جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعدالله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

علاقة الادراك الحسي بمهارتي القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

دراسة ميدانية ببعض المراكز النفسية البيداغوجية وبعض الأقسام الخاصة في المدارس العادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة:

بزقراري نوال

إشراف الدكتورة:

نادية جازولي

السنة الجامعية:2020/2019

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعدالله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

علاقة الإدراك الحسّي بمهارتي القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

دراسة ميدانية ببعض المراكز النفسية البيداغوجية وبعض الأقسام الخاصة في المدارس العادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبة:

بزقراري نوال

إشراف الدكتورة:

نادية جازولي

السنة الجامعية:2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم
إبراهيم بن عبد الله الحارثي
١٤٢٩

شكر وتقدير

"ذلك الفضل من الله وكفى بالله عليما"(سورة النساء، 70)

الحمد لله الذي وفقني وأعانني على إتمام هذه الدراسة لتكون لبنة إضافية لمساعدة أطفالنا ممن يعانون من الإعاقة العقلية، كما توفر معلومات للأخصائيين في هذا المجال، أتقدم بخالص الشكر والعرفان والامتنان للأستاذة المشرفة نادية جازولي كما أخص بالشكر والعرفان الأساتذة الكرام أعضاء لجنة التكوين لما قدموه لنا من توجيهات وإرشادات طيلة مدة التكوين.

كما أتوجه بالشكر الى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد، لكل هؤلاء أتقدم بالشكر الجزيل

إهداء

إلى روح أبي رحمه الله الذي بذل كل جهده لتعليمي والوصول بي الى أعلى الدرجات، الذي كان يحثني على العلم في كل لحظة...

إلى أمي الغالية حفظها الله.

إلى زوجي الذي كان سندا لي للوصول الى تحقيق هذ الحلم.

الى ولدي إلياس وأسيل.

إلى أخوتي خالد يوسف ياسين رمضان عبد الله وأحمد.

إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد.

ملخص:

تهدف هذه الدّراسة الى الكشف عن وجود علاقة بين الإدراك الحسي(السمعي والبصري) ومهارتي القراءة والكتابة عند ذوي الاعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم. ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واختارت من المراكز (المركز النفسي البيداغوجي بوسعادة، المركز النفسي البيداغوجي الحلفة، مدرسة الاخوة طيبي، مدرسة بقالم محمود بباب الزوار ومدرسة لونسي علي ببرج الكيفان) عينة قصدية قوامها 30 تلميذ من تلاميذ الاعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، والذي تتراوح نسبة ذكائهم بين(55_ 75)، واستخدمت مقياس الادراك الحسي (السمعي والبصري) للباحثة (عائشة علي يوسف الجلاهمية) ومقياس القراءة والكتابة للباحثين (عبد العزيز شخص، السيد أحمد الكيلاني، مروة كمال أحمد)، وتم الاستعانة بمعامل بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة.

أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الإدراك الحسي (السمعي والبصري) ومهارتي القراءة والكتابة عند ذوي الاعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم.

الكلمات المفتاحية: الإدراك البصريّ، الإدراك السّمعي، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة.

Summary:

This study aims to reveal the existence of a relationship between sensory perception (audio and visual) and the reading and writing skills of people with mild mental disabilities who are able to learn. To achieve this, the researcher relied on the descriptive approach, and chose from the centers (the Pedagogical Psychological Center in Bousaada, the Pedagogical Psychological Center in Halfa, the Brothers Tibi School, the Baqalem Mahmoud School in Bab Al-Zuwar, and the Lounsi Ali School in Burj Al-Kifan) an intentional sample of 30 students with mild mental disabilities who can learn whose intelligence ranges between (55_75), and the sensory perception scale (audio and visual) was used by the researcher (Aisha Ali Youssef Al-Jalahmiya) and the reading and writing scale by the researchers (Abdul Aziz Person, Mr. Ahmed Al-Kilani, Marwa Kamal Ahmed), and Pearson's coefficient was used to calculate the relationship between study variables.

The results revealed a relationship between sensory perception (auditory and visual) and the reading and writing skills of people with mild intellectual disabilities who are able to learn.

Key words: visual perception, auditory perception, reading skill, and writing skill.

فهرس المحتويات

ملخص..... ج

فهرس المحتويات ..... هـ

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق ..... ي

مقدمة 1

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية..... 6

2-الفرضيات..... 11

3-اهداف الدراسة 12

4-أهمية الدراسة 12

5-مفاهيم الدراسة..... 13

الفصل الثـاني: الإعـاقة العقلية

تمهيد 18

1-تعريف الإعاقة العقلية 19

2-أسباب التخلف العقلي 26

3-تصنيف الإعاقة العقلية 32

4-خصائص المتخلفين عقليا 40

5-تشخيص التخلف العقلي 42

6-رعاية وعلاج المتخلفين عقليا 44

خلاصة الفصل..... 48

الفصـــل الثالث: الإدراك الحسي

تمهيد 50

أولا: الإدراك البصري 51

1-تعريف الإدراك 51

2-تعريف الإدراك البصري..... 53
3-مهارات الإدراك البصري 55
4-النظريات المفسرة للإدراك البصري 58
5-قوانين الإدراك البصري 60
6-العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري 62
7-الإدراك البصري عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. 65
ثانيا: الإدراك السمعي..... 67
1-تعريف الإدراك السمعي 67
2-مراحل الإدراك السمعي 68
3-عناصر الإدراك السمعي..... 69
4-مهارات الإدراك السمعي 71
5-خطوات الادراك السمعي..... 72
6-صعوبات الادراك السمعي 73
خلاصة الفصل..... 75

الفصل الرابع: القراءة والكتابة

1. لمحة تاريخية حول تطور علم القراءة..... 79
2. تعريف القراءة 80
3-أهمية القراءة 81
4-المهارات الواجب تنميتها لدى الطفل قبل بدئ تعلم القراءة 82
5-مراحل اكتساب مهارة القراءة 89
6-تصنيف مشكلات القراءة..... 93
7-صعوبات تعلم القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة 95
8-اعتبارات أساسية في تدريس المعاق عقليا (ذوي الإعاقة البسيطة) 96
ثانيا: الكتابة..... 98
تمهيد 98
1. تعريف الكتابة 98
2-أهمية الكتابة 100

3-مهارات الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة 101
4-شروط تعلم الكتابة 102
5-الأسس الواجب مراعاتها عند تدريس مهارات الكتابة 104
6- طرق تعليم وتدريب المعاقين عقليا على الكتابة 105
7-مراحل تعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لمهارة الكتابة 108
خلاصة الفصل 110

الفصل الخـامس: الإجراءات الميدانية للدّراسة

تمهيد 112
1-الدراسة الاستطلاعية 113
2- منهج الدراسة 116
3-مجتمع الدراسة الأساسية 116
4-عينة الدراسة الأساسية 117
5-حدود الدراسة 118
6-أدوات الدراسة الأساسية 118
خلاصة الفصل 136

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدّراسة

تمهيد 138
أولا: عرض ومناقشة نتائج المقاييس 139
1-عرض ومناقشة نتائج مقياس القراءة 139
2-عرض ومناقشة نتائج مقياس الكتابة 139
3-عرض ومناقشة نتائج مقياس الادراك البصري 140
4-عرض ومناقشة نتائج الإدراك السمعي 141
ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة 142
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 142
2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 147
3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة 150
4-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة 153

5-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى..... **155**
6-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية **157**
استنتاج عام **161**
خاتمة **163**
قائمة المصادر والمراجع **166**
قائمة المــلاحق..... **179**
الملحق رقم (1): مقياس الادراك الحسي (البصري والسمعي). .....
الملحق رقم (2): مقياس القراءة والكتابة .....
الملحق رقم (3): مخرجات الحزمة الإحصائية .....

فهرس الجداول

الجدول رقم (1): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة على حسب المؤسسات 117
الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات 117
الجدول رقم (3): يوضح أبعاد مقياس الادراك البصري 118
الجدول رقم (4): يوضح أبعاد مقياس الادراك السمعي 124
الجدول رقم (5): يوضح أبعاد مقياس مهارة القراءة والكتابة.....127
الجدول رقم(**6**): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الادراك البصري لكل بعد مع الدرجة الكلية 130
الجدول رقم (**7**): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الادراك السمعي لكل بعد مع الدرجة الكلية 132
الجدول رقم(**8**) : صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة لكل محور مع الدرجة الكلية 132
الجدول رقم (**9**) : صدق الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة لكل محور مع الدرجة الكلية.....134
الجدول رقم (10): يوضح درجات الأفراد في مقياس القراءة 139
الجدول رقم (11): يوضح درجات الأفراد في مقياس الكتابة 140
الجدول رقم (12): يوضح درجات الأفراد في مقياس الادراك البصري.....140
الجدول رقم (13): يوضح درجات الأفراد في مقياس الادراك السمعي 141
الجدول رقم (14): يبين معامل الارتباط بين الادراك البصري ومهارة القراءة.....142
الجدول رقم (15): يبين معامل الارتباط بين الإدراك البصري ومهارة الكتابة 147
الجدول رقم (16): يبين معامل الارتباط بين الإدراك السمعي ومهارة القراءة.....150
الجدول رقم (17): يبين معامل الارتباط بين الإدراك السمعي ومهارة الكتابة.....153
الجدول رقم (18): يبين معامل الارتباط بين الإدراك الحسي ومهارة القراءة.....155
الجدول رقم (19): يبين معامل الارتباط بين الإدراك الحسي ومهارة الكتابة.....157

فهرس الملاحق

الملحق رقم (1): مقياس الادراك الحسي(السمعي البصري). .....
الملحق رقم (2): مقياس القراءة والكتابة .....
الملحق رقم (3): مخرجات الحزمة الإحصائية .....

مقدمة

مقدمة

تُعدّ المعرفة كنز الإنسان ورمز تكريمه، ومصادر المعرفة كثيرةٌ ولا يمكن للإنسان أن يُلمّ بهذه المصادر إلاّ من خلال القراءة التي تُعتبر غذاء العقل والروح، وهي مصدر الثقافة الإنسانية، كما أنّها تكتسب أهمّيةً بالغةً في الحياة اليومية نظرًا لما تلعبه من دورٍ فعّالٍ في خلق علاقاتٍ متكاملةٍ ومترابطةٍ، كما تساهم في تكوين الفرد، وهي الوسيلة التي تمكّن الإنسان من اكتساب مهاراتٍ متعدّدة في الوقت نفسِه، وتزداد القراءة أهمّيةً عند الأطفال خاصةً في المجال الدّراسي.

تُعتبر القراءة من أساليب النشاط الفكريّ، فالغاية منها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز المكتوبة، فهي عملية عقلية تنّمي العقل وتوسّع مداركه وتعمل على زيادة التفكير، حيث أنّ هذه العملية ليست بالسّهلة فهي تشترك فيها مجموعةٌ من القدرات والمهارات وتعرقلها مجموعة من الصعوبات التي قد تبدو عاديةً عند التلاميذ العاديين ومن السّهل تجاوزها في أغلب الأحيان، إلاّ أنّها تصبح مشكلة تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم حيث لا يقتصر تعليمهم على قدراتهم وإمكانياتهم الفكرية فقط، وإنّما تمتدّ لتشتمل على شدّة المشكلة النمائية التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، إذْ أنّها قد تعيقهم عن تعلّم القراءة أو الكتابة، فهم قادرين على مسايرة البرامج التعليمية العادية ولكن بصورةٍ بطيئةٍ، فقد نجد أنّ المتخلفين عقليًّا بدرجةٍ بسيطةٍ (القابلين للتعلّم) قادرين على اكتساب المفاهيم الأولية، ولكن يعانون في الوقت نفسه من ضعفٍ في إدراك بعض العلاقات المكانية والزمانية، فقد نجدهم

يعانون من قصورٍ في الإدراك البصريّ خاصّة في عمليتَي التحليل البصري والانتباه والتذكر، فهم لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء ولا يدركونها وينسون خبراتهم السابقة ممّا يجعلهم لا يتعرّفون على الأشياء بسهولةٍ، وهذا ما يجعل إدراكهم غير دقيقٍ، أو يركّزون على جوانب غير أساسيةٍ فيها، كما نجد إدراكهم السّمعي ضعيفًا أيضًا في بعض العناصر كالتعاقب والتسلسل السّمعي حيث يصعب عليهم ذكر الأسماء أو الأشكال بصفةٍ متسلسلةٍ كما سمعوها، وتتميّز ذاكرتهم السّمعية بالضعف فلا يستطيعون الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التي تقدّم لهم بطريقةٍ لفظيةٍ وخاصّة إذا كانت سلسلة من المعارف.

كذلك بالنسبة للكتابة، إذ أنّ لها دورًا هامًّا عند المتمدرسين، فهي لا تقلّ أهميةً عن القراءة، ويُعتمدُ عليها في باقي المواد التعليمية. ويتوقّف نجاح التلاميذ في المدرسة على إتقانهم للكتابة، وأيّ صعوبةٍ يواجهها التلاميذ فيها تنعكس على أدائهم وسلوكهم، حيث تظهر قيمتها التربوية في كونها أهمّ وسائل التّعرف على تحصيل التلاميذ للمعارف المقدّمة إليهم عبر المناهج وتقويمها، كما تُعتبر وسيلةً للتعبير على مشاعرهم وأفكاهم، وتُستخدم لتسجيل الحوادث والوقائع، فهي مهارة مهمّة جدًّا، ليس فقط في النجاح الأكاديمي بل تُعدّ مطلبًا أساسيًّا للمشاركة في الحياة اليومية، فمعظم جوانب الحياة تتطلّب مستوى معيّنًا من مهارة الكتابة، فهي مهارة تتطلّب مجموعةً من العمليات المعقّدة والمركّبة، إذ تحتاج إلى التوفيق السريع بين حركة اليد والعين والأوامر من المخّ، وهو ما يُسمّى بالتآزر، فخفّة حركة اليد وانسيابها على الورق ومرونة الأصابع أمر مهمّ في تشكيل حروف الكتابة، وبما أنّ الإنسان العاديّ يكتب بطريقةٍ آليةٍ فإنّ المعاقين عقليًا يعانون من صعوبة توظيف قدرات

العين واليد أثناء الكتابة ولابدّ من تنمية عدّة مهاراتٍ للوصول به إلى مستويات الكتابة عند الفرد العادي.

فالقراءة والكتابة مهارتان مهمّتان على الصعيد الدّراسي وتعتمدان بالدّرجة الأولى على المدركات الحسّية (السمعية والبصرية) التي تترجم المحسوسات الخارجية وتنقلها إلى الدّماغ ممّا يمكّن من التعرف عليها بناءً على الخبرات السّابقة، وتتدخّل فيها العديد من العمليات (الشعور، عمليات التذكر، التخيل والانتباه، والوعي). ويعتبر العديد من المختصّين أنّ نموّ القدرات الإدراكية أمر ضروريّ للإنجاز الأكاديمي ويمكّن من تعليم التلاميذ بشكلٍ فعّالٍ وهذا ما أشارت إليه بعض الدّراسات مثل دراسة (معلول خيرة 2018)، في حين نجد دراسات أخرى لم تولي أهمّيةً كبيرةً للمدركات في إتقان مهارات القراءة والكتابة بل ركّزت على الظروف التي يتلقى فيها المتخلف العقلي للدّروس ومدى تمكّن المختصين من تدريبات برامج التربية الخاصّة وكذا مراعاتهم للفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ مثل دراسة (العتيبي 2003).

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدّراسة لتجد مدخلاً بين هذه الدّراسات لتؤكّد من خلاله أو تنفي وجهة النظر فيما يخصّ علاقة الإدراك الحسي بمهارتَي القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم.

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتقسيم الدّراسة الى جانبين؛ جانب نظريّ وجانب ميدانيّ، احتوى الفصل الأول على إشكالية الدّراسة وفرضياتها وأهمّيتها وأهدافها والمفاهيم

الأساسية لها، أمّا الفصل الثاني فقد خصّص للإعاقة العقلية، إذْ تناولت فيه الباحثة التعريفات المختلفة للإعاقة العقلية، وأسباب التخلّف وتصنيفاته والخصائص المميّزة للمتخلّفين عقليًّا وطرق التشخيص والرّعاية والعلاج، أمّا الفصل الثالث فتناولنا فيه الإدراك الحسي، حيث تمّ التطرّق إلى تعريف الإدراك الحسّي، ثم عرضٌ لكلٍّ من الإدراك السمعي والإدراك البصري بكلّ جوانبهما، وكان الفصل الرابع للقراءة والكتابة حيث تناولت الباحثة التعريفات والمهارات الواجب توفّرها عند المعاق عقليًّا والأسس الواجب مراعاتها في تدريس ذوي الإعاقة العقلة.

أما الجانب الميداني فتضمّن الإجراءات الميدانية للدّراسة، وكان هذا في الفصل الخامس حيث تمّ التأكّد فيه من مدى صحّة اختيار المنهجية المتّبعة وتقنين المقاييس المستعملة وتحديد عيّنة الدّراسة والتعرّف على مكان إجرائها والوقوف على بعض الصعوبات، وفي إجراءات الدّراسة الأساسية تمّ ذكر منهج الدّراسة، وكذا التعرّض إلى مجتمع وعيّنة الدّراسة وشروط اختيارها، وحدود الدّراسة المكانية والزمانية وأدواتها، وفي الأخير تناولنا المعالجة الإحصائية، وخُصّص الفصل السادس لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدّراسة، ثم استنتاج عام وخاتمة ومقترحات لموضوع الدّراسة.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية:

تُعدّ الإعاقة العقلية من أهمّ المشكلات التي تؤرّق المجتمع، إذ أنّها مشكلة متعدّدة الجوانب والأبعاد، فأبعادها نفسية وطبّية واجتماعية واقتصادية وتعليمية وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها البعض، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة أنموذجًا فريدًا في التكوين، فلا يخلو أيّ مجتمعٍ من مشكلة الإعاقة العقلية. فحسب إحصائيات منظّمة الصّحة العالمية (WHO)، وهيأة الأمم المتّحدة أنّ أكثر من عُشر سكان العالم من المعاقين، ويلاحظ أنّ (80%) من أصل ما يزيد على (200) مليون طفل معاقٍ يعيشون في البلدان النامية. (نغم، 2015، ص107)

وتُعرف الإعاقة العقلية بأنّها انخفاضٌ في القدرة العقلية عن المستوى العاديّ أو المتوسّط. وهذا الانخفاض يرتبط عادةً بعدم قدرة الفرد على التكيّف مع البيئة المحيطة. والشّخص المعاق عقلياً هو الذي يكون معدّل ذكائه أقلّ من (70 درجة) بالإضافة إلى عدم تكيّفه وعدم قدرته على التوافق وقصور مهاراته الاجتماعية (عادل، 1987، ص588). ويتوقّف النمو العقلي عندهم بالنسبة لمستوى طفلٍ عادي يتراوح عمره ما بين (7 الى 10) سنوات،

ويُشير "حمدي" شاكر بأنّه يمكن أن يستفيد أطفال هذه الفئة من البرامج التعليمية العادية حيث يستطيعون تعلّم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب. ويضيف "كريك" أنّ التقدم عندهم بطيء، وتظهر لديهم صعوبات رئيسة في مجال التحصيل الأكاديمي خاصّة في القراءة والكتابة، ويلاحظ لدى هذه الفئة بطء التعلّم والتأخّر في معظم مجالات النمو وعدم

القدرة على تعميم المهارات، ونقل أثر التعلّم وعدم التمتّع بالكفاءة الاجتماعية، ويمكن أن يحقّق هؤلاء استقلالاً شخصيًّا واقتصاديا بصورة تامّة أو جزئيةٍ حسب استعادتهم. (السيد، 2004).

إنّ القراءة والكتابة من المهارات الضرورية في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لاسيما تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لأنّهما تفتحان أمامهم سُبلاً جديدةً للتواصل مع الآخرين، وذلك عن طريق الكلمة المكتوبة، الأمر الذي يمكّن من رقيّهم من مستوى لمستوى أعلى، فالقراءة والكتابة هما أساس تعلّمهم وتوافقهم، والتعايش مع المجتمع، لذا فإنّ ضعف هؤلاء التلاميذ فيها يُعدّ مشكلةً كبيرةً ويُفقدهم أحد أسباب النجاح في تواصلهم مع مجتمعهم، ومن ثمّ التكيّف معه. (وحيد،2016، ص178).

اختلفت الدّراسات فيما إذا كانت هذه الفئة لها القدرة على تحسين مستواها في القراءة والكتابة من خلال برامج لتنمية هذه المهارات. فقد أثبتت العديد من الدّراسات الحديثة كدراسة راوية الصاوي (2010) في هذا المجال أنّه يمكن مساعدة الطفل المعاق عقليًّا على الشعور بالكفاءة والفاعلية من خلال إكسابه العديد من المهارات مثل مهارة القراءة والكتابة التي تُشعره بأنّ له دورًا وقيمةً، ومن ثمّ يعتمد على نفسه فيقلّ من اعتماده على الآخرين، ويحظى بتقديرهم واحترامهم، ممّا يساعده على مواجهة الحياة الاجتماعية بشكلٍ أفضل. كما أثبتت دراسات بأنّ التلميذ ذا الإعاقة العقلية القابل للتعلّم يمكنه أن يتعلّم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة بشكلٍ أحسن وفي أقلّ وقتٍ ممكن، نذكر منها دراسة "ساقو نجية" (2008) التي توصّلت إلى أنّ تطبيق برامج خاصّة بهذه الفئة تمكّن من تعلّم القراءة والكتابة في زمن

أقصر من أقرانهم الذين لا يتلّقون برامج خاصّة. وكذلك دراسة وحيد السيد إسماعيل حافظ (2016) الذي توصّلت نتائج دراسته إلى أنّ هناك برامج تزيد في تنمية مهارة القراءة والكتابة.

إنّ تنمية استعداد الطفل المتخلف عقليًّا لتعلّم القراءة والكتابة عمليةٌ صعبةٌ وشاقةٌ، نظرًا لما تحتاج إليه من أن يكون الطفل يقظًا ومنتبهًا ونشطًا في عملية التعلّم، وأنّ أيّ عارضٍ يقلّل من نشاط وحيوية الطفل سيشكّل عائقًا يحُول بينه وبين التركيز أو الإسهام في عملية التعلّم. كذلك تُعتبر عملية تعليم القراءة والكتابة عملية صعبة نظرًا لما تحتاج إليه من قدرة على الإمساك بالكتاب وقلب صفحاته، ومسك القلم ووضعه في مكانه المناسب، وكذلك حركات العين واليد، وحركة تمرير اليد من اليمين إلى اليسار، أو العكس تبعًا لنوعية اللغة، وغيرها من القدرات الإدراكية الحسّية، كالإدراك الحركي، والإدراك البصري، وكذا السمعي، ولكن بالرجوع الى المتخلّفين عقليًّا نجد أنّ لديهم على العموم ضعفًا في القدرات السالف ذكرها، حيث أكدّت دراسة حسينة طاع الله (2008) بأنّ الإدراك البصري لدى المعاقين عقليًّا ضعيف، ومن جهةٍ أخرى أكّد عدد من الباحثين أنّ صعوبات الإدراك عمومًا والإدراك البصري خصوصًا كان العامل الذي يقف وراء صعوبات تعلّم القراءة والكتابة، لاسيما صعوبة إدراك الشكل والخلفية، وصعوبة التّعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجامٍ وألوانٍ مختلفةٍ، وصعوباتٍ في ثبات الشّكل والأرضية، وصعوبة التحليل البصري، والتداعي والتكامل البصري، ممّا يجعل التلميذ يعاني من مشكلاتٍ في اكتساب وتنمية مهارات الكتابة الأساسية التي قد يمتدّ تأثيرها إلى مواد أكاديمية أخرى. (رنيم، ص

129، 2012)، وأيضًا ما أكّدته معلول خيرة (2018)، حيث وجدت أنّ هناك علاقةً بين الإدراك البصري وصعوبات الكتابة.

وفي هذا السّياق نجد أنّ دراسة محمدين نوري ونغم عبد الرضا (2015) توصّلت إلى أنّ مهارات القراءة ضعيفة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، إلاّ أنّه يمكن تحسينها وذلك ما أكّدته دراسة عبد الستار (2008) بأنّ تحسين القدرات الإدراكية يحسّن من مستوى القراءة والكتابة.

كذلك بالنسبة للإدراك السمعي نجد أنّ التحسين من مهارات الإدراك السّمعي بكلّ عناصره التي تتمثّل في التكامل والترابط السّمعي، التمييز السّمعي، التسّلسل السمعي، الإغلاق السمعي يزيد من تحسّن مهارات القراءة، إذ يُعتبر التمييز السّمعي مهارة ضرورية للتمييز بين الأحرف والكلمات المتشابهة في النطق، وتمكّن من إجراء مقارنةٍ بين الأصوات والكلمات، ويرتبط التميّز السمعي بالذّاكرة، حيث أنّ تنشيط وتقوية الذّاكرة تمكننا من استعادة الخبرات السّابقة، وبالتالي تحسين عملية القراءة والكتابة، هذا ما أسفرت عليه نتائج دراسة أنفيرا وخرون(2002) بأنّ الإدراك السمعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا ومحكمًا وقويًّا بمهارات القراءة. (غادة، 2013، ص6)

بينما توجد دراسات أخرى تنفي وجود علاقةٍ بين الإدراك الحسّي ومهارات القراءة والكتابة وهذا ما جاء في دراسة (حسينة طاع الله) التي حاولت دراسة الفروق بين المعاقين عقليًّا والعادين في عملية الإدراك البصري للأشكال، وتوصّلت إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ

إحصائيةٍ بين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتلاميذ العاديين. (سهيلة،2016، ص8) وفي دراسةٍ أخرى تبيّن أنّ تدنّي مستوى تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم في مهارتَيْ القراءة والكتابة لا يرجع إلى قصورٍ في قدراتهم العقلية والتعليمية واللّغوية؛ بل إلى الاستراتيجيات التي يتّبعها معلمو التربية في تعليمهم القراءة والكتابة؛ إذْ لا تراعي خصائص وقدرات هؤلاء التلاميذ، وهذا ما أكّدته دراسة الروسان والعامري ودراسة هارون (2005)، كذلك دراسة العتيبي (2003). (وحيد، 2016، ص179).

ومن هذه الاختلافات التي وجدناها في الدّراسات تأتي أهمّية دراستنا الحالية في محاولة الكشف عن العلاقة بين الإدراك الحسّي (البصري والسّمعي) ومهارتَي القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية للتلاميذ القابلين للتعلّم.

ومنه تأتي الأسئلة التالية:

1-هل توجد علاقة بين الإدراك الحسّي ومهارة القراءة عن ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

1-1-هل توجد علاقةٌ بين الإدراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

1-2-هل توجد علاقةٌ بين الإدراك السّمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

2-هل توجد علاقةٌ بين الإدراك الحسّي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

2-1-هل توجد علاقةٌ بين الإدراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

2-2-هل توجد علاقةٌ بين الإدراك السّمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلّم؟

2-الفرضيات:

1-توجد علاقة بين الإدراك الحسي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

1-1-توجد علاقة بين الإدراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

1-2-توجد علاقة بين الإدراك السمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

2-توجد علاقة بين الإدراك الحسي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابين للتعلم.

2-1-توجد علاقة بين الإدراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

2-2-توجد علاقة بين الإدراك السمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

3-اهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى:

-معرفة العلاقة بين الإدراك الحسي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-معرفة العلاقة بين الإدراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-معرفة العلاقة بين الإدراك السمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-معرفة العلاقة بين الإدراك الحسي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-معرفة العلاقة بين الإدراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-معرفة العلاقة بين الإدراك السمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

4-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في النقاط التالية

1-أهمية القراءة والكتابة بالخصوص عند ذوي الإعاقة العقلية لأن اكتساب المهارتين لديهم تمكنهم من:

- النجاح الأكاديمي ومسايرة الدروس مع اقرانهم العاديين

- المشاركة في الحياة المدنية، حيث أن معظم جوانب الحياة اليومية تتطلب مستوى في القراءة والكتابة، قراءة اللوحات الارشادية، معرفة قيمة النقود، كتابة العنوان أو الاسم.....

2-تركيز أولياء هذه الفئة على أن يتعلم أولادهم مهارات الحياة اليومية وعلى أن يتعدل سلوكهم ويكتسبون صفة الهدوء أكثر من حرصهم على تعلم أولادهم لمهارتي القراءة والكتابة، ذلك ما أكده مسؤولوا المراكز النفسية البيداغوجية وكذلك معلمي الأقسام الخاصة.

3-قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإدراك الحسي بشقيه ومهارات القراءة والكتابة (قلة الدراسات في الإدراك البصري والسمعي عند فئة المعاقين عقليا).

4-الاختلافات الموجودة بين الدراسات فيما يخص العلاقة بين الإدراك الحسي ومستوى القراءة والكتابة.

5-مفاهيم الدراسة:

1-الإدراك الحسي:

التعريف الاصطلاحي: يعرفه (المجمع الفلسفي،1983، ص6) مصطلح يطلق على العملية العقلية التي نعرف بواسطتها العالم الخارجي الذي ندركه وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة ولا يقتصر الإدراك على مجرد إدراك الخصائص الطبيعة للأشياء المدركة عقليا ولكن يشمل إدراك المعنى والرموز التي لها دلالة بالنسبة للمثيرات الحسية. أي أنه معرفة مباشرة للأشياء عن طريق الحواس.

التعريف الاجرائي: الإدراك الحسي هو اكتساب المعرفة من خلال الإدراك البصري والإدراك السمعي، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال مقياس الإدراك الحسي (السمعي البصري) للباحثة عائشة علي يوسف جلاهمية

1-1-الإدراك البصري:

التعريف الاصطلاحي: يعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطاءها المعاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام الى جشطالت ويلعب دورا هاما في التعليم المدرسي وبصفة خاصة القراءة. (فتحي، 1998، ص340)

التعريف الاجرائي: الإدراك البصري هو الوسيلة التي يتصل بها الانسان بالعالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال مقياس الإدراك البصري للباحثة عائشة على يوسف جلاهمية.

1-2-الإدراك السمعي:

التعريف الاصطلاحي: عرفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي بأنه القدرة على تفسير وتنظيم المنبهات السمعية التي تتلاقها الأذن. (شاهين، 2010، ص26)

التعريف الاجرائي: يعرف الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال مقاس الإدراك السمعي للباحثة عائشة علي يوسف الجلاهمية.

3-القراءة:

التعريف الاصطلاحي: يعرفها (يزيد، 2010، ص56) بأنها عملية فيسيولوجية وعقلية يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة.

كما يعرفها (رزق، 2006، ص11) بأنها التقاط الرموز وتوصيلها عبر العين إلى المخ، وفهمها، ثم الجهر بها بإضافة أصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا.

التعريف الإجرائي: تعرف القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز المطبوعة وتمييزها وفهمها ونطقها نطقا صحيحا، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ الاعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال مقياس القراءة للباحثين عبد العزيز شخص، السيد أحمد الكلاني، مروة كمال أحمد

4-الكتابة:

التعريف الاصطلاحي: الكتابة هي وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ويبرز ما لديه من مفهومات ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع تسجيلا هجائيا صحيحا، وجميلا خطيا، وواضح ودقيقا فكريا. (وحيد، 2016، ص182

التعريف الاجرائي: يعرف بانه هو عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم، ويتمكن بواسطتها من نقل آرائه وحاجاته وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها تلميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم

من خلال مقياس الكتابة للباحثين عبد العزيز شخص، السيد أحمد الكلاني، مروة كمال أحمد.

6-الإعاقة العقلية:

التعريف الاصطلاحي: تعرف الجمعية الأمريكية الإعاقة العقلية بأنها نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب القصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية: التواصل، العناية الشخصية، الحياة اليومية المنزلية، المهارات الاجتماعية، الاستفادة من مصادر المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية، مهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل السن 18. (عبيد، 2007، ص33).

التعريف الإجرائي: نعرف المعاقين عقليا القابلين للتعلم بأنهم التلاميذ الملتحقين بالبرنامج التعليمي بالمركز النفسي البيداغوجي بمدينة الجلفة والمركز النفسي البيداغوجي بمدينة بوسعادة، والاقسام الخاصة المدمجة في المدارس العادية (مدرسة بقالم محمد بباب الزوار، مدرسة لونيسي علي ببرج الكفان، مدرسة الاخوة طيبي ببوسعادة)، والذين صنفوا من طرف المختصين على أنهم قابلين للتعلم حيث يتراوح ذكاءهم بين55-70 على مقياس الذكاء وهم من يستعطون تعلم المهارات الاكاديمية كالقراءة والكتابة، والحساب، ومستواهم الدراسي سنة ثالثة ابتدائي، ويتراوح عمرهم الزمني بين 12و14 سنة.

الفصل الثـاني:

الإعـاقة العقلية

تمـهيد

تعتبر الإعاقة العقلية من المشكلات الخطيرة التي يمكن أن تواجه الفرد، والتي يتمثل أثرها المباشر في تدني مستوى أدائه الوظيفي العقلي، وذلك إلى الدرجة التي تجعله يمثل وجهاَ أساسياً من أوجه القصور العديدة التي يعاني منها ذلك الفرد، حيث أن الجانب العقلي رغم ما يعانيه هذا الفرد من مشكلات متعددة، يعد هو أصل الإعاقة التي يعاني منها، والتي تترتب عليها مشكلات جمة في العديد من جوانب النمو الأخرى، وفي غيرها من المهارات المختلفة التي تعتبر ضرورية كي يتمكن الطفل من العيش أو التعايش مع الآخرين وتحقيق التوافق معهم، والتكيف مع البيئة المحيطة.

1-تعريف الإعاقة العقلية:

لقد ظهرت العديد من التعريفات الخاصة بالإعاقة العقلية، واختلفت هذه التعريفات فيم بينها باختلاف التخصصات التي تناولتها تبعا للأبحاث المتصلة بها للميادين المختلفة التي قامت بدراسة هذه الظاهرة، فالأطباء درسوا الإعاقة العقلية من الزاوية الطبية، وهم بذلك يعتبرون الأعراض الفيزيولوجية محكا أساسيا في التعرف على الإعاقة العقلية، وعلماء النفس يتخذون نسبة الذكاء محكا للحكم، والمهتمون بالدراسات الاجتماعية يتخذون من الصلاحية الاجتماعية محكا أساسيا في التعرف على الإعاقة العقلية، بينما نجد أن بعض الدراسات التربوية تعتبر الفشل في التحصيل الدراسي والرسوب المتكرر في المدرسة العادية مؤشرا قويا للإعاقة العقلية، ورجال القانون التشريعي يهتمون بالأهلية وتحمل المسؤولية، ومن أقدم التعريفات التي ظهرت للمعاقين عقليا هو ما ظهر في بريطانيا حيث ورد في القانون الصادر عن الحكومة البريطانية سنة 1913 والذي عرف آنذاك بقانون المعاقين عقليا حيث تم استخدام بعض المصطلحات فيه مثل: ضعيف العقل، والمعتوه، هذا القانون عرف الإعاقة العقلية بأنها حالة تتم بتوقف النمو العقلي أو عدم اكتمال هذا النمو، شريطة حدوث هذه الحالة قبل سن 18. وقد ترجع الاسباب في ذلك الى الوراثة أو الإصابة بالأمراض التي تعيق النمو العقلي. (تيسير، 2003، ص57).

1-1-التعريفات الطبية:

يعتبر التعريف الطبي من أكثر التعريفات شيوعاً إذ كان الأطباء أول من اهتم بهذه الاعاقة وتشخيصها.

-عرفت الجمعية المملكة البريطانية للطب النفسي (1975) التخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء، والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكو متريه تحت مسميات العمر العقلي، ونسبة الذكاء، وفي حالات أخرى فإن العقل الغير نامي قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط المعتاد على المواقف أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي. (الشناوي،1997، ص25).

-يعرف نادر فهمي الزيود الإعاقة العقلية على أنها حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي وقد تكون هذه الإصابة قبل أو بعد أو أثناء الولادة. (الزيود، 2000، ص 19-20).

-تعريف منظمة الصحة العالمية (1999) في التصنيف الدولي العاشر للأمراًض للتخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات يظهر أثناء دورة النماء، ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية الحركية والاجتماعية، وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر، ولكن الأفراد المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية، بل إن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين المعاقين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه

بين عموم السكان، ويكون السلوك التكيفي مختلاً. (منظمة الصحة العالمية، 1999، ص 238)

-تعريف ترد جولد 1955: عرف "ترد جولد" الإعاقة العقلية بأنها حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى الفرد العادي أو استكمال النمو، ويرى في هذا التعريف أن الإعاقة العقلية ناتجة بسبب خلل في الجهاز العصبي نتيجة عدم الاكتمال لأي سبب من الأسباب العضوية بحيث تكون الإصابة ذات أثر واضح على ذكاء الفرد.

-تعريف جيرفيس 1952: عرف الإعاقة العقلية بأنها حالة توقف او عدم استكمال للنمو العقلي نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة، أو أن يكون نتيجة لعوامل جينية، وقد ركز هذا التعريف أيضا على الجانب العضوي العصبي متضمنا التعريف بعض الأسباب العضوية التي قد تؤدي لحدوث الإعاقة العقلية (مرض، إصابة، عوامل وراثية). (حسن، ص11، 2014).

من الملاحظ أنه في التعريفات الطبية ترجع الإعاقة إلى أسباب وراثية أو بيئية أدت إلى عدم اكتمال نمو العقل، وبالتالي أدت إلى قصور في بعض الوظائف العقلية والمعرفية.

1-2-التعريفات السلوكية والنفسية

وقد اعتمدت هذه التعريفات في تعريفها للإعاقة العقلية على أبعاد متعددة منها السلوك الخاص بالمعاقين عقلياً، والمهارات الاجتماعية. أشار عادل عز الدين الأشول إلى أن التخلف العقلي انخفاض في القدرة العقلية عن المستوى العادي أو المتوسط، ويشير إلى أن

هذا الانخفاض يرتبط عادة بعدم قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة، ويرى أن الشخص المعاق عقلياً هو الذي يكون معدل ذكائه أقل من (70 درجة) بالإضافة إلى عدم تكيفه وعدم قدرته على التوافق وقصور مهاراته الاجتماعية (عادل، 1987، ص588).

1-3-التعريفات الاجتماعية:

وتركز هذه التعريفات على مدى قدرة الشخص على التكيف الاجتماعي، ومن هذه التعريفات نذكر تعريف عبد الرحمن سليمان حيث يعرف الإعاقة العقلية من منظور اجتماعي على أنها افتقار المعاق إلى الكفاءة الاجتماعية والمعاناة من حالة عدم التكيف (عبد الرحمن، 1998، ص40).

-عرفته مايزرال وآخرون (1991) بأنه يتحدد وفقاً للفاصل الزمني في تشخيص الحالة على أنها إعاقة عقلية وفقاً لشروط تتحدد بوقت بداية ظهور الحالة سواء منذ الولادة أو في سن مبكرة وتظل كذلك حتى بلوغ سن الرشد، وبعده حيث يظل الفرد المعاق عقلياً دون الأسوياء من حيث القدرة العقلية والكفاءة الاجتماعية والمهنية فلا يستطيع أن يسَيّر أموره بمفرده، ويرجع تخلفه في الأصل إلى عوامل تكوينية وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض (رشا، 1999، ص 24).

1-4-التعريفات التربوية:

وتعتمد هذه التعريفات على مدى القصور في القدرة التحصيلية، وعلى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر والتحليل والفهم والتركيب وذلك من خلال سنوات البحث التي يتلقون التعليم من خلالها.

وتتناول قدرة الفرد المعاق عقلياً على التعلم والتحصيل ومن هذه التعريفات:

تعريف كيرك(1972) : المعاق المتخلف عقلياً القابل للتعلم هو الذي بسبب بطء نموه العقلي يكون غير قادر على الاستفادة من برامج المدارس العادية ويتميز بسمات النمو التالية:

-تعلم بسيط في القراءة والكتابة والتهجئة والحساب وغيرها.

-إمكانية التوافق الاجتماعي الذي يمكنه من أن يمضى في المجتمع معتمداً على نفسه.

-ملائمة مهنية في الحدود الدينامية فيما بعد على أن يعول نفسه ولو بشكل جزئي(السيد، 2004،ص24).

وتشير التعريفات الرائجة في الوقت الحاضر إلى اعتبار الفرد معاقا عقلياً إذا بلغت نسبة ذكائه 70 على مقياس الذكاء أو أقل، وإذا أظهر قصورا واضحا في القدرة على التكيف.

-**تعريف عبد الرقيب البحيري:** هي إعاقة تظهر في سن مبكر وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية، ويقاس هذا التخلف في الأساس بالأداء بين(70-75) درجة وما ينتج عنها يقاس بالأداء الوظيفي التكيفي، من خلال اختبارات سيكومترية مقننة في المهارات

التكيفية، ويحتاج هذا المعاق المتخلف إلى الدعم والمساندة من قبل مانحي الرعاية، لتخفيف حدته على المستويين الذهني والاجتماعي، ومن هنا تتحول النظرة من مجرد أن التخلف العقلي سمة موجودة في الفرد إلى عملية تغير في تفاعل الفرد مع البيئة والتأكيد على احتياجات الفرد بدلا من التركيز على عجزه(عبد الرقيب، 2003، ص87).

1-5-التعريفات السيكولوجية: ركزت التعريفات السيكولوجية على نسبة الذكاء ومن هذه التعريفات:

-**تعريف التصنيف الإحصائي الدولي للأمراًض النفسية:** يعرف التخلف العقلي بأنه عدم اكتمال العقل مصحوباً بقصور في مستوى الذكاء والمهارات اللغوية والحركية والمعرفية والاجتماعية ويكون قصور السلوك التكيفي علامة بارزة لدى المصابين بالتخلف العقلي (عبد الله، 2005، ص17).

-تعريف حمدي شاكر يجمع بين التعريفات التربوية وبين التعريفات السيكولوجية حيث يرى أن الإعاقة العقلية هي حالة نقص في معدل الذكاء، أو قصور ملموس في الوظائف العقلية العامة أو عدم اكتمال في النمو وانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي والسلوك التكيفي، وتحمل المسئولية والتواصل والعناية بالذات، وقصور في مهارات العمليات المعرفية أو حماية ذاته من الأخطار العادية وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية، مما يحول بين المعاق وقدرته على مسايرة أقرانه في التعلم والتكيف إلا أنه بإمكانه اكتساب المبادئ الأساسية عن طريق برامج تعليميه خاصه (حمدي، 2005، ص85).

1-6-التعريفات مزدوجة المعايير:

-تعريف الجمعية الأمريكية للتأخر العقلي 1994بأنه مصطلح عام يغطى مدى واسعاً من درجات التأخر العقلي يتراوح بين تأخر عقلي تام يعوق عملية الكلام والحركة، ومعدل ذكاء أفراده بين(55 إلى 70)، ولكنهم يحتاجون إلى المساندة والتوجيه عندما يتعرضون لصعوبة ما تواجههم في حياتهم.

-ويذكر بستشو وبروس 1997الشخص المتأخر عقلياً بأنه الشخص الذى يعانى من نقص أو تخلف أو بطء نموه العقلي، الأمر الذى يؤدى إلى تدنى في مستوى ذكائه وتكيفه الاجتماعي والمعيشي، بحيث لا تتناسب قدراته العقلية مع عمره الزمني. (American . psychiatric Association 1994)

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الإعاقة العقلية بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية التي يتضمنها الفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي يمكن أن تعبر عن نفسها على هيئة قصور في واحدة أو أكثر من قدرات الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ومن ثم فإن مثل هذه الإعاقة تعد بمثابة حالة تتعارض مع تحقيق إنجاز أكاديمي يتناسب مع عمر الطفل، كما تتعارض مع قيامه بأنشطة الحياة اليومية بذلك الشكل وتلك الكيفية التي نتوقعهما ممن هم في مثل سنه، وعلى ذلك فإن أول عقبة يمكن أن يتعرض لها الأطفال ذوو الإعاقة العقلية تتمثل في حدوث قصور في تجهيز المعلومات من جانبهم حيث تعاق قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، أو القيام بالعمليات المختلفة عليها، أو إنتاج

مثل هذه المعلومات، كما أن تلك الإعاقة ستتبعها بالضرورة عدة أمور لها مغزاها ودلالتها في هذا الإطار حيث تترتب عليها وتمثل انعكاساً لها، وهذه الأمور هي:

- عدم قدرة الطفل على أن يحيا بشكل مستقل.

-عدم قدرته على إتباع التوجيهات والتعليمات المختلفة.

-عدم قدرته على القيام بترتيب المعلومات أو البيانات المختلفة.

-عدم قدرته على تصنيف تلك المعلومات أو البيانات.

-تدني مهاراته الاجتماعية.

-قصور مهاراته التنظيمية.

-عدم قدرته على الاختيار أو ما يعرف بالقدرة على اتخاذ القرارات المختلفة.

2-أسباب التخلف العقلي:

اختلف العلماء في تحديدهم للعوامل التي تؤدي إلى التخلف العقلي فذكر YANNET أن هناك أكثر من 100 عامل ذكرت فيما كتب عن العوامل المؤدية إلى التخلف العقلي وهناك دراسات حديثة تقلل من نسبة مسؤولية عامل الوراثة في حدوث التخلف العقلي وسوف نقسم هذه العوامل إلى ثلاث أقسام على أساس المرحلة التي حدث فيها التخلف العقلي على النحو التالي:

2-1-عوامل ما قبل الولادة:

هي العوامل التي تؤثر على الطفل قبل ميلاده والتي تؤدي إلى تخلفه العقلي، اذ ينشأ التخلف العقلي نتيجة لعوامل تؤثر على الطفل قبل الولادة، وتتضمن هذه العوامل أنواع متعددة منها ما هو وراثي حيث يورث التخلف العقلي عن طريق جينات معينة وهي الجسيمات التي تحمل الصفات الوراثية، وهناك حالات لا يورث فيها التخلف العقلي إنما تحدث طفرات في الجينات في أثناء تكوين الأجنة، وينشأ عنها أنواع من الاضطرابات في بعض النواحي الفيزيولوجية كاضطرابات الإنزيمات التي قد تؤدي إلى التلف في الخلايا المخية مما يؤدي إلى التخلف العقلي، وهناك حالات أخرى يرث فيها الجنين عيوبا في تكوين الخلايا العصبية تؤدي إلى تخلفه عقليا. (صفوت، 2002، ص94).

2-1-1العوامل الجينية:

- **عوامل وراثية مباشرة:**

احتلت العوامل الوراثية مركزا أساسيا بين العوامل التي تؤدي إلى التخلف العقلي، حتى أن بعض الدراسات قالت بأن 90 % من العوامل التي تؤدي إلى التخلف العقلي يمكن اعتبارها وراثية، غير أن نتائج الدراسات الحديثة تظهر أن العوامل الوراثية المباشرة بدأت في النصف الثاني من القرن العشرين تفقد مكان الصدارة الذي احتلته بين العوامل المؤدية إلى التخلف العقلي.

- **عوامل وراثية غير مباشرة:**

تضم هده المجموعة من العوامل تلك الحالات التي يرث فيها الجنين صفات أخرى قد تؤدي إلى حالات التخلف العقلي، وفي هذه الحالات فان من انتقل وراثيا هو نوع من الاضطراب أو الخلل أو العيب في تكوين المخ أدى إلى التخلف العقلي ومنها:

- **حالات العيوب المخية:**

وتنتقل هده العيوب عن طريق الجينات وتؤدي إلى تخلف عقلي وقد يصاحبها نمو شاذ في الجمجمة كما في حالات كبر الدماغ أو صغره.

- **حالات الاضطراب في تكوين الخلايا:** ينتقل هدا النوع من الاضطراب أو العيب عن طريق جينات معينة ويؤثر في مدى سلامة تكوين الخلايا وقد يحدث في خلايا المخ.
- **حالات العامل RH:** فان كان الأب يحمل RH + وفصيلة دم الأم تحمل RH –فان الجنين يرث من الأب فصيلة دم RH + فلا تتوافق فصيلة دم الجنين مع فصيلة دم أمه، وينتج عن اتصالهما تكوين أجسام مضادة في دم الأم تنتقل بدورها إلى الجنين عن طريق الحبل السري فيكون دمه أجساما مضادة لها وتؤدي هده العملية إلى الفتك بكرات الدم الحمراء عند الجنين وتتكون عند الجنين مناعة طبيعية تحميه طوال فترة الحمل فلا يؤدي الجهاز العصبي إلا بعد الولادة فيحدث التخلف الشديد.

- **اضطرابات في عميلة الأيض:**

تنتج نتيجة اضطرابات في الجينات، وفيما يلي بعض أنواع الاضطرابات

***الجلاكتموسيميا:**

مرض وراثي ناتج عن جينات متنحية يصاب بها الطفل إذا انتقل إليه جينات طفريان من والديه، فيحدث خلل في التمثيل الغذائي بسبب نقص الإنزيم الذي يحول الجلاكثوز إلى جليكوز فيتراكم الجلاكتوز في الدم ويؤدي إلى تلف خلايا الدماغ والجهاز العصبي.

***الفنيل كيتون يوريا PKU:**

مرض يصيب الأطفال ويؤدي إلى التخلف العقلي وهو وراثي ناتج عن جينات متنحية لا يصاب بها الطفل إلا إذا انتقل إليه جينات طفريان احدهما من الأم والأخر من الأب فيحدث خلل في عملية التمثيل الغذائي بسبب نقص الإنزيم الذي يحول حامض الفنيلا لا لنين لى بروتين فيتراكم الحامض وتزداد نسبته في الدم وأنسجة الجسم، ويؤدي استمراره إلى إتلاف خلايا الدماغ والجهاز العصبي.

2-1-2-العوامل غير الجينية:

هذه العوامل تؤثر على الجنين أثناء فترة الحمل ومن هذه العوامل

- **الإصابة بأمراض معدية:**

فتعرض الأم الحامل للعدوى قبل ميلاد الطفل قد تنتقل عنه العدوى بطريقة مباشرة إلى دماغ الجنين في بطن أمه، ومن أكثر الأمراض شيوعا ما يلي:

* **الزهري:** فالأم المصابة بالزهري قد تنقل عدوى الزهري إلى الجنين عن طريق المشيمة ويظهر على الطفل أعراض الزهري الميلادي أو الولادي ويموت عادة بعد الولادة.

* **الحصبة الألمانية:** فالأم الحامل التي تصاب بالحمى الألمانية خلال الشهور الثلاثة الأولى من الحمل، قد تنجب طفلا متخلفا عقليا أو مصابا بالصمم أو تحدث تشوهات في قبل الطفل أو عتامة عدسة العين.

تعريض الجنين إلى الإشعاعات:

أكد HALLAHAN KAUFFMAN 1991 أن تعرض الأم الحامل للإشعاع يؤدي إلى تشوه الجنين والإصابة بالتخلف العقلي وتبين من الدراسات على الأمهات الحوامل في اليابان بعد ضربها أن الأمهات ولدن أطفالا مشوهين

- **اضطرابات الغدد الصماء:**

فقد يوجد أي خلل في إفرازات الغدة التيموسية والغدة الدرقية في مرحلتي الأجنة والطفولة المبكرة يؤدي إلى التخلف العقلي.

* **الغدة التيموسية:** إذا أصاب الغدة التيموسية ضغط في الطفولة أدى ذلك التأخر في المشي والتخلف العقلي.

* **الغدة الدرقية:** تفرز الغدة الدرقية هرمون THYRAXINE الذي يساعد على التمثيل الغذائي في الجسم وفي تكوين الخلايا الجديدة فإذا نقص في جسم الجنين أو الطفل فقد أصيب بالتخلف العقلي وقصر القامة.

2-2-عوامل أثناء الولادة:

تعتبر الولادة مرحلة من مراحل حياة الطفل تتأثر بالمرحلة التي قبلها وتترك بصماته على الطفل في مراحل حياته التالية فاذا تمت الولادة طبيعيا مرت بسلام دون مشاكل وإذا حدثت ولادة عسرة أدى ذلك إلى التخلف العقلي.

وفي حالات الولادة العسرى يتعرض الوليد أثناء الولادة لظروف قاسية تؤديه وتتلف خلايا الجهاز العصبي وتؤدي به إلى التخلف العقلي وأسباب الولادة العسرة كثيرة منها:

1-حجم الجنين 2-وضعه في الرحم

3-ضعف صحة الام 4-طول فترة الحمل

5-اختناق الجنين 6-الولادة الجافة

كل هذا يؤدي إلى حدوث تخلف عقلي عند الوليد (سامي عبد القوي، منتدى اطفال الخليج)

2-3-عوامل ما بعد الولادة:

قد يولد الطفل ولادة طبيعية ومع هذا يكون عرضة للإصابة بالتخلف العقلي إذا تعرض لمرض أو حادثة تؤدي دماغه وجهازه العصبي في مرحلة الرضاعة والطفولة أو الأمراض والحوادث التي تسبب التخلف العقلي وقد أشار GOLD TRED إلى وجود عوامل كثيرة منها:

- **التهاب المخ:** ينتج هذا الالتهاب عن تلف بالدماغ أو التهاب الأذن أو عن دخول فطريات أو طفيليات أو فيروسات أو بكتيريا إلى المخ وتتلف خلاياه وتسبب التخلف.
- **شلل المخ:** ينتج هذا الشلل عن تلف يصيب المخ أو أجزاء فيه تتصل بحركة الجسم من أكثرها خطورة حالة الشلل التي تصيب قشرة اللحاء. وهي أربعة أنواع: شلل اختلاجي ATAXIA، شلل تصلبيRIGID، شلل تشنجي SPASTIC، شلل حلزوني.
- **التهاب السحايا:** مرض ناتج عن دخول نوع من البكتيريا إلى سحايا الدماغ فتسبب التهابا ومن أهم هذه البكتيريا بكتيريا انفنونزا، بكتيريا السل، الحمى الشوكية.
- **أمراض الطفولة:** مثل مرض شلل الأطفال والحصبة والحمى الشوكية والتهاب الغدة التكفنية، السعال الديكي، فإذا أهمل علاجها أدت إلى التخلف العقلي وأدت إلى مضاعفات خطيرة.
- **الحوادث:** مثل حوادث المنزل وخصوصا في السن المبكرة يتعرضون للسقوط والارتطام ويسبب التخلف العقلي.
- **التلوث البيئي:** يعتبر الرصاص أكثر الملوثات الكيميائية في علاقته بالإعاقة فانتشار مركبات الرصاص بصوره المختلفة وبشكل كبير حولنا يعمل بشكل مباشر في مرحلة نمو الطفل على الحد من ذكائه، فهي تؤثر تأثيرا مباشرا على الجهاز العصبي وعلى الجنين في بطن أمه. (ميموني، 2005، ص ص 201-202)

3-تصنيف الإعاقة العقلية:

تتنوع التصنيفات للإعاقة العقلية تنوعاً كبيراً نظراً للاختلاف الكبير في المستويات الخاصة بالمعاقين عقلياً ومنها مستوى في القدرات العقلية والقدرات النفسية والقدرات

الاجتماعية، كما تختلف طبقاً للتصنيف الذى صنفت على أساسه، ومن هذه التصنيفات ما يلى :

3-1-التصنيف الطبي: ويقوم على إحدى المحكات التالية وسوف نستعرضها بشيء من الإيجاز:

3-1-1-التصنيف حسب مصدر الإعاقة: قسم تريد جولد (1952) GouL حالات التخلف العقلي إلى:

-ضعف عقلي أولى.

-ضعف عقلي يرجع إلى حدوث أخطاء في الجينات.

-ضعف عقلي يرجع إلى عوامل بيئية أثناء الحمل أو أثناء الولادة نفسها (نبيه، 2006، 71-72ص)

3-1-2-التصنيف حسب درجة الإعاقة: اقترح كانر التصنيف التالى:

-تخلف عقلي مطلق.

-تخلف عقلي نسبى.

-تخلف عقلي ظاهر (زينب، 1999، ص 108-109).

ويذكر ليفورت (2006) Lefort أن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي حددت أربعة فئات طبقا لشدة الإعاقة البسيطة، الإعاقة الحادة، وذلك على النحو التالي:

***الإعاقة البسيطة:** هي تشير إلى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس ويستطيعون إنجاز المهارات الأكاديمية حتى المستوى السادس تقريبا وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل والحياة باستقلالية مع قدر بسيط من المساندة والمتابعة.

* **الإعاقة المتوسطة:** هي تشير إلى الأفراد الذين ينخفض مستوى مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر وهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية والتكيف الاجتماعي ويحتاجون لأشراف كامل في أعمالهم.

***الإعاقة الشديدة:** هي تشير إلى الأفراد الذين لديهم قدرات تواصلية محدودة ويفهمون المعلومة الأساسية فقط فيما يتعلق بالحروف الأبجدية، وهم لديهم درجات من العجز البدني مثل صعوبة الحركة أو اضطرابات النطق والكلام، وتعتمد البرامج التربوية لديهم

على اكسابهم المهارات الحياتية والتواصل، ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة الكاملة في أعمالهم.

***الإعاقة الحادة:**

وهى تشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز وفي حاجة مستمرة للتدريب والمساندة والمتابعة والرعاية المركزة في حالة وجود نسب عجز متفاوتة مثل صعوبة الرؤية أو السمع أو الحركة، ومن ثم يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم.

يشير عبد العزيز السيد الشخص (2007) إلى أن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي قدمت تصنيفا لشرائح ومستويات الإعاقة العقلية حيث تقع فئات المعاقين عقلياً بمستوياتهم المختلفة ابتداء من معامل ذكاء أقل من (20–25) كحد أدنى إلى(70–68) كحد أقصى وذلك على مقاييس الذكاء المقننة. (عبد العزيز،2007، ص 72)

3–1–3–التصنيف حسب توقيت الإعاقة:

يقترح يانيت Yannetتقسيما ثلاثيا لحالات التخلف العقلي بسبب توقيت حدوث الإصابة إلى فئات ثلاث وهى كالتالى:

***تخلف عقلي يحدث في مرحلة قبل الولادة:** تعرض الجنين للاختناق.

*** تخلف عقلي يحدث أثناء الولادة:** يتمثل في حالات إصابات تعرض لها الجنين كالاختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة (الشفط).

***تخلف عقلي يحدث بعد الولادة:** كتعرض الفرد لبعض الأمراًض كالالتهابات السحائية، وإصابات المخ نتيجة التسمم بالرصاص (طارق، رؤوف، 2006،ص ص 150–151)

واقترج يانت Yannet هذا التصنيف، حيث رأى أنه يمكن تصنيف حالات الإعاقة العقلية تبعا لتوقيت حدوث الإعاقة، وذلك على النحو التالي:

* **إعاقة تحدث في مرحلة ما قبل الولادة:** وهى الحالات التي تحدث فيها الإعاقة لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو احدهما مثل العامل الريزيسي RHS، وعدم ضبط السكر في الدم، والضغط المرتفع الذى يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبي المركزي للجنين، وتعاطى الأم الكحوليات والعقاقير أثناء الحمل أو إصابة الأم بالأمراًض الفيروسية المعدية كالحصبة.

* **إعاقة تحدث أثناء الولادة:** وهى الحالات التي يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالاختناق، أو إصابة الدماغ جراء استخدام أجهزة سحب الجنين من رحم الأم والمعروفة باسم الولادة الديناميكية.

* **إعاقة تحدث بعد الولادة:** وهى الحالات التي تحدث الإصابة فيها خلال الفترة النمائية- كتعرض الفرد لبعض الأمراًض كالالتهابات السحائية وإصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص، أو أول اكسيد الكربون، أو الإصابات المباشرة للدماغ والناجمة عن الحوادث (عبد العزيز، 2007، ص 75-74)

3-1-4-التصنيف حسب أسباب الإعاقة :

قدمت تصنيفات عديدة للإعاقة تبعا لأسباب الإعاقة، إلا أننا نقتصر على تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي المكون من عشرة فئات، والذى عرضه

(عبد العزيز، 2007، 73ص-74) على النحو التالي:

***إعاقة عقلية ناشئة عن أمراًض معدية:** مثل الحصبة الألمانية، الزهري، وعلى وجه الخصوص إذا كانت الإصابة في الشهور الأولى من الحمل.

* **إعاقة ناشئة عن التسمم:** مثل إصابة المخ الناتجة عن تسمم الأم بالرصاص أو الزرنيخ أو أول اكسيد الكربون.

***إعاقة ناشئة عن أمراًض ناتجة عن إصابات بدنية:** مثل إصابة الدماغ أثناء الولادة أو بعدها لأى سبب من الأسباب.

***إعاقة عقلية ناشئة عن أمراًض اضطراب التمثيل الغذائي:** مثل حالات الفينيل كيتونيوريا وغيرها.

❖ * **إعاقة عقلية ناشئة عن خلل الكروموزومات:** مثل متلازمة داون.

***إعاقة عقلية ناشئة عن أمراًض تنجم من أورام:** مثل الدرن.

***إعاقة عقلية ناشئة عن أمراًض غير معروفة السبب تحدث قبل الولادة**

***إعاقة ناشئة عن اضطرابات عقلية** مثل التوحد.

***إعاقة عقلية ناشئة عن أمراًض غير معروفة السبب تحدث بعد الولادة**

***إعاقة عقلية ناشئة عن أسباب غير عضوية:** مثل العوامل الأسرية والثقافية كالحرمان الثقافي أو البيئى.

3-2-التصنيف حسب الأنماط الاكلينيكية :

تشير فيوليت إلى أهم تلك الأنماط الإكلينيكية في هذا التصنيف للمعاقين عقلياً، وذلك على النحو التالى:

❖ المنغولية وتسمى أيضا أعراض داون.

❖ استسقاء الدماغ.

- ❖ صغر الجمجمة.
- ❖ القماءة أو القصاع.
- ❖ حالات اضطراب التمثيل الغذائي.
- ❖ حالات العامل الرايزيسى في الدم.
- ❖ حالات الصرع.
- ❖ حالات التصلب الحدبي الدوني.
- ❖ حالات الشلل السحائي.
- ❖ حالات الفيفيل كينو نيوريا.

3-3-التصنيف السيكولوجى:

يصنف المعاقين عقلياً في ضوء نسبة الذكاء على النحو التالى:

***المعتوه:** يمثل المعتوه أشد درجات التخلف العقلي بحيث تقل نسبة ذكاء المعتوه عن (25) وتبلغ نسبتهم حوالى (5%) من مجموع ضعاف العقول ولا يتجاوز العمر العقلي بأي حال عن (3) سنوات، والمعتوهون لا يستطيعون القراءة والكتابة، والمعتوه لا يستطيع حماية نفسه أو حياته من الأخطار، وقد لا يأكلون إن لم يوضع لهم الطعام في أفواههم. وبالتالي يحتاج المعتوه إلى رعاية كامله من الأخرين لأن لديه نقصا أو تأخرا في التكوين الجسمي وتلفا كبيرا في المخ ولذلك لا يعمرون طويلا وأغلبهم يموتون صغاراً (عصام، 2006، 18).

***الأبله:** وتتراوح نسبة ذكاءهم بين (25-50) درجة أي لا يزيد مستواهم العقلي من

ذكاء الطفل العادي في سن السابعة، ولا تستطيع فيه تعلم القراءة، ويفتقر البلهاء إلى القدرة على العناية بأنفسهم أو الانتفاع من التعليم المدرسي، ومن الممكن تعليمهم كيف يرتدون ملابسهم بأنفسهم من بعض المخاطر، وبالتمرين يمكن تأهيلهم لبعض الأعمال البسيطة مثل الكنس وتنظيف الأرض والأحذية وغسل الملابس كما يمكن اكسابهم عادات النظافة والنظام وآداب السلوك (أشرف، 2000، ص 33).

***المأفون أو المورون:** تبلغ نسبتهم حوالى (75%) من ضعاف العقول وتتراوح نسبة ذكائهم بين (50–70) ويتراوح عمرهم العقلي في اقصاه من (7–10) سنوات ومن صفاته أنه يستطيع الاعتماد على ذاته في كسب عيشه، من خلال عمل وحرفة بسيطة تناسب وضعه وظروفه ويستطيع الحفاظ على حياته، ولديه نوع من الانسجام والتوافق الاجتماعي المعقول نسبيا، ولديه بعض النقائص الجسمية، والفسيولوجية الطفيفة وتستطيع هذه الفئة تعلم القراءة والكتابة ولكنها لا تستطيع التحصيل الدراسى في الفصول العادية بل تحتاج إلى فصول أو مدارس خاصه.

وقد شاع استخدام هذا التصنيف حتى الخمسينات ولكن بعد إجراء الكثير من الدراسات العلمية في ميدان التخلف العقلي تغيرت بعض المفاهيم العلمية لتضمنها لمعاني غير مجبوله من الناحية الاجتماعية فتغيرت هذه المصطلحات السابقة (نجوى غراب، 1999، 24).

3–4–التصنيف النفسي الاجتماعي: نظراً للانتقادات التي وجهت إلى بعض التصنيفات ومنها معامل الذكاء كأساس لتصنيف الإعاقة العقلية فقد أضاف بعض

العلماء بعض الخصائص الاجتماعية والسلوكية الأخرى إلى معامل الذكاء.

3-5-التصنيف التربوي: يقسم التربويون العاملون في مجال الصحة النفسية للمعاقين عقلياً إلى ثلاث مستويات طبقا للموقف التربوي وقدرتهم على التعلم وذلك على النحو التالي:

*** القابلين للتعلم:**

وهم من لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة، فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغير في السلوك الاجتماعي ليصبح مقبولا في تفاعلاتهم مع الآخرين، وأيضا، في تحسن العمليات المعرفية والمهنية لديهم، وتستطيع تلك الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوي مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (50-70).

*** فئة القابلين للتدريب:** وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (25-49) وهم يمثلون (4%) ويحتاج هذه الفئه إلى الإشراف والرعاية الخاصة طوال حياتهم، وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمى منخفض جدا ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشة محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الأخرين لهم، وتتراوح معاملات ذكائهم بين(25-50) (أحلام،2003، ص13).

***فئة الإعتماديون:** هي تلك الفئة من الأفراد التي تقل نسبة ذكائهم عن (25) وهم يمثلون (5%)تقريباً وتحتاج هذه الفئه إلى رعاية إيواعيه مستمرة طوال حياتهم. كما يشير حامد

زهران إلى أنه يمكن إرجاع أسباب الإعاقة العقلية إلى أسباب وراثية داخلية المنشأ أو بيئية خارجيه المنشأ قبل أو أثناء أو بعد الولادة. (حامد، 1978، ص 437).

4-خصائص المتخلفين عقليا:

يتصف هؤلاء الأطفال بالعديد من الخصائص المختلفة نذكر منها:

4-1-الخصائص الجسمية والحركية:

تتميز الخصائص الجسمية للمتخلفين عقليا ببطء في النمو الجسمي بصفة عامة وصغر الحجم والوزن العادي ونقص حجم وزن المخ عن المتوسط، وتشوه شكل الجمجمة والأذنين والعينين والفم والأسنان واللسان وتشوه الأطراف وبطء النمو الحركي وتأخر الحركة واضطرابها وروتينتيها وضعف واضطراب في النشاط الجنسي.

أما الخصائص الحركية والنفسية الحركية فقد أثبتت البحوث أن المتخلفين عقليا يؤدون الأعمال التي تحتاج إلى توافق بكفاءة اقل سواء كانت هده المهارة بصورة قوة أو السرعة أو الدقة.

المتخلفون عقليا يميلون إلى التأخر في كل من النمو الحركي، التعلم الحركي ولديهم قصور في أداء الوظائف الحركية.

4-2-الخصائص المعرفية: أهم ما يميز المتخلف عقليا عن الشخص العادي هم الخصائص العقلية المعرفية حيث تقل نسبة الذكاء عن 70 ولا يزيد العمر العقلي للمتخلف

عقليا عن عشرة أو 11 سنة عقلية ولا تؤهله للتحصيل الدراسي أكثر من الصف الخامس مهما بلغ منه العمر ومهما تعرض لبرامج ومثيرات تربوية.

* **ضعف الانتباه:** يزداد الانتباه عند العاديين في المدة والمدى مع زيادة أعمارهم لكن انتباه المراهق المتخلف عقليا مثل انتباه الطفل الصغير محدود المدة والمدى. يتشتت انتباه بسرعة وذلك لان مثيرات الانتباه الداخلية عنده ضعيفة وتحتاج إلى ما يثير انتباهه من الخارج.

لا ينشغل بأكثر من مثيرة في موضوع واحد هذه الخاصية تجعله لا يتعلم من الخبرات التي تمر به إذا وجد ما ينبهه إليها حتى يدركه.

* **القصور في الإدراك:** يعاني المتخلف عقليا قصور في عملية الإدراك خاصة عمليتي التمييز والتعرف التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه والتذكر فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء ولا يدركها وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يركز على جوانب غير أساسية فيها.

* **القصور في الذاكرة والتفكير:** المتخلفون يتعلمون ببطء وينسون ما يتعلمون ببطء ودلك راجع إلى أنهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية بعد جهد كبير وهدا المستوى في الذاكرة يحفظ المعلومات والخبرات لمد قصيرة فقط لكن لا ينقلها إلى المستويات الأخرى التي تؤكد على حفظ المعلومات لفترات طويلة وهدا ما يجعلهم في حاجة إلى التعلم أكثر من مرة.

أما تفكير الأطفال المتخلفين عقليا ينمو بمعدلات بطيئة بسبب القصور في الذاكرة وضعف القدرة على اكتساب المفاهيم وتقويم الصورة الذهنية والحركية. (إيمان،2001، ص24-30)

4-3-الخصائص الاجتماعية: يتميز المعاقون عقليا بضعف القدرة على التوافق الاجتماعي وبشكل عام نجدهم يتميزون بنقص الميول والاتجاهات وعدم تحمل المسؤولية كما يتميزون بالانسحاب والعدوان، واضطراب مفهوم الذات حيث نجد أن المعاق عقليا كثيرا ما ينضر لنفسه انه فاشل أو عاجز وانه لا قيمة له كما انه لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية خاصة مع أبناء عمره ولهذا فانه يميل إلى المشاركة مع من هم أصغر منه سنا في الممارسة الاجتماعية.

4-4-الخصائص العاطفية والانفعالية: يتميز المتخلفون عقليا من الناحية العاطفية بعدم الاتزان الانفعالي وعدم الاستقرار والهدوء كما يتميزون بسرعة التأثر أحيانا وبطيء الانفعال أحيانا أخرى أما ردود الفعل العاطفية والانفعالية لديهم فهي أقرب إلى المستوى البدائي وهم أيضا اقل قدرة على تحمل القلق والإحباط. (سهى،2000، ص18-19)

5-تشخيص التخلف العقلي:

تعتبر عملية تشخيص الفرد المتخلف عقليا عملية بالغة الأهمية، وذلك لأنها تقدم في النهاية صورة للفرد المتخلف تشمل جوانب متعددة فإطلاق عبارة متخلف أو معاق عقليا على فرد ما إنما تنطوي على مجموعة من المفاهيم والمعاني التي تحدد مستقبله إلى حد

كبير وتحدد تعامله مع البيئة التي يعيش فيها بالإضافة إلى أن نتيجة التشخيص تقدم معلومات عن أسباب التخلف والإعاقة أو مظاهر سلوكه ومستوى قدراته.

5-1-التشخيص الطبي: يقوم بالتشخيص الطبي عادة طبيب الأطفال أو فريق من الأطباء المتخصصين حيث يتم الكشف عن نواحي النمو الجسمي بشكل عام.

5-2-التشخيص النفسي: يقوم بهذا الجانب اختصاصي القياس النفسي والإكلينيكي ويشمل ذلك تحديد نسبة ذكاء الشخص المتخلف، بالإضافة إلى الكشف عن سمات الشخصية وجوانب النمو العاطفي والقدرة اللغوية.

5-3-التشخيص الاجتماعي: يقوم بهذا الجانب الأخصائي الاجتماعي وذلك انطلاقا من أهمية الصلاحية الاجتماعية كمعيار في تحديد الإعاقة العقلية ويقصد بالصلاحية الاجتماعية قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره.

5-4-التشخيص التربوي: يتولى هذا الجانب من التشخيص أخصائي التربية الخاصة معتمدا في ذلك على أن الإعاقة العقلية تنعكس في قدرة الفرد على التعلم والتحصيل بشكل تقل معه قدرة المتخلف عن مستوى الأفراد الأسوياء.

5-5-التشخيص التطوري: ويقصد به هنا التشخيص الذي يقوم على أساس دراسة تاريخ نمو الفرد والتعرف على مظاهر التأخر في بعض جوانب النمو الجسمي والحركي واللغوي بشكل خاص فبالإضافة إلى المؤشرات النفسية والتربوية والطبية والاجتماعية التي

قد تدل على وجود التخلف لدى فرد ما، فان دراسة التاريخ التطوري لنموه إنما يشكل معيارا آخر يزيد من صدق التشخيص. (جنان،2005، ص273-274)

6-رعاية وعلاج المتخلفين عقليا:

رعاية المتخلفين عقلياً أمر ضروري تحتمه الضرورة الاجتماعية، ولابد أن يوفر كل مجتمع الرعاية والعلاج المناسبين لأبنائه المتخلفين عقلياً، وغير المتخلفين إذا أنه يعدهم للمستقبل مواطنين صالحين. ويتضمن علاج ورعاية المتخلفين عقلياً الخدمات التي تساعدهم على تحسين وضعهم في البناء الاجتماعي مثل العلاج الطبي والنفسي، والتعليم في معاهد خاصه، والتدريب على مهنة، واكتساب السلوك الاجتماعي وسوف نتحدث عن كل نوع من هذه الخدمات بشيء من التفصيل كما يلي:

6-1-العلاج الطبي: التخلف العقلي مشكلة طبية وقد أشرنا فيما سبق إلى العوامل العضوية والبيو كيمائية التي تسببه، ويهدف العلاج الطبي إلى القضاء على أسباب التخلف العقلي العضوية والوقاية منها مثل: علاج أخطاء التمثيل الغذائي، ووجود الأحماض في بول ودم المريض وأخطاء تركيب الدم، وسحب السائل النخاعي في حالة استسقاء الدماغ، كما يهدف العلاج الطبي أيضا إلى تقوية خلايا وأنسجة الجهاز العصبي والدماغ حتى تستطيع أن تقوم بواجباتها، وتتحمل تعويض الخلايا والأنسجة التالفة

6-1-2-العلاج بالعقاقير: من أشهر العقاقير المستخدمة في علاج التخلف العقلي أقراص الجلوتامين، حيث استخدمها علماء الطب على الحيوانات ووجدوا أنها ساعدت على زيادة

تعلمها السير في المتاهات وزيادة نشاطها وتصرفها، ومن التجارب التي أجريت على الإنسان وجدوا أنها ساعدت على زيادة نسب الذكاء، وعلاج اضطرابات التعليم.

6-2-العلاج النفسي:

يصنف التخلف العقلي إلى تخلف عقلي مستقر، وآخر غير مستقر، ويعاني الصنف غير المستقر من اضطرابات وجدانية، واهتزازات في الشخصية، وضعف في القدرة على تكوين علاقات شخصية واجتماعية، مثل هذه الحالات في حاجة إلى العلاج النفسي لمساعدتها على أن يعيشوا في سلام مع أنفسهم، ومع الآخرين، وأن يتغلبوا على معوقات سلوكهم وتكيفهم

ويقوم العلاج النفسي مع حالات التخلف العقلي على أساس تكوين علاقة طبية مع العميل وإعادة الرابط بينه وبين المجتمع، ومنحه العطف والحنان، وإزالة مخاوفه التي اكتسبها من البيئة القاسية التي كان يعيش فيها، ومساعدته على التكيف الاجتماعي مع الأسرة والمجتمع. لذلك كان من أهم أهداف العلاج النفسي تدريب العميل على حل مشكلاته وتصريف أموره وغرس ثقته بنفسه، وإدراكه لإمكانياته المحدودة، وتبصيره بها، وكيف يستغلها ويستفيد منها

خطوات العلاج النفسي:

يبدأ العلاج النفسي بأهداف بسيطة تزداد في الصعوبة تدريجياً بحسب إمكانيات العميل ومستواه العقلي والشخصي، ويمر بعدة خطوات مترابطة هي:

-يبدأ المعالج في المرحلة الأولى بإزالة مخاوف العميل نحو أسرته والمجتمع، وتصحيح بعض المفاهيم البسيطة عن المجتمع والناس.

-في الخطوة الثانية يعمل على تخليصه من نزعاته العدوانية تجاه الناس، واتجاه نفسه. لأن المعاملة القاسية والحرمان من العطف والحنان تجعل الطفل قاسيا في معاملته لنفسه وللأطفال الآخرين.

-زيـادة ثقة الطفل بنفسه وبالناس، وتبصيره بإمكانياته وقدراته الشخصية وكيف يستغلها ويستفيد منها إلى أقصى قدر ممكن. ويقوم التبصير الذاتي على أساس جعل الطفل يشعر بخبرات النجاح في العمل وتجنيبه مواقف الإحباط والفشل، فيبدأ الاخصائي معه من العمليات التي يستطيع القيام بها في سهولة ويسر ويشجعه ويمدحه ويكافئه، حتى تزداد ثقته بنفسه ومن ثم ثقته في قيامه بعمل يرضي عنه الآخرين

6-3-العلاج التربوي: لقيت مشكلة تعليم المتخلفين عقلياً اهتماماً كبيراً منذ القرن (19) فأنشأت كثيراً من الدول الفصول الخاصة، وانتشرت معاهد التربية الفكرية وتخصص المدرسون والمدرسات في تعلم المتخلفين عقليا.

ويهدف أي برنامج تربوي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى مساعدة المتخلفين على التكيف الاجتماعي.

6-4-العلاج الاجتماعي: تعاني حالات التخلف العقلي من تأخر في النضج الاجتماعي وفشل في التكيف واكتساب العادات الضرورية للحياة، وغباء التصرف في المواقف التي

تعترض حياتهم، وجمود العلاقات الاجتماعية، وفشل في الاستفادة من الخبرات السابقة، وتكرار والوقوع في المحظور، ومخالفة المألوف من غير وعى أو تبصر، وهروب من تحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية. وهم في حاجة إلى الرعاية والتربية والتوجيه والإرشاد المستمر.

والعلاج الاجتماعي مهمة شاقة، لا تقل أهمية عن العلاج الطبي والنفسي والتربوي وهو لا يقتصر على علاج الفرد المتخلف علقاً فقط بل يمتد إلى علاج البيئة الاجتماعية والأسرة التي أتي منها ويعود إليها. (ايمان، 2001، ص 24-30).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا في هذا الفصل نستنتج بأن الإعاقة العقلية اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية في قدرات الطفل على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو الكتابة، أو التهجي، أو إجراء العمليات الحسابية، ومن ثم فإن مثل هذه الإعاقة تعد بمثابة حالة تتعارض مع تحقيق إنجاز أكاديمي يتناسب مع عمر الطفل، كما تتعارض مع قيامه بأنشطة الحياة اليومية بذلك الشكل وتلك الكيفية التي نتوقعهما ممن هم في مثل سنه. ولهذا يعتبر التخلف العقلي ظاهرة اجتماعية هامة وخطيرة سواء في المجتمعات المتحضرة التي تهتم بتنمية ذكاء مواطنيها أو في المجتمعات النامية التي يصبح المتخلف فيها عبئا على الأسرة والدولة إذ يتطلب الطاقة والجهد لتوفير الرعاية المادية والنفسية ومن ثم تحتاج تلك المجتمعات إلى التقليل من أضرار مشكلة التخلف العقلي.

الفصـــل الثالث:

الإدراك الحسي

تمـهيد:

يعد الإدراك أحد مفاتيح التعلم، ويتطلب التعلم الفعال إدراك فعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم، وإعطاءها قيمة ومعنى، بحيث يسهل استرجاعها في المستقبل، فكان من المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس بسبب صلته المباشرة بحياة الناس الذين يتعاملون مع الاف المثيرات، والتي تتطلب منهم الفهم والتحليل والاستجابة الفورية، ويعتبر الإدراك من ضمن العمليات النمائية، شأنها شأن أي مظهر من مظاهر النمو الأخرى عند الطفل، حيث تعتمد هذه العملية على التدريب والخبرات التي يمر بها الطفل خلال تفاعله مع البيئة المادية والتعليمية. وبناء على ذلك يعتبر الإدراك الحسي هو الخطوة الأولى في سبيل اكتساب المعرفة وهو أساس العمليات العقلية الأخرى من حفظ وتفكير وتعلم. ومن خلال بحثنا سنركز على نوعين من الإدراك الحسي وهما الإدراك البصري والسمعي لما لهما من أهمية كبرى في استقبال المعلومات.

أولا: الإدراك البصري

1-تعريف الإدراك:

-هو تلك العملية النفسية التي تسهم في الوصول الى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى. (حافظ، 1998، ص24).

-**تعريف كوفن " coven" 1986:** الإدراك هو عملية تجميع الانطباعات الحسية الى صورة عقلية. (الزغلول واخرون، 2003، ص 111)

-**تعريف جنتر «Guenter" 1998:** هو عملية التوصل الى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية الى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لاشعورية ولكن نتائجها شعورية. (منسي، 2006، ص367)

-هو عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل الى الدماغ على شكل رسائل مرمزة ماهيتها نبضات كهربائية تسري عبر الاعصاب الحسية التي تصل بين أعضاء الحس والدماغ، وهو عملية بنائية بمعنى ان الإشارات الكهربائية الواصلة الى الدماغ تتجمع ويتألف منها مدرك كلي ذو معنى. (الوقفي،2000، ص226).

-اذن مما سبق نستنتج أن الإدراك عملية لاشعورية تتم في الدماغ تمكننا من الوصول الى معاني الأشياء والأشخاص والمواقف التي يتعرض لها الانسان خلال حياته وتفسيرها، وفهمها، وتكون نتائج الإدراك شعورية.

-**الإدراك الحسي:** يعرف الإدراك الحسي بأنّه عبارة عن مجموعة الاستجابات الكلية للمنبهات الحسية الصادرة عن المثيرات الخارجية المختلفة، والتي يستقبلها الفرد عن طريق الأعصاب الحسية الموجودة في الأعضاء الحسية، تتم عملية الإدراك الحسيّ نتيجة لاستثارة وتحفيز الأعضاء الحسية، عن طريق المنبهات الخارجية، بحيث تعمل على ترجمة وتفسير الإحساسات الخارجية إلى مدركات من خلال الخبرات السابقة، أي أن تفسير وإدراك الانطباعات الحسية يكون اعتماداً على الخبرات والمعارف المخزنة في الذاكرة سابقاً. (نجاتي،1980، ص ص 157-158).

-**يعرف** أيضا بأنه العملية التي يصبح فيها المرء واعيا على الفور لشيء ما، ويقال للإدراك حسيا عندما يكون ذلك الشيء الذي نعيه على الفور هو الشيء الذي يؤثر في احدى أعضاء الحس لدينا. (صالح،1982، ص162).

-**عرفه ستيرنبرغ (Sternberg):** بأنه العملية التي يجري من خلالها تعرف المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها. (حسن، 2007، ص114)

-يمكن القول إنّ عملية الإدراك الحسي هي عملية عقلية حسية انفعالية بالغة التعقيد حيث إنّها تتداخل مع الشعور، وعمليات التذكر، والتخيل، والانتباه، والوعي، واللغة، ومن امثلة الإدراك الحسي **الإدراك البصري** و**الإدراك السمعي** وسنتعرض لهما في هذا الفصل بالتفصيل.

2-تعريف الإدراك البصري:

-تعريف موات وشماشر: الإدراك البصري واحد من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية. (فتحي،1995، ص214).

-تعريف إزنك وكيان(1995): الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه -في الوقع-عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية. (فؤاد، 2004، ص25)

-هو وضع الأشياء أو المدركات في الفراغ حين يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء أو رمز أو شكل (كلمات-صور-أشكال-حروف) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به. (عبد الهادي، 2006، ص236)

-عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي، من خلال المنافذ البصرية لأجل وإعطائها المعاني، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فالخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي. (عدنان، 2004، ص98).

-الإدراك من خلال حاسة البصر يتم إدراك الأشياء بألوانها وحجومها وأشكالها ولمعانها ومكانها واتجاهها، ومسافتها وكلها صفات ثابتة لها (عبد المنعم، 1994، ص956).

-الإدراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية واعطاءها المعاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطالت ويلعب دورا هاما في التعليم المدرسي وبصفة خاصة القراءة. (فتحي، 1998، ص340).

ومنه الإدراك البصري هو الوسيلة التي يتصل بها الانسان بالعالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية ويهدف الى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية.

3-مراحل الإدراك البصري: تتفق جميع نظريات على أن الإدراك البصري للشكل يمر بثلاث مراحل رئيسية على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** تسقط الأشعة الضوئية من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكتشف عن ملامحه وخواصه التي تميزه.
- **المرحلة الثانية:** العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من شكل السطح والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته وموقعه وحجمه.
- **المرحلة الثالثة:** يتم فيها تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكة العين وتحويلها الى نبضات عصبية يتم ارسالها الى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية، حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا، وفي هذه المرحلة يلعب السياق والخبرة السابقة

للفرد عن الشكل البصري دورا هاما عند مقارنة المعلومات المداخلة عن هذا الشكل عبر الجهاز البصري بالمعلومات المخزنة عنه في الذاكرة (السيد، وفائقة،2001، ص 70). وهذا يعني أن الإدراك البصري للبيئة واكتساب الخبرات والمهارات لا يتم عن طريق الرؤية فقط، بل يتم ذلك من خلال العين والعقل والذاكرة، ولعل هذا يساعد في تفسير وتأويل المثيرات المختلفة التي يتعرض لها التلميذ في البيئة، وأن عملية الإدراك بصفة عامة والإدراك البصري بصفة خاصة ليست منعزلة عن باقي القدرات العقلية المختلفة. (الانتباه، الإحساس، الذاكرة، التفكير). ولكنها تعتبر الأساس الذي يساعد على تكامل تلك القدرات ويصبح نمو التلميذ نموا سليما في كافة الجوانب. (عبد العلي، 1994، ص).

كما تشير العديد من الدراسات أن اغلبية المعلومات التي تصل إلى الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، وأن الإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها التلميذ يوميا، بل أن المعلومات البصرية تغلب المعلومات القادمة من القنوات الحسية الأخرى في حالة تضارب المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية الأخرى. (عدنان، 2004، ص98).

3-مهارات الإدراك البصري

يعد الإدراك البصري مطلبا أساسيا لكي يتعلم الطفل القراءة والكتابة والتهجئة، وحتى يستطيع الطفل الإلمام بمهارات القراءة والكتابة لابد أن يكون مكتسبا لبعض المهارات الخاصة بالإدراك البصري ومن أهمها ما يلي:

3-1-التآزر البصري الحركي: يقصد بالتآزر البصري الحركي تناسق حركات العين مع حركات العين مع حركات اليد، ويسبب ضعف التآزر البصري الحركي ضعف في مهارات الكتابة اليدوية، والقدرة على تتبع الخطوط، أو التلوين داخل مساحة محددة دون الخروج عنها، والأمر الأكثر أهمية في التآزر الحركي البصري هو أن يتذكر الطفل أن يترك العين تقود اليد (Dodds, p41,1993)

- وتعد القدرة على اقتفاء أثر الأشياء بواسطة العين إحدى المراحل المهمة في تنمية مهارات الانتباه البصري للأطفال، كما أنها تمكنهم من تمكينهم من تعزيز انتباههم إلى أحد الأشياء حتى إذا بدأ يتحرك خارج نطاق رؤيتهم، لذا فإنه من الضروري أن يكتسب الأطفال هذه القدرة، كي يكونوا بعض المفاهيم المناسبة عن العالم من حولهم، كما تعد مهارة التآزر البصري الحركي إحدى الشروط الأساسية، لتعلم القراءة، حيث أنها تمكن الطفل من تدقيق النظر في سطر واحد بالنص. (فؤاد، ص 61، 2004).

3-2-العلاقات المكانية: وهي القدرة على التعرف أبعاد ومواضيع الأشياء، مثل أبعاد الذات في علاقتها بمكونات البيئة، وإدراك الأشياء في علاقاتها بالأشياء الأخرى، أي هي قدرة الفرد على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ. (kurtz,p 35,2006)

ويحتاج التلميذ الى تنمية قدرته على إدراك وفهم العلاقات المكانية وذلك لأنه لابد له أن يتوافق مع الخصائص الجغرافية لمحتويات بيئته، وإدراك المسافات والاتجاهات. (جابر،1979، ص 387)

ويتعلق هذا الجانب من جوانب الإدراك البصري بالقدرة على إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ. (محمود واخرون،2003، ص 84)

3-3-التمييز البصري: يعود التمييز البصري الى الإجراءات التي تمكن التلميذ من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، فالتلميذ الذي لديه قصور في التمييز البصري يصعب عليه أن يدرك الشكل أو أن يميز بين الصور والأرقام أو الأشكال. (محمود واخرون، 2003، ص 73)

كذلك تعني هذه المهارة القدرة على التمييز البصري للصيغ المتشابهة داخل سياق الكتابة، مثل الأزواج المتشابهة من الحروف (ح) و(ج) و(خ)، و(د) و(ذ)، (ر) و(ز)، و(ع) و(غ) في اللغة العربية و(n) و(h) و(b) و(d) و(c) و(e) في اللغة الإنجليزية، والتي تكون على درجة في التشابه. (محمود،2006، ص74)

3-4-الذاكرة البصرية: هي القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة كذلك مهارات اللغة المكتوبة والتهجي. (محمود واخرون،2003، ص 74)

3-5-الإغلاق البصري: هو مكون ادراكي يشير إلى قدرة الطفل على أن يتعرف على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملة، ومن ثم فإن مهمة الاغلاق البصري يجب أن تتضمن قدرة الطفل على تحديد ماهية الأشكال حتى ولو كانت ناقصة. (سولسو،1996، ص175).

3-6-التمييز بين الشكل والأرضية: يقصد بها القدرة على فصل، أو تمييز الشيء أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، والأطفال ذوو الصعوبات في هذا المجال لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشيء مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به. (فتحي،1998، ص341).

4-النظريات المفسرة للإدراك البصري:

4-1-نظرية إدراك الأشكال: لقد أعد العلماء عدة نظريات تفسر كيف يتم إدراك الأشكال وتتفق جميع هذه النظريات على أن إدراك الشكل يمر بثلاث مراحل رئيسية، ففي المرحلة الأولى تسقط الأشعة الضوئية من الإضاءة من مصدر الإضاءة على سطح الشكل لكي تكشف عن ملامحه وخواصه التي تميزه، أما الثانية فإن العين تستقبل الأشعة الضوئية التي تنعكس من سطح الشكل والتي تحمل معها المعلومات البصرية المختلفة عن مكونات هذا الشكل وصفاته.... الخ. أما المرحلة الثالثة فيتم فيها تجميع المعلومات البصرية التي تتلقاها المستقبلات الضوئية في شبكية العين وتحويلها الى نبضات عصبية يتم ارسالها الى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة المخية حيث يتم تشفيرها ومعالجتها إدراكيا. (سولسو،1996، ص 70) ونظرا لتعدد هذه النظريات سنستعرض أهمها وباختصار:

4-1-1-نظرية إدراك الشكل بناء على النموذج: تعتمد هذه النظرية على الذاكرة والخبرات السابقة لدى الفرد على الشكل والسياق والاستراتيجيات التنظيمية العامة والتوقعات المبنية على المعرفة، بمكونات السياق، وذلك نجد أن عملية التعرف على الأشكال من وجهة نظر

أنصار هذه النظرية تتم بناء على النموذج الذهني للشكل وهذا يعني أن الجهاز البصري يقوم بمقارنة الشكل الذي يراه الفرد بالنموذج المخزن عن هذا الشكل في ذاكرة الفرد البصرية مع وجود عدة اقتراحات مسبقة لدى الفرد عن توقعاته نحو هذا الشكل، وذلك فإن الأشكال التي يدركها الفرد لابد أن تكون لها نموذج مخزن في ذاكرته البصرية. (فهمي، ب س، ص172)

4-1-2-نظرية إدراك الأشكال من خلال مكوناتها: تفرض هذه النظرية أن الأشكال تتكون من مجموعة مكونات أولية حيث يتم التعرف على الشكل وإدراكه من خلالها، حيث قدمت هذه النظرية تفسيرا لبعض المظاهر الرئيسية للتعرف على الأشكال. (السيد وفائقة، 2001، ص76)

4-1-3-نظرية الجشطالت: يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحيل ما بالكون من فوضى إلى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها، وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، وهي عوامل أولية فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا، وبفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيقية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي لهذه الصيغ معانيها. (السيد وفائقة، 2001، ص81)

4-2-نظريات إدراك المسافة والعمق: تعرف بأنها عملية معرفية يحدد الجهاز البصري من خلالها العمق النسبي للأشياء الموجودة في الفراغ ثلاثي الأبعاد وذلك عن طريق إدراك

الاختلافات الموضوعية الدقيقة بين الصورة الواقعة على شبكية العينان اليمنى واليسرى والتي يطلق عليها ' التفاوت الشبكي'.

ويعكس إدراك العمق قدرة الفرد على إدراك نوعين من:

- **المسافة المطلقة:** وهي المسافة بين الفرد وشيء ما يوجد في البيئة المحيطة.
- **المسافة النسبية:** وهي المسافة بين الأشياء المختلفة الموجودة في البيئة.

ولتفسير عملية إدراك العمق ظهرت العديد من الذكر أهمها:

- النظرية التجريبية ورائدها بيركلي (1709).
- النظريات البنائية ورائدها هيلمهولتز (1844-1821).
- نظرية جيبسون للإدراك المباشر(1950).
- النظرية الحسابية لمار(1982).
- نظرية الشكل واللون والعمق. (مهند، 2010، ص43)

5-قوانين الإدراك البصري:

5-1-قانون الشكل والخلفية: يعتبر المثير البصري وحدة منظمة تتكون من صورة (شكل) وخلفية (حواف)، وبذلك فإن الصورة هي مزيج لتفاعل عناصر الصورة والخلفية معا، والصورة هي الأكثر معنى والأكثر وضوحا وتنظيما والأصغر حجم، وغالبا ما تتميز حدود الخلفية عن الصورة بسهولة ويسر، فعند قيادة السيارة على سبيل المثال عند تقاطع طريق

ما، فإن إشارة الوقوف تمثل الشكل الذي يبدو أهمية بالنسبة للأشياء الأخرى كالأشجار والسيارات والمباني وغيرها.

كما أن صوت المدرس في المحاضرة يبدو أكثر أهمية بالنسبة لطالب مقارنة بالأصوات الخارجية ومثل هذه الأجزاء تسمى بالخلفية. (رافع،2003، ص126)

5-2-قانون تجميع الأشكال: إن الأشكال التي نراها مكونة من عدة عناصر، وإدراكها يحتاج الى تجميع وتنظيم تلك العناصر ومن أهم هذه القوانين نذكر:

5-2-1-قانون التشابه: ينص هذا القانون على أن العناصر المتشابهة تجتمع معا حيث ينتج عن تجمعها شكل منظم. (طاع الله،2008، ص44)

5-2-2-قانون التقارب: يتم إدراك المؤثرات الحسية المتقاربة في الزمان أو المكان على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة.

فكلما كانت مجموعة العناصر أكثر تقاربا فهي تدرك على أنها تنتمي الى مجموعة واحد، وبالتالي يسهل عملية تخزينها وتذكرها لاحقا. (عبد المنعم،2005، ص53)

5-2-3-**قانون الاتجاه:** ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد ندركها على أنها شكل واحد. (طارق وعامر، ص90، 2008).

5-2-4-قانون الاغلاق: ويشير هذا القانون الى ميل الأفراد الى إكمال المثيرات الناقصة، فمعظم الناس يستطيعون قراءة خط الاخرين مع أن هناك أحرف ناقصة في كتاباتهم أو أن

يرى المثلث أو الدائرة كاملة مع أنهما ناقصان هندسيا، إن إدراك الأشكال المغلقة أو الشبه المغلقة أفضل من إدراك الأشكال المفتوحة أو الناقصة. (حمدي، 2009، ص90)

5-2-5-قانون الاتصال(الاستمرار): ينص هذا القانون على أن العناصر التي تتابع في خط منحني أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد. (الزيات، 1995، ص112)

5-3-قانون براجبانتس لجودة الأشكال: ينص هذا القانون على أن الأشكال الأسهل والأسرع في الإدراك هي تلك الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والانتظام، ولذلك نتنبأ بأن بعض الأشكال الهندسية أسهل وأسرع في إدراكها من الأشكال الأخرى. (عبد الهادي،2006، ص140)

6-العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري:

يتأثر الإدراك البصري بعاملين أساسين هما:

6-1-العوامل الموضوعية أو الخارجية: تنشأ المحددات الخارجية عن خصائص المثير أو مجموعة المثيرات ومن أهم هذه المحددات مايلي:

6-1-1-التمييز بين الصورة والخلفية (الشكل والأرض): عندما نلقي نظرة على أي منظور فإننا نلاحظ جزءا هاما سائدا ومحددا يبرز أكثر من غيره مما يحيط بيه، ويكون أكثر تجانسا وانتشارا يعرف بالصورة، وتعرف الأجزاء المحيطة بها الخلفية، ويعد هذا التمييز في المنبهات التي ندركها أكثر مبادئ التنظيم الإدراكي بساطة، ويتم التمييز بين الصورة والخلفية على أساس عوامل منها: الموضوع، الحجم، الشكل. (الوقفي،1996، ص233).

6-1-2-التجميع والتنميط: يؤثر وضع المثيرات على مشاهدتنا وفهمنا، فالمثيرات المتجمعة تظهر مع بعضها سواء من حيث المكان أو الزمان وخاصة إذا كانت الصورة منتظمة وهذا يساعد الفرد على إدراك المثيرات وفهمها. (وتيج، 1992، ص92)

6-1-3-الثبات الإدراكي: يدرك الانسان الأشياء المألوفة له على أنها ثابتة دائما بغض النظر عن ظروف الإضاءة والموقع والمسافة التي تفصل بيننا وبين الشيء المدرك، فمثلا إذا تحركت بعيدا عن الطبق الموجود أمامك على المائدة تغيرت صورته المتكونة على شبكة العين من الشكل الدائري الى الشكل البيضوي، ومع ذلك فسوف تستمر في إدراكه على أنه دائري الشكل. (عبد الخالق،1999، ص163-164)

6-1-4-الخدعات البصرية: ان الخداع البصري يعني أن إدراكنا لأحجام الأشياء لا ينطبق على واقعنا المادي وأحجامها الحقيقية وهو ظاهرة عادية يمكن أن يتعرض لها الناس جميعا في أوقات مختلفة وينظر إليها كتشوه في الإدراك من جهة وكخبرة سوية من جهة أخرى، وينشأ الخداع من سوء تأويلنا لمنبه حسي واقعي، حيث تبدو الأشياء فيه بخصائص ليست لها، أو انه يبدو مجردا من خصائص تتوافر فيه فعلا ويفسر وفقا لقوانين فيزيائية ترجع كما حو الحال في الصورة المنعكسة على المرآة وفيما يلي بعض الأمثلة عن الخداعات البصرية لإدراك الأحجام:

- خدع مولر ولاير (Muller & Lyer).
- خداع المسافة الأفقية والرأسية.

- خدع المسافات الفاصلة.
- خداع بونزو.
- خداع القمر. (الوقفي، 1996، ص297).

6-2-العوامل الذاتية أو الداخلية:

6-2-1-الخبرة والذاكرة: اننا ندرك الأشياء في ضوء ما خبرنا وما مر بنا من تجارب ذلك أنه كلما كانت الأشياء التي ندركها في الوقت الراهن تقع في إطار خبرتنا السابقة يسهل علينا ادراكها من تلك التي لم تقع في نطاق خبرتنا السابقة، أي التي لم نمر بها من قبل فهم يقولون " إننا ندرك بذاكرتنا " مثلا عندما ندخل قسما ونرى معادلات في السبورة ندرك أنه درس رياضيات لمعرفتنا السابقة بهذه المادة أما الجاهل بهذه المادة يرى ما نرى لكنه لا يدرك ما ندركه. (جحلاط، 2009).

6-2-2-الميول والاتجاهات: تؤثر ميول الفرد واتجاهاته في توجيه إدراكه لمثيرات معينة فعلى سبيل المثال في معرض الكتب قد يدرك الفرد عناوين بعض الكتب تتعلق بميوله نحو ميادين معينة، أو تجد الفرد أمام شاشة التلفزيون يدرك إعلانات معينة تلبي ميوله واتجاهاته بصورة جيدة. (الفت، د س، ص118).

-6-2-3-الشعور والحالة النفسية: ان إدراكنا للعالم الخارجي لا يكون ثابتا، بل متغيرا حسب حالتنا الانفعالية ففي الحزن نرى العالم كئيبا اسودا، وفي الفرح نراه جميلا ملونا، وفي

الخوف نراه مرعبا وهكذا..، وأما الأشياء التي لا تثير انفعالاتنا تبقى خارجة عن ساحة الإدراك.

6-2-4-العاطفة: أثر العاطفة يتضح في أن الشخص الذي نحبه مثلا لا ندرك فيه إلا المحاسن، أما الشخص الذي نكرهه لا نرى فيه إلا المساوئ،فنظرة الأم الى ابنها تختلف كل الاختلاف عن نظرة الغير له نظرا لميلها العاطفي نحوه.

6-2-5-الإرادة والتركيز: كثير من الأمور لا تدرك بسهولة،وتحتاج حينئذ للإرادة، وتركيز الوعي نحو الموضوع، من اجل معرفة تفاصيله، كالطبيب الذي يفحص المريض من اجل تشخيص المرض،او الميكانيكي الذي يريد معرفة العطب الموجود في السيارة...

6-2-6-العـادة: الإدراك راجع إلى دور العادة فنحن ندرك الأشياء حسب ما تعودنا عليه ويرى بيرلو "من خلال تجاربه على أطفال عرب أن إدراك الأشياء يكون من اليمين إلى اليسار، وغير العرب يكون من اليسار إلى اليمين. (جحلاط، 2009).

7-الإدراك البصري عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

عند النظر إلى الخصائص العامة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، نجد من الناحية المعرفية أن هناك اختلافا حول الأداء الوظيفي المعرفي، فأصحاب (النظرية النمائية) يجدون أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يمرون بالمراحل نفسها من التطور المعرفي كالعاديين ولكن على نحو أبطأ، أما أصحاب (نظرية العجز) فيرون أن هناك عجزا بمسؤوليات المعالجة العقلية الخاصة بالطلاب، ولا سيما فيما يخص معالجة المعلومات

والقدرات اللفظة الكلامية، إلا أن البحوث المعرفية أوضحت أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية تتسم قدراتهم العقلية بكونها متأخرة نمائيا، وعند مقارنة منحنيات التعلم التي تم الحصول عليها من أداء الأطفال المعاقين عقليا وأقرانهم العاديين تم التوصل الى وجود علاقة بين العمر العقلي والمهارات الإدراكية.

الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في عمليات الإدراك العقلية الخاصة بعملتي التمييز وتعرف المثيرات التي تقع على حواسهم الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، ومن ثم فهم لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء وبالتالي لا يدركونها، وينسون خبراتهم السابقة لها، فلا يتعرفون عليها بسهولة مما يجعل إدراكهم للأشياء غير دقيق أو يجعلهم يدركون أشياء غير أساسية فيها.

ويشير القريطي (2005) أن عمليات الإدراك البصري تتأثر بدرجة الإعاقة العقلية، وأي قصور في مشكلة في ذلك الطفل يجد صعوبة في التعلم، لذلك نلاحظ أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في الإدراك، سواء سمعيا أو بصريا أو إدراك الخصائص المختلفة المميزة للأشياء كالأشكال والأحجام والألوان والأوزان، إلى جانب عدم قدرتهم على إدراك وفهم المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، وما يمكن أن تضمه مثل هذه المواقف وتتضمنه من مشكلات تعليمية عديدة.

وقد ذهب بياجيه إلى أن القصور في الاستثارة الإدراكية عند سن صغيرة قد يؤثر في النمو العقلي، وعواقب ذلك النقص في القراءة والكتابة، فالنمو العقلي يعني تقدم الأطفال

في تعلم التمييز بين التفصيلات المحددة والأرضية التي تتشكل من مجموعة مثيرات فالإدراك البصري مهم في عملية اكتساب المعلومات والخبرات، وقد يجد الأطفال الذين لديهم هذه المهارة ضعيفة مرتبطة بسبب الضعف العقلي. (منصور، 2014، ص12).

ثانيا: الإدراك السمعي

1-تعريف الإدراك السمعي:

يعرف على أنه نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل إلى الحد الذي يرتبط فيه النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي طما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي. (سميرة ونادية، 2015، ص 166).

عرفه جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي بأنه القدرة على تفسير وتنظيم المنبهات السمعية التي تتلقاها الأذن. (شاهين، 2010، ص26).

يعرف أيضا بأنه نظام مخصص للتعامل مع نماذج المثيرات المؤقتة التي نظمت بشكل متسلسل الى الحد الذي فيه، يرتبط النظام الرمزي الشفوي بالشكل الحسي السمعي، كما يجب أن يوصف على أنه نظام تجهيز متتالي.

ويعرف أيضا بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع وتفسيره، وهو يعد وسيطا إدراكيا مهما للتعلم وتشير الدراسات والبحوث التراكمية في هذا المجال إلى أن العديدمن ذوي

صعوبات القراءة يعانون في الأصل من صعوبات سمعية إدراكية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية والصعوبات الفنولوجية أو الصوتية.

وهؤلاء الأطفال ليس لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أو حدته، ولكن المشكلة أو الصعوبة الأساسية لديهم تتمثل في الإدراك السمعي، وبسبب أن نمو قدرات الإدراك السمعي يتم عادة خلال مرحلة الطفولة المبكرة، فإن العديد من المدرسين يفترضون أن جميع الأطفال يكتسبون هذه المهارات، وهو افتراض خاطئ لا يؤيده الواقع الفعلي للأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك السمعي لديهم. (عبد العظيم وأسامة، 2016، ص ص 139-140)

ويعرف أيضا بأنه القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المثير السمعي في مستوى الإحساس، أو المنبه السمعي في مستوى الانتباه مستقلة عن معرفة الفرد للبنية اللغوية أو الموسيقية، وعلى ذلك فالقدرة على فهم الكلام المنطوق مثلا يمكن اعتبارها نوع من قدرات الإدراك السمعي إذا تضمنت المهام تحريفا أو تشويها بحيث تتداخل مع الفهم المعتاد بالكلام والذي يعتمد على المعرفة باللغة بصفة أساسية، وعلى القدرة السمعية بصفة ثانوية. (عبد العظيم وأسامة، 2016، ص70).

2-مراحل الإدراك السمعي:

شاهين رسلان أن الخطوة الأولى في الإدراك السمعي هي التعرف على المثير الصوتي في البيئة، أي الإحساس لهذا المثير، ويتم عن طريق جهاز السمع وهو الأذن التي تستقبل

المثيرات من البيئة وتنقلها عبر العصب السمعي للمخ لكي تعطي تعليماتها بالاستجابة لها وفقا لخصائصها لكي تحقق نوعا من التكافؤ الفسيولوجي.

(شاهيين، 2010، ص76)

3-عناصر الإدراك السمعي:

يتطلب الإدراك السمعي توافر ثلاثة عناصر رئيسية وأساسية لهذا الإدراك وهي: المنبه السمعي (الصوت)، والجهاز السمعي الذي يستقبل التنبيهات السمعية من البيئة المحيطة وينقلها عبر العصب السمعي إلى المراكز السمعية بالمخ التي تتم فيها معالجة المعلومات السمعية وإدراكها.

3-1-المنبه السمعي: هو عبارة عن الحركات الذبذبية التي تصدر في شكل موجات صوتية متتالية من الضغط والتخلخل المنتشرة بين جميع جزيئات الهواء المحيطة بالجسم المتذبذب، وتنتشر الموجات الصوتية بين جزيئات الهواء والسوائل والمواد الصلبة ولكن سرعة الصوت تختلف باختلاف الوسط الذي تنتقل عبره حيث تؤثر كل من مرونة وكثافة جزيئات هذا الوسط على سرعة نقل ذبذبات الموجات الصوتية. (السيد وفائقة، 2001، ص254).

3-2-الجهاز السمعي: يتكون الجهاز السمعي من الأذن، والعصب السمعي الذي يحمل المعلومات السمعية من الأذن ويقوم بتوصيلها إلى المخ، والمراكز السمعية بالقشرة المخية التي تقوم بفك شفرة هذه المعلومات السمعية وإدراكها.

- الأذن: تتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية هي الأذن الخارجية، والأذن الوسطى والأذن الداخلية، ووظيفة الأذن بصفة عامة هي تحويل الذبذبات. (فائقة، 2001، ص 264).
- العصب السمعي: يتكون العصب السمعي من خلايا العقدة الحلزونية، وتنقسم الألياف العصبية إلى قسمين حيث يحتوي القسم الأول منها على 95% تقريبا من هذه الألياف العصبية، وخلايا هذا القسم تنقل المعلومات السمعية من الخلايا الشعرية الداخلية أو الخارجية التي توجد في القناة القوقعية بالأذن الداخلية إلى المراكز السمعية بالمخ لإدراكها، أما القسم الأخر فإنه يحتوى على الجزء المتبقي من هذه الألياف العصبية والتي تعادل 5% تقريبا من ألياف العصب السمعي تختص الخلايا العصبية لهذا القسم بنقل المعلومات السمعية في عملية التغذية المرتجعة من المراكز السمعية بالمخ إلى أجزاء الجهاز السمعي الدنيا كي تساعد في معالجة بعض المعلومات السمعية الصاعدة إلى المراكز السمعية بالقشرة المخية، وتسير الألياف العصبية الصاعدة إلى المخ والهابطة منه في عدة مسارات. (السيد وفائقة،2010، ص 279).

3-3-المراكز السمعية في القشرة المخية: إن المراكز السمعية لا توجد على السطح الخارجي للقشرة المخية، ولكنها توجد داخل شقين عميقين في كل فص من الفصين الصدغين، وهي تتلقى مدخلاتها السمعية من الألياف العصبية التي تخرج من النواة الركبية الأنسية (الداخلية). وتتكون المراكز السمعية في كل فص صدغي من منطقيتين رئيسيتين، ومناطق أخرى معاونة لهما. (السيد وفائقة، 2001، ص282).

4-مهارات الإدراك السمعي:

- الوعي بالكلمات المنطوقة: وهي قدرة ضرورية لتعلم القراءة الصحيحة والأصوات التي تصدر عن الفرد وهي التي تشكل الكلمات التي نسمعها.
- التمييز الصوتي: وهي القدرة على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة ويمكن اختبار التمييز السمعي لدى الأطفال عن طريق تقديم بعض الكلمات المتماثلة في النطق والمختلفة في المعنى أو العكس.
- الذاكرة السمعية: وهي القدرة على تخزين واستدعاء مثيرات صوتية سبق تقديمها للفرد، وقد تكون هذه المثيرات أرقاما أو كلمات أو جملا.
- التعاقب أو التسلسل السمعي: وهو القدرة على تذكر ترتيب أو تسلسل الفقرات في قائمة من الفقرات المتتابعة، ومن أمثلة ترتيب الحروف الأبجدية أو الأعداد أو شهور السنة أو سور القران الكريم.
- المزج أو التوليف السمعي: أي القدرة على مزج أو توليف صوت ضمن عناصر أو أصوات أو فونيمات أخرى من الكلمة الكاملة. (فاطمة، 2015، ص160).
- التمييز السمعي: هي القدرة على التعرف على الفروق بين الوحدات الصوتية وتشخيص الكلمات المتماثلة أو المختلفة في أصواتها، فالأطفال يجدون صوبة في التمييز بين الكلمات أو الأصوات المتشابهة. (قحطان، 2008، ص205).

5-خطوات الادراك السمعي:

وتتم عملية الادراك السمعي عبر خطوات هي

- **الانتباه:** حالة تيقظ تحدث عند وقوع المؤثر الصوتي، والانتباه له أهمية كبيرة في العملية الادراكية، حيث تدفع الانسان الى التركيز على المؤثر حتى يستطيع أن يتفادى المؤثرات ذات الخطورة علي حياته.
- **تحديد موقع الصوت:** غالبا ما تنمو هذه القدرة بشكل مبكر جدا في حياة الطفل، فالأطفال في سن ستة أشهر مثلا قادرون على الالتفات نحو المصدر الصوتي والتعرف عليه بسرعة كبيرة.
- **تحليل المؤثر الصوتي:** لكل مؤثر صوتي خصائص معينة تضفي عليه سمة من السمات المتنوعة التي من الممكن أن يتعرف عليها الدماغ، خاصة اذا كان للدماغ معرفة مسبقة بالمثير الصوتي، حيث أن الوجه التعبيري اللغوي الأول بالنسبة للإنسان هو النطق، وكون أن النطق عبارة عن رموز لفظية صوتية، ولهذا يعتمد الدماغ على جهاز القوقعة في الأذن الداخلية على تحليل مكونات الصوت من ذبذبات مختلفة حتى يتم للعقل الإنساني فهمها ومعرفتها. (القمش، 1999، ص 14)
- من خلال التعرف على مكونات الصوت يسهل للإنسان التعرف على الصوت اللغوي خاصة لأن كل صوت من أصوات اللغة يتكون من عدة ذبذبات متلاحمة

- **التمييز:** عملية عقلية يتم فيها مطابقة بين المعلومات الواردة الى المراكز الدماغية وما هو محفوظ لدى الفرد من معلومات في ذاكرته وتحديد صفاتها.
- **التعرف:** هنا يتم التعرف على عناصر الكلام من خلال البحث عنها ومطابقتها بما يسمى قاموس الكلمات المخزونة في الدماغ. (القمش، 1999، ص15).

6-صعوبات الادراك السمعي:

-**صعوبات التمييز السمعي:** هو عدم قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام وعدم التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق مثل(قلب، كلب).

-**صعوبات الإغلاق السمعي:** هو عدم معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من الكل، مثل الطفل الذي يعاني من صعوبة الإغلاق السمعي يكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها فقط مثل (هات، هاتف).

-صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية:

مثال صعوبة في الاستماع إلى تعليمات المدرس (الشكل)، حيث يتكلم أو يصرخ الطلاب في الفصل أو الملعب (الأرضية). حيث ترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك.

-صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي:

هو الترتيب المنطقي لمجموعة مثيرات تؤدي في نهايتها إلى نتيجة ذات معنى كترتيب كلمات جملة مفيدة، مثل بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير قادرين على تنظيم وسلسلة ما يسمعون لذلك، نجدهم غير قادرين على الاستجابة لثلاثة أوامر متسلسلة، (قد ينجزونها ولكن دون تسلسل).

-صعوبات الذاكرة السمعية: بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم نجدهم غير قادرين على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف التي تقدم لهم بطريقة لفظية، حيث يمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر قصير المدى إذا لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له، وأيضا يمكن الاستدلال على وجود مشكلة في التذكر بعيد المدى إذا لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تذكر المادة التي سبق أن تعلمها.

-صعوبات الربط السمعي: حيث نقصد بالربط السمعي بأنها القدرة على تكوين العبارات والطلاقة اللغوية في المحادثات أو القراءة، وتساعد الطالب على تكوين الأصوات والمقاطع اللفظية ثم الكلمات فالعبارات. (السيد وفائقة، 2001، ص 63-64).

خلاصة الفصل: يعد الادراك البصري والسمعي من أهم العناصر التي تؤثر على حياة التلميذ التعليمية، فيجب العمل مبكرا على تنميتهما ومعرفة صعوباتهما وتدعيمهما، لكي لا يأثران سلبا على حياة التلميذ التعليمية والحياة العادية وكذلك حالته النفسية.

خلاصة الفصل:

من خلال ما تطرقنا له في هذا الفصل نستنتج أن للإدراك الحسي أهمية كبيرة لما له تأثير في سلوك الفرد وانعكاساته عل ما يواجهه في الحياة اليومية. فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من قصور في عمليات الادراك العقلية الخاصة بعملتي التمييز وتعرف المثيرات التي تقع على حواسهم الخمس، بسبب صعوبات الانتباه والتذكر، ومن ثم فهم لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء وبالتالي لا يدركونها، وينسون خبراتهم السابقة لها، فلا يتعرفون عليها بسهولة مما يجعل إدراكهم للأشياء غير دقيق أو يجعلهم يدركون أشياء غير أساسية فيها.

فبالأدراك يتم تفسير المدخلات الحسية الكثيرة والمختلفة التي تنهال على الفرد في كل لحظة يعيشها، وكل ما يتم إدراكه هو ما يقع على ذاكرة الفرد وما ظل مبهما يضيع مع النسيان.

لذلك يؤكد العديد من المختصين على أن التعرف على المشكلات الإدراكية الحسية يعتبر مجالا جديدا لذا ينبغي معرفة وإدراك بعض من هذه المشكلات وكيفية التعرف عليها والاستراتيجيات التي ينبغي إتباعها والتقنيات التي يوجب استخدامها والمنهجية التي يلزم التخطيط لها وكل ما يتوجب عليهم القيام به حيالها.

الفصل الرابع:

القراءة والكتابة

تمهيد:

يظهر عظيم أهمية تعليم القراءة والكتابة من أنهما كانتا أول أمر إلاهي توجه به رب العزة إلى نبيه الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام حيث بدأ بالقراءة وثنى بالكتابة مقرونة بالتعلم ((اقرأ بسم ربك الذي خلق* خلق الانسان من علق* اقرأ وربك الأكرم* الذي علم بالقلم* علم الانسان مالم يعلم)) سورة العلق (1-5)

حيث يعتبر ميدان القراءة والكتابة من أهم الميادين في التعليم، ذلك أنهما وسيلة الانسان في كسبه للمعرفة وهما النافذة التي يطل منها على ميادين العلم المختلفة، وتزداد اهميتهما بالنسبة للتلاميذ لا لكونهما مادة يدرسونهما فحسب، وإنما نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى يعتمد أساسا عليهما.

أولا: القراءة

تمهيد

تعتبر القراءة عملية معقدة، حيث تشترك في أدائها حواس ومهارات مختلفة، فالجهاز البصري يقوم برؤية الكلمات المكتوبة، ويقوم جهاز النطق بنطق هذه الكلمات، ثم تكون القدرة على الفهم باستيعاب معنى هذه الكلمات. كما تتطلب القراءة قدرات عقلية، وحسية، وتدريبا متواصلا لأنها تعتمد على الرموز الدالة على الأصوات، وفهم هذه الرموز يتطلب مستوى معينا من الإدراك والنضج، حتى يستطيع المتعلم استيعاب أشكال الحروف، وإدراك الصفات المميزة لها والأوضاع التي تكون عليها.

بينما تدريس تلاميذ الإعاقة العقلية يتطلب أن يكون المعلم على قدر كاف من معرفة خصائصهم التعليمية، والنفسية، والعقلية، والاجتماعية، التي تقوم على أسس غاية في الدقة والحساسية، وأن يراعي المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ حيث لا يقتصر تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على قدراتهم وإمكاناتهم العقلية فقط، إنما تمتد لتشتمل على شدة المشكلة النمائية التي يعاني منها التلميذ، التي قد تعيقه عن تعلم القراءة في حال شدتها.

ولا يمكن أن نحدد سنا أدنى يمكن البدء عندها لتدريب الطفل المعاق عقليا على القراءة، وذلك بسبب أن الإعاقة العقلية التي ينتمي إليها الطفل لا تشكل فئة متجانسة، فهم يتباينون في القدرات والإمكانات، وكل طفل له قدرته واستعداده الخاص به.

ان تعلم مهارة القراءة شأنها شأن تعلم أي مهارة أخرى تحتاج إلى درجة معينة من النضج العقلي والجسمي، بالإضافة إلى درجة كافية من الاستعداد، فتعليم الطفل القراءة دون أن يكون مستعدا لها قد يؤدي إلى إطالة مدة التعليم، وإلى تكوين اتجاهات سلبية لدى الطفل نحوها.

1ـ لمحة تاريخية حول تطور علم القراءة

استعملت المجتمعات القديمة وسائل عدة للتعبير والاتصال وأكثرها شيوعا الصور أو الإيدوغرافيا، حيث عثر على عدة مخطوطات ونقوش على الصخور في أمريكا الجنوبية وإفريقيا وأسيا، وكل مخطوطة كانت تفهم حسب ثقافة المجتمع التي وجدت فيه، بعدها ظهرت طريقة أخرى تدعى لوغراقرافيا فيها يستعمل الرموز للتعبير، وقد استعملها السوماريون في العراق اربع مائة سنة قبل الميلاد، كما أخذها المصريون عن الفينيقيين الذين عاشوا في أفريقيا الوسطى بحوالي 1800سنة قبل الميلاد، وهي لاتزال تستعمل في كتابات الصين إلى يومنا هذا، بعدها ظهرت الكتابة في أشكالها المختلفة. ومن الذين اهتموا بدراسة علم القراءة طبيب العيون جافيل (1878) الذي درس عين القارئ أثناء القراءة فوجد انها تتصفح وتوجب السطور المطبوعة سلسلة من الحركات والتوقفات وليس حسب نظرة شاملة، بعدها جاء العالم كاتل (1886) الذي اهتم بالزمن الرجعي الذي يستغرقه القارئ خلال عرضه منبه مرئي كالصورة أو حروف الكلمات، حيث توصل إلى أن إدراكه المنبه وتغييره يستغرق وقتا رجعيا، ونفس النتيجة توصل اليها العالم هيوي، أما الباحث روبنسون فقد اهتم بدراسة

خصائص الرؤية وعلاقتها بقدرة تعلم القراءة، فتوصل إلى أن نقص الرؤية وعدم التآزر للعينين يعتبر من خصائص القراءة السيئين. وفي عام (1940) ظهرت المدرسة الجشطالتية التي اهتمت بكيفية إدراك الفرد للمواقف والأشياء المقروءة في إطار معرفي، ثم جاءت بعدها نظرية الارتباط التي استخلصت أن تعلم القراءة يحدث بعد عدة محاولات، وفي عام(1954) توصل كارمن سولومون وبوسمان إلى أن الكلمات المألوفة يمكن التعرف عليها في مدة زمنية قصيرة هذا ما يدعم أثر الخبرة في عملية الادراك، ثم جاء كاتيين (1967) بنموذج التنبؤ الذي يرى أن التعلم يؤثر في الإدراك فالقارئ بإمكانه التنبؤ بالحرف الأخير رغم غياب إدراكه له. بعدها جاء العالم كوف (1972) الذي بنى نموذجا فيه يوضح الكيفية التي تتم بها عملية القراءة حيث تبدأ على شكل مجردات ثم تخلص الى الفكرة الرئيسية. (يسمينة، 2012، ص2).

2ـ تعريف القراءة

يقصد بالقراءة القدرة على معرفة الأحرف الهجائية ثم الربط بين الأحرف ثم ترجمة الأحرف إلى معاني ثم فهم هذه المعاني.

-**عرفها كريستي:** حمل الرسالة التي يريدها الكاتب أو المتكلم ايصالها للقارئ وتشمل فك الرموز، النطق بالكلمة وحمل الرسالة. ((christie ,1989

-**عرفها نبيل عبد الفتاح:** هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها

الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا، والقراءة جزء من فنون اللغة المتسلسلة نهائيا (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة) والتي يتطلب فهم الرموز اللغوية المكتوبة ومن ثمة تستهدف القراءة القيام بوظيفتين:

الأولى: معرفة الرموز اللغوية من حروف وكلمات تدخل في تكوين جمل أو فقرات

الثانية: فهم ما تنطوي عليه معاني ومضامين ترتبط بحياتنا. (حافظ، ص،2000، ص91).

3-أهمية القراءة:

- تتضح أهمية القراءة في أنها وسيلة هامة لدى الشخص المعاق فكريا في التواصل مع المجتمع، من خلال قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية، ومعرفة لوحات المحلات التجارية، وقراءة الأحياء، وأسماء الشوارع بحسب قدرات وإمكانية الشخص.
- لا تقتصر أهمية القراءة لدى الطالب في الجانب الأكاديمي والتعليمي، بل تمتدّ لتشمل جميعَ أمور الحياة اليومية.
- تؤدي إلى اتجاهات أكثر إيجابية تجاه الطفل المعاق فكريا.
- تضييق الفجوة ما بين الطفل العادي، والطفل المعاق فكريا.
- قراءة بعض الكلمات الوظيفية التي تتصل بمجال عمله.
- تعدّ من الأنشطة العقلية لدى التلميذ.
- كما تفيد في تطوير الحصيلة اللغويَّة لدى التلميذ.
- تساعد على إثراء خبرات التلميذ، وإشباع حاجاته وميوله.

- تساهم في تطوير وتكوين شخصية التلميذ، وبها يكسبون الثقة بأنفسهم، وتأتيهم الراحة النفسية والطمأنينة. (السويدي، 1995، ص179).

4-المهارات الواجب تنميتها لدى الطفل قبل بدئ تعلم القراءة

4-1-مهارات إدراكية: هناك كثير من المهارات اللازمة في هذا المجال يبقى مفيدا في كل الأحوال، ويمكن تعليمه حتى وإن لم يتطور الطفل كثيرا في تعلم القراءة والكتابة، وتشمل ما يلي:

- التعرف على الأشكال، ومطابقتها، ونسخها، وتمييز التفاصيل في الصور والرسوم.
- التنسيق بين اليد والعين ومعنى ذلك التحكم الدقيق بحركات اليد.
- القدرة على استكمال رسم صورة أو شكل غير كاملين، وعلى الاستمرار في نمط معين، وعلى تذكر ونسخ الترتيب الذي توجد فيه سلسلة معينة من الصور والأشكال.
- تمييز الصوت، وتذكر ترتيب وتعاقب الأصوات، أو الكلمات، أو التعليمات.
- إن المهارات السابقة هي مهارات إدراكية، تعتمد على الإدراك البصري، ومهارات تعتمد على الإدراك السمعي.

- 4 -2 -**تمييز الأشكال ومطابقتها ونسخها:** إن اللعب بالمكعبات وتركيب الصور المقطعة (صور التركيب جيكسو) والتفرج على كتب الصور والرسم، واللعب بالألوان والدهان والمعجون... كلها أمور تساعد على أن يدرك الشكل، ويتعرف على ماهيتِه.

- **مطابقة الصورة:** يمكن استعمال مجموعة من أزواج الصور أو الأشكال أو البطاقات في المطابقة، ويمكن قصّ الأشكال من ورق ملون يلصق على الكرتون للتقوية (بطاقات) أو أنها ترسم ببساطة على بطاقات في أزواج. (ساقو، ص114، 2007).
- **الفوارق:** ويمكن أيضا صنع أزواج البطاقات لتعليم الطفل الفوارق الصغيرة بين الصور، حيث يكون على التلميذ أن يبحث عن أزواج متماثلة، أو أنه قد يعطى عددا من البطاقات المتشابهة بينهما اثنتان متطابقتان تماما لكي يكتشفها.
- **الشف (الكز):** وهو أسهل من الرسم، إذ ينقل الرسم على ورقة شفافة، وإذا لم يكن باستطاعة التلميذ في البداية أن ينسخ شكلا ما فإن عليه أن يحاول الشف، فهذا يساعد التلميذ على أن يذكر بصوت مرتفع ما يفعل، مثل: "الان در حول الزاوية" و"اقطع الخط الآخر" و"انتبه للمنحنى"... (مايلز، ص ص 96، 97، 1994).

3-4 تعليم التلميذ أشياء أكثر عن الأشكال بأكثر من طريقة:

- استخدام اللمس للتعرف على شكل مقصوص مخبأ في كيس، إما بالإشارة إلى رسم ذلك الشكل، أو بتسميته.
- نعصب عيني التلميذ، ونجعله يعثر على شكل نسميه له من بين أشكال عديدة تقدم له على صينية.
- يرسم المعلم شكلا ما بإصبعه، ثم يطلب من التلميذ أن يرسم الشكل نفسه، إما على الورق أو بإصبعه في الهواء.
- يرسم المعلم شكلا، ويكون على التلميذ أن يجد الشكل بين بطاقات مقصوصة.

- تعصب عينا التلميذ، ويعطى قلما يمسكه، ثم يمسك المعلم بيد التلميذ، ويرسم شكلا، ويكون على التلميذ أن يتعرف على الشكل الذي رسمه.
- يحاول التلميذ نفسه نسخ شكل أمامه من دون أن يستطيع رؤيةَ يده. (كل هذه تدخل في إطار ما نسميه التدريب النفسي الحركي، لتوضيح التحديد المكاني عند الطفل).

4-**4-التنسيق بين اليد والعين:** التنسيق بين اليد والعين هو القدرة على السيطرة على حركة اليد بدقة، بالاعتماد على ما يراه الإنسان وما يحتاج إليه، ونحن نعلمه المهارات الحركية الرئيسة، وللمهارات الحركية الدقيقة. والتنسيق الجيد بين اليد والعين أمر ضروري لالتقاط الكرة مثلا، أو ضربها بمضرب، وكذلك للتحكم بالقلم، ولتحسين التنسيق بين اليد والعين يجب التدرب على التقاط الكرات وضربها، ودفع لعب السيارات على طرق مرسومة على الكرتون أو على الأرض، وتحريك لعب القطارات على سككها، أو تحريك الأحجار في ألعاب اللوحات (كلعبة الأفاعي والسلالم وغيرها). (محمد، 2015)

في كل تمارين الورق والقلم يجب على الطفل أن يعمل باتجاه كتابة اللغة التي سيتعلم في النهاية قراءتها وكتابتها، وفي البلدان التي تستخدم الأحرف اللاتينية يكون على الأطفال أن يعملوا من اليسار إلى اليمين، أما في الأقطار التي تَستعمِل الأحرف العربية فمن اليمين إلى اليسار، وبعض الأطفال يتحدثون إلى أنفسهم أثناء التمارين، مثل قول: "انتبه، لفوق، لتحت، حوله، عد، توقف... إلخ"، وهذا قد يساعدهم. ويجب أن نسمح للطفل باستخدام اليد التي يُفضلها أو اليد الأقوى، ولا تجوز معاقبة التلميذ أبدا لأنه يكتب بيده اليسرى، ولا يجوز منعه من ذلك على الإطلاق. ويستحسن القيام بتمرين اليد الأضعف بين الحين

والآخر (كالتمرين على تمييز الشكل باللمس أو رسم الأشكال باليد في الهواء). ويجد بعض الأطفال صعوبة في تعلم القراءة لمجرد أن أعينهم غير مدربة على متابعة سطر من الكتابة بثبات في اتجاه واحد، وتساعد التمرينات الواردة أعلاه مثل هذا الطفل على أن يفعل ذلك. (محمد، 2015).

4-5-الإكمال والتعاقب (التتابع):

4-5-1-الإكمال: إن إحدى المهارات المتعلقة بتعلم القراءة تتلخص في إكمال رسم غير مستكمَلٍ لصورة أو شكل مثلا: (دائرة ينقص بعضها – كرسي ينقصه جزء من إحدى قوائمه). (ساقو،2007، ص114).

4-5-2-تمييز الأشكال ومتابعة الأنماط (تمارين إيقاعية/الترتيب – التراتب): يكتب المعلم أول تعاقبين أو ثلاثة، ويملأ التلميذ سطرا أو صفحة كاملة بالنمط نفسه. ويمكن أن تستكمل الأنماط كذلك بأوتاد ولوحة أوتاد فيها أنماط متتابعة من الأوتاد الملونة؛ مثل: الأوتاد الحمراء، أو الصفراء، أو الزرقاء، أو البيضاء، أو استعمال عقد الخرز الملون.

4-5-3-التعاقب: وهذا يعني أن يتذكر التلميذ الترتيب الصحيح للأشياء، أو التسلسل الذي تحصل به الأمور، مثلا يجب أن تكون أحرف كلمة معينة بالترتيب نفسه دوما، فإذا اختلف هذا الترتيب أصبحت الكلمة كلمة أخرى أو شيئا لا معنى له. ونستخدم بطاقات الصور لتعليم الأطفال وضع الأشياء بتعاقبها أو تسلسلها الصحيح، ومن مهارات التعاقب ما له علاقة بتذكر الترتيب الزمني للأحداث.

4-5-4-تمييز الصوت: يتعلم التلميذ في سياق تعلمه القراءة أنه يمكن تمثيل الأصوات بأحرف، ويجب على التلميذ أن يدرك الفوارق بين الأصوات لكي يفهم أن الأصوات المختلفة تتمثل بأحرف مختلفة. ولتعزيز عملية التعليم هذه يلعب التلميذ ألعابا يُفكر فيها بكلمات تبدأ بأصوات (أحرف مختلفة)، مثل: كلمات تبدأ بالحرف "ب"، كلمات تبدأ بالحرف "ك"، كلمات تبدأ بالحرف "م"، وبعد أن يعتاد التلاميذ هذا، يمكن أن نطلب منهم ذكر اسم أي من الأشياء الموجودة في الصف (أو التي رأوها في الطريق... إلخ) ويبدأ بحرف معين.

وقد يحتاج أطفال كثيرون إلى بعض التمارين قبل أن يصبحوا قادرين على لعب ألعاب الأصوات والحروف والألفاظ.

وسيتمتع التلاميذ بالاستماع إلى أشرطة تسجيل لأصوات شائعة ومعروفة (مثل خرير الماء، وإغلاقِ الباب، وعطاس رجل، وتشغيل محرك سيارة، ووقع حوافر الجواد... إلخ) للتعرُف إلى الأصوات المختلفة، ويكون عليهم إما أن يسموا مصدر الصوت، أو أن يدلوا على صورته. ويمكِن تقليد أصوات الحيوانات أيضا، فيشير التلميذ إلى صورة الحيوان الذي يصدِر هذا الصوت عادة. (محمد، 2015)

4-6-الإيقاع: يشكل الإصغاء إلى الإيقاعات المختلفة وتقليدها تمرينا مفيدا وممتعا، مثال ينقر المعلم على الطاولة، أو يصفق بيديه إيقاعا معينا، فينظر إليه التلميذ مصفقا أو ناقرا.

4-7-تذكر ترتيب الأصوات: يمكن إعطاء التلميذ لائحة بأسماء عليه أن يكررها بالترتيب. (ساقو، ص115، 2007).

5-الذاكرة: تقسم الذاكرة إلى نوعين ذاكرة طويلة الأمد وذاكرة قصيرة الأمد.

5-1-الذاكرة قصيرة الأمد: وتغطي الذاكرة قصيرة الأمد فترة تمتد من بضع ثوانٍ إلى بضع دقائق، أما الذاكرة طويلة الأمد فتخص كل ما هو أطول من ذلك زمنيا، وهناك أيضا الذاكرة البصرية (للأشياء التي ترى)، والذاكرة السمعية (للأصوات التي تسمع).

- عند العمل على تمارين الذاكرة من المهم جدا تقديم الكثير من التشجيع والدعم للتلميذ، لكيلا يشعر بالملل والإحباط.
- إنّ تذكر الأشياء المألوفة أسهل من تذكر الأشياء الغريبة.
- على الطفل الذي يعاني من مشاكل في الذاكرة أن يمارس التمارين المذكورة آنفا، بحيث تصبح الأشكال مألوفة أكثر، وتشبه تمارين الذاكرة قصيرة الأمد تمارين "نسخ الأشكال" المذكورة سابقا، وعندما يتمكن التلميذ من نسخ شكل مرسوم او نجعله يرى الشكل لخمس ثوان فقط ثم نخفيه، ويكون على التلميذ أن ينسخه من الذاكرة، وكذلك تبقى تمارين التعاقب مفيدة في تدريب الذاكرة البصرية.

5-2-ألعاب الذاكرة: يرى التلميذ لبرهة بطاقتي صور أو أكثر، (سيارة وكرة مثلا)، ثم نقلب البطاقتين ونسأل التلميذ عن البطاقة التي تمثل السيارة، ويمكن أن يعرض المعلم على التلميذ تعاقبا من بطاقات الصور، ثم يغطيها، ويجعل التلميذ يعرض التعاقب من الصور باستخدام مجموعة أخرى، ثم يكشف المجموعة الأولى ويقارن النتيجة.

5-3-الذاكرة السمعية: يطلب من التلميذ تكرار سلسلة قصيرة من الكلمات أو الأعداد أو التعليمات بترتيبها الصحيح، ثم نطيل السلسلة.

5-4-**الذاكرة طويلة الأمد:** غالبا ما تتحسن هذه الذاكرة مع تحسن الذاكرة قصيرة الأمد، وإن لم يتحقق ذلك فعلى المعلم أن يكون صبورا جدا، وواسع الخيال، ويجب التدرب على الكلمات التي على الطفل أن يتذكرها، مثل تعلم الأعداد وتكرارها، ولكن دون أن يمل التلميذ، أو يشعر بالإحباط.

وعندما تبدأ الذاكرة طويلةُ الأمد بالتحسن بعد الكثير من التدريب، فإنها يمكِن أن تقوى بسرعة، ولقد احتاج طفل يعاني من مشاكل الذاكرة البصرية طويلة الأمد إلى 12 شهرا ليتعلم الأرقام من 1 إلى 10، وبعد ذلك فقط بدأ يتعلم الأبجدية والقراءة، ولم تمض ستة أشهر إلا وصار يستطيع قراءة 80 كلمة، ثم انتقل إلى مدرسة عادية حيث حقق نجاحا باهرا على الرغم من أنه احتاج إلى الكثير من العمل المعتمد على الذاكرة. (محمد، 2015).

5-6-اللغة: قد يتمكن الطفل ذو القدرة اللغوية المحدودة من قراءة كلمات قليلة (الواقع أن القراءة قد تشكل عاملا مساعدا على تعلم الكلام بالنسبة لبعض التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية)، ولكي يتعلم التلميذ القراءة بسهولة، ويتمكن من اللغة المتطورة يجب أن تكون عنده مجموعة من المهارات أو القدرات وهي:

- القدرة على الاستمتاع بالإصغاء إلى القصص، وأن يكون قادا على سردها، عارضا الأحداث بترتيب صحيح (إلا إذا كان يعاني خللا جسديا يمنعه من النطق الصحيح).

- القدرة على التحدث عن الصور، وعما يحصل، ويتكلم عن الوضع الذي يراه في الصورة، وعما يحتمل أن يحصل بعد ذلك.
- القدرة على التحدث بسهولة عما رآه بنفسه، أو فعله، أو سمعه.
- القدرةُ على استعمال جمل كاملة في المحادثة العادية.
- القدرة على إدراك الأصوات وعلى لعب الألعاب الإيقاعية... إلخ.
- القدرة على الإصغاء للتعليمات وتنفيذها. (مايلز، ص96، 1994).

يمكن مساعدة بعض التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات إدراك وذاكرة جيدة على تحسين مهاراتهم اللغوية بواسطة برنامج مدروس بعناية، ويمكن نقل التلاميذ إلى قراءة جمل أعقدَ بكثير من الجمل التي يستعملون، على ألا تكون شديدة الصعوبة إلى حدٍّ أن تستحيل على فهمها.

5-مراحل اكتساب مهارة القراءة:

وتتم عبر ثلاثة مراحل وهي:

5-1-المرحلة الكلية: وهي المرحلة الأولى في اكتساب مهارة القراءة، ويكمن سبب تسمية هذه المرحلة بالمرحلة الكلية في أن الكلمة بالنسبة للطفل تمثل الكل، والحروف هي الأجزاء التي تمثل هذا الكل، ولذلك فإننا نجد أن نقطة البداية في تعلم مهارة القراءة بالنسبة للغالبية العظمى من الأطفال يتمثل في قراءة الكلمات وليس الحروف التي تمثل هذه الكلمات، ويعود السبب في ذلك إلى أن الإدراك في هذه المرحلة يكون موجها نحو الكل وليس الجزء،

حيث يستطيع الطفل في البداية التعرف على الكلمات المألوفة لديه بسرعة وبسهولة. (يزيد، 2010، ص58)

وتتمثَّل هذه المرحلة في البدء بالقراءة:

اسمي: كما أشرنا سابقًا فإن الكلمة الأولى التي على الطفل أن يتعلَّم قراءتها هي اسمه، حتى التلاميذ ذوو التخلف الحاد يمكِنهم –إلى درجة ما –أن يتعلموا معرفةَ أسمائهم، فيما بعد يكون على التلميذ أن يتعلم تمييز الأعداد من (1 إلى 10 ومتابعتها)، ثم نسخها (قد لا يكون الطفل قادرا على العد في هذه المرحلة، ولكن قراءة الأعداد ستمكنه من استعمال النقود، وقراءة أرقام المباني في البلدة، وأرقام الباصات في المدن).

وعندما يتمكن التلميذ من تمييز وكتابة الأعداد واسمه، يمكنه أن يبدأ متابعة الأبجدية ونسخها، ويمكن توزيع بطاقات تحمل أسماء الأشياء الموجودة في أنحاء الصف (القسم)، وفي أماكنها الصحيحة، بينما يعطى التلميذ بطاقة مطابقة، ويطلب منه أن يعثر على البطاقة المماثلة لبطاقته. (محمد، 2015).

طريقة "انظر وقل": فيها يعرض المعلم الكلمة على التلميذ وينطقها أمامه ثم يطلب منه إعادة نطقها ووضع اصبعه عليها ويكرر ذلك عدة مرات، ثم يرشده المعلم الى تحليلها وتهجئتها، حتى تثبت صورتها في ذهنه ثم يعرض عليه كلمات متشابهة لعقد موازنة بينها، وقد تقترن الكلمة بصورة، وهنا ينظر التلميذ إلى الصورة والكلمة ثم ينطق بها، ومجمل القول في طريقة " انظر وقل" ان المعلم يعرض الكلمة مقرونة بالصورة الدالة عليها فينظر التلميذ

اليها ثم يشير بأصبعه ثم ينطق بها وبعد ذلك تحلل الكلمة الى حروفها ومن ثم يركب من هذه الحروف كلمات جديدة متشابهة. (إبراهيم، 2010، ص 79).

5-2-مرحلة التحليل في القراءة: تبدأ هذه المرحلة عندما يتعلم الطالب ربط الحرف الذي يراه بصوته، ويتحتم على الطالب حفظ شكل الحروف والأصوات التي تشير إليها.

وفي هذه المرحلة يستخدِم الطالب الطريقة الصوتية في قراءة الكلمات، وتجميع الأصوات أو القيام بعملية تحليل الكلمة إلى حروف، وبعد أن يتعلم الطالب الحروف الهجائية، التدريب المكثف على تجميع الأصوات والكلمات وتحليلها، إلى أن يصِل الطالب إلى مستوى الإتقان الكامل، بمعنى الحد الأقصى الذي تسمح به قدراته وإمكانياته، وهنا ينمو الإدراك السمعي للطالب من خلال التمييز الصوتي للحروف وتجميع الأصوات وتحليلها. (يزيد، ص59، 2010)

وتشمل هذه المرحلة مايلي:

طريقة التهجئة الصوتية: تقوم الطريقة الثانية لتعليم القراءة على تجزئة الكلمة إلى الأحرف التي تتألف منها، ويتعلم التلميذ الصوت الذي يمثله كل حرف وكيفية اجتماع الأصوات لتكوين كلمة، والأسهل على التلميذ بكثير أن يتعلم الصوت الذي يمثله ذلك الحرف بدلا من اسم ذلك الحرف "أه، بَه، تَه، سَه.. " بدلاً من "ألف، باء، تاء، سين... "ومع ذلك، فإذا كنا نريد أن نعلم بهذه الطريقة فيجب أن يوافِق أهل التلميذ على التعاون، إذ من المشوش للتلميذ أن يتعلم في المدرسة "الأصوات" التي تمثلها الأحرف إذا كان الأهل في البيت

يتوقعون منه أن يلفظ "أسماء" الأحرف الأبجدية بالطريقة التقليدية. كما ينبغي تعريف التلميذ بالأحرف ببطء، وبما لا يتجاوز ثلاثة أحرف أو أربعة في البداية، وبعد أن يتعلم الطفل، ويستعمل كلمات مؤلفة من هذه الأحرف القليلة، يمكننا أن نضيف حرفين جديدين، أو ثلاثة كل مرة.

ويجب أن تكون الأحرف التي يراها الطفل أولا من بين الأحرف الأكثر شيوعا في الاستعمال، مع الإبقاء على الأحرف الأقل استعمال حتى وقت متأخر، ويجب عدم محاولة تعليم الطفل حرفين شديدي التشابه في آن واحد (مثل "ت وث" أو "س وش" أو "ف وق"... إلخ)، والتلميذ الذي يتعلم القراءة بهذه الطريقة يجب ألا يكتفي بقراءة الكلمات من الصفحة وحسب، بل إن على المعلم أن يحضر أيضا "بطاقات كلمات" مع كل كلمة أو مجموعة من الأحرف على بطاقة، فقد يتعلم التلاميذ ترتيب الكلمات على الصفحة عن ظهر قلب (أي بصما أو صما) ويبقون عاجزين عن قراءتها.

حيث يصل إلى هذه المرحلة عدد كبير من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، إلا أن الاختلاف بينهم يتمثل في سرعة الوصول إلى درجة الإتقان. (محمد، 2015).

5-3-التلقائية (المرونة) في القراءة: وهي المرحلة الأخيرة من مراحل اكتساب مهارة القراءة، وهي الوصول إلى التلقائية في القراءة، وفي هذه المرحلة يتمكن الطالب من القراءة بسهولة وسلاسة، ويركز على الفهم أكثر من تحليل الحروف، ولا يتوقع من ذوي الإعاقة

العقلية الوصول لهذه المرحلة؛ نظرا لصعوبة المهمة عليهم، ولأنها تتطلب قدرات ومهارات عالية.

الجدير بالذكر: أن هذه المراحل الثلاث قد تتداخل فيما بينها في بعض الجوانب، كما تختلف تقنيات تعليم الأطفال القراءة من مدرب الى اخر. (يزيد، ص60، 2010).

6-تصنيف مشكلات القراءة:

لا يستطيع المعلم في المرحلة الابتدائية أن يكتشف مشكلات القراءة لدى الأطفال إلا بعد التشخيص الدقيق أثناء ممارسة مهامه التربوية والتصنيف التالي يتضمن بعض نواحي القصور التي لابد أن يكشف عنها المعلم وهي:

6-1-التعرف على الكلمة بشكل خاطئ: وتشمل:

- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.
- قصور المعرفة أو الالمام بالعناصر البصرية أو الصوتية.
- قصور القدرة على المزج السمعي أو البصري.
- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم.
- قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر
- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات أو وسطها أو نهايتها. (فتحي،1996، ص70)

6-2-القراءة في اتجاه خاطئ: وتشمل:

- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها.
- تبادل مواضع الكلمات أو أماكنها.
- انتقال العين بشكل خاطئ.

6-3-جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم:

- المعرفة المحدودة لمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى.
- عدم كفاية فهم معنى الجملة.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- القصور في تذوق النص.

6-4-جوانب محدودة في قدرات الاستيعاب والفهم: وتشمل

- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها.
- عدم الاستفادة من القراءة تنظيما للمعرفة.
- عدم الاستفادة من القراءة من اجل التقييم.
- عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التفسير.
- عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التذوق. (سعاد، 2019)

6-5-جوانب القصور في معدل الفهم: وتشمل:

- عدم القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم.
- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها.
- عدم الكفاءة في التعرف على الكلمة.
- الإفراط في تحليل ما يقرأ.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.
- التلفظ بالكلمات أو نطقها دون انقطاع. (فتحي، 1996،ص 71)

ومنه قد يواجه الطفل عدة صعوبات أثناء تعلمه للقراءة نتيجة للقصور الذي يعاني منه في عدة جوانب، وتزداد هذه المشكلة صعوبة عند الطفل المعاق ذهنيا.

7-صعوبات تعلم القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

تعد القراءة في المرحلة الابتدائية ذات أهمية بالغة كونها ترتبط بالنجاح، ويعد النمو العقلي العامل الأساسي الذي يقاس به استعداد الطفل للقراءة، فقد بنيت الأبحاث أن تعلم الطفل للقراءة يستوجب عمر عقلي يعادل ست سنوات ونصف كاملة. فالقراءة تستدعي الذكاء العام الذي يسمح للطفل فهم معاني الكلمات لذا تقول "ماري ستير" أن القراءة نشاط معقد تساهم فيه عدة ميكانيزمات سمعية، بصرية، حركية ولا تقتصر على فهم معاني الكلمات فقط مما يتطلب مشاركة الذكاء العام. (marie ,p23)

ويتميز الطفل المتخلف عقليا أثناء عملية تعلمه للقراءة بعدم التركيز والتسرع، فهم يعكسون الحروف والرموز ويعانون من اضطرابات في الذاكرة وفي اللغة، وكذلك يعانون من التمييز السمعي الرديء والتضارب في التعرف على الرموز المرئية والخلط بين اليمين واليسار. كذلك يجد الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة صعوبة في الصرف والنحو كما يعاني من قصور في الذاكرة قصيرة المدى، مما يؤدي الى أخطاء مختلفة في القراءة. كما يعاني من مشاكل أثناء القراءة ذلك لأنه يحتاج إلى التعرف على أشكال الكلمات والحروف الهجائية وملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف، فلا يعرف مثلا ان "ي" هو نفسه الحرف الذي نجده في كلمة "بيت" وعدم التفريق بين الكلمات المتشابهة في الشكل مثل بين/بنت أو كلمات متشابهة في النطق صعيد/سعيد إضافة إلى ذلك فإن المعاق عقليا يقرأ باتجاه خاطئ نتيجة انتقال العين بشكل خاطئ بين السطور وتبديل مواضع الكلمات، وتتميز معرفة المتخلف عقليا ذوو الإعاقة البسيطة لكلمات محدودة وعدم كفاية فهم معنى الجملة هذا ما يؤدي إلى قصور في إدراك تنظيم الفقرة، كما أنه غير قادر على التفسير أثناء القراءة، فهو لا يستفيد من قراءته وغير قادر على تجزئة المقروء إلى عبارات. (بيل، 1992، ص70)

8-اعتبارات أساسية في تدريس المعاق عقليا (ذوي الإعاقة البسيطة):

أشار كل من "كبرك" و"جولجر" (1983) إلى مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب أن تراعى أثناء تدريس المتخلفين عقليا وهي:

-**أن يمر التلميذ بخبرة النجاح:** وذلك بالعمل على تنظيم المادة التعليمية وإتباع الوسائل التي تقود التلميذ إلى الإجابة الصحيحة، وتقديم بعض الإرشادات عند الضرورة.

-**تعزيز الاستجابة الصحيحة وتشجيع التلميذ:** فالمعلم يقوم بتشجيع التلميذ على بذل مجهود أكبر وهذا بتعزيز الاستجابة إما ماديا أو معنويا.

-**تحديد اقصى مستوى أداء يصل إليه التلميذ:** يجب أن يراعى في المادة التعليمية المستوى الذي يمكن أن يؤديه الطفل بأنه لا تكون سهلة جدا ولا صعبة جدا.

-**الانتقال خطوة إلى أخرى بطريقة منظمة:** يجب أن يسير موضوع الدرس وفق خطوات منظمة متتابعة، حيث كل خطوة تكمل الخطوة السابقة وتقود للخطوة اللاحقة وتسير من السهل إلى الصعب.

-**نقل التعلم وتعميم الخبرة:** وذلك عن طريق تقديم نفس المفهوم في مواقف وعلاقات متعددة مما يساعد على نقل العناصر الهامة في الموقف الذي سبق تعلمه إلى مواقف جديدة.

-**التكرار بشكل كاف لضمان التعلم:** يحتاج الأطفال المتخلفين عقليا إلى تكرار أكثر لربط المهارة المتعلمة والمواقف المختلفة للاحتفاظ بها وعدم نسيانها.

-**تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية معينة:** يكفي عرض مادة تعليمية واحدة جديدة بعد مادة تعليمية سابقة لتجنب تشتت انتباه الطفل

-**تقديم خبرات ناجحة:** يواجه الأطفال المتخلفين عقليا الفشل المتكرر، وهذا ما ينمي لديهم عدم القدرة على تحمل الإحباط والاتجاهات السلبية نحو العمل المدرسي، لذلك على المعلم أن يحرص على مرور الطفل بخبرات إيجابية ناجحة. (ماجدة،2000، ص95-133)

ثانيا: الكتابة

تمهيد:

تمثل الكتابة صيغة من صيغ النظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، وهي صيغة اتصالية، وتعتبر كذلك مهارة تعليمية مهمة، وأكثر من ذلك أهمية هي وسيلة للتعبير والتواصل عن المشاعر والأفكار، وهي مهارة تتطلب التآزر البصري الحركي بين العين واليد وهناك من يواجه صعوبات في تعلمها وتنعكس هاته الصعوبات على أداء الفرد وسلوكه.

1- تعريف الكتابة:

-تعرف الكتابة على أنها عبارة عن نظام لغوي تنظم فيه الأصوات والرموز وفق قواعد دقيقة تحدد كيفية رسمها وضبطها بما يجعلها تصور الكلمات بشكل يحدد معناها، فتنتقل الى الذهن بصورة سليمة يسهل على التلميذ إدراك مقاصدها بوضوح. (نادية، 2014، ص56)

-كما تعرف على أنها عملية تدوير الأفكار والمعاني والمشاعر عن طريق الرموز والأصوات (هاني، 2008، ص128)

-الكتابة هي مهارة متعلمة يمكن اكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير وهي عملية كأي عملية معرفية تتطلب اعمال التفكير بين الأمام والخلف في الكتابة، وتجمع نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة. (فتحي،1996، ص 147)

-كما عرفها ارسطو على أنها تمثيلات رمزية للكلمات الشفوية (المنطوقة) التي تعبر عن تمثيلات رمزية لتجربة عقلية ما. (بوزيد، 1992، ص25)

-الكتابة هي الأداة الرمزية التي تجسد أصوات الكلام على أن يأتي توارد الرموز في الكلمات مطابقا لقواعد الإملاء والتهجئة المعروف. (نوال،2017، ص158)

عرفها شحاتة بأنها وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي التي بواسطتها يمكن للتلميذ أن يعبر عن أفكاره، ويبرز ما لديه من مفهومات، ومشاعر، ويسجل ما يود تسجيله من حوادث ووقائع تسجيلا صحيحا هجائيا وجميلا خطيا، وواضحا ودقيقا فكريا. (وحيد،2016، ص182)

2-أهمية الكتابة:

ان الكتابة ليست خيارا يختاره الناس فقط، بل هي ضرورية لهم، فمهارة الكتابة ترتبط ارتباط وثيقا مع القراءة فهي تعتبر بمثابة متنبأ للنجاح الأكاديمي، ومتطلب أساسي للمشاركة في الحياة المدنية، كما أن معظم جوانب الحياة (المدرسة، العمل المجتمع) تحتاج لمستوى معين من مهارة الكتابة، وكل جانب من هذه الجوانب يتداخل مع بعضها البعض، بالإضافة إلى ذلك فإن الكتابة مهارة حياتية للتواصل بين الأشخاص. (محمد،2012، ص824)

وتتضح قيمتها التربوية في كونها من أهم وسائل التعرف على تحصيل الطلاب للمعارف المقدمة إليهم عبر المناهج ثم تقويمها، كما أنها أهم وسائل الطلاب في التعبير عما حصلوه من معارف، وفي التعبير عن أنفسهم وقضاء حوائجهم ومصالحهم خارج المدرسة. ومن ناحية أُخرى فهي تنمي القدرات والمهارات الإملائية، والخطية للمتعلمين بحيث يستطيعون الكتابة كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بخط واضح منسق مع استعمال علامات الترقيم واستخدام أدوات الربط ويمكن تلخيص أهمية الكتابة في النقاط التالية:

- أنها أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم من عذب القول وجميل القصيد.

- أداة من أدوات الإعلام والدعوة وخصوصا في عصرنا الحاضر حيث انتشرت المطبوعات والجرائد والمجلات، والكتب

- أداة من أدوات المعرفة والتثقيف، والتعليم في المدارس والكليات ومراكز البحث العلمي.

- أنها أداة اتصال الحاضر بالماضي.

- أنها وسيلة للتعبير عما يدور في النفس.

- أنها وسيلة من وسائل الاتصال بين الأفراد والمجتمعات وحتى الأمم مهما اختلف الزمان والمكان.

- إنها وسيلة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر، والأفكار، ووسيلة لنقلها للآخرين

- أنها أداة هامة من أدوات التعلم والثقافة فعن طريقها يواصل الإنسان التقدم في العلم والمعرفة وهو يحتاج بالتالي إلى كتابة الملخصات والمقالات والتقارير.

ومن جانب آخر تتضح أهمية الكتابة بالنسبة للتلاميذ في أنها:

- مجال لتدريبهم على سلامة الخط واختيار الألفاظ والعبارات.

- تساعدهم على تعرف على عيوبهم في تناول الأفكار، والأسلوب.

- مجال لاكتشاف مواهب الطلاب الكتابية. (وجيه، 2011).

3-مهارات الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:

لقد حددت الأدبيات والبحوث التربوية العديد من مهارات الكتابة المناسبة لذوي الإعاقة العقلية نذكر منها:

- رسم الحروف في مواقعها المختلفة من الكلمة رسما صحيحا.

- نسخ كلمات محددة نسخا صحيحا.

- كتابة الحرف الناقص في كلمات محددة كتابة صحيحة.

- تكوين كلمات من عدد الحروف المكتوبة.

- كتابة الهاء والتاء المربوطتين في أواخر الكلمات بطريقة الإملاء المنقول.

- كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنقول.

- كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء المنظور.

- تعبئة استمارة أو طلب مقدم لجهة ما.

- كتابة رسالة قصيرة لشخص ما.

- كتابة بيانات الخطاب.

- كتابة بيانات مناسبات. (وحيد،2016، ص195)

4-شروط تعلم الكتابة:

ينبغي أن تتوفر في التلميذ مهارات قبيلة عند تدريبه على الكتابة وهي:

4-1-الاستعداد النفسي وتنمية الدافعية: يهيأ التلاميذ للكتابة عن طريق إثارة دافعيته بالتعزيز والتحفيز النفسي على كتابة ما يطلب منه، وصنع المواقف التعليمية والظروف التربوية المحببة للتلميذ ومن بين التدريبات على ذلك نذكر مايلي:

- تدريب الطفل على الجلسة الصحية الصحيحة بحيث يجلس التلميذ منصبا وملصقا ظهره على مسندة الكرسي من الخلف، ومقربا الطاولة نحوه، كما يتنبه المعلم على مناسبة ارتفاع الكرسي والطاولة لطول التلميذ.

- التدريب على تقليب وفتح صفحات الدفتر والكتاب من زاوية الورقة اليسرى من الأسفل.

- تدريب الطفل مع مجموعة أقرانه لدفعه لمحاكاتهم وتقليدهم.

- تحفيز وتعزيز التلميذ ماديا ومعنويا.

- **4-2-مسك القلم:** يدرب التلاميذ على تنمية العضلات الدقيقة للذراع واليد والأصابع، إذ تعتبر خفة حركة اليد وانسيابها على الورق ومرونة الأصابع مطلع مهم في تشكيل حروف الكتابة، ومن التدريبات التي تطبق لذلك نذكر منها: (إبراهيم،2010، ص 105)

- غمس اليد في الماء ثم التحريك المستمر للأصابع والكف بفتحها وإغلاقها في الماء عدة مرات.

- ضغط أصابع اليد المستمر على إسفنجة صغيرة أو منديل بحجم الكف.

- تقطيع ورق الصحف بالسبابة والإبهام.

- التقاط الأحجار الصغيرة وحبات الرمل والخرز وجمعها في اناء.

- إدخال الأشكال الصغيرة في بعضها البعض.

- تثبيت الأعواد الخشبية أو الأقلام في فتحات صغيرة.

- وضع الأصابع على الطاولة ثم رفع كل منها على انفراد.

4-3-تنمية التآزر البصري الحركي: تعتمد الكتابة على مجموعة من العمليات المعقدة والمركبة، إذ تحتاج الى التوفيق السريع بين حركة اليد والعين والأوامر من المخ وهو ما يسمى بالتآزر، وبما أن الإنسان الناضج يكتب بطريقة ألية فإن المعوق عقليا يعاني من

صعوبة في توظيف قدرات العين واليد معا اثناء الكتابة. وللتدريب على هذه المهارات هناك تمارين تخدم هذه العملية منها:

- تمرير أصابع اليد على الحروف الهجائية المحفورة والبارزة على خشب أو معدن.
- تمرير القلم على الحروف الهجائية المحفورة والبارزة.
- الكتابة على الرمل بأصبع السبابة.
- الكتابة بقلم كبير (قلم الصبورة) على لوح أو صحيفة كبيرة. (إبراهيم،2010، ص 106)

5-الأسس الواجب مراعاتها عند تدريس مهارات الكتابة:

لكي يتم تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة فإنه ينبغي على المعلم الالتزام بالعديد من الأسس عند تدريس مهارات الكتابة نذكر منها:

- تهيئة أنسب الظروف المادية الفيزيقية لتعليم الكتابة من جلوس مريح، ارتكاز الساعد، ووضع الورقة، الإمساك بالقلم.
- أن تكون مواقف التدريب على الكتابة مواقف حياتية يحتاجها هؤلاء التلاميذ، وتكون لها معنى بالنسبة لهم.
- جمع عينات من كتابات هؤلاء التلاميذ قبل وأثناء تعليمهم الكتابة، وتحليلها والوقوف على الصعاب التي تقابلهم، والعمل على تذليلها.
- أن تتشابه المادة المكتوبة مع المادة المقروءة، لأن هذا يسهل إتقان المهارتين.
- ربط المادة المكتوبة بمدلولاتها الحسية.

- أن تكون المادة المقروءة أو المكتوبة متدرجة في صعوبتها.
- أن تكون مواقف التدريب على القراءة والكتابة مواقف حياتية يحتاجها التلاميذ في مناشط الحياة المختلفة.
- ينبغي متابعة التلاميذ الذين يقعون في أأخطاء كتابية كثيرة، واعطائهم عناية خاصة واهتماما علاجيا دائما ومساعدات عاجلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في أثناء تعلمهم مهارات الكتابة.
- إتاحة الفرص الكثيرة أمام التلاميذ لممارسة الكتابة.
- تقديم نماذج لغوية جيدة من الكتابة، حتى يتسنى للتلاميذ محاكاتها. (وحيد،2016، ص 195)

6ـ طرق تعليم وتدريب المعاقين عقليا على الكتابة:

6-1-الكتابة الحرة: يرسم التلميذ وبحرية مطلقة على ورقة بيضاء مكتشفا قدراته وامكانياته، ومتدربا على مسك القلم وتمرير طرف القلم على الورقة ومتمرنا على الجلسة الصحيحة.

6-2-رسم المستقيمات والمنحنيات والتعرجات والزوايا والأشكال الهندسية كالدوائر والمربعات: يتدرب التلميذ على رسم المستقيمات الطويلة والقصيرة وكذلك الدوائر وأنصاف الدوائر، ويتمرن على تشكيل الخطوط المضلعة بزوايا حادة وقائمة، والسبب في هذا أن الحروف في مجملها عبارة عن خطوط قصيرة ومتوسطة الطول ودوائر ومستقيمات بزوايا مختلفة، وأشكال هندسية فحرف الميم يتكون من دائرة صغيرة متصلة بمستقيم قصير وحرف

الحاء عبارة عن نصف دائرة يعلوها خط صغير وهكذا في بقية الحروف. (إبراهيم،2010، ص109)

6-3-التوصيل بين نقطتين: يطلب من التلميذ أن يوصل بين نقطتين أو يزاوج بالتوصيل بين رقمين أو حرفين أو شكلين متطابقين، وقد يكون التوصيل بين أكثر من نقطة بخطوط مستقيمة أو متعرجة أو مضلعة.

6-4-خط الخطوط داخل قنوات مستقيمة ومتعرجة: يمرر التلميذ قلمه داخل القنوات والتعرجات والمنحنيات تمهيدا لتطبيقها على الحروف الهجائية.

6-5-تلوين الرسوم والأشكال والحروف والأرقام المكبرة: يكلف التلميذ بتلوين بعض الرسومات وبالألوان التي يرغبها، إذ أن الهدف من التلوين تدريب اليد على مسك القلم واستخدامه بطريقة صحيحة، كما يتمرن التلميذ على خط الخطوط والمنحنيات ورسم النماذج وكثيرا ما يرتبط هذا التمرين بمادة الفنية.

6-6-استخدام الورق الشفاف في نقل الكتابة: يتدرب التلميذ على كتابة الحروف والجمل من خلال تمرير القلم على ورق شفاف أو شرائح بلاستيكية شفافة تعكس شكل ما تحتها من الحروف، بحيث يشف التلميذ شكل الحروف والكلمات مستخدما قلم الرصاص أو قلم السبورة.

6-7-الكتابة على نماذج محفورة: ويقصد بالنماذج المحفورة حروف وكلمات مجوفة على قطعة بلاستيك أو خشب أو معدن أو ورق مقوى، يمرر التلميذ قلمه داخل تلك الحروف

المجوفة المثبتة على ورقة عادية، وعند تمرير القلم وإزالة النماذج المجوفة ينتج لنا شكل الحرف مرسوما على ورقة.

6-8-الكتابة على الخط الباهت (الخفيف): يمرر التلميذ قلمه على الحروف والكلمات المكتوبة على ورقة بخط باهت، ويمكن تطبيق هذا التدريب على نماذج واشكال ورسومات من البيئة. (إبراهيم،2010، ص111)

6-9-تنقيط الحروف والكلمات: هذا التدريب من التدريبات التقليدية المحببة للتلاميذ والمعلمين، بسبب سرعة إعدادها من المعلم وسهولتها على التلاميذ، ومع ذلك فإن من الأخطاء تمرين التلميذ عليه مدة طويلة خشية تعوده عليه واستمراره في تطبيقه وعدم العدول عنه وبالتالي عدم تطور كتابته.

6-10-النمذجة والتقليد: ينظر التلميذ للمعلم وهو يكتب الكلمة أو الحرف ثم يقلده في طريقة كتابته، والنمذجة تطبق على حرف أو كلمة أو جزء من الحرف فمثلا عند تدريب التلميذ على كتابة حرف التاء يخط المعلم خطا صغيرا ليقلده التلميذ ثم بخط خطين صغيرين على طرف المستقيم ليتشكل لنا الحرف ثم يضع النقطتين فوقه.

6-11-إكمال رسم النماذج والأشكال: يقدم المعلم للتلميذ رسومات من البيئة ناقصة العناصر، كأن يرسم سيارة بدون إطارات أو منزل بدون نوافذ وأبواب، ويطلب من التلميذ رسم وإكمال العناصر الناقصة. (إبراهيم،2010، ص112)

7-مراحل تعليم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لمهارة الكتابة:

تمر مهارة تعليم الطفل المعاق عقليا للكتابة بمرحلتين أساسيتين هما:

7-1-مرحلة الاستعداد للكتابة: وتحتاج هذه المرحلة إلى عدد من الشروط والتي تتضمن مايلي:

- تنمية العضلات الدقيقة.
- تنمية التآزر البصري الحركي للطفل.
- مراعات الفروق الفردية بين الأطفال.
- توفير الأدوات التي تساعد على الكتابة والتدرج في استخدامها.
- عدد الأطفال في القسم.

ويتضمن تعليم الاستعداد للكتابة ما يلي

- تدريب الطفل على استخدام الألوان بمختلف أنواعها.
- تدريب الطفل على التنقيط داخل مساحة مغلقة.
- توصيل النقط بعضها ببعض.
- رسم الخطوط المتعرجة ثم المستقيمة.
- تدريب الطفل على التآزر الحركي والبصري.
- تدريب الطفل على تعلم الحروف.

- تدريب الطفل على استخدام وحل المتاهة.

- تدريب الطفل على إتباع الاتجاهات من اليمين إلى اليسار أو من اليسار إلى اليمين.

- تدريب الطفل على الأنشطة التي تساعد على مسك القلم. (عامر،2016)

7-2-مرحلة الكتابة الفعلية: تبدأ مرحلة الكتابة الفعلية بعد الانتهاء من مرحلة الاستعداد للكتابة، حيث يزيد التآزر البصري الحركي للطفل المعاق عقليا، ومن هنا تبدأ مرحلة التقليد في الكتابة حيث يتم تقليد كتابة الحروف ونسخها أسفل الكلمة المكتوبة أو الكتابة من خلال الأحرف المفرغة أو الأرقام والأعداد،وتتميز هذه المرحلة بما يلي:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية.

- القدرة على كتابة وتركيب بعض الكلمات.

- القدرة على كتابة الأعداد وإجراء العمليات الحسابية البسيطة.

- القدرة على رسم الأشكال الهندسية والرسومات الأخرى مع استخدام اللون. (هند، 2010)

خلاصة الفصل

من خلال ما سبق نستنتج أن القراءة والكتابة عمليتان مهمتان ومتكاملتان، وتعتبر الكتابة من أعقد أشكال التواصل، وهي عبارة عن مهارة وطريقة للتعبير عن الذات، وتتكون عملية الكتابة من القدرة البصرية، والحركية، والمفاهمية، وتعتبر الكتابة وسيلة رئيسية يبرهن بها الطالب على معرفته بالمواد الأكاديمية المتقدمة، كما تعتبر القراءة وسيلة من أهم وسائل التعلم، وهي وسيلة ذاتية لا يحتاج الإنسان إلى معونة من الأخرين، فنحن نقرأ لكي نتعلم ونقرأ لي نستمتع أيضا. ان الكتابة والقراءة ليستا خيارا يختاره الناس فقط، بل هما ضروريتان لهم، فمهارة الكتابة ترتبط ارتباط وثيقا مع القراءة فهما تعتبران بمثابة متنبأ للنجاح الأكاديمي، ومتطلب أساسي للمشاركة في الحياة المدنية، كما أن معظم جوانب الحياة (المدرسة، العمل المجتمع) تحتاج لمستوى معين من مهارة الكتابة ومهارة القراءة، وكل جانب من هذه الجوانب يتداخل مع بعضها البعض، بالإضافة إلى ذلك فإن الكتابة والقراءة مهارتين مهمتين للتواصل بين الأشخاص.

الفصل الخـامس:

الإجراءات الميدانية للدّراسة

تمهيد

بعد التطرق الى الجانب النظري للتخلف العقلي وأنواعه وأسباب حدوثه، وكذا التطرق إلى الادراك الحسي بنوعيه الادراك البصري والادراك السمعي والتعريف بهما وبمبادئهما وكذلك تطرقنا الى القراءة والكتابة ونظريتهما وأهم طرق تعليم المعاق عقليا الكتابة والقراءة، والمشكلات التي تعيق المعاق العقلي من التعلم، سنحاول في الجانب الميداني معرفة العلاقة بين الادراك بنوعيه السمعي والبصري، وبين مهارات القراءة والكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (القابلين للتعلم)، وسنبين فيه بالتفصيل مجريات الدراسة الميدانية، نستهلها بالدراسة الاستطلاعية، ثم منهج الدراسة، وذكر مجتمع وعينة الدراسة، ثم ذكر أدوات الدراسة وشرحها بالتفصيل، وفي الأخير نذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

1ـالدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي لارتباطها بالميدان، حيث يتم التعرف على مجتمع الدراسة ومعرفة العراقيل التي ستواجه الباحث وايجاد حلول لها.

- **حدود الدراسة الاستطلاعية:**

- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة الاستطلاعية في المركز النفسي البيداغوجي بمدينة بوسعادة.
- **الحدود الزمانية:** تم اجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهري ونوفمبر 2019.

- **مراحل الدراسة الاستطلاعية:**

- **المرحلة الأولى (مرحلة استطلاع الميدان):** تمت المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية بغرض تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة واستطلاع معالمه، والظروف الخاصة بالموضوع المراد دراسته.
- التأكد من وجود العينة، حيث تتطلب الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي كحد أدنى على الأقل، بأعمار تتراوح بين (12-14سنة) حيث في هذه المرحلة يتم استيعاب القراءة والكتابة والتمكن من مهارتيهما.
- التعرف على الصعوبات التي قد تعيق الباحث في مسار دراسته ومحاولة إيجاد حلول لها لتتم الدراسة الأساسية بشكل سليم.
- مقابلة المسؤولين من أجل التفاهم على كيفية إجراء الدراسة.
- **نتائج المرحلة الأولى:**

- تحققت أهداف هذه المرحلة حيث أنه بعد أخذ الرخصة من طرف إدارة الكلية بجامعة بوزريعة تم تقديمها لمدير مركز النفسي البيداغوجي، وبعد توضيح أهداف الدراسة وأهميتها وطبيعتها تم الترحيب بفكرة تطبيق مقاييس على هذه العينة ولم نتعرض لأي مشاكل من حيث الاستقبال، وتم تقديم ما أحتاجه من معلومات حول تلاميذ الإعاقة العقلية الملتحقين بالمركز، حيث وجدت الباحثة أن عددهم قليل الأمر الذي أكد ضرورة الاتصال بعدة مراكز للحصول على أفراد العينة بالنسبة للعينة الأساسية للدراسة.
- اختيار أفراد العينة، حيث تم اختيار 20 تلميذ من تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم تنطبق عليهم شروط السن والمستوى الدراسي، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية وذلك بعد تطبيق مقياس القراءة والكتابة لضمان تمكنهم من مهارات القراءة والكتابة واستخراج 20 تلميذ من أصل 38
- تم الاتفاق مع المسؤولين بتطبيق الباحثة للمقاييس بنفسها وذلك لعدم قدرة المربيين بتقديم المساعدة، نظرا لحساسية افراد هذه الفئة، لأن كل مربي مسؤول عن مجموعة من تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة، وملزم بحراستهم.
- تم الاتفاق على موعد بدء تطبيق الدراسة الاستطلاعية
- تم الاتفاق على مكان مناسب لأجراء الدراسة وتطبيق المقاييس، وهو مكتب نائب المدير.
- تم الاتفاق على الفترة الزمانية التي يتم فيها تطبيق المقاييس وهي أوقات الفراغ، حصص الرسم والأشغال اليدوية، حصص الرياضة، وكانت في الفترة الصباحية.

- تم التحدث مع المسؤولين على نوع الصعوبات التي قد تواجه الباحث مع أفراد العينة، مثل عدم تفاعلهم مع الباحثة، أو الانطواء، او الحياء والخوف.
- بعد عرض المقاييس على المعلمين تم حذف عنصر في مقياس القراءة في محور التفرقة بين الظواهر القرائية (التفريق بين اللام الشمسية والقمرية) لعدم وجود هذا الدرس في المقرر الدراسي.
- **المرحلة الثانية: (مرحلة تطبيق مقاييس الدراسة) وتهدف الى:**
- حساب صدق وثبات المقاييس.
- التعرف بالتجربة على الصعوبات التي تواجه الباحثة في التعامل مع أفراد العينة
- **نتائج المرحلة الثانية:** تحققت أهداف هذه المرحلة حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة وفق الخطوات التالية:
- اجراء عدة مقابلات مع التلاميذ للتعرف عليهم وبناء علاقة ثقة وحب من خلال اللعب معهم في حصص الأشغال اليدوية، وحصة التربية البدنية، وكذلك حضور الحصص الدراسية معهم والمشاركة في بعض النشاطات كالأناشيد ورواية بعض القصص وحل التمارين الواجب حلها في القسم.
- تخوف التلاميذ في البداية لكن سرعان ما زال الخوف عنهم.
- تم تطبيق المقاييس في ظروف جيدة حيث تم تطبيق المقاييس الأربعة على نفس الفرد في نفس الحصة حيث استغرق الوقت الكلي لتطبيق المقاييس من 45 دقيقة الى ساعة على

حسب طبيعة التلميذ، حيث كانت تتخللها أوقات راحة كأكل بعض الحلوى أو تبادل الحديث في شتى المواضيع أو شرب الماء، وذلك لتجنب ضجر التلميذ.

2ـ منهج الدراسة:

المنهج الوصفي يصف درجة العلاقة بين متغيرين وصفا كميا، اذ أنه يعبر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الارتباط. (أبو علام، 2002، 239)

ويتمثل المنهج المتبع في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يتناسب ويتوافق مع طبيعة الموضوع، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة ووصف العلاقة بين الادراك الحسي بنوعه البصري والسمعي، ومهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

3ـمجتمع الدراسة الأساسية:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم التابعين لأقسام مدمجة في مدارس عادية، وفي مراكز نفسية بيداغوجية في أقسام خاصة بهم.

بعد التوجه للمركز البيداغوجي النفسي بمدينة بوسعادة، ومدينة الجلفة، ومدرسة الاخوة طيبي في بوسعادة ومدرسة بقالم محمود بباب الزوار ومدرسة لونيسي علي ببرج الكفان، وجدنا أن عدد أفراد مجتمع الدراسة يبلغ 58 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم الفعلية بين (12-14 سنة)، حيث تم تطبيق مقياس القراءة والكتابة لضمان تمكنهم من اكتساب مهارات القراءة والكتابة. والجدول التالي يبن ذلك

الجدول رقم (1): يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة على حسب المؤسسات

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ
مدرسة لونيسي علي برج الكيفان	03
مدرسة بقالم محمود باب الزوار	06
المركز النفسي البيداغوجي بوسعادة	26
مدرسة الاخوة طيبي بوسعادة	11
المركز النفسي البيداغوجي الجلفة	12
المجموع	58

4-عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة من30 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (12و 14سنة)، ومستواهم الدراسي ثالثة ابتدائي، وتتوفر لديهم مهارات القراءة والكتابة حسب نتائج المقاييس المطبقة عليهم. فطريقة المعاينة كانت قصدية. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات:

الجدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات

المؤسسة	عدد التلاميذ
مدرسة لونيسي علي برج الكيفان	03
مدرسة مقالم محمود باب الزوار	06
المركز النفسي البيداغوجي بوسعادة	08
مدرسة الاخوة طيبي بوسعادة	07
المركز النفسي البيداغوجي الجلفة	06
المجموع	30

5-حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة في المراكز النفسية البيداغوجية والمدارس التي تحتوي على أقسام خاصة بالإعاقة العقلية البسيطة في كل من الجزائر-الجلفة-بوسعادة.
- **الحدود الزمانية:** تمت الدراسة الأساسية من 2019/11/18 الى غاية 2020/2/6.

6-أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمدت الباحثة على اربعة مقاييس وهي مقياس الادراك البصري، مقياس الادراك السمعي، مقياس القراءة، مقياس الكتابة:

اولا-مقياس الادراك البصري: يرجع هذا المقياس للباحثة عائشة علي يوسف الجلاهمة، حيث يقيس قدرة التلميذ على تفسير الصور وإدراك الأشياء والأشكال، والقدرة على التمييز بين الصور المتشابهة والمختلفة، يحتوي على أربعة ابعاد وكل بعد يتألف من أنشطة والمقياس ككل يتكون من 9 نشاطات، ويتم تصحيحه بجمع الدرجات الصحيحة، ويحتوي هذا المقياس على 4 أبعاد كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (3): يوضح أبعاد مقياس الادراك البصري

الأبعاد	المقاييس الفرعية للأبعاد	الدرجة
التمييز البصري	-تمييز الشكل أو الكلمة المختلفة	5
	-تمييز أزواج النماذج المتشابهة	5
	-تمييز الكلمات التي تتطابق مع ما يعرضه الباحث	5
التذكر البصري	-تذكر الصور الناقصة في صفوف الصور	5
	-تذكر صفوف الصور دون التقيد بالتسلسل	5

	-تذكر صفوف الصور بالتسلسل	5
التحليل البصري	محاكاة الشكل بالتمرير على النقاط	10
التداعي والتكامل البصري والحركي	-رسم الشكل في المربع الموجود أسفله -نسخ الرمز المناسب تحت كل حرف مسترشدا بمفتاح الرموز	10 10
مجوع الدرجات		60

نلاحظ من خلال الجدول أن أبعاد الادراك البصري تتمثل في العناصر التالية

***التمييز البصري:** يقيس هذا البعد قدرة التلميذ على ملاحظة وإدراك التشابه والاختلاف بين الأشكال والمجسمات والنماذج والكلمات ويتألف من 3 بنود وهي:

-خمسة مجموعات من الأشكال (حروف، أرقام، كلمات....) كل مجموعة مكونة من أربعة عناصر متطابقة عدا واحد والمطلوب من التلميذ أ يضع علامة على الشكل المختلف.

-خمسة مجموعات من المجسمات (النماذج) كل مجموعة مكونة من أربعة عناصر منها عنصرين متشابهين المطلوب من التلميذ أن يلتقط الأزواج المتشابهة.

-خمسة مجموعات من الكلمات كل مجموعة مكونة من ثلاثة كلمات متقاربة في الشكل، والمطلوب من التلميذ أن يضع علامة على الكلمة التي تتطابق مع الكلمة التي يعرضها الباحث.

***إجراءات التطبيق:**

-يعرض الباحث كل صف على حدة ويقول للتلميذ " انظر إلى هذه الأشكال جميعها متشابهة عدا واحدة " لاحظ وانتبه ثم عليك أن تختار الشكل المختلف وتضع عليه علامة.

-يعرض الباحث نماذج كل صف على حدة ويقول للتلميذ " أنظر هذه النماذج من بينها اثنين متشابهين" المطلوب منك التقاط النموذجين المتشابهين.

-يعرض الباحث كلمات من كل مجموعة على حدا ويقول للتلميذ "أنظر إلى هذه الكلمات جيدا سوف أعرض عليك كلمة، وعليك أن تشاهد وتنتبه ثم تحدد لي كلمة مثلها تماما من المجموعة التي أمامك وتضع علامة. وتمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

***التذكر البصري:** الهدف من هذا البعد هو قياس قدرة التلميذ على استعادة سلسلة من الرموز البصرية من الذاكرة ويتكون هذا البعد من 3 بنود وهي:

-يعرض الباحث كل صف من صفوف الصور لمدة (5) ثوان ثم يعيد عرضها مرة أخرى ناقصة صورة، والمطلوب من التلميذ أن يتذكر الشكل الناقص.

-يعرض الباحث صف من الصور أمام المفحوص مدة (5) ثواني ثم يقوم الباحث بإخفائها والمطلوب من التلميذ أن يذكر الصور التي شاهدها (دون التقيد بالتسلسل).

-يعرض الباحث كل صف من صفوف الصور لمدة (5) ثوان ثم يقوم بإخفائها والمطلوب من التلميذ ذكر الصور التي شاهدها (بنفس التسلسل)

***إجراءات التطبيق:**

-يقول الباحث للتلميذ " انتبه سوف أعرض عليك مجموعة من الصور لمدة (5) ثوان ثم أخفيها، وبعدا سوف أعرض عليك الصور نفسها لكن ناقصة صورة، والمطلوب منك أن تتذكر الصورة الناقصة.

-يلفت الباحث انتباه التلميذ ويقول "سوف أعرض عيك مجموعة من الصور لمدة 5 ثوان ثم أخفيها، والمطلوب منك أن تعيد ذكر جميع الصور التي شاهدتها (بأي ترتيب) عليك أن تنتبه لأنني سوف لن أعرضها مرة أخرى.

-نفس تعليمات 2/2 ولكن المطلوب ذكر جميع الصور التي شاهدها التلميذ بنفس التسلسل وتكون الدرجة الكلية هي مجوع الإجابات الصحيحة.

***التحليل البصري:** ويهدف هذا البعد الى:

-تقييم مهارة التلميذ في التحليل البصري وقياس قدرته على فهم علاقة الأجزاء بالكليات.

-الكشف عن اية صعوبة يعاني منها التلاميذ في المهارات ذات الصلة بتعلم القراءة.

-ويتألف هذا البعد من عشرة أشكال هندسية متنوعة ومتدرجة في تركيبها، يوجد تحت كل شكل مربه يحتوي على نقاط مساوية لعدد النقاط في الشكل المعطى، ويطلب من التلميذ" المفحوص" يرسم في المربعات شكلا مماثلا للشكل المعطى في المربع العلوي وذلك بالتوصيل بين النقاط الموجودة.

*** إجراءات التطبيق:**

-يوضح الباحث للتلميذ بأن أمامه عدد من المربعات داخل كل مربع شكل مرسوم بوصل عدد من النقاط (مع الإشارة إلى المربع ذو الخطوط). ويوجد تحت كل منها مربع ثان فيه نقاط، والمطلوب من التلميذ أن يرسم في المربع الخالي شكلا مثل الشكل المرسوم.

-يسمح للتلميذ باستخدام الممحاة، ولا وقت محدد لهذا التطبيق.

-يتوقف التطبيق بعد أن يرتكب التلميذ ثلاثة أخطاء متتالية.

-تعد الإجابة صحيحة إذا توفر الشكل الذي رسمه التلميذ العدد الصحيح من الخطوط، وأن تصل هذه الخطوط بين النقاط المحددة في الشكل العلوي.

* **التكامل والتداعي البصري الحركي:** يهدف هذا البعد الى تقييم قدرة التلميذ والتتابع والتداعي البصري الحركي وتشخيص جوانب القصور في هذه القدرات وما يمكن أن يترتب عليه من ضعف في الأداء المدرسي وخاصة في مهارات الكتابة أو القراءة أو الحساب، ويتكون هذا المبعد من بعدين فرعيين هما

-**التكامل البصري الحركي:** ويتألف من 10 أشكال هندسية متدرجة في الصعوبة كل شكل في مربع والمطلوب من التلميذ أن يرسم الشكل نفسه في المربع الفارغ أسفله.

-**التداعي البصري الحركي:** ويتألف من مفتاح مكون من ثلاثة حروف كل منها في مربع تحته رمز معين يقترن به، ويلي ذلك صف من عشرة حروف تحت كل منها مربع فارغ، والمطلوب من التلميذ أن يملأ المربعات الفارغة على الترتيب بالرمز المقترن به حسب المفتاح في دقيقة واحدة.

*** إجراءات التطبيق:**

-التكامل البصري الحركي:

-يشير الباحث إلى الشكل الأول ويقول للتلميذ ارسم شكلا مثل هذا هنا (مشيرا إلى المربع الفارغ).

-يذكر للتلميذ بأنه مسموح له بمحاولة واحدة وبدون استخدام الممحاة.

-اطلب من التلميذ الاستمرار في رسم الأشكال بالترتيب سواء كانت الإجابة صحيحة أم خاطئة.

-التداعي البصري الحركي:

-يشير الباحث إلى المفتاح ويشرح للتلميذ أن هناك حروف مكتوبة يوجد تحتها رمز أو إشارة ثم يشير إلى الفقرات التجريبية ويقول يوجد تحت الحرف (ح) إشارة (0) لكن الحرفين الأخرين لا يوجد تحتها إشارات حاول أن تضع الإشارة الصحيحة تحت كل حرف (على الباحث مساعدة التلميذ حتى يدرك المهمة المطلوبة منه).

-يشير الباحث إلى فقرات الاختبار ويوضح للتلميذ أنه لا يوجد تحتها رموز أو إشارات ويطلب من التلميذ (مشيرا إلى أول حرف) أن يضع تحت الحروف الرموز المناسبة بالترتيب بأقصى سرعة ممكنة.

-لا يستخدم التلميذ الممحاة ولكن يمكنه أن يرسم الرمز الصحيح فوق الرمز الخطأ

-الوقت المحدد دقيقة واحدة.

-وتمنح درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

ثانيا–مقياس الادراك السمعي: يرجع هذا المقياس للباحثة عائشة علي يوسف الجلاهمة. ويقيس قدرة التلميذ على تمييز الأصوات والكلمات وتفسيرها وتذكرها، ويحتوي هذا المقياس على أربعة أبعاد وهي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (4): يوضح أبعاد مقياس الادراك السمعي

الأبعاد	المقاييس الفرعية للأبعاد	الدرجة
التمييز السمعي	-تمييز الأصوات -تمييز أزواج الكلمات المتشابهة -تمييز الصوت الذي يتطابق مع ما يعرضه الباحث	10 10 5
التذكر السمعي	-تذكر مجموعة من الكلمات دون ترتيب -تذكر مجموعة من الأرقام بالترتيب	10 10
التفسير السمعي للتعليمات	تنفيذ الأمر المطلوب منه	10
الترابط السمعي الصوتي	اكمال العبارات بالكلمة المناسبة شفاهية	10
مجوع الدرجات		65

نلاحظ من خلال الجدول أن أبعاد الادراك السمعي تتمثل في العناصر التالية

* **التمييز السمعي:** يقيس هذا البعد قدرة التلميذ على استماع وإدراك الأصوات والتمييز بين الكلمات المتشابهة والمختلفة ويتألف من ثلاثة بنود فرعية:

–يتكون من مجموعة من الأصوات المسجلة والمطلوب من التلميذ أن يتعرف على الصوت الذي سمعه.

–يتكون من عشرة أزواج من الكلمات، ينطق الفاحص كل زوج على التعاقب وعلى التلميذ أن يقول نعم إذا كانت الكلمتان متطابقتان في النطق، أو يقول لا إذا كانتا مختلفتين.

-يتكون من خمسة مجموعات من الأشكال، كل مجموعة مكونة من أربعة عناصر مختلفة وعلى التلميذ أن يضع علامة على الصورة التي يبدأ اسمها بنفس بداية صوت اسم الصورة التي على اليمين.

***إجراءات التطبيق:**

-يعرض الباحث كل صوت على حدى عن طريق مسجل ويطلب من التلميذ أن يتعرف على الصوت الذي يسمعه.

-ينطق الباحث أزواج الكلمات على التعاقب ويقول للتلميذ " إذا كانت الكلمتان متطابقتان في النطق أم لا".

-يعرض الباحث صور كل مجموعة على حدى ويقول للتلميذ " انظر هذه الصور وضع علامة على الصورة التي يبدأ اسمها بنفس اسم الصورة التي على اليمين".

-تمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

* **التذكر السمعي:** الهدف من هذا البعد هو قياس قدرة التلميذ على تذكر واستعادة سلسلة من الكلمات السمعية من الذاكرة، ويتكون من بندين

-يتكون من مجموعة صفوف مكونة من كلمات ينطق الفاحص كل صف دون تكرار بفاصل (2) ثانية بين كل كلمة وعلى التلميذ أن ينطقها بعد الفاحص بأي ترتيب.

2-2-مكون من مجموعة صفوف متكونة من أرقام ينطق الفاحص كل صف دون تكرار بفاصل (2) ثانية وعلى التلميذ أن ينطقها بعد الفاحص بنفس الترتيب.

***إجراءات التطبيق:**

-يقول الباحث للتلميذ " استمع سوف أنطق مجموعة من الكلمات دون تكرار والمطلوب منك أن تعيد نطق هذه الكلمات دون ترتيب.

-نفس تعليمات المجموعة2/1 ولكن المطلوب ذكر جميع الأرقام التي سمعها بنفس التسلسل وتكون الدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة.

* **التفسير السمعي:** يهدف هذا البعد الى قدرة التلميذ على فهم العمل المطلوب منه يتكون من مجموعة أوامر وتعليمات ينطق بها الباحث والتلميذ يقوم بتنفيذ هذه الأوامر.

*** إجراءات التطبيق:**

-يعطي الباحث أمرا ويطلب من التلميذ أن ينفذه عن طريق الحركة التي تبين فهمه.

* **الترابط السمعي الصوتي:** يهدف هذا البعد الى تقييم قدرة التلميذ على الترابط والتكامل السمعي والصوتين يتكون من مجموعة من العبارات ناقصة والمطلوب من التلميذ أن يكمل بشفاهه الكلمات المناسبة.

*** إجراءات التطبيق:**

-يقرأ الباحث العبارة ويقول للتلميذ أكمل العبارة شفاهه بالكلمة المناسبة، وتمنح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.

ثالثا–مقياس مهارات القراءة والكتابة: يهدف المقياس الى التعرف على المستوى الحقيقي للمهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة) لأطفال الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم ويحتوي على خمسة محاور ويشمل 18 سؤال، وهو من اعداد عبد العزيز السيد شخص، السيد أحمد الكيلاني، مروة كمال أحمد، وقدر الثبات ب (0. 83) أما عن صدقه فتم عرضه على المحكمين وقد أكدوا أنه صادق، وتم تكيفه على حسب البيئة الجزائرية فتحصلنا على نسبة ثبات عالية مما يؤكد صلاحية استخدامه. ويتكون المقياس مما يلي:

الجدول رقم (5): يوضح أبعاد مقياس مهارة القراءة والكتابة

الأبعاد	المقاييس الفرعية للأبعاد	الدرجة
قراءة وكتابة الكلمات	-قراءة الكلمات المكونة من حرفين. -كتابة الكلمات المكونة من حرفين. -قراءة الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف. -كتابة الكلمات المكونة من ثلاثة أحرف.	04 04 04 04
قراءة وكتابة الجمل البسيطة	-قراءة الجمل المكونة من كلمتين. -كتابة الجمل المكونة من كلمتين. -قراءة الجمل المكونة من ثلاثة كلمات. -كتابة الجمل المكونة من ثلاثة كلمات.	02 02 02 02
التفرقة بين الظواهر القرائية	التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة قراءة. التفريق بين التاء المربوطة والمفتوحة كتابة.	02 02
الفهم القرائي	الإجابة عن الأسئلة المطروحة حول القصة.	02
التعبير الكتابي	ترتيب أحداث القصة.	04
مجوع الدرجات		32

من خلال الجدول نلاحظ أن مقياس القراءة والكتابة يتكون من العناصر التالية:

المحور الأول: قراءة وكتابة الكلمات

يتكون هذا المحور من أربعة أسئلة كل سؤال فيه أربعة جزئيات والهدف منه قراءة وكتابة الكلمات البسيطة.

إجراءات التطبيق:

1-1-يقول الباحث للتلميذ "إقرأ الكلمات المكونة من حرفين". دون التقيد بالوقت.

1-2-يقول الباحث للتلميذ " أكتب الكلمات المكونة من حرفين" دون التقيد بالوقت.

1-3-نفس أمر في العنصر 1/1 لكن الكلمات المكونة من ثلاثة حروف.

1-4-نفس أوامر 2/1 لكن الكلمات مكونة من ثلاثة أحرف.

-تعطى علامة واحدة لكل إجابة صحيحة.

المحور الثاني: قراءة وكتابة الجمل البسيطة

يتكون هذا المحور أيضا من أربعة أسئلة كل سؤال فيه أربعة جزئيات والهدف منه قراءة وكتابة الجمل البسيطة.

إجراءات التطبيق:

1-1-يقول الباحث للتلميذ "اقرأ الجمل المكونة من كلمتين". دون التقيد بالوقت.

1-2-يقول الباحث للتلميذ " أكتب الجمل المكونة من كلمتين" دون التقيد بالوقت.

1-3-نفس أمر في العنصر 1/1 لكن الجمل المكونة من ثلاثة كلمات.

1-4-نفس أوامر 2/1 لكن الجمل المكونة من ثلاثة كلمات.

-تعطى علامة واحدة لكل إجابة صحيحة.

المحور الثالث: التفرقة بين الظواهر القرائية.

والهدف منه التفرقة بين نوع الحروف في الكلمات، وقد كان متكون من سؤالين لكن تم الاستغناء عن سؤال واحد بعد اجراء الدراسة الاستطلاعية لعدم دراسة افراد هذه العينة على هذا العنصر وهو(الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية في الكلمات المقترحة).

إجراءات التطبيق:

يطلب الباحث من التلميذ النظر الى الكلمات المقترحة وتحديد نوع التاء الواردة (مفتوحة أو مغلقة).

تعطى علامة واحدة لكل إجابة صحيحة.

المحور الرابع: الفهم القرائي: الهدف من هذا المحور هو فهم القصة المعطاة للتلميذ، وقدرة التلميذ استخراج أفكار من القصة.

إجراءات التطبيق:

يقرأ الباحث القصة مرتين قراءة هادئة ومفهومة، وبعدها يطل من التلميذ الإجابة عن الأسئلة بناءا على فهم التلميذ للقصة.

-تعطى علامة واحدة على كل إجابة صحيحة

المحور الخامس: التعبير الكتابي: والهدف منها قدرة التلميذ على تكوين فقرة صحيحة باستخدام جمل مبعثرة.

إجراءات التطبيق:

يعطي الباحث للتلميذ مجموعة من الجمل غير المرتبة ويطلب منه ترتيبها ليكون تعبيرا صحيحا.

رابعا-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولا صدق وثبات مقياس الادراك البصري

*** صدق مقياس الادراك البصري:**

- **صدق الاتساق الداخلي:** من خلال حساب معامل الارتباط لكل بعد مع الدرجة الكلية تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول:

الجدول رقم(6): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الادراك البصري لكل بعد مع الدرجة الكلية

المحـــــــــــــــــــاور	معامـــــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
التمييز البصري	0. 812**	0. 01
التذكر البصري	0. 777**	0. 01
التحليل البصري	0. 800**	0. 01

التداعي والتكامل البصري الحركي	0. 807**	**0. 01**

التعليق: يتضح من الجدول رقم(6) أن كل المعاملات دالة عند مستوى 0. 01 ما يعني أن الأداة لها درجة مقبولة من الاتساق.

- **ثبات مقياس الادراك البصري:** تم حساب ثبات الاختبار وفق معادلة الفا كرونباخ على الحزمة الإحصائية spss، حيث تحصلنا على قيمة (0. 817) وهذه القيمة مرتفعة مما يدل أن المقياس ثابت.

ثانيا صدق وثبات مقياس الادراك السمعي:

***صدق مقياس الادراك السمعي:** تم حسابه أيضا بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لكل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار، وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

الجدول رقم (7): صدق الاتساق الداخلي لمقياس الادراك السمعي لكل بعد مع الدرجة الكلية

المحـــــــــــــــــــاور	معامـــــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
التمييز السمعي	0. 906**	**0. 01**
التذكر السمعي	0. 832**	**0. 01**
التفسير السمعي للتعليمات	0. 877**	**0. 01**
الترابط السمعي الصوتي	0. 920**	**0. 01**

التعليق: من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ أن كل المعاملات دالة عند مستوى 0. 01 ما يعني أن الأداة لها درجة مقبولة من الاتساق.

- **ثبات المقياس:** تم حساب الثبات عن طريق معادلة الفا كرونباخ بالحزمة الاحصائيةspss تحصلنا على ثبات قيمته (0. 902) وهو مرتفع وهذا ما يدل على أنه ثابت.

ثالثا-مقياس القراءة

***صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss. 21 كما هو موضح في الجدول رقم(3).

الجدول رقم(8) : صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة لكل محور مع الدرجة الكلية

المحـــــــــــــــــــاور	معامـــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
قراءة الكلمات	0. 879**	**0. 01**
قراءة الجمل البسيطة	0. 701**	**0. 01**
التفرقة بين الظواهر القرائية	0. 531**	**0. 01**
الفهم القرائي	0. 303	/

التعليق: من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط لكل من البعد الأول والثاني والثالث دال عند المستوى 0. 01 وجاءت كالاتي: (0. 879، 0. 701، 0531)، أما البعد القرائي فان معامل الارتباط فيه غير دال وقد يرجع ذلك الى تشتت العينة ولا يمكن الغاءه لأنه عنصر هام في مهارة القراءة.

***ثبات مقياس القراءة:** تم حساب ثبات الاختبار وفق معادلة الفا كرونباخ على الحزمة الإحصائية spss، حيث تحصلنا على قيمة (0. 902) وهذه القيمة مرتفعة مما يدل أن المقياس ثابت.

رابعا: مقياس الكتابة

***صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للأداة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية على كل محور من محاور المقياس والدرجة الكلية وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي spss. 21 كما هو موضح في الجدول رقم 4.

الجدول رقم (9) : صدق الاتساق الداخلي لاختبار الكتابة لكل محور مع الدرجة الكلية

المحـــــــــــــــــاور	معامـــــل الارتبـــاط	مستـــوى الدلالـــة
كتابة الكلمات البسيطة	0. 801**	**0. 01**
كتابة الجمل البسيطة	0. 750**	**0. 01**
التفرقة بين الظواهر الكتابية	0. 670**	**0. 01**
التعبير الكتابي	0. 769	**0. 01**

يتضح من الجدول رقم (9) أن كل المعاملات دالة عند مستوى 0. 01 ما يعني أن الأداة لها درجة مقبولة من الاتساق.

***ثبات مقياس الكتابة:** من أجل التحقق من ثبات الأداة قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته 0. 730، وهي قيمة عالية مما يدل أن المقياس ثابت.

8-إجراءات تطبيق المقاييس:

- تم تطبيق المقاييس المذكورة سابقا على 3 أفراد يوميا وذلك كحد أقصى نظرا لطول المقاييس وكذا ضيق الوقت المتاح للتطبيق في اليوم.
- تم تطبيق مقياس القراءة والكتابة أولا لضمان تمكن أفراد العينة من مهارات القراءة والكتابة، لأن طبيعة البحث تتطلب من التلميذ أن يكون متمكنا من هاتين المهارتين.
- امتدت فترات تطبيق المقاييس في أوقات حصص الأشغال اليدوية أو الرسم أو الرياضة، وذلك لعدم تعطيلهم في مسايرة دروسهم مع بقية زملائهم.
- طبقت المقاييس بطريقة فردية وذلك ما يتطلبه طبيعة المقاييس.
- استغرق وقت تطبيق المقاييس حوالي 60 دقيقة ويختلف الوقت باختلاف طبيعة التلميذ.
- تم تطبيق المقاييس في ظروف جيدة وهادئة، وذلك لتعاون وتفهم المسؤولين لحساسية الموضوع وجديته، حيث تم توفير غرفة خاصة للتطبيق.

9-الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بما أن الدراسة تهدف للبحث عن العلاقة بين الادراك الحسي ومهارة القراءة ومهارة الكتابة فالأداة المناسبة للمعالجة الإحصائية هي **معامل بيرسون**، وتم استخدام الحزمة الاحصائيةspss في تحليل النتائج.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض إجراءات الدراسة الاستطلاعية حيث بدأت الباحثة باستعراض نتائج الدراسة الاستطلاعية بالنسبة إلى بحثها، ثم التطرق إلى الدراسة الأساسية من حيث منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة الاساسية ثم أدوات الدراسة وخطوات تطبيق مقاييس الدراسة، وخصائصها السيكو مترية.

الفصل السادس: عرض ومناقشة

وتفسير نتائج الدّراسة

تمـهيد:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية وتطبيق مقاييس الدراسة على أفراد العينة، وجمع البيانات وتفريغها لإجراء المعالجة الاحصائية اللازمة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) بهدف اختبار فرضيات الدراسة وبالتالي استعراض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها وربطها بالاطار النظري والدراسات السابقة وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل.

أولا: عرض ومناقشة نتائج المقاييس

1-عرض ومناقشة نتائج مقياس القراءة:

الدرجة الكلية للمقياس هي 18

الجدول رقم (10): يوضح درجات الأفراد في مقياس القراءة

الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة
01	18	11	12	21	13
02	07	12	18	22	14
03	18	13	18	23	09
04	18	14	06	24	16
05	16	15	17	25	14
06	18	16	16	26	16
07	16	17	16	27	14
08	17	18	17	28	09
09	18	19	12	29	16
10	18	20	15	30	10

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن 26 تلميذ من أصل 30 تحصلوا على نتائج جيدة في مقياس القراءة، وذلك بنسبة 86. 66% أما النسبة المتبقية المقدرة ب13. 34 تحصلت على نتائج متوسطة وذلك راجع الى عدم قدرتهم على قراءة جملة كاملة بشكل سليم.

2-عرض ومناقشة نتائج مقياس الكتابة:

الدرجة الكلية للمقياس هي 18

الجدول رقم (11): يوضح درجات الأفراد في مقياس الكتابة

الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة
01	18	11	16	21	13
02	12	12	18	22	17
03	18	13	18	23	11
04	18	14	18	24	15
05	18	15	18	25	14
06	18	16	14	26	16
07	18	17	18	27	15
08	17	18	16	28	09
09	18	19	16	29	09
10	18	20	16	30	11

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن 90% تحصلوا على نتائج جيدة في مقياس الكتابة، وهذا ما لاحظته الباحثة خلال تطبيق المقاييس أن تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية لديهم قدرة كبيرة على إعادة كتابة نصوص طويلة دون أخطاء حتى ولو لم يكونوا مدركين للكلمات المكتوبة إلا أن لدهم قدرة كبيرة وجيدة على نسخ الكلمات والجمل بشكل سليم.

3-عرض ومناقشة نتائج مقياس الادراك البصري:

الدرجة الكلية للمقياس هي 60

الجدول رقم (12): يوضح درجات الأفراد في مقياس الادراك البصري

الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة
01	47	11	42	21	40
02	45	12	45	22	49
03	55	13	60	23	45

04	58	14	60	24	44
05	48	15	50	25	45
06	58	16	54	26	48
07	57	17	51	27	43
08	59	18	55	28	28
09	55	19	51	29	48
10	56	20	54	30	34

نلاحظ من الجدول رقم (12) أن نسبة 93. 33 تحصلوا على نتائج جيدة في مقياس الادراك البصري، كما أنه كان بالإمكان أن يتحصلوا على نتائج أفضل، إلا أن ما منع من ذلك أن أغلبهم كان لديهم مشكل في التحليل البصري، وذلك ما لاحظته الباحثة عند التلاميذ التابعين للمراكز البيداغوجية، حيث يتم التركيز عليهم في تعلم القراءة والكتابة أكثر من التركيز على تنمية الجوانب الحسية. حيث لاحظت الباحثة أن التلاميذ المدمجين في أقسام خاصة في مدارس عادية لديهم قدرات ادراكية بصرية أفضل من التلاميذ الموجودين في مراكز نفسية.

4-عرض ومناقشة نتائج الإدراك السمعي:

الدرجة الكلية للمقياس هي 65

الجدول رقم (13): يوضح درجات الأفراد في مقياس الادراك السمعي

الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة	الافراد	الدرجة
01	54	11	54	21	41
02	48	12	64	22	49
03	60	13	60	23	40
04	60	14	60	24	47

05	55	15	59	25	39
06	58	16	61	26	49
07	58	17	61	27	42
08	65	18	60	28	29
09	61	19	61	29	49
10	65	20	62	30	35

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن كل التلاميذ القابلين للتعلم لديهم مستوى مرتفع في الادراك السمعي حيث أن لديهم القدرة على الاستماع وإدراك الأصوات وتمييزها جيدا، كما لديهم القدرة على تمييز الكلمات المتشابهة، وأيضا لديهم القدرة اكمال العبارات الناقصة، كما ينفذون الأوامر المطلوبة إليهم بشكل جيد.

ثانيا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

1ـ عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية تم استخدام معامل الارتباط **بيرسون** كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (14): يبين معامل الارتباط بين الادراك البصري ومهارة القراءة

المتغير	**مهارة القراءة**		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسونr	مستوى الدلالة
التمييز البصري	30	485. 0**	01 .0
التذكر البصري	30	359 .0	/

التحليل البصري	30	0. 237	/
التداعي والتكامل البصري الحركي	30	0. 347	/
الادراك البصري	30	0. 441*	0. 05

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

-يتضح من خلال الجدول رقم (14) وجود علاقة بين الإدراك البصري ومهارة القراءة لدى ذوي الإعاقة القابلين للتعلم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (0. 441*) وهي قيمة طردية متوسطة، كما أن الارتباط دال عند مستوى 0. 05، كما نلاحظ أن التمييز البصري دال عند المستوى (0. 01) وذلك بنسبة 0. 485.

-وبالتالي توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى الموضحة في الجدول رقم (14) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك البصري ومهارة القراءة مقدرة بـ 0. 441 وهي دالة عند المستوى 0. 05 وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا، ويمكن تفسير ذلك في كون أن الادراك البصري يؤثر على اكتساب مهارات القراءة فهو من أكثر العمليات أهمية في معالجة المعلومات، فمن خلاله يتم تحديد الحروف والكلمات ومعانيها والربط بين المعلومات، كما أن الادراك البصري السليم ضروري لنجاح عملية التعلم.

وهكذا ما أكدته دراسات كثيرة على اعاقات أخرى غير الإعاقة العقلية، من بينها دراسة محمد مروي سالم سالم (2012)التي كانت تبحث عن اثر تدريب الادراك البصري في تحسين مهارة القراءة والكتابة لتلاميذ صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعلم حيث خلصت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد استخدام البرنامج مما أكدت وجود علاقة بين الادراك البصري ومهارة القراءة والكتابة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة أونيس ايمان وعمراني زهير (2012) في دراسة تقييمية للإدراك البصري عند عسيري القراءة، حيث خلصت نتائج دراستهما الى أن الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة يكون لديهم انخفاض في مستوى الادراك البصري، فقد نلاحظ أن الخائص النمائية المضطربة تنعكس سلبا على أداء المهمات الأكاديمية الأساسية، لاسيما صعوبات الادراك عموما والادراك البصري على وجه التحديد، اذ بين عدد من الباحثين أن صعوبات الادراك البصري كانت العامل الذي يقف وراء صعوبات تعلم القراءة والكتابة خاصة صعوبات إدراك الشكل والخلفية، صعوبات التعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة، وصعوبة في ثبات الشكل، وصعوبة التمييز البصري للشكل واللون والحجم، وصعوبة إدراك الشكل والأرضية، وغيرها من الصعوبات.

وهذا ما بينته دراسة محمود أيمن الهادي (2014) في دراسة عنوانها فعالية التعليم العلاجي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض مهارات الادراك البصري لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني، حيث توصل الى أن تحسين مستوى الادراك البصري يحسن من

مهارات القراءة والكتابة، مما يدل أن مهارات القراءة والكتابة لها علاقة وطيدة بتحسين مستوى الادراك البصري.

نلاحظ ان قيمة الارتباط المتحصل عليه في دراستنا والمقدر ب 0. 441 هي قيمة متوسطة أو أقل من المتوسط وقد يشير ذلك الى أن مهارة القراءة لا تتأثر فقط بالإدراك البصري، صحيح أنه هناك العديد من الدراسات أشارت الى أن انخفاض مهارات القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم راجع الى نقص في مستوى قدراتهم العقلية، إلا أنه بالمقابل هناك دراسات نفت أن سبب تدني مهارات القراءة هي القدرات العقلية أو مستوى الادراك البصري، بل أرجعته الى الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها معلم التربية الخاصة في تدريس تلاميذ التربية الخاصة وهذا ما ذكره القحطاني في دراساته.

تشير الباحثة أن عملية القراءة لا تتأثر بالإدراك البصري فقط الا أنه توجد عوامل أخرى قد تكون سببا في تدني مهارات القراءة، فدافعية التلميذ في حد ذاتها تعتبر عاملا مهما للتعلم حتى وان كانت قدراته ضعيفة، فالدافعية للتعلم قد تنخفض بسبب تعاملات المعلم القاسية، أو الاستراتيجيات التدريسية التي لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين فقد يبدو للوهلة الأولى أن تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة يعانون من انخفاض في مستوى القدرات العقلية، إلا أن هذا الانخفاض يختلف من تلميذ لأخر، هنا نجد أن استراتيجيات التدريس في حد ذاتها لا تعطي أهمية للفروق الفردية بين المتخلفين عقليا تخلفا بسيط، فالنضج الذي وصل اليه احد التلاميذ قد لا يكون كاملا عند تلميذ أخر وهذ ما يطيل عملية تعلم التلميذ لمهارة القراءة. وكذلك المعلم يجب أن يكون على قدر كاف من معرفة خصائص تلاميذ

الإعاقة العقلية التعليمية، والنفسية، والعقلية والاجتماعية، التي تقوم على أسس غاية في الدقة والحساسية، وأن يراعي المرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ. وأن يكون قادرا على تنمية قدرات التلميذ والبحث عن ميولتاهم وتطويرها، وأهم ما يجب على المعلم أن يكون قادرا على تنميته هي القدرات الادراكية البصرية منها والسمعية حيث تعتبر مهارات الادراك البصرية السليمة دليلا على القراءة السليمة، فالتمييز البصري من أهم القدرات الادراكية البصرية ونعني به القدرة على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء والتمييز بين الالوان والاحجام والمطابقة بين الاشياء ومهارة التصنيف، فالتلميذ الذي لديه قصور في التمييز البصري يصعب عليه أن يدرك الشكل أو أن يميز بين الصور والأرقام أو الأشكال، أو عدم قدرته في التفريق بين نطق الحروف (ق) و(ك) مثلا (ذ) و(ز) وغيرها، وهنا المعلم يتبع استراتيجيات لتنمية التمييز البصري لدى المعاق منها اللعب بالمكعبات وتركيب الصور المقطعة والتفرج على كتب الصور والرسم، واللعب بالألوان والدهان والمعجون تساعده على ادراك الشكل أو يمكن استعمال مجموعة من أزواج الصور أو الأشكال أو البطاقات في المطابقة، ويمكن أيضا صنع أزواج البطاقات لتعليم الطفل الفوارق الصغيرة بين الصور، حيث يكون على التلميذ أن يبحث عن أزواج متماثلة، أو أنه قد يعطى عددا من البطاقات المتشابهة بينهما اثنتان متطابقتان تماما لكي يكتشفها، ويمكن ان نرى التلميذ لبرهة بطاقتي صور أو أكثر، (سيارة وكرة مثلا) ثم نقلب البطاقتين ونسأل التلميذ عن البطاقة التي تمثل السيارة (هنا نقوي التذكر البصري)، كل هذه الاستراتيجيات وغيرها تمكن التلميذ من تنمية وتقوية الادراك البصري

وهذا الأخير قد يكون سببا في تحسن مهارات القراءة، وهذا يحسن من قدرات التلاميذ حتى وان كانوا يعانون من إعاقة عقلية.

2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

وللكشف عن العلاقة الارتباطية تم استخدام معامل الارتباط **بيرسون** كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (15): يبين معامل الارتباط بين الإدراك البصري ومهارة الكتابة

المتغير	**مهارة الكتابة**		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسونr	مستوى الدلالة
التمييز البصري	30	.744**	.01
التذكر البصري	30	.610**	.01
التحليل البصري	30	.433*	.05
التداعي والتكامل البصري الحركي	30	.677**	.01
الادراك البصري	30	**.765****	.01

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05

يتضح من خلال الجدول رقم (15) وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإدراك البصري و مهارة الكتابة لدى ذوي الإعاقة القابلين للتعلم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين

المتغيرين (0. 765**) و هي قيمة طردية عالية ودالة عند مستوى 0. 01، كما أن علاقة التمييز البصري ومهارة الكاتبة هي علاقة قوية وقدرت ب (0. 744)، ونفس الحال مع التذكر البصري وقدرت العلاقة ب (0. 610)،أما التحليل البصري فقدرت النتيجة (0. 433)، أما علاقة التداعي والتكامل البصري الحركي وعلاقته بمهارة الكتابة في علاقة عالية أيضا قدرات ب (0. 667).

وبالتالي توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية الموضحة في الجدول رقم (15) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك البصري ومهارة الكتابة مقدرة بـ (0. 765) وهي دالة عند المستوى 0. 05، وهي علاقة قوية وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا.

وهذا ما أكدته دراسة معلول خيرة (2018) التي توصلت نتائج دراستها الى أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مستوى الادراك البصري وظهور صعوبات الكتابة.

وأيضا دراسة رنيم عبد الكريم الأسعد (2012) التي جاءت دراستها بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الادراك البصري وأثره في تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وأسفرت النتائج على تحسن مستوى الادراك البصري، كما توصلت الدراسة أيضا بوجود علاقة بين تحسن مستوى الادراك البصري ومهارات الكتابة.

وهذا ما تؤكده أيضا الباحثة وتفسر قوة العلاقة بين الادراك البصري ومهارة الكتابة بأن الكتابة مهارة تتطلب التآزر البصري الحركي بين العين واليد(يقصد بالتآزر البصري الحركي تناسق حركات العين مع حركات اليد، ويسبب ضعف التآزر البصري الحركي ضعف في مهارات الكتابة اليدوية، والقدرة على تتبع الخطوط، أو التلوين داخل مساحة محددة دون الخروج عنها، والأمر الأكثر أهمية في التآزر الحركي البصري هو أن يتذكر الطفل أن يترك العين تقود اليد (حيث أن تلاميذ الإعاقة العقلية الذين لديهم مهارات كتابية جيدة يكون لديهم إدراك بصري سليم خاصة ويظهر ذلك في تميز الحروف والأشكال، كذلك الذاكرة البصرية (ونقصد بها القدرة على استرجاع الخبرات البصرية الحديثة وتعد هذه العملية مهمة في معرفة واستدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات المطبوعة كذلك مهارات اللغة المكتوبة والتهجي) تكون لديهم قوية ويظهر ذلك في اظهار بعض الصور أو بطاقات تحتوي على حروف أو أشكال ثم نقوم بإخفائها فيتمكنون من اعادة ذكر الشي المخفي، كما لاحظنا أيضا أنهم بإمكانهم إعادة كتابة نص كامل مكون من صفحات بشكل سليم ودقيق حتي في الفواصل والنقاط وذلك لاعتمادهم علي الذاكرة البصرية السليمة.

بينما هناك دراسات نفت وجود علاقة بين الادراك البصري ومهارة الكتابة منها دراسة موالدي أميرة وبخوشن وليد(2018)، حيث أكدت الدراسة على عدم وجود علاقة بين صعوبات الادراك البصري وعسر الكتابة.

وكان هذا رأي فرحان بن سالم (2013) أيضا الذي أكد أن صوبات الكتابة تتحسن عن طريق برامج تدريبية وأظهر ذلك في دراسته التي جاءت بعنوان (أثر استخدام برنامج تدريبي

مقترح لعلاج صعوبات الكتابة) حيث أسفرت دراسته على وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك بتحسن أفراد المجموعة التي خضعت للبرنامج وخلص بنتيجة أن الكتابة تتحسن باستخدام برامج خاصة.

أما الباحثة فترى أهمية الادراك البصري بالنسبة للكتابة فكلما كان الادراك البصري سليم كانت الكتابة لدى تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة سليمة. وقد يعزى هذا الاختلاف بين الدراسات من حيث أهمية الادراك البصري بالنسبة للكتابة إلى عوامل أخرى بيئية أو شخصية، أو تعليمية.

3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

توجد علاقة بين الادراك السمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

-للكشف عن العلاقة الارتباطية تم استخدام معامل الارتباط **بيرسون** كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): يبين معامل الارتباط بين الإدراك السمعي ومهارة القراءة

المتغير	**مهارة القراءة**		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسونr	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	30	0. 407*	0. 05
التذكر السمعي	30	0. 577**	0. 01
التفسير السمعي للتعليمات	30	0. 386*	0. 05
الترابط السمعي الصوتي	30	0. 374*	0. 05

الادراك السمعي	30	**0. 527****	**0. 01**

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن العلاقة بين الإدراك السمعي ومهارة القراءة لدى ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم موجبة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0. 527*) هي قيمة متوسطة ودالة عند مستوى 0. 01، كما يظهر أن قيمة ارتباط التمييز السمعي بمهارة القراءة يقدر ب(0. 407)، أما التذكر السمعي يقدر ب (0. 577)، كما يظهر أيضا من الجدول أن قيمة معامل ارتباط التفسير السمعي للمعلومات بمهارة القراءة تقدر ب (0. 386)، أما الترابط السمعي الصوتي قدر ب (0. 374).

ومنه يمكن أن نقول أن هناك علاقة بين الادراك السمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (16) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك السمعي ومهارة القراءة مقدرة ب (0. 527) وهي دالة عند المستوى 0. 01 وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا.

وهذا ما توافق مع دراسة سعد سالم (2002) حيث تمكن من اجاد علاقة بين تنمية مهارات الادراك السمعي وتحسن مهارة القراءة، وكذلك دراسة "أبوث" حيث طبق برنامج لتحسين مستوى الادراك السمعي على تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من مشكلات في القراءة وأسفرت النتائج على تحسن ملحوظ في مهارات القراءة.

وأيضا دراسة غادة عبد الرحيم (2013) التي توصلت الى أن تحسين مستوى الادراك السمعي يحسن من مهارة القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، وذلك بعد تطبيقها برنامج لتنمية الادراك السمعي وقياس أثره في تحسين مستوى القراءة.

وتوافقت دراستنا أيضا مع دراسة عبد الرزاق الحسن وعبد الله الصمادي (2016) حيث كان الهدف من الدراسة تطبيق برنامج يحسن مستوى الادراك السمعي وقياس أثره في تحسين مستوى القراءة، فتوصلت الدراسة الى تحسن دال في مستوى الادراك السمعي ومنه تحسن مستوى القراءة.

وهذا ما أكدته الباحثة حول علاقة الادراك السمعي بمهارة القراءة، وذلك أن معظم مشكلات القراءة راجع الى خلل في الادراك السمعي حيث يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف ذ/ت، خ/غ، ز/س، وهذه الحروف متشابهة في الصوت، وقد تم التأكد من ذلك من خلال التمييز السمعي لدى الأطفال وذلك عن طريق تقديم بعض الكلمات المتماثلة في النطق والمختلفة في المعنى أو العكس، فكلما كان الادراك السمعي سليم كلما زادت مهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكذلك الذاكرة السمعية التي تظهر من خلال القدرة على تخزين واستدعاء مثيرات صوتية سبق تقديمها للفرد، وقد تكون هذه المثيرات أرقاما أو كلمات أو جملا، فالطفل الذي يعاني من صعوبات في الادراك السمعي يجد صعوبة في التذكر السمعي وكذا التمييز السمعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الانتباه أثناء الدرس، ومنه يجد صعوبة في تذكر أصوات الحروف التي تشكل الكلمات، وكذا تذكر المعلومات وتسلسلها.

يعد الادراك السمعي بالغ الأهمية في نجاح عملية القراءة، حيث أن القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية تعتبر عوامل أساسية في مهارة القراءة، فكلما ازدادت قدرة الطفل في تحليل الكلمات إلى أصوات مفردة كل ما كان مستواه في القراءة أفضل، فالأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين يعانون من مشكلات في القراءة لا يعانون من أي نقص في مستوى السمع، وإنما لديهم صعوبة في الادراك السمعي، حيث نقصد بهذا الأخير القدرة على تمييز وتفسير ما يسمع.

4-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

توجد علاقة بين الادراك السمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

للكشف عن العلاقة الارتباطية تم استخدام معامل الارتباط **بيرسون** كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (17): يبين معامل الارتباط بين الإدراك السمعي ومهارة الكتابة

المتغير	مهارة الكتابة		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسونr	مستوى الدلالة
التمييز السمعي	30	.0 747**	.0 01
التذكر السمعي	30	.0 672**	.0 01
التفسير السمعي للتعليمات	30	.0 756**	.0 01
الترابط السمعي الصوتي	30	.0 742**	.0 01
الادراك السمعي	30	**.0 821****	**.0 01**

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت (0. 821) هي قيمة عالية ودالة عند مستوى 0. 01، كذلك نجد علاقة التمييز السمعي بمهارة الكتابة دال بقيمة (0. 747)، كذلك التذكر السمعي دال بقيمة (0. 672)، ونجد أيضا قيمة الارتباط بين مهارة القراءة والتفسير السمعي للمعلومات عال ويقدر ب (0. 756) وأيضا الترابط السمعي الصوتي بقيمة (0. 742) وكل القيم دالة عند المستوى 0. 01 مما يعني وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية ودالة بين الإدراك السمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

من خلال عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (17) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك السمعي ومهارة الكتابة مقدرة ب (0. 821) وهي دالة عند المستوى 0. 01 وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا.

تفسر الباحثة قوة العلاقة بين الادراك السمعي ومهارة الكتابة في أن الكتابة تعتبر الأداة التي تحول الكلام المسموع الى حروف ورموز، وذلك عن طريق سماع الكلام بشكل سليم، وأي تشوه أو ضعف في إدراك أصوات الحروف والكلمات يؤدي الى كتابة حروف أو جمل خاطئة أو غير مفهومة أو ناقصة المعنى، فكما قلنا سابقا بأن أي تشوه في الادراك السمعي يؤدي الى مشكلات في القراءة أيضا تظهر نفس المشكلة بالنسبة للكتابة، فالكتابة تعتبر مهارة عقلية تتضمن تحويل الكلام المسموع الى كلام مكتوب، وتشمل كذلك تحويل ما يدور

في الذهن من أفكار وخواطر، أو التعبير عن الذات، باستخدام قواعد الاملاء، فهذه القواعد تكون مسجلة سابقا في الذاكرة السمعية، ففي الذاكرة السمعية مثلا التي تظهر من خلال القدرة على تخزين واستدعاء مثيرات صوتية سبق تقديمها للفرد، وقد تكون هذه المثيرات أرقاما أو كلمات أو جملا، فالطفل الذي يعاني من صعوبات في الادراك السمعي يجد صعوبة في التذكر السمعي وكذا التمييز السمعي، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم الانتباه الى شكل الحروف وطريقة كتابتها، وبالتالي يجد صعوبة في تذكر الحروف أو الأرقام فيكتبها بطريقة خاطئة. وبذلك يخلق للمعاق مشاكل في التواصل اللفظي، حيث تعتبر الكتابة مهارة أساسية من مهارات التواصل اللفظي، ومن خلالها يتم اكتساب مختلف العلوم، فبدونها يصبح لدى الفرد حاجز يعيق تفاعله مع المحيط المادي والاجتماعي.

5-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الأولى

توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

الجدول رقم (18): يبين معامل الارتباط بين الإدراك الحسي ومهارة القراءة

المتغير	مهارة القراءة		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسون r	مستوى الدلالة
الإدراك البصري	30	.0 441*	.0 05
الإدراك السمعي	30	.0 527**	.0 01
الإدراك الحسي	30	**.0 509****	.0 01

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بلغت هي قيمة متوسطة، كما أن الارتباط دال عند مستوى 0. 01.

يتضح من خلال الجدول رقم **(18)** وجود علاقة بين الإدراك الحسي ومهارة القراءة لدى ذوي الإعاقة القابلين للتعلم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (0. 509**) وهي قيمة طردية متوسطة، كما أن الارتباط دال عند مستوى (0. 01)

وبالتالي توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى:

من خلال عرض نتائج الفرضية العامة الأولى الموضحة في الجدول رقم (18) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك الحسي ومهارة القراءة مقدرة ب (0. 509)وهي دالة عند المستوى 0. 01 وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا، ويمكن تفسير ذلك كون أن الادراك البصري عملية معرفية بنائية نشطة في معالجة المعلومات البصرية، وهي مرحلة مبكرة من العمليات المعرفية، فهو يلعب دور بالغ الأهمية في التعلم وخاصة في القراءة وفي القدرة على تمييز الأشكال من حيث اللون والحجم، وفي تفسير المثيرات البصرية واعطائها معاني ودلالات وأي صعوبة في الادراك البصري تظهر نتائجه في صعوبات في تعلم القراءة بشكل سليم، لاسيما صعوبات ادراك الشكل والخلفية، وصعوبات التعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة، وصعوبات في التمييز البصري للشكل واللون والحجم، وصعوبات في ثبات الشكل، صعوبات في الادراك المكاني،

صعوبات في الشكل والأرضية، صعوبات الاغلاق البصري، صعوبات المطابقة، وغيرها مما يؤثر على القراءة، كما تظهر أهمية الادراك السمعي بالقراءة في المعالجة السمعية للحروف والكلمات، فهناك مشكلات في القراءة أساسها خلل في الادراك السمعي، حيث يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الحروف ذ/ث، خ/غ، ز/س، المتشابهة في الصوت، وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات نذكر منها دراسة سعد سالم(2002) التي تبين أن تحسين مستوى الادراك السمعي والبصري يحسن من مهارات القراءة عند التلاميذ، كما أكدت دراسة عبد الستار (2008) أن هناك علاقة طردية قوية بين الادراك السمعي والقراءة، وكذلك دراسة اونيسي ايمان أن الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة يكون لديهم انخفاض في مستوى الادراك البصري.

6-عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة الثانية

التي تنص على أنه: توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

الجدول رقم (19): يبين معامل الارتباط بين الإدراك الحسي ومهارة الكتابة

المتغير	مهارة الكتابة		
	حجم العينة	معامل الارتباط بيرسونr	مستوى الدلالة
الإدراك البصري	30	.0 7665**	.0 01
الإدراك السمعي	30	.0 821**	.0 01
الإدراك الحسي	30	**.0 829****	.0 01

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول رقم (19) وجود علاقة بين الإدراك الحسي ومهارة الكتابة لدى ذوي الإعاقة القابلين للتعلم حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المتغيرين (0. 829) وهي قيمة طردية متوسطة، كما أن الارتباط دال عند مستوى (0. 01).

وبالتالي توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

من خلال عرض نتائج الفرضية العامة الثانية الموضحة في الجدول رقم (19) التي توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الادراك الحسي ومهارة الكتابة مقدرة بـ 0. 829وهي دالة عند المستوى 0. 01 وهذا ما يوضح تتحقق فرضيتنا، حيث يمكن تفسير ذلك بأن الكتابة تعتبر نوعاً من أنواع المهارات اللغوية، ويقصد بها القدرة على نسخ الطفل لما يكتب أمامه وكتابة ما يملى عليه، والقدرة على كتابة ما يجول في خاطره ويعبر عما في نفسه، وتأتي هذه المهارة بعد تعلم الطفل الحروف عن طريق أصواتها، فهو يتعلم أولاً رسم الرموز الكتابية من أعداد وحروف، ومعظم الأطفال المعاقين عقلياً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لديهم القدرة الحركية على الكتابة، فلا يختلف تعليم الكتابة لدى هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين، ولكن يكمن الاختلاف الجوهري في الفروق الفردية المتمثلة في القدرات الحركية والعقلية بين الأطفال المعاقين عقلياً والأطفال العاديين، لذا يتطلب تدريب الأطفال المعاقين عقلياً على الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة والتحكم في تشكيل

الحروف وكتابتها بطريقة صحيحة لتكوين كلمة أو جملة مفيدة مأخوذة من بيئة الطفل ليسهل استيعابها وإدراكها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، واستدعاؤها في الوقت المناسب، كما أن استعداد الطفل المتخلف عقليا لتعلم الكتابة صعب نوعا ما وذلك لما تتطلبه عملية التعلم من أن يكون الطفل يقظا ومنتبها، وأي عارض سيشكل عائقا في التركيز في عملية التعلم، وهنا يظهر الارتباط الوثيق بين الادراك الحسي وتعلم مهارة الكتابة، حيث أظهرت العديد من الدراسات تأثير الادراك البصري في تعلم الكتابة كالتمييز البصري للشكل واللون والحجم أو ادراك الشكل والأرضية، الاغلاق البصري وغيرها من العمليات النمائية الخاصة بالإدراك البصري، حيث وجد العديد من الباحثين أن البرامج التي تحسن مستوى الادراك البصري له تأثير كبير في تحسن مستوى الكتابة ومن بين الدراسات نذكر دراسة ريم عبد الكريم التي توصلت الى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لبرنامج يهدف لتنمية مهارة الادراك البصري وتحسن مهارة الكتابة وأيضا دراسة علي سعد سالم (2002) التي تتناول العلاقة بين الادراك السمعي البصري ومهارة تنمية مهارة تمييز الحروف حيث وجد ارتباطا وثيقا بين تنمية الادراك البصري والسمعي وتأثيره على التعرف على الحروف، كما أشارت دراسة حليمة كنازة (2018) أن ضعف الادراك البصري والادراك السمعي الخاطئ للحروف وضعف الذاكرة البصرية كلها عوامل مسببة في صعوبات الكتابة، كما أن الطفل الذي يعاني من صعوبة الكتابة لا يستطيع أن يفرق أو يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد. وهذا ما تفسره الباحثة أيضا بعد تطبيقها لمقياس الادراك السمعي فهناك علاقة ارتباطية قوية فكلما كان

الادراك السمعي سليم كانت مهارات الكتابة عالية والعكس أيضا كلما كان الادراك السمعي ضعيف كانت هناك صعوبات في الكتابة.

استنتاج عام:

من خلال عرضنا لنتائج فرضيات الدراسة وتحليلها ومناقشتها تكون الدراسة قد توصلت لأهدافها والمتمثلة في معرفة العلاقة بين كل من الادراك الحسي ومهارة القراءة ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم، والنتائج كانت كالتالي:

-توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

-توجد علاقة بين الادراك البصري ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

-توجد علاقة بين الادراك السمعي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

-توجد علاقة بين الادراك السمعي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

أما الفرضيتين العامتين فقد كانت نتائجهما كالتالي:

-توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

-توجد علاقة بين الادراك الحسي ومهارة الكتابة عند ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (الفرضية تحققت).

خـــاتمة

خاتمة:

تُعتبر القراءة والكتابة عمليتين مهمّتين في حياة التلاميذ عامّة وتلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة خاصّة، وعمومًا فالقراءة والكتابة تُعتبران مدخلين أساسين لاكتساب جميع العلوم ومن خلالهما يستطيع التلميذ الاطلاع على الكتب والمجلات وغيرها، وأي ضعفٍ في القراءة أو الكتابة سيؤدّي إلى ضعفٍ في التحصيل الدّراسي، أمّا خاصة فهي تمكّن تلاميذ الإعاقة العقلية من الاندماج في المجتمع، وتمكّنهم من تعاملات الحياة اليومية، حتى في أبسط الأمور من خلال عدّ النقود أو التعرّف على أسماء الشوارع وغيرها.

وتُعدّ مواقف تدريس القراءة والكتابة عمليات معقّدة تعتمد على العديد من القدرات والمهارات، ويتطلّب سلامة المدركات الحسّية، حيث يُعتبر كلاًّ من الإدراك البصري والسّمعي من أهمّ القدرات التي يجب أن تكون سليمةً لتتمّ عملية التعلّم بشكلٍ جيّدٍ، فالإدراك البصري عملية معرفيّة بنائية نشِطة في معالجة المعلومات البصرية، وأهمّيته بأهمّية الإدراك السمعي فأيّ خللٍ في إدراك الأصوات يؤدّي إلى مشكلاتٍ في القراءة والكتابة.

وترى الباحثة أنّ الإدراك البصريّ والسّمعي عمليتان مهمّتان لعملية تعلّم القراءة والكتابة، وأنّ قدرات الطّفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تسبّب له صعوباتٍ في التعلمّ إلاّ أنّ هناك برامج تساعد على تطوير قدرات التلميذ، ولا يتوقّف الأمر هنا فقط بل الشراكة بين المدرسة والمنزل لها دورٌ كبيرٌ في ذلك من حيث تواصل أولياء الأمور بشكلٍ مستمرّ لمعرفة مستوى أطفالهم، وكذا توفير المدرسة البيئة المناسبة للتعلّم، وأيضًا خبرات المعلّم والطّرق

التي يستخدمها للتعلّم كفيلة بتخطّي هذه الصعوبات أو الزّيادة من حدّتها، وقد لاحظت الباحثة أنّ الأطفال الذين يتواجدون في أقسامٍ مدمجةٍ في مدارس عاديةٍ لديهم مستوى تعليمي أفضل من التلاميذ المتواجدين في مراكز الإعاقة العقلية.

ومن هنا تندرج مجموعة من التوصيات والاقتراحات نذكر منـها:

- تقديم طرق وتمارين للأولياء لتدريب الطفل على تنمية قدراته الإدراكية ممّا ينعكس إيجابيًّا مع عملية تعلّم القراءة والكتابة.
- فتح أقسامٍ مدمجةٍ أكثر في المدارس العادية لمحاولة تطوير قدراتهم.
- وضع المتميّزين في القراءة والكتابة في قسمٍ خاصٍ بهم ممّا يساعد على تطوير وإثراء رصيدهم اللّغوي.
- إجراء تدريباتٍ وتكويناتٍ خاصّة بالتعامل مع أطفال الإعاقة العقلية البسيطة.
- تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة عن طريق إجراء دوراتٍ تدريبيةٍ.
- إجراء المزيد من البحوث حول برامج تطوّر الإدراك البصري والسّمعي.

قـــائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم بن حمد المبرز. (2010). التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية. ط2، الرياض: الشريف للدعاية والاعلان.

2. إبراهيم مروان. (2013). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية.** الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

3. أحلام عبد الغفار. (2003). تربية المتخلفين عقليا: القاهرة :دار الفجر.

4. الفت حسين كحلة. (د. ت). علم النفس العصبي، د. ط. تبوك. المملكة العربية السعودية. مكتبة انجلو المصرية.

5. أحمد محمد عبد الله فهيم مصطفى. (1990). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

6. أشرف محمد على على شلبي. (2000). فاعلية برنامج سلوكي فى خفض درجة العنف لدى عينة من المعاقين عقليا (دراسة تجريبية). رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

7. السيد على أحمد، وفائقة محمد بدر. (2001). الادراك الحسي البصري والسمعي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

8. ايت مولود ياسمينة. (2006). صعوبة تعليم القراءة عند المعاق عقليا. مجلة قاصدي مرباح جامعة ورقلة.

9. ايت مولود يسمينة. (د. ت). صعوبات تعلم القراءة عند المعاق عقليا. مداخلة بجامعة ورقلة.

10. إيمان فؤاد محمد الكاشف. (2001). الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه. ط1. القاهرة: دار قباء.

11. إيمان فؤاد محمد كاشف. (2001). الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

12. بيل جيرهات، ترجمة أحمد سلامة. (1992). تعليم المعاقين. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

13. تيسير محمد كوافحة وعمر فواز عبد العزيز. (2003). مقدمة في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

14. جابر عبد الحميد جابر. (1989). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم. الكويت: دار الكتاب الحديث.

15. جحلاط فيصل. (2009). العوامل الذاتية والموضوعية للادراك. منتديات بوبة الونشريس.

16. جمال رشاد احمد الفقعاوي. (2009). فاعلية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الاملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس. جامعة غزة.

17.جنان سعيد الرحو(2005). . أساسيات في علم النفس. ط 1. بيروت: الدار العربية للعلوم.

18.حافظ نبيل عبد الفتاح. (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط3. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

19.حامد عبد السلام زهران. (1978). الصحة النفسية والعلاج النفسى. القاهرة:عالم المعرفة، للنشر والتوزيع.

20.حسن سعد أل سالم. (2014). التخلف العقلي حقائق علمية وبرامج علاجية. ط3. لبنان: مؤسسة الرحاب الحديثة.

21.حسن عبد الحميد الحارث. (2007). اللغة السيكولوجية في العمارة المدخل في علم النفس المعماري. ط1. دمشق: دار صفحات للدراسات والنشر.

22.حسينة طاع الله. (2008). الإدراك البصري للأشكل لدى المعاقين عقليا –دراسة ميدانية بالمراكز الطبية البيداغوجية–بسكرة–باتنة–بريكة. رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المعرفي. (منشورة) باتنة.

23.حمدى على الفرماوى. (2005). نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب وموجهات تشخيصيه وعلاجية وأسرية. القاهرة:مكتبه الأنجلو المصرية.

24.راضي الوقفي. (2000). مقدمة في علم النفس. ط4. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

25.رافع النصير الزغلول واخرون. (2003). **علم النفس المعرفي**. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

26.رجاء محمود أبو علام. (2002). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط5. مصر: دار النشر للجامعات.

27.رشا محمد أحمد محمد. (1999). مدى فاعلية برنامج إرشادى لخفض حدة بعض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة

28.رنيم عبد الكريم الأسعد. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، **رسالة ماجستير في التربية الخاصة**. جامعة دمشق.

29.زينب محمود شقير. (1999). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، الخصائص، صعوبات التعلم،التعليم، البرامج، التأهيل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية

30.ساقو نجية. (2007). فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير علم النفس الاكلينيكي. منشورة. باتنة.

31.سعاد محمد السيد(2019). الاعاقة العقلية. مجلة النجاح الالكترونية. www. annajah. net. 2019/04/08

32.سعد سالم. (2002). مهارات الادراك السمعي والادراك البصري وعلاقتهما في تنمية مهارات تمييز الحروف.

33.سميرة ركزة ونادية بعيبن. (2005). تقييم القدرات الادراكية السمعية عند الطفل الأصم المستفيد من الزرع القوقعي. جامعة باتنة. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**. العدد 11.

34.سهى أحمد أمين. (2000). دراسات فى سيكولوجبية الطفولة. الاسكندرية: دار الاسكندرية للكتاب.

35.سهيلة قالي. (2016). تقييم الإدراك البصري للأشكال عند الطفل التوحدي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. تخصص أرطوفونيا.

36.سولسو روبيرت. ترجمة الصبورة محمد نجيب واخرون. (1996). علم النفس المعرفي. ب ط. الكويت: دار الفكر الحديث.

37.شاهين رسلان. (2010). العمليات المعرفية للعادين وغير العادين. د ط. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

38.صالح قاسم حسن. (1982). سيكولوجية اللون والشكل. الكويت: مؤسسة الرياض للطباعة.

39.صفوت فرج. (2002). طرق تحسين التعلم والسلوك. القاهرة: مركز كريتاس سيتى للتدريب والدراسات فى الإعاقة العقلية.

40.صليحة بوزيد. (1992). مهارة الكتابة ومشكلاتها عند التلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الارطوفونيا. غير منشورة، جامعة الجزائر.

41.ضحى علي السويدي. (1995). القراءة الحرة كيف تنميها لدى الطفل. مجلة التربية القطرية. العدد115. مطبعة وزارة التربية والتعليم القطرية.

42.طارق الربيع وعامر عبد الرؤوف. (2008). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. ب ط. مصر: دار الفكر العربي.

43.عادل عزالدين أحمد الأشول. (1987). موسوعة التربية الخاصة. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

44.عامر محمد. (2019). الادراك عند المعاق. مجلة النجاح الالكترونية. https://www. annajah. net.. 2019/10/19

45.عبد الرحمن سيد سليمان. (1998). معجم التخلف العقلي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق

46.عبد الرزاق الحسن وعبد الله الصمادي. (2016). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الادراك السمعي وأثره في تحسين مستوى القراءة لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**. جامعة الامرات المتحدة. المجلد 40. العدد1.

47.عبد الرقيب أحمد البحيري. (2003). برامج التدخل العلاجي للمتخلفين عقلياً في ضوء نموذج الدعم28-p i l e)). المؤتمر السنوي التاسع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر

العربي الحادي عشر لعلم النفس. برنامج المؤتمر وملخصات الأبحاث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

48.عبد الستار جبار الصمد. (2008). تأثير برنامج حركي في تنمية بعض القدرات الادراكية – الحركية للمتخلفين عقليا القابلون للتعلم.

49.عبد العزيز السيد الشخص (2007). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، القاهرة: مكتبة الطبرى.

50.عبد العظيم صبري عبد العظيم وأسامة عبد الرحمن حامد المدرس. (2016). اضطرابات ضعف الانتباه والإدراك التشخيص والعلاج مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

51.عبد العلي الجسماني. (1994). علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والنفسية. لبنان: دار العلوم العربية.

52.عبد الله عسكر. (2005). الاضطرابات النفسية لمراهقين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

53.عبد المنعم أحمد الدردير. (2005). علم النفس المعرفي(قرارات وتطبيقات). ط1. القاهرة: علم الكتب.

54.عبد المنعم الحنفي. (1994). موسوعة علم النفس والطب، ط4. القاهرة: مكتبة مدلوبي القاهرة.

55.عبد الهادي نبيل. (2006). النمو المعرفي عند الطفل. ط2. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

56.العتري فرحان بن سالم. (د. ت). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث.

57.عثمان سيد. (1990). صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

58.عدنان يوسف العتوم. (2004). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق، ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

59.عصام نور سريه. (2006). سيكولوجية الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

60.غادة عبد الرحيم علي محمد. (2013). أثر برنامج قائم على الأنشطة الموسيقية في تنمية الإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. دراسة ماجستير علم النفس التربوي. القاهرة.

61.فاروق الروسان. (1998). قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

62.فاطمة عبد الرحيم النوايسة. (2015). اساسيات علم النفس. عمان: دار المناهج للنشر.

63.فتحي الزيات. (1995). الأسس المعرفية للتكوين العقلي تجهيز المعلومات، سلسلة علم النفس المعرفي (1). ط1. مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

64.فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم والاسس النظرية التشخيصية العلاجية. ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

65.فتحي مصطفى الزيات. (1996). تقييم الصعوبات التعليمية. ط1. الاردن: منشورات كلية الاميرة ثروت.

66.فرحان بن سالم العنزي. (2013). أثر برنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات الكتابة لدى عينة تلاميذ من المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة السلوك البيئي. العدد الأول. مصر.

67.فؤاد أبو المكارم. (2004). أسس الادراك البصري للحركة، علم النفس الأكاديمي، ط1. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

68.كرستين مايلز. ترجمة عفيف الرزاز واخرون. (1994). التربية المختصة دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا. ط1. مصر: ورشة المواد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع.

69.ماجدة السيد عبيد. (2000). مقدمة في تأهيل المعاقين. ط1. مصر: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

70.محمد حسن إسماعيل يونس. (2012). فاعلية التدريس الفارقي في تحسين مهارة الكتابة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. المجلد1. العدد11. جامعة الملك عبد العزيز.

71.محمد مروى سالم. (2012). أثر تدريب الادراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. أطروحة دكتوراه علم النفس التربوي. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.

72.محمد مصطفى حميدة. (2015). تنمية مهارة القراءة عند ذوي الإعاقة العقلية الفكرية. مقال في شبكة الالوكة، قسم مجتمع وإصلاح التربية الخاصة. 2015/09/10.

73.محمد نجاتي. (1980). **الإدراك الحسي عند ابن سينا**. القاهرة: دار الشروق.

74.محمدين نوري طلاك الشمري ونغم عبد الرضا المنصوري. (2015). مهارات القراءة للمتخلفين عقليا تخلف بسيط. **مجلة العلوم الإنسانية**. المجلد 22. العدد4. العراق.

75.محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات وأحمد حسن عاشور. (2003). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

76.مصطفى فهمي. (د. ت). سيكولوجية التعلم، ب ط. مصر: مصر للطباعة.

77.مصطفى نوري قمش. (د. ت). **الإعاقة السمعية واضطراب النطق واللغة**. ط1. عمان: دار الفكر.

78.المعجم الفلسفي. (1983م -1403 هـ). مجمع اللغة العربية. القاهرة. جمهورية مصر العربية: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

79.معلول خيرة. (2018). اضطراب الادراك البصري وعلاقته بصعوبة الكتابة لتلاميذ سنة رابعة جامعة الواد.

80.منصور عبد الله صياح. (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الادراك البصري لدى تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة المدمجون بالمدارس الابتدائية. مجلة علوم التربية. البحرين.

81.منظمة الصحة العالمية. (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولى للأمراض icd-10 تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، الأوصاف الكلينيكية. والدلائل الإرشادية التشخيصية، ترجمة وحدة الطب النفسى. جامعة عين شمس، الإسكندرية: المكتب الإقليمى، لشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية.

جمال محمد الخطيب. (2007). مقدمة فى تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

82.مهند محمد عبد الستار. (2010). **دراسات في علم النفس المعرفي**. ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

منسي محمود عبد الحليم واخرون. (2006). **علم النفس والقدرات العقلية**. ب ط. مصر: دار المعرفة الجامعية المزاريطة.

83.موالدي أميرة وبخوشن وليد. (2018). علاقة الادراك البصري بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي. جامعة أم البواقي.

84.نادر فهمى الزيود. (2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا. عمان: دار الفكر.

85.نادية طيري. (2014). صعوبات الادراك وعلاقته بصعوبة تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير. بسكرة.

86.نبيل عبد الفتاح حافظ. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط1. القاهرة: مكتبة الجامعة المصرية.

87.نبيه إبراهيم إسماعيل. (2006). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

88.نوال المطلق. (2017). صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتهما ببعض المتغيرات (الانتباه والادراك الحركي) – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ صعوبات التعلم من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. **مجلة جامعة البعث**. المجلد 39. العدد42.

89.هاني وليد عبد البني. (2008). صعوبات التعلم أنشطة تطبيقية وطرق علمية لمعالجة صعوبات التعلم، ط1. الأردن: علم الثقافة للنشر والتوزيع.

90.هند الأنشاطي. (2010). الإعاقة العقلية–دليل المعلمين وأولياء الأمور. **كتاب منشور في موقع الارشاد والتأهيل**. 2010/12/10.

https://kenanaonline. com/users/steps/posts/197300

91.وجيه المرسي. (2019). الكتابة وخصائصها واهميتها للفنون الأخرى. مقال في الموقع التربوي للأستاذ وجيه المرسي أبولبن. كلية التربية بالقاهرة. 2011/05/30.

92.وحيد السيد إسماعيل حافظ. (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**ASEP. العدد80.

93.يزيد بن عبد العزيز الناصر. (2010). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. د. ط. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

94.محمد محروس الشناوى. (1997). التخلف العقلى، الأسباب – التشخيص – العلاج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

95.https://www. ouarsenis. com/vb/showthread. php?t=23714

المراجع الأجنبية:

96-Christie nutal(1989): Teaching readihg,ed3. Heinemnan education , Britain.

97-Dodds,p:Beyondthe rainbow(1993):A guidefor parent of children with dyslexia and other leaningdisabilities,second edition, baytown: edducational interventions publishing.

98-Kurtz,L:Visual perception problems in children with ADD/ADHD, autism and other learning disabilities;: A guide for parent and professionnals. London and Philadelphia:Jessica Kingsley publishers

99-Marie Domaster; la dydlexieeu pratique,edition ESE,paris,(son date).

قائمة المـــلاحق

الملحق رقم (1): مقياس الادراك الحسي (البصري والسمعي).

أولا: مقياس الإدراك البصري

1. **اختبار التمييز البصري**
2. **اختبار التذكر البصري**
3. **اختبار التحليل البصري**
4. **اختبار التكامل والتداعي البصري الحركي**

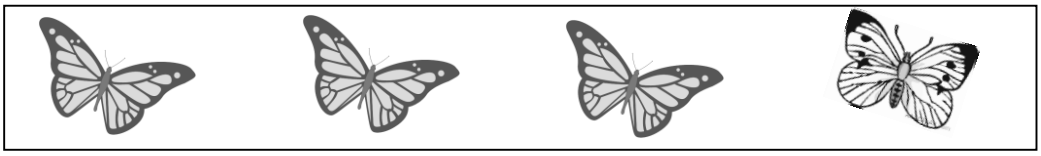
أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

1-اختبار التمييز البصري

(1 / 1) ضع علامة على الشكل أو الكلمة المختلفة في كل صف

الأول:

الثاني:



الثالث:

ب	ب	ب	ن

الرابع:

6	9	6	6

الخامس:

دفع	دفع	رفع	دفع

الدرجة _____

5

أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

تابع: 1-اختبار التمييز البصري

(2 / 1) يلتقط الطفل الأزواج المتشابهة من مجموعة النماذج التي يعرضها الفاحص

المجموعة	نماذج يعرضها الفاحص أمام الطفل			
الأولى	دائرة	مثلث	دائرة	مربع
الثانية	أسد	نمر	أسد	ذئب
الثالثة	5	2	5	3
الرابعة	س	ص	س	ط
الخامسة	8	3	9	8

الدرجة ——— 5

أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

تابع: 1-اختبار التمييز البصري

(3 / 1) ضع علامة على الكلمة التي تتطابق مع الكلمة التي يعرضها الفاحص (في كل مجموعة)

1	يلعب	تلعب	نلعب
2	سعيد	صعيد	بعيد
3	نخيل	نحيل	بخيل
4	وحيد	وريد	وعيد
5	رقيق	رفيق	رحيق

الدرجة _____ 5

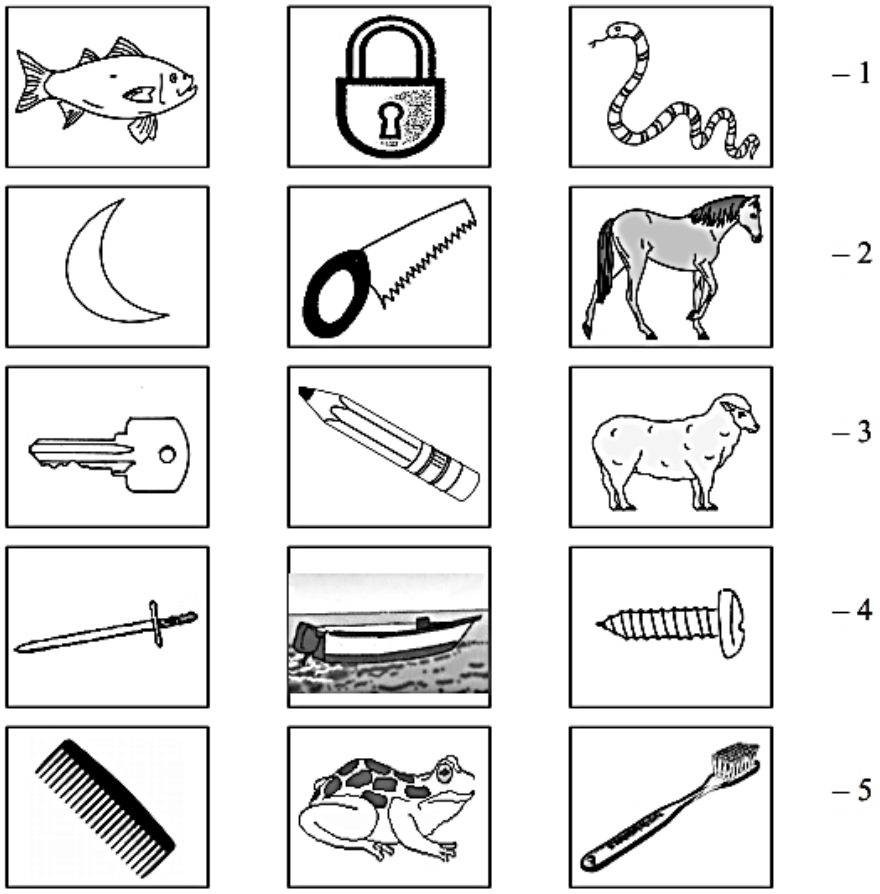
بطاقات الكلمات يعرضها الفاحص متسلسلة " للاختبار الفرعي رقم (3 / 1) "

1	2	3	4	5
تلعب	بعيد	نحيل	وحيد	رحيق

أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

2-اختبار التذكر البصري

(1 / 2) يعرض الفاحص كل صف من صفوف بطاقات الصور مرة... ثم يعيد عرضها مرة أخرى بعد (5) ثوان ناقصة صورة، وعلى الطفل أن يذكر بطاقة الصورة الناقصة.



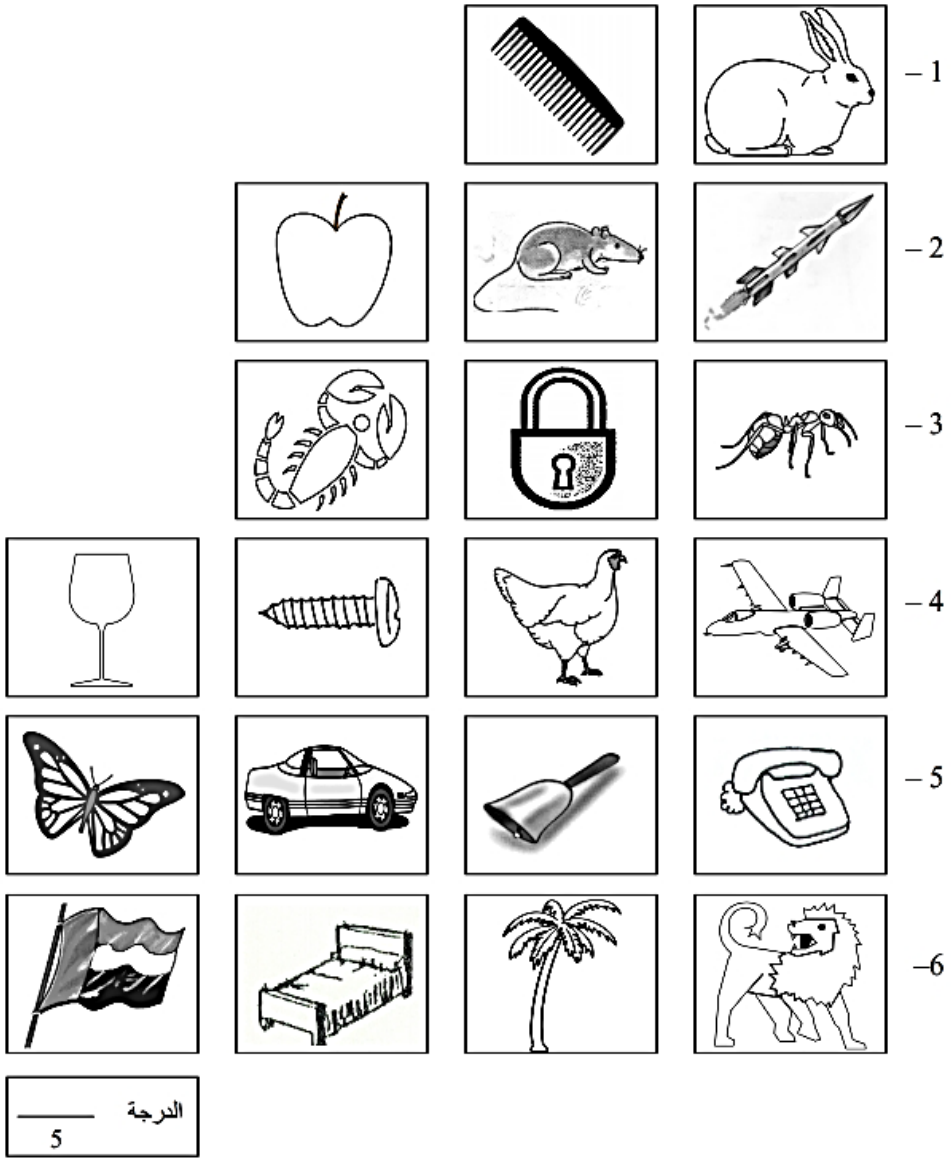
الدرجة
5

أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

تابع: 2-اختبار التذكر البصري

(2 / 2) يعرض الفاحص كل صف من صفوف الصور... ثم يتم إخفاءه

والمطلوب من الطفل أن يسمي الصور التي شاهدها (دون التقيد بالتسلسل).

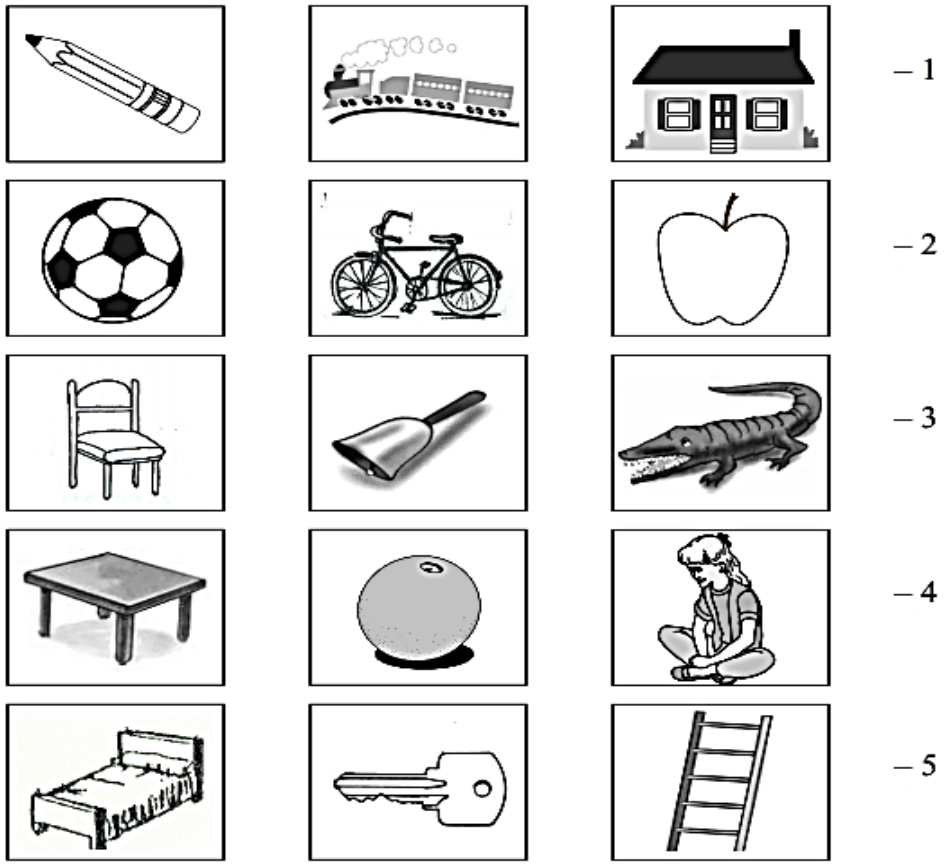


أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

تابع: 2- اختبار التذكر البصري

(2 / 3) -يعرض الفاحص على الطفل كل صف من صفوف الصور لمدة (5) ثوان.. ثم يتم إخفاؤه.

-يقدم الفاحص للطفل بطاقات الصور غير مرتبة ويطلب منه أن يرتبها بنفس ترتيبها عندما عرضت عليه.

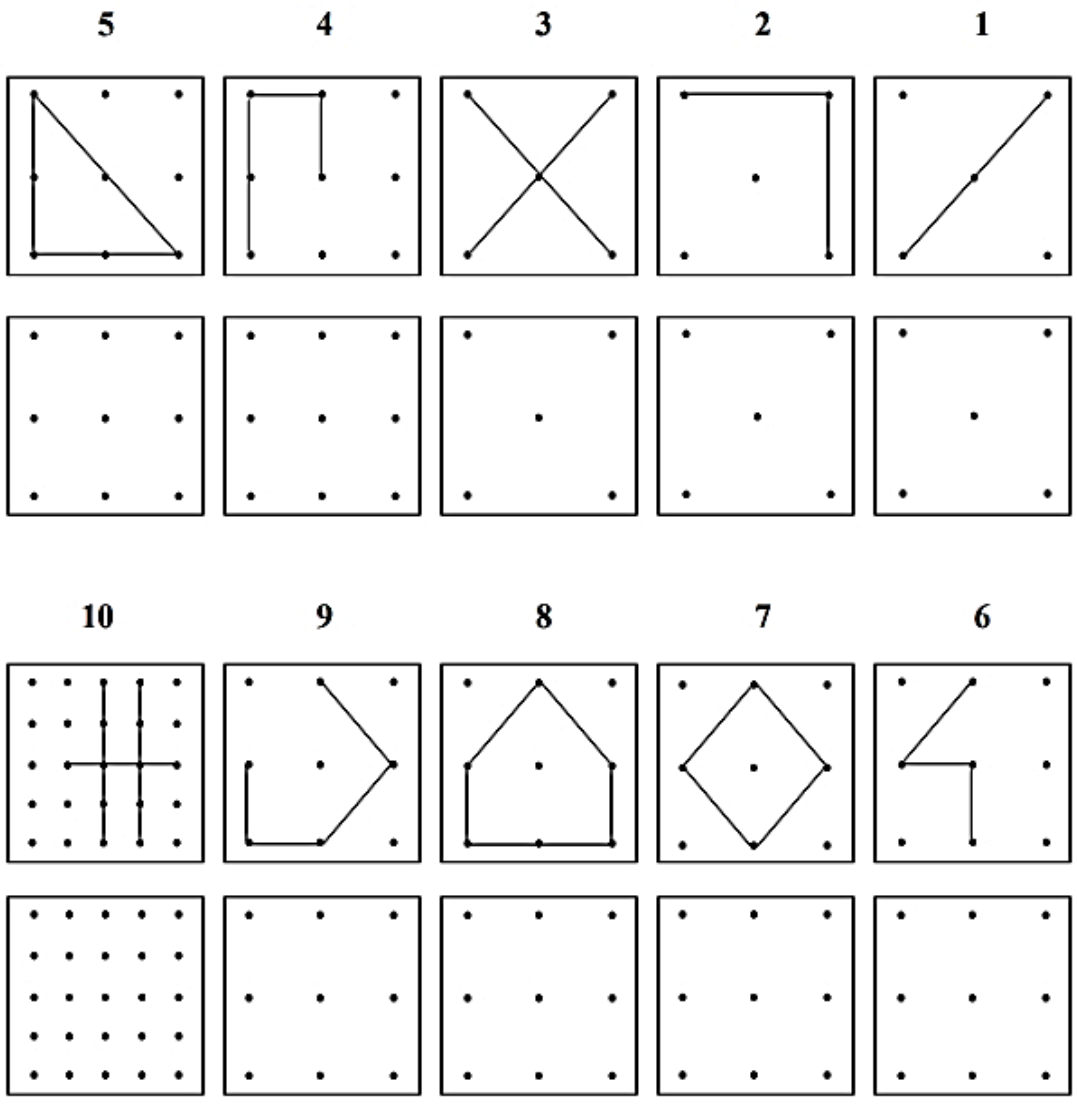


الدرجة	
5	

أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

3- اختبار التحليل البصري

ينظر الطفل إلى الشكل المرسوم داخل المربع، ثم يقوم برسم نفس الشكل في المربع الموجود أسفله عن طريق توصيل النقاط.



الدرجة
10

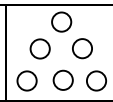
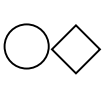
أولا: اختبارات الإدراك البصري **اسم التلميذ:**

4- اختبار التكامل والتداعي البصري الحركي

(4 / 1) التكامل البصري الحركي

ينظر الطفل إلى الشكل المرسوم داخل المربع، ثم يقوم برسم نفس الشكل في المربع الموجود أسفله

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

							>		×

الدرجة ———

(4 / 2) التداعي البصري الحركي

المفتاح	الحروف الرموز	ت	ح	ق
		+	○	-

الفقرات التجريبية

ح	ق	ت
○		

انسخ الرمز المناسب تحت كل حرف مسترشداً بمفتاح الرموز

ق	ح	ت	ح	ق	ت	ق	ح	ق	ت

الدرجة ———
10

ثانيا: مقياس الإدراك السمعي

1- اختبار التمييز السمعي
2- اختبار التذكر السمعي
3- اختبارالتفسير السمعي للتعليمات
4- اختبار الترابط السمعي الصوتي

ثانياً: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

1- اختبار التمييز السمعي

(1/1) يستمع الطفل إلى مجموعة من الأصوات من مسجل، وعليه أن يتعرف على الصوت الذي يسمعه:

1	صوت طفل يضحك
2	صوت جرس
3	صوت سيارة
4	صوت طيارة
5	صوت طفل يبكي

6	صوت مواء قطة
7	صوت نباح كلب
8	صوت عصفور
9	صوت تصفيق
10	صوت إسعاف

الدرجة 10

(1/2) ينطق الفاحص أزواج الكلمات على التعاقب، وعلى الطفل أن يقول "نعم" إذا كانت الكلمتان متطابقتان في النطق، ويقول "لا" إذا كانتا تختلفان:

مثال1 ⇐ قطة / بطة

مثال 2 ⇐ سوق / سوق

1	رفع / رفع
2	كلب / قلب
3	حديقة / حديقة
4	لعب / تعب
5	سيف / صيف

6	سور / سور
7	هتف / هدف
8	نحلة / نخلة
9	بيت / بيض
10	سُوَر / صُوَر

الدرجة 10

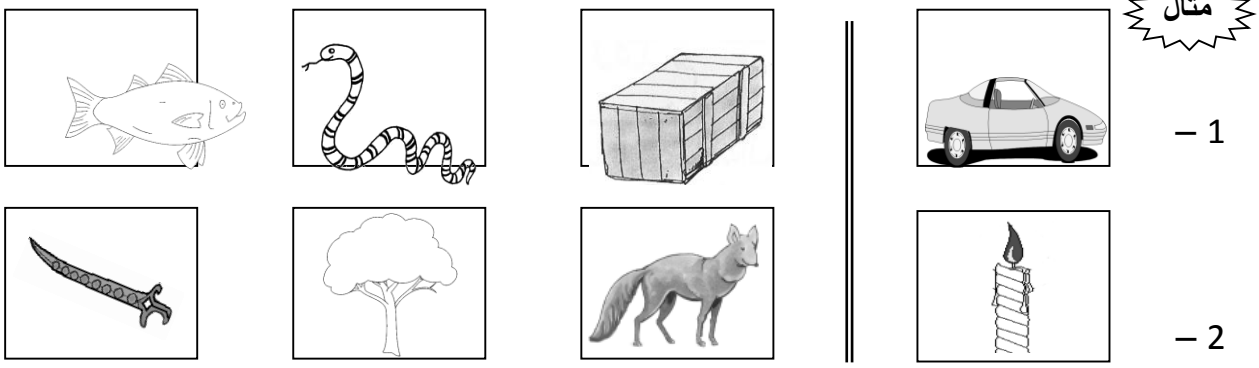
ملاحظة: مطلوب تسكين الحرف الأخير عند النطق

ثانيا: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

تابع: 1- اختبار التمييز السمعي

(3 / 1) ضع علامة على الصورة التي يبدأ اسمها بنفس بداية صوت اسم الصورة التي على اليمين

مثال



– 1

– 2

– 1

– 2

– 3

– 4

– 5

الدرجة _____

ثانيا: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

2- اختبار التذكر السمعي

(1 / 2) ينطق الفاحص كلمات كل صف دون تكرار بفاصل (2) ثانية بين كل كلمة، وعلى الطفل أن ينطقها بعد الفاحص بأي ترتيب:

مثال 1 ← ضرب – حصان

مثال 2 ← سكين – أسد

1	قطة	–	رجل					
2	كيس	–	ظفر					
3	جرس	–	كتاب					
4	قلم	–	بصل	–	قدم			
5	كرة	–	نحل	–	كلب			
6	طحين	–	ماء	–	شهر			
7	ذراع	–	مطبخ	–	حذاء	–	طريق	
8	مخزن	–	حزام	–	غذاء	–	مسمار	
9	قارب	–	شريط	–	إصبع	–	شاطئ	
10	سيارة	–	نخلة	–	علم	–	ساعة	

الدرجة ____ 10

يوقف الفاحص التطبيق إذا فشل الطفل في تذكر سلسلتين متتاليتين.

ثانيا: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

تابع: 2- اختبار التذكر السمعي

(2 / 2) ينطق الفاحص الأرقام " دون تكرار " بفاصل (2) ثانية بين كل رقم وعلى الطفل أن ينطقها بعد الفاحص وبنفس الترتيب:

مثال 1 ← 5 – 3

مثال 2 ← 4 - 1

1	2 – 5
2	4 – 6
3	1 – 3

4	9 – 4 – 7
5	5 – 9 – 6
6	9 – 6 – 2

7	4 – 9 – 3 – 8
8	3 – 7 – 1 – 5
9	9 – 4 – 8 – 3
10	3 – 7 – 2 – 4

الدرجة ____ 10

ـيوقف الفاحص التطبيق إذا فشل الطفل في تذكر سلسلتين متتاليتين

ثانيا: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

3- اختبار التفسير السمعي للتعليمات

يعطي الفاحص أمراً، ويقوم الطفل بتنفيذه عن طريق الحركة التي تبين فهمه:

تعليمات (أوامر) ينطق بها الفاحص			
1	قف	6	اجلس
2	اقفز لأعلى	7	افتح الكتاب
3	ارفع يديك	8	اغلق الكتاب
4	اذهب إلى الشباك	9	خذ ورقة واقطعها نصفين
5	اغلق الباب	10	خذ قلم رصاص من الصندوق وارسم شخصاً

الدرجة _____
10

ثانيا: اختبارات الإدراك السمعي **اسم التلميذ:**

4- اختبار الترابط السمعي الصوتي

يقرأ الفاحص العبارة... ويطلب من الطفل أن يكمل شفاهة بالكلمات المناسبة

مثال 1 ← أحمد ولد، ونورة...

مثال 2 ← الفيل كبير، والنملة...

1	أنا أجلس على الكرسي، وأنام على...
2	العصفور يطير في الهواء، والسمكة تسبح في...
3	في يدي أصابع وفي رأسي...
4	الحديد ثقيل، والريش...
5	آكل من الطبق، وأشرب من...
6	الأرنب سريع، والسلحفاة....
7	المقص يقص، والقلم...
8	القهوة مرة، والسكر...
9	أقرأ في الكتاب، وأكتب في...
10	ألعب في الحديقة، وأدرس في...

الدرجة ____ 10

الملحق رقم (2): مقياس القراءة والكتابة

الجزء الأول: مهارات القراءة

المحور الأول قراءة وكتابة الكلمات

- **اقرأ الكلمات التالية والمكونة من حرفين**

1- جد
2- أب
3- أم
4- أخ

/	صحيحة	خطأ
الكلمة 1		
الكلمة 2		
الكلمة 3		
الكلمة 4		

- **اكتب الكلمات المكونة من حرفين: (ود–خد – عم – رب)**

1- .....
2- .....
3- .....
4- .....

/	صحيحة	خطأ
الكلمة 1		
الكلمة 2		
الكلمة 3		
الكلمة 4		

- **إقرأ الكلمات التالية والمكونة من ثلاث أحرف:**

1- نهر
2- جبل
3- وطن
4- قلم

/	صحيحة	خطأ
الكلمة 1		
الكلمة 2		
الكلمة 3		
الكلمة 4		

- **اكتب الكلمات المكونة من ثلاث أحرف: (قمر–وطن–جزر–عمل).**

1- .....

2- .....

3- .....

4- .....

/	صحيحة	خطأ
الكلمة1		
الكلمة2		
الكلمة3		
الكلمة4		

المحور الثاني: قراءة وكتابة الجمل البسيطة

- **قراءة الجمل المكونة من كلمتين**

1- مصر عظيمة

2- الشمس مشرقة

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- **كتابة الجمل المكونة من كلمتين: (النهر الطويل–المدرسة نظيفة)**

1–.....

2–.....

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- **قراءة الجمل المكونة من ثلاث كلمات:**

1- السيارة في الطريق

2- العصفور فوق الشجرة

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- **كتابة الجمل المكونة من ثلاث كلمات: (أنا أحب أمي–ألعب مع أصحابي)**

1- .....

2- .....

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- **المحور الثالث: التفرقة بين الظواهر القرائية.**
- **حدد نوع التاء (مربوطة–مفتوحة) في كل مما يلي:**

1- بنت

2- أسرة

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- حدد نوع اللام (شمسية-قمرية) في كل مما يلي:

1- الطفل

2- الأم

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- المحور الرابع: الفهم القرائي:
- اقرأ القصة التالية ثم أجب:

أعلنت المدرسة عن مسابقة بين الأقسام في التجميل، فقام أحمد وزملاءه بتزيين القسم، وتجميله، والعمل على نظافته، فكان أحسن الأقسام، وفازوا بالجائزة.

1- ما الذي أعلنت عنه المدرسة؟

.....

2- من الذي قام بتزيين القسم مع زملائه؟

.....

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		

- المحور الخامس: التعبير الكتابي.
- رتب أحداث القصة التالية ثم أكتبها.

1- يأكل أحمد الموز.

2- عمر ينزلق على قشر الموز.

3- يرمي أحمد قشر الموز في الطريق.

4- أحمد يعتذر عن سلوكه.

/	صحيحة	خطأ
الجملة1		
الجملة2		
الجملة3		
الجملة4		

الملحق رقم (3): مخرجات الحزمة الإحصائية

Corrélations

		الإدراك البصري	التميز ب	التذكر ب	التحليل ب	التداعي
الإدراكالبصري	Corrélation de Pearson	1	,812**	,777**	,800**	,807**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
التميزب	Corrélation de Pearson	,812**	1	,620**	,431*	,589**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,017	,001
	N	30	30	30	30	30
التذكرب	Corrélation de Pearson	,777**	,620**	1	,500**	,382*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,005	,037
	N	30	30	30	30	30
التحليلب	Corrélation de Pearson	,800**	,431*	,500**	1	,587**
	Sig. (bilatérale)	,000	,017	,005		,001
	N	30	30	30	30	30
التداعي	Corrélation de Pearson	,807**	,589**	,382*	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,037	,001	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,902	7

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle: TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	30	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,817	9

Corrélations

		الادراكالسمعي	التمييزس	التذكرس	التفسيرس	الترابطس
الادراكالسمعي	Corrélation de Pearson	1	,906**	,832**	,877**	,920**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
التمييزس	Corrélation de Pearson	,906**	1	,557**	,820**	,896**

	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,832**	,557**	1	,568**	,597**
التذكرس	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,001	,001
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,877**	,820**	,568**	1	,927**
التفسيرس	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,000
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,920**	,896**	,597**	,927**	1
الترابطس	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

اختبالا مهارات القراءة

Corrélations

		القراءة	قراءة الكلمات	قراءة الجمل	التفرقة	الفهم
	Corrélation de Pearson	1	,879**	,701**	,531**	,303
القراءة	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,003	,104
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,879**	1	,527**	,377*	-,013
قراءةالكلمات	Sig. (bilatérale)	,000		,003	,040	,947
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,701**	,527**	1	,243	-,122
قراءةالجمل	Sig. (bilatérale)	,000	,003		,195	,520
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,531**	,377*	,243	1	,118
التفرقة	Sig. (bilatérale)	,003	,040	,195		,535
	N	30	30	30	30	30
الفهم	Corrélation de Pearson	,303	-,013	-,122	,118	1

	Sig. (bilatérale)	,104	,947	,520	,535	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,622	6

اختبار مهارات الكتاب

Corrélations

		الكتابة	كتابة الكلمات	كتابة الجمل	التفرقة	التعبير
	Corrélation de Pearson	1	,801**	,750**	,670**	,769**
الكتابة	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,801**	1	,541**	,231	,412*
كتابةالكلمات	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,220	,024
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,750**	,541**	1	,460*	,297
كتابةالجمل	Sig. (bilatérale)	,000	,002		,011	,111
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,670**	,231	,460*	1	,629**
التفرقة	Sig. (bilatérale)	,000	,220	,011		,000
	N	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,769**	,412*	,297	,629**	1
التعبير	Sig. (bilatérale)	,000	,024	,111	,000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,730	6

Corrélations

		الكتابة	الإدراكالبصري	التميزب	التذكرب	التحليلب	التداعي
الكتابة	Corrélation de Pearson	1	,765**	,744**	,610**	,433*	,677**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,017	,000
	N	30	30	30	30	30	30
الإدراكالبصري	Corrélation de Pearson	,765**	1	,812**	,777**	,800**	,807**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
التميزب	Corrélation de Pearson	,744**	,812**	1	,620**	,431*	,589**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,017	,001
	N	30	30	30	30	30	30
التذكرب	Corrélation de Pearson	,610**	,777**	,620**	1	,500**	,382*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,005	,037
	N	30	30	30	30	30	30
التحليلب	Corrélation de Pearson	,433*	,800**	,431*	,500**	1	,587**
	Sig. (bilatérale)	,017	,000	,017	,005		,001
	N	30	30	30	30	30	30
التداعي	Corrélation de Pearson	,677**	,807**	,589**	,382*	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,037	,001	
	N	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

Corrélations

		الكتابة	الادراكالسمعي	التمييزس	التذكرس	التفسيرس	الترابطس
الكتابة	Corrélation de Pearson	1	,821**	,747**	,672**	,756**	,742**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
الادراكالسمعي	Corrélation de Pearson	,821**	1	,906**	,832**	,877**	,920**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
التمييزس	Corrélation de Pearson	,747**	,906**	1	,557**	,820**	,896**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,001	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
التذكرس	Corrélation de Pearson	,672**	,832**	,557**	1	,568**	,597**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001		,001	,001
	N	30	30	30	30	30	30
التفسيرس	Corrélation de Pearson	,756**	,877**	,820**	,568**	1	,927**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001		,000
	N	30	30	30	30	30	30
الترابطس	Corrélation de Pearson	,742**	,920**	,896**	,597**	,927**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

Corrélations

		القراءة	الإدراك البصري	التميز ب	التذكر ب	التحليل ب	التداعي
القراءة	Corrélation de Pearson	1	,441*	,485**	,359	,237	,347
	Sig. (bilatérale)		,015	,007	,052	,207	,060

	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,441*	1	,812**	,777**	,800**	,807**
الإدراكالبصري	Sig. (bilatérale)	,015		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,485**	,812**	1	,620**	,431*	,589**
التميز ب	Sig. (bilatérale)	,007	,000		,000	,017	,001
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,359	,777**	,620**	1	,500**	,382*
التذكر ب	Sig. (bilatérale)	,052	,000	,000		,005	,037
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,237	,800**	,431*	,500**	1	,587**
التحليل ب	Sig. (bilatérale)	,207	,000	,017	,005		,001
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,347	,807**	,589**	,382*	,587**	1
التداعي	Sig. (bilatérale)	,060	,000	,001	,037	,001	
	N	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

Corrélations

		القراءة	الادراك السمعي	التمييز س	التذك رس	التفسير س	الترابط س
	Corrélation de Pearson	1	,527**	,407*	,577**	,386*	,374*
القراءة	Sig. (bilatérale)		,003	,026	,001	,035	,042
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,527**	1	,906**	,832**	,877**	,920**
الادراك السمعي	Sig. (bilatérale)	,003		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,407*	,906**	1	,557**	,820**	,896**
التمييز س	Sig. (bilatérale)	,026	,000		,001	,000	,000

	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,577**	,832**	,557**	1	,568**	,597**
التذكر س	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,001		,001	,001
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,386*	,877**	,820**	,568**	1	,927**
التفسير س	Sig. (bilatérale)	,035	,000	,000	,001		,000
	N	30	30	30	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,374*	,920**	,896**	,597**	,927**	1
الترابط س	Sig. (bilatérale)	,042	,000	,000	,001	,000	
	N	30	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0. 05 (bilatéral).

Corrélations

		الادراك الحسي	القراءة	الكتابة
	Corrélation de Pearson	1	,509**	,829**
الادراك الحسي	Sig. (bilatérale)		,004	,000
	N	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,509**	1	,688**
القراءة	Sig. (bilatérale)	,004		,000
	N	30	30	30
	Corrélation de Pearson	,829**	,688**	1
الكتابة	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0. 01 (bilatéral).