّفاعلات الاجتماعيّة [1].

فنجد "**المثاني**" نقلا عن "**حمادي وطالب**" أن "**سكونل**" حدد ثلاث عوامل مؤثرة في الفهم القرائي وهي كالآتي [2]:

– **القدرة العقليّة:** وهي من العوامل التي تؤدي دورا كبيرا في التعرف على الكلمات وعلى فهم المقروء بفعالية ودقة كبيرتين، مما يحسن الفهم القرائي بصفة عامة، خاصة بعدما ت بين وجود علاقة ما بين القدرة العقلية ودرجات اختبار القراءة.

– **اللّغة:** وترتبط بالمهارات اللغوية للقارئ وربط الصورة البصرية بالصورة الصوتية للحروف والكلمات.

– **الخبرة السّابقة:** والتي تسهم في الوصول إلى الاستنتاجات وفهم المعاني ظاهرها وباطنها.

1-7-أهميّة الفهم القرائي:

– يساعد الفهم القرائي على ابتكار حلول للمشكلات التي تقابل القارئ سواء أكان في النص القرائي، أو في الحياة الشخصية.

– يساعد الفهم القرائي الدارس على القيام بالعديد من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعليل، والربط، والإدراك، والحكم، والاستنباط، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع أفقه، وتبز

---

[1] سامية محمد محمود عبد الله، المرجع السّابق، ص52-56.

[2] أمال منصر وسهيلة بوجلال، الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري (الجنس والمنطقة الجغرافية)، دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة، مجلة الجامع في الدّراسات النّفسيّة والعلوم التّربويّة، المجلّد 7، العدد 1، 2022م، ص816.

ابتكاراته، فارتقاء الانسان وثقافته لم يعد يتوقف على كميه المقروء فقط، بل على أسلوب القراءة، واستثمار المقروء نفسه، واستثمار للمقروء في وسيلة لهذا الارتقاء [1].

– كما يعد الفهم القرائي هو الغاية المنشودة من القراءة والهدف منها، حتى يمكن للقارئ تخطّي مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة إلى فهم المعاني والدّلالات والعلاقات في النّص المقروء.

– وينمي الفهم القرائي لدى الطلبة القدرة على التنبّؤ بالمعلومات المقدمة في النّص المقروء، ويعمل على اكتساب مهارات النّقد الموضوعي وتعوديهم على إبداء الرّأي وإصدار الأحكام بما يؤيدها، ويقلل من أخطاء الطلبة في القراءة ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء. [2]

من خلال هذه النّقاط نلاحظ تعدّد أهميّة الفهم القرائي، وهذا راجع الى الهدف الرّئيسي المنشود من عمليّة القراءة وهو الوصول الى الفهم الجيّد، لأنّ كل قراءة تفقد هذا الشّرط الرّئيسي لا تعدّ قراءة.

1-8-أسس الفهم القرائي:

للفهم القرائي مجموعة من الأسس أوردها **"سلام"** فيما يلي [3]:

– دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

– وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

– وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

– القدرة على توجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.

– توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

– مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

– مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

– استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

---

[1] عبد الرحمن سيد سليمان والشيماء محمد عبد الله الوكيل وهناء شحاتة أحمد عبد الحافظ، مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 73، ج 3، ص138.

[2] عادل عبد الله محمد وهالة عبد السلام خفاجي، الفهم القرائي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في مدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية، مجلّة التّربية الخاصّة، المجلّد 11، العدد 37، ج 2، ص221.

[3] هالة إسماعيل المصري، فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرّابع الأساسي، غزّة، شهادة الماجستير بكلية التربية، غزة، 2017م، ص55.

1-9-الفهم القرائي لدى المتعلّمين ذوي الإعاقة الفكريّة:

يوجد العديد من المهارات الفرعية للقراءة أهمّها: قراءة الكلمات والجمل والتفرقة بين الظواهر والفهم القرائي. يذكرBender و Larkin: إنّ القدرة على نطق الكلمة يعني بالضّرورة أن الطفل يعرف الحروف المكونة لهذه الكلمة، ويستطيع الربط بين أصوات هذه الحروف ليكون منها كلمة واحدة، كما أن القدرة على قراءة الجملة يعنى بالضرورة أن الطفل يعرف الكلمات المكونة لهذه الجملة ويستطيع الربط بين الكلمات ليكون الجملة، وهذا لا يعني فهم معنى الكلمة أو الجملة، ومن ثم فقد يتضمن فهم الكلمات والجمل ما هو أكثر من مجرد مهارات التعرف عليها.

ويشير Therrienو Kubna: أن طلاقة القراءة تتضمن التعرف السريع على الكلمات المفردة والقراءة الشفهية، ومن الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة عند القراءة، حذف بعض الحروف أو حذف بعض الكلمات، والنطق الخطأ والتردد الطويل، وعدم القدرة على فك شفرة الكلمة، ولا شك أن طلاقة القراءة إحدى المهارات التي تأتى بعد تطور مهارات القراءة المبكرة لدى الطفل فيبذل جهدا أقل في فك شفرة أصوات الحروف الفردية وفك شفرة المفردات أثناء القراءة[1].

[1] عادل عبد الله محمد وهالة عبد السلام خفاجى، المرجع السّابق، ص229.

ثانيا: العمليات العقليّة للفهم القرائي:

1-الانتباه:

1-1 مفهوم الانتباه:

أ-لغة: نَبَهَ، نَبُهَ، نَبَاهَةً: اشتهر وكان ذا نباهة، وهي ضد الخمول، فهو نابه، نَبَهٌ، نَبِهٌ ونبيه. انتبه الرّجل، وانتبه من النّوم: استيقظ، وانتبه للأمر: فطن له.[1]

نَبِهَ: النُّبْهُ: القيام والانتباه من النّوم، وانتبه من نومه: استيقظ، والتّنبيه مثله.[2]

نَبَهَ: نباهة: شرف واشتهر، فهو نابه ونبيه، نبه للأمر، نبها: فطن له، ونبه من نومه: استيقظ، فهو نبه.[3]

ب-اصطلاحا: يعتبر الانتباه من العمليات العقليّة الهامّة ويلعب دورا أساسيا في النّمو المعرفي لدى الفرد، وعن طريقه ينتقي الفرد المنبّهات الحسيّة المختلفة التي تساعد في اكتساب المهارات والقدرات، لأنّه من بين المتطلّبات الأساسيّة للعمليات العقليّة كالإدراك والتذكّر، وبصفة عامّة من أساسيّات التعلّم وذلك لاكتساب السّلوكات التي تساعد على تكيّف الطّفل مع البيئة المحيطة به.[4]

كما عرّفه ملحم في كتابه صعوبات التعلّم بأنّه: «مجموعة من الاستعدادات العقليّة التي تسمّى أحيانا بالوجهات الحركيّة التي تُسيّر استجابة الكائن الحي».[5]

أمّا العتوم عرّفه بأنّه: «أوّل عمليّة معرفيّة نمارسها عند التّعامل مع مثيرات البيئة الحسيّة قبل الإدراك، حيث يصبح أوّل هدف لنا هو التعرّف على طبيعة المثيرات المتوفّرة في النّظام الحسّي للفرد لتقرير أي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها».[6]

1-2 أهميّة الانتباه:

تتمثّل أهميّة الانتباه في النّقاط الآتية:

-الشّرط الأوّل لتعرّف الانسان على طبيعته.

---

(1) لمنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقيّة، بيروت، لبنان، ط31، 1991م، ص787.

(2) معجم لسان العرب، باب النّون، ص4332.

(3) معجم الوسيط، باب النّون، ص899.

(4) سبع بوعبد الله، اضطراب الانتباه وعلاقته بالقدرات الادراكيّة عند المعاقين عقليا، مجلّة علوم وتقنيّات الأنشطة البدنيّة والرّياضيّة، جامعة مستغانم، العدد 9، ص5.

(5) ملحم سامي محمد، صعوبات التعلّم، دار المسيرة، عمان، 2006م، ص207.

(6) العتوم عدنان يوسف، علم النّفس المعرفي، النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، 2012، ص73.

-الأساس المهم في معظم العمليّات العقليّة.

-يرتبط بالسّلوك الإنساني بشكل مباشر ووثيق.

-يرتبط بشخصيّة الانسان وتوافقه الاجتماعي.[1]

اذن فالانتباه كظاهرة معرفية أخذت الكثير من اهتمام علماء النفس المعرفي عند الحديث عن محاولة التركيز على مثير ما وما يعانيه البعض من تشتت الانتباه عند تركيزهم على مثير معين أثناء عملية التعلم. كما أنّه مفتاح التعلم والتفكير والتذكر، ولكي يتعلم المرء أي شيء ينبغي أن ينتبه إليه ويدركه بحواسه وعقله.

1-3 أشكال الانتباه:

لقد أشار بورن وزملاؤه الى أنّ علماء النّفي المعريفيّين قد بيّنوا أنّ الانتباه يوجد على عدّة أشكال كما يلي:

أمّا عن الشّكل الأوّل فهو الذي يكون فيه الانتباه موزّعا بين عدد من المنبّهات، أمّا الشّكل الثّاني فهو يتعلّق بعمليّة توجيه الانتباه وانتقائه لمنبّه معيّن من بين المنبّهات التي تقع في مجال وعي الفرد، وهذه العمليّة الأخيرة تسمّى انتقاء الانتباه، وأمّا عن الشّكل الثّالث فإنّه يتعلّق بعمليّة اليقضة، حيث يكون الشّخص يقضا جدا، وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبّهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبّه الذي يهتمّ به الشّخص. ولعلّ ذلك يتّضح في سلوك السّائق الغريب حينما يقترب من تقاطع الطّريق، حيث نجده يبحث عن المنبّهات البصريّة التي تشير الى أو تشترك مع إشارات الطّريق مثل اللّون، الشّكل، الحجم والاشارات، فإذا كانت هذه المنبّهات قريبة من بعضها فإنّ انتباه السّائق سوف ينتقل بسرعة بينها ويحوّل معانيها الى إشارات مفهومة يسترشد بها السّائق.[2]

1-4 مكوّنات الانتباه:

يتكوّن الانتباه من البحث، التّصفية والاستعداد للاستجابة، وهي كما يلي:

---

[1] كوافحة تيسير مفلح، وعبد العزيز عمر فواز، مقدّمة في التربية الخاصّة، دار المسيرة، عمان، 2003م، ص79.

[2] السيد علي سيد احمد وفائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال-أسبابه وتشخيصه وعلاجه-، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط1، 1999م، ص16-17.

أ-البحث:

إنّ عملية البحث هي محاولة تحديد موقع المنبّه في المجال البصري، ولقد أوضح بوسنر وزملاؤه أنّه يوجد نوعان من البحث: الأوّل هو البحث خارجي المنشأ وهذا النّوع من البحث يحدث لا إراديا مثل الانتباه المفاجئ لضوء خاطف ظهر في المجال البصري، وأمّا النّوع الثّاني: فهو البحث داخلي المنشأ وهذا النّوع يشير الى عملية البحث الاختياريّة المخطّطة لمثير أو منبّه ذي صفات محدّدة.

كما بيّن كل من تريسمان وجور ميكان أن البحث ينقسم الى نوعيو هما: المتوازي، والمتسلسل، فالبحث المتوازي هو الذي يحدث عندما يريد الشّخص تحديد منبّه معيّن من بين عدّة منبّهات تتشابه أو تشترك معه في صفة أو أكثر مثل اللّون، الطّول، والاتّجاه. أمّا البحث المتسلسل فهو الذي يحدث عندما يريد الشّخص تحديد منبّه معيّن من خلال متابعته في عدّة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنيّة محدّدة.

وتحدث عملية البحث لصفة في المثير الهدف مختلفة عن الصّفات الموجودة في المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري مثل اختلاف اللّون، درجة نصوعه، الحركة، أو الشّكل، ولقد بيّن كل من كولر ومارتن أنّ عملية البحث تتحسّن لدى الأطفال بتقدّم أعمارهم.[1]

ب-التّصفية:

يبيّن كل من اينيس وكاميرون أنّ عمليّة التّصفية هي عملية انتقاء لمثير ما، أو لصفة محدّدة وتجاهل المثيرات أو الصّفات الأخرى التي توجد في مجال إدراك الفرد، ويتّفق باندسين مع هذا الرّأي حيث يشير الى عمليّة التّصفية على أنّها عمليّة انتقاء واختيار لمنبّه معيّن من بين المنبّهات التي تقع في مجال إدراك الشّخص.

ويوضّح اينس أنّ الدّراسات الحديثة بيّنت أنّ عملية التصفية تتحسّن لدى الأطفال مع تقدّم أعمارهم، ولقد قام كل من اينس وكاميرون بدراسة هدفت الى فحص عمليّة التّصفية لدى الأفراد في الأعمار المختلفة، وقد كان متوسّط هذه الأعمار 4 سنوات، 7 سنوات، 24 سنة، وكان يطلب من المفحوص الاستجابة بسرعة الى المثير الهدف الذي إمّا أن يظهر وحده على شاشة العرض (بدون تصفية)، أو يظهر مع مثيرات أخرى مشوّشة، بمعنى أنّها تتحسّن مع تقدّم أعمار المفحوصين.

ج-الاستعداد للاستجابة:

[1] السيد علي سيد احمد وفائقة محمد بدر، -اضطراب الانتباه لدى الأطفال-أسبابه وتشخيصه وعلاجه-، المرجع السّابق، ص17-18.

يذكر كل من اينس وكاميرون بأنّ عمليّة الاستعداد للإجابة قد تسمّى أحيانا بالتّهيئة، أو بتوقّع ظهور الهدف، أو تحويل الانتباه للهدف، وهي تشير الى محافظة الفرد على الاستراتيجيّة التي استجاب بها للهدف السّابق لكي يستجيب بها للهدف القادم، أو تغييرها وتعديلها.

بينما يرى اينس أنّ التهيئة هي استعدادات العمليّات الانتباهيّة للاستجابة للمثير الهدف وفقا للمعلومات السّابقة عن موقعه، وعمّا إذا كانت معه مثيرات مشوّشة من عدمه.[1]

1-5 أنواع الانتباه:

ينقسم الانتباه من حيث الأنواع الى ثلاثة أقسام، وهي:

أ-الانتباه الارادي: يحدث هذا النّوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا الى شيء محدّد، وهذا النّوع يتطلّب مجهودا ذهنيا من الفرد لأنّ استمراره لمدّة طويلة يتطلّب وجود دافع قوي لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذّهني.

ب-الانتباه اللاّإرادي: يحدث هذا النّوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبّهات الداخليّة أو الخارجيّة ذاتها على الشّخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النّوع لا يتطلّب مجهودا ذهنيا لأنّ المنبّه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتّركيز عليه دون سواه من المنبّهات الأخرى.

ج-الانتباه الاعتيادي (التّلقائي): وهو التّركيز المعتاد والتّلقائي لوعي الفرد على مثير ما، أو عدّة مثيرات، وهذا النّوع لا يتطلّب جهدا من الفرد لأنّ الفرد ينتبه الى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي تتّفق مع ميوله واهتماماته.[2]

1-6العوامل التي تؤدّي الى تشتّت الانتباه:

تنقسم العوامل المشتّتة للانتباه الى عوامل اجتماعية، نفسيّة، جسميّة وفيزيقيّة وهي كما يلي:

أ-العوامل الاجتماعيّة: هناك عدد من العوامل الاجتماعيّة التي تؤدّي الى تشتّت انتباه الفرد منها النّزاع المستمر بين الوالدين، أو العسر الذي يجده الفرد في علاقاته الاجتماعيّة بالآخرين، أو الصّعوبات الماليّة والمتاعب العائليّة المختلفة التي تجعل الفرد يلجأ الى أحلام اليقظة لكي يجد فيها مهربا من هذا الواقع الأليم، ويلاحظ أنّ الأثر النّفسي لهذه العوامل يختلف باختلاف قدرة النّاس على التحمّل والصّمود.

---

[1] السيد علي سيد احمد وفائقة محمد بدر، -اضطراب الانتباه لدى الأطفال-أسبابه وتشخيصه وعلاجه-، المرجع السّابق ، ص19.

[2] المرجع نفسه، ص21.

ب–العوامل النّفسيّة: هناك بعض العوامل النفسية التي تؤدّي الى تشتّت الانتباه مثل عدم ميل الطّالب الى مادّة معيّنة، وهذا يؤدّي الى عدم اهتمامه بها، وأيضا انشغال فكر الطّالب الشّديد في أمور أخرى سواء كانت اجتماعيّة أو عائليّة، وأيضا اسرافه في التأمّل الذّاتي، أو لأنّه يشكو لأمر ما من مشاعر أليمة بالنّقص أو بالقلق.

ج–العوامل الجسميّة: قد يرجع تشتّت الانتباه الى الإرهاق والتّعب الجسمي، أو لعدم النّوم بالقدر الكافي، أو لعدم الانتظام في تناول وجبات الطّعام، أو لسوء التّغذيّة، أو لاضطراب إفرازات الغدد الصمّاء، وهذه العوامل من شأنها أن تنقص حيويّة الفرد، وأن تضعف قدرته على مقاومة ما يشتّت انتباهه.

د–العوامل الفيزيقيّة: إنّ من أهم العوامل الفيزيقيّة التي تؤدّي الى تشتّت الانتباه ضعف الإضاءة أو سوء توزيعها، وأيضا سوء التّهوية، وارتفاع درجة الحرارة والرّطوبة، وكذلك الضّوضاء. وهذه العوامل تؤدّي الى سرعة تعب الفرد وزيادة قابليته للتهيّج، وبالتّالي ضعف قدرته على الانتباه.[1]

2–الاستنتاج:

2–1 تعريف ومعنى استنتاج:

(الفلسفة والتصوُّف) انتقال الذِّهن من قضيَّة مسلَّمة، أو أكثر إلى قضيّة، أو قضايا أخرى مترتبة عليها:

–استنتاج رياضيّ/ منطقيّ.

– القياس هو الشكل المألوف للاستنتاج.

اصطلاحا: هو نمط من التفكير التحليلي النازل من الكليات إلى الجزئيات ومن الأعلى إلى الأسفل أو شرح ملاحظة معينة وربطها بالمعلوم

2–2 مهارة الاستنتاج:

تعرف إجرائيا على أنها قدرة الطفل على التوصل إلى استنتاجات معينة بناءً على حقائق وبيانات مقدمة، ويتكون من عدّة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب بالحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات [2].

---

[1] السيد علي سيد احمد وفائقة محمد بدر، –اضطراب الانتباه لدى الأطفال–أسبابه وتشخيصه وعلاجه–، المرجع السّابق، ص28–29.

[2] يزن محمود معلا الزيود، برنامج قائم على استراتيجيّة حل المشكلات لتنمية مهارتي الاستنتاج والتفسير لدى طفل الروضة، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، المجلد 8، العدد 1 –جامعة المنصورة، يوليو، 2021، ص383.

عرّف عدنان العتوم الاستنتاج بأنه: "قدرة الفرد على استخلاص النتائج من حقائق معينة أو مفترضة وبعد ذلك يتم تأكده من صحة النتيجة في ضوء المعلومات المعطاة لديهم [1].

وأشار واتسن وجليسر (Glasen, Watson, 2008 :23) أن الاستنتاج هو قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من حقائق معينة ملاحظة أو مفترضة، ويكون لديه القدرة على إدراك صحة النتيجة أو خطئها في ضوء الحقائق المعطاة.

كما عرّف عبد الواحد الكبيسي (2009، 46) وهي قدرة الفرد التي من خلالها يمكن التوصل إلى استنتاجات معينة بناءّة وبيانات مقدمة ويتكون من عدّة مقدمات تليها استنتاجات والمطلوب الحكم على صحة أو عدم صحة الاستنتاجات [2].

2-3 عملية الاستنتاج:

يعرفها علي (2012) بأنها: عملية عقلية يتم فيها تفسير وتوضيح ملاحظاتنا وغالبا ما يكون ذلك اعتمادا على خبرتنا السابقة، فالملاحظة خبرة يستدل عليها من الحواس، ثم يأتي الاستنتاج ليفسر هذه الملاحظة فإذا قربنا قطعة معدنية من بعض الدبابيس انجذبت القطعة المعدنية، فإننا نستنتج أن هذه القطعة المعدنية مغناطيس [3].

ويقصد بالاستنتاج: مقدرة الفرد العقلية على محاولة الوصول إلى نتائج معينة على أساس من الأدلة الملائمة، ويتم ذلك عن طريق ربط الملاحظات والمعلومات عن ظاهرة بعينها بما لدى المتعلم من معلومة سابقة حتى يتمكن من استنتاج حكم معين يبرز به هذه الملاحظات.

كما تعرف بأنها: مهارة عقلية ترمي إلى قيام المتعلم للوصول إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من الحقائق والأدلة الملائمة، وعليه يحدث الاستنتاج عندما يتمكن المتعلم من أن يربط ملاحظاته عن ظاهرة ما بمعلوماته السابقة عنها، ثم يقوم بإصدار قرار معين يفسر به هذه الملاحظات.

ومن التعريفات السابقة تتبنى الباحثة التعريف التالي لعملية الاستنتاج بأنها:

---

[1] ينظر: عدنان يوسف العتوم، علم النفس العرفي النظرية والتطبيق، ط2004، عمان، دار المسيرة، ص13.

[2] يزن محمود معلا الزيود، برنامج قائم على استراتيجيّة حل المشكلات لتنمية مهارتي الاستنتاج والتفسير لدى طفل الروضة، المرجع السّابق، ص 393.

[3] إبراهيم محمد شعير، عاطف حامد زغلول، نرمين سلامة عبد العزيز محمود، فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الاستنتاج للمعاقين ذهنيا المدمجين برياض الأطفال، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بور سعيد ص 1642 .

إطلاق الطفل لمعلومة جديدة حول ظاهرة ما، وبناءً على ملاحظاته الحالية وربطها بخبراتها السابقة وعليه فعملية الاستنتاج (ملاحظات حالية +خبرات سابقة).

ويستلزم هنا التفرقة بين الملاحظة والاستنتاج بشكل أكثر إيضاح الخبرة نحصل عليها عن طريق إحدى الحواس، بينما الاستنتاج هو تفسير لملاحظة معينة، وعملية الاستنتاج تستغرق جزءًا من الثانية وهي تتكرر حدوثها السلوك اليومي للفرد استعانة بما لديه من خبرة سابقة، ومن المهم عمل أكثر من استنتاج لشرح ملاحظة معينة أو مجموعة من الملاحظات الدقيقة لاختلاف من شخص إلى آخر، بينما الاستنتاجات قد تختلف من فرد إلى آخر وهي معرضة للتبدل عند ظهور دليل جديد [1].

وتعتبر الملاحظات التي يأتي بها الأطفال وتعتبر سببا في ظاهرة أو خاصية والعلاقات بين الأسباب وأثرها، وفهم الارتباط بين المتغيرات خاصية يعرف بها مستوى التفكير العالي.

2-4 أنواع الاستنتاج:

1-الاستنتاج العميمي: وهو عبارة عن إجراء لعدد كبير من الملاحظات بعضها لوحظ فعلا بطريقة مباشرة من خلال الحواس وبعضها الآخر لم يلاحظ، مثل الدجاج يرفع رأسه عند ما يشرب.

2-الاستنتاج التنبئي: عبارة عن ملاحظة واحدة فقط وهو مبني على الاستنتاج العميمي: مثال: الكرة الملقاة إلى أعلى ستسقط إلى الأرض، استنتاج تنبؤي مبني على استنتاج تعميمي بأن الأجسام الملقاة ترجع إلى الأرض.

3-الاستنتاج التفسيري: عبارة عن الاستنتاج الذي يحاول شرح الملاحظة، وهو مبني على الاستنتاج التعميمي، فملاحظة طفل يتابع برنامجًا معينا على شاشة التلفزيون يقودنا إلى الاستنتاج التفسيري بأن الطفل يحب البرنامج الذي يشاهده

2-5 أهداف عملية الاستنتاج:

ترمي عملية الاستنتاج إلى أن يكون المتعلم قادرا على:

-استخلاص استنتاج واحد أو أكثر من مجموعة من الملاحظات.

-تحديد الملاحظات التي تدعم الاستنتاج.

-اختبار الاستنتاج عن طريق المزيد من الملاحظات.

-القيام بتغيير أو قبول أو رفض الاستنتاج الذي نتوصل إليه بالاعتماد على المزيد من الملاحظات.

[1] إبراهيم محمد شعير، عاطف حامد زغلول، المرجع السابق، ص1649.

عملية الاستنتاج تتضمن عمليات فرعية منها:

-إيجاد حل للمشكلة.

-تتبع متاهة.

-التمييز بين أشكال الشيء الواحد التي بينها اختلافات.

-عمل أشكال ورسوم نمطية.

-معرفة الأجزاء المفقودة.

-فك وتركيب الأجزاء.

2-6-ماهي عملية الاستنتاج الفرعية الواجب تمنيتها لدى الأطفال المعاقين ذهنيا المدمجين في رياض الأطفال؟

تطلب ذلك إعداد قائمة ببعض عمليات الاستنتاج الفرعية التي يمكن تنمبتها لدى الأطفال المعاقين ذهنيا المدمجين برياض الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني رياض الأطفال (5-6) سنوات، الصورة النهائية لقائمة عمليات الاستنتاج الفرعية [1].

-الاطلاع على الدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بتنمية عملية الاستنتاج لطفل الروضة والطفل ذوي الإعاقة الذهنية بصفة خاصة، وفي مقدمتهم دراسة "زغلول، علي، فهمي، الشريف، حسن والدراسات الأجنبية (MMaranam ،ErinMiles2010veronique).

-إجراء مجموعة من المقابلات المفتوحة مع بعض خبراء ميدان التربية الخاصة كأخصائيين ومعلمين وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

-إعداد قائمة مبدئية للعمليات الفرعية المندرجة تحت عملية الاستنتاج التي يجب تنميتها للأطفال المعاقين ذهنيا المدمجين برياض الأطفال.

-ضبط القائمة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الإعاقة الذهنية، التربية الخاصة، الصحة النفسية، أخصائيين تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وذلك لإبداء آرائهم فيها، وقد رأى المحكمون مناسبة تلك القائمة مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في ضوء آرائهم مثل إعادة ترتيب بعض العمليات الفرعية ذات العلاقة ببعضها.

[1] إبراهيم محمد شعير، عاطف حامد زغلول، المرجع السابق، ص 1657.

-إعداد الصورة النهائية لقائمة عمليات الاستنتاج الفرعية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة ذوي الإعاقة الذهنية المدمج برياض الأطفال تضم (عمل أنماط الأشياء المألوفة من حيث: الحجم، الشكل، اللون)، تتبع المتاهات، اكتشاف الجزء المفقود، تجميع الأجزاء لتكوين صورة [1].

3-الإستيعاب:

3-1 مفهومه:

لغة: بأنه "وعب الشيء يعني ايعابك الشيء في الشيء، كأنه يأتي عليه كله، ووعب الشيء وعبا، وأوعبه واستوعبه، أخذه اجمع والايعاب والاستيعاب الاستئصال في كل شيء "[2]

اصطلاحا:

عملية عقلية تؤدي إلى استخلاص المعنى من المصدر المكتوب أو المجموع أو المشاهد، ودمجه في البنية المعرفية للمتلقي [3]

3-2 الاستيعاب القرائي:

يعد الإستيعاب القرائي من أهم المهارات في مجال القراءة فمن لا يستوعب النص القرائي كأنه لم يقرأ، وهي من أكثر المهارات العقلية ارتباطا بالعملية التعليمية والمهام التعليمية المختلفة مما جعل الباحثين التربويين يولونها اهتماما كبيرا.

ولقد تعددت تعريفات الاستيعاب القرائي لكونها الهدف الأساسي المتوقع في أي عملية قرائية، حيث عرفت بأنها: "عملية تفاعل أفكار الكاتب والخلفية المعرفية للقارئ والتي ينتج عنها خلق معنى "[4]

كذلك هي عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الفهم والتحليل والتركيب وإصدار الأحكام كما أن الإستيعاب يرتبط بخبرة القارئ السابقة وهي محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية ففيها ربط لخبرة القارئ بالرمز المكتوب ويتكون هذا الربط من إيجاد المعنى السابق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار، وتذكيرها، واستخدامها في الأنشطة المستقبلية (العليمات، 2011)

---

[1] المرجع نفسه، ص 1658- 1657.

[2] ابن فارس 1972، ص124.

[3] العوضي، 2015، ص59

[4] إبراهيم 2009، صAjsp167/168.772 .

في حين يرى لودووبيرفتي (2011)بأن الاستيعاب القرائي هو الاستيعاب الذي يحدث للقارئ نتيجة بناء تصور عقلي للرسالة النصية .[1]

3-3 مهارات الإستيعاب القرائي ومستوياته:

-لقد صنف بلوم مهارات الاستيعاب القرائي الواردة (المخزومي، البطانة 2012) إلى:

أ-التذكر: تعني استدعاء المعرفة من مخزون ذاكرة المتعلم

ب-التعليل: محاولة القارئ بإقناع نفسه بالأفكار المكتوبة التي يقرأها ويجد لها تفسيرا.

ج-حل المشكلة: وتعني توليد التساؤلات حول نص مقروء.

د-تشكيل المفهوم: وتعني قيام القارئ بعمليات ذهنية تجعله قادرا على تصنيف المعرفة في النص.

هـ-التعرف على علاقات السبب والنتيجة في النص المقروء.

كما يذكر اوكي(2013) عددا من مهارات استيعاب المقروء هي: [2]

أ-التنبؤ: وتعني العود إلى الخبرات المعرفية السابقة ثم إيجاد فرضيات أو تنبؤات واستنتاجات.

ب-تحديد الغرض من القراءة: وتعني تحديد الهدف ثم تكرار قراءة النص عدّت مرّات بشكل انتقالي ثم تقويم تحقيق الهدف

ج-إعادة سرد النص: وتعني التلخيص والتركيب والمراجعة، وإعادة التفكير.

د-طرح الأسئلة: بطرح الأسئلة الاستفهامية متى، أين، والبحث عن أجوبة لتلك الأسئلة [3].

---

[1] المرجع نفسه، ص168

[2] إبراهيم 2009، المرجع السابق، ص168.

[3] المرجع نفسه، ص168.

ملخّص الفصل:

ممّا سبق نستخلص أنّ الفهم القرائي هو أهم مهارة في القراءة أو هو الهدف الرّئيسي لها، وذلك لأنّ فهم المقروء خاصّة في مواقف التعلّم ضمان للارتقاء بلغة المتعلّم، وتزويده بأفكار ثريّة، وإلهامه بمعلومات مفيدة، كما أنّ فهم المقروء يكسب المتعلّم محدودي القدرات العقليّة مهارات النّقد في موضوعه، وتعوّد على ابداء الرّأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤدّيه، ويكسبه ما يساعده على استنتاج واستيعاب الأفكار، كما يساعده أيضا على الانتباه.

الفصل الثانـي:
الاعاقة العقلية

الفصل الثاني: الاعاقة العقلية.

1-مفهوم الإعاقة العقلية:

ظهرت في اللغة العربية عدة مصطلحات تعبر عن مفهوم الإعاقة العقلية منها: النقص العقلي، والقصور العقلي، والضعف العقلي، والمعوقون عقليا، والتخلف العقلي، وغير العاديين، ودون السواء عقليا، وغير الأسوياء، والطفل الغبي أو الطفل البليد، ويختلف استخدام هذه المصطلحات من هيئة علمية الى هيئة علمية أخرى، ومن عالم لآخر، فالجمعية العلمية للدراسات العلمية تستخدم مصطلح " النقص العلمي" ، أما الإعاقة العقلية فتستخدمه الرابطة الدولية لجمعيات رعاية المعوقين ذهنيا، وتفضل الصحة العالمية استخدام مصطلح "التخلف العقلي" .[1]

-الإعاقة في اللغة:

من عوق الشيء وتعوق أي امتنع وتثبط، و(عوق)للعاقل وجمعه لغير(عوائق) [2] .

يعرف قاموس الخدمة الاجتماعية الإعاقة بأنها "وصف الأداء الوظيفي الفكري العام الذي دون المستوى، والسلوك التكيفي الضعيف، وقد حل هذا التعبير محل تعبير السوي، كما أنه مرادف لتعبير التخلف العقلي"[3]

-الإعاقة في اللغة مأخوذة من مصدر عوق وتعني الحبس والصرف، يقال: عاقه في كذا يعوقه/إذا حبسه وصرفه، وأصل عاق عوق، نقل من فعل إلى فعل، ثم قلبت الواو في فعلت ألفا.

والعوق أيضا التثبيط والإعتياق، يقال عاقه عن الوجه الذي أراده عائق وعقاه وعوّقه وإعتاقه كله بمعنى واحد، وقد جاء في التنزيل الحكيم **قوله تعالى «قَدْ يَعْلَمُ اللهُ الْمُعَوِقِينَ مِنْكُمْ» سورة الأحزاب**، وهم قوم من المنافقين كانوا يثبطون أنصار رسول الله صلى الله عليه وسلم عن نصرته. والعوق : الرجل الذي لا خير عنده، قال رؤبة : فداك الله منهم كل عوق أصلا والعوق أيضا من يعوق الناس عن الخير، كالعوقة. ويقال: عاقني عن الأمر الذي أردت وعقاني [4].

---

[1] حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الإعاقة والمعوقين، المكتب الجامعي الحديث، 2009، ص35.

[2] المعجم الوسط، ط4، 2004م، ص237.

[3] أحمد شفيق السكري-قاموي الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة-الاسكندرية 2000م، ص317-318.

[4] بن قيدة مسعودة، مدى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في المراكز البيداغوجية الطبية الجزائرية في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، أطروحة دكتوراه علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2015/2014، ص72.

- **اصطلاحا:**

- الإعاقة العقلية هي تأخر التطور العقلي أو تباطؤه لسبب أو لآخر، وقد أطلق) كريستين مايلز1994م)

على الإعاقة العقلية عدة تسميات منها " التخلف العقلي" و"الخلل العقلي" و"القدرة العقلية غير العادية" و" الضعف العقليّ"

- **مفهوم الإعاقة العقلية من وجهة النظر الطبية:**

يعتبر التعريف الطبي من أقد التعريفات للإعاقة العقلية، وقد ركز التعريف الطبي على أسباب الإعاقة العقلية في وصف الحالة وأعراضها وأسبابها ولقد وجهت انتقادات لهذا التعريف تتمثل في صعوبة وصف الإعاقة العقلية بطريقة رقمية تعبر عن مستوى ذكاء الفرد [1].

- **تعريف جيرفيش Jervis**: هي حالة توقف أو عدم اكتمال النمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة تحدث للفرد قبل سن المراهقة(18سنة) أو نتيجة لعوامل جينية أثناء فترة التكوين.

- تعريف بينو Benoit: هي حالة قصور وظائف العقل نتيجة عوامل داخلية في الفرد أو خارجة عنه تؤدي إلى ضعف في كفاءة الجهاز العصبي ونقص في القدرة العامة للنمو وقصور في القدرة على التكيف.

- تتفق التعريفات الطبية للتخلف العقلي في الأسباب المؤدية إلى الإعاقة وخاصة تلك التي تؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي وخاصة القشرة الدماغية والتي تتضمن مراكز الكلام والعمليات العقلية العليا والتآزر البصري الحركي، والإحساس والقراءة، والسمع...وغيرها.

- تتفق هذه التعريفات على أهمية الوراثة أو الإصابة العضوية التي تؤثر بدورها على الذكاء أو القدرات أو الإدراك أو التوافق الاجتماعي [2].

- **مفهوم الاعاقة العقلية من وجهة نظر النفسية:**

لقد ظهر التعريف السيكومتري للإعاقة العقلية نتيجة الانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي ولقد

[1] بديع عبد العزيز القشاعلة، المختصر في الإعاقة العقلية، دار النشر، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، فلسطين، 2023م، ص23.

[2] زينب قرشي جمعة، سيكولوجية فئات خاصة، الفصل الثاني الإعاقة العقلية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مدرسة الصحة النفسية، قسم الصحة النفسية.

اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كمحك لتعريف الإعاقة العقلية وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 معاقين عقليا [1].

- كما ذكرت (الضبع، 2005م، ص77-78) أن التعريف السيكومتري للإعاقة العقلية ظهر نتيجة التطور الواضع في حركة القياس النفسي للقدرة العقلية على بينيه (BINET1905م) وفي هذا الخصوص يضيف (الخطيب وآخرون، 2007) إلى أنه بعد ظهور مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، أجريت تعديلات عليه في جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم ظهرت مقاييس أخرى للقدرة العقلية والنفسية للأفراد المعوقين عقليا وقد اعتمد التعريف السيكومتري على معامل الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة الذهنية، وقد اعتبر الأفراد الذين يقل معامل ذكائهم عن الخامس والسبعين معاقين ذهنيان على منحنى التوزيع العقلي للقدرة العقلية (الروسان 1999) وذلك بعد تطبيق أحد مقاييس الذكاء على الأطفال، ويرى (صادق، 1982) بأن القدرة العقلية للمعاق عقليا تبلغ ثلاث أرباع للقدرة العقلية للفرد العادي .المتكافئ مع المعاق في العمر الزمني.

ويضيف) ابراهيم،2000م، ص29)على حد تعريف انقرام (1953) Ingram بأن الطفل المعاق عقليا هو الطفل الذي لا يصل تحصيله الدّراسي الى نفس مستوى زملائه في القسم، وتقع نسبة ذكائه بين (50-الى 75 %)ويطلق على هذا الطفل وصف بطيء التعلم.

- إذن بالرغم من أن المنظور السيكومتري حدد القيمة الكمية لمعامل الذكاء، الذي تعتبر بأن الفرد معاق عقليا أو غير معاق عقليا، إلا أن نسبة الذكاء ليست ثابتة وصادقة مائة بالمائة 100% فثباتها وصدقها يتوقفان على ثبات وصدق الاختبار المستخدم في الحصول عليها، وكما هو معروف فإن اختبارات الذكاء تختلف من حيث درجة الصدق والثبات، بل تختلف من حيث درجات صدق وثبات الاختبار الواحد من المجتمع من الآخر [2].

- التعريف الاجتماعي:

أشار الروسان،(2006) الى أن التعريف الاجتماعي لهذه الفئة من الأطفال المعاقين عقليا، كان نتيجة الانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وخاصة مقياس ستانفورد ومقياس "وكسلر" في قدرتها على قياس القدرة العقلية للفرد، الأمر الذي أدى الى الاعتماد على استخدام المقاييس الاجتماعية المختلفة التي

[1] د. بديع عبد العزيز القشاعلة، المختصر في الإعاقة العقلية ص 23.

[2] بن قيدة مسعودة، المرجع السابق، ص80.

تقيس مدى تكيف الفرد مع المجتمع وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مع أقرانه في مثل سنه، كم ذكرت (الضبع 2005)أن كثيرا من الباحثين ركزوا على أن قيام الفرد بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه كمتغير أساسي في تعريف الإعاقة وعلى ذلك يعتبر الفرد معاقا عقليا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية .

ويرى (الخطيب آخرون 2007) بأن مدى استجابة الفرد للمتطلبات الاجتماعية تعبر عن مصطلح السلوك التكيفي، والذي قيس بعدد من مقاييس السلوك التكيفي، وقد تختلف هذه المتطلبات الاجتماعية كما أشار اليها (أروسان، 2005) تبعا لمثير العمر أو المرحلة العمرية للفرد، حيث تتضمن مفهوم السلوم التكيفي لتلك المتطلبات الاجتماعية التي تعتبر معايير يمكن من خلالها الحكم على أداء الفرد ومدى قدرته على تحقيقها تبعا لعمره الزمني ، أما اذا فشل في تحقيق مثل هذه المتطلبات في عمره، فان ذلك يعني أن الطفل يعاني من مشكلة في تكيفيه الاجتماعي، لذا ركز (دول1941م) على تغيير المتطلبات الاجتماعية كمتغير أساسي في تعريف الاعقة العقلية، ويرى بأن الشخص المعاق عقليا شخص غير كفئ اجتماعيا لا يستطيع أن يسير أموره وحده، وهو أقل من الأسوياء في القدرة العقلية، وتخلفه يحدث منذ الولادة أو في سن مبكرة وهي حالة غير قابلة للشفاء.

يؤكد "دول" في تعريفه على عدم الكفاءة الاجتماعية وتدني مستوى المقدرة العقلية العامة، كمحكين أساسين للتعريف على المتخلفين عقليا.

ويرى(القريطي2005)، (الخطيب والحديدي1997)، (عبد الباقي 2000)بأن التعريف الذي قدمه "جروسمان" سنة 1977 من أكثر التعريفات التي لاقت قبولا واسعا بين المتخصصين، وينص هذا التعريف على أن التخلف العقلي هو: " مستوى أداء عقلي وظيفي عام دون المتوسط بدرجة جوهرية، يتلازم معه قصور في السلوك التكيفي، ويحث ذلك خلال فترة لنمو " .

ويتضح من خلال هذا التعريف أنه يجب أن تتوفر شروط للحكم على الفرد أنه متخلف عقليا هي:

- أداء وظيفي عقلي منخفض عن المتوسط بدرجة جوهرية بحيث يتحدد الأداء الوظيفي بالنتائج التي نتحصل عليها، بتطبيق واحد من أكبر اختبارات الذكاء العام المقننة مثل مقياس "ستانفور بينيه" و" ووكسلر" كما يقصد بأن يكون الأداء الوظيفي منخفضا عن المتوسط بدرجة جوهرية وأن يقل عن متوسط الأداء بمقدار انحرافين معيارين سالبين أو أكثر، وطبقا لهذا الشرط تعد جميع الحالات التي تبلغ معاملات ذكائها سبعين درجة 70% فأقل من المتخلفين ذهنيا.

● تلازم انخفاض الأداء الوظيفي العقلي مع القصور الواضح في مستوى السلوك التكيفي للفرد، بحيث في الحالات العادية يشترط في التعريف، أن يكون الانخفاض الجوهري في الاداء الوظيفي العقلي للفرد متلازم مع قصور واضح في السلوك التكيفي، أي نقص ملحوظ في كفاءته الاجتماعية، ومهارات النمو، والاعتماد على النفس، والتوجيه الذاتي وتحمل الأعباء الحياتية والقدرة على التحكم الانفعالي، وتكوين علاقات حميمية مع أفراد المجتمع والتكيف معهم، حيث تقاس هذه المتغيرات باستخدام مقياس السلوك التكيفي، اذن حسب التعريف فقد اعتبرت معايير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي أبعادا رئيسية في تعريف الاعاقة العقلية [1].

التعريف التربوي:

يهتم التعريف التربوي بتحديد الاعاقة العقلية على أساس القدرة على التعلم، حيث يقوم هذا التصنيف التعليمي على مدى القصور في الاستعدادات التحصيلية، والقدرة على التدريب خلال سنة الدراسة وفي معاملات الذكاء المختلفة، وتؤد هذه التصنيفات على أهمية البرامج التروية والتعليمية المكيفة المناسبة لإشباع الاحتياجات الخاصة لكل فئة.

وقد ظهرت تعريفات تربوية عديدة للإعاقة العقلية تركز في جوهرها على مدى قصور هذه الفئة في استيعابها للمواد الدراسية المقدمة للأطفال العاديين، نتيجة لانخفاض القدرة العقلية لديهم.

ومن بين هذه التعريفات نجد تعريف كيرك KIRK ويرى فيه أن الكفل المعاق عقليا هو: " الشخص الذي يعاني من تخلف دراسي، وبطء في التحصيل وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسة بالمدرسة العادية بسبب تخلف قدراته الذهنية ويفشل في تحصيل المجردات والتعامل معها وقد يستطيع اكتساب بعض مبادئ القراءة والكتابة فيسمى قابلا للتعلم، (كاشف2001 ، ص19).

وقدم "برق 1997" عن(يحي وعبيد،2005م ص16-17)تعريفا للمعوق عقليا يرى فيه بأنه " هو الفرد الذي لا يقل عمره عن ثلاث سنوات ولا يزيد عن عشرين سنة، ويعيقه تخلفه العقلي عن متابعة التحصيل الدراسي في المدارس العادية، وتسمح له قدرته في التعلم والتدريب وفق أساليب خاصة" ويضيف قائلا بأنه: "كل طفل لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره كتابيا، ولا يقرأ الكتابة أو الطباعة وأن يفهم ما يقرؤه، بينما لا يوجد لديه أي اضطراب بصري أو أي شلل حركي يفسر عدم اكتساب هذا الشكل اللغوي".

[1] بن قيدة مسعودة، المرجع السابق، ص82.

وذكر (علاء عبد الباقي 1993ْ) أن نسبة الذكاء تستخدم في تحديد قدرة التلاميذ على التعلم باعتبارها الأساس المعياري لتحديد مستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية، وبذلك ينقسم المعاقون عقليا الى: معاقين قابلين للتعلم EMR ومعاقين قابلين للتدريب TMN ، ومعاقين غير قابلين للتعلم أو التدريب.

ومنه نلاحظ أن كل منظور يركز على وجود انخفاض واضح في القدرة العقلية العامة للطفل، الى جانب وجود قصور مصاحب في سلوكه التكيفي يحدث خلال مرحلة النمو، اضافة الى عدم قدرته على التعلم والتحصيل والاستفادة من الخبرة وبالتالي يشخص الطفل المعاق عقليا على اساس مجموع هذه المعايير، مع تركيز أكبر على مستوى الذكاء كمنطلق رئيسي في تحديد التخلف العقلي، وبذلك فان الاكتفاء بمقياس الذكاء فقط في التشخيص كما يحدث عندنا في الجزائر لا يمكم أن يكون منطلقا صحيحا، حيث لا بد من تطيق مقياس السلوك التكيفي أيضا [1].

2- تصنيف الإعاقة العقلية:

تهدف عملية تصنيف الإعاقة العقلية إلى تسهيل التواصل العملي والمهني بين المختصين والمهتمين بالمعوقين عقليا في المجالات المختلفة، بحيث يتيسر على الآخرين فهم ومعرفة الخصائص والاحتياجات التربوية الخاصة بالمعاقين عقليا في أي بحث علمي، إضافة إلى انها تساعد في اختيار نوعية البرامج التربوية، والتخطيط للخدمات اللازمة لمختلف فئات المعوقين عقليا.

إذن تعتبر هذه العملية ضرورية كونها تساهم في إبراز حجم المشكلة في مجتمعاتنا العربية التي لا زال اهتمامها بمشكلة الإعاقة محدودا، واضاف (عبد الله عادل،2004) إلى المحكات الأساسية التي يمكن ان نصل في ضوئها إلى عدد من التصنيفات يمكننا اللجوء إليها عند تناول موضوع الإعاقة العقلية، ومن هذه التصنيفات ما يعتمد على اسباب الإعاقة، وبحسب درجة الذكاء، أو درجة السلوك التكيفي للأفراد، أو المظاهر الجسمية التي تصاحبها ومنها كذلك القدرة التعلم وتجدر الإشارة إلى أن هذه التصنيفات يجب ان تتسم بالمرونة بحيث يسمح للأطفال لمعاقين عقليا بالانتقال من فئة إلى أخرى بحسب تطور نموه، وتحسن مستوى مهاراته وتكيفه، وفقا لما يتلقاه من تدريب ورعاية وتعليم وتأهيل [2].

---

[1] بن قيدة مسعودة، المرجع السابق، ص85.

[2] بن قيدة مسعودة: مدى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في المراكز البيداغوجية الطبية بالجزائر في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، أطروحة دكتورة، جامعة الجزائر 2 ،2014، ص393.

– تصنيف الإعاقة العقلية حسب متغير البعد التربوي:

يتم تقسيم المعاقين عقليا من المنظر التربوي الى ثلاث مستويات وفقا للمواقف التربوية وذلك على للنحو التالي:

أ–القابلون للتعلم:

تتضمن هذه الفئة وفق هذا التصنيف، الأطفال القابلون لتعلم المهارات الاستقلالية والمهارات الحركية والمهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهارات المهنية، والمهارات الاجتماعية ومهارات السلامة والمهارات الشرائية ...الخ، والذين تتراوح درجات ذكائهم بين 55–70 درجة (الشناوي 1997م).

ب–القابلون للتدريب:

وتتضمن هذه الفئة المعاقين عقليا يعتقد انهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية، لذلك يتم التركيز في تدريب هذه الفئة على البرامج التدريبية التي تهدف إلى تنمية المهارات الاستقلالية، كالعناية بالنفس والمهارات الاجتماعية والذاتية والاعمال اليدوية الخفيفة.

ج– الاعتماديين:

وتتضمن هذه الفئة المعاقين ذهنيا الذين تقل درجات ذكائهم عن 25 درجة ويعتقد أنهم عاجزون كليا على تعلم المهارات الاستقلالية كالقيام بمهمات الحياة اليومية الأساسية، والعناية بأنفسهم ويعتمدون اعتمادا كليا على غيرهم طوال حياتهم ويحتاجون إلى رعاية طبية واجتماعية وصحية ونفسية [1].

يلاحظ هذا التصنيف التربوي انه يستخدم في درجات الذكاء لتمييز كل فئة عن الاخرى تبعا لاستعداد الفرد وقابليته للتعلم، كما تجدر الإشارة الى أن الأداء العقلي والمهارات المكتسبة ومستوى السلوك التكيفي لفرد حصل على معامل ذكاء (50) لا يماثل بالضرورة الأداء العقلي والمهارات المكتسبة والسلوك التكيفي لفرد آخر حصل على نفس معامل الذكاء وحسب(القريوتي وآخرون، 2001) يشير كل من كوفمان وهلهان (1991) ان الطفل يحصل على معامل ذكاء (49درجة) يمكن أن يصنف على انه قابل للتدريب، بينما الطفل الذي يحصل على معامل ذكاء (50درجة) يصنف على انه قابل للتعليم، وبالتالي فإن فرق درجة ذكاء واحدة كفيل بأن يحرم الطفل الأول من إمكانية تلقي تعليم مناسب في مجال المهارات

[1] بن قيدة مسعودة، المرجع السابق، ص100.

الأكاديمية، حيث ان برنامج القابلين للتدريب يختلف بدرجة كبيرة عن برنامج القابلين للتعلم، ومما يزيد الأمر خطورة ان اختبارات الذكاء الحالية تتمتع بدرجة تامة من الصدق، فكيف لنا في مثل هذه الحال ان نجعل فرقا بسيطا جدا في درجات الذكاء د، يحدد الفرص المتاحة للطفل ويحرمه من بعضها [1].

وتحدد فئات الإعاقة العقلية كما يلي:

- **فئة الإعاقة العقلية البسيطة:** تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين 50-70 درجة (قابلون للتعلم).
- **فئة الإعاقة العقلية المتوسطة:** وتتراوح نسبة ذكاء افرادها بين 35-50 درجة (قابلون للتدريب).
- **فئة الإعاقة العقلية الشديدة:** وتكون نسبة ذكاء افرادها بين 20-35 درجة (قابلون للتدريب).
- **فئة الإعاقة العقلية الحادة:** وتقع نسبة ذكاء افرادها اقل من 25 درجة، وهم (غير قابلون للتعلم ولا للتدريب)

وسنكتفي في دراستنا هذه باعتماد فئة الاعاقة العقلية البسيطة التي تتراوح نسبة ذكاء افرادها بين 50-70، والذين يعرفون حسب معيار القدرة على التعلم التربوي القابلون للتعلم [2].

3-أساليب تدريس المعاقين عقليا بين النظرية والتطبيق:

-يتحدث الكثير عن طرق التدريس على أنها هذه النظريات التي تحدد القواعد والأساليب التي يمكن للمدرس التعامل بها مع الأفراد أثناء سير عملية التدريس، والتي غالبا ما يتم وضعها تحت مسميات أكاديمية ضخمة كما يتم صياغتها والتعبير عنها في صور قوالب وآليات جامدة قد لا تكون مستساغة لدى الكثيرين.

لذلك فقد رأيت أن أقدم بعض الطرق وأساليب التعامل مع الأفراد المعاقين عقليا في صورة إرشادات بسيطة لكي تصبح مألوفة لدى المتخصص والقارئ العادي من ولي أمر أو مهتم بالتعامل مع هذه الفئة التي تحتاج منا إلى كل الرعاية، هذه الإرشادات التي تتضمن في طياتها معظم الطرق والأساليب الاحترافية والأكاديمية في التعامل مع الأفراد المعاقين عقليا بالرغم من عرضها في صور مبسطة تناسب كل القراء ممن يقرؤون هذا الكتاب. فالمسألة ليست مسألة نظرية وإنما مسألة تطبيق أيضا فالتطبيق هو الأهم دائما حيث أنه الوسيلة الفعلية للتعبير عن هذه النظرية وكيفية تطبيقها وإلا ماتت هذه النظرية ،وتختلف آليات هذا التطبيق

[1] بن قيدة مسعودة، المرجع السابق، ص101.
[2] المرجع نفسه ، ص100-101.

من أحدنا إلى الآخر فهي ليست بالضرورة آليات ثابتة وإنما تكون في الكثير من الأحيان أفعال تعبر عن فهم كل من الأفكار التي تطرحها هذه النظرية [1].

يمكن تعليم الطفل ما تريد عندما تجزء له المهام:

يحتاج الطفل المعاق عقليا بالطبع إلى تدريب إضافي لإتمام تعلم ما قد يتعلمه الطفل العادي دون الحاجة إلى هذا التدريب الإضافي كما أنه نظرا لقصور القدرات العقلية لدى الطفل المعاق يحتاج الطفل المعاق عقليا إلى توضيح الخطوات الدقيقة المتتالية التي تمت بها المهمة واكتسابها الطفل العادي مباشرة دون أن يعلّمه أحد إياها وتعليمه إياها كل خطوة منفردة وبتدريب مكثف حتى يتمكن من اكتساب كل منها بشكل مناسب فيما يعرف بتحليل المهمة .حيث أنه لا يوجد شيء غير قابل للتعلم عند تجزئته إلى خطوات جزئية صغيرة والتدريب بشكل مناسب على كل خطوة جزئية إلى التمكن من إتمام المهمة. ويمكننا تعريف عملية تحليل المهمة على أنها تجزئة المهمة الكلية إلى العديد من المهام الجزئية المتسلسلة القابلة للتعلم والذي يؤدي إتمام تعلمها كلها في النهاية إلى تعلم المهمة الكلية [2].

1- مراحل القيام بتحليل المهمة:

تمر عملية تحليل المهمة بالمراحل التالية:

-قيام المدرس نفسه بالمهمة أو قيامه بمراقبة فرد آخر يقوم بالمهمة لأكثر من مرة بحيث تكون رؤيته للمهمة أكثر وضوحا.

-تحديد الخطوات الجزئية المكونة للمهمة تسجيل هذه الخطوات الفرعية بدقة لتكون الخطوات الجزئية المهمة

مثال لعملية تحليل مهمة (غسيل الوجه):

1-أن يحضر الطفل الفوطة الخاصة به.

2-أن يذهب إلى الحوض ويضع الفوطة على الشماعة بجوار الحوض.

3-أن يفتح الحنفية.

4-أن يضع يديه تحت الماء.

5-أن يبلل وجهه بالماء.

---

[1] فكري لطيف متولي، أساليب التدريس للمعاقين عقليا،2015، ww.shorok.com ص34.

[2] فكري لطيف متولي، المرجع نفسه، ص 34-35.

6-أن يمسك بالصابون.

7-أن يرغي الصابون.

8-أن يضع الصابون على الحوض.

9-أن يضع الصابون على وجهه.

10-أن يغسل وجهه بالصابون.

11-أن يزيل الصابون عن وجهه بالماء.

12-أن ينشف وجهه بالفوطة.

13-أداء الطفل للمهمة تحت إشراف المدرس.

14-معرفة ما يتمكن الطفل من أداءه من خطوات ومالا يتمكن الطفل من أداءه.

15-الحكم على مدى مناسبة الخطوات المدونة ومدى تجزئتها وتحديد ما إذا كان يناسب الطفل أو لا.

16-إجراء التعديلات المطلوبة على الخطوات من حيث العدد أو الصياغة لتصبح أكثر ملاءمة للطفل.

2- محددات القيام بتحليل المهمة:

يتوقف تحديد عدد الخطوات التي تتكون منها المهمة على عاملين مهمين وهما [1]:

1-درجة تعقد المهمة بحيث تحتوي على العديد من المهارات التي يجب أن يكمل الطفل تعلمها ليتم تعلم المهمة كلية.

2-درجة إعاقة الطفل.

2-طريقة المشروع:

يجمع معلموا الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على ضرورة تعليم الطفل المعاق عقليا باستخدام جميع حواسه ،ولذلك تعتبر هذه الطريقة هي الأنسب لتحقيق ذلك ،فهي تتيح للمعاقين فرصة مشاركة جميع حواسه ،ومن خلالها يكتسب خبرات عديدة كالتخطيط والتنفيذ والتقويم ويتبن اتجاهات إيجابية كالتعاون وكل ذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم .

[1] فكري لطيف متولي ،المرجع السابق ،ص 35.

3-النمذجة:

وتتم هذه الأساليب بالقيام بسلوك أو بعرض مهارة أمام المعاقين ويطلب منه تقليد ما شاهده فور الانتهاء من السلوك ولضمان نجاح هذه الأساليب ينبغي تهيئة الفرصة اللازمة للمعاقين كي يقوم بالاستجابة التي شاهدها، وللتأثير على سلوك المعاقين لابد من البرمجة الهادفة والمخطط لها من خلال تدريبه على سلوك جديد أو تدعيم سلوك يقوم به بشكل منخفض أو إضعاف سلوك غير مرغوب

4- الاستقصاء:

ويتضمن هذه الأساليب قيام المتعلم نفسه بالبحث والتقصي عن المهمة التي يكلف بها، ويكون دور المعلم بمثابة الموجة والمرشد إذا ما انحرف المعاقين عن المسار الصحيح، وتجد الإشارة إلى نتائج بعض التقارير في أن مشاركة المعاقين لأقرانهم العاديين في البحث والتقصي تسير عملية التقصي تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

5- القصة الموسيقية الحركية:

يرى بعض المربين أن الموسيقى فن يستطيع أي كائن التفاعل معه وأحاسيس المعاقين عقليا، كما أنها تمكننا من إيصال ما ترغب بإيصاله لهم بالإضافة إلى إعطائها لهم شعور الأمان والرضا، ومن أنواعها القصة الموسيقية الحركية وهي حوادث تستخدم أنشطة الموسيقى وعناصرها لإجراء أحداث القصة عن الطريق الحركة وبذلك تكتسب الحيوية والإثارة لجذب [1].

4-نماذج تعليم ذوي الإعاقة العقلية:

4-1 نموذج التعلم المبني على التطبيقات:

يعتمد هذا النموذج على مبدأ العواقب المشروطة ويستخدم تقنيات التحفيز والتعزيز الإيجابي لتعليم المهارات الجديدة وتشجيع التصرفات المرغوب فيها وتقليل التصرفات غير المرغوب فيها.

4-2 نموذج التعلم الجماعي: يركز هذا النموذج على:

-تعزيز التعلم الاجتماعي والتفاعل بين الطلاب.

-يشجع على العمل الجماعي وتعلم المهارات الاجتماعية والتواصل والتعاون.

4-3 نموذج التعلم المرئي: يستخدم هذا النموذج الصور والرسوم التوضيحية لتوصيل المعلومات وتسهيل الفهم، ويعتمد على المعرفة وتعزيز التركيز والاستيعاب.

[1] أشرف أحمد عبد القادر، إسماعيل إبراهيم بدر، أمال إبراهيم الفقي، علي محمود ابراهيم، أساليب التواصل المستخدمة بين معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلاقاتها بالتقبل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا بدولة الكويت، مجلة كلية التربية ،ج 7،العدد116، جامعة بنها، 2018،ص8.

4-4-نموذج التعلم المستند إلى الأهداف: يركز هذا النموذج على:

-تحديد الأهداف التعليمية الواضحة وتحقيقها.

- تحليل المهارات وتحديد الأهداف القصيرة والمتوسطة والطويلة الأجل وتقديم تعليم مبني على الأهداف[1].

4-5-نموذج التعلم التعاوني: يركز هذا النموذج على تعزيز التفاعل بين الطلاب ،يشجع على العمل الجماعي وتشجيع التعاون وتبادل المعرفة والخبرات تذكر أن الأطر التعليمية لتعليم ذوي الإعاقة العقلية يمكن أن تتعدى مجرد الأطر المذكورة أعلاه ،يمكن استخدام أطر تعليمية مختلفة ومزجها معا وفقا لاحتياجات الفرد وتوجهات التعلم المحددة ،علاوة على ذلك ،يمكن استخدام تقنيات تعليمية مختلفة مثل التعلم النشط والتعلم القائم على المشروعات والتكنولوجيا المساعدة لدعم تعلم ذوي الإعاقة العقليّة بغض النظر عن الإطار التعليمي الذي يتم اعتماده ،يجب أن يكون هناك تركيز على توفير بيئة تعليمية داعمة وتشجيعية لذوي الإعاقة العقلية ،يجب أن تكون العملية التعليمية مبنية على احترام وفهم الاحتياجات الفردية واحترام التنوع وتعزيز القدرات القائمة لديهم باستخدام الاطر التعليمية الملائمة وتوفير الدعم اللازم ،يمكن لذوي الإعاقة أن يحقّقوا تقدما في تعلم القراءة وتطوير مهاراتهم اللغوية يتطلب ذلك تواجد معلمين مؤهلين ومتخصصين في تعليم ذوي الإعاقة العقلية وتوفير المواد التعليمية المناسبة من الجدير بالذكر أن تعلم القراءة لدى ذوي الإعاقة العقلية قد يكون أمرا يستغرق وقتا أطول ويتطلب صبرا وتكرارا مستمرا .يجب توفير الدعم المستمر والتشجيع وتكرار الممارسة لمساعدتهم على تحقيق التقدم والنجاح في مجال القراءة [2].

4-6 استخدام الوسائل المساعدة: يمكن استخدام الوسائل المساعدة مثل الصوتيات التعليمية، والألعاب التعليمية التفاعلية لتعزيز الفهم وتحفيز الطفل على التعلم.

4-7 ملاءمة الأدوات والمواد التعليمية: يجب تكييف الأدوات والمواد التعليمية لتناسب احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، على سبيل المثال يمكن استخدام أوراق عمل بأحجام كبيرة وخطوط واضحة لتسهيل عملية القراءة والكتابة كما يمكن استخدام الألعاب التفاعلية والتقنيات الحديثة مثل الحواسيب اللوحية والتطبيقات التعليمية المخصصة.

---

[1] بديع عبد العزيز القشاعلة : المختصر في الإعاقة العقلية ، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب، فلسطين ،2023،ص46.

[2] المرجع نفسه، ص 47.

4-8 توفير الدعم الإضافي: يمكن أن يكون من المفيد توفير دعم إضافي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن طريق العمل مع معلمي التربية الخاصة أو المختصين في مجال التعليم الخاص يمكن أن يساعد هؤلاء المختصين في تطوير برامج تعليمية ملائمة وتقديم الدعم الفردي لكل طفل.

4-9 التواصل مع العائلة: يعتبر التواصل المستمر مع العائلة أمرا هاما.

يجب أن يشتمل التعاون بين المدرسة والمنزل لدعم تعلم القراءة والكتابة.

يمكن للعائلة تعزيز التدريب في المنزل من خلال إدراج القراءة والكتابة في الأنشطة اليومية وتوفير فرص للتطبيق العملي هذه بعض الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القراءة والكتابة.

يجب أن يتم تنفيذ هذه الاستراتيجيات وفقا لاحتياجات وقدرات الطفل الفردية، مع مراعات الاحترام والصبر والتشجيع في عملية التعلم [1].

5-تعليم ذوي الإعاقة العقلية القراءة والكتابة:

تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القراءة والكتابة يتطلب الاستراتيجيات والمنهجيات المناسبة التي تتناسب مع احتياجاتهم الخاصة. هناك عدّة طرق يمكن استخدامها لتعليمهم مهارة القراءة والكتابة، وفيما يلي بعض النصائح التي قد تساعد:

-البدء بالأساسيات: يفضل أن يتم تعليم الطفل مهارات الحروف الأبجدية والأرقام في المرحلة الأولى، كما يمكن استخدام الصور والرسوم التوضيحية لمساعدتهم في تعلم الحروف والأرقام وتمييزها.

-استخدام الصور والرموز: يمكن استخدام الصور والرموز لتعزيز الفهم والتواصل، كذلك يمكن استخدام الصور للتعبير عن مفردات بسيطة وجمل قصيرة، وذلك لتعزيز تعلم الكلمات وفهم المعاني.

الاستخدام المتكرر والتكرار: يتطلب تعلم القراءة والكتابة التدريب والتكرار المستمر. يفضل القيام بجلسات تدريب قصيرة ومتكررة بدلا من جلسات طويلة ومرهقة.

التشجيع والمكافأة: يجب أن يتم تشجيع الطفل وتقديم المكافأة عند تحقيقه للتقدم وتحقيق الأهداف المحددة، أيضا استخدام المكافأة البسيطة مثل الإشادة الشفهية، أو الإشارات الإيجابية كمحفز للطفل للمضي قدما [2].

---

[1] بديع عبد العزيز القشاعلة ، المرجع السابق ص 49 | 50

[2] المختصر في الإعاقة العقلية، المرجع السابق، ص48-49.

6-الأطر التعليمية لذوي الإعاقة العقلية:

هناك العديد من الأطر التعليمية التي يمكن استخدامها في تعليم ذوي الإعاقة العقلية، تعتمد اختيار الإطار التعليمي على احتياجات الفرد وقدراته وأهداف التعلم المحددة، فيما يلي بعض الأطر التعليمية الشائعة:

1-مدرسة التربية الخاصة: مدرسة التربية الخاصة هي مؤسسة تعليمية متخصصة في تقديم التعليم والدعم التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بما في ذلك الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تهدف هذه المدارس إلى تلبية الاحتياجات التعليمية والتنموية الفردية للطلاب، وتوفير بيئة الخاصة على فرق متخصصة من المعلمين والمحترفين الذين يمتلكون المعرفة. يتم توفير برامج تعليمية مخصصة وفقا لمستوى التطور الفردي لكل طالب، ويتم تضمين تقنيات واستراتيجيات تعليمية خاصة لدعم تعلمهم.

2-الصفوف الخاصة في مدارس العاديين: الصفوف الخاصة في مدارس العاديين هي فصول مخصصة داخل المدارس العامة تستهدف توفير تعليم مخصص للطلاب ذوي الإعاقة العقلية أو التحديات التعليمية الخاصة. تهدف هذه الصفوف إلى تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في إطار المدرسة العامة ،مما يعزز التواصل والتفاعل مع الطلاب الآخرين ويساعدهم على الاندماج الاجتماعي ،في هذه الصفوف الخاصة ،يتم توفير فرص تعليمية مخصصة تتوافق مع احتياجات الطلاب ،يعمل المعلمون المتخصصون على تقديم برامج تعليمية ملائمة وفقا لمتطلبات ومستويات الطلاب الفردية ،وتشتمل هذه البرامج تقنيات تعليمية خاصة وأدوات مساعدة لتعزيز تعلم القراءة والكتابة والمهارات الأخرى ،يتم في العادة توفير دعم إضافي للطلاب في هذه الصفوف ،مثل معلمي التربية الخاصة.

7-المهارات اللازمة لتدريس المعاقين عقليا:

أنت المتحكم الاول في عملية التعلم، انت نموذج للتعليم يمكنك تعليم الكثير عندما تجزء له المهام بادر بتقديم مستوى المساعدة المناسب قبل ان يتعرض الطفل للارتباك السلوك الذي يتم تدعيمه هو السلوك الذي يستمر مع الطفل، ولكي يكتسب منك الطالب ما تريد حدد اوضاعا وظيفية سليمة ثم حافظ عليها، أثناء التدريس استخدم لغة مباشرة ومفردات بسيطة غير معقدة قدر الإمكان.

اللعب أحد اهم وسائل التعلم إن لم يكن اهمها على الاطلاق، حيث تبدأ عملية التعلم الحقيقية بخلف بيئة تعليمية مناسبة.

هناك أربع خطوات اساسية للتأكد من إنجاز عملية تعليمية ناجحة: الرفق، الصبر، التكرار، وسيلتك لتعليم الطفل ما تريد شجع الطفل على التعلم، فالطفل لم يتعلم من تلقاء نفسه يجب ان يقدر المدرس البعد النفسي للطفل، عامل الطفل كما يجب ان يكون

نبدأ مع اول نصيحة يجب ان يعرفها من يتعامل مع الطفل المعاق عقليا، وهي ان المدرس هو المتحكم الأول في عملية التدريس، كما أنه هو النموذج الهام والأول في الاداء ، يعتبر هذان المبدءان من اهم مبادئ التدريس ليس للمعاقين فقط وإنما للعاديين على حد سواء وإن كان اثرهما ملحوظا اكثر عند التدريس للأفراد المعاقين بالطبع، فالمدرس هو المتحكم الأول في سير العملية التعليمية من بدايتها وحتى النهاية، بمعنى انه هو صانع الظروف والمتحكم في كافة الإجراءات المتبعة في العملية التعليمية خاصة بالنسبة لتدريس المعاقين عقليا، ففي حين اننا قد نجد ان الأطفال الأسوياء يمكن ان يتوافر لديهم المجال او الوقت او العوامل للابتكار والتجديد او التأثير على مسار العملية التعليمية من خلال الاسئلة المباشرة او النقد او اي من العوامل الأخرى، نجد الوضع يختلف بالنسبة للتعامل مع الاطفال المعاقين، فالطفل المعاق عقليا يسير حرفيا طبقا لما يحدده له المدرس من حيث الإجراءات، ظروف التدريس: ظرف التنفيذ فلا يسلك سلوكا غير متوقعا إلا في اضيق الحدود، ومن ثم فهو رهن الظروف التي يضعه تحتها المدرس بشكل كبير، وهو محدود بما يرسمه له المدرس من سياسات تعليمية.

وبذلك فمستوى تقدمه مرتبط كثيرا بما يضعه له مدرسه من برامج واسلوب وطريقة تنفيذ المدرس لهذه البرامج.

ولا تمثل الظروف الخارجية في معظم الحالات (إلا في الحالات القاهرة) إلا عوامل ذات تأثير يقل اهمية بشكل كبير عن التأثير المباشر الذي يلعبه المدرس على الطفل، فطبيعة مكونات عملية التعليم للطفل المعاق وبساطة مكوناتها تجعل من السهل على المدرس التدريس حتى بأبسط خامات البيئة فما يدرسه المدرس هو هذه البيئة ذاتها، ومن ثم فلا داعي لتعقيد الأمور بما لا يفيد بل بما قد يزيد الأمور تعقيدا ويهدر الكثير من الوقت.

كما ان المدرس يعتبر نموذجا للتعلم، فالأطفال العاديين يتعلمون كثيرا من خلال التقليد والتعود على إجراءات محددة، وبالمثل الطفل المعاق، كما يتعلمون كثيرا مما يرونه من آبائهم وأمهاتهم في المنازل عن طريق التقليد، وبالمثل الاطفال المعاقين، فهم يفعلون الشيء نفسه مع المدرس داخل الفصل حيث يحاولون تقليد الكثير مما يفعله المدرس خاصة إذا كانت هذه الافعال تتكرر كثيرا ولفترات طويلة، ومن ثم يجب على المدرس

ان يكون مثالا يحتذي به الطفل في الاداء يكون متمكنا من المهارات التي يؤديها امام الطفل معدا لها مسبقا، فلا يجب ان يقف المدرس امام الطفل ليبحث عما يمكن ان يفعله تاركا الطفل للحيرة منتظرا للمدرس يتساءل عما يجب ان يفعله [1].

[1] فكري لطيف متولي، اساليب تدريس المعاق عقليا، ص32،33،34.

ملخّص الفصل:

من خلال ما تطرّقنا اليه في هذا الفصل حول الإعاقة العقليّة نستخلص أنّ الاهتمام والتكفّل بهذه الفئة ظهر نتيجة التغير في الاتّجاهات الاجتماعيّة نحو الأطفال المعاقين، وأن التعرف على الخصائص العقليّة، الجسميّة، النفسيّة والاجتماعيّة لدى هؤلاء الأطفال بعمل على تزيد الوالدين والأخصّائيّين بالمعلومات الهامّة لجميع جوانب نمو الطفل المعاق عقليا ونمو شخصيته.

كما نستنتج في الأخير أنّه على المعلم اختيار الأسلوب المناسب للتدريس بما يتناسب مع نوع الإعاقة وطبيعة كل هدف لكي يحقق النجاح مع الطالب ويتجنب الفشل في تحقيق الأهداف حيث أن اختيار الأسلوب المناسب في التدريس هو مهارة وفنية أساسية من فنيات المعلم للوصول إلى الهدف المطلوب.

الجانب

التطبيقي

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

الجانب: التطبيقي

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

أوّلا: الإطار المنهجي للدّراسة:

يعد البحث العلمي بشكل عام عبارة عن مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تقود الى نتائج وحلول متعلّقة بالمشكلة أو مشاكل الدّراسة، وتتبع عملية البحث على اختلاف الخطوات معتمدة أدوات ومعايير احصائيّة لجمع البيانات وفق مجموعة من الأهداف التي يسعون لتحقيقها في خدمة عيّنة من عيّنات الدّراسة.

وهذه الأبحاث تقسّم الى عدّة أنواع، وحسب طبيعتها يمكن تقسيمها الى جانبين، جانب نظري والآخر تطبيقي، وفي هذا الجانب الأخير أي التطبيقي سنقوم باستعراض جملة من الإجراءات المنهجيّة المتّبعة للقيام بالبحث الميداني، وذلك باتّباع عدّة خطوات منهجيّة للوصول الى النّتائج المرجوّة، يأتي في مقدّمتها التعرّف على منهج ومجتمع الدّراسة، إضافة الى أدوات الدّراسة المستخدمة، وفي الأخير المعالجة الاحصائيّة لمعالجة البيانات التي تمّ توظيفها في الدّراسة.

1-منهج الدّراسة:

أ-تعريف المنهج:

تكوّنت فكرة المنهج بالمعنى الاصطلاحي المتعارف عليه اليوم ابتداء من القرن السّابع عشر على يد **فرانسيس بيكون** و**كلود برنارد** وغيرهما من العلماء الذين اهتمّوا بالمنهج التجريبي والمنهج الاستدلالي. حيث أصبح المعنى الاصطلاحي للمنهج هو: «الطريق المؤدّي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة التي تهيمن على سير العقل وتحدّد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة»[1].

ب-المنهج المتّبع:

للخوض في هذه الدّراسة اتّبعنا المنهج الوصفي الذي تبيّن لنا أنّه هو الأنسب والملائم لدراسة هذا البحث، معزّزين ايّاه بالتحليل والتّفسير استكمالا للدّراسة، بهدف الوصول الى نتائج دقيقة، كما أنّ موضوع بحثنا يعتمد على الدّراسة الميدانيّة، والتي بدورها تهتم بوصف الظّاهرة الموجودة في الواقع وصفا دقيقا، والتعزيز كان من أجل توضيح النّتائج المتوصّل إليها من أرقام وعمليّات الإحصاء، كذلك البحث في سبب وجودها

[1] أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة، ط9، ص33،34.

والتّعليل لها.

2-الأداة المستخدمة:

-الاستبيان:

أ-تعريف الاستبيان:

«هو أداة للحصول على الحقائق وتجميع البيانات عن الظّروف والأساليب القائمة بالفعل...ويعتمد الاستبيان على إعداد مجموعة من الأسئلة ترسل لعدد كبير نسبيا من أفراد المجتمع (حيث ترسل هذه الأسئلة عادة لعيّنة ممثّلة لجميع فئات المجتمع المراد فحص آرائها)».[1]

ب-مراحل اعداد الاستبيان:

مرّ اعداد الاستبيان بعدّة مراحل أهمها:

-اقتراح جملة من الأسئلة المناسبة لموضوع البحث.

-ضبط الأسئلة في المسودّة قبل الصّياغة النهائيّة.

-تقديم الأسئلة للأستاذة المشرفة من أجل الاطّلاع عليها وتصحيحها.

-كتابة أسئلة الاستبيان في الشّكل النّهائي لها على أوراق مطبوعة للتّوزيع.

-توزيع أسئلة الاستبيان على الأساتذة.

ج-صياغة الاستبيان:

احتوى الاستبيان على محورين، أوّلها عبارة عن معلومات شخصيّة عن الأستاذ وعددها خمس أسئلة، أمّا المحور الثاني كان عبارة عن أسئلة علميّة موجّهة للأستاذ والذي بدوره انقسم الى قسمين، الأوّل عبارة عن أسئلة مباشرة وعددها عشرون (20) سؤال، والثّاني أسئلة اختيارية تكوّن من اثنا عشر(12) سؤال، أي أن اجمالي الأسئلة الخاصّة بالمحور الثاني هو اثنان وثلاثون (32) سؤال.

3-العيّنة المستهدفة:

أ-مفهوم العيّنة:

تعتبر العيّنة ذلك الجزء من المجتمع التي يتمّ اختيارها وفق قواعد وطرائق علميّة، وهي على حد تعبير

[1] أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المرجع السابق، ص335.

موريس أنجرس: «مجموعة فرعيّة من عناصر مجتمع البحث».[1]

ب –نوع العيّنة:

اعتمدنا في هذا البحث على العيّنة القصديّة، وهو ما تمّ اختياره من طرفنا كونها العنصر الأساسي الذي يستطيع وبإمكانه الإجابة على الأسئلة المطروحة في الاستبيان التي من شأنها إزالة الغموض والابهام، من أجل التوصّل الى دقيقة.

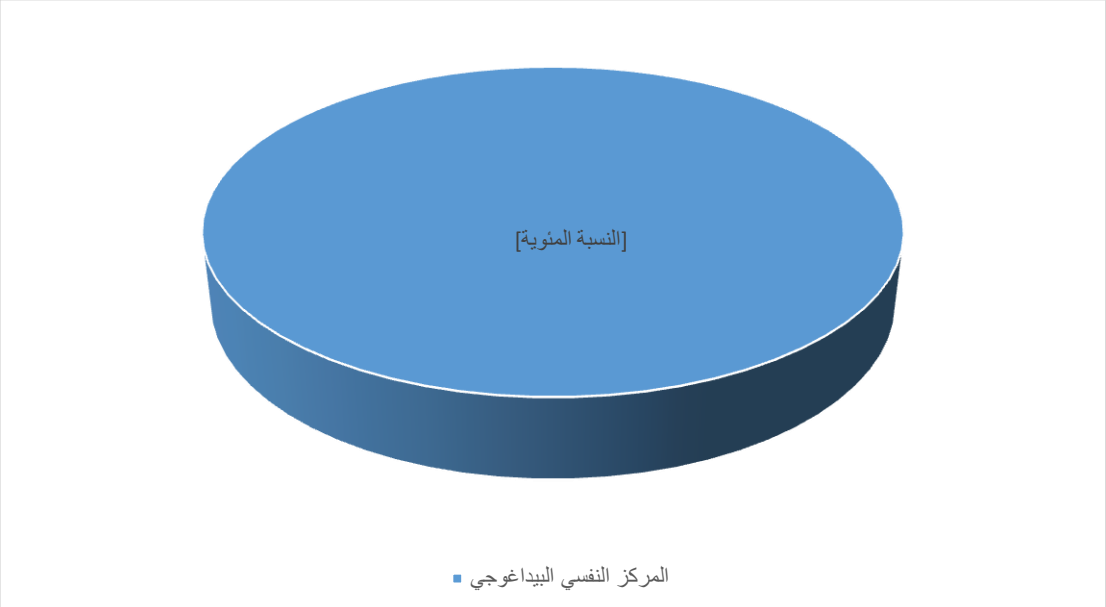
ج–حجم العيّنة:

بلغ حجم العيّنة 8 أساتذة يدرّسون في المركز النّفسي البيداغوجي لبلديّة بليمور، كما هو موضّح في الجداول الآتية:

الجدول 01: يوضّح توزيع العيّنة حسب المدارس.

المؤسّسة:	عدد المعلّمين:	النسبة:
المركز النّفسي البيداغوجي.	8	100%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 04: يمثّل عدد المعلّمين حسب المؤسّسات.



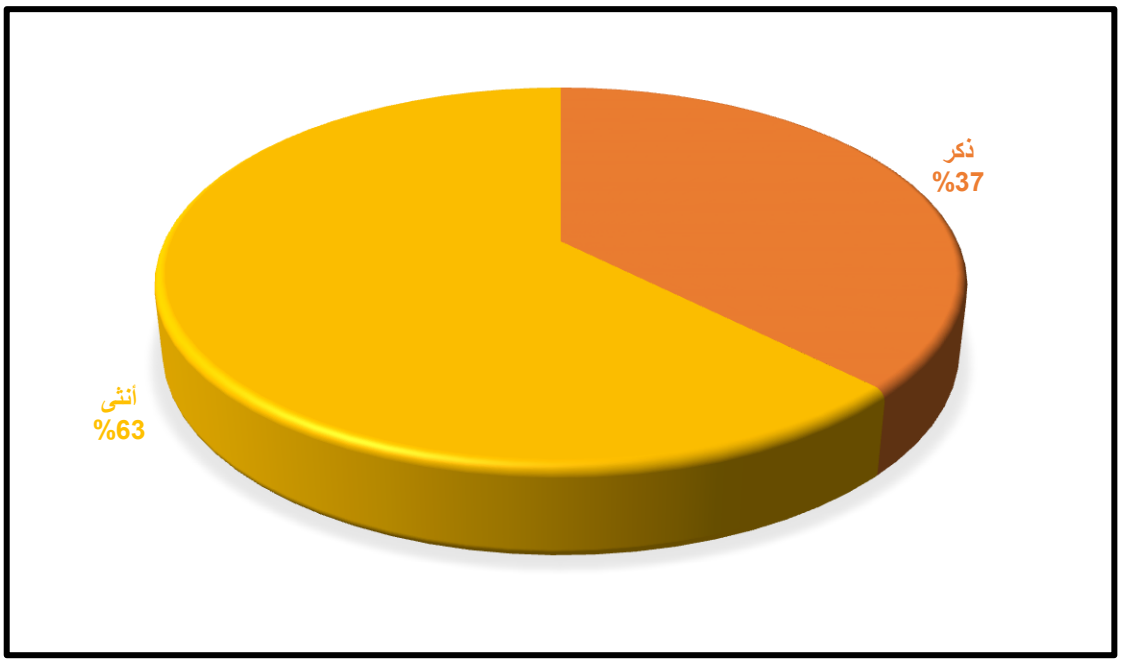
المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

[1] موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تر: صحراوي بوزيد وآخرون، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2004، ص301.

الجدول 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الجنس.

الجنس:	التكرار:	النسبة:
ذكر.	3	37,5%
انثى.	5	62,5%
*المجموع:	8	100,0%

الشّكل 05: يمثّل جنس المعلّمين.

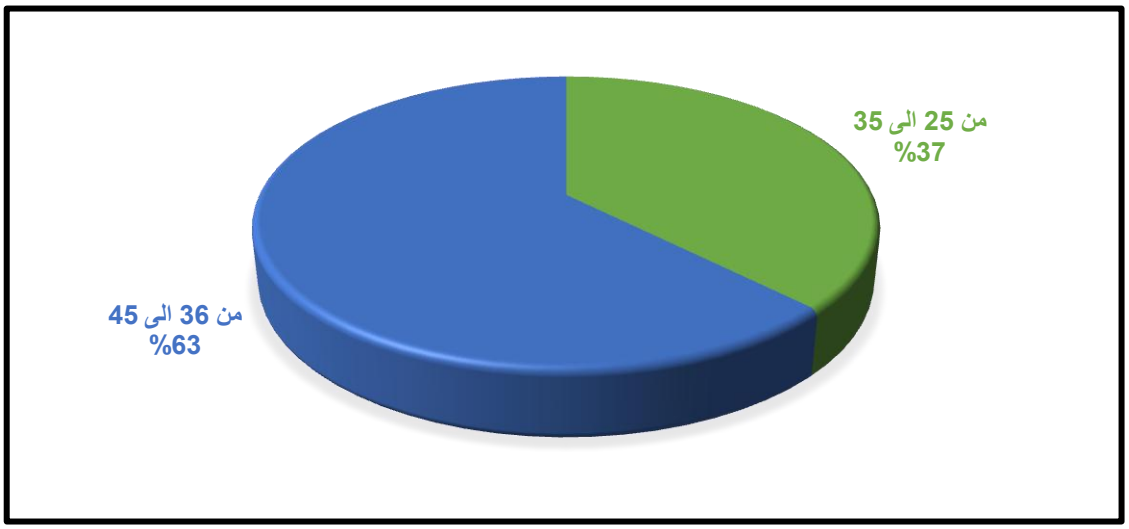


المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

الجدول 03: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب السن.

السن:	التكرار:	النسبة:
من 25-35.	3	%37.5
من 36-45.	5	62.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 06: يمثل سن المعلّمين.

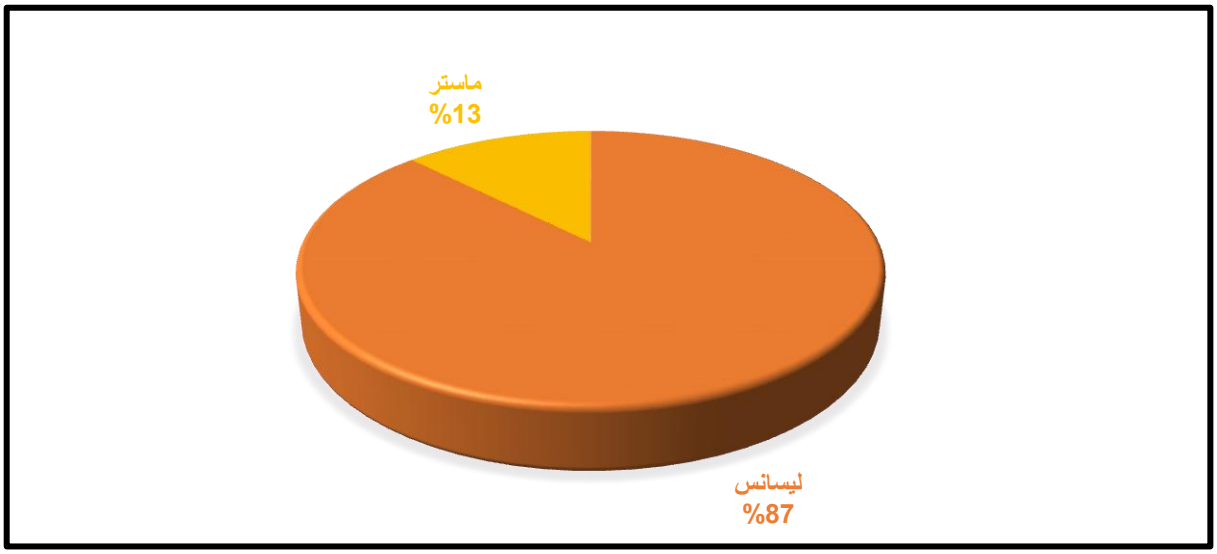


المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

الجدول 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة.

الشهادة:	التكرار:	النسبة:
ليسانس.	7	87,5%
ماستر.	1	12,5%
المجموع:*	8	100,0%

الشّكل 07: يمثل نوع الشهادة المتحصّل عليها.

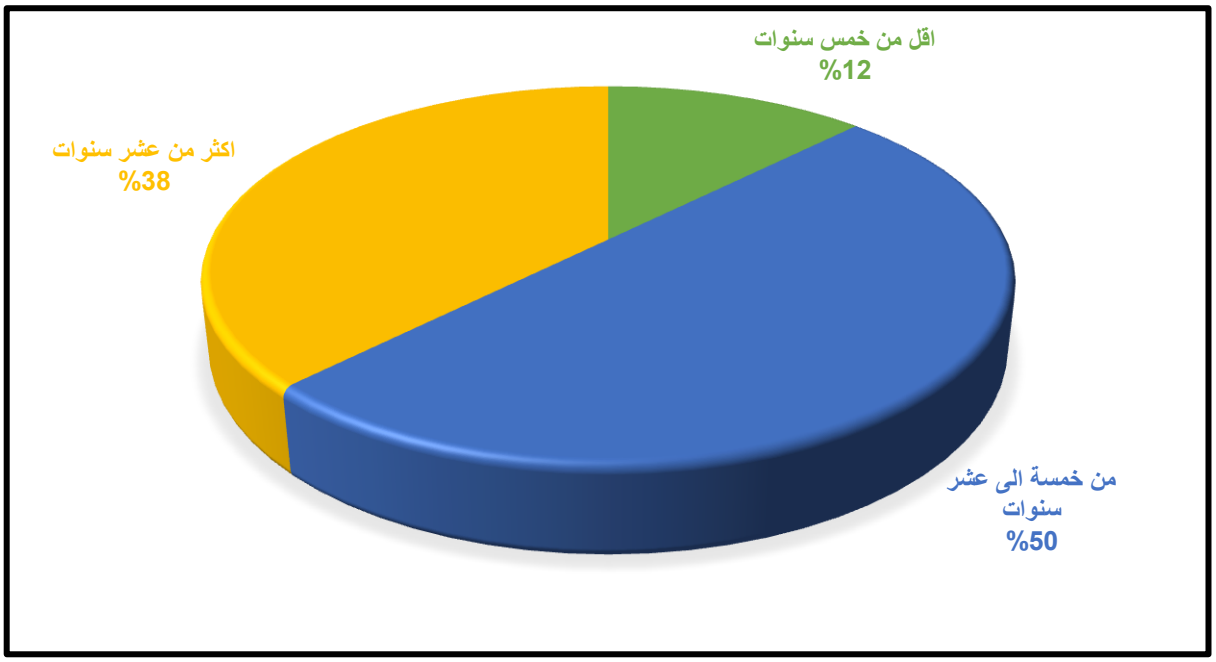


المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

الجدول 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة.

الخبرة:	التكرار:	النسبة:
اقل من خمس سنوات.	1	12.5%
من خمس الى عشر سنوات.	4	50%
أكثر من عشر سنوات.	3	37.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 08: يمثّل سنوات خبرة المعلّمين.

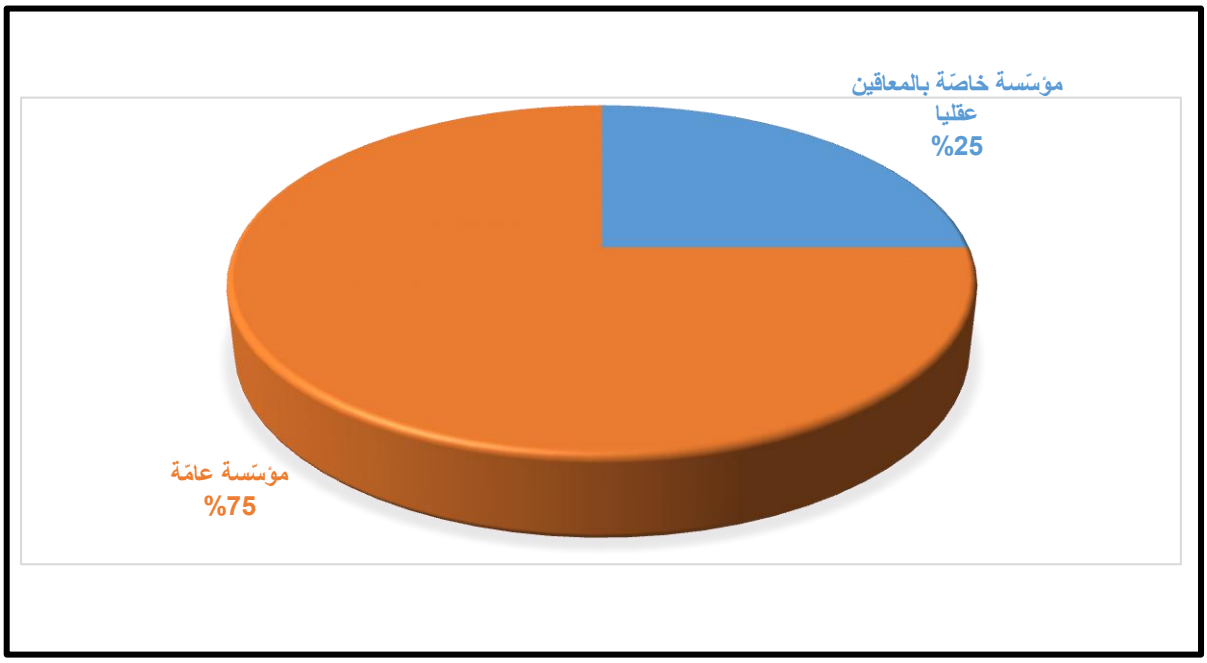


المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

الجدول 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسّسة.

المؤسسة:	التكرار:	النسبة:
مؤسسة خاصة بفئة المعوقين.	2	25%
مؤسسة عامة.	6	75%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 09: يبيّن عدد الأساتذة حسب نوع المؤسّسة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

4-فرضيات الدراسة:

أ-الفرضيّة العامّة:

-المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يعانون من نقص كبير في الفهم القرائي.

ب-الفرضيّات الجزئيّة:

-نقص الانتباه وتشتّته عند هذه الفئة من المتعلّمين.

-ندرة وقلّة استيعابه لما يتعلّمه.

-عدم امتلاكه لمهارات استنتاجيّة تساعده على استنتاج الأفكار.

5-حدود الدّراسة:

يمكننا حصر هذه الدّراسة في ثلاث حدود:

أ-الحدود المكانيّة: ينتمي المجتمع الأصلي للدّراسة الى المركز النفسي البيداغوجي لولاية برج بوعريريج بلدية بليمور.

ب–الحدود البشريّة: شملت هذه الدّراسة المعلّمين المتواجدين بالمركز النّفسي البيداغوجي لولاية برج بوعريريج والذي بلغ عددهم 8 أساتذة.

ج–الحدود الزّمانيّة: قمنا بهذه الدّراسة خلال السّداسي الثاني من الموسم الجامعي 2024م-2023م خلال شهر أفريل.

ثانيا: تحليل أسئلة الاستبيان:

1-تحليل الأسئلة الخاصة بالمعلمين:

أ–تحليل البيانات الشخصية للمعلمين:

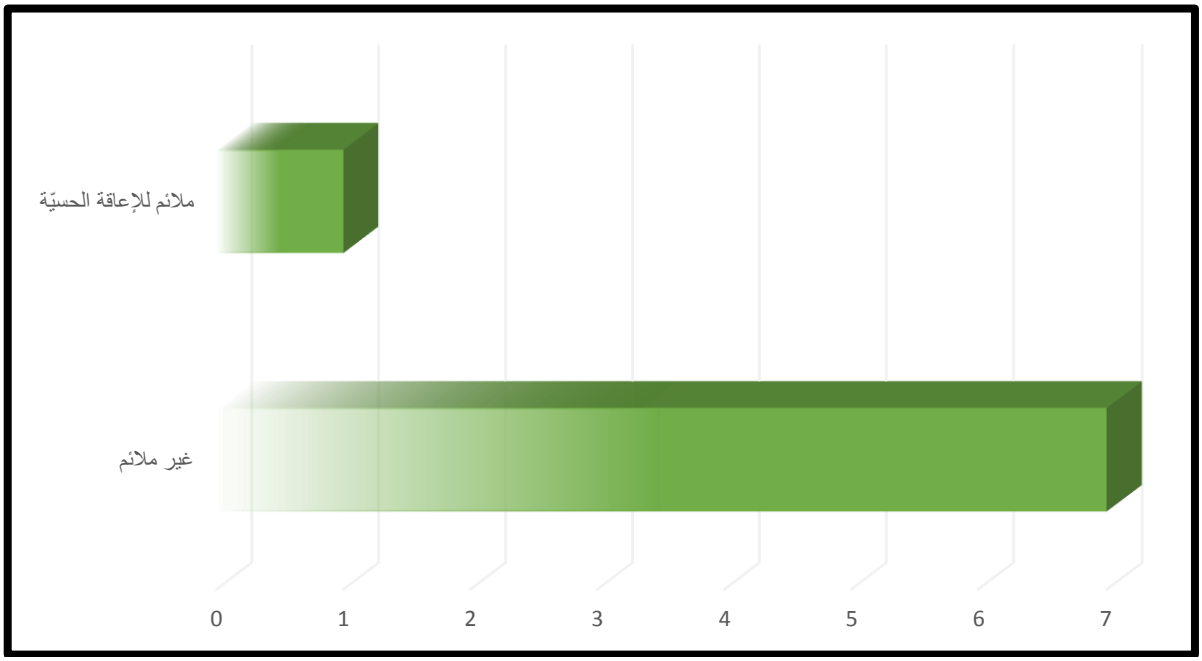
إن الإجابة عن أسئلة الاستبيان مرحلة مهمة من البحث، وقد توجهنا إلى المركز النفسي البيداغوجي تحديدا إلى 08 معلمين، وهم ينقسمون إلى 05 معلمات و03 معلّمين، تراوح سنهم بين 25 و45 سنة، وقد أحصينا 04 معلمّين تراوحت خبرتهم بين 5 إلى 10 سنوات بنسبة 50%، و03 معلمين كانت خبرتهم أكثر من 10 سنوات حيث بلغت نسبتهم 37.5%، ومعلّم واحد كانت خبرته أقل من 05 سنوات بنسبة 12.5%. أمّا بالنّسبة للشهادة المتحصّل عليها انحصرت بين 07 معلّمين متحصّلين على شهادة ليسانس بلغت نسبتهم 87.5% ومعلّم واحد متحصّل على شهادة ماستر بنسبة 12.5%.

السؤال 1: ما مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي والأساليب والوسائل التعليميّة لحاجات المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة؟

الجدول 07: يوضح احتمالات مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي للمتعلّمين محدودي القدرات العقليّة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
غير ملائم.	7	87.5%
ملائم للإعاقة الحسيّة.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 10: يمثّل مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي للمتعلّمين المعاقين عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 87% من الأساتذة يرون أن المنهج التعليمي غير ملائم للمتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، بينما نسبة 12.5% من الأساتذة يرون أنّه ملائم بالنسبة لأصحاب الإعاقة الحسيّة فقط، وهذه النسبة الأخيرة هي قليلة مقارنة بالنّسبة الأولى.

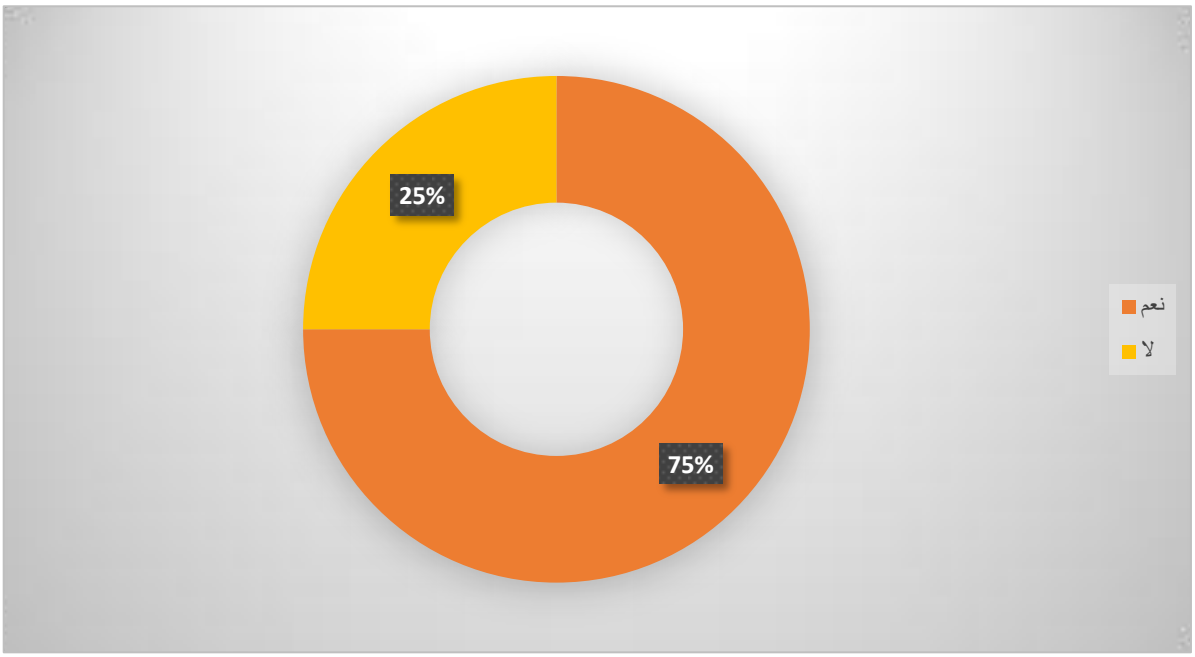
نستنتج من خلال ما سبق أن المنهاج التعليمي لا يلائم هذه الفئة المتعلّمة وهذا يرجع ربّما الى غياب الأهداف، وعدم وجود أنشطة وأساليب التعليم والتعلم، كذلك عدم وجود أساليب التقويم وأدواته، وبهذا لا يستطيع هذا المتعلّم تطوير معارفه لأنّه يعتبر عاملا حاسما في دعم تنميتهم وتعليمهم ويعزز من استيعاب هؤلاء الطلاب ومشاركتهم بفعالية أكبر.

السّؤال 2: هل الفهم القرائي يساعدهم في تنمية المهارات التعليميّة؟

الجدول 08: يوضح احتمالات مساعدة الفهم القرائي في تنميّة المهارات التعليميّة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نعم.	6	75%
لا.	2	25%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 11: يمثّل ما إذا كان الفهم القرائي يساعد المتعلّم محدود القدرات العقليّة في تنميّة المهارات اللغويّة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 75% من الأساتذة يرون أنّ الفهم القرائي يساعد المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة في تنمية المهارات التعليميّة، بينما نسبة 25% من الأساتذة يرون أنّ الفهم القرائي لا يساعهم على تنمية المهارات التعليمية.

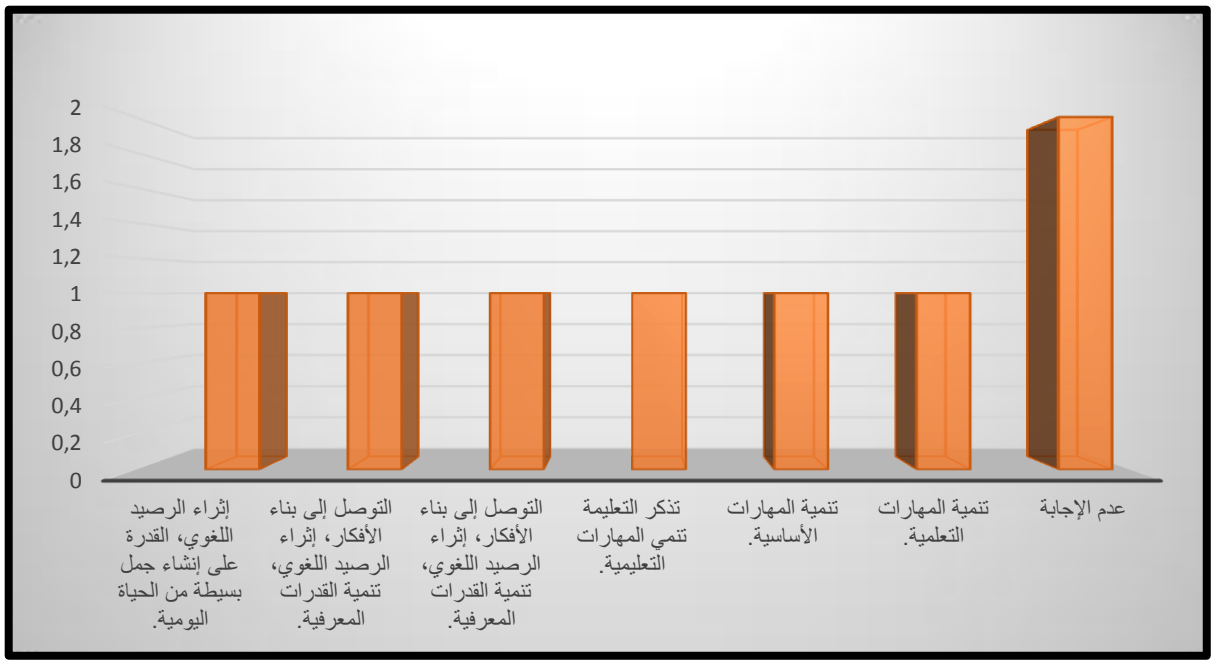
ممّا سبق نستنتج أن الفهم القرائي يساعد المتعلم المعاق عقليا على تنمية مهاراته التعليميّة من أجل اثراء الرّصيد اللّغوي والقدرة على فهم ما يجري.

السّؤال 2-1: إذا كانت الإجابة بنعم، وضّح ذلك.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
إثراء الرصيد اللغوي، القدرة على إنشاء جمل بسيطة من الحياة اليومية.	1	12.5%
التوصل إلى بناء الأفكار، إثراء الرصيد اللغوي، تنمية القدرات المعرفية.	1	12.5%
التوصل إلى توظيف الفكرة وتعميمها.	1	12.5%
تذكر التعليمة تنمي المهارات التعليمية.	1	12.5%

تنمية المهارات الأساسية.	1	12.5%
تنمية المهارات التعلمية.	1	12.5%
عدم الإجابة.	2	25%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 12: يوضّح فاعليّة الفهم القرائي في تنمية المهارات التعليميّة للمعاقين عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول تباين في الإجابات على كيفية مساعدة الفهم القرائي المتعلمين المعاقين عقليا في تنمية المهارات التعليمية فنجد نسبة 12.5% في كل من إثراء الرصيد اللغوي، القدرة على إنشاء جمل بسيطة من الحياة اليومية. ونفس النسبة كانت اجابتهم: التوصل إلى بناء الأفكار، إثراء الرصيد اللغوي، تنمية القدرات المعرفية، التوصل إلى توظيف الفكرة وتعميمها، تذكر التعليمة تنمي المهارات التعليمية، تنمية المهارات الأساسية، تنمية المهارات التعلمية. و25% المتبقيّة من الأساتذة يرون أن الفهم القرائي لا يساعدهم في تنمية المهارات التعليميّة.

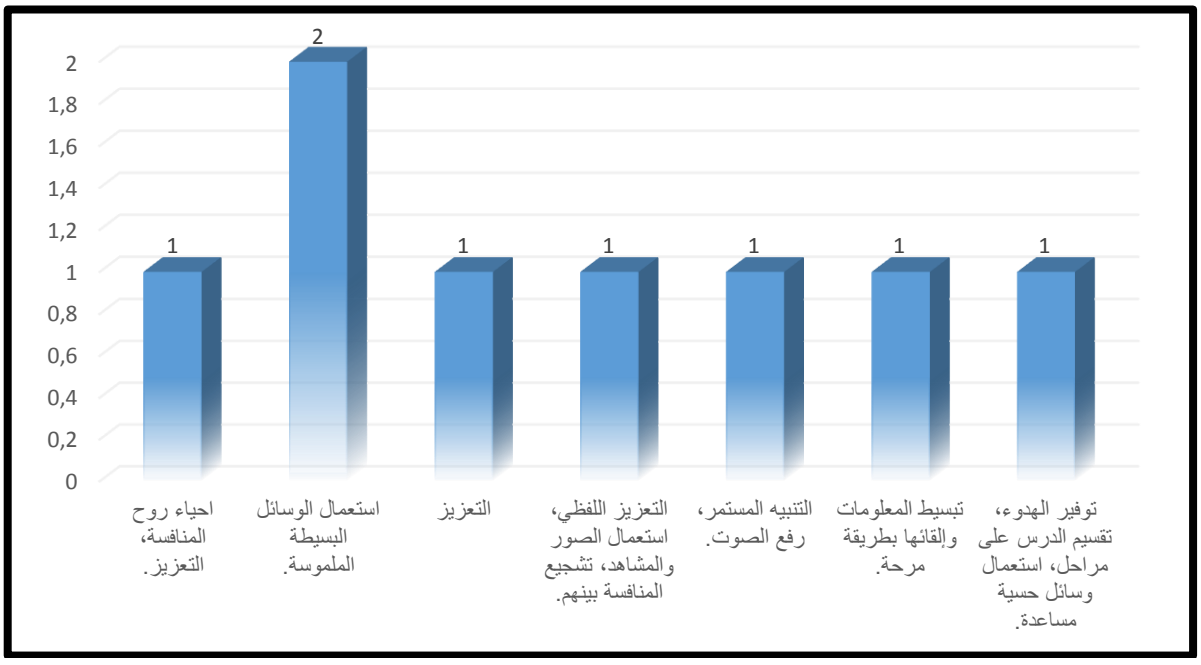
يمكننا استنتاج أنّ النسب كانت على محك واحد لكن مختلفة الإجابات وهذا يرجع الى كون أن الفهم القرائي يشكّل حقا أساسيا وحيويا لعمليّة تنمية المهارات المعرفيّة والتحليليّة والتواصليّة لهؤلاء المتعلّمين.

السّؤال 3: كيف يستطيع الأستاذ جذب انتباه المتعلّم من فئة محدودي القدرات العقليّة؟

الجدول 09: يوضح عوامل جذب الأستاذ لهذا المتعلّم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
احياء روح المنافسة، التعزيز.	1	12.5%
استعمال الوسائل البسيطة الملموسة.	2	25%
التعزيز.	1	12.5%
التعزيز اللفظي، استعمال الصور والمشاهد، تشجيع المنافسة بينهم.	1	12.5%
التنبيه المستمر، رفع الصوت.	1	12.5%
تبسيط المعلومات وإلقائها بطريقة مرحة.	1	12.5%
توفير الهدوء، تقسيم الدرس على مراحل، استعمال وسائل حسية مساعدة.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 13: يمثل المهارات التي يعتمد عليها المعلّم في جذب انتباه المتعلم المعاق عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يبيّن هذا الجدول أنّ نسبة 25% من الأساتذة يرون أن استعمال الوسائل البسيطة الملموسة هي التي تساعد الأستاذ على جذب انتباه متعلّميه في حين نسبة 75% المتبقيّة كانت موزّعة على هاته الإجابات بنسب متساوية: احياء روح المنافسة، التعزيز. التعزيز. التعزيز اللفظي، استعمال الصور والمشاهد، تشجيع المنافسة بينهم. التنبيه المستمر، رفع الصوت. تبسيط المعلومات وإلقائها بطريقة مرحة. توفير الهدوء، تقسيم الدرس على مراحل، استعمال وسائل حسية مساعدة.

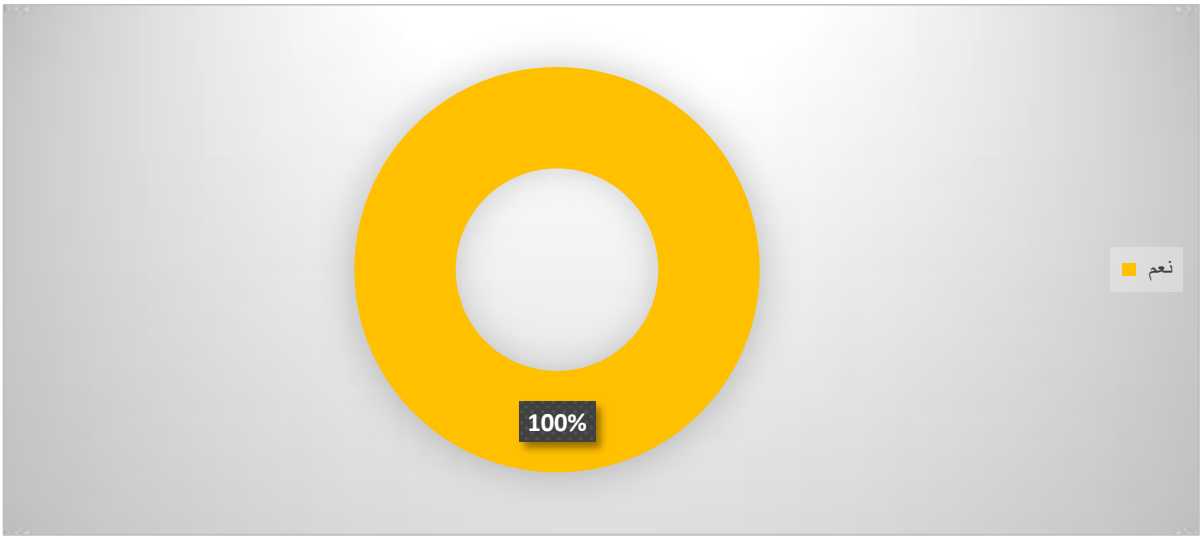
نستنتج من خلال هذا أنّ معظم الأساتذة ركّزوا على التعزيز والتبسيط وهذا يكون من أجل الرّفع من مستوى قابليّة التّلميذ المتعلّم، على ألا تصل حد الاشباع. حيث تعد استطاعة جذب انتباه المتعلم من طرف الأستاذ من العوامل الأساسيّة لنجاح العمليّة التعليميّة.

السّؤال 4: هل يوجد فرق في درجات الفهم بين المتعلّمين العاديّين والمتعلّمين محدودي القدرات العقلية؟

الجدول 10: يوضح الفرق بين المتعلّمين العاديّين ومحدودي القدرات العقليّة في درجات الفهم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نعم.	8	100%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 14: يمثّل إذا كان يوجد فرق في درجات الفهم بين المتعلّم العادي والمعاق عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يبيّن هذا الجدول أنّ كل الأساتذة يرون أنّه يوجد فرق في درجات الفهم بين المتعلّمين العاديّين والمتعلّمين المعاقين عقليا وهذا بنسبة 100%.

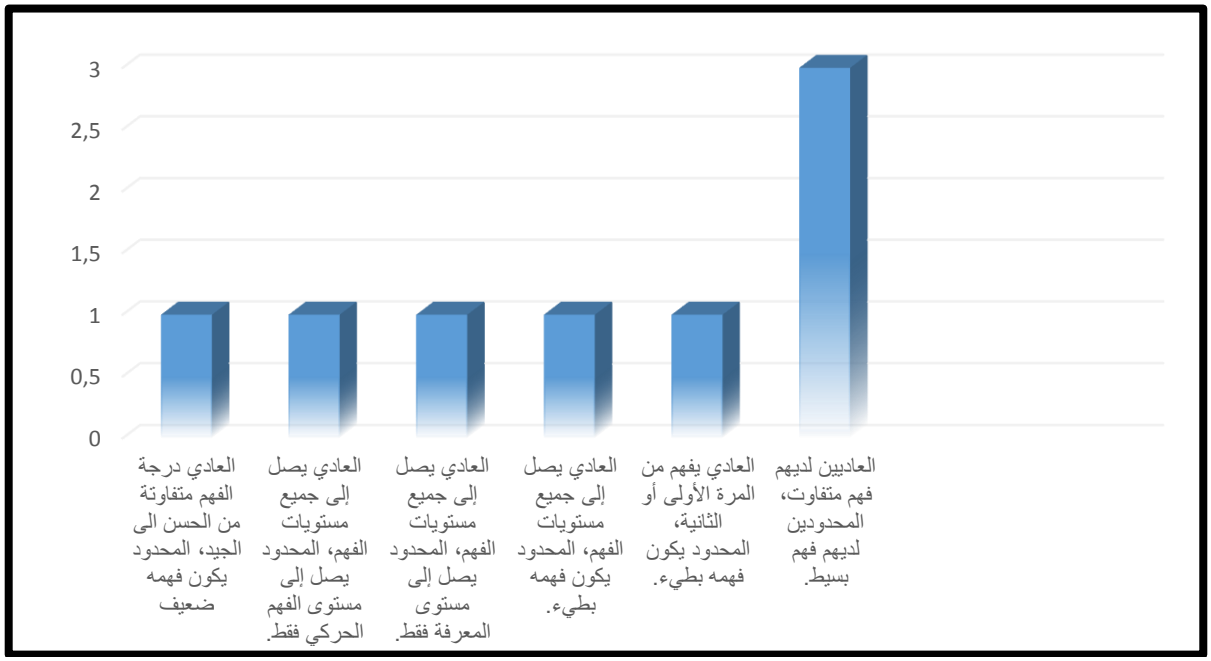
وبهذا نستنتج أنّ هذا الاختلاف يعود الى عدّة عوامل تؤثّر على عمليّة الفهم لأن المتعلّم محدود القدرات العقليّة يواجه تحدّيات أكبر في فهم المفاهيم خاصّة المعقّدة.

السّؤال 4-1: إذا كانت الإجابة نعم، قدّم أمثلة على ذلك.

يوضح الجدول الفرق بين المتعلّمين العاديّين ومحدودي القدرات العقليّة في درجات الفهم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
العادي درجة الفهم متفاوتة من الحسن إلى الجيد، المحدود يكون فهمه ضعيف.	**1**	**12.5%**
العادي يصل إلى جميع مستويات الفهم، المحدود يصل إلى مستوى الفهم الحركي فقط.	**1**	**12.5%**
العادي يصل إلى جميع مستويات الفهم، المحدود يصل إلى مستوى المعرفة فقط.	**1**	**12.5%**
العادي يصل إلى جميع مستويات الفهم، المحدود يكون فهمه بطيء.	**1**	**12.5%**
العادي يفهم من المرة الأولى أو الثانية، المحدود يكون فهمه بطيء.	**1**	**12.5%**
العاديين لديهم فهم متفاوت، المحدودين لديهم فهم بسيط.	**3**	**37.5%**
المجموع:*	**8**	**100%**

الشكل 15: يمثل الاختلاف في درجات الفهم بين العاديين ومحدودي القدرات العقليّة



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يوضّح هذا الجدول أنّ نسبة 37.5% من الأساتذة يرون أنّ المتعلّمين العاديين لديهم فهم متفاوت، بينما المعاقين عقليا لديهم فهم بسيط، أيضا نسبة 12.5% من الأساتذة ترى أنّ المتعلّم العادي يفهم من المرة الأولى أو الثّانية، أمّا المحدود يكون فهمه بطيء. وبذات النسبة 12.5% يرون أن العادي درجة الفهم عنده متفاوتة من الحسن الى الجيّد في حين المعاق ذهنيا يكون فهمه محدود، و37.5% من الأساتذة يرون أنّ المتعلّم العادي يصل الى جميع مستويات الفهم، بينما محدود القدرات العقليّة يصل الى مستوى المعرفة فقط، وهناك من يرون أنّه يصل الى مستوى الفهم الحركي فقط.

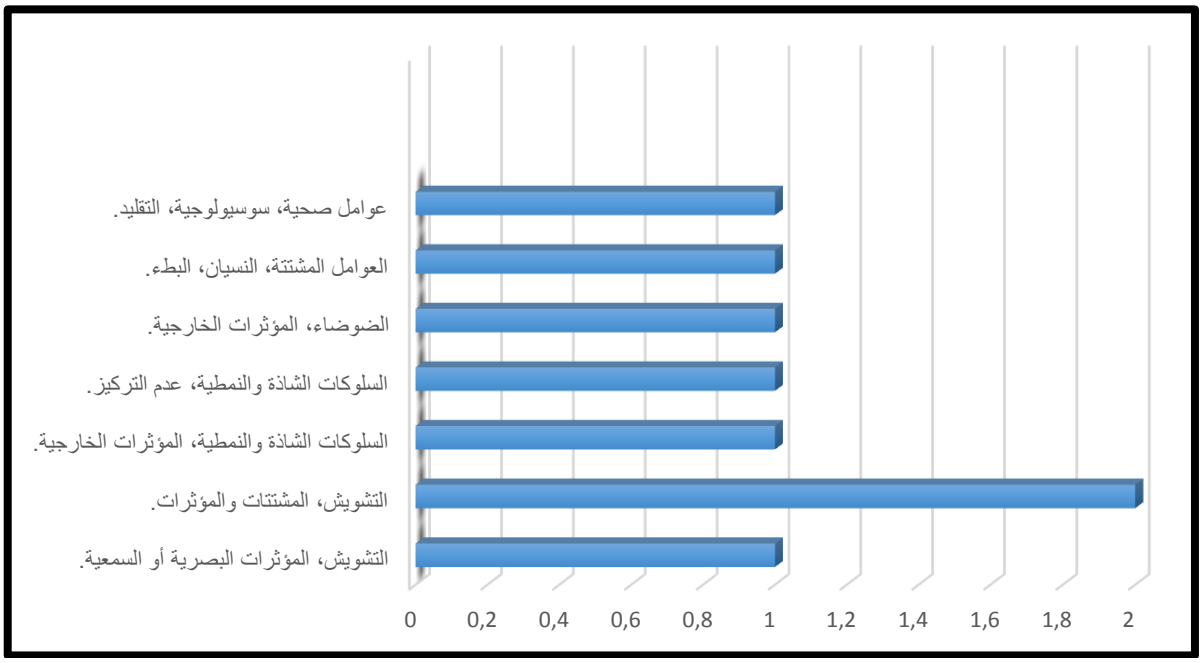
نستنتج من خلال هذا أنّ المتعلّم العادي يختلف عن المتعلّم محدود القدرات العقليّة في درجات الفهم كون أن العادي يمكنه او باستطاعته الوصول الى جميع مستويات الفهم، على غرار المتعلّم المعاق ذهنيا الذي يكون فهمه بطيء وإن بذل قصارى جهده يصل الى مستوى واحد من مستويات الفهم لأنّه يواجه تحدّيات أكبر في فهم المفاهيم خاصّة المعقّدة منها.

السّؤال 5: ما هي العوامل المؤثّرة في تعلّم الطّفل المعاق عقليا داخل القسم؟

الجدول 11: يوضح العوامل المؤثّرة في تعلّم الطّفل المعاق عقليا داخل القسم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
التشويش، المؤثرات البصرية أو السمعية.	1	12.5%
التشويش، المشتتات والمؤثرات.	2	25%
السلوكات الشاذة والنمطية، المؤثرات الخارجية.	1	12.5%
السلوكات الشاذة والنمطية، عدم التركيز.	1	12.5%
الضوضاء، المؤثرات الخارجية.	1	12.5%
العوامل المشتتة، النسيان، البطء.	1	12.5%
عوامل صحية، سوسيولوجية، التقليد.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 16: يمثّل العوامل المؤثّرة في تعلم الطفل المعاق عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال هذا الجدول نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة كانت متماثلة 12.5% في تحديد العوامل المؤثرة في تعلم الطفل المعاق عقليا وهذه العوامل هي: التشويش، المؤثرات البصرية أو السمعية. السلوكات الشاذة والنمطية، المؤثرات الخارجية. السلوكات الشاذة والنمطية، عدم التركيز. عوامل صحية، سوسيولوجية، التقليد. العوامل المشتتة، النسيان، البطء. الضوضاء، المؤثرات الخارجية، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على تعدّد هذه العوامل. ونسبة 25% المتبقية من الاساتذة يرون التشويش، المشتتات والمؤثرات، من العوامل المؤثرة على تعلم الطفل المعاق عقليا، وهي نسبة أكبر من الأولى.

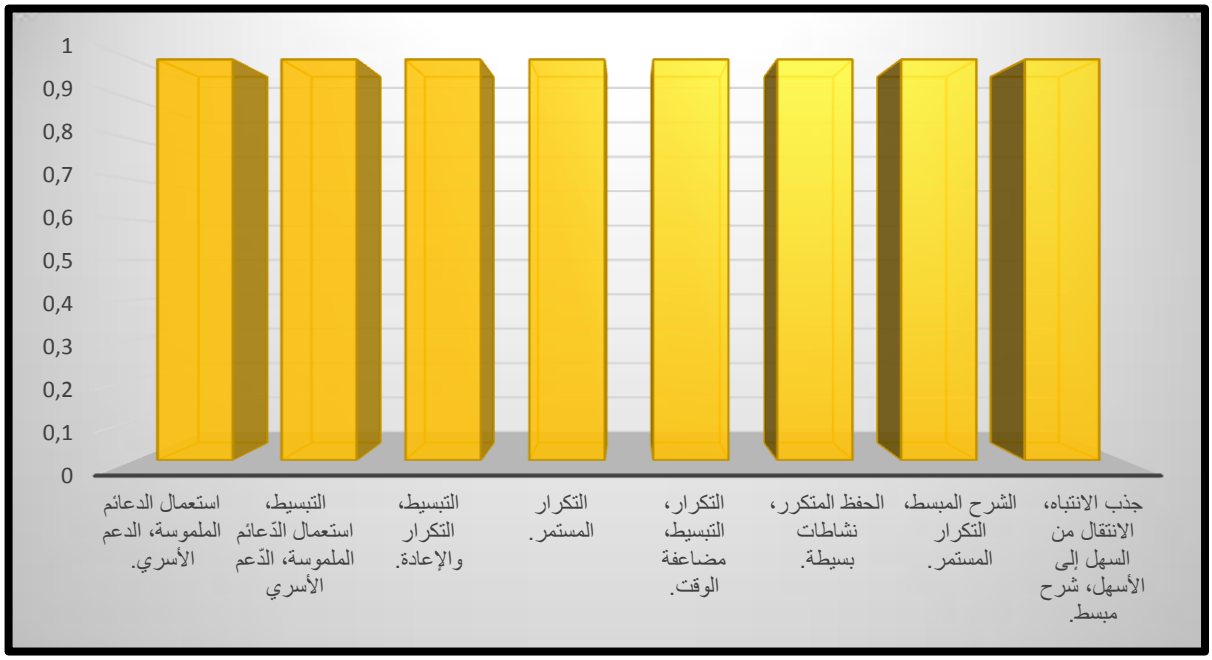
نستنتج هنا أنّ عنصر التشويش والمشتتات والمؤثرات هم أكبر العوامل التي تؤثر على تعلم المعاقين عقليا، ولهذا نرى أنّ تأثير العوامل المختلفة على تعلم هؤلاء الأطفال موضوع بالغ الأهميّة ويتطلّب فهما عميقا للإمكانيات التي تواجه هذه الفئة من المتعلّمين.

السّؤال 6: ما هي الطرائق التي تساعد هذا المتعلّم على الاستيعاب؟

الجدول 12: يوضح الطرائق التي تساعد هذا المتعلّم على الاستيعاب.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استعمال الدعائم الملموسة، الدعم الأسري.	1	12.5%
التبسيط، استعمال الدعائم الملموسة، الدعم الأسري.	1	12.5%
التبسيط، التكرار والإعادة.	1	12.5%
التكرار المستمر.	1	12.5%
التكرار، التبسيط، مضاعفة الوقت.	1	12.5%
الحفظ المتكرر، نشاطات بسيطة.	1	12.5%
الشرح المبسط، التكرار المستمر.	1	12.5%
جذب الانتباه، الانتقال من السهل إلى الأسهل، شرح مبسط.	1	12.5%%
المجموع:*	8	100%

الشكل 17: يمثّل الطرائق المساعدة على الاستيعاب لهذه الفئة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال هذا الجدول الطرائق التي يراها الأساتذة أنّها تساعد المتعلّم محدودي القدرات العقلية على الاستيعاب فكان 12.5% من الأستاذة يرون استعمال الدعائم الملموسة، الدعم الأسري، من الطرائق المساعدة على الاستيعاب. وبذات النسبة يرون التبسيط، استعمال الدعائم الملموسة، الدعم الأسري. كذلك التبسيط، التكرار والإعادة. جذب الانتباه، الانتقال من السهل إلى الأسهل، شرح مبسط. أيضا التكرار المستمر. التكرار، التبسيط، مضاعفة الوقت. الحفظ المتكرر، نشاطات بسيطة. الشرح المبسط، التكرار المستمر. نلاحظ أنّ نسب الأساتذة في تحديد طرائق الاستيعاب كانت متماثلة على حد سواء.

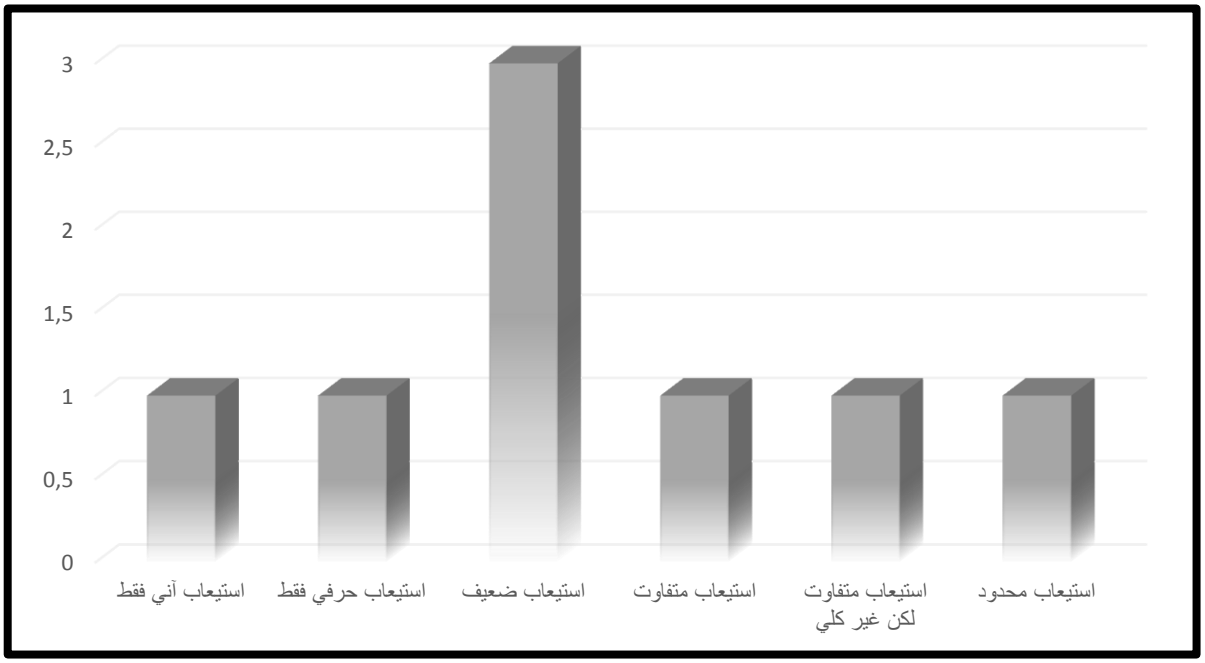
نستنتج من هنا أنّ الطّرائق الأكثر فعالية في مساعدة المتعلمين محدودي القدرات العقلية تمثّلت في التّبسيط والتّكرار، كذلك استعمال الدّعائم الملموسة والدّعم الأسري. إذا نرى أنّه عبر هذه الطرائق والآليات يتم تعزيز فرص الاستيعاب لدى المتعلمين المعاقين عقليا، وبالتّالي تحسين جودة التجربة التعليميّة لهم.

السّؤال 7: ما مدى استيعاب المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة لمهارات الفهم القرائي؟

الجدول 13: يوضح احتمالات مدى استيعاب المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة لمهارات الفهم القرائي.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استيعاب آني فقط.	1	12.5%
استيعاب حرفي فقط.	1	12.5%
استيعاب ضعيف.	3	37.5%
استيعاب متفاوت.	1	12.5%
استيعاب متفاوت لكن غير كلي.	1	12.5%
استيعاب محدود.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشكل 18: يمثل مدى استيعاب المتعلّم المعاق عقليا للفهم القرائي.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

ما نلاحظه من خلال الجدول أنّ 37.5% من الأساتذة يرون أنّ استيعاب المتعلّم المعاق عقليا للفهم القرائي ضعيف، في حين 12.5% منهم يرون أنّ استيعابهم آني فقط، وبذات النسبة 12.5% يرون أنّه استيعاب حرفي فقط، و25% من الأساتذة تناصفت بين من يرون أنّه استيعاب متفاوت فقط واستيعاب متفاوت لكن غير كلي، والنّسبة المتبقيّة من الأساتذة12.5% يرون أنّه استيعاب محدود.

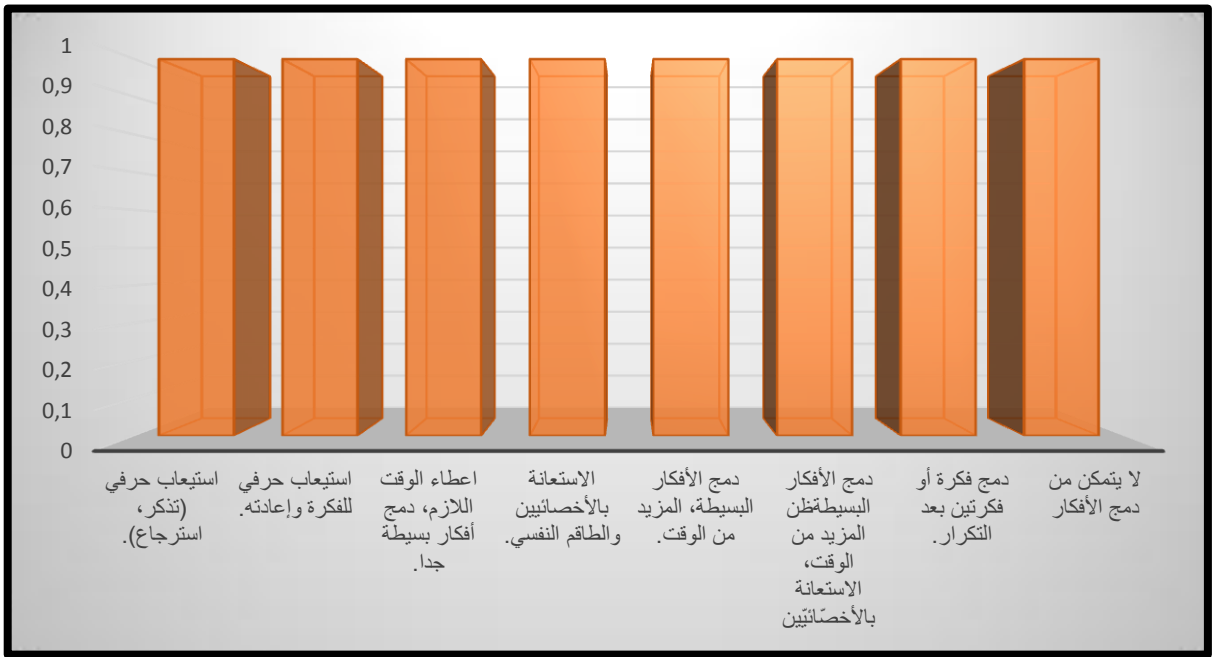
ما يمكننا استنتاجه هنا أنّ استيعاب المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة للفهم القرائي لا يكون كليا وإنّما يكون استيعاب حرفي، آني، محدود، ربّما في بعض الأحيان متفاوت، وبنسبة كبيرة يكون ضعيف لأنّ المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يواجهون تحدّيات مختلفة في تطوير مهارات الفهم القرائي ولكن ذلك لا يمنع إمكانية تعلّمهم واستيعابهم لهذه المهارات.

السّؤال 8: كيف يستطيع هذا المتعلّم دمج أفكاره؟

الجدول 14: يوضح الطرائق التي يدمج بها المتعلّم محدودي القدرات العقليّة أفكاره.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استيعاب حرفي (تذكر، استرجاع).	1	12.5%
استيعاب حرفي للفكرة وإعادته.	1	12.5%
اعطاء الوقت اللازم، دمج أفكار بسيطة جدا.	1	12.5%
الاستعانة بالأخصائيين والطاقم النفسي.	1	12.5%
دمج الأفكار البسيطة، المزيد من الوقت.	1	12.5%
دمج الأفكار البسيطة، المزيد من الوقت، الاستعانة بالأخصائيين.	1	12.5%
دمج فكرة أو فكرتين بعد التكرار.	1	12.5%
لا يتمكن من دمج الأفكار.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 19: يمثل كيفية ادماج المتعلّم محدودي القدرات العقليّة لأفكاره.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

ما يمكن ملاحظته من خلال هذا الجدول أن 12.5% من الأساتذة يرون أنّ المتعلّم المعاق عقليا لا يستطيع دمج أفكاره بينما 87.5% من الأساتذة يرون عكس ذلك فمنهم من يرى أنّ هذا المتعلّم يقوم بدمج أفكاره عن طريق الاستيعاب الحرفي (تذكر، استرجاع). ومنهم من يرى أن دمج أفكارهم يكون بالاستيعاب الحرفي للفكرة وإعادته. كذلك يرون أنّ اعطاء الوقت اللازم يساعدهم على دمج أفكار بسيطة جدا. الاستعانة بالأخصائيين والطاقم النفسي. دمج فكرة أو فكرتين بعد التكرار.

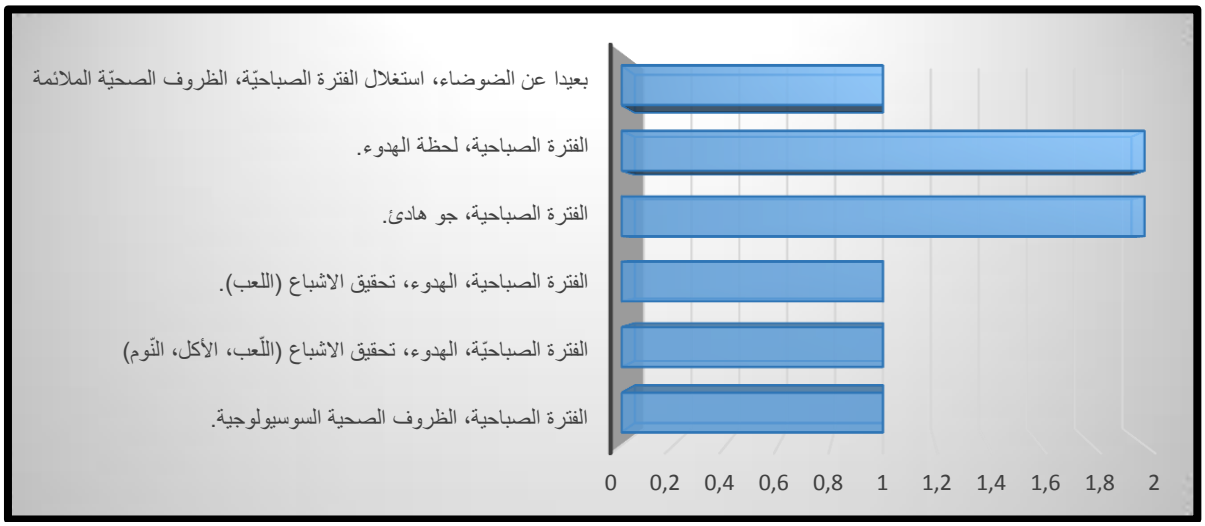
ومن خلال هذا نستنتج أن المتعلّم المعاق عقليا رغم الصّعوبات التي يواجهها إلّا أنّه يستطيع دمج أفكاره عبر طرائق متعدّدة يهتمّ بها المدرّسون كالتّكرار وإعطاء الوقت اللّازم الذي يساعدهم، وهذه الأفكار تكون بسيطة جدا.

السّؤال 9: حسب رأيك، ما هي اللّحظة التي يكون فيها هذا المتعلّم قادرا على التعلّم لتحقيق قدر أكبر من الاستيعاب والتّحصيل للمعلومات المعطاة؟

الجدول 15: يوضح احتمالات اللّحظات التي يكون فيها هذا المتعلم قادرا على التعلّم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
الفترة الصباحية، الظروف الصحية السوسيولوجية.	1	12.5%
الفترة الصباحية، الهدوء، تحقيق الاشباع (اللعب، الأكل، النوم).	1	12.5%
الفترة الصباحية، الهدوء، تحقيق الاشباع (اللعب).	1	12.5%
الفترة الصباحية، جو هادئ.	2	25%
الفترة الصباحية، لحظة الهدوء.	2	25%
بعيدا عن الضوضاء، استغلال الفترة الصباحية، الظروف الصحية الملائمة.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 20: يمثل اللّحظة التي يكون فيها متعلّم هذه الفئة قادرا على تحقيق قدر أكبر من استيعاب المعلومات وتحصيلها.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول نلاحظ 50% من الأساتذة يرون أنّ الفترة الصّباحيّة والجو الهادئ هي الفترة المناسبة للمتعلّمين محدودي القدرات العقليّة على استيعاب وتحصيل المعلومات المقدّمة لهم، بينما نسبة 25% من الأساتذة يرون أنّ هذا المتعلّم عندما يصل الى حد الاشباع في اللّعب، الأكل والنوم يكون حينها قادرا على استيعاب المعلومات، أمّا25% من الأساتذة يرون أنّ الظروف الصحيّة الجيّدة لهذا المتعلّم والبعد عن الضّوضاء

تمكّنه من استيعاب ما يقدّمه الأستاذ.

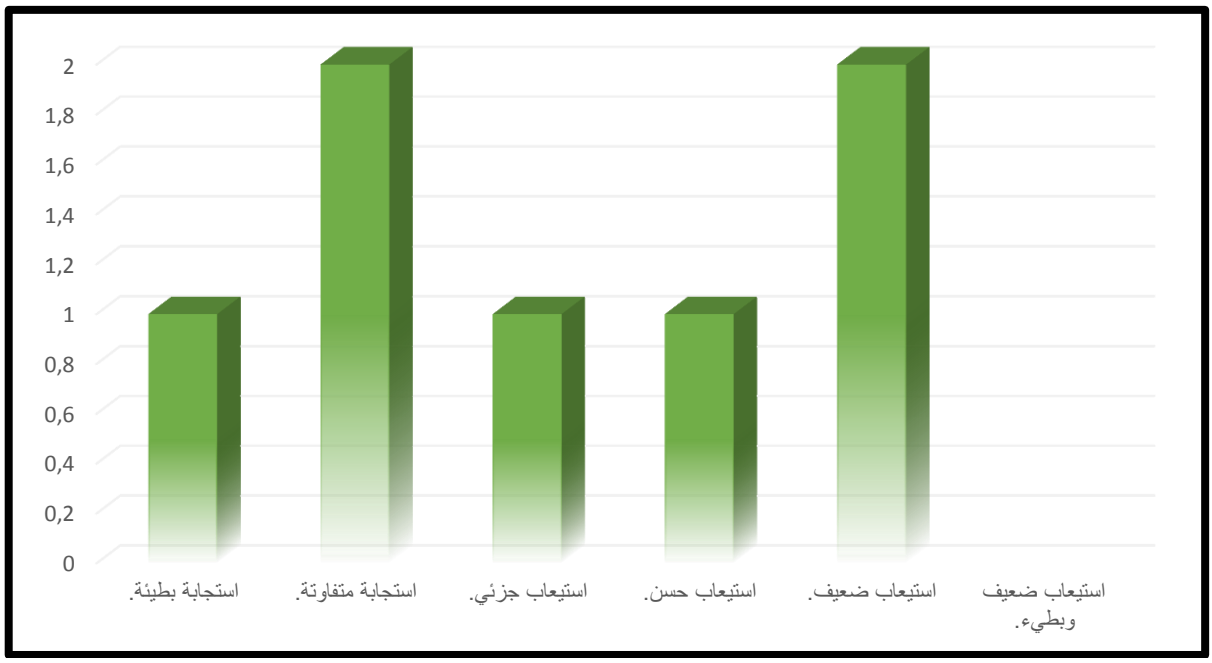
من خلال هذا نستنتج أنّ الفترة الصباحيّة هي الفترة الأكثر ملاءمة للمتعلّم المعاق عقليا على استيعاب وتحصيل الأفكار، إضافة الى تمتّعه بالصحّة الجيّدة، لأنّ المتعلّمين من هذه الفئة في أغلب الأحيان يكونوا مضطربين نفسيا.

السّؤال 10: كيف هي درجة استيعاب متعلّم هذه الفئة لتعليمات المعلّم؟

الجدول 16: يوضح درجات استيعاب هذا المتعلّم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استجابة بطيئة.	1	12.5%
استجابة متفاوتة.	2	25%
استيعاب جزئي.	1	12.5%
استيعاب حسن.	1	12.5%
استيعاب ضعيف.	2	25%
استيعاب ضعيف وبطيء.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشكل 21: يمثل درجات استيعاب المتعلّم المعاق ذهنيا لتعليمات المعلّم.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يبيّن هذا الجدول درجة استيعاب المتعلّم المعاق ذهنيا لتعليمات المعلّم فنجد 50% من الأساتذة يرون أنّه

يكون استيعاب ضعيف وبطيء، ونسبة 25% من الأساتذة يرون أنّه استيعاب متفاوت، وبذات النّسبة يرون أنّ استيعاب هذه الفئة المتعلّمة لتعليمات المعلّم تكون إمّا جزئيّة أو حسنة في بعض الأوقات.

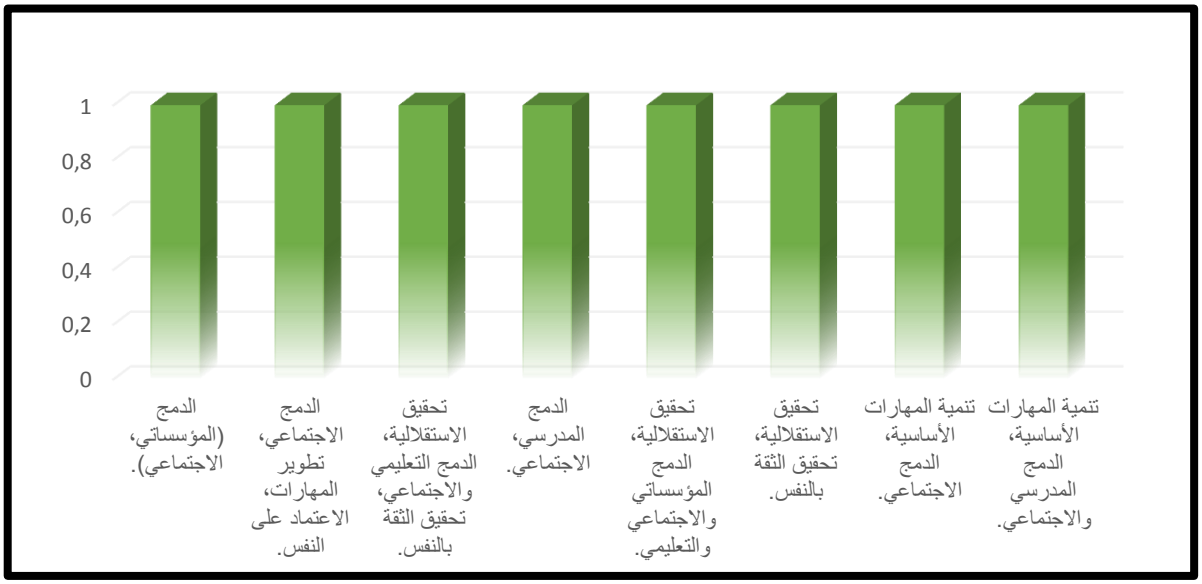
نستنتج ممّا سبق أنّ المتعلّم محدود القدرات العقليّة يكون له استيعاب للتعليمات لكن ضعيف وبطيء وفي بعض الأحيان حسن، لأنّ قدرته العقليّة غير كافية على تحقيق استيعاب جيّد.

السّؤال 11: ما هو الهدف من تعليم هذه الفئة؟

الجدول 17: يوضح احتمالات ال هدف من تعليم هذه الفئة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
الدمج (المؤسساتي، الاجتماعي).	1	12.5%
الدمج الاجتماعي، تطوير المهارات، الاعتماد على النفس.	1	12.5%
تحقيق الاستقلالية، الدمج التعليمي والاجتماعي، تحقيق الثقة بالنفس.	1	12.5%
الدمج المدرسي، الاجتماعي.	1	12.5%
تحقيق الاستقلالية، الدمج المؤسساتي والاجتماعي والتعليمي.	1	12.5%
تحقيق الاستقلالية، تحقيق الثقة بالنفس.	1	12.5%
تنمية المهارات الأساسية، الدمج الاجتماعي.	1	12.5%
تنمية المهارات الأساسية، الدمج المدرسي والاجتماعي.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشكل 22: يمثل الهدف من وراء تعليم المعاقين عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يوضّح هذا الجدول الهدف من وراء تدريس ذوي الإعاقة العقليّة، فمن خلاله نلاحظ الأساتذة يرون أنّ الهدف هو تحقيق الدمج (المؤسساتي، الاجتماعي). الدمج الاجتماعي، تطوير المهارات، الاعتماد على النفس. تحقيق الاستقلالية، الدمج التعليمي والاجتماعي، تحقيق الثقة بالنفس. تنمية المهارات الأساسية، الدمج المدرسي والاجتماعي.

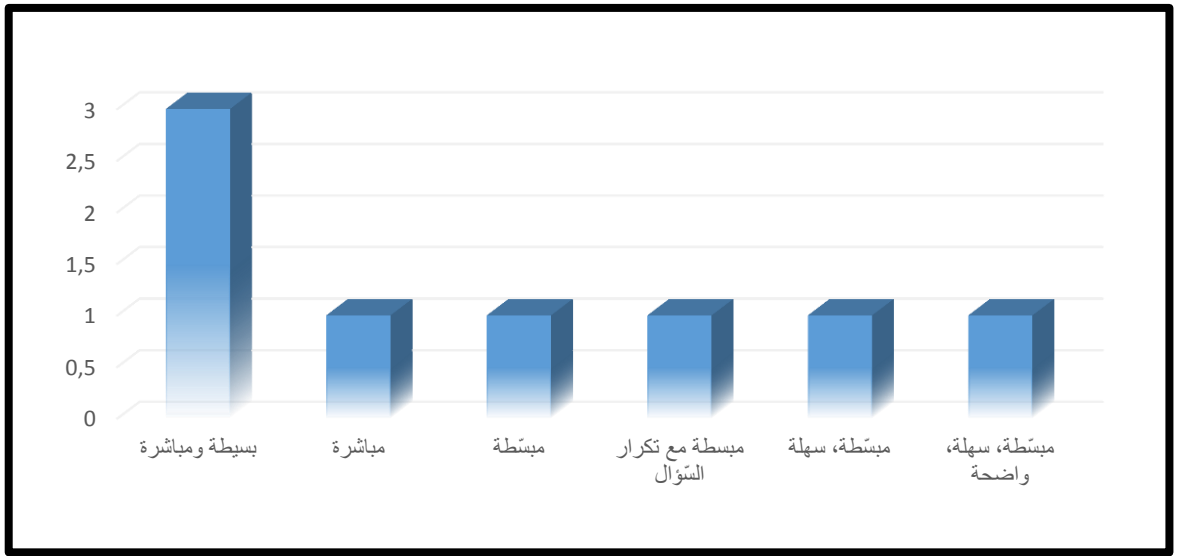
ومن هنا نستنتج أنّه رغم صعوبة تدريس المعاقين عقليا إلّا أنهم يقومون بذلك بهدف تحقيق الدمج التعليمي والاجتماعي، وتحقيق الثقة بالنفس.

السّؤال 12: كيف تكون طريقة طرح الأسئلة لهذه الفئة من المتعلّمين؟

الجدول 18: يوضح طرائق طرح الأسئلة لهذه الفئة المتعلّمة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
بسيطة ومباشرة.	3	37.5%
مباشرة.	1	12.5%
مبسطة.	1	12.5%
مبسطة مع تكرار السؤال.	1	12.5%
مبسطة، سهلة.	1	12.5%
مبسطة، سهلة، واضحة.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 23: يمثّل طرائق طرح الأسئلة لهذه الفئة المتعلّمة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ 62.5% من الأساتذة يرون أن طريقة طرح الأسئلة لهذه الفئة تكون بسيطة، أمّا 25% منهم يرون أنّه يجب أن تكون سهلة وواضحة، في حين 12.5% من الأساتذة يرون أن تكرار السؤال من الطرائق التي تساعد هذه الفئة من المتعلّمين.

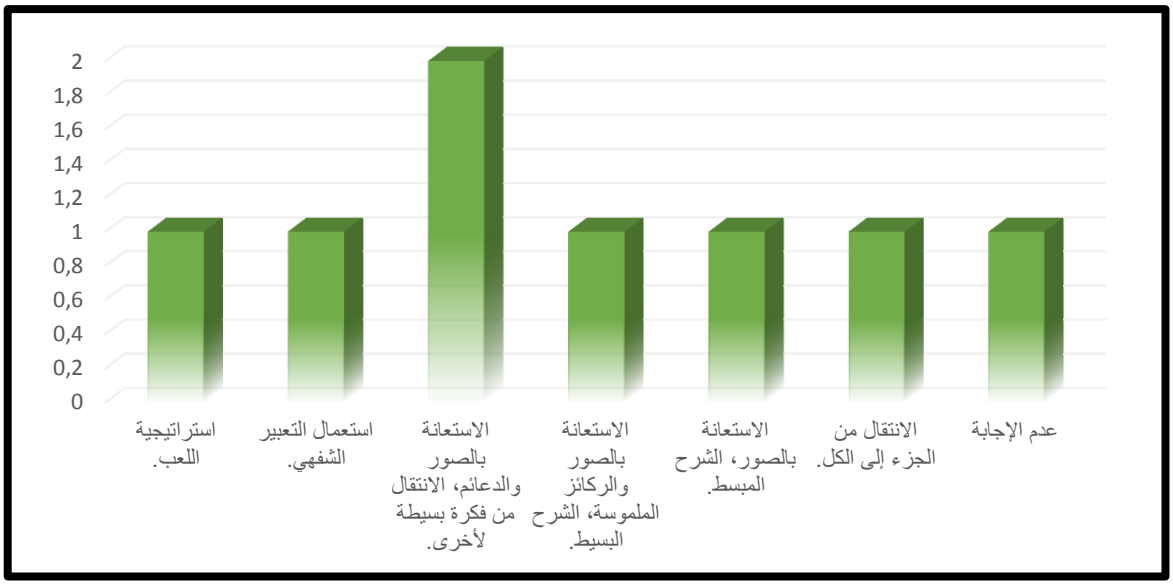
من خلال ما سبق نستنتج أن طرح الأسئلة على المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يجب أن تكون أسئلة مكيّفة حسب القدرات الفكرية لهذا المتعلّم، وأن تكون بسيطة ومباشرة بعيدة عن التّحليل، الاستنتاج والتّركيب، وتتميّز بالسّهولة والوضوح.

السّؤال 13: ما هي الاستراتيجيات التعلميّة التعليميّة التي تراها الأنسب في تدريس نشاط القراءة لذوي الإعاقة العقليّة؟

الجدول 19: يوضح احتمالات الاستراتيجيّات الأنسب لتدريس هذا الفئة نشاط القراءة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استراتيجية اللعب.	1	12.5%
استعمال التعبير الشفهي.	1	12.5%
الاستعانة بالصور والدعائم، الانتقال من فكرة بسيطة لأخرى.	2	25%
الاستعانة بالصور والركائز الملموسة، الشرح البسيط.	1	12.5%
الاستعانة بالصور، الشرح المبسط.	1	12.5%
الانتقال من الجزء إلى الكل.	1	12.5%
عدم الإجابة.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 24: يمثّل الاستراتيجيات التعلميّة التعليميّة المناسبة في تدريس نشاط القراءة للمعاقين ذهنيا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

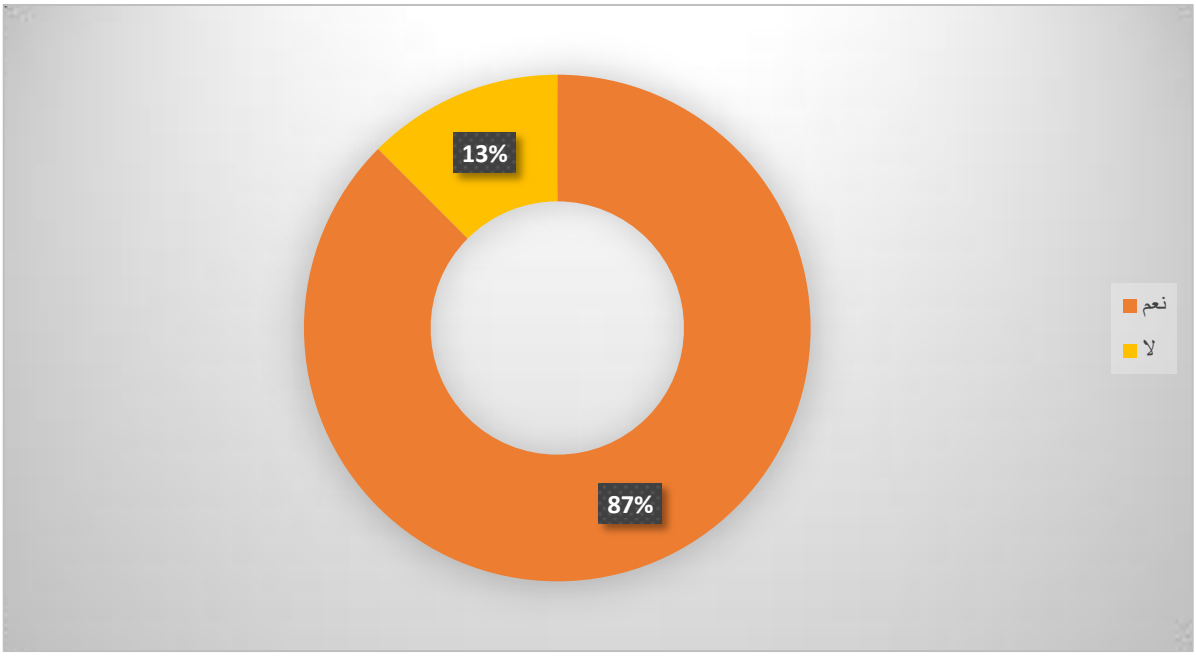
يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة 25% من الأساتذة يرون أنّ الاستعانة بالصّور والدّعائم والانتقال من فكرة بسيطة لأخرى من الاستراتيجيات التعلميّة التعليميّة المناسبة لتدريس نشاط القراءة للمتعلّمين المعاقين عقليا، و12.5% من الأساتذة لم يجيبوا على هذا السّؤال، ونسبة 62.5%يرون أنّ الانتقال من الجزء الى الكل واللّعب واستعمالا التّعبير الشّفهي، والاستعانة بالرّكائز الملموسة والشّرح المبسّط من استراتيجيات التعليم المناسبة لهذه الفئة من المعاقين. نستنتج ممّا سبق أنّ أهم سبل تدريس نشاط القراءة للمتعلّمين المعاقين عقليا هو الانتقال بين الأفكار البسيطة والاعتماد على الصّور.

السّؤال 14: هل القراءة تكشف جانب من جوانب ضعف الاستيعاب والفهم لدى المتعلّمين من هذه الفئة؟

الجدول 20: يوضح احتمالات إذا كانت القراءة تكشف جوانب ضعف الاستيعاب لدى هذه الفئة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نعم.	7	87.5%
لا.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشّكل 25: يمثّل ما إذا كانت القراءة تكشف ضعف الاستيعاب والفهم عند هذه الفئة المتعلّمة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يتبيّن من خلال الجدول أنّ غالبيّة الأساتذة يرون بأنّ القراءة تكشف جوانب ضعف الاستيعاب والفهم لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة وهذا كان بنسبة 87%، أمّا 13% من الأساتذة يرون عكس ذلك أي أنّ القراءة لا تكشف عن ضعف الاستيعاب والفهم لدى هذه الفئة المتعلّمة.

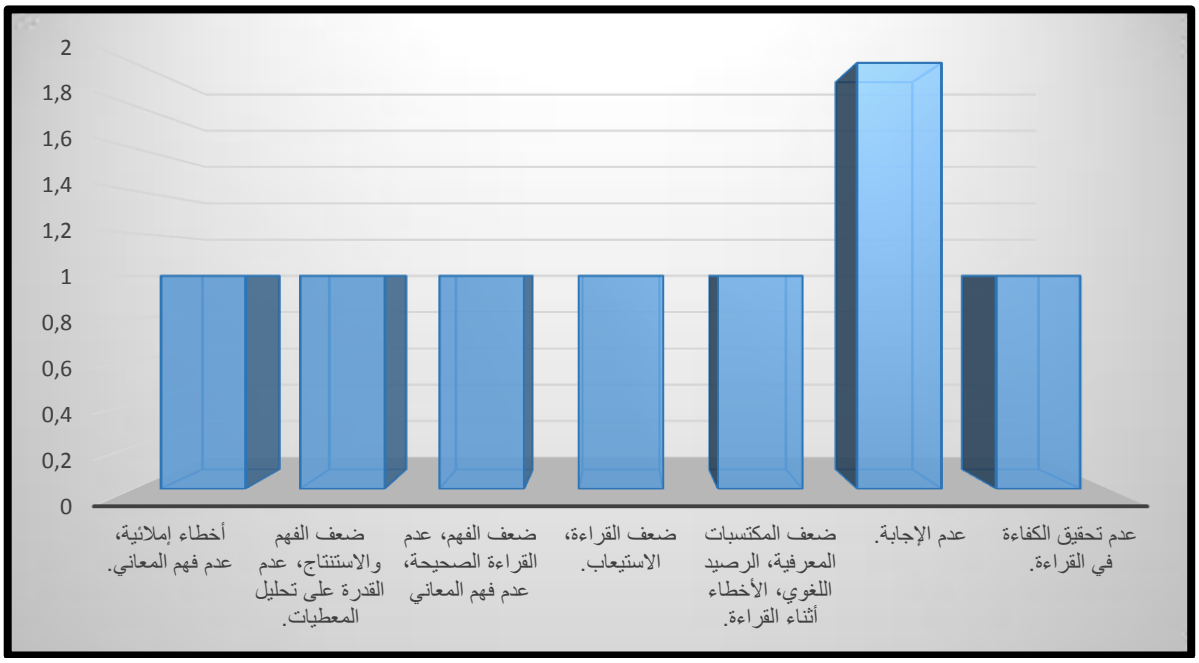
السّؤال 14-1: إذا كانت نعم، اذكر بعض من هذه الجوانب.

الجدول 21: يوضح جوانب ضعف الاستيعاب.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
أخطاء إملائية، عدم فهم المعاني.	1	12.5%
ضعف الفهم والاستنتاج، عدم القدرة على تحليل المعطيات.	1	12.5%
ضعف الفهم، عدم القراءة الصحيحة، عدم فهم المعاني.	1	12.5%
ضعف القراءة، الاستيعاب.	1	12.5%
ضعف المكتسبات المعرفية، الرصيد اللغوي، الأخطاء أثناء القراءة.	1	12.5%

عدم الإجابة.	2	25%
عدم تحقيق الكفاءة في القراءة.	1	12.5%
*المجموع:	8	100%

الشكل 26: يمثل جوانب ضعف الاستيعاب والفهم لدى محدودي القدرات العقليّة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول يتبيّن أنّ 37.5%من الأساتذة يرون أنّ الضعف في القراءة والمكتسبات المعرفيّة والرّصيد اللغوي وعدم تحقيق الكفاءة في القراءة من الاستراتيجيات الكاشفة عن ضعف الفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، كما نجد 12.5% من الأساتذة يرون الأخطاء الإملائيّة وعدم فهم المعاني يكشفون عن ضعف الاستيعاب والفهم لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، وذات النّسبة يرون عدم القدرة على تحليل المعطيات جانب من جوانب الكشف عن هذه العمليّة العقليّة، كذلك نجد نفس النسبة من الأساتذة يرون عدم القراءة الصّحيحة يسمح بالكشف عن ضعف الاستيعاب عند هذه الفئة المتعلّمة، أمّا 25% الباقية هم بعض الأساتذة الذين لم يجيبوا على هذا السّؤال.

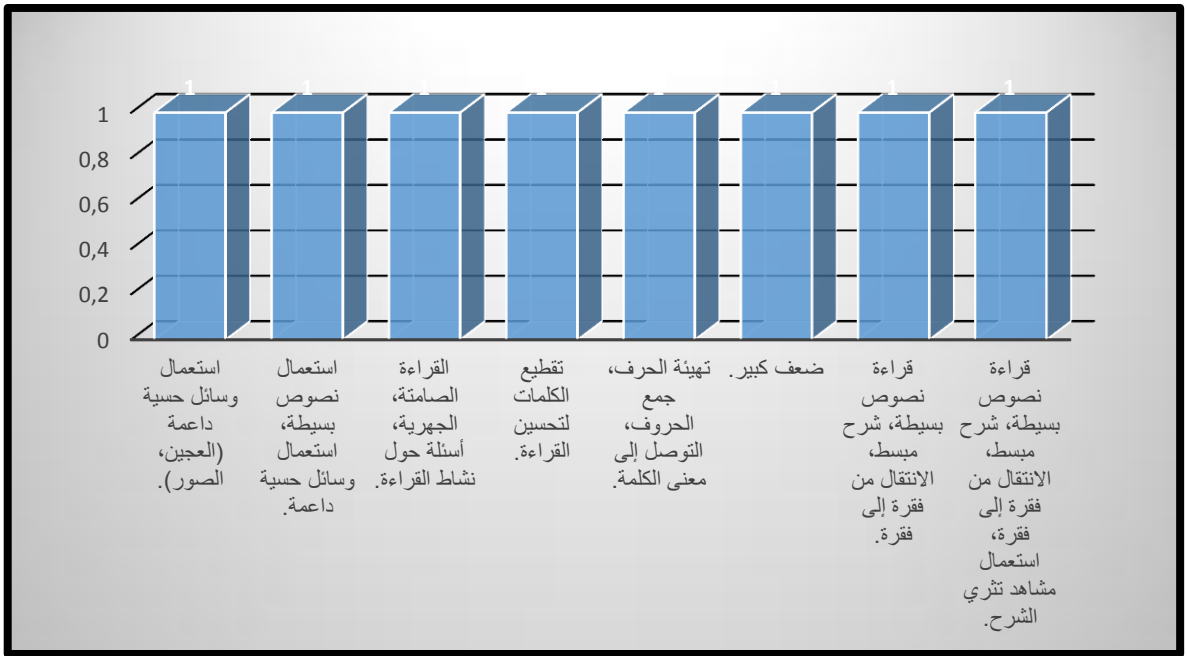
ممّا سبق نستنتج أن الاهتمام بالقراءة يسمح بمدى جودة الاستيعاب لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، كما أن القراءة تكشف جوانب ضعف المتعلّم المعاق عقليا في الفهم والاستنتاج، تسمح أيضا للكشف عن الأخطاء الإملائية والقرائيّة.

السّؤال 15: ما هي الخطوات المتّبعة في تدريس نشاط القراءة للوصول الى الاستيعاب القرائي للمتعلّم من فئة محدودي القدرات العقليّة؟

الجدول 22: يوضح خطوات تدريس هذه الفئة القراءة للوصول الى الاستيعاب.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استعمال وسائل حسية داعمة (العجين، الصور).	1	12.5%
استعمال نصوص بسيطة، استعمال وسائل حسية داعمة.	1	12.5%
القراءة الصامتة، الجهرية، أسئلة حول نشاط القراءة.	1	12.5%
تقطيع الكلمات لتحسين القراءة.	1	12.5%
تهيئة الحرف، جمع الحروف، التوصل إلى معنى الكلمة.	1	12.5%
ضعف كبير.	1	12.5%
قراءة نصوص بسيطة، شرح مبسط، الانتقال من فقرة إلى فقرة.	1	12.5%
قراءة نصوص بسيطة، شرح مبسط، الانتقال من فقرة إلى فقرة، استعمال مشاهد تثري الشرح.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشكل 27: يمثّل خطوات تدريس نشاط القراءة عند المعاقين عقليا للوصول الى الاستيعاب.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول نلاحظ الخطوات التي يراها الأساتذة مناسبة لتدريس هذه الفئة القراءة من أجل الوصول الى الاستيعاب وهي: استعمال وسائل حسية داعمة (العجين، الصور). استعمال نصوص بسيطة، القراءة الصامتة، الجهرية، أسئلة حول نشاط القراءة. تقطيع الكلمات لتحسين القراءة. تهيئة الحرف، جمع الحروف، التوصل إلى معنى الكلمة. قراءة نصوص بسيطة، شرح مبسط، الانتقال من فقرة إلى فقرة. استعمال مشاهد تثري الشرح.

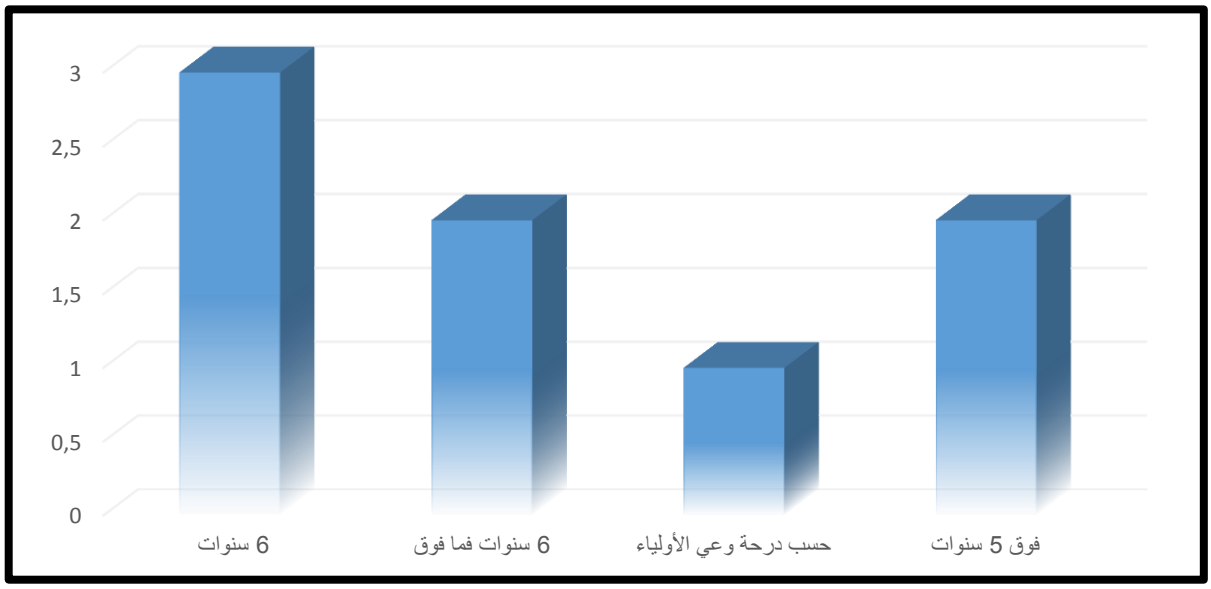
نستنتج من خلال هذا وجود تنوّع في الأساليب والخطوات المتبّعة في تدريس نشاط القراءة لدى المتعلّمين المعاقين عقليا كقراءة المعلّم للنص قراءة أوليّة مع شرحه، استعمال بطاقات ومشاهد تثري القراءة والشّرح، كذلك الاعتماد على القراءة الصّامتة قبل الجهريّة، هذا كلّه يجب أن يكون يعتمد على البساطة.

السّؤال 16: أي عمر تراه الأنسب لبداية عمليّة تعليم الطفل محدودي القدرات العقليّة حروف لغته؟

الجدول 23: يوضح احتمالات الاعمار المناسبة لتعليم هذه الفئة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
6 سنوات.	3	37.5%
6 سنوات فما فوق.	2	25%
حسب درجة وعي الأولياء.	1	12.5%
فوق 5 سنوات.	2	25%
المجموع:*	8	100%

الشكل 28: يمثّل العمر المناسب لبداية تدريس المعاقين عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يبيّن هذا الجدول أنّ 37.5% من الأساتذة يرون أنّ السن المناسب لبداية تعليم الطفل المعاق عقليا هو 6 سنوات، في حين 25% يرون أنّ سن السادسة فما فوق هو الأنسب، وبذات النسبّة يرون أنّ بداية تعليم الأطفال محدودي القدرات العقلية يكون في سن الخامسة فما فوق على أساس أنّه كلّما كان دمجهم في التعليم مبكرا كلّما كانت النتيجة جيّدة، بينما نسبة 12.5% كانوا يرون أنّ بداية تعليم هذه الفئة يكون حسب درجة الأولياء واهتمامهم به.

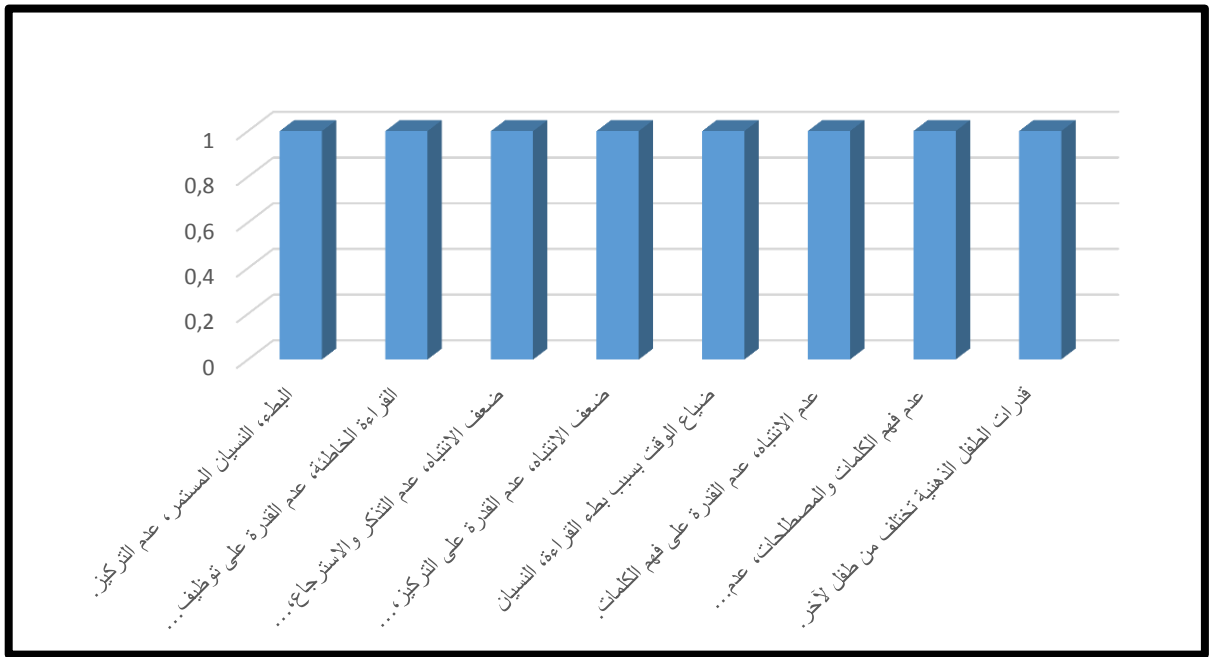
نستنتج ممّا سبق أن العمر المناسب لبداية تعليم الأطفال المعاقين عقليا يكون بين سن السّادسة والسّابعة حسب درجة اهتمام الأولياء وحسب درجة الإعاقة العقليّة.

السّؤال 17: ما هي الصّعوبات التي تواجه المعلّم في عمليّة تدريسه لنشاط القراءة لهذه الفئة حتى تكون لديه القدرة على الفهم القرائي؟

الجدول 24: يوضح صعوبات المعلّم في عملية تدريسه نشاط القراءة لهذه الفئة المتعلّمة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
البطء، النسيان المستمر، عدم التركيز.	1	12.5%
القراءة الخاطئة، عدم القدرة على توظيف المعلومات السابقة.	1	12.5%
ضعف الانتباه، عدم التذكر والاسترجاع، ضعف التركيب.	1	12.5%
ضعف الانتباه، عدم القدرة على التركيز، عدم فهم الكلمات.	1	12.5%
ضياع الوقت بسبب بطء القراءة، النسيان.	1	12.5%
عدم الانتباه، عدم القدرة على فهم الكلمات.	1	12.5%
عدم فهم الكلمات والمصطلحات، عدم القدرة على الانتباه.	1	12.5%
قدرات الطفل الذهنية تختلف من طفل لآخر.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 29: يمثل صعوبات المعلّم في تدريس نشاط القراءة لهذه الفئة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

يتبيّن من خلال الجدول الصعوبات التي يرونها الأساتذة بأنها تواجه المعلّم في عملية تدريسه نشاط القراءة لهذه الفئة المتعلّمة، والتي تمثلت في النّقاط التالية بنسبة 12.5% لكل صعوبة:

-البطء، النسيان المستمر، عدم التركيز.

-القراءة الخاطئة، عدم القدرة على توظيف المعلومات السابقة.

-ضعف الانتباه، عدم التذكر والاسترجاع، ضعف التركيب.

-ضعف الانتباه، عدم القدرة على التركيز، عدم فهم الكلمات.

-ضياع الوقت بسبب بطء القراءة، النسيان.

-عدم الانتباه، عدم القدرة على فهم الكلمات.

-عدم فهم الكلمات والمصطلحات، عدم القدرة على الانتباه.

-قدرات الطفل الذهنية تختلف من طفل لآخر.

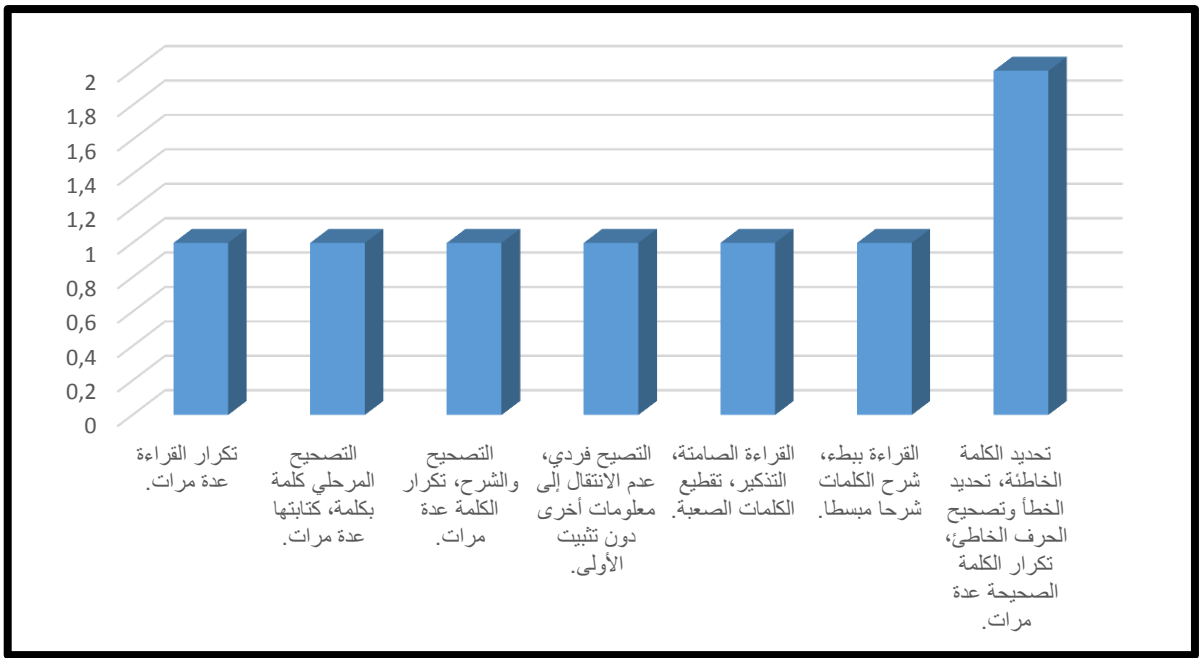
نستنتج ممّا سبق أن المعلّم الذي يدرّس الأطفال المعاقين عقليا يجد صعوبات كبيرة أثناء ايصاله المعلومات لهؤلاء المتعلّمين، ومن هذه الصّعوبات نذكر على سبيل لمثال لا الحصر ضعف الانتباه، نقص التّركيز لمدة طويلة، عدم فهم واستيعاب ما يقرأه في أغلب الأحيان، صعوبة التذكّر والاسترجاع، وقلّة الوسائل البيداغوجيّة.

السؤال 18: كيف يتم تصويب أخطاء هذا المتعلّم أثناء القراءة؟

الجدول 25: يوضح احتمالات تصويب أخطاء هذا المتعلّم أثناء القراءة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
تكرار القراءة عدة مرات.	1	12.5%
التصحيح المرحلي كلمة بكلمة، كتابتها عدة مرات.	1	12.5%
التصحيح والشرح، تكرار الكلمة عدة مرات.	1	12.5%
التصيح فردي، عدم الانتقال إلى معلومات أخرى دون تثبيت الأولى.	1	12.5%
القراءة الصامتة، التذكير، تقطيع الكلمات الصعبة.	1	12.5%
القراءة ببطء، شرح الكلمات شرحا مبسطا.	1	12.5%
تحديد الكلمة الخاطئة، تحديد الخطأ وتصحيح الحرف الخاطئ، تكرار الكلمة الصحيحة عدة مرات.	2	25%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 30: يمثّل طرائق تصويب أخطاء القراءة عند محدودي القدرات العقليّة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

من خلال الجدول الذي يوضّح كيفيّة تصويب أخطاء هذا المتعلّم أثناء القراءة يتبيّن أنّ 25% من الأساتذة يرون تحديد الكلمة الخاطئة، تحديد الخطأ وتصحيح الحرف الخاطئ، تكرار الكلمة الصحيحة عدة مرات من طرائق تصويب أخطاء القراءة للمتعلّمين المعاقين ذهنيا، ونسبة 12.5% كانت تمثل الأساتذة الذين يرون القراءة ببطء، وشرح الكلمات شرحا مبسطا، وبذات النسبة يرون التصحيح الفردي، عدم الانتقال إلى معلومات أخرى دون تثبيت الأولى، كذلك نفس النسبة السابقة من الأساتذة يرون أنّ التصحيح والشرح، وتكرار الكلمة عدة مرات. و25% منهم يرون تكرار القراءة عدة مرات، والتصحيح المرحلي كلمة بكلمة مع كتابتها عدة مرات من الطرائق التي يعتمدها أساتذة هذه الفئة في تصويب أخطائهم أثناء القراءة.

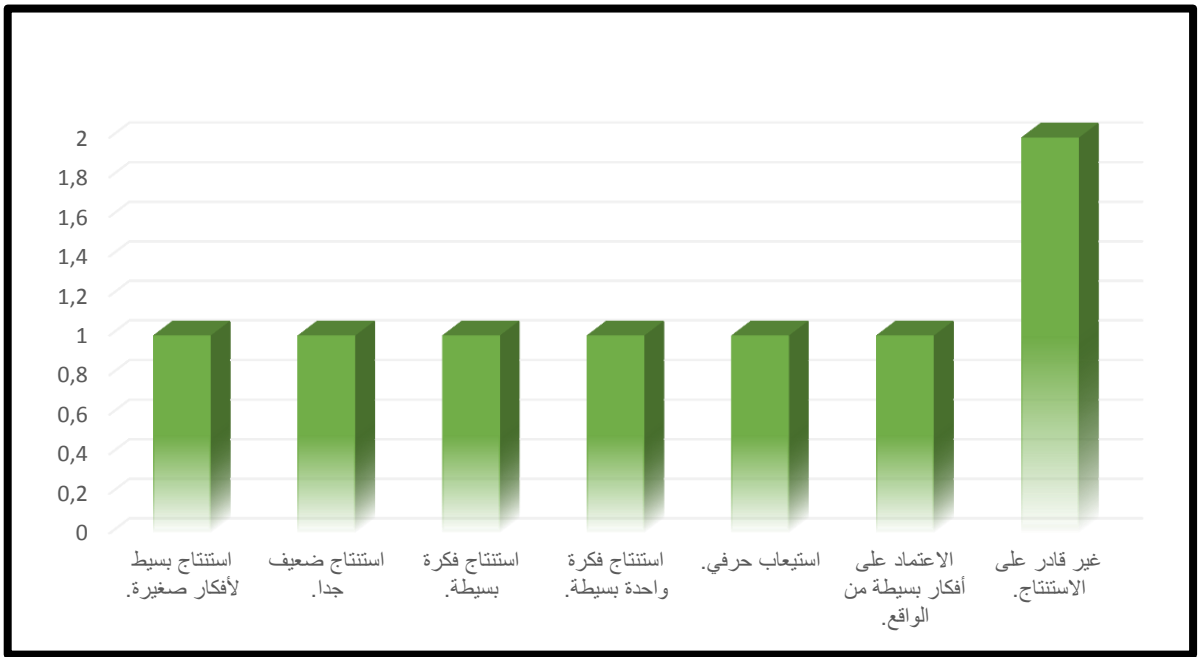
نستنتج من خلال هذا أنّ تصويب أخطاء المتعلّم المعاق عقليا يعتمد بشكل أكبر على التّكرار وتحديد الخطأ مع التّصحيح الفوري له قبل الانتقال الى معلومات أخرى، كذلك وضع الثّقة في نفسيّة المتعلّم على أنّ يستطيع تصويب خطأه.

السّؤال 19: ما هي مهارات الاستنتاج المناسبة للمتعلّم محدودي القدرات العقليّة؟

الجدول 26: يوضح احتمالات مهارات الاستنتاج المناسبة لهذه الفئة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استنتاج بسيط لأفكار صغيرة.	1	12.5%
استنتاج ضعيف جدا.	1	12.5%
استنتاج فكرة بسيطة.	1	12.5%
استنتاج فكرة واحدة بسيطة.	1	12.5%
استيعاب حرفي.	1	12.5%
الاعتماد على أفكار بسيطة من الواقع.	1	12.5%
غير قادر على الاستنتاج.	2	25%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 31: يمثل مهارات الاستنتاج المناسبة للمتعلّم محدودي القدرات العقليّة.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 25% من الأساتذة يرون أنّ المتعلّم محدود القدرات العقليّة غير قادر على الاستنتاج، بينما 75% من الأساتذة كانوا يرون عكس ذلك، أي أنّ هذا المتعلّم رغم صعوبة حالته إلّا أنّ له مهارات استنتاجية بسيطة، كاستنتاج بسيط لأفكار صغيرة، استنتاج ضعيف جدا، استنتاج فكرة بسيطة، استنتاج فكرة واحدة بسيطة، والاعتماد على أفكار بسيطة من الواقع.

ممّا سبق نستنتج إذا أنّ استنتاج الأفكار عند المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يكون غالبا فوق قدرة الطّالب ونادرا ما يكون مقتصرا على البساطة.

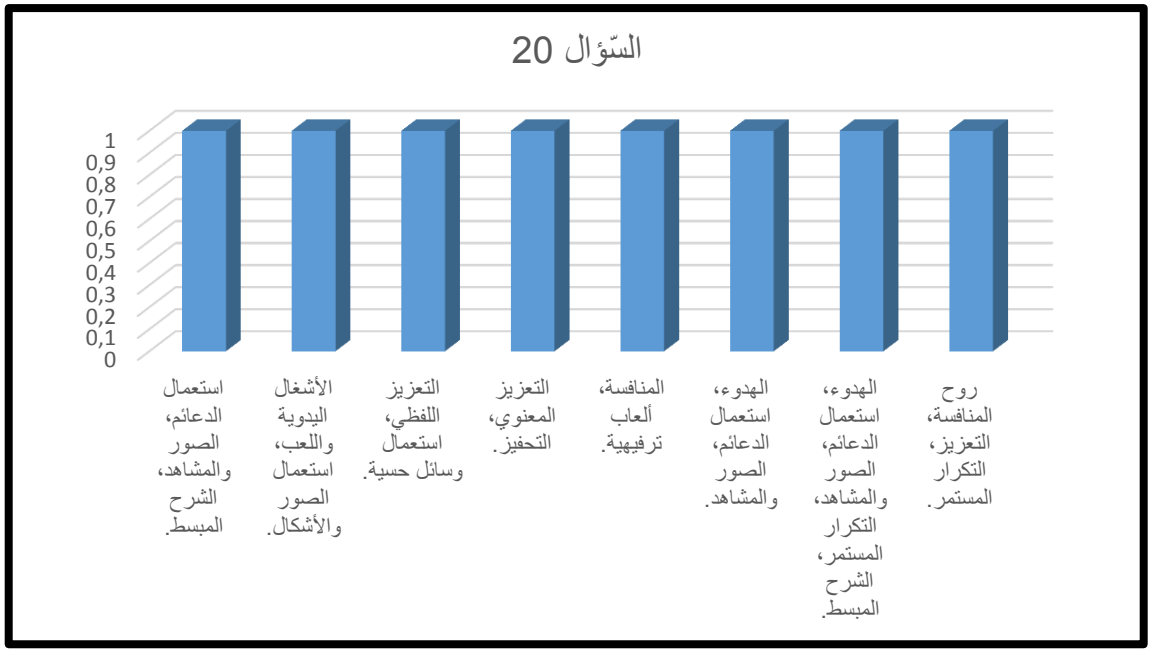
السّؤال 20: إذا كانت لديك مهارات وأساليب تساعد المتعلّم محدود القدرات العقليّة على الانتباه، الاستنتاج والاستيعاب أذكرها؟

الجدول 27: يوضح المهارات والأساليب التي تساعد هذا المتعلّم على الانتباه، الاستنتاج والاستيعاب.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
استعمال الدعائم، الصور والمشاهد، الشرح المبسط.	1	12.5%
الأشغال اليدوية واللعب، استعمال الصور والأشكال.	1	12.5%
التعزيز اللفظي، استعمال وسائل حسية.	1	12.5%
التعزيز المعنوي، التحفيز.	1	12.5%

المنافسة، ألعاب ترفيهية.	1	12.5%
الهدوء، استعمال الدعائم، الصور والمشاهد.	1	12.5%
الهدوء، استعمال الدعائم، الصور والمشاهد، التكرار المستمر، الشرح المبسط.	1	12.5%
روح المنافسة، التعزيز، التكرار المستمر.	1	12.5%
المجموع:*	8	100%

الشّكل 31: يمثّل المهارات والأساليب المساعدة في تنمية مهارات العمليّات العقليّة عند المعاقين عقليا.



المصدر : من اعداد الطالبتين بالاعتماد على برنامج SPSS

نلاحظ من خلال هذا الجدول تنوع مصادر المهارات والأساليب التي تمكّن المتعلّم محدودي القدرات العقليّة من الالتحاق بركب المنتبهين والمستوعبين وهذه المهارات تتمثل فيما يلي:

-استعمال الدعائم، استعمال المشاهد، الشرح المبسط.

-الأشغال اليدوية واللعب، استعمال الصور والأشكال.

-التعزيز اللفظي، استعمال وسائل حسية.

-التعزيز المعنوي، التحفيز.

-احياء روح المنافسة، ألعاب ترفيهية.

-الهدوء، التكرار المستمر.

-الاستعانة بالوسائل البيداغوجيّة.

2-العبارات:

العبارة 1: انتباه المتعلّم محدود القدرات العقليّة يكون مشتّت.

الجدول 28: يوضح احتمالات الانتباه لدى هذا المتعلّم.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
أحيانا.	1	12.5%
غالبا.	7	87.5%
المجموع:	8	100%

يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 87% من الأساتذة يرو أنّ الانتباه عند المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يكون مشتّت دائما، بينما نسبة 12.5% من الأساتذة يرو أنّ انتباههم يكون مشتّت أحيانا فقط، وهذه النسبة الأخيرة هي قليلة مقارنة بالنّسبة الأولى.

وممّا سبق نستنتج أنّ أغلب المتعلّمين المعاقين عقليا يعانون من تشتّت الانتباه بسبب مرضهم الذي ادّى الى نقص نموّهم العقلي.

العبارة 2: يقوم هذا المتعلّم باستنتاج أفكار وفقا لمعطيات الدّرس.

الجدول 29: يوضح احتمالات استنتاج هذا المتعلّم للأفكار وفقا لمعطيات الدرس.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	2	25%
نادرا.	4	50%
أحيانا.	2	25%
المجموع:	8	100%

يبيّن هذا الجدول أنّه نادرا ما يقوم التّلاميذ محدودي القدرات العقليّة باستنتاج الأفكار انطلاقا من الدّرس حيث بلغت نسبتهم 50%، بينما النسبة المتبقيّة 50% كانت متناصفة بين التلاميذ الذين يستنتجون أفكارهم من الدّرس أحيانا، وبين من لا يستنتج أبدا.

ومن هنا نستنتج أن هؤلاء المتعلّمين لا يستطيعون دمج أفكارهم مع معطيات النسبة، وإن كانوا يكونوا بنسبة قليلة.

العبارة 3: يقوم بواجباتهـ المكلّف بها.

الجدول 30: يوضح احتمالات قيامه بواجباته.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نادرا.	**2**	**25%**
أحيانا.	**6**	**75%**
المجموع:	**8**	**100%**

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّه نادرا ما ينجز متعلمي هذه الفئة الواجبات المقدّمة لهم حيث بلغت نسبتهم 25% مقارنة مع المتعلّمين الذين ينجزون واجباتهم في بعض الأحيان والتي كانت نسبتهم 75%.

نستنتج إذا أنّ هذه الفئة من المتعلّمين يقومون بواجباتهم ولكن هناك نسبة قليلة من يتخلى عن انجاز الواجبات.

العبارة 4: يستطيع متابعة شرح المعلّم للدرس داخل القسم لمدّة طويلة.

الجدول 31: يوضح احتمالات تركيزه مع المعلم لفترة طويلة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	**2**	**25%**
نادرا.	**4**	**50%**
أحيانا.	**2**	**25%**
المجموع:	**8**	**100%**

يوضّح لنا هذا الجدول أنّه من النادر ما يقوم هذا المتعلّم بمتابعة الدّرس لفترة طويلة داخل القسم، حيث بلغت نسبتهم 50%، أمّا نسبة 25% من الأساتذة كانوا يشيرون الى أنّ تركيز المتعلّم محدودي القدرات العقليّة يكون من حين لآخر، في حين النّسبة المتبقيّة 25% كانوا يرون أنّه لا يوجد تركيز لهذا المتعلّم داخل القسم.

وبهذا نستنتج أنّ المتعلّم محدودي القدرات العقليّة لا يستطيع أن يتابع المتعلّم أثناء شرحه للدرس لمدّة طويلة، وإن كان يكون بنسبة قليلة جدا بسبب تشتّت الانتباه لديهم، وهذا راجع الى بعض العوامل كانشغالهم بالصّور أو بزملائهم، أيضا قد يكون السبب راجع الى الضّوضاء داخل أو خارج القسم.

العبارة 5: يتقن القراءة بشكل صحيح.

الجدول 32: يوضح احتمالات اتقانه للقراءة بطريقة صحيحة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	1	12.5%
نادرا.	3	37.5%
أحيانا.	4	50%
المجموع:	8	100%

من خلال هذا الجدول نرى حسب 50% من رأي الأساتذة أنّه في أغلب الأحيان ما يكون تلاميذ هذه الفئة متمكّنين من القراءة، أمّا بنسبة 37.5% كانوا يشيرون الى أنّه من النّادر أن يتمكّن هذا المتعلّم من إتقان القراءة بشكل صحيح، على غرار 12.5% من الأساتذة الذّين يرون أنّ هذه الفئة من المتعلّمين لا يجيدون القراءة بشكل صحيح.

ومن هنا نستنتج أنّ اتقان القراءة بشكل صحيح عند هذه الفئة قليل جدا بسبب قلّة تمرّنهم على قراءة النّصوص وعدم فهمهم لكلماته، كما قد يرجع السّبب في هذا الى خلفيات علميّة نفسيّة، والى نقصه في النّمو العقلي.

العبارة 6: ينتبه عند اجابته على السّؤال المطروح.

الجدول 33: يوضح احتمالات انتباهه للسؤال المطروح.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
أحيانا.	7	87.5%
غالبا.	1	12.5%
المجموع:	8	100%

يتبيّن لنا من خلال هذا الجدول أنّ أكبر نسبة كانت للمعلّمين الذين يرون أنه أحيانا ما ينتبه هذا المتعلّم لإجابته على السّؤال المطروح وكان هذا بنسبة 87.5%، بينما أنّ هناك نسبة قليلة جدا من الأساتذة مقارنة

بالأولى يرون أنّه غالبا ما ينتبه هذا المتعلّم لإجابته على السّؤال المطروح على عكس النسبة الأولى، حيث بلغت نسبة هذه المجموعة من الأساتذة 12.5%.

نستنتج في الأخير من خلال الجدول أنّ غالبيّة المتعلّمين من هذه الفئة يكونون منتبهين عند الإجابة على السّؤال المطروح، وهذا قد يكون راجع الى حرص الأستاذ على تثبيت المعلومات لهذا المتعلّم.

العبارة 7: يستوعب ما يجيب.

الجدول 34: يوضح احتمالات استيعابه لإجابته.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	1	12.5%
نادرا.	1	12.5%
أحيانا.	6	75%
المجموع:	8	100%

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ غالبيّة الأساتذة يرون أنّ هذا المتعلّم يكون مستوعبا لإجابته في بعض الأحيان وهذا بنسبة 75% أمّا بقيّة الأساتذة فكانت نسبتهم متناصفة بين مجموعة ترى أنّه نادرا ما يستوعب إجابته، في حين المجموعة الثّانية رأت أنّ استيعاب المتعلّم محدودي القدرات العقليّة منعدم، وهذا كان بنسبة 12.5% لكل مجموعة.

ومن خلال هذا نستنتج أنّ المتعلم محدودي القدرات العقليّة أو ذوي الإعاقة العقليّة يكون استيعابه لما يجيب قليل جدا وعند البعض لا يكون، وهذا يرجع الى نسبة تركيزه على إجابته.

العبارة 8: يرفع يده للإجابة على السّؤال قبل أن يستوعب السّؤال.

الجدول 35: يوضح احتمالات اجابته للسؤال قبل استيعابه له مع رفع اليد.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	1	12.5%
أحيانا.	2	25%
غالبا.	5	62.5%
المجموع:	8	100%

نلاحظ من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 62.5% من الأساتذة يرون أنّ المتعلّم محدودي القدرات العقليّة في غالب الأحيان يندفع للإجابة قبل استيعابه للسّؤال، في حين 25% من الأساتذة يرون أنّ هذا المتعلّم يقوم

بالإجابة على السّؤال دون استيعابه من حين لآخر وهي نسبة قليلة مقارنة بالنّسبة الأولى، أمّا نسبة 12.5% من الأساتذة الذين يدرّسون هذه الفئة يرون انعدام هذا التصرّف عند المتعلّم محدودي القدرات العقليّة.

ممّا سبق نستنتج أنّه غالبا ما يندفع المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة الى الإجابة قبل استيعاب معنى السّؤال المطروح عليهم، وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلّ على نقص انتباههم واستيعابهم لما يتكلّم به الأستاذ، وهذا يرجع الى ضعف التّركيز عندهم.

العبارة 9: لديه صعوبة في الاستجابة.

الجدول 36: يوضح احتمالات وجود صعوبات في الاستجابة.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نادرا.	1	12.5%
أحيانا.	1	12.5%
غالبا.	6	75%
المجموع:	8	100%

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّ أغلبية الأساتذة الذين يدرّسون هذه الفئة من المتعلّمين يرون أنّ هذه الفئة يعانون من صعوبة في الاستجابة حيث بلغت نسبتهم 75%، وهي تعتبر نسبة كبيرة مقارنة ب12.5% الذين يرون أنّه من النّادر وجود صعوبة في الاستجابة عند المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، ونفس النّسبة من الأساتذة يرون أنّ صعوبة الاستجابة عند هذه الفئة تكون في بعض الأحيان فقط.

وبهذا نستنتج أنّ المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يعانون من صعوبات الاستجابة نظرا لنقص نموّهم العقلي وعدم الفهم.

العبارة 10: يجيب إذا سئل.

الجدول 37: يوضح احتمالات اجابته على السؤال.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
ابدا.	1	12.5%
أحيانا.	4	50%
غالبا.	3	37.5%
المجموع:	8	100%

يتّضح لنا من خلال هذا الجدول أنّ نصف أساتذة المتعلّمين المعاقين عقليا يرون أنّ هذه الفئة المتعلّمة تجيب على الأسئلة الموجّهة لهم في بعض الأحيان فقط وهذا بنسبة 50%، في حين ترى نسبة 37.5% من الأساتذة أنّ المتعلّمين من هذه الفئة غالبا ما يجيبون على الأسئلة المطروحة عليهم، لكن في المقابل نرى نسبة 12.5% من الأساتذة يرون انعدام الإجابة على ما يسألون.

ومن خلال هذا نستنتج أنّ المتعلّم محدودي القدرات العقليّة له القدرة على الإجابة على الأسئلة المطروحة عليهم حتّى وإن كان غير صحيح.

العبارة 11: يستوعب ما يقوله الأستاذ.

الجدول 38: يوضح احتمالات استيعاب هذا المتعلم للأستاذ.

الاحتمالات:	التكرار:	النسبة:
نادرا.	1	12.5%
أحيانا.	6	75%
غالبا.	1	12.5%
المجموع:	8	100%

من خلال هذا الجدول يتبيّن أنّ نسبة 75% من الأساتذة يرون أنّه أحيانا ما يستوعب هذا المتعلّم لما يقوله الأستاذ وهذا الرّأي تبنّاه أغلبيّة أساتذة هذه الفئة المتعلّمة، في حين نجد نسبة 12.5% من الأستاذة يرون أنّ هذه الفئة نادرا ما تكون، وبذات النّسبة يرون أنّه يستوعب ما يقوله الأستاذ في غالب الأحيان فقط.

وفي الأخير نستنتج أنّ أغلب المتعلّمين المعاقين عقليا يستوعبون ما يقوله الأستاذ من حين لآخر فقط، ويكون استيعاب بطيء وفهم ضعيف للتّعليمات.

ملخّص الفصل:

هدف هذا الفصل إلى عرض أهم الخطوات المتبعة في الدّراسة بدءا بالمنهج المتبع وفرضيات الدّراسة والدّراسة الاستطلاعية والتي هي خطوة مهمة من الخطوات المنهجية كذلك تطرقنا إلى العينة وأدوات الدّراسة المتمثلة في الاستبيان، وانتهى هذا الفصل بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

الخاتمة

الخاتمة:

إنّ الإشكالية التي قد طرحناها في هذا البحث، والتي قد قمنا بالإشارة إليها في المقدمة وقد وصلنا من خلالها إلى الإجابة على بعض الانشغالات والتساؤلات التي كانت حيز اهتمام بعض الباحثين الذين اهتموا بالشأن التربوي، وذلك انطلاقا من التعرف على الفهم القرائي واهم مهاراته ومستوياته، إضافة الى التعرّف على الإعاقة العقلية واهم تصنيفاتها، ومن خلال ذلك نستنج في الأخير أنّ الهدف من القراءة هو الفهم، وهو القدرة على استخلاص المعنى من السّطور المكتوبة، ولذا فأنّ تعليم القراءة للأطفال المعاقين عقليا يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة، وأنّ كثير من الانتباه والتّفكير في مجال القراءة يتركّز حول التعرّف على الكلمة. ومن خلال الدّراسة الميدانية التي تمثلت في الاستبانة التي وجهت إلى المعلمين وذلك لمعرفة آليات الفهم القرائي لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة، فجدير بنا أن نذكر أهم النّتائج التي توصلنا إليها من خلال إجابة المعلّمين وهي:

-المتعلّم المعاق عقليا لا يستطيع توظيف اللّغة بطريقة صحيحة وسليمة بسبب ضعفهم في القراءة، وبذلك يكون مستواهم الدّراسي منخفض مقارنة بالمتعلّمين العاديّين.

-المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة أو ذوي الإعاقة العقليّة يكون ذكاءهم منخفض، والسّبب يرجع الى عدم اكتمال النّمو العقلي والعوامل العضويّة بالمخ.

-وجود صعوبات التعلّم النمائيّة عند المتعلّمين المعاقين عقليا متمثّلة في: التّفكير، الانتباه، الذّاكرة، الادراك، الاستيعاب والاستنتاج.

-وجود صعوبات في التعلّم لدى محدودي القدرات العقليّة تتمثّل في: التّهجئة، التّعبير الكتابي، المهارات الحسابيّة، المهارات الكتابيّة وأيضا المهارات القرائيّة.

-يواجه المتعلّم محدودي القدرات العقليّة عدّة صعوبات أثناء تعلّمه لمهارات الفهم القرائي نتيجة لتدخّل عدّة ميكانيزمات في اكتسابه سواء كانت سمعيّة، بصريّة أو حركيّة، إضافة الى اعتماد الفهم القرائي على مختلف العوامل العقليّة المتمثّلة في الذّاكرة، الذّكاء، الانتباه والاستيعاب ممّا يجعله صعب نوعا ما.

كما نشير أيضا إلى أننا من خلال هذه الدّراسة والبحث توصلنا إلى بعض الطرائق التي نقول إنها قد تساعد المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة على تحسين مستواهم في الفهم القرائي نوعا ما ولعل أهمها:

-استعمال الدعائم، الصور والمشاهد، الشرح المبسط.

-الأشغال اليدوية واللعب، استعمال الصور والأشكال.

-التعزيز اللفظي والمعنوي، استعمال وسائل حسية.

-التحفيز، روح المنافسة والتكرار المستمر.

-استعمال الألعاب التّرفيهية.

نستنتج أيضا أن تلك النتائج تبقى في حدود الزمان والمكان وتبقى في حدود الظروف المحيطة بالتلميذ المعاق عقليا.

وأخيرا نرجو الله عز وجل أن يكون هذا البحث قد سلّط الضوء على بعض الجوانب التي كانت مبهمة، وأن يكون خطوة مهمّة تليها خطوات أخرى تؤسس وتسهم في تكوين الأجيال وتقدس العلم والمعرفة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم:

المعاجم اللغوية

1. ابن فارس 1972.
2. العوضي، 2015.
3. المعجم الوسط، ط4، 2004م.
4. معجم الوسيط.
5. معجم الوسيط، باب النّون.
6. معجم لسان العرب، باب النّون.

الكتب

1. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميّة، ط9.
2. أحمد شفيق السكري-قاموي الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية، دار المعرفة-الاسكندرية 2000م.
3. بديع عبد العزيز القشاعلة : المختصر في الإعاقة العقلية ، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب، فلسطين ،2023.
4. بديع عبد العزيز القشاعلة، المختصر في الإعاقة العقلية، دار النشر، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني، فلسطين، 2023م.
5. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، الإعاقة والمعوقين، المكتب الجامعي الحديث، 2009.
6. د. بديع عبد العزيز القشاعلة، المختصر في الإعاقة العقلية.
7. رشا عبد الله، تعليم التّفكير من خلال القراءة، الدار المصرية اللبنانية، دط، 2014م، ص31.
8. زينب قرشي جمعة، سيكولوجية فئات خاصة، الفصل الثاني الإعاقة العقلية، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، مدرسة الصحة النفسية، قسم الصحة النفسية.
9. سامية محمد محمود عبد الله، استراتيجيّات الفهم الأسس-النّماذج، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2015م، ص34.

10. سليمان عبد الواحد ابراهيم، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، الورّاق للنشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2013م.
11. السيد علي سيد احمد وفائقة محمد بدر، اضطراب الانتباه لدى الأطفال-أسبابه وتشخيصه وعلاجه-، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ط1، 1999م.
12. العتوم عدنان يوسف، علم النّفس المعرفي، النظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، 2012م.
13. عدنان يوسف العتوم، علم النفس العرفي النظرية والتطبيق، ط2004، عمان، دار المسيرة، ص13.
14. غازلي نعيمة، الفهم اللّغوي الشّفهي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، دت.
15. كوافحة تيسير مفلح، وعبد العزيز عمر فواز، مقدّمة في التربية الخاصّة، دار المسيرة، عمان، 2003م.
16. لمنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق، المكتبة الشرقيّة، بيروت، لبنان، ط31، 1991م.
17. ملحم سامي محمد، صعوبات التعلّم، دار المسيرة، عمان، 2006م، ص207.
18. موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة، تر: صحراوي بوزيد وآخرون، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2004.

المجلات العلمية:

1. إبراهيم محمد شعير، عاطف حامد زغلول، نرمين سلامة عبد العزيز محمود، فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الاستنتاج للمعاقين ذهنيا المدمجين برياض الأطفال، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بور سعيد .
2. أشرف أحمد عبد القادر، إسماعيل إبراهيم بدر، أمال إبراهيم الفقي، علي محمود ابراهيم، أساليب التواصل المستخدمة بين معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وعلاقاتها بالتقبل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا بدولة الكويت، مجلة كلية التربية ،ج 7،العدد116، جامعة بنها، 2018.
3. أمال منصر وسهيلة بوجلال، الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري (لجنس والمنطقة الجغرافية)، دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية لولاية البويرة، مجلة الجامع في الدّراسات النّفسيّة والعلوم التّربويّة، المجلّد 7، العدد 1، 2022م، ص816.

4. ذ مرضي بن غرم الله الزهراني، فاعليّة نموذج ابعاد التعلّم لمارزانو في تنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلّاب الصّف الثّالث متوسّط، مجلّة الجامعة الاسلاميّة للدّراسات التربويّة والنّفسية، جامعة ام القرى، مجلّد 25، العدد 3.
5. سبع بوعبد الله، اضطراب الانتباه وعلاقته بالقدرات الادراكيّة عند المعاقين عقليا، مجلّة علوم وتقنيّات الأنشطة البدنيّة والرّياضيّة، جامعة مستغانم، العدد 9.
6. عادل عبد الله محمد وهالة عبد السّلام خفاجى، الفهم القرائي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة المدمجين في مدارس التّعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية، مجلّة التربية الخاصّة، م11، العدد 37، ج2، 2021م.
7. عبد الرحمن سيد سليمان والشيماء محمد عبد الله الوكيل وهناء شحاتة أحمد عبد الحافظ، مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي، العدد 73، ج 3.
8. وائل محمد احمد حال، فاعلية برنامج تدريبي قائم على ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي في مادة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 17، 2015.
9. يزن محمود معلا الزيود، برنامج قائم على استراتيجيّة حل المشكلات لتنمية مهارتي الاستنتاج والتفسير لدى طفل الروضة، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، المجلد 8، العدد 1 –جامعة المنصورة، يوليو، 2021.

الرسائل الجامعية

1. ذ بن قيدة مسعودة، مدى فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في المراكز البيداغوجية الطبية الجزائرية في تنمية السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، أطروحة دكتوراه علوم التربية، جامعة الجزائر2، 2015/2014.
2. زينب صغير، علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشّفهي لدى تلاميذ الرّابعة والخامسة ابتدائي، أطروحة لنيل شهادة الماستر في علوم التّربية تخصّص صعوبات التعلّم، كلية العلوم الاجتماعيّة والانسانيّة، جامعة حمة لخضر، الوادي، 2015-2016م.
3. غربي شيماء، أثر التمارين الحس-الحركة في تنمية القدرة على الفهم الشفهي لدى الأطفال المتخلّفين ذهنيا-درجة خفيفة-، مذكّرة ماستر في الأرطفونيا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، 2017-2018م.

4. ميرود محمد، استراتيجيات الفهم عند الطفل احادي اللغة والطفل مزدوج اللغة–دراسة مقارنة–، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علم النّفس اللّغوي المعرفي، جامعة الجزائر، 2018م.
5. هالة إسماعيل المصري، فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرّابع الأساسي، غزّة، شهادة الماجستير بكلية التربية، غزة، 2017م.

المواقع الالكترونية

1. فكري لطيف متولي، أساليب التدريس للمعاقين عقليا،2015، ww.shorok.com .

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

مقدّمة:.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول : مقدمات نظرية عن الفهم القرائي وعملياته العقلية .

أولا: الفهم القرائي:.....5

1-1- مفهوم الفهم:.....5

1-2-درجات الفهم:.....6

1-3-مفهوم الفهم القرائي:.....6

1-4-مهارات الفهم القرائي:.....7

1-5-مستويات الفهم القرائي:.....13

1-6-العوامل المؤثّرة في الفهم القرائي:.....17

1-7-أهميّة الفهم القرائي:.....19

1-8-أسس الفهم القرائي:.....20

1-9-الفهم القرائي لدى المتعلّمين ذوي الإعاقة الفكريّة:.....21

ثانيا: العمليات العقليّة للفهم القرائي:.....22

1-الانتباه:.....22

1-1 مفهوم الانتباه:.....22

1-2 أهميّة الانتباه:.....22

1-3 أشكال الانتباه:.....23

1-4 مكوّنات الانتباه:.....23

1-5 أنواع الانتباه:.....25

2-الاستنتاج:.....26
2-1 تعريف ومعنى استنتاج:.....26
2-2 مهارة الاستنتاج:.....26
2-3 عملية الاستنتاج:.....27
2-4 أنواع الاستنتاج:.....28
2-5 أهداف عملية الاستنتاج:.....28
2-6-ماهي عملية الاستنتاج الفرعية الواجب تمنيتها لدى الأطفال المعاقين ذهنيا المدمجين في رياض الأطفال؟ 29
3-الإستيعاب:.....30
3-1 مفهومه:.....30
3-2 الاستيعاب القرائي:.....30
3-3 مهارات الإستيعاب القرائي ومستوياته:.....31
ملخّص الفصل:.....32
الفصل الثاني: الاعاقة العقلية.....34
1-مفهوم الإعاقة العقلية:.....34
2- تصنيف الإعاقة العقلية:.....39
3-أساليب تدريس المعاقين عقليا بين النظرية والتطبيق:.....41
4-نماذج تعليم ذوي الإعاقة العقلية:.....44
5-تعليم ذوي الإعاقة العقلية القراءة والكتابة:.....46
6-الأطر التعليمية لذوي الإعاقة العقلية:.....47
7-المهارات اللازمة لتدريس المعاقين عقليا:.....47
ملخّص الفصل:.....50
الجانب: التطبيقي.....53

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية.....53
أوّلا: الإطار المنهجي للدّراسة:.....53
1-منهج الدّراسة:.....53
2-الأداة المستخدمة:.....54
3-العيّنة المستهدفة:.....54
4-فرضيات الدراسة:.....59
5-حدود الدّراسة:.....59
ثانيا: تحليل أسئلة الاستبيان.....60
1-تحليل الأسئلة الخاصة بالمعلمين:.....60
2-العبارات:.....90
ملخّص الفصل:.....96
الخاتمة:.....98
قائمة المراجع:.....101
فهرس المحتويات:.....106
فهرس الجداول.....109
فهرس الأشكال.....111
الملخّص:.....123

فهرس الجداول

الجدول 01: يوضّح توزيع العيّنة حسب المدارس.....55

الجدول 02: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الجنس.....56

الجدول 03: يوضح توزيع أفراد العيّنة حسب السن.....56

الجدول 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الشهادة.....57

الجدول 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة.....58

الجدول 06: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسّسة.....58

الجدول 07: يوضح احتمالات مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي للمتعلّمين محدودي القدرات العقليّة.....60

الجدول 08: يوضح احتمالات مساعدة الفهم القرائي في تنميّة المهارات التعليميّة.....61

الجدول 09: يوضح عوامل جذب الأستاذ لهذا المتعلّم.....64

الجدول 10: يوضح الفرق بين المتعلّمين العاديّين ومحدودي القدرات العقليّة في درجات الفهم.....65

الجدول 11: يوضح العوامل المؤثّرة في تعلّم الطّفل المعاق عقليا داخل القسم.....68

الجدول 12: يوضح الطرائق التي تساعد هذا المتعلّم على الاستيعاب.....69

الجدول 13: يوضح احتمالات مدى استيعاب المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة لمهارات الفهم القرائي. 71

الجدول 14: يوضح الطرائق التي يدمج بها المتعلّم محدودي القدرات العقليّة أفكاره.....72

الجدول 15: يوضح احتمالات اللّحظات التي يكون فيها هذا المتعلم قادرا على التعلّم.....74

الجدول 16: يوضح درجات استيعاب هذا المتعلّم.....75

الجدول 17: يوضح احتمالات ال هدف من تعليم هذه الفئة.....76

الجدول 18: يوضح طرائق طرح الأسئلة لهذه الفئة المتعلّمة.....77

الجدول 19: يوضح احتمالات الاستراتيجيّات الأنسب لتدريس هذا الفئة نشاط القراءة.....78

الجدول 21: يوضح جوانب ضعف الاستيعاب.....80

الجدول 22: يوضح خطوات تدريس هذه الفئة القراءة للوصول الى الاستيعاب.....82

الجدول 23: يوضح احتمالات الاعمار المناسبة لتعليم هذه الفئة. 83

الجدول 24: يوضح صعوبات المعلّم في عملية تدريسه نشاط القراءة لهذه الفئة المتعلّمة. 84

الجدول 25: يوضح احتمالات تصويب أخطاء هذا المتعلّم أثناء القراءة.....86

الجدول 26: يوضح احتمالات مهارات الاستنتاج المناسبة لهذه الفئة. 87

الجدول 27: يوضح المهارات والأساليب التي تساعد هذا المتعلّم على الانتباه، الاستنتاج والاستيعاب. ...88

الجدول 28: يوضح احتمالات الانتباه لدى هذا المتعلّم.....90

الجدول 29: يوضح احتمالات استنتاج هذا المتعلّم للأفكار وفقا لمعطيات الدرس. 90

الجدول 30: يوضح احتمالات قيامه بواجباته.....91

الجدول 31: يوضح احتمالات تركيزه مع المعلم لفترة طويلة.....91

الجدول 32: يوضح احتمالات اتقانه للقراءة بطريقة صحيحة.....92

الجدول 33: يوضح احتمالات انتباهه للسؤال المطروح.....92

الجدول 34: يوضح احتمالات استيعابه لإجابته. 93

الجدول 35: يوضح احتمالات اجابته للسؤال قبل استيعابه له مع رفع اليد.....93

الجدول 36: يوضح احتمالات وجود صعوبات في الاستجابة. 94

الجدول 37: يوضح احتمالات اجابته على السؤال.....94

الجدول 38: يوضح احتمالات استيعاب هذا المتعلم للأستاذ.....95

فهرس الأشكال

الشّكل (1): مخطط يمثل مهارات الفهم القرائي. 11

الشّكل (2): مخطّط يمثّل المهارات الفرعيّة للفهم القرائي..... 12

الشّكل (3): مخطّط يمثّل مستويات الفهم القرائي..... 16

الشّكل 04: يمثّل عدد المعلّمين حسب المؤسّسات. 55

الشّكل 05: يمثّل جنس المعلّمين. 56

الشّكل 06: يمثل سن المعلّمين. 57

الشّكل 07: يمثل نوع الشهادة المتحصّل عليها..... 57

الشّكل 08: يمثّل سنوات خبرة المعلّمين. 58

الشّكل 09: يبيّن عدد الأساتذة حسب نوع المؤسّسة..... 59

الشّكل 10: يمثّل مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي للمتعلّمين المعاقين عقليا. 61

الشّكل 11: يمثّل ما إذا كان الفهم القرائي يساعد المتعلّم محدود القدرات العقليّة في تنميّة المهارات اللغويّة. 62

الشّكل 12: يوضّح فاعليّة الفهم القرائي في تنمية المهارات التعليميّة للمعاقين عقليا..... 63

الشّكل 13: يمثل المهارات التي يعتمد عليها المعلّم في جذب انتباه المتعلم المعاق عقليا. 64

الشّكل 14: يمثّل إذا كان يوجد فرق في درجات الفهم بين المتعلّم العادي والمعاق عقليا..... 65

الشكل 15: يمثل الاختلاف في درجات الفهم بين العاديين ومحدودي القدرات العقليّة..... 67

الشّكل 16: يمثّل العوامل المؤثّرة في تعلم الطفل المعاق عقليا..... 68

الشكل 17: يمثّل الطرائق المساعدة على الاستيعاب لهذه الفئة..... 70

الشكل 18: يمثل مدى استيعاب المتعلّم المعاق عقليا للفهم القرائي. 71

الشّكل 19: يمثل كيفية ادماج المتعلّم محدودي القدرات العقليّة لأفكاره..... 73

الشّكل 20: يمثل اللّحظة التي يكون فيها متعلّم هذه الفئة قادرا على تحقيق قدر أكبر من استيعاب المعلومات وتحصيلها..... 74

الشكل 21: يمثل درجات استيعاب المتعلّم المعاق ذهنيا لتعليمات المعلّم.....75

الشكل 22: يمثل الهدف من وراء تعليم المعاقين عقليا.....76

الشّكل 23: يمثّل طرائق طرح الأسئلة لهذه الفئة المتعلّمة.....77

الشّكل 24: يمثّل الاستراتيجيات التعلميّة التعليميّة المناسبة في تدريس نشاط القراءة للمعاقين ذهنيا.....79

الجدول 20: يوضح احتمالات إذا كانت القراءة تكشف جوانب ضعف الاستيعاب لدى هذه الفئة.....79

الشّكل 25: يمثّل ما إذا كانت القراءة تكشف ضعف الاستيعاب والفهم عند هذه الفئة المتعلّمة 80

الشكل 26: يمثل جوانب ضعف الاستيعاب والفهم لدى محدودي القدرات العقليّة.....81

الشكل 27: يمثّل خطوات تدريس نشاط القراءة عند المعاقين عقليا للوصول الى الاستيعاب.....82

الشكل 28: يمثّل العمر المناسب لبداية تدريس المعاقين عقليا.....83

الشّكل 29: يمثل صعوبات المعلّم في تدريس نشاط القراءة لهذه الفئة.....85

الشّكل 30: يمثّل طرائق تصويب أخطاء القراءة عند محدودي القدرات العقليّة.....86

الشّكل 31: يمثل مهارات الاستنتاج المناسبة للمتعلّم محدودي القدرات العقليّة. 88

الشّكل 32: يمثّل المهارات والأساليب المساعدة في تنمية مهارات العمليّات العقليّة عند المعاقين عقليا. ..89

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi Bordj Bou Arreridj
Faculté des lettres et des langues Département du langue et littérature arabe
جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربي

الرقم:2024/61

طلب توزيع استبانات

إلى السيّد مدير النشاط الاجتماعي و التضامن
لولاية برج بوعريريج

يشرّفنا أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب، والمتمثّل في العنوان أعلاه؛ وهو السماح للطالبتين:

عي أسماء

معاطة خليصة

السنة الثانية ماستر، **تخصص: لسانيات عامة**

بتوزيع استبانات على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعاقين ذهنيا ببلدية برج بوعريريج ولاية **برج بوعريريج**

خلال الفترة **الممتدّة** من : 2024/04/29 إلى: 2024/06/30.

وذلك من أجل إعداد المذكرة الموسومة بـ:

آليات الفهم القرائي لدى المتعلمين محدودي القدرات العقلية ضمن معادلة الانتباه،الاستنتاج و الاستيعاب

برج بوعريريج في :2024/04/29

رئيس القسم

المركز الجامعي البيض

رئيس مصلحة الإدارة العامة والوسائل

لهويبي مروان

جامعة محمد البشير الإبراهيمي -برج بوعريريج-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان

الأساتذة الكرام

تحية طيبة وبعد

في إطار قيامنا بتحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان "آليات الفهم القرائي لدى المتعلمين محدودي القدرات العقلية ضمن معادلة -الانتباه، الاستيعاب، الاستنتاج-، نلتمس منكم يد العون بالإجابة عن بنود هذا الاستبيان.

وتقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام.

الباحثات:

*أسماء عيي.

*خليصة معاطة.

أوافق على توزيع الاستبانة

الموسم الجامعي:

2024-2023

***1-المعلومات الشخصية:**

***الجنس:**

-ذكر ☐ -انثى ☐

***السن:**

-.....سنة.

***ما نوع الشهادة المتحصل عليها:**

-ليسانس. ☐

-ماستر. ☐

-دراسات عليا. ☐

***الخبرة:**

-أقل من خمس سنوات. ☐

-من خمسة الى عشر سنوات. ☐

-أكثر من عشر سنوات. ☐

***ما نوع المؤسسة التي تدرس فيها:**

-مؤسسة خاصة بفئة المعوقين عقليا. ☐

-مؤسسة عامة. ☐

2

*2-بنود الاستبيان:

1-ما مدى ملاءمة المنهاج الدّراسي والأساليب والوسائل التعليميّة لحاجات المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2-هل الفهم القرائي يساعدهم في تنمية المهارات التّعليميّة؟

-نعم ☐ -لا ☐

-إذا كانت الإجابة نعم، وضّح ذلك.

.....
.....
.....
.....
.....

3-كيف يستطيع الأستاذ جذب انتباه المتعلّم من فئة محدودي القدرات العقليّة؟

.....
.....
.....
.....
.....

4-هل يوجد فرق في درجات الفهم بين المتعلّمين العاديّين والمتعلّمين محدودي القدرات العقليّة؟

-نعم ☐ -لا ☐

-إذا كانت الإجابة نعم، قدّم أمثلة على ذلك.

3

.....
.....
.....
.....
.....

5–ما هي العوامل المؤثّرة في تعلّم الطّفل المعاق عقليا داخل القسم؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6–ما هي الطّرائق التي تساعد هذا المتعلّم على الاستيعاب؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7–ما مدى استيعاب المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة لمهارات الفهم القرائي؟

.....
.....
.....
.....
.....

8–كيف يستطيع هذا المتعلّم دمج أفكاره؟

.....
.....
.....

4

.....

.....

9-حسب رأيك، ماهي اللّحظة التي يكون فيها هذا المتعلّم قادرا على التعلّم لتحقيق قدر أكبر من الاستيعاب والتّحصيل للمعلومات المعطاة؟

.....

.....

.....

.....

10-كيف هي درجة استيعاب متعلّم هذه الفئة لتعليمات المعلّم؟

.....

.....

.....

.....

11-ما هو الهدف من تعليم هذه الفئة؟

.....

.....

.....

.....

.....

12-كيف تكون طريقة طرح الأسئلة لهذه الفئة من المتعلّمين؟

.....

.....

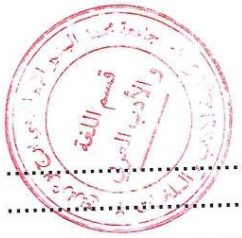
.....

.....

.....

13-ما هي الاستراتيجيّات التعلميّة التعليميّة التي تراها الأنسب في تدريس نشاط القراءة لذوي الإعاقة العقليّة؟

5



.....
.....
.....
.....
.....

14–هل القراءة تكشف جانب من جوانب ضعف الاستيعاب والفهم لدى المتعلّمين من هذه الفئة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت نعم، أذكر بعض من هذه الجوانب.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

15–ما هي الخطوات المتّبعة في تدريس نشاط القراءة للوصول الى الاستيعاب القرائي للمتعلّم من فئة محدودي القدرات العقليّة؟

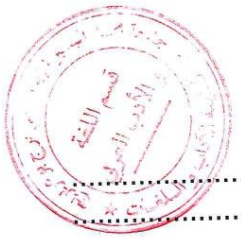
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16–أي عمر تراه الأنسب لبداية عملية تعليم الطفل محدودي القدرات العقليّة حروف لغته؟

.....
.....

17–ما هي الصّعوبات التي تواجه المعلّم في عملية تدريسه لنشاط القراءة لهذه الفئة حتّى تكون لديه القدرة على الفهم القرائي؟

6



.....
.....
.....
.....
.....
.....

18-كيف يتم تصويب أخطاء هذا المتعلّم أثناء القراءة؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....

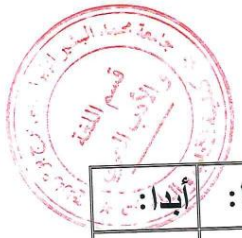
19-ما هي مهارات الاستنتاج المناسبة للمتعلّم محدودي القدرات العقليّة؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

20-إذا كانت لديك مهارات وأساليب تساعد المتعلّم محدود القدرات العقليّة على الانتباه، الاستنتاج والاستيعاب أذكرها؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7



*ضع علامة X في الخانة التي تراها مناسبة:

-الأسئلة:	نادرا:	أحيانا:	غالبا:	أبدا:
-انتباه المتعلّم محدود القدرات العقليّة يكون مشتّت.				
-يقوم هذا المتعلّم باستنتاج أفكار وفقا لمعطيات الدّرس.				
-يقوم بواجباته المكلّف بها.				
-يترك واجباته المكلّف بها.				
-يستطيع متابعة شرح المعلّم للدرس داخل القسم لمدة طويلة.				
-يتقن القراءة بشكل صحيح.				
-ينتبه عند اجابته على السّؤال المطروح.				
-يستوعب ما يجيب.				
-يرفع يده للإجابة على السّؤال قبل أن يستوعب السّؤال.				
-لديه صعوبة في الاستجابة.				
-يجيب إذا سئل.				
-يستوعب ما يقوله الأستاذ.				

8

الملخّص:

تهدف الدّراسة الحاليّة الى التعرّف على آليات الفهم القرائي لدى المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة الذين يدرسون في مدرسة خاصّة بذوي الاحتياجات الخاصّة بولاية برج بوعريريج خلال الموسم الدّراسي 2024ٕ-2023ٕ، وقد شملت عيّنة الدّراسة 08 أساتذة تم اختيارهم بطريقة قصديّة.

تمّ تحليل معلومات الاستبيان بالاعتماد على المنهج الوصفي المعزّز بالتّحليل والتّفسير، وانتهى البحث الى جملة من النّتائج بناء على الفرضيات المطروحة، وهي:

-أغلبيّة المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يعانون من نقص وتشتّت الانتباه.

-أغلبيّة المتعلّمين المعاقين عقليا لديهم صعوبة في الاستيعاب واستنتاج الأفكار.

-المتعلّمين محدودي القدرات العقليّة يواجهون صعوبة في الفهم والقراءة معا، وبذلك يكون مستواهم الدّراسي منخفض مقارنة بالتّلاميذ العاديّين.

الكلمات المفتاحية: الفهم القرائي، الإعاقة العقلية، الاستنتاج، الاستيعاب، الانتباه.

Abstract:

The current study aims to investigate the mechanisms of reading comprehension among intellectually challenged learners studying in a special school for individuals with special needs in the province of Bordj Bou Arréridj during the academic year 2024-2023. The study sample included 08 teachers who were purposively selected. The survey data was analyzed using a descriptive approach enhanced by analysis and interpretation. The research led to a set of results based on the hypotheses posed, which are as follows:

-The majority of intellectually challenged learners suffer from attention deficit and distraction.

-The majority of intellectually disabled learners have difficulty in comprehension and inference of ideas.

-Intellectually challenged learners face difficulty in simultaneous comprehension and reading, resulting in their academic performance being lower compared to regular students.

Keywords: Reading comprehension, Intellectual disability, Inference, Comprehension, Attention.