

بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي
الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الآداب
تخصص تربية خاصة

إعداد الطالب

عبد العزيز بن أحمد السعيد

427121415

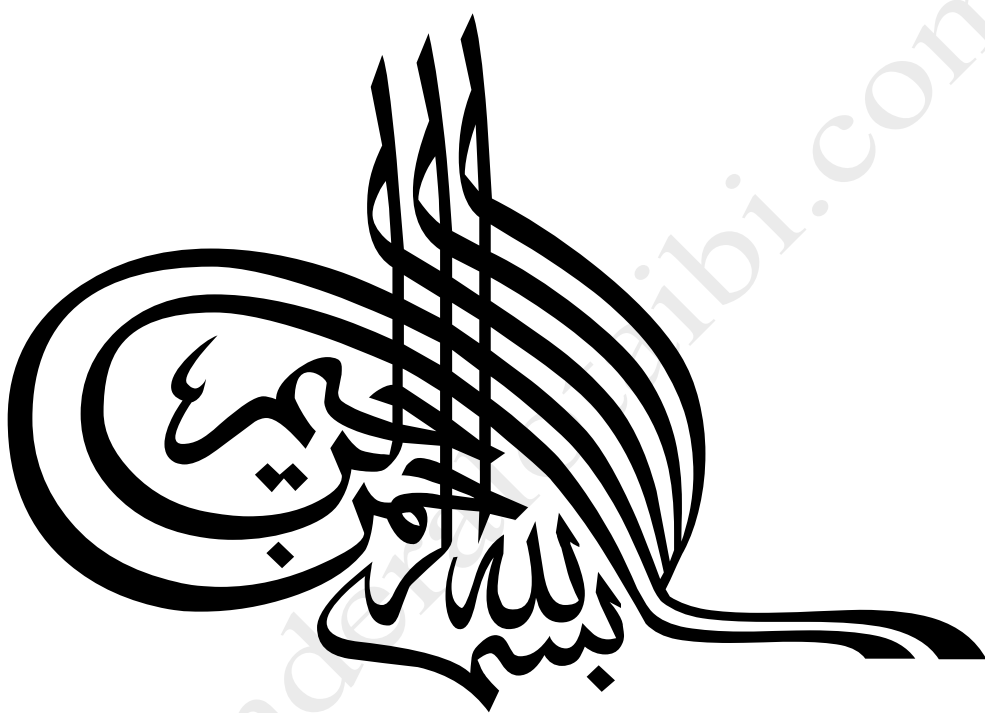
إشراف

د/ أحمد بن عبد العزيز التميمي

أستاذ مساعد - بقسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

الفصل الدراسي الثاني

1430/1429هـ



بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية
جامعة الملك سعود
عمادة الدراسات العليا
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي
الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الآداب
(تخصص: تربية خاصة)

إعداد الطالب

عبد العزيز بن أحمد السعيد

نوقشت هذه الرسالة في يوم الأربعاء ١٤٣٠/٩/١٩ هـ الموافق ٢٠٠٩/٩/٩ م
وقمت إجازتها

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

مقرراً

١- د. أحمد بن عبدالعزيز التميمي

عضواً

٢- د. بندر بن ناصر العتيبي

عضواً

٣- د. علي بن محمد هوساوي

إهداء

إلى من تعبوا وسهروا عليّ صغيراً وكبيراً، وإلى من زرعوا في نفسي حب طلب العلم

إلى والديّ أطال الله في عمرهما ومتعهما بالصحة والعافية

وإلى زوجتي الغالية... لصبرها وتشجيعها... شكراً وعرفاً

وإلى أحبتي .. محمد.. وبتول.. وسديم.. وليان.. وقليل .. حثاً وتشجيعاً

وإلى إخواني وأخواتي .. إعزازاً وتقديراً

وإلى جميع أقربائي وأصدقائي مودّة ومحبة ووفاء

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع ،،،

شكر وتقدير

الحمد لله على إحسانه والفضل له على توفيقه وامتنانه حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه،
والصلاة والسلام على إمام المعلمين وقدوة المربين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.
فبِعون الله تعالى وفضله تم إنجاز هذا العمل فله الشكر أولاً وآخرأً، واعترافاً بالفضل لأهله أتقدم
بالشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل سعادة الدكتور / أحمد بن عبدالعزيز التميمي المستشار والمشرف
العام على مكتب معالي مدير جامعة الملك سعود والمشرف على هذه الرسالة، والذي حمل قلبي اسمه
قبل أن يحمله غلاف هذه الرسالة، على ما بذله من وقت غال وتوجيه سديد ومعاونة صادقة، فأشكر له
حسن إشرافه ونبل أخلاقه وطيب قلبه وجهل تعامله.

كذلك فإن الشكر موصول للأساتذة الأفاضل سعادة الدكتور / بندر بن ناصر العتيبي وسعادة
الدكتور/ علي بن محمد هوساوي على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، كما أتقدم بالشكر الجزيل
للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد ووقت ثمين في تحكيم أداة هذه الرسالة، كما اشكر جميع
أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة على ما قدموه لي أثناء فترة الدراسة من جهد ونصح وعلم.
ولا يفوتني في هذا المقام أن أكون وفيأً لسعادة الأستاذ الدكتور عبد الغفار عبد الحكيم الدماطي
أستاذ التربية الخاصة فأنوه بجهده الكبير وتوجيهاته السديدة، فله مني جزيل الشكر والتقدير ومن الله
الجزاء الأوفى.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لسعادة الدكتور / محمد الشافعي وسعادة الدكتور / السيد أبوهاشم على
ما قدماه من نصح وإرشاد ومعلومات في الجانب الإحصائي من هذه الرسالة. كما لا يفوتني أن أتقدم
بالشكر لمركز البحوث بكلية التربية وعمادة الدراسات العليا بجامعة الملك سعود على دعمهما المادي
والمعنوي لي في إعداد هذه الدراسة.

وأخيراً لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لجميع من أسهموا معي في هذا العمل بقليل
أو كثير للخروج به إلى حيز الوجود.

وختاماً أسأل الله التوفيق والسداد للجميع، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم،،،

ملخص الدراسة

مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين
بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم

عبد العزيز أحمد السعيد

قسم التربية الخاصة — جامعة الملك سعود (2009)

تكمن مشكلة هذه الدراسة في محاولة الوقوف على وجهات نظر معلمي الصفوف الابتدائية العليا

(الرابع، والخامس، والسادس). بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض نحو مدى تلبية الأهداف

التعليمية بنوعها العامة والخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ هذه الصفوف، والوقوف كذلك على

ما بين وجهات نظرهم من فروق نتيجة لاختلاف مؤهلاتهم العلمية، وأعمارهم، وسنوات خبرتهم،

والبيئة التعليمية التي يعملون في إطارها.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. كما تم بناء وتطوير أدواتها

(الاستبانة) التي تكونت من (50) عبارة. ووزعت على جميع معلمي الصفوف الابتدائية العليا (الرابع،

والخامس، والسادس). بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، واستجاب لها (146) معلماً.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج، من أهمها:

1. اتفاق الغالبية العظمى من معلمي الصفوف العليا بمعاهد التربية الفكرية وبرامجها على أن الأهداف

التعليمية العامة لمنهج القراءة (تلي) احتياجات تلاميذهم الدارسين في تلك الصفوف، حيث بلغ متوسط

موافقتهم على ذلك (3.42). من جانب آخر فإن استجابات الغالبية العظمى منهم للأهداف التعليمية

الخاصة لذلك المنهج مالت في مجملها إلى اتخاذ موقف محايد، حيث بلغ المتوسط العام لتلك الاستجابات

(2.94).

2. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي المعاهد ومعلمي البرامج بسبب اختلاف كل

من مؤهلاتهم العلمية التي يحملونها، وأعمارهم، وعدد سنوات خبرتهم سواء نحو مدى تلبية الأهداف

التعليمية العامة أو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم.

3. من جانب آخر فإن اختلاف البيئة التعليمية لم يؤد إلى وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر

معلمي معهدي التربية الفكرية ومعلمي البرامج الملحقه بالمدارس العادية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية

العامة، ولكنه أدى إلى وجود فارق دال إحصائياً بين وجهات نظرهم نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية

الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم، وذلك لصالح معلمي البرامج.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها:

1. ضرورة إعادة النظر في مضمون الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة، وبخاصة ما يتعلق منها

بالمهارات التواصلية واللغوية والاجتماعية عموماً، أو بالأهداف السلوكية القرائية التي أبدى المعلمون

تجاهها موقفاً محايداً، وتطويرها وتطويرها وصياغتها بشكل عملي (إجرائي) ملائم لتلبية

الاحتياجات الفعلية لذوي التخلف العقلي من طلاب الصفوف الابتدائية العليا.

2. عقد لجان مشتركة من الأساتذة المتخصصين في الجامعات والخبراء في مجال التربية الخاصة بالوزارات

والمعاهد والمؤسسات المهمة بتقديم خدمات تربوية وتعليمية لذوي التخلف العقلي من أجل التوصل إلى

تصور للنموذج الأمثل الذي ينبغي في ضوءه مراجعة وتعديل وتكييف مناهج القراءة وأهدافها لتلائم

خصائص ذوي التخلف العقلي البسيط وتلبي احتياجاتهم الفعلية.

3. إشراك المعلمين والمشرفين التربويين المشهود لهم بالخبرة الحقيقية في مجال التربية الفكرية إلى جانب

خبراء متخصصين من أساتذة الجامعات في لجان تستهدف بناء وتطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية بكافة

فروعها وفي مقدمتها مناهج القراءة، ووضع دليل بالخطط والاستراتيجيات التي تكفل للمعلمين حسن

فهم مضمون أهداف كل فرع، وصواب استنباطها أو اشتقاقها من الموضوعات المقررة، كما تضمن لهم صواب صياغتها وكيفية تحقيقها بما يتلاءم مع خصائص ذوي التخلف العقلي ويلبي احتياجاتهم الفعلية بأفضل قدر ممكن.

4. الاهتمام بعقد دورات تدريبية دورية لمعلمي معاهد التربية الفكرية وبرامجها تركز على توعيتهم وتعميق خبرتهم بالأهداف المأمول تحقيقها من وراء كافة المناهج الدراسية المقدمة لذوي التخلف العقلي وبخاصة الأهداف التعليمية الخاصة لمناهج القراءة التي أظهرت الدراسة سطحية معرفة كثير من المعلمين بمضمونها ومدى أهميتها لتلبية احتياجات تلاميذهم، وتدريبهم بصورة عملية جادة ومثمرة على مداخل وأساليب تبسط محتوى موضوعات القراءة المقدمة لتلاميذهم وما ترمي إلى تحقيقه لهم من أهداف، واستخدام الوسائل التعليمية وأنشطة التعليم والتعلم التي تكفل تحقيقها بما يلبي احتياجاتهم التعليمية واللغوية والاجتماعية.

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
أ	توقيع لجنة المناقشة.
ب	الإهداء.
ج	شكر وتقدير.
د	ملخص الدراسة.
ز	فهرس الموضوعات.
ط	فهرس الجداول.
1	الفصل الأول: مدخل الدراسة
2	أولاً: مقدمة الدراسة.
5	ثانياً: مشكلة الدراسة.
6	ثالثاً: أسئلة الدراسة.
7	رابعاً: أهداف الدراسة.
8	خامساً: أهمية الدراسة.
9	سادساً: حدود الدراسة.
10	سابعاً: مصطلحات الدراسة.
12	الفصل الثاني: الإطار النظري
13	المحور الأول: مفهوم التخلف العقلي وتصنيفاته.
21	المحور الثاني: خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي.
28	المحور الثالث: القراءة في المرحلة الابتدائية: مفهومها، وأهميتها، وأهدافها.
39	المحور الرابع: مناهج القراءة وأساليب تدريسها للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.
55	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
56	المحور الأول: دراسات أجريت حول مناهج القراءة المقدمة للفئات الخاصة.
62	المحور الثاني: دراسات أجريت حول مناهج القراءة وأهدافها المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.
69	المحور الثالث: دراسات أجريت حول أهداف البرنامج التربوي الفردي لذوي التخلف العقلي.

الصفحة	الموضوع
81	الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها.
82	أولاً: منهجية الدراسة.
83	ثانياً: مجتمع الدراسة.
83	ثالثاً: عينة الدراسة.
83	رابعاً: خصائص مجتمع الدراسة.
86	خامساً: أداة الدراسة.
87	سادساً: صدق أداة الدراسة.
88	سابعاً: ثبات أداة الدراسة.
90	ثامناً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة.
90	تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.
92	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها.
114	الفصل السادس: خلاصة الدراسة واستنتاجاتها وتوصياتها.
126	المراجع.
138	الملاحق.
139	ملحق رقم (1) قائمة بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض.
142	ملحق رقم (2) أسماء أعضاء اللجنة التي تولت تحكيم الاستلانة في صورتها الأولية.
144	ملحق رقم (3) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية.
148	ملحق رقم (4) الاستبانة في صورتها النهائية.
155	ملحق رقم (5) خطاب عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود الموجه إلى مدير التربية والتعليم بمنطقة الوياض (بنين).
157	ملحق رقم (6) خطاب وكيل عمادة الدراسات العليا للشؤون الفنية بشأن الموافقة على تشكيل لجنة مناقشة رسالة الماجستير.

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
83	جدول رقم (1) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية.	1
84	جدول رقم (2) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر.	2
84	جدول رقم (3) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.	3
85	جدول رقم (4) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي .	4
85	جدول رقم (5) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.	5
87	جدول رقم (6) محورا الاستبانة وما يتضمنه كل منهما من عبارات (بنود).	6
144	جدول رقم (7) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (المحور الأول)	7
144	جدول رقم (8) يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (المحور الثاني)	8
90	جدول رقم (9) معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.	9
91	جدول رقم (10) معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور المنتميه إليه.	10
96	جدول رقم (11) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة.	11
97	جدول رقم (12) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة لبنود المحور الأول من محاور الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لمتوسطات وجهات نظرهم حول مدى تليبيتها.	12
103	جدول رقم (13) يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لعبارات (بنود) المحور الثاني من محاور الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لمتوسطات وجهات نظرهم حول مدى تليبيتها.	13
110	جدول رقم (14) اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف البيئة التعليمية.	14
111	جدول رقم (15) اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف المؤهل التعليمي.	15

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
112	جدول رقم (16) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف العمر.	16
112	جدول رقم (17) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف عدد سنوات الخبرة.	17
113	جدول رقم (18) اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف البيئة التعليمية.	18
114	جدول رقم (19) اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف مؤهلاتهم العلمية.	19
115	جدول رقم (20) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف العمر.	20
115	جدول رقم (21) اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف عدد سنوات الخبرة.	21

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أسئلة الدراسة

رابعاً: أهمية الدراسة

خامساً: أهداف الدراسة

سادساً: حدود الدراسة

سابعاً: مصطلحات الدراسة

مقدمة الدراسة

أدرك واضعو السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية ضرورة التعرف على حاجات المتعلم وتلبية مطالب نموه إيماناً منهم بأن الأهداف التربوية مهما بلغت طموحاتها لن تؤتي ثمارها المرجوة ما لم تلبي احتياجات الفرد المتعلم ومطالب نموه في مختلف جوانبها الجسمية والروحية والعقلية والاجتماعية والخلقية والنفسية، ذلك أن الفرد هو مركز جهود التربية ومناطق تحقيق أهدافها (الحقيل، 1990).

ويرى الراشد (1995) أن نجاح أي منهج تعليمي ينبغي أن يقاس بمدى تحقيقه للأهداف المحددة له والمرجوة من وراء تطبيقه، وهذا يعني أن تقييم المنهج مرتبط بمدى تأثيره على الطالب. فبعد معرفة وتحديد أهداف المنهج يتم جمع المعلومات حول مدى ما حققه الطالب من تقدم نحو السلوك المطلوب الذي تتضمنه تلك الأهداف.

كما يرى قنديل (2002) أن أي منهج مدرسي ناجح لابد أن يعمل على تحقيق أهداف مؤثرة ومتوازنة في ثلاث جوانب هي: الجانب المعرفي، والجانب الحركي، والجانب الانفعالي. فإذا حدث وأن اختل هذا التوازن لأي سبب من الأسباب فإن هذا سيؤدي إلى اختلال في نمو الطالب، ومن ثم إلى اضطراب في شخصيته.

واستناداً إلى تلك الحقائق، فإن الأهداف التربوية وما يترتب عليها من أهداف تعليمية عامة وخاصة ينبغي أن تكون موجهة نحو التعامل مع طبيعة الخصائص التي يتميز بها المتعلمون وما يترتب عليها من احتياجات فردية (الوابلي وآخرون، 2005).

ومن المعلوم أن مناهج تربية الأطفال العاديين تختلف عن المناهج الخاصة بتربية الفئات الخاصة وعلى الأخص ذوو التخلف العقلي، ويتمثل الفرق بين مناهج الأطفال العاديين، ومناهج الأطفال ذوي التخلف العقلي في أن مناهج الأولين يتم وضعها سلفاً من قبل اللجان المشكلة لإعدادها بحيث تتلاءم مع احتياجات هؤلاء الأطفال في مرحلة دراسية معينة أو مستوى عمري معين. أما مناهج الأطفال ذوي

التخلف العقلي فهي على العكس من ذلك حيث لا يتم وضعها سلفاً , بل توجد لهم مناهج عامة تشكل الخطوط العامة العريضة للمحتوى التعليمي , وفي ضوء الأهداف التربوية التي يفترض في تلك المناهج أن تحققها يتم وضع منهج فردي (خطة فردية) لكل تلميذ متخلف عقلياً بناءً على قياس (تقييم) أدائه الحالي وما يسفر عنه هذا التقييم من تحديد لخصائصه واحتياجاته الفردية (الروسان, 1990).

وتعتبر مقدرة التلميذ على القراءة الركيزة الأساسية التي يدور حولها نجاح التلميذ في جميع المواد الدراسية التي تقدمها له المدرسة, وطبقاً لهالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1984) فإن تلك المقدرة تعدّ من ناحية أكثر جوانب التحصيل الدراسي أهمية له وتعبيراً عنه, ولكنها من ناحية أخرى تعدّ من أكثر جوانبه تأثراً بالإعاقات العقلية والحسية وعلى الأخص السمعية نظراً لاعتماد تلك المقدرة بشكل بالغ على ما يملكه التلميذ من مهارات لغوية.

ومن جانب آخر تعدّ القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي, كما تعتبر هدفاً رئيسياً من الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها , وطريقة رئيسية من طرائق الوصول إلى المعرفة والتواصل مع التراث المعرفي والإنساني , كما تمثل القراءة المستوى الثالث في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي, إذ يمثل المستوى الأول مستوى الإصغاء إلى اللغة أما المستوى الثاني فهو مستوى اللغة التعبيرية , ثم المستوى الثالث وهو مستوى القراءة , أما المستوى الرابع فهو مستوى الكتابة , وأخيراً المستوى الخامس وهو مستوى توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية (lerner, 1984).

ومن هنا فقد عدت المقدرة القرائية الأكثر أهمية في تحقيق الأهداف التربوية العامة في مجالها الثلاثة : المعرفية, والانفعالية والحركية؛ ففنون اللغة العربية وفي مقدمتها القراءة , تمكن المختصين في وضع المناهج من اختيار الموضوعات والمواد الأكثر تلبية لاحتياجات المرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ والتي تساعد في تنمية معلومات الطلبة وتطوير اتجاهاتهم وترسيخ قيمهم وتشكيل سلوكهم على نحو متوازن, ليكونوا

فاعلين في مجتمعهم, قادرين على تحمُّل مسؤولياتهم المستقبلية , وأداء واجباتهم نحو أنفسهم ومجتمعهم (السعدي, 2004).

وقد أشارت النتائج التي توصلت إليها مجموعة من الدراسات التي تعرضت لتقويم المناهج المقدمة للتلاميذ العاديين مثل دراسة الحقييل (1990) ودراسة قنديل (2002) ودراسة السعدي (2004) أو المقدمة لبعض الفئات الخاصة مثل دراسة المطرودي (1996) ودراسة العثمان (1995) ودراسة المنيع (2002) ودراسة مطاوع (2003) إلى عدم وضوح أهداف تلك المناهج وعدم مراعاة محتواها للفروق الفردية بينهم. فعلى الرغم من اختلاف اهتمامات الباحثين الذين أجروا تلك الدراسات التقويمية إلا أن نتائجها تشير في الغالب إلى عدم الرضا عن مناهج بعض المواد الدراسية المقدمة لهذه الفئات في المرحلة الابتدائية - وعلى الأخص مناهج القراءة (المنيع, 2002) ومناهج العلوم والتربية الصحية (مطاوع, 2003) - من حيث الإعداد, والتكامل, والقدرة على تحقيق الأهداف. كما تتفق في جانب كبير منها على أن معظم الأهداف التي ترمي هذه المناهج إلى تحقيقها لا تأخذ بعين الاعتبار خصائص واحتياجات المتعلمين التربوية والنفسية والاجتماعية. وإذا كان هذا هو الحال بالنسبة لأهداف مناهج التعليم العام فما هو الشأن بالنسبة لأهداف المناهج المعدّة لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً, ولذوي التخلف العقلي خصوصاً, والتي أعدت في الغالب بطريقة تتلاءم مع تلاميذ التعليم العام, ولكنها لا تسمح للتلاميذ والتلميذات من ذوي التخلف العقلي بالاستفادة الكاملة منها.

وفي إطار تعليق المنيع (2002) في رسالتها على ما استعرضته من دراسات سابقة أجريت حول منهج القراءة وكتبها المقررة على التلاميذ العاديين ذكرت أن معظم نتائج هذه الدراسات قد كشفت عن ضعف التلاميذ والتلميذات في المرحلة الابتدائية بجميع المراحل الصفية في القراءة, كما أوضحت بعض مواطن القصور في مناهج التعليم العام من المرحلة الابتدائية, وبالرغم من ذلك فإنها ما زالت

تُدْرَس للتلاميذ والتلميذات العاديين . وقد خلُصت المنيع من هذا التعليق إلى التساؤل بأنه : إذا كان هذا هو الواقع بالنسبة لمناهج العاديين فكيف هو الحال بالنسبة لمناهج القراءة وكتبها المقررة على ذوي التخلف العقلي من تلاميذ التربية الفكرية وبرامجها والتي تشابه إلى حد كبير مناهج القراءة وكتبها المقررة على تلاميذ التعليم العام رغم اختلافهم عنهم في خصائصهم الذهنية والإدراكية , وحاجتهم إلى برامج ومناهج خاصة تلائم قدراتهم العقلية واللغوية , وتلي احتياجاتهم في مختلف المستويات الصفية وعلى الأخص في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة الحالية فيما لمسه الباحث من عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت بالبحث مدى تلبية أهداف منهج القراءة المقدم في الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي . فكما يتضح من أدبيات البحث العلمي في هذا المجال — والتي تمت الإشارة إليها في المقدمة — فإن هناك بعض الدراسات التي تعرضت لدراسة مشكلات مريج مرحلة التهيئة بمعاهد التربية الفكرية، وهناك دراسات أخرى حاولت تقويم محتوى بعض الكتب المقررة في بعض المواد الدراسية — كالقراءة والعلوم والتربية الاجتماعية — على طلبة أو طالبات التربية الفكرية في بعض صفوف المرحلة الابتدائية، ولكن لا توجد دراسة واحدة — في حدود علم الباحث — حاولت التعرض للتحقق من مدى تلبية الأهداف المرسومة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

وإلى جانب ذلك فإن الباحث قد لاحظ من خلال خبرته العملية في برامج ومعاهد التربية الفكرية أن محتوى منهج القراءة المقدم لتلاميذ هذه الصفوف في حاجة إلى إعادة نظر نتيجة لكونه قريباً إلى حد كبير من مستوى محتوى منهج القراءة المقدم لأقرانهم من التلاميذ العاديين , إضافة إلى أننا لا نعلم بشكل

يقيني مدى تلبية أهدافه المرسومة للاحتياجات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لتلاميذ التربية الفكرية .
ولا شك أن الاستمرار في تطبيق ذلك المنهج دون معرفة مدى تحقق أهدافه من عدمه يُشكّل هدراً
تعليمياً كبيراً مما يستدعي بدوره التدخل لمواجهة هذا القصور بأشكاله المختلفة في ظل تَوَفُّر الإمكانيات
المتاحة في تلك المعاهد والبرامج.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول التعرف على وجهات نظر المعلمين العاملين مع هؤلاء التلاميذ
حول مدى تلبية أهداف منهج القراءة المطبق حالياً لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد
وبرامج التربية الفكرية للبنين, والوقوف على مدى ملائمة تلك الأهداف لتلبية تلك الاحتياجات
لدعمها، وتلافي ما قد يكون فيها من ضعف أو قصور بحيث تصبح ملائمة على نحو جيد لتلبية
احتياجات هؤلاء التلاميذ.

تساؤلات الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين في الصفوف
الابتدائية العليا (الرابع, والخامس, والسادس) بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر
معلميهم؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ

ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من

وجهة نظر معلميهم؟

2. ما مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ

ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا. معاهد وبرامج التربية الفكرية من

وجهة نظر معلمهم؟

3. هل يوجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي معاهد التربية

الفكرية ومعلمي برامج التربية الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى

- لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا

.معاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية - المؤهل العلمي - العمر -

سنوات الخبرة)؟

4. هل يوجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي معاهد التربية

الفكرية ومعلمي برامج التربية الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة

المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية

العليا. معاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية - المؤهل العلمي - العمر -

سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الوقوف على آراء المعلمين حول مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى - لمنهج

القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا. معاهد

وبرامج التربية الفكرية، وذلك بهدف تأكيد ودعم الأهداف التي يرونها ملائمة لتلك

الاحتياجات، وإزالة أو تحسين ما لا يرونه ملائماً لتلبيتها.

2. الوقوف على آراء المعلمين حول مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج

القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد

وبرامج التربية الفكرية، وذلك بهدف تأكيد ودعم الأهداف التي يرونها ملائمة لتلك

الاحتياجات، وإزالة أو تحسين ما لا يروونه ملائمة لتلبيتها.

3. التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر معلمي معاهد التربية الفكرية ومعلمي برامج التربية

الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي

التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لمتغيرات

الدراسة (البيئة التعليمية - المؤهل العلمي - العمر - سنوات الخبرة).

4. التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر معلمي معاهد التربية الفكرية ومعلمي برامج التربية

الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي

التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لمتغيرات

الدراسة (البيئة التعليمية - المؤهل العلمي - العمر - سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

1- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما لمسه الباحث من عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت

بالبحث منهج القراءة وأهدافه ومدى تلبيتها لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين

بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. ومن هنا فإن الباحث يأمل أن تكون الدراسة

الحالية إضافة متواضعة إلى أدبيات البحث في مجال تقييم مناهج وبرامج تربية وتعليم الأطفال ذوي

التخلف العقلي، وإثراء علمياً في مجال التربية الخاصة.

2- الأهمية التطبيقية:

ترمي هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية . ولا شك في أن الوقوف على هذا المدى سوف يساهم في تطوير وتحسين منهج القراءة المقدم لتلاميذ هذه الصفوف، كما سيساعد المعلمين على اتخاذ الإجراءات التدريسية التي تكفل الارتقاء بمستوى المهارات القرائية لدى تلاميذ هذه الصفوف إلى الحد الذي ينبغي أن تكون عليه، وبما يكفل تلبية احتياجاتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية واللغوية والأكاديمية، وبما يعينهم على التوافق بفعالية مع بيئتهم المحلية والاجتماعية.

حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية للبنين بمدينة الرياض.

2- الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1429-1430 هـ).

3- الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على الوقوف على آراء المعلمين حول مدى تلبية أهداف منهج القراءة المقدم للصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس) من المرحلة الابتدائية لاحتياجات التلاميذ ذوي ال تخلف العقلي، والمسجلين في معاهد وبرامج التربية الفكرية للبنين بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

1- الهدف:

الهدف معناه القصد أو الغرض الذي نسعى لتحقيقه , وهو نقطة البداية للعمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهج , ويختلف تعريف الهدف تبعاً لنوعه ومستوى عموميته (سالم, 1998).

ويعرف الباحث الأهداف في هذه الدراسة بأنها عبارة عن مستويين من الأهداف هما كالتالي:

أ- التعريف الإجرائي للأهداف التعليمية العامة (طويلة المدى):

هي أهداف أقل عمومية من الأهداف التربوية وتهتم بمخرجات التعليم المرغوبة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي على المدى الطويل - خلال عام دراسي - وتندرج الأهداف العامة لأي مقرر دراسي تحت هذا المستوى.

ب- التعريف الإجرائي للأهداف التعليمية الخاصة (قصيرة المدى):

هي أهداف سلوكية تشتق من الأهداف التعليمية العامة وتتم بمخرجات التعليم المرغوبة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي على المدى القصير وتسمى أيضاً بالأهداف الإجرائية أو الأدائية أو القياسية, وتصاغ في عبارات تصف استجابة المتعلم التي يمكن ملاحظتها وقياسها في المجالات المعرفية أو الحركية أو الانفعالية.

2- المنهج:

المنهج بمعناه الشامل "هو خطة تصف الوسائل اللازمة للوصول إلى أهداف تعليمية معينة" (الوابلي وآخرون, 2005, ص 19).

التعريف الإجرائي للمنهج:

يقصد بالمنهج في هذه الدراسة كتب القراءة المقررة حالياً من قبل وزارة التربية والتعليم على تلاميذ

الصفوف العلي (الرابع, والخامس, والسادس) من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

3- التعريف الإجرائي لمعاهد التربية الفكرية:

يقصد بمعاهد التربية الفكرية في هذه الدراسة كل من معهد التربية الفكرية للبنين بشرق الرياض ونظيره بغرب الرياض والذين تشرف عليه ما الإدارة العامة للتربية الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

4- التعريف الإجرائي لبرامج التربية الفكرية:

هي مجموعة الصفوف الدراسية في برامج التربية الفكرية الملحقه ببعض مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

5- التعريف الإجرائي للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية:

يقصد بها الصفوف الدراسية (الرابع, والخامس, والسادس). بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الابتدائية للبنين بمدينة الرياض.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول: مفهوم التخلف العقلي وتصنيفاته.

المحور الثاني: خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي.

المحور الثالث: القراءة في المرحلة الابتدائية: مفهومها، وأهميتها، وأهدافها.

المحور الرابع: مناهج القراءة وأساليب تدريسها للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

يستعرض الباحث في هذا الفصل أهم المفاهيم النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة مثل مفهوم التخلف العقلي وتصنيفاته، وخصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي، بالإضافة إلى مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها في المرحلة الابتدائية، كما سيتم استعراض ومناقشة مناهج القراءة وأساليب تدريسها للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

المحور الأول: مفهوم التخلف العقلي وتصنيفاته:

أ- مفهوم التخلف العقلي (Mental Retardation)

ساهم تعدد مجالات تخصص العلماء الذين اهتموا بمفهوم التخلف العقلي إلى ظهور الكثير من التعريفات المتباينة، وبالمثل اختلاف المعايير التي يستندون عليها في تعريفهم لهذا المفهوم، فالأطباء مثلاً يرون في الأعراض الفسيولوجية محكاً أساسياً لتفسير حالة التخلف العقلي أما علماء النفس فقد استخدموا درجة الذكاء كمعيار أساسي في تعريف التخلف العقلي، كذلك أأخذ علماء الاجتماع من الصلاحية الاجتماعية ومدى تفاعل الفرد في المجتمع معياراً أساسياً لتعريفهم، كما اهتم علماء التربية على الجانب التعليمي ومدى القدرة على التعلم معياراً أساسياً للتعرف على حالة التخلف العقلي (كوافحة وعبدالعزيز، 2003).

ويتضح مما سبق أن كل ميدان يعرف التخلف العقلي من الجانب الذي يهتم به. وكنتيجة لهذا التباين في تعريف التخلف العقلي، فقد وجهت انتقادات كثيرة لتلك التعاريف نتيجة لاعتمادها في الحكم على معيار واحد فقط، وقد ظهرت نتيجة لهذه الانتقادات تعاريف كثيرة للتخلف العقلي تعتمد على أكثر من معيار من ضمنها، تعريف دول (Doll, 1941) ويعتبر تعريفه من أوائل تعريفات التخلف

العقلي وظل سائداً لفترة طويلة وينص هذا التعريف على "أن الفرد الذي يعاني من التخلف العقلي إنما

هو الشخص الذي تتوفر فيه الشروط التالية:

1- غير قادر على التكيف الاجتماعي والمهني.

2- مستوى قدراته العقلية أدنى من الفرد العادي.

3- أن التخلف يبدأ منذ الولادة أو في سنوات عمره المبكرة.

4- أنه سيكون من ذوي التخلف العقلي عند بلوغه مرحلة النضج.

5- يعود قصوره العقلي إلى عوامل تكوينية إما وراثية أو مكتسبة.

6- غير قابل للشفاء" (عبيد, 2000, ص 27).

نجد من تعريف دول أنه يؤكد على مفهوم الكفاية الاجتماعية كأساس للحكم على الفرد على أنه

من ذوي التخلف العقلي. وعلى أثر ذلك قام دول (Doll) بإعداد مقياس فينلانند للنضج الاجتماعي.

وفي الإطار نفسه تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association on

Mental Retardation :AAMR) تعريف هيبير (Heber,1961) والذي يشير إلى "أنه حالة يقل

أداؤها العقلي الوظيفي دون المتوسط العام وتبدأ أثناء فترة النمو, ويصاحب هذه الحالة قصور

السلوك التكيفي للفرد" (الشناوي, 1997, ص40).

وقد حدد هيبير (Heber) المصطلحات المستخدمة في تعريفه على النحو التالي:

أ- مستوى وظيفي عقلي عام:

ويقاس هذا المستوى من خلال اختبارات الذكاء المقننة.

ب- دون المتوسط:

يعبر عن مستوى أداء عقلي يقل عن مستوى أداء أقرانه العاديين بمقدار انحراف معياري واحد إذا قيس

الأداء على اختبار من اختبارات القدرة العقلية العامة.

ج- أثناء فترة النمو:

ويحدد هيبير (Heber) سن (16-18) سنة كمعيار لنهاية فترة النمو العقلي وهذا يساعد على تمييز حالات التخلف العقلي عن الحالات الأخرى، كالجنون والتدهور العقلي وغيرها (صادق, 1982).

وقد عرف هيبير (Heber) السلوك التكيفي على أنه كفاءة الفرد في التكيف للاحتياجات المادية والاجتماعية لبيئته (الشناوي, 1997).

يتضح من التعريف السابق شموليته التي جعلته أساساً لبقية تعاريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ومع هذا لم يخل من النقد الموجه له وتحديداً فيما يتعلق بمستوى التدني عن المتوسط العام في مقاييس الذكاء بانحراف معياري واحد, والذي ترتب عليه أن يبدأ التخلف العقلي على تلك المقاييس ما بين (85) درجة فأدنى على مقياس وكسلر, و (84) درجة فأدنى على مقياس بينه, مما يعني أن نسبة ذوي التخلف العقلي سوف ترتفع وتصل إلى ما يقارب (16%) من حجم المجتمع وهي نسبة مبالغ فيها, وقد أدى هذا النقد الذي وجه إلى تعريف هيبير (Heber) أن أعادت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي صياغة تعريف التخلف العقلي في دليلها الذي أصدرته عام (1973), وهو التعريف الذي اقترحه جروسمان (Grossman, 1983) وقد أعيد التعريف عام (1983) بنفس الصياغة وينص على ما يلي "يشير التخلف العقلي إلى أداء عقلي يقل عن المتوسط العام بدرجة دالة مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي ويظهر أثناء مرحلة النمو" (الروسان, 2003, ص 25).

يتضح من خلال هذا التعريف أن المحكات المستخدمة في تعريف التخلف العقلي هي درجة الذكاء, والسلوك التكيفي الذي تعرض للنقد بسبب اعتماده على تشخيص الفرد في جانب واحد من الجوانب

التكيفية, مما أدى إلى ظهور تعريف جديد للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR)

والذي تم إقراره في عام (1992) واعتبر كتعريف فيدرالي - على مستوى الولايات المتحدة إجمالاً-

ويشير هذا التعريف إلى التخلف العقلي على أنه عبارة عن "قصور جوهري في الأداء الحالي والذي يمكن

وصفه على أنه أداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح مصحوباً بوجود قصور ذي علاقة بمجالين أو

أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي العشر التالية:

التواصل, الرعاية الذاتية, الحياة المنزلية, المهارات الاجتماعية, استخدام مصادر البيئة الاجتماعية

المحلية, التوجه الذاتي, الصحة والسلامة, الأكاديمية الوظيفية, وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل .

ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة عشرة" (الوابلي, 2003, ص 57).

واستناداً لتعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) لعام (1992) السابق أصبح هناك

محكات واضحة يمكن من خلالها تحديد التخلف العقلي وتتلخص في ثلاثة أمور رئيسية:

أ- مستوى الأداء العقلي يجب أن يكون دون المتوسط بانحرافين معياريين فأكثر.

ب- ويكون مصحوب بقصور في السلوك التكيفي في مجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك

التكيفي العشرة المذكورة في التعريف.

ج- أن يحدث التخلف العقلي دون سن (18) سنة.

"يلاحظ على هذا التعريف مدى اتساقه مع التعاريف السابقة , وتأكيد على وجود القصور في كل

من الجانب العقلي والتكيفي للفرد ذوي التخلف العقلي , بالإضافة إلى أنه ركز على أبعاد هامة لم

تتطرق لها بقية التعاريف مثل تأكيده على أهمية البيئة وتأثيرها على تحسن أداء أفراد هذه الفئة وتحديد

الدقيق للمهارات التكيفية , والتأكيد على العلاقة بين القصور في الأداء العقلي , والمهارات التكيفية ,

والتأثيرات البيئية في أحداث هذا القصور" (السرطاوي, أيوب, 2000, ص110).

بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف سعى لإلغاء التصنيفات التقليدية لذوي التخلف العقلي (تخلف

عقلي بسيط , تخلف عقلي متوسط , تخلف عقلي شديد , تخلف عقلي حاد) وإحلال نظام الدعم

ومستوياته بدلاً منها وذلك في ضوء احتياجات الفرد المطلوبة (القريني, 2007).

وفي عام (2002) تبنت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تعريفاً حديثاً للتخلف العقلي ينص على

"أن التخلف العقلي هو عجز يوصف بأنه قصور جوهري وواضح في كل من الأداء الوظيفي العقلي

والسلوك التكيفي , ويظهر هذا العجز جلياً في المهارات التكيفية المفاهيمية والاجتماعية والعملية , ويبدأ

هذا العجز قبل سن (18) سنة" (AAMR, 2002).

كما أشارت (الشمري, 2008) إلى أن هذا التعريف اعتمد على نموذج نظري متعدد الأبعاد ,

حيث يصور هذا النموذج التخلف العقلي على أنه حالة متعددة الأبعاد وترتبط بشكل مباشر ضمن

نطاق البيئة المحلية للفرد . ويركز هذا النموذج على العناصر الثلاثة الأساسية التي ذكرت في تعريف

الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام (2002) وهي:

أ- الأداء الوظيفي للفرد.

ب- العوامل الشخصية والبيئية المحيطة بالفرد.

ج- الدعم أو المساندة المتواصلة التي يتلقاها الفرد.

كما يبين النموذج العوامل الشخصية والبيئية للفرد عبر خمسة أبعاد أساسية هي:

1- القدرات العقلية.

2- السلوك التكيفي.

3- المشاركة, التفاعلات, الأدوار الاجتماعية.

4- الصحة.

5- السياق (البيئي, والثقافي).

- ويعتبر النموذج السابق عملياً لوصفه أهم جوانب القوة والقصور لدى ذوي التخلف العقلي في ضوء الأبعاد الخمسة, كما يعتبر مدخلاً أساسياً لتخطيط الدعم الذي يحدد وفقاً لدرجة احتياج الفرد , إضافة لذلك يظهر هذا النموذج أن السلوك التكيفي هو محصلة مجموعة من المهارات مثل:
- أ- المهارات المفاهيمية: مثل اللغة التعبيرية والاستقبلية, القراءة والكتابة, استخدام النقود والتوجه الذاتي.
- ب- المهارات الاجتماعية: مثل إتباع التعليمات, وتبادل العلاقات, وتحمل المسؤولية.
- ج- المهارات العملية: مثل أنشطة الحياة اليومية.

وخلاصة هذا العرض يتضح أن مفهوم التخلف العقلي مر بمراحل عديدة هدفت جميعها إلى صياغة مفهوم واضح وشامل للحكم على الأفراد بأن لديهم تخلف عقلي ولعل أكثر التعاريف وضوحاً وانتشاراً تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي لعام (1992, 2002) والذي يركز على أن التخلف العقلي يستند على ثلاث محكات أساسية في الحكم على الشخص بأنه من ذوي التخلف العقلي وهي: أن يكون مستوى الأداء الوظيفي العقلي أدنى من المتوسط بانحرافين معياريين, ويكون مصحوب بقصور في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي, ويظهر ذلك قبل سن (18) سنة.

ب- تصنيفات التخلف العقلي

يقصد بالتصنيف تلك العملية التي يمكن من خلالها تقسيم مجموعة من الأفراد أو الأشياء من حيث تشابهها أو اختلافها بناء على خاصية معينة, ومما لا شك فيه أن تصنيف ذوي التخلف العقلي يفيد في عملية تقديم البرامج المناسبة لاحتياجاتهم, حيث يمكن إعداد البرامج التي تناسب كل مجموعة على حدة بشكل أكثر ملائمة (عامر ومحمد, 2008). ومن بين تلك التصنيفات مايلي:

التصنيف التربوي:

يتم التصنيف في هذا التوجه التربوي من ناحية تربوية , فنجد التصنيف يربط كل فئة من الفئات بما هو متوقع منها على المستوى التربوي , فنجد مثلاً أن من الفئات فئة القابلين للتعلم ونرى كيف تم ربط تسمية الفئة بقدرة أصحاب هذه الفئة على التعلم , وبناءً على هذا النظام فأن التصنيف يصنف ذوي التخلف العقلي كما يلي:

- 1- فئة القابلين للتعلم: وتشمل مجموعة الأفراد الذين بإمكانهم أن يتقنوا بعض المهارات الأكاديمية الأساسية ومهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل وغيرها.
 - 2- فئة القابلين للتدريب: وتشمل مجموعة الأفراد القادرين على تعلم أساليب وطرق العناية بالذات وقليلًا من المهارات الأكاديمية.
 - 3- فئة الاعتماديين أو غير القابلين للتدريب: وتشمل مجموعة الأفراد الذين يحتاجون إلى برامج رعاية طويلة الأمد في مراكز رعاية داخلية متخصصة (مسعود, 2006).
- وهناك من يضيف إلى ما سبق فئة رابعة حسب التصنيف التربوي لتصبح كما يلي:

- 1- ذوي التخلف العقلي الحدي أو بطء تعلم.
- 2- ذوي التخلف العقلي القابلون للتعلم.
- 3- ذوي التخلف العقلي القابلون للتدريب.
- 4- ذوي التخلف العقلي الاعتماديون (الظاهر, 2005؛ خليفة وعيسى, 2006).

التصنيف حسب درجة الذكاء:

يتم التصنيف عند أصحاب هذا التوجه بناءً على الدرجات التي يتم الحصول عليها من مقاييس الذكاء,

واعتماداً على ذلك يصنف التخلف العقلي إلى أربعة مستويات هي:

- 1- تخلف عقلي بسيط (عندما تتراوح درجة الذكاء بين 69 – 55).
- 2- تخلف عقلي متوسط (عندما تتراوح درجة الذكاء بين 54 – 40).
- 3- تخلف عقلي شديد (عندما تتراوح درجة الذكاء بين 39 – 25).
- 4- تخلف عقلي شديد جداً (عندما تقل درجة الذكاء عن 24) (الخطيب والحديدي, 1997).

التصنيف من حيث الأسباب المؤدية للتخلف العقلي:

- 1- تخلف عقلي تعود أسبابه إلى ما قبل الولادة (أسباب وراثية).
- 2- تخلف عقلي يعود إلى أسباب تحدث أثناء فترة الحمل أو الولادة (العزّة، 2002؛ خليفة وعيسى , 2006).

تصنيف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

في السابق كانت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي تصنف فئات التخلف حسب درجة الإعاقة ولكن في عام (1992) قامت بتغيير هذه الطريقة في التصنيف وأصبح التصنيف الحديث يعتمد على مدى حاجة ذوي التخلف العقلي للدعم , فأصبح التصنيف مرتب بشكل تسلسلي حسب درجات الحاجة للدعم.

وقد أشار الوابلي (2003) إلى أن نظام الدعم ينقسم لأربع مستويات ك ما أوردها لوكسون

وآخرون (Lucksson et.al, 1992) وهي كالتالي:

1- الدعم المتقطع (Intermittent Support)

يحدث هذا النوع خلال الفترات الانتقالية في حياة الفرد ذوي التخلف العقلي مثل فقدانه لوظيفه

أو حدوث أزمة صحية مزمنة ويأخذ طابع الدعم بين الكثافة العالية أو المنخفضة حسب حاجة الفرد.

2- الدعم المحدود (Limited Support)

يحدث هذا النوع خلال فترة قصيرة من الوقت - محددة - في حياة الفرد ذوي التخلف العقلي , ولكن طابع الدعم يميل إلى الدعم المكثف , أكثر منه إلى الدعم المتقطع.

3- الدعم المكثف (Extensive Support)

يحدث هذا النوع بشكل يومي في حياة الفرد ذوي التخلف العقلي , ويكون في مواضع بيئية مختلفة (كالمدرسة, المنزل, العمل) والدعم يكون لفترات طويلة حسب حاجة الفرد.

4- الدعم الموسع والشامل (Pervasive Support)

يحدث هذا النوع على مدى حياة الفرد ذوي التخلف العقلي , ويكون في مواضع بيئية مختلفة , ويأخذ طابع الدعم الشكل المطرد, والمستوى العالي من الكثافة. وبدلاً من تسمية الطفل ذوي التخلف العقلي الشديد أصبح يعرف بأنه الطفل الذي يحتاج إلى دعم موسع وشامل في الاعتماد على النفس .

المحور الثاني: خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي

إن التعرف على خصائص النمو لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يعتبر أمراً في غاية الأهمية, حيث إنه يساعد الأخصائيين والمربين في التعرف على احتياجاتهم وبالتالي تصميم المناهج والبرامج المناسبة التي تفي بتلك الاحتياجات (الحارثي, 2007).

وتختلف خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي باختلاف درجة الإعاقة , إذ أنهم يمثلون مجموعة غير متجانسة ومتباينة في الخصائص والاحتياجات , ومع أن خصائص التلاميذ ذوي التخلف العقلي عديدة إلا أنه سيتم التركيز على خصائصهم المعرفية والتربوية واللغوية بالإضافة لاحتياجاتهم الفردية وذلك لارتباطها بموضوع الدراسة الحالية.

أ- خصائص التلاميذ ذوي التخلف العقلي

1- الخصائص العقلية والمعرفية (Mental Characteristics)

إن أهم ما يميز التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط عن بقية الفئات الأخرى من ذوي التخلف العقلي هو الخصائص العقلية والمعرفية, حيث تتراوح نسبة الذكاء لديهم بين (50 - 70) درجة, أما عمرهم العقلي فيتراوح ما بين (6-9) سنوات تقريباً (آل حمدان, 2003).

ويتميز أفراد هذه الفئة بقصور في بعض الوظائف والعمليات العقلية التالية:

- الانتباه (Attention)

شبه عامر, ومحمد (2008) الانتباه عند التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط مثل انتباه الأطفال الصغار محدود في المدة والمدى فلا ينتبهون إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة, وتدريبهم على أشياء كثيرة لا ينتبهون إليها من أنفسهم حيث أن مثيرات الانتباه لديه م ضعيفة وقابليته م للتشتت عالية, ويتضح ذلك في كثرة الأخطاء التي يرتكبونها أثناء القراءة والكتابة , وقد يتركز المعلم أثناء شرحه الدرس وينشغلون عنه, ويترتب على ذلك ضعف مثابرتهم في المواقف التعليمية, وصعوبة تحديدهم المثيرات أو الأبعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب تعلمها, ومن ثم فنحن بحاجة ماسة لتوفير جو هادئ وخالي من المشتتات أثناء عملية التعلم, وإلى استخدام ما يثير انتباههم ويجذبهم إلى الدرس كاستخدام النماذج والصور والأشكال والاعتماد على الأشياء الملموسة واستخدام التدعيم بأشكاله المختلفة.

- الذاكرة (Memory)

يجاني التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط من صعوبة واضحة وقصور كمي وكيفي في عملية تجهيز المعلومات, ويقومون بحفظ المعلومات والخبرات المختلفة في الذاكرة الحسية بعد جهد كبير فيعلمون ببطء وينسون ما يكونوا قد تعلموه بسرعة , ويعمل مثل هذا المستوى من الذاكرة على حفظ

المعلومات والخبرات لمدة قصيرة فقط, ولا يقوم بنقلها إلى المستويات الأخرى من الذاكرة التي تؤكد على حفظها لفترات طويلة. ومن ثم فإنهم يعانون من قصور كبير في ذاكرتهم قصيرة المدى, الأمر الذي يدعم فاعلية استخدام إستراتيجية التكرار الدائم والكثير لما نقوم بتقديمه لهم كوسيلة لتدريب التلاميذ على التذكر ونقل ما تعلموه من خبرات سابقة إلى مواقف تعليمية أخرى (عبدالله, 2004).

وقد أكدت البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال أن التلميذ ذوي التخلف العقلي القابل للتعلم لا يستوعب الموقف التعليمي, إلا بعد تكراره له عدة مرات لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم المختلفة, لذا ينصح بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم (المجرسي, 2008).

ونظراً لأن المشكلات المتعلقة بالذاكرة, ينتج عنها ضعف في مهارة القراءة. فأن الباحث يرى أهمية استخدام إستراتيجية القراءة المتكررة مع التلاميذ ذوي التخلف العقلي عند القيام بتدريسهم على مهارات القراءة مع الحرص على منحهم الوقت الكافي أثناء عملية التعلم.

– التمييز (Discrimination)

إن التمييز بين الميئوت يتطلب إدراك الخصائص المميزة لكل مثير ومعرفة الخصائص للمثير تقوم على الانتباه لتلك الخصائص وتصنيفها ومن ثم تذكرها, أي إن التمييز يتأثر بالانتباه والتذكر. وتختلف القدرة على التمييز تبعاً لدرجة الإعاقة, علاوة على ذلك فإن عملية التمييز بين المدركات الحسية تتأثر بشكل كبير بمستوى أداء الحواس المختلفة (السمع, البصر, الذوق, الشم, اللمس). وتشير كثير من المصادر العلمية إلى أن معظم الأطفال ذوي التخلف العقلي يواجهون صعوبات حسية (القريوتي, السرطاوي, الصمادي, 2001).

– التخيل (Imagination)

يتميز التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بشكل عام بخيال محدود, وعملية التخيل تتطلب درجة عالية

من القدرة على استدعاء الصور الذهنية وترتيبها في سياق منطقي ذي معنى، ويزداد القصور في التخيل بزيادة درجة الإعاقة. ويصعب على التلميذ ذوي التخلف العقلي القابل للتعلم أن يتخيل الأماكن أو الأشياء واستخداماتها، ولتحقيق ذلك لابد للأن نحسد كل ما نريد تعليمة له وأن نستخدم في الموقف التعليمي أكثر من حاسة من حواسه، فيرى الشيء أو يلمسه أو يسمعه أو يشمه حسب ما ي تطلبه الموقف التعليمي المستهدف (عبدالباقي, 1993).

– التفكير (Thinking)

إن الانخفاض الواضح في القدرة على التفكير المجرد الذي يتميز بها التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يفرض علينا أن نهتم بتوفير الخبرات التعليمية المقدمة لهم على شكل مدرجات حسية ملموسة . ويشير (صادق, 1982) إلى أن ضعف القدرة العقلية لدى ذوي التخلف العقلي يؤثر سلباً على عملية التعلم واكتساب الخبرات بسبب سعة المساحة الترابطية للمخ؛ لأن انتقال الإشارة العصبية من جزء لآخر من الجهاز العصبي يأخذ وقتاً لتنشيط مكونات الخلايا المراد تكاملها لأداء العمليات العقلية المعقدة كالتفكير والانتباه والتمييز.

وقد أورد اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (1994) في دراسة قامت بها الإدارة العامة للتأهيل الاجتماعي بوزارة الشؤون الاجتماعية أن ذوي التخلف العقلي البسيط يتميزون بانخفاض التأمل الباطني ويصعب عليهم إعطاء صورة دقيقة لما يرو ولا يحتفظوا كثيراً بما يرو لذا فهم ضعاف في قدراتهم على التخيل والتصور وتكوين الروابط إضافة إلى أنه يسهل عليهم التفكير في الأشياء الملموسة المادية ويستحيل عليهم التفكير في المعنويات , إضافة إلى أنهم ضعاف الإدارة لذا يسهل استوائهم وقيادتهم ومن هنا يسهل على الآخرين استغلالهم وتحريكهم عن غير تفكير.

2- الخصائص الأكاديمية (Academic Characteristics)

تلعب العديد من الأبعاد النمائية دوراً حيوياً في تحديد المستوى الذي ينبغي أن تكون عليه المهارات الأكاديمية لدى ذوي التخلف العقلي البسيط. وبما أن معالجة المعلومات الأكاديمية تتوقف على فاعلية مجموعة من العوامل العقلية والمعرفية وكذلك اللغوية , فإن المهارات الأكاديمية الأساسية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي بدرجة بسيطة تبدو في وضع يرثى له من حيث نوع ومستوى المعلومة المقدمة وكذلك معدل نموها. لذلك أجمعت معظم الدراسات التي روجعت من قبل (Jones, 1996) (Hickson et al, 1996) أن المستويات الأكاديمية التي يظهرها التلاميذ ذوي التخلف العقلي دائماً متدنية في معظم المجالات الأكاديمية (كالقراءة, والكتابة, والحساب) والتي لاتصل في أفضل مستوياتها إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي بسبب معدلات التعلم البطيئة لديهم (الوابلي وآخرون, 2005). وقد ذكر عامر , ومحمد (2008) مجموعة من الخصائص التربوية التي يتصف بها تلاميذ ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم من أهمها:

- الخاصية للتكرار:

حيث أكدت العديد من الدراسات بأن التلميذ ذوي التخلف العقلي لا يستوعب الموقف التعليمي إلا بعد التكرار لعدة مرات. مما يساعد على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم لذا ينصح العلماء بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم.

- الخاصية إلى جذب الانتباه باستمرار:

يحتاج التلميذ ذوي التخلف العقلي إلى ما يجذب انتباهه باستمرار أثناء عملية التعلم على مهارة تعليمية؛ لأنه لا يستطيع الانتباه من تلقاء نفسه إلى المثيرات المختلفة.

– افتقاد القدرة على الملاحظة التلقائية:

نظراً لافتقاد التلميذ ذوي التخلف العقلي لهذه القدرة, لذا يجب على المعلم أن يوجهه إلى كل ما يريد ملاحظته.

– التركيز على الأشياء الملموسة:

يعاني التلميذ ذوي التخلف العقلي من قصور في القدرة على استخدام الأشياء المجردة, لذا يجب التركيز على الأشياء المادية الملموسة التي تساعد على تلبية احتياجاتهم التعليمية.

3- الخصائص اللغوية والكلامية (Language and Speech Characteristics)

تعتبر المشاكل اللغوية والكلامية من أكثر الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي التخلف العقلي عن غيرهم من فئات الإعاقة الأخرى. وقد أجمعت الكثير من الدراسات التي راجعها كل من جونز وماكميلان (Jones, 1996) و (Macmillan, 1982) أن التلاميذ ذوي التخلف العقلي يظهرون عدداً من المشكلات اللغوية والكلامية والتي تتباين في مستوى حدتها حسب درجة الإعاقة العقلية. ومن تلك المشكلات ما يلي:

- اضطراب الوظائف الرئيسة في اللغة كاللغة الاستقبالية والتعبيرية.
- ضعف الحصيلة اللغوية من مفردات, وجمل وشبه جمل... الخ.
- ضعف المقدرة النحوية والتركيبية.
- اضطراب النطق والكلام وما يصاحب من مظاهر مختلفة مثل التأتأة, الحذف, الإضافة, الإبدال, بالإضافة إلى انعدام أو غياب اللغة والكلام كلية لدى الكثير من الحالات الشديدة والحادة (الوابلي وآخرون, 2005).

ب- احتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي

أشار مسعود (2006) إلى أن أدبيات التربية الخاصة تتفق على أن الاحتياجات التربوية الخاصة

لذوي التخلف العقلي تشمل التالي:

1- الحاجة إلى تطوير وعي التلميذ بذاته وفهمه للبيئة الاجتماعية المحيطة (الذات, الأسرة, العائلة, الحي

والمجتمع).

2- الحاجة إلى تنمية القدرات اللغوية سواء ما يتعلق بالمفاهيم اللغوية أو اللغة الاستقبالية أو اللغة

التعبيرية.

3- الحاجة إلى القيام بالوظائف الحياتية اليومية سواء ما يتعلق منها بالوظائف المنزلية مثل التدبير المنزلي

والعناية بالمنزل وإعداد الطعام والأمن والسلامة المنزلية.. ومنها ما يتعلق بوظائف الحياة اليومية خارج

المنزل مثل استخدام المواصلات , والتسوق واستخدام الأماكن العامة كالمسجد والمدرسة والمطعم

والحدائق العامة وغيرها.

4- الحاجة إلى تطوير أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين .

5- الحاجة إلى تطوير مهارات العناية الشخصية ومتطلباتها ومنها مهارات الأكل واللبس والنظافة

الشخصية واستخدام المرافق الصحية وغيرها.

6- الحاجة إلى تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).

7- الحاجة إلى تطوير مهارات مهنية تتعلق بتنمية الميول والاستعدادات المهنية والاختيار المهني والمعارف

والمعلومات المتعلقة بالمهنة وشروط العمل ومتطلباته.

8- الحاجة إلى تطوير قدرات الفرد الحركية وتشمل المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة والتآزر الحركي

الحسي.

9- الحاجة إلى الترويح وإشغال أوقات الفراغ.

ويتفق كل من أبو النصر (2005) وسريه (2006) على أن برامج التربية الفكرية تهدف إلى

إشباع حاجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي ومن بين تلك الحاجات :

1- الحاجات الفسيولوجية للتلميذ ذوي التخلف العقلي للمحافظة على بقاءه واستمرار نموه , مثل:

الحاجة إلى الهواء والنوم والماء والأكل.

2- الحاجة إلى النجاح وتحقيق الذات, وذلك من خلال التشجيع والتدعيم.

3- الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية للتلميذ ذوي التخلف العقلي, وذلك من قبل الوالدين

والزملاء والمعلمين والأقارب والجيران.

4- الحاجات النفسية للتلميذ ذوي التخلف العقلي مثل: الحاجة إلى الأمن والأمان والحب والدفء

العاطفي.

ويرى الباحث أن انتقاء المعلم لأهداف قرائية مناسبة لقدرات التلاميذ ذوي التخلف العقلي , قد

يسهم وبشكل كبير في تلبية حاجاتهم الفردية, حيث أن عدم التلبية لتلك الحاجات قد يكون سبباً في

ظهور بعض المشكلات السلوكية الغير مرغوب فيها لعل من أهمها: العدوان, والانطواء وغيرها.

اخور الثالث: القراءة في المرحلة الابتدائية: مفهومها, وأهميتها, وأهدافها:

أ- مفهوم القراءة:

تعتبر مهارة القراءة في مقدمة المهارات التي يهدف التعليم الحديث إلى إكسابها للتلاميذ العاديين

وغير العاديين لأنها الأساس الذي تبنى عليه كل مهارة . ويتوقف استعداد التلميذ في تعلم القراءة على

نضجه من الناحيتين العقلية والجسمية, ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه, وما تحققه المهارة من

وظيفة اجتماعية, وما تحققه هذه الوظيفة من أهداف عامة أو خاصة (مصطفى , 1999).

وتختلف الحاجة إلى تلك المهارة ونوعيتها من شخص إلى آخر, إذ تبدو العلاقة عكسية بين درجة الإعاقة والأداء على مهارة القراءة, إذ كلما زادت درجة الإعاقة العقلية كلما تدنى أداء التلميذ على مهارات القراءة والعكس صحيح (الروسان, 1998).

والثابت أن فشل بعض التلاميذ في التحصيل العلمي يعود في معظمه إلى ضعف هـ ولاء التلاميذ في القراءة وعدم إدراكهم وعجزهم عن فهم ما يقرؤون , وفهم تلميذ المرحلة الابتدائية ليس بالأمر السهل؛ فهو يتطلب من المعلم صبر وجهد , وفي الوقت نفسه يتطلب دراسة مستمرة , وإطلاعاً على أحدث ما يكون هنالك من بحوث ودراسات تتعلق بطفل هذه المرحلة وحاجاته , وليست هذه مسؤولية المعلم وحده, ولكنها أيضاً مسؤولية كل من له علاقة بالعملية التربوية (الإدارة العامة للتربية والتعليم, 1404) ولقد بدأ مفهوم القراءة محصوراً في دائرة ضيقة لا تتجاوز الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها والنطق بها , حتى إن الطفل يذهب إلى المدرسة ويتعلم ليصل إلى مرحلة القدرة على القراءة, وكان معيارها سلامة الأداء ونجاح القارئ في ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة , وتتطور المفهوم وازداد وضوحاً وشمولاً وتعقيداً, وأصبحت القراءة عملية عقلية فكرية معقدة ترمي إلى فهم مدلولات هذه الرموز والكلمات ومعانيها (إبراهيم, 1973).

ثم تطور هذا المفهوم وظهر تحول جديد في مفهوم القراءة وهو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى أو يغضب أو نحو ذلك نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه فأصبح التركيز على القراءة الناقدة, وانتقل مفهوم القراءة بعد ذلك إلى استخدام ما يفهمه القارئ وما يستخلصه مما يقرأ في مواجهة المشكلات الحياتية المختلفة والانتفاع به في المواقف الحياتية . ثم انتقل المفهوم في نهاية المطاف إلى عنصر الاستماع والترويح وذلك وفقاً لتطور الحياة واضطرابها ورغبة الإنسان في استغلال وقت فراغه والترويح عن نفسه (عبدالرحيم, 2007).

ويبدو من تطور هذه المفاهيم أن القراءة عملية معقدة , ولكي يتمكن التلميذ من القراءة السليمة يجب أن تتوفر فيه عدة شروط من أهمها سلامة البصر والسمع والنطق والقدرة العقلية , لأن إتمام عملية القراءة لا تتم على نحو جيد إلا بسلامة تلك الحواس والأعضاء التي لها دور مهم في الحصول على المعرفة والخبرة. وهذه الشروط لا تتوفر لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين يعانون من قصور في إدراكهم الحسي والعقلي , حيث أن خصائصهم الإنمائية تختلف عن خصائص التلاميذ العاديين , ولهذا الأسباب الواضحة فإن القراءة تعتبر من أصعب المهارات الفردية التي يتعلمها التلاميذ ذوي التخلف العقلي, مما يستدعي على المعلم أن يسير بخطى بطيئة ومتدرجة ومتتابعة ومدروسة بعناية عند تعليمهم القراءة بالقدر الذي يناسب قدراتهم العقلية ويلبي احتياجاتهم الفريدة حتى تصل بهم إلى التمكن من القراءة وتعلمها بطريقة تساعد على تفاهمهم مع الآخرين وتجنبهم الفشل الذي يؤثر على تعلمهم في بقية المواد الأخرى.

وفي نفس السياق أكد (هوساوي, 2007) على أن القراءة عملية نمو معقدة تتضمن جملة من المهارات التي يمكن تصنيفها إلى مجموعتين وهما: التعرف على الكلمات, والاستيعاب القرائي. وبما أن القراءة عملية معقدة فهي أيضاً عملية نمو متدرجة, تعتمد كل خطوة فيها على الكفاية في المهارات الأساسية, لذا ينبغي أن تكون هذه المهارات مستمرة ومتتابعة لتحقيق أقصى نجاح ممكن , وهذا يعني أنه لا بد من التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة (الخليفة, 2003).

وقد أشار كلا من مكلونقهلين و ليفايز (Mclonghlin & Levis, 1981) إلى أن عملية القراءة تتضمن عدداً من المهارات المتتابعة, وهي مهارات الاستعداد القرائي ومهارات تمييز الكلمة, ومهارات القراءة الاستيعابية, وأخيراً المهارات التطبيقية للقراءة وتوظيفها في الحياة اليومية (في الروسان, 1998).

وقد أشار سميث (Smith,1974) إلى الخطوات التي تشترك في عملية القراءة وهي: استقبال ملائم, وتمييز للأصوات والألفاظ, والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة, وتذكر المشاهد البصرية والسمعية, وفهم المادة, واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة.

ولقد حظي تعريف مفهوم القراءة باهتمام الباحثين, ومن بين تلك التعريفات, تعريف (عليان, 1413, ص 123) حيث عرف القراءة بأنها عبارة "عن نطق الرموز وفهمها, وتحليل ما هو مكتوب ونقده, والتفاعل معه, والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية, والمتعة النفسية بالمقروء". كما عرف (عبدالله, 1997) القراءة بأنها (عبارة عن تفاعل مع اللغة المكتوبة للحصول على معنى, وهي سلوك معقد يتضمن تكامل عدة مهارات).

والقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق المشاهدة البصرية, وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز (يونس والكندري, 1998).

ب- أهمية القراءة:

للقراءة أهمية عظيمة, فهي أساس كل تقدم ودعامة كل نهضة, وتشير أول آية نزلت في القرآن الكريم إلى هذه المنزلة العظيمة للقراءة قال تعالى (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (سورة العلق: 1-5) فمن خلال القراءة ينتقل الإنسان من الجهل إلى العلم ومن الظلام إلى النور.

وتعد القراءة وسيلة اتصال إنسانية هامة, ونافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة, الأمر الذي يساهم في تطور شخصيته ورفقيه, إضافة إلى كونها وسيلة من وسائل النمو الاجتماعي والعلمي. فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره, وعواطفه, ويثري خبراته بما تزوده

من أفكار, وآراء, وخبرات, وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحي ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية, ولتنمية شخصيته, فهي أساس عملية التعلم (شحاته, 1981).

وقد أكدت معظم الدراسات الموجهة لتطوير تعليم القراءة وتعلمها , على أهمية اكتساب اللغة ومهاراتها المتنوعة؛ لما لذلك من أهمية في توجيه التعليم وتحسين مخرجاته . كما أكدوا على أن اكتساب هذه المهارة بالشكل الأمثل يجب أن يتم في المراحل الأولى من التعليم , حين تتكون عادات وسلوكيات قرائية ذات أثر بعيد المدى. ويؤكد عدد من التربويين المعنيين بتعليم القراءة أنه إذا لم يصل الطفل إلى مستوى مُرضٍ من القراءة, في مراحل تعلمه الأولى فإنه يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبول من التعليم في المراحل التعليمية الأخرى. ومن هنا كان التركيز على ضرورة تعليم الأطفال القراءة , والأخذ بأيديهم حتى يتمكنوا منها في المرحلة الأساسية الأولى ثم الارتقاء بها في المراحل المتقدمة (البجة , 2000؛ العسيوي, 2004).

ويؤكد مصطفى (2003) كذلك على أهمية الارتقاء بمرحلة الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية باعتبارها فترة انتقالية متقدمة بالنسبة للتلاميذ, حيث تتكون لديهم في هذه المرحلة العادات النافعة , واكتساب المهارات والاتجاهات الغالبة في القراءة , ويكون التلاميذ في حاجة إلى مهارات خاصة في القراءة إذ فيها يصادفون كثيراً من الأفكار والمفردات الجديدة في بعض المواد التي يدرسونها . كما أنهم في هذه المرحلة يزدون من سرعتهم في القراءة السريعة (الصامتة), كما يعملون على تحسين قراءتهم الجهرية.

وقد أشار (عبدالرحيم, 2007) إلى أهمية القراءة من خلال مجموعة من النقاط من أهمها:

1- أن القراءة عماد الزاد الفكري واللغوي الغزير العطاء السابغ المدد وإنها المورد الذي تستقي منه فنون

اللغة الأخرى ومهاراتها, لأنها تتضمن الكثير من الاستعدادات والأنشطة والمهارات.

2- القراءة هي الأداة التي تطوف بفكر الإنسان في آفاق المعرفة وتمكنه من رؤية المستقبل في وضوح من

الرؤيا وقدرة من التنبؤ الصحيح.

3- الكلمة المقروءة أو المكتوبة لا تزال أقوى الوسائل في اكتساب المعرفة تقدم للقارئ في عدد من

السطور عديداً من المعارف المتنوعة.

4- إن التعثر في القراءة ينشأ عنه تعثر في ميادين التعليم الأخرى.

5- إن القراءة أداة لا يمكن الاستغناء عنها كوسيلة للدراسة , أو طلب المتعة , أو ترويح عن النفس أو

تمضية وقت الفراغ, أو عبور حاجز الزمان والمكان, أو حل المشكلات الفردية والجماعية.

6- أنها ليست كباقي المواد الدراسية , لأن حدودها تتجاوز أسوار المدرسة, عن طريق الاطلاع على

الصحف, والمجلات, والكتب والإعلانات, والنشرات.

7- القراءة هي النشاط الذي يسهم في تكوين الشخصية من الناحية الجسمية, والعقلية, والاجتماعية ,

والانفعالية... الخ.

8- القراءة تربط الفرد بتراث أمته لأنها أداة الاطلاع على التراث الثقافي الذي تعتز به كل أمة.

9- القراءة أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري , وهي أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة

الفرد والجماعة وأهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة.

10- القراءة في المدرسة توسع دائرة خبرة التلاميذ وتنميها , وتنشط قواهم الفكرية, وتهدب أذواقهم ,

وتشبع فيهم حب الاستطلاع.

11- القراءة تساعد الفرد في الإعداد العلمي وكذلك على التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويعتبر الباحث أن أهمية القراءة لدى التلميذ ذوي التخلف العقلي لا تقل شأنًا عن أهميتها للتلميذ العادي فكلاهما بحاجة للتواصل مع المواقف الاجتماعية المختلفة سواءً كان التواصل داخل الأسرة أو في المدرسة أو في المجتمع, لذا صنفت القراءة كأحد أهم المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها التلميذ ذوي التخلف العقلي بحكم أنها تؤثر على باقي المهارات الأخرى.

وأخيراً وصف الحازمي (2009) أهمية مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي بأنها:

- 1- تعتبر وسيلة للتفاهم والاتصال.
- 2- تعتبر من الأنشطة العقلية للتلميذ.
- 3- تساعد على إثراء خبرات التلميذ وإشباع حاجاته وميوله.
- 4- تضيف على التلميذ المتعة والتسلية.
- 5- تساعد على اكتساب اللغة.

ج- أهداف القراءة:

الأهداف هي الغايات المراد الوصول إليها , إذ لا يمكن تصور جهد جماعي منتج بدون أهداف , والأهداف التربوية توضع على مستوى الهيئات التعليمية التشريعية , ثم تتفرع هذه الأهداف إلى أهداف عامة وخاصة لمراحل التعليم ومواد المنهج كالقراءة والكتابة والح ساب . ومن الواضح إن تحديد الأهداف هو لب العملية الإدارية في الإدارة التعليمية (الحقيل, 1992).

وتعد الأهداف أحد عناصر المنهج الأساسية , بل إن الأهداف هي أول تلك العناصر , وهي نقطة البداية عند تخطيط المنهج أو تنفيذه داخل البيئة الصفية , وترتبط الأهداف ارتباطاً قوياً بباقي عناصر المنهج كالمحتوى والوسائل التعليمية والطرق والأساليب التدريسية والتقويم (سالم, 1998).

وتتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي لتعلم القراءة ؛ لكن ليس هذا هو وحده الهدف من تعليم القراءة في هذه المرحلة , بل إن هناك أهدافاً أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلم ينبغي للمعلمين أن يكونوا على وعي وإدراك بها , وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع , وهذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف تعليمية عامة وخاصة لتدريس القراءة (النصار, 1424).

ويتطلب تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية أن تكون الأهداف واضحة ومحددة؛ لأن التربويين يعتمدون عليها في اختيار الخطط والتقنيات والوسائل والأنشطة والأساليب المناسبة لتحقيق تلك الأهداف , وتعد حاجات المتعلم وميوله ورغباته واهتماماته , ونموه الحركي والجسمي والاجتماعي والعاطفي من أهم الأمور التي تشتق منها أهداف القراءة في هذه المرحلة (الشهري, 2007).

ولن تؤدي القراءة رسالتها في بناء شخصية الطفل بنجاح , ما لم تصبح أهدافها البعيدة منها والقريبة واضحة في ذهن من يعهد إليه تعليمها , فيعمل بوعي هذه الأهداف , ويجعل ما بين يديه من وسائل يتبعها وأساليب ينتهجها , وسائل لبلوغ تلك الأهداف (مصطفى, 2003).

ولا شك إن الوالدين يمكن أن يساعدوا الطفل إذا أعطيا فكرة عما يمكن أن يتوقعه منه في مرحلة ما , وبالتالي المساعدة في تخطيط المرحلة اللاحقة في هذا المجال مما يساعد في تحديد واختيار الأهداف التعليمية المناسبة للطفل التي ستنفذ في المدرسة (القحطاني, 2007).

ومن المسلم به أن الأهداف القرائية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها , تتأثر بالوسائل التي يتبعها , وبأساليب التدريس التي ينتهجها , إذ إن التعليم لم يعد يعتمد على أسلوب التلقين وإنما أصبح التعليم يعتمد على الفهم والإدراك والتأمل والربط بواقع الحياة في المجتمع.

ولقد حددت وثيقة مناهج اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم (1424) الأهداف العامة في المرحلة

الابتدائية (الصفوف العليا) بما يلي:

- 1- القراءة تنمي ثروة المتعلم من المفردات والتراكيب الجديدة.
- 2- زيادة قدرة المتعلم على تلاوة القرآن الكريم تلاوة صحيحة, وقراءة الأحاديث النبوية, والنصوص الأدبية.
- 3- تمييز المتعلم لدلالات الأسماء والأفعال فيما يقرأ.
- 4- محاكاة الأساليب الفصيحة.
- 5- التمكن من مهارات القراءة الجهرية.
- 6- تنمية مهارة سرعة القراءة مع فهم المقروء.
- 7- إكساب مهارات القراءة الصامتة.
- 8- استحضار ما يقرأ المتعلم من أفكار وإعادة صياغتها بأسلوبه.
- 9- الميل إلى القراءة الحرة, وتحويل وقت الفراغ إلى متعة نافعة.
- 10- تنمية قدرة المتعلم على التفكير السليم المنظم.
- 11- وعي المتعلم بالعناصر الرئيسية للجملة.
- 12- توظيف ما تعلمه من مفاهيم نحوية أثناء القراءة.
- 13- تكوين حسن التدوق اللغوي لدى المتعلم.
- 14- حفظ بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض أبيات الشعر.

وقد أشار باين وزملاؤه (Payne et.al, 1977) إلى أن هناك ثلاثة أهداف رئيسية يتم تحقيقها من

خلال تدريس مهارة القراءة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، وهي:

1. تمكين التلاميذ ذوي التخلف العقلي من قراءة الكلمات التحذيرية والضرورية.
2. تمكين التلاميذ ذوي التخلف العقلي من الحصول على المعلومات واتباع التعليمات.

3. تمكين التلاميذ ذوي التخلف العقلي من الاستمتاع بالقراءة.

كما أشار كل من جيستن , ريتشارد , كروسن (1988) إلى إن معلمي التربية الفكرية يواجهون التحدي المتمثل في الوفاء بالحاجات المختلفة لتلاميذهم أثناء صياغتهم للأهداف التعليمية , ومن بين هذه الاعتبارات التي يواجهونها: العمر العقلي والعمر الزمني , وجود الإعاقات الجسمية , تناسق الحركات الدقيقة والكبيرة , والتناسق بين العين واليد , ومدة الانتباه أو الذاكرة قصيرة المدى . حيث يمكن لهذه الاعتبارات أن تؤثر على أداء التلاميذ . ولهذه الأسباب فقد خصص لهم قائمة من النواتج التعليمية المتوقعة منهم في المستويات المختلفة – الأدنى والمتوسط والأعلى – . وإذا نظرنا إلى هذه النواتج على أنها أهداف مرغوبة نسعى لتحقيقها , بدلاً من قائمة الأهداف الجامدة ذات مستوى الأداء الواحد , فإن هذه النواتج يمكن اعتبارها أهدافاً لأداء ذوي التخلف العقلي التي يمكن أن يؤديوا المهارة , ولكن بدرجات متفاوتة.

وتعرف المهارة على أنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد , أو اللسان , أو العين , أو الأذن . وتقسم

المهارات باعتبار أشكالها إلى أربعة أقسام هي :

1- المهارات القرائية .

2- المهارات الكتابية .

3- مهارات الحديث (المحادثة) .

4- مهارات الإصغاء والاستماع (البجة , 2000) .

ولقد قام الوابلي وآخرون (2005) بحصر أهداف الخطط والمناهج الدراسية المقدمة لتلاميذ

الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية . ومن بين ما أوردته من أهداف في هذا الإطار :

أ) أهداف تعليمية عامة لمنهج القراءة تتمثل في المهارات العامة التالية :

1. تنمية مهارة الاستماع الاستيعابي لدى التلميذ.
2. اكتساب التلميذ لمهارات التواصل.
3. اكتساب التلميذ لمهارات القراءة المناسبة.
4. اكتساب التلميذ لمهارات الكتابة المناسبة.
5. اكتساب التلميذ المفردات اللغوية المناسبة.
6. تنمية الثروة اللغوية والمعرفية المناسبة لدى التلميذ.
7. اكتساب التلميذ القدرة على التعبير والتحدث عن مقاصده ورغباته.
8. تنمية قدرة التلميذ على استخدام مهارات التواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ب) أهداف تعليمية خاصة لمنهج القراءة تتمثل في ما يلي:

1. أن يقرأ التلميذ الحروف الهجائية.
2. أن يقرأ التلميذ النص المطلوب.
3. أن يفهم التلميذ النص المقروء.

كما فصل كلاً من الوابلي وآخرون (2006) الأهداف التعليمية العامة والخاصة وذلك من خلال

المنهج المرجعي لمرحلة التهيئة ببرامج التربية الفكرية التي بنيت في ضوء عدد من الاعتبارات والأهداف

التربوية العامة الملائمة لاحتياجات وخصائص تلاميذ هذه المرحلة والتي لعبت دوراً أساسياً في بناء

الأهداف التعليمية العامة والخاصة , ونظراً لأن التعليم الفردي يعتبر محور العملية التعليمية , لذلك ليس

بالضرورة أن تكون جميع المعلومات والمهارات التعليمية المذكورة في هذا الإطار المرجعي مطابقة

لاحتياجات جميع التلاميذ على حد سواء , فربما تكون الأهداف التعليمية المقدمة في صيغة مهارة تعليمية

أعلى أو أدنى من قدراتهم , أو أنها ملائمة لإمكاناتهم غير أنها تتطلب نوعاً من التعديلات المناسبة من قبل المعلم حتى تنسجم مع الاحتياجات الفعلية لهم.

ولا شك إن الهدف التعليمي العام مجزأ إلى عدد من الأهداف التعليمية الخاصة التي هي عبارة عن سلسلة من المعارف والمهارات المترابطة وفي الوقت نفسه مصنفة حسب مستويات المجالات السلوكية الثلاثة - المعرفية, الوجدانية, النفس حركية - إلا أن القدرات العقلية والمعرفية التي يتمتع بها صغار التلاميذ ذوي التخلف العقلي بالإضافة إلى صغر سنهم دعاء إلى استخدام مستويات سلوكية معينة ومحددة جداً كالتعرف, التذكر, الفهم والتطبيق والممارسة, ولكن هذا لا يعني أن الأمر أصبح نهائياً, بل يجب على المعلم أن يقوم مستوى أداء التلميذ ويحدد في ضوء ذلك ما يناسبه من مستويات أخرى (الوابلي وآخرون, 2006).

اخور الرابع: مناهج القراءة وأساليب تدريسها للتلاميذ ذوي التخلف العقلي

1- مناهج القراءة لذوي التخلف العقلي:

إن الخوض في مناهج التربية الخاصة يشكل تحدياً حقيقياً, إذ ليس هناك مناهج موحدة لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة أو حتى لفئة واحدة منها, ويرجع السبب في ذلك لعددم تجانس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بل أن الفئة الواحدة ليست فئة متجانسة لا من حيث الأسباب أو المستوى أو المضامين التربوية - النفسية ومع ذلك فلن تكون العملية التربوية فعالة وملائمة ما لم تستند إلى إطار وخطوة واضحة ومحكمة يمثل المنهج جانباً مهماً منها (سلامة وأبومغلي, 2007).

وتمثل المناهج الدراسية المطبقة في معاهد التربية الخاصة وبالأخص معاهد التربية الفكرية وبرامجها الركيزة الأساسية لتسيير العملية التربوية الخاصة في تحقيق أهدافها وتلبية احتياجات المتلقين فيها على

اختلاف فئاتهم, ولا ريب في أن دراسة هذه المناهج وتقييمها مطلب مُلحٌ وضروري للوقوف على مدى ملاءمتها لمواجهة خصائص واحتياجات تلك الفئات (التوثيق التربوي، 1413هـ).

ويرى المتوكل (1989) أن تقويم الكتب المدرسية من حين إلى آخر يفيد في الكشف عن ما بالمناهج من نقاط ضعف فيعمل على تلافيها , ونقاط قوة ليبقى عليها ويعززها. ومن هنا فإن الكتاب المدرسي - بوصفه عنصراً أساسياً من عناصر المنهج الدراسي - في حاجة ماسة إلى عملية تقييمية تشخيصية تكشف عما يعترى المنهج من خلل وقصور, وتقودنا إلى علاجه وتطويره عموماً وتحسين محتوى الكتب خصوصاً, بحيث تفيد في فهم محتوى الكتب, وتحسين عملية التدريس, وتوضيح ما في الكتب من وسائل وأنشطة وغيرها مما يزيد من فاعلية استخدامها (أبو حلو، 1986).

كما ترى الكثيري (2008) أن القراءة تعتبر مفتاح الانجاز في جميع المواد الدراسية. ويؤدي عجز القارئ وقصوره في القراءة إلى إخفاقه في المواد الأخرى, ولذلك يجب الاهتمام بالقراءة ولا بد أن تقوم تقوياً صحيحاً ليضع المربي يده على مواطن القوة والضعف؛ لأن التقويم يحدد مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ نحو تحقيق الهدف التعليمي المراد تدريسه له.

وبناء على ما سبق فإن الباحث يرى أهمية قيام المتخصصون في إعداد وتخطيط المناهج بوضع إطار مرجعي عام لمنهج القراءة المقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية. بمعاهد وبرامج التربية الفكرية أسوةً بالإطار المرجعي للمنهج المطبق على تلاميذ مرحلة التهيئة, وبدوره المعلم يقوم بإتباع خطوات محددة لكل تلميذ ويبين على ضوءها الخطة التربوية الفردية المناسبة لاحتياجاته.

- محتوى مناهج القراءة المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي :

إن من أبرز المشكلات التي تعانيها مناهج التربية الفكرية عدم شمولية المحتوى, وخير مثال لذلك ما ناقشه الوابلي (1998) في دراسة له حول مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية على المهارات

الاجتماعية المقررة على تلاميذ معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية ؛ حيث أظهرت النتائج تدني النسبة العامة للتمثيل النسبي لتلك المهارات ضمن محتوى هذه الكتب، إذ لم تتجاوز تلك النسبة (9%) ولا تمثل عشر محتوى هذه الكتب ، وقد انعكس هذا التدني بشكل واضح في أبعاد المهارات الاجتماعية الستة المأمول إكسابها لهؤلاء التلاميذ ، كما انعكس في مقدار ما تسهم به تلك الكتب مجتمعة في تدريبهم على تلك المهارات. وقد خلص الوابلي من هذه المناقشة إلى القول بأن مشكلة عدم شمولية محتوى المنهج أو قلة توازنه الموجودة سواء في كتب التربية الاجتماعية (كأسلوب للتعليم) أو في غيرها من الكتب الدراسية المقررة على تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية ستظل قائمة ، طالما أنه لا يوجد تَوَجُّه في الوقت الحاضر لدى صانعي القرار في الإدارة العامة للتربية الخاصة بتبني نظام التفريد في التعليم (والذي اصطلح على تسميته بالبرامج التربوية الفردية) لأسباب قد تكون فنية فيما يبدو، مما سيضيع الفرصة على معلمي التربية الخاصة من توظيف إمكاناتهم المهنية والتدريبية في بناء وتطوير البرامج والمناهج التي تتلاءم واحتياجات طلابهم.

وقد اتفق قنديل (2002) مع رأي الوابلي الذي أو جزأه أعلاه، حيث يرى أن قيام المعلمين أو الخبراء المختصين في وضع المناهج بإعداد محتوى المنهج الدراسي بصورة مركزية على مستوى الوزارة أو الإدارة التعليمية يُفقد المنهج أحد مقوماته الأساسية، إذ يجعل هذا المحتوى ملبياً لا لخصائص واحتياجات من يوضع لهم من الطلاب المتعلمين، بل لأراء ورغبات هؤلاء المختصين . ومن هنا فإن قنديل يرى أن إعداد محتوى المنهج الدراسي يجب ألا يتم قبل بداية العام الدراسي بل ينبغي أن يتم أثناءه، حيث يجب أولاً التعرف على ميول التلاميذ والكشف عن خصائصهم واحتياجاتهم ومن ثم يقوم المعلمون باختيار ووضع المحتوى الذي يلي تلك الميول والخصائص والاحتياجات من خلال برنامج تربوي فردي ملائم لكل فرد. ومضمون هذا الرأي أن المعلمين هم الذين يتحملون العبء الأكبر في عملية أو أكثر من

عمليات اختيار وتنظيم هذا المحتوى . وهذا يعني أن المعلم في ضوء هذا التنظيم يبدأ الفصل الدراسي وليس لديه كتب تقليدية يقوم بتدريسها , بل يكون لديه فقط طلاب لهم ميول وحاجات توجهه إلى الخبرات والنشاطات الملائمة التي يقومون بها.

وفي هذا الشأن حدد بولواوي وباتن وباين وباين (Polloway, Patton, Payne, & Payne,)

(1989) عدداً من المعالم الرئيسية التي يجب الحكم في ضوءها على مدى تلاؤم محتوى المناهج المقدمة مع خصائص واحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم التلاميذ ذوي التخلف العقلي , حيث أوضح هؤلاء الباحثون أن المنهج المقدم هؤلاء التلاميذ ينبغي أن يتصف بالشمولية (Comprehensive) من حيث احتوائه على مدى واسع من المواضيع كالمهارات الأكاديمية , ومهارات التدريب المهني، والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى مهارات الإعداد للحياة , كما يجب أن تتصف مضامين هذه المواضيع بالفعالية الاجتماعية (Socially Valid) والتي تعود بالنفع على التلاميذ في حياتهم الشخصية والاجتماعية, غير أن هذا الأمر يتطلب أن يكون المنهج على درجة من المرونة (Flexibility) الكافية ليوائم بين احتياجات التلاميذ المتنوعة والمتباينة بشكل واضح والخصوصيات البيئية المختلفة.

ويرى الباحث أن محتوى منهج القراءة يشكل القاعدة الرئيسية التي ينطلق من خلالها التلميذ ذوي التخلف العقلي لتعلم مواد أخرى مقرر عليها , لذا لا بد أن يكون المحتوى القرائي بمثابة ترجمة صادقة لأهداف تعليمية محددة للتلميذ , لكي يتم تنظيم الموضوعات التي وقع عليها الاختيار بشكل متتابع ومتسلسل, لأن عملية اختيار وانتقاء المحتوى يعتمد على الأهداف المحددة للتلميذ , والمصادر التي اشتقت منها تلك الأهداف , والتي تتمثل في طبيعة المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وطبيعة المادة العلمية وطبيعة الاتجاهات العالمية السائدة في مجال تربية وتعليم ذوي التخلف العقلي.

وقد ذكرت (المجوسي, 2008) مجموعة من المبادئ الهامة التي ينبغي أن تراعى في المنهج المقدم

للتلاميذ المتخلفين عقلياً مثل:

- 1- أن يراعى محتوى المنهج اختيار المهارات التي تتصل بالحياة اليومية لذوي التخلف العقلي مع أهمية القدرة على استخدامها وتطبيقها في واقع حياتهم.
- 2- أن يركز محتوى المنهج على تعليم التلميذ ذوي التخلف العقلي المهارات القرائية المناسبة لمساعدته على تحقيق الاتصال الناجح بالبيئة من حوله.
- 3- أن يحتوي المنهج على موضوعات ذات علاقة بالبيئة المحيطة بالتلميذ ذوي التخلف العقلي بما فيها المجتمع الذي ينتمي إليه من أجل مساعدته على التكيف معه.
- 4- أن يساعد محتوى المنهج على تنمية حواس التلميذ أثناء تعلمه.
- 5- أن يشمل محتوى المنهج على موضوعات التربية الدينية والأخلاقية والقيم والمثل العليا مثل النظام والنظافة والتعاون والصدق والتعاون والأمانة والإخلاص في العمل.
- 6- أن يشمل محتوى المنهج على موضوعات العناية بالتربية الرياضية لتنمية قدراته الحركية.
- 7- أن يراعى محتوى المنهج فترة التدريس بحيث لا تزيد عن نصف ساعة تقريباً حتى لا يشعر الطفل بالملل, أما بالنسبة للأنشطة العملية فيمكن أن يزيد معدل الوقت حسب القدرة على الاستمرار.
- 8- أن يقدم المنهج المعلومات النظرية والخبرات العملية بطريقة المشروع - فريق عمل من التلاميذ - فهذه الطريقة لها فائدة نفسية واجتماعية عظيمة فهي تمنح للتلميذ ذوي التخلف العقلي فرصة الانضمام إلى الجماعة والمشاركة في أنشطتها, والبعد عن العزلة والانطواء الأمر الذي يساعده على تكيفه مع مجتمعه وتقبله لتكوين مفهوم إيجابي لذاته.

9- أن يحتوي المنهج على موضوعات تدريبه مهنية كافية تتناسب وميول التلميذ الطبيعية وقدراته

الخاصة لإعداداته للحياة، ومشاركته الفاعلة في تنمية المجتمع.

10- أن يساعد محتوى المنهج على إثارة رغبة التلميذ ذوي التخلف العقلي للتعليم ويشجعه على تحقيق

الإنجاز والنجاح بكل الطرق والوسائل التي تؤدي لذلك.

11- أن يشمل محتوى المنهج على تمارين الرسم والتلوين لتنمية قدرة التلميذ على التعبير عما يحول

بخطره.

2- أساليب تدريس مناهج القراءة المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي:

يلاحظ من يعمل في مجال تعليم التلاميذ ذوي التخلف العقلي في وطننا العربي افتقاره إلى حد كبير

إلى استراتيجيات تدريسية قائمة على الفهم الصحيح للسلوك المدخلي للتلميذ ذوي التخلف العقلي. ولا

يزال تعليم هؤلاء التلاميذ في كثير من مجتمعاتنا يتم من خلال تعديل وتكييف أساليب تدريس

مستخدمة في المدارس العادية. والمتبع لتلك الأساليب التعليمية يجدها بعيدة عن المبادئ التعليمية

المستخلصة من نظريات التعلم. كما أنها لا تراعي خصائص وحاجات هؤلاء التلاميذ، ولا تحاول أن

تستنبط منها تطبيقات تربوية تساعد على تلبية احتياجاتهم التعليمية (هارون، 2007).

ويؤكد الوابلي (2000) على أن من عوامل تحقيق الأهداف التعليمية اختيار أساليب تدريس

مناسبة: وهي الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للطالب وتعرض عليه

ليتحقق لديه أهداف الدرس المستهدف.

كما أكد دن (Dann,1954) على أهمية طريقة التدريس في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي التخلف

العقلي، واعتبرها السبب الرئيسي في تدني تحصيلهم القرائي ، ويرى بوب وهاكاي (pope &)

(Hakay,1970) أن الطريقة الحسية التي تربط بين رؤية الكلمة والصوت المرتبط بها تعد من أفضل

الطرائق المستخدمة في تعليم القراءة لذوي التخلف العقلي البسيط (في الروسان, 1998).

وقد ذكر الروسان وهارون (2001) عوامل تحديد واختيار الأساليب التدريسية المناسبة وهي:

1- طبيعة أهداف ومحتوى الدرس.

2- عمر التلميذ وخبراته السابقة ومستواه العقلي والبدني.

3- الزمن المتاح والإمكانيات المتوفرة.

4- قدرات المعلم واستعداداته في تنفيذ الدرس.

كما ذكرت الشيراوي (2006) أن أحد العلماء وضع سؤالاً مهماً هو: هل يمكن للتلميذ ذوي

التخلف العقلي أن يتعلم القراءة؟ وإلى أي مدى يمكنه ذلك؟ وقد أفاد أنه بعد إجراء التشخيص المناسب

لمهارات القراءة لكل تلميذ على حدة، ثم استخدام القويم المناسب لشكل مهارات القراءة المراد تعلمها

للتلميذ فإنه يمكن من خلال ذلك تحديد أهداف القراءة المراد تعليمها لهذا التلميذ، ومن ثم تحديد

الأساليب التدريسية المناسبة لتعليمه مهارات القراءة، ومن بين تلك الأساليب:

1- أسلوب التدريس الفردي المباشر:

وهناك خمس خطوات في التدريس المباشر لقراءة الكلمات:

أ- المشاهدة: عرض الكلمة على الطفل من خلال بطاقة واستخدامها في جملة.

ب- المناقشة: مناقشة الكلمة شفويًا وربطها قدر الإمكان بخبرات التلميذ.

ج- الاستخدام: استخدام الكلمة في جملة أو إعطاء مرادفها شفويًا.

د - التعريف: إعطاء معنى الكلمة وشرح عملها في الجملة.

هـ- النسخ: ويكون من خلال عمل سجل للكلمات يسمى بنك الكلمات، فكتابة الكلمة بشكل

منفرد تعزز عملية تعلمها.

2- التدريس من خلال اللعب:

يعد اللعب من الأنماط السلوكية الشائعة في الطفولة المبكرة، وهو نشاط محبب بالنسبة للأطفال، ويمكن استخدام اللعب كأسلوب تدريس لإكساب هؤلاء الأطفال عدد كبير من الكلمات، حيث أنهم أثناء ممارسة اللعب التعليمي يمارسون نفس عملية التواصل مع أقرانهم خلال اللعب التلقائي.

3- أسلوب اللمس والإحساس الحركي:

إن إضافة الأنشطة الحركية التي تعتمد على حاسة اللمس تعد من أكثر الوسائل ملائمة للتلاميذ، وإنه من خلال حث حاسي السمع والبصر علاوة على حاسة اللمس لدى التلميذ ذوي التخلف العقلي فإنه يمكنه تعلم قراءة الكلمات، وذلك من خلال عرض الكلمة المطبوعة عليه أولاً، وقراءتها عليه أو إخباره بها، ثم حثه على نطقها، ثم عرضها عليه مجسمة مرة أخرى ويحاول لمسها، ثم خلطها بكلمات أخرى يعرفها مسبقاً ليحاول التعرف عليها باستخراجها من بين تلك الكلمات وينطقها مباشرة. كما أشارت القحطاني (2007) إلى أن هناك ثلاث طرق يتم من خلالها تعليم مهارات القراءة، سواء كان ذلك للعادين أو لأقرانهم ذوي التخلف العقلي، مع الخصوصية لكل فئة، وهي كالتالي:

1- الطريقة التركيبية (الجزئية):

ويندرج ضمنها: الطريقة الهجائية - الأبجدية - والطريقة الصوتية.

وهذه الطريقة قديمة تنطلق من اسم الحرف أو صوته لتعليم القراءة، وسميت بالتركيبية لأنها تعتمد على تركيب الأجزاء للحصول على الكل.

2- الطريقة التحليلية (الكلية):

ويندرج ضمنها: طريقة الكلمة وطريقة الجملة أو النص.

وهي طريقة تسير في خطواتها على عكس الطريقة التركيبية , فتبدأ بالكل (الكلمة أو الجملة أو النص) وتنقل بتحليل الكل أو تفكيكه لتصل إلى الجزء (الحرف).

3- الطريقة التوليفية:

وهي طريقة تقوم على المزج أو التوليف بين التركيبية والتحليلية وما يتفرع منهما. ويرى الروسان (2001) أنه من المناسب للمعلم أن يتعرف على طبيعة كل أسلوب من أساليب التدريس المستخدة مع ذوي التخلف العقلي ويختار الأسلوب الذي يناسب التلميذ والأهداف التعليمية التي يدرسها له, وقد يجمع المعلم في تدريسه أكثر من أسلوب من الأساليب التالية:

1- أسلوب تحليل المهمات:

هو ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم إلى تجزئة المهمة التعليمية إلى خطوات متتابعة ليسهل تعلمها حيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان الخطوة السابقة بنجاح.

2- أسلوب تشكيل السلوك:

يتعامل هذا الأسلوب مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمات الفرعية . ويستخدم في تعليم التلاميذ مهمات تعليمية جديدة وفي بناء أشكال جديدة من السلوك.

3- أسلوب الحث:

وينقسم إلى ثلاثة أنواع, هي: الحث اللفظي, الحث الإيمائي, الحث الجسمي.

4- أسلوب تقليل المساعدة التدريجية:

يقصد به تقليل تقديم المساعدات اللفظية أو الإيحائية أو الجسمية للتلميذ ذوي التخلف العقلي؛ كي يعتمد على نفسه في أداء المهارة التعليمية.

5- أسلوب تسلسل السلوك:

يعد أسلوباً مكماً لأسلوب تشكيل السلوك, حيث يتعامل أسلوب تسلسل السلوك مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكيل معاً سلوكاً عاماً مدعوماً بالتعزيز. مثل: مهارة القراءة تتكون من عدد من الاستجابات المترابطة في سلسلة من الحلقات, لتشكيل جميعها مهارة القراءة.

6- أسلوب النمذجة (التقليد):

وفيها يتم التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم.

7- أسلوب التعزيز:

يعتبر أسلوب التعزيز من الأساليب الفعالة في تعديل سلوك التلاميذ ذوي التخلف العقلي وفي عملية التعلم. ويستخدم من أجل تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات, وتصنف أساليب التعزيز إلى إيجابية وسلبية.

وقد ذكرت (القحطاني, 2007) المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند تدريس ذوي التخلف

العقلي ومن أهمها:

1- أن تعليم الأطفال ذوي التخلف العقلي على الأشياء المادية المحسوسة يحقق نتائج أفضل من تعليمهم على الأشياء المجردة.

2- أن الاتصال المباشر بالأشياء المراد تعليمها للتلميذ ذوي التخلف العقلي له أهمية بالغة في زيادة الرصيد المعرفي واللغوي لديه.

3- الانطلاق من الأشياء المألوفة لدى التلميذ تساعد على ترسيخ المعلومات المراد إكسابها له.

4- التذكير المستمر بالمهارات والمعلومات التي سبق أن تعلمها التلميذ ذوي التخلف العقلي والانطلاق منها إلى مرحلة ثانية من التعلم.

5- من الأفضل أن يكون زمن الحصة الدراسية في حدود ثلاثين دقيقة , وتفصل بين الحصتين نشاطات

ترفيهية ولو لفترة قصيرة, لكي لا يشعر التلميذ ذوي التخلف العقلي بالملل والتعب.

6- اختيار الأهداف التعليمية بناءً على الخصائص والاحتياجات النمائية لدى التلميذ ذوي التخلف

العقلي.

7- إشراك الوالدين في تحديد واختيار الأهداف التعليمية المناسبة للطفل التي ستنفذ داخل المدرسة.

8- اختيار مهارات واستراتيجيات تعليمية مناسبة تساعد هؤلاء التلاميذ على ممارسة خبرة النجاح

والشعور بقيمته مهما يكن محدوداً والتقليل ما أمكن من فرص الإحباط والشعور بالفشل.

9- تزويد الطفل بالتغذية الراجعة.

10- التخطيط للدرس يجب أن يكون منظماً بحيث يقدم من خلال خطوات متسلسلة ومتراصة.

11- تزويد الطفل ذوي التخلف العقلي بعملية التكرار الكافي للخبرة التي سبق له تعلمها.

12- أن تعليم الطفل ذوي التخلف العقلي مهارات كثيرة في وقت واحد يؤدي إلى تشتت انتباهه

ويضعف تركيزه. وبالتالي يستطيع المعلم تقديم مهارة جديدة للتلميذ بعدما يتأكد أن المهارة السابقة قد

أصبحت مألوفة ومعروفة لديه.

وبالنسبة لاستراتيجيات تدريجي مهارة قراءة الكلمات لذوي التخلف العقلي , فقد أشارت

الشيراوي (2006) إلى إن العديد من الباحثين يرون أن البرنامج التعليمي في التعرف على الكلمة

سيكون ناجحاً إذا استطاع التلميذ أن يطابق أولاً، ثم يختار، ثم يسمي الصور، ومن ثم ينتقل بهذه المهارة

إلى مطابقة الكلمة، واختياره ا، ثم تسميتها أو قراءتها. وأن استخدام كلمات مألوفة وذات معنى بالنسبة

للتلميذ يعتبر مطلب أساسي عند البدء ببرنامج القراءة حيث يمكن البدء بأفراد الأسرة، ثم الأصدقاء

والجيران، ثم أجزاء أعضاء جسم الإنسان.

كما أشار (الحازمي, 2009) مجموعة من الوسائل التي يمكن أن تساعد التلميذ ذوي التخلف

العقلي على تمييز الحروف والتعرف عليها، ثم إدراكها ضمن الكلمة، وربط الكلمة بصورتها، وترتيبها

للحصول على عبارة مقروءة، ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:

1- عرض حروف أبجدية مجسمة كبيرة خشبية أو بلاستيكية، على أنواعها وأشكالها وألوانها المختلفة،

بغية تمييزها وإدراك صورتها، ثم التعرف على أسمائها وأصواتها داخل الكلمات.

2- عرض بطاقات مقابلة الحروف بالصور.

3- عرض بطاقات مقابلة الكلمات بالصور.

4- عرض لوحات عليها صور ملونة متنوعة لأنشطة معينة يجربها التلميذ، ويطلب منه التحدث عما

يشاهده في اللوحة وما يجري فيها.

5- عرض لوحات للعلامات الإرشادية المألوفة مثل: (علامات المرور، والتحذير، والدخول،

والخروج)، بغية تمييز التلميذ لهذه اللوحات ثم قراءة كلماتها والتقيد بها.

وذكرت دردير (2004) أنه يمكن للمعلم تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى التلاميذ ذوي

التخلف العقلي من خلال إتباع الخطوات التالية:

1- تعزيز التلميذ على نطق احتياجاته الشخصية بلغة صحيحة مثل (أريد الذهاب إلى الحمام، أريد

أن أكل وجبة الإفطار، أريد أن أشرب الماء، أريجي أن أذهب إلى المنزل).

2- تعليم التلميذ كلمات ذات علاقة بالأنشطة اليومية مثل (فوق، تحت، أمام، خلف، خفيف،

ثقيل، صغير، كبير).

3- تعليم التلميذ كلمات وعبارات وظيفية تفيده في حياته اليومية مثل (كرسي، طاولة، قلم، كرة،

كأس، سماء، بحر، مسجد، ساعة).

- 4 تطوير مهارات التلميذ اللغوية من خلال استخدام الألوان مثل (أحمر، أبيض، اسود، أخضر، أزرق)، والأشكال مثل (مثلث، مربع، دائرة، مستطيل)، والصور مثل (يد، وجه، شعر، عين، قدم، طبيب، معلم، شرطي).
- 5 تطوير مهارات التلميذ اللغوية من خلال قراءة الكتب المسلية والمفيدة والتركيز على النظر إلى الصور في الكتاب، وتقليب صفحات الكتاب، والاهتمام بالصور الموجودة في الكتاب.
- 6 تنمية مهارات التركيز البصري، وتنمية المهارات الحركية الدقيقة، من خلال مطابقة الصور.
- 7 تنمية قدرة التلميذ على التصنيف والتمييز بين الصور وتقسيمها إلى مجموعات.
- كما ذكر الحازمي (2009) مجموعة من القواعد العامة التي ينبغي أن تراعى عند تدريس مهارات القراءة لذوي التخلف العقلي، منها:
- 1 أن يكون التخطيط للدرس منظماً، بحيث يقدم خطوة خطوة، والتدرج من السهل إلى الصعب، ومن الكليات إلى التفاصيل والجزئيات، لذلك يجب البعد عن تدريس التلميذ خطوات تفوق فهمه وقدراته.
 - 2 أن يحاط التلميذ بـجو من الأمن والتقبل، وتجنب المواقف التي تؤدي إلى الإحباط، وتزويد التلميذ بمفتاح الإجابة كلما دعت الحاجة لذلك.
 - 3 تحلي المعلم بالصبر في علاقته بالتلميذ وإعطائه الوقت الكافي لإظهار الاستجابة المناسبة في الموقف التعليمي، وتعزيز الإجابات الصحيحة للتلميذ بشكل فوري وملائم.
 - 4 مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي التخلف العقلي، وذلك بأن تكون المهارات المراد تعلمها مناسبة لقدرات التلميذ.

5 توفير المواد والمثيرات المختلفة الأشكال والأحجام والألوان المناسبة للتلميذ ذوي التخلف

العقلي؛ حتى لا يتعرض التلميذ للفشل والإحباط.

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

7 استخدام المستوى المطلوب من التكرار والإعادة (التعلم الزائد)؛ لأن التلميذ ذوي التخلف

العقلي يعاني من صعوبات شديدة في الذاكرة قصيرة وطويلة المدى.

8 تقديم التغذية الراجعة للتلميذ ذوي التخلف العقلي بشكل مستمر.

وقد لوحظ أن عدد كبير من التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يواجهون صعوبات مختلفة في

تعليم مهارات القراءة، وهذا ما أشار إليه كل من ليون وموتس (Lyon & Moats, 1997) حيث أن

أكثر من (80%) من التلاميذ ذوي التخلف العقلي يواجهون أشكالاً ومستويات مختلفة من المشكلات

القرائية تقود إلى مشكلات أخرى. فالمهارات القرائية من أهم المهارات المدرسية حيث أنها ضرورية

لاكتساب المعلومات في الموضوعات الدراسية المختلفة (Male, 1994).

من جانب آخر يعتبر التعليم باستخدام الحاسب الآلي من أساليب التدريس الحديثة؛ وذلك لتعدد

أساليبه التعليمية ومناسبته للتلاميذ العاديين وأقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشتمل هذا النوع من

التعلم على أساليب تعليمية هي: أسلوب التدريب والمران وأسلوب التعليم الخصوصي، وأسلوب حل

المشكلات وأسلوب المحاكاة وأسلوب الألعاب، وتستخدم البرمجيات التعليمية في هذا النوع من التعلم،

والتي تهدف بشكل عام إلى تمرين التلميذ على المفاهيم التي درسها في الصف المدرسي أو إلى تقديم مادة

عملية جديدة أو تنمية مهارات التفكير لديه، ويمكن استعمال هذا النوع داخل الفصل من طرف المعلم

كأداة تعزيز أو خارج الفصل كأداة للتعلم الذاتي (الدعيثم، 2002).

وينيكر هوساوي (2007) أن هناك مجموعة كبيرة من البرامج الحاسوبية المتعلقة بتعليم القراءة

متوفرة حالياً في خدمة التلاميذ ذوي التخلف العقلي بدرجة بسيطة، وكمثال على ذلك برنامج

(Start-to-Finish) وهو عبارة عن كتب مقروءة على مستويات ثلاث مختلفة تساعد التلاميذ على

القراءة الحرة المستقلة، حيث يستطيع التلاميذ من رؤية وسماع كل كتاب يقرأ بصوت مسموع بواسطة

محترفين يقرأون بشكل صحيح. ويتميز هذا البرنامج بما يلي:

أ) يزود التلاميذ بمستويات مختلفة من القراءة.

ب) يزود التلاميذ بنظام الكلمات المضيئة، بحيث تضاء الكلمة التي يقرأها الجهاز على الشاشة وبالتالي

يستطيع التلميذ متابعة القارئ بشكل مريح.

ج) يساعد التلاميذ بسرعة التعرف على الكلمات التي يقرأها الجهاز، وبالتالي يمكن أن يتدرب التلميذ

على القراءة السلسلة (يستطيع التلميذ أن ينقر "Click" على الكلمة المنطوقة في أي وقت شاء إذا أراد

أن يسمعها ويمكن أن يعيد سماعها أكثر من مرة).

د) مزود بنظام لتقييم أداء التلميذ في نهاية كل فصل من الكتاب، حيث يستطيع المعلم التعرف على

مدى تقدم التلميذ في القراءة، ويقيم مستواه بمساعدة النظام الإلكتروني المزود به هذا البرنامج.

إن استخدام الحاسب الآلي في تدريس القراءة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط له أهمية وفائدة

قصوى، حيث أنه يطور من مهاراتهم القرائية بما فيها إبعاد حركة العينين على الأسطر وإتباع أساليب

القراءة بصورة صحيحة (Smith, 1988).

وقد ذكر كلا من ميراندا وويلك (Miranda & Wilk, 2000) بأن هناك مجموعة كبيرة من

البرامج الحاسوبية التي تساعد التلاميذ ذوي التخلف العقلي بدرجة بسيطة على الكتابة أو التهجي مثل:

Standard ،Speech to Text ،Co-Writer،Dynavox- ،Intellipic ،Alphasmart

Word Processing. وغيرها من البرامج المماثلة، إضافة إلى ذلك فقد أظهرت كثير من الدراسات إن

برامج الحاسب الآلي قد ساعدت كثيراً في تسهيل وتبسيط كثير من المهمات التعليمية لذوي التخلف

العقلي وساهمت أيضاً في الارتقاء بمهارات القراءة والكتابة لديهم (في هوساوي, 2007).

dr-bandalotaibi.com

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات أجريت حول مناهج القراءة المقدمة للفئات الخاصة.

المحور الثاني: دراسات أجريت حول مناهج القراءة وأهدافها المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

المحور الثالث: دراسات أجريت حول أهداف البرنامج التربوي الفردي لذوي التخلف العقلي.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

سوف يتم في هذا الفصل استعراض ما أمكن الحصول عليه من دراسات سابقة ذات علاقة بمنهج القراءة المقدمة للفئات الخاصة عموماً , ومنهج القراءة وأهدافها المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي بوجه خاص , كما سيتم استعراض الدراسات السابقة التي تناولت أهداف البرنامج التربوي الفردي لذوي التخلف العقلي , وذلك بهدف الاستفادة منها في إعداد الأداة التي سوف يستخدمها الباحث في إجراء الدراسة الحالية , والاستفادة كذلك من نتائجها في مناقشة ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج.

أولاً: دراسات أجريت حول منهج القراءة المقدمة للفئات الخاصة

أجرى العثمان (1995) دراسة هدف من ورائها إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه منهج (مرحلة التهيئة) بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية، والمرتبطة بأهدافه , ومحتواه , والمعلمين المنفذين له , وطرق التدريس , والتقييم , وذلك من وجهة نظر كل من المعلمين والموجهين (المشرفين التربويين). وقد اشتملت عينة الدراسة على (98) من معلمي مرحلة التهيئة و (6) من الموجهين التربويين المتخصصين في تربية وتعليم الأطفال ذوي التخلف العقلي , كما استُخدمت الاستبانة كأداة لإجراء الدراسة. ومن أهم مشكلات المنهج المتعلقة بالأهداف التي أشارت إليها نتائج الدراسة ما يلي:

1. أهداف المنهج غير واضحة، ولا توجد طريقة مخططة لتجديدها ومراجعتها، كما أن الوقت

المخصص لتدريسها غير كاف لتحقيقها.

2. معظم هذه الأهداف لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ولا تتلاءم مع أعمارهم العقلية

وطبيعة نموهم.

3. كما أنها لا تهتم بتنمية المهارات الحركية للتلاميذ، ولا بتنمية حواسهم.

كما أجرى المطرودي (1996) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات المحيطة بمنهج معاهد الأمل

الابتدائية للبنين والبنات الصم في المملكة العربية السعودية كالقراءة والكتابة وذلك من وجهة نظر

المعلمين والمعلمات العاملين في تلك المعاهد . وقد اشتملت عينة الدراسة على (102) معلماً و (57)

معلمة, كما استُخدِمت الاستبانة كأداة لإجراء الدراسة. وقد توصل منها إلى عدة نتائج من أهمها:

1. عدم ارتباط أهداف المنهج بحاجات التلاميذ الصم, كما تغفل الاهتمام بميولهم واهتماماتهم.

2. عدم مراعاة محتوى هذا المنهج لطبيعة الإعاقة السمعية ولا للفروق الفردية بين التلاميذ

والتلميذات الصم.

3. عدم ارتباط أهداف المنهج المقدم للبنات الصم بحاجات المجتمع.

4. عدم وجود محتوى مستقل لتدريب السمع والنطق.

5. يرى المعلمون أن محتوى هذا المنهج يتم إعداده بطريقة مركزية، حيث لا يشاركون في وضعه.

6. افتقار طرق التدريس المستخدمة إلى عنصر التشويق وإثارة اهتمام التلاميذ الصم بالموضوعات

والنشاطات المدرّسة.

7. عدم استخدام وسائل متنوعة في تقويم تعلم التلميذ الأصم.

كما أجرى ثابت (2002) دراسة هدفت إلى تقويم مستوى القدرات القرائية لدى عينة من ضعاف

السمع في معاهد التربية الخاصة مقارنة بالطلاب العاديين بمدينة الرياض ممن هم في نفس المستوى

الدراسي, كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القدرات القرائية وبعض المتغيرات الخاصة بذوي

الإعاقة السمعية وأسرههم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وقد اشتملت عينة الدراسة

على (121) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي وطلاب الصف الثالث المتوسط من المدارس

العادية ومعاهد الأمل الابتدائي والمتوسط بمدينة الرياض, وتضمنت عينة ضعاف السمع (62) طالباً

تراوحت أعمارهم بين (11-20) سنة, وكانت درجة ضعف السمع لدى هذه المجموعة تتراوح بين متوسط وشديد, أما عينة العاديين فقد اشتملت على (59) طالباً تراوحت أعمارهم بين (11-18) سنة. أشارت النتائج إلى أن هناك فروقا دالة إحصائية في درجات المهارات القرائية المختلفة بين ضعاف السمع والعاديين. كذلك أظهرت النتائج أن طول مدة سنوات الدراسة يؤدي إلى التقدم في مستوى غالبية المهارات القرائية التي تم تقييمها لدى عينة ضعاف السمع.

وفي دراسة ميشلينق وقاست ولانقون (Mechling, Gast & Langone, 2002) والتي ذهبت إلى تقييم فعالية استخدام تعليمات الحاسب الآلي المبني على الفيديو المرئي على التلاميذ ذوي التخلف العقلي, وذلك بهدف تعليم مهارة قراءة الكلمات الموجودة على اللوحات في محل بيع الخضار (البقالة) للدلالة على أنواع الخضار الموجودة في كل قسم وربط الاسم بما يدل عليه, ومن خلال الإمداد بأمثلة تعليم متعددة من الحياة. وقد تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من ذوي التخلف العقلي المتوسط (Moderate) الذين تراوحت أعمارهم من (9-17) سنة, والذين تم التعامل معهم في غرفة المصادر من خلال جلسات الخطة التربوية الفردية. وقد تم اختيارهم بناء على عدة معايير من بينها: القدرة على الرؤية, والتقليد الشفهي أو الحركي للقراءة, والانتباه للمهمة لمدة (20) دقيقة, والقدرة البصرية على التذكر. وقد تم عرض الكلمات المستهدفة عبر ثلاث مجموعات شملت كل منها (12) كلمة وذلك لثلاث جلسات فردية متتالية, وتم تقييمهم لمحاولتين لكل كلمة إحداهما للصورة والأخرى للكلمة المطبوعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تعليم الفيديو المعتمد على الحاسوب أدى إلى زيادة في أداء الطلاب حيث كانوا قادرين على قراءة الكلمات وفهمها, كما أوضحت أن استعمال الصورة وربطها بالكلمات المكتوبة ساعد التلاميذ ذوي التخلف العقلي المتوسط في معرفة الكلمة وربطها بمدلولها.

وفي دراسة قام بها العتيبي (1426) هدفت إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصفوف

العليا في تدريس مقرر القراءة في برامج ضعاف السمع الابتدائية بمدينة الرياض . وتكونت العينة من

(76) مشرفاً ومعلماً، وقد استخدم الباحث استبانته قام بتصميمها، وقد أسفرت الدراسة إلى النتائج

التالية:

1- ارتفاع متوسطات درجات الأهمية في جميع المشكلات المتعلقة بمحاور الدراسة وهي التلميذ،

والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم لدى المعلمين والمشرفين

التربويين حيث وقعت بين مهمة ومهمة جداً.

2- وكانت أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف الأولية في تدريس مقرر القراءة عدم ارتداء

التلميذ المعين السمعي باستمرار، و قلة تدريبات النطق التي يتلقاها.

3- كما تبين أن أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في تدريس مقرر القراءة هي أن

المحتوى لا يراعي طبيعة ودرجة الإعاقة، وقلة وجود الوسائل التعليمية البصرية والسمعية الخاصة

بالتلاميذ ضعاف السمع، وعدم اهتمام الأنشطة بمعالجة المشكلات السلوكية التي تواجه التلاميذ، وأخيراً

تبين أن أساليب التقويم تضع التلاميذ ضعاف السمع في موضع مقارنة مع التلاميذ عاديين السمع.

كما أجرت الكثيري (2008) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير ثلاث استراتيجيات تدريسية

مقترحة (القراءة المتكررة، وقراءة الكورال، وقراءة الانطباع العصبي) في تحسين مهارات القراءة لدى

تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللائي يعانين من صعوبات في القراءة، وفي تحسين مفهومهن عن ذواتهن

واتجاهاتهن نحو القراءة. وقد استخدم المنهج التجريبي القائم على تطبيق تلك الاستراتيجيات في تدريس

ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة من تلميذات الصف الرابع الابتدائي.

وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تغير عدد الأخطاء , وفي درجة تغير سرعة القراءة ,

بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2. عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجات تغير مفهوم الذات , والاتجاه نحو القراءة لدى

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل تطبيق الإستراتيجيات المقترحة وبعدها.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تغير عدد الأخطاء بين المجموعات التجريبية

الثلاث - حسب الاستراتيجيات المقترحة - وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعات

التجريبية.

4. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية القراءة المتكررة)

والمجموعة الضابطة في درجات تغير سرعة القراءة قبل تطبيق هذه الإستراتيجيات وبعده.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تغير سرعة القراءة بين المجموعتين التجريبيتين -

الثانية (إستراتيجية قراءة الكورال), والثالثة (إستراتيجية قراءة الانطباع العصبي) - والمجموعة

الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين الثانية والثالثة.

6. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية القراءة المتكررة)

ومتوسط المجموعة الثالثة (إستراتيجية قراءة الانطباع العصبي) في درجات تغير سرعة القراءة

لصالح المجموعة التجريبية الثالثة.

7. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية القراءة المتكررة)

ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية قراءة الكورال) في درجات تغير الاتجاه نحو

القراءة قبل تطبيق الإستراتيجيات المقترحة وبعدها ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى

(إستراتيجية القراءة المتكررة).

كما أجرى عبدات (2008) دراسة مقارنة هدفت إلى التعرف على مهارات القراءة لدى الطلاب المعوقين سمعياً الملتهقين بمراكز التربية الخاصة , والطلاب المعوقين المدبجين في التعليم العام في الإمارات العربية المتحدة, وقد تم إجراؤها على (63) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية الملتهقين بمراكز التربية الخاصة, و (22) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية المدبجين في مدارس التعليم العام . كما تم بناء أداة الدراسة من قبل اللجنة المنظمة لأسبوع الأصم , وهي عبارة عن ثلاث مقاييس لمهارات القراءة للصفوف الأساسية الدنيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات القراءة بين الطلبة الملتهقين بمراكز التربية الخاصة والطلبة المدبجين في المراكز الخاصة في التعليم العام, فيما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين طلبة الصف الثاني من التعليم الأساسي.

وقد أجرى العمري (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت أداة الدراسة من (٥٠) عبارة موزعة على (٤) محاور, كما تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلماً وإدارياً (ذكوراً وإناثاً). وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها:

- عدم تلاؤم بعض أهداف المنهج مع مرحلة النمو اللغوي التي يمر بها التلاميذ الصم, وعدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم. وعدم تلبية احتياجاتهم.
- عدم تلاؤم محتوى الكتاب المدرسي مع خبرات التلاميذ الصم. وأن بعض موضوعات المنهج لا تتناسب مع خصائص واحتياجات التلاميذ الصم . وعدم تلاؤم اللغة المستخدمة في الموضوعات مع الحصيلة اللغوية للتلاميذ الصم في هذه المرحلة.

- أن زيادة أعباء معلمي الصم تحد من إعداد الوسائل التعليمية واستخدامها . كذلك فإن البرامج الحاسوبية الخاصة بالمنهج لا تتناسب مع حاجات وخصائص التلاميذ الصم . بالإضافة إلى صعوبة تطبيق البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ الصم .

- اقتصار التقويم في المنهج على اللغة المكتوبة أو المنطوقة فقط . وعدم مناسبة أساليب التقويم الموجودة حالياً للتلاميذ الصم . وعدم شمول أساليب التقويم لجوانب النمو المعرفي عند التلاميذ الصم .

ثانياً: دراسات أجريت حول مناهج القراءة وأهدافها المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي

أجريت دراسات متعددة حول موضوع قدرة ذوي التخلف العقلي على تعلم مهارات القراءة , ففي دراسة فولك وكامبل (Folk & Cambell, 1978) إشارة واضحة إلى قدرة ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط على قراءة ما متوسطه (67) كلمة بنسبة نجاح (100%), وقد أجريت هذه الدراسة على ثلاثة طلاب من ذوي التخلف العقلي تراوحت أعمارهم الزمنية بين (3,6) سنة إلى (2,8) سنة . وقد استمرت الدراسة مدة ثلاثة أشهر , حيث استخدمت معهم أساليب تعديل السلوك والتعليم الفردي في تدريس القراءة , كما طُلب منهم قراءة الأسماء أولاً , ثم قراءة الأفعال والصفات ثانياً . وأكدت نتائج هذه الدراسة قدرة ذوي التخلف العقلي على تعلم مهارات القراءة على عكس الاعتقاد السائد بصعوبة تعلمها بالنسبة لهذه الفئة .

كذلك فإن هناك عدداً من الدراسات السابقة التي اهتمت بالمقارنة بين مهارات القراءة لدى التلاميذ العاديين ومهاراتهم لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي . ومن بينها الدراسة التي أجراها ماسون (Meson, 1978) بهدف المقارنة بين أداء ثلاث مجموعات من التلاميذ في مهارات القراءة الجهرية , ومعاني الكلمات : مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي العاديين , ومجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي العاديين , ومجموعة من التلاميذ ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم , وقد انطلقت

الدراسة من خلفية نظرية تشير إلى صعوبة تكوين التلاميذ ذوي التخلف العقلي لاستراتيجيات تعلم مهارات القراءة وإدراك المعاني مقارنة بالاستراتيجيات التي يكونها التلميذ العادي . وقد قُدمت لعينة الدراسة ست مجموعات من الكلمات ضمت (96) كلمة, كما تم ترتيب كل مجموعة من الكلمات حسب مستوى صعوبة حروف العلة وعددها, وانتظامها في الكلمة, وطول الكلمة, وتكرارها أو شيوعها ومعناها, وطلب من أفراد عينة الدراسة قراءة قائمة الكلمات ومن ثم تقديم المعنى المرادف لها. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى تقارب نسب الأخطاء اللفظية في القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وتلاميذ الصف الثاني الابتدائي من العاديين, مقارنة بنسب الأخطاء في المعنى التي وقعت فيها مجموعة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من العاديين.

ومن الدراسات التي أكدت قدرة ذوي التخلف العقلي على تعلم مهارة القراءة تلك الدراسة التي أجراها ستريك (Sterick, 1979) في ولاية نيوجرسي (New Jersey) بالولايات المتحدة الأمريكية والتي هدفت إلى تتبع قدرة التلاميذ ذوي التخلف العقلي (وعلى مدى عشر سنوات) على تعلم مهارة القراءة. وقد بدأت الدراسة في عام (1968) واستمرت لمدة عشر سنوات حيث تم في البداية إعداد برنامج لتعليم القراءة يتضمن عدداً من الكلمات والأفعال المصورة والجملة القصيرة. كما أجري تقييم مبدئي لقدرة الطلبة على القراءة، إذ اختيرت (275) مفردة من عدد من الكتب الخاصة بالقراءة لذوي التخلف العقلي, وطلب إلى عينة الدراسة المؤلفة من عشرة تلاميذ من ذوي التخلف العقلي قراءة تلك المفردات, وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة التلاميذ على قراءة ما معدله (250) كلمة , وفي عام (1978) أعيد تقييم قدرة هؤلاء التلاميذ على القراءة, وأشارت النتائج إلى قدرتهم على قراءة المفردات المرتبطة بأيام الأسبوع وأشهر السنة, والطقس, وأسماء الشوارع, ودليل التلفون, والكلمات التحذيرية

والأرقام, وتنفي هذه الدراسة الاعتقاد الخاطئ والذي كان سائداً في الخمسينات حول صعوبة تعليم القراءة لذوي التخلف العقلي .

وبالرغم مما أثبتته بعض الدراسات من قدرة ذوي التخلف العقلي البسيط على تعلم القراءة واكتساب مهاراتها إلا أن ذلك لا ينفي وجود بعض الصعوبات التي قد تعترض سبيل هذه القدرة لديهم. ومن هنا فإن هناك دراسات أخرى حاولت بحث طبيعة تلك الصعوبات . ولعل من أبرز تلك الدراسات ما قام به روسيا وفوشي (Rousseau & Foshee, 1981) من دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين مستوى صعوبة النص المقروء ومستوى القدرة على تعلمها لدى ذوي التخلف العقلي. حيث أجريت على عينة مؤلفة من (57) مفحوصاً من ذوي التخلف العقلي، فقد طلب منهم قراءة نص قرائي مكون من (250) كلمة, وبناء على أدائهم تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة القراء الجيدين ومجموعة القراء الضعاف, ثم تم تعديل النص الأصلي إلى مستويين: الأول هو المستوى الأصلي, والثاني هو المستوى المعدل من حيث السهولة, ثم طلب إلى كل مجموعة منهما قراءة النص بمستوييه, وحُسب مستوى أداء كل مجموعة بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص . وقد أشارت نتائج المقارنات بين أداء هاتين المجموعتين إلى أن سهولة مستوى النص تعمل على إنقاص عدد الأخطاء في القراءة وعلى زيادة مستوى الأداء في القراءة الاستيعابية لصالح مجموعة القراء الضعاف.

كما أجرت ميرفير (Murphare, 1984) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية عملية الدمج في التهيئة للقراءة والتعبير اللفظي والتواصل اللغوي لذوي التخلف العقلي البسيط, وقد تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذاً من ذوي التخلف العقلي البسيط ممن لديهم مشاكل في التواصل اللغوي , ويدرسون في المرحلة الابتدائية في ولاية المسيسيبي الأمريكية , وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9-12) سنة. كما تم تقسيم العينة العشوائية بالتساوي إلى مجموعتين؛ حيث تم دمج أفراد المجموعة

الأولى في فصول الأطفال العاديين, وكانوا يتلقون إرشاداً إضافياً في عمليتي التهيئة للقراءة والتعبير اللفظي, بينما كان أفراد المجموعة الأخرى يتلقون تعليمهم في البرامج التقليدية في المدارس الخاصة بالتلاميذ ذوي التخلف العقلي, وتم التحقق من تجانس المجموعتين في كل من العمر الزمني , ونسبة الذكاء, والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة, ومستوى القدرات اللغوية, واستغرقت عملية متابعة التلاميذ تسعة أسابيع بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أفراد المجموعة الأولى التي تم دمج أفرادها مع أقرانهم العاديين حققوا تقدماً ملحوظاً في كل من عملية التهيئة للقراءة والتعبير اللفظي والتواصل اللغوي, وذلك بمقارنتهم بأقرانهم الذين لم يتم دمجهم.

من زاوية أخرى فإن بعض الدراسات قد اهتمت بالمقارنة بين أداء التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي التخلف العقلي لمعرفة الفروق بينهم في اكتساب مهارات القراءة بنوعيتها الاستيعابية والجهرية , وبخاصة عندما تتقارب مستوياتهم العمرية والعقلية . ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ما قام به بوس وثيرني (Boss & Therney, 1984) حيث أجريا دراسة هدفت إلى قياس مستوى الفهم القرائي باستخدام القراءة الاستدلالية (الاستنتاجية) على عينة مؤلفة من (32) تلميذاً , منهم (16) تلميذاً من التلاميذ القابلين للتعلم تراوحت نسبة ذكائهم بين (52-71), وأعمارهم الزمنية بين (12,5-14,7) سنة, إلى جانب (16) من التلاميذ العاديين الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية بين (8,0-9,3) سنة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أظهر التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط نفس كمية الاستنتاجات اللغوية التي أظهرها

التلاميذ العاديون في المعدل ولكن مع اختلاف في النوعية.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على مهارات القراءة الجهرية لصالح

التلاميذ العاديين.

3. أظهر التلاميذ ذوو التخلف العقلي البسيط مستوى أقل من التلاميذ العاديين فيما يتعلق بمهارات

الفهم القرائي.

وقد استعرض ماكميلان (Macmillan, 1985) نتائج بعض الدراسات التي أجريت للوقوف

على مدى قدرة التلاميذ ذوي التخلف العقلي على تعلم مهارة القراءة , فقد أشار جنزبرغ

(Gunzburg, 1965, 1970) إلى قدرة التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط والتي تتراوح نسب

ذكائهم بين (50-70) على تعلم مهارة القراءة وبخاصة القراءة الآلية أكثر من القراءة الاستيعابية , أما

كيرك (Kirk, 1940) فقد أشار إلى قدرة ذوي التخلف العقلي البسيط على تعلم مهارة القراءة في

مستوى الصف الأول الابتدائي وحتى مستوى الصف الرابع الابتدائي. أما دن (Dann, 1954) فقد

عزا فشل التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط على تعلم مهارة القراءة إلى عوامل من أهمها ضعف

دافعتهم إلى التعلم وعدم مثابرتهم عليه واستخدام طرق تدريس غير ملائمة لهم, وذلك بصفة أكبر من

عامل القدرة العقلية وبخاصة أولئك الذين تتجاوز نسبة ذكائهم (50) درجة. ومما يؤكد ذلك قدرة

التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط على قراءة الكلمات الضرورية والتحذيرية.

كما قامت كريسزيتيني (Keresztenyi, 1986) بدراسة مسحية في نيويورك لمعرفة مدى استخدام

الحاسوب في البرامج التعليمية مع ذوي التخلف العقلي وذوي صعوبات التعلم وذوي الاضطرابات

الانفعالية, تألفت عينة الدراسة من (883) مدرسة خاصة وعامة, وقد أشارت النتائج إلى أن ذوي

الاضطرابات الانفعالية وذوي صعوبات التعلم يستطيعون استخدام الحاسوب في تعليم المهارات القرائية

والتمرينات الرياضية بكفاءة أفضل من ذوي التخلف العقلي , كذلك تبين أن استخدام الحاسوب مع

الفئات الثلاث له نتائج إيجابية على الطلاب والمعلمين معاً.

كذلك فقد أجرى أونيل ودالتو (O'Neill & Dalto, 2002) دراسة هدفت إلى زيادة المهارات

الإدراكية لدى طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي البسيط في تعليمهما مهارات ما قبل القراءة باستخدام الحاسوب الذي يعرض قصصاً مصورة ومألوفة للطفلين , وملونة بألوان جذابة مع صوت يحكي القصة. وقد طلب من الطفلين أن يرويا ما شاهداه في كل صورة من الصور المعروضة أمامهما . واستمرت التجربة مدة خمسة أسابيع . وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً جداً في أداء الطفلين باستخدام الحاسوب.

وأجرت المنيع (2002) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي بمعاهد التربية الفكرية للبنات , بُعِثَ التوصل إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تطوير الكتاب المذكور من خلال دعم ما به من جوانب قوة وتلافي ما فيه من قصور . وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي. ومن أهم ما توصلت إليه ما يأتي:

1. أظهرت النتائج المتعلقة بأهداف القراءة أنها لم توضع أساساً لتلميذات معاهد التربية الفكرية للبنات, وإنما كانت خاصة بتلاميذ الصف السادس للبنين , كما أنها تماثل أهداف الصف الرابع الابتدائي للبنين في التعليم العام, إلى جانب عدم صياغتها في الكتاب بشكل مباشر وبلغة واضحة وقابلة للقياس من قِبَل كل من المعلمة والمتعلمة.
2. أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف السادس الابتدائي بمعاهد التربية الفكرية للبنات في حاجة إلى تطوير وتعديل, حيث أن الموضوعات التي يحتويها ه ذا الكتاب قديمة ولم يجر عليها أي تجديد أو تعديل منذ صدرت طبعته الأولى عام 1408هـ.
3. أن طريقة إخراج هذا الكتاب وطباعته لا تتناسب وخصوصية التلميذات بمعاهد التربية الفكرية للبنات.

4. أن المعايير التي حققها محتوى كتاب القراءة بدرجة كبيرة في كل من الأهداف والمحتوى و التقويم

كانت كالتالي: (12) معياراً في الأهداف من (29) معياراً, (4) معايير في المحتوى من (19)

معياراً, معياراً واحداً في التقويم من (12) معياراً.

وأوضحت الدراسة التي قام بها كل من سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2003) حول

كفاءة تدريس الأقران في النواحي الأكاديمية لمنهج القراءة والهجاء والمهارات الاجتماعية ومهارة الحياة

اليومية ومهارات العناية بالذات . شملت عينة الدراسة (439) تلميذاً لديهم تخلف عقلي بسيط إلى

متوسط, منهم (125) طالباً قاموا بدور المدرسين و (179) تلميذاً قاموا بدور المتعلمين بالإضافة إلى

(135) تلميذاً كانوا موجودين في أدوارهم كمدرسين ومتعلمين . وتراوحت المدة الزمنية لجلسات

التدريب ما بين (10-30) دقيقة. وكانت نتائج الدراسة إيجابية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين

يقومون بدور المعلم لزملائهم , بالإضافة إلى أنهم قد نجحوا في مساعدة بعضهم البعض في تعلم المهارات

الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والهجاء والمهارات الخاصة بالحياة اليومية والمعيشية وتعلم مهارات الإسعافات

الأولية.

وفي دراسة قامت بها القحطاني (2007) هدفت إلى التعرف على الفروق في اكتساب التلميذات

ذوات التخلف العقلي البسيط مهارات القراءة باستخدام الحاسوب , مقارنة بالتلميذات ذوات التخلف

العقلي البسيط اللواتي يتعلمن القراءة بطرق التدريس العادية . وقد تكونت عينة الدراسة من (60)

تلميذة تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعة تجريبية تستخدم الحاسوب في التعلم ومجموعة ضابطة

تستخدم التدريس الصفّي العادي بالتساوي , كما قسّمت المجموعتان بدورهما إلى مجموعات فرعية

(عشر تلميذات لكل مجموعة) بناءً على مستوى أدائهن في الاختبار القبلي . وتم إعداد وتطوير أداة

لقياس مستوى أداء أفراد العينة للمادة التعليمية , وهي عبارة عن تعليم مهارات القراءة العربية , وتم

استخراج ثلاث صور متكافئة من أداة القياس (قبلي, أثناء التطبيق, بعدي). وتم استخراج معاملات الارتباط بين الصور المتكافئة على عينة تختلف عن عينة التطبيق وتكونت من (300) تلميذ وتلميذة . وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لاستخدام الحاسوب في تعليم مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية ووفقاً للمستويات.

ثالثاً: دراسات أجريت حول أهداف البرنامج التربوي الفردي لذوي التخلف العقلي

لاشك أن استخدام أسلوب الخطة التربوية الفردية في تدريس منهج القراءة يساعد على تحقق الأهداف التعليمية العامة والخاصة, كما يساعد على تلبية احتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي , وعليه فإن بعض الدراسات قد اهتمت بدراسة المشكلات التي تعترض تحقق الأهداف التعليمية العامة والخاصة في البرنامج التربوي الفردي المقدم للتلاميذ ذوي التخلف العقلي سواء في إجراءات الإعداد أو في محتوى تلك البرامج أو حتى في التطبيق. ومن هنا فإن الباحث سيتناول فيما يلي بعض تلك الدراسات لأهميتها وارتباطها بالدراسة الحالية.

ومن بين تلك الدراسات ما قامت به كل من سوزان وشنك (Susan & Schenck, 1980), في دراستهما التقييمية لم ينبغي أن تشتمل عليه البرامج التربوية الفردية من أهداف تعليمية, وقد هدفت الدراسة إلى تحديد المدى الذي يمكن من خلاله التنبؤ بالأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى المكتوبة في البرنامج التربوي الفردي بناء على نتائج التقييم النفسي التربوي. وقد اشغلت عينة الدراسة على (243) برنامجاً تربوياً فردياً موضوعاً لتلاميذ مصنفين ضمن فئات ذوي التخلف العقلي البسيط والاضطرابات الانفعالية وصعوبات التعلم. حيث تم جمع المعلومات حول البرامج التربوية الفردية وتقارير التقييم النفسي التربوي وذلك عن كل تلميذ من تلاميذ العينة المذكورة كأداة للدراسة, وتم تحليل هذه المعلومات المرتبطة بهذه البرامج ومقارنتها بالتقارير الخاصة بنتائج التقييم النفسي التربوي .

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى التي تضمنتها تلك البرامج لم تكن مرتبطة بنتائج التقييم النفسي التربوي إلا بقدر محدود وضعيف جداً , مما يدعو للشك في أن البرامج التربوية الفردية في هذه الدراسة تتعامل مع الاحتياجات الفردية.

كذلك فقد أجرى كل من برينكر وثورب (Brinker & Thorpe, 1981) دراسة هدفت إلى قياس مدى التحسن في الأهداف التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين تم دمجهم في صفوف عادية, وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (245) طالباً تراوحت أعمارهم بين (3-22) سنة من (13) مدرسة, وتم قياس التقدم في الأهداف التعليمية باستخدام البرامج التربوية الفردية التي أعدت لكل تلميذ منذ بداية وجوده في المدرسة ولمدة سنة, حيث أحصيت الأهداف التي تم تحقيقها خلال تلك السنة, وقد أشارت النتائج إلى أن الخطة التربوية الفردية تساعد كثيراً في تتبع ما حققه الطالب من تقدم في تعليمه إضافة إلى زيادة تحصيله , كما أشارت أيضاً إلى أن دمج التلاميذ المعاقين مع العاديين قد زاد من تقدمهم التعليمي (Kats & Mirenda, 2002).

وقد هدف هارون (1985) في دراسة له إلى بيان أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية وكانت عينة الدراسة مكونة من (60) طفلاً من ذوي التخلف العقلي, وقسم الباحث عينة دراسته إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية, ثم قام بتطبيق البرامج التربوية الخاصة على المجموعة التجريبية, وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً ملحوظاً في السلوك النمائي, وتقدماً في التكيف الاجتماعي والأكاديمي, كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم الاستفادة من البرامج التربوية الخاصة إذا توفرت لهم مواد وطرق تربوية خاصة بحيث يتم تنظيم عناصر البرامج التربوية ذات العلاقة بالمهارات المختلفة, لأن القصور في توافق ذوي التخلف العقلي في مختلف البرامج التربوية النمائية مرتبط بالقصور في القدرة

العقلية العامة التي يصاحبها بطء في نمو الوظائف العقلية اللازمة للتعلم . ومن هنا فإن هارون يرى ضرورة تحديد الأهداف المطلوبة والتي تتناسب مع العمر العقلي لهؤلاء التلاميذ، مع غض النظر عن العمر الزمني لهذه المرحلة، إلى جانب أهمية التدرج من السهل إلى الصعب أثناء تحديد الأهداف والبرامج التربوية بالإضافة إلى ضرورة توفر الرغبة والاستعداد التام للتعلم لدى هؤلاء التلاميذ.

كذلك فقد قامت الخشرمي (1988) بدراسة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام الخطة التربوية الفردية في تحصيل التلاميذ ذوي التخلف العقلي على مق ياس المهارات اللغوية . شملت عينة الدراسة (16) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (7-16) سنة . وقد استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية لذوي التخلف العقلي المطور في البيئة الأردنية كأداة للدراسة . وبمقارنة متوسط نسبة التحصيل لدى أفراد العينة قبل وبعد تدريسهم وفق أسلوب الخطة التربوية الفردية تبين أن هناك تحسناً ملحوظاً في أداء التلاميذ بعد تدريسهم وفق أسلوب الخطة التربوية الفردية مما يدل على فاعلية هذا الأسلوب في تدريس التلاميذ ذوي التخلف العقلي . وهذا يعني تحقق الأهداف المرسومة لتلك البرامج التربوية الفردية.

وفي دراسة قام بها كلا من نيكلس وجيمس (Nickles & James, 1992) كان هدفها فحص الأهداف التعليمية التي تضمنتها البرامج التربوية الفردية الموضوعة لأطفال يعانون من تخلف عقلي بدرجة متوسطة، وأطفال لديهم صعوبات تعلم، وأطفال مضطربون سلوكياً في أربع مجالات هي المجال الأكاديمي (قراءة، رياضيات ... الخ)، والمجال الاجتماعي/السلوكي، والمجال المهني، بالإضافة إلى مجال مهارات الحياة اليومية . وقد تم اختيار هؤلاء الأطفال من ست مدارس تابعة لمقاطعات في خمس مدن مختلفة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حصول الأهداف في المجال الأكاديمي على النسبة العليا (54%) ثم تلتها الأهداف في المجال الاجتماعي/السلوكي حيث حصلت على (20%) ثم أهداف مجال مهارات الحياة اليومية (15%) بينما حصلت أهداف المجال المهني على أدنى نسبة

(11%). وكما هو واضح فإن أهداف المجال الأكاديمي تفوق في نسبتها أهداف المجالات الأخرى في

البرامج التربوية الفردية للطلاب الذين اشتركوا في هذه الدراسة، رغم اختلاف احتياجاتهم وطبيعة

المشاكل التي يعانون منها باختلاف نوع الإعاقة.

كما أجرى نارايان وماريدي (Narayan & Myreddi, 1996) دراسة بعنوان "الاستخدام المفيد

للتقويم الوظيفي بواسطة مدرسي الأطفال ذوي التخلف العقلي " حيث كان من ضمن أهداف الدراسة

معرفة وجهات نظر المعلمين حول جدوى كتابة برامج تربوية فردية لتشكيل أساساً للبرامج التربوية

الفردية لذوي التخلف العقلي. شملت عينة الدراسة (42) معلماً من (42) مدرسة خاصة ضمن

(420) مدرسة خاصة في دولة الهند. استخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات المطلوبة لتحقيق أهداف

الدراسة. وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. قرر (43%) من المعلمين بأن كتابة البرامج التربوية الفردية تحتاج إلى وقت طويل.

2. وجد (27%) من المعلمين صعوبة في تطبيق البرامج التربوية الفردية في جماعات.

3. وجد (32%) من المعلمين أن البرامج التربوية الفردية تدعو إلى التكرار وأن ليس لها دليل

مرشد.

وفي نفس السياق أجرى جريتشن (Gretchen, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إدراك

المعلمين ومديري المدارس لفاعلية البرامج التربوية الفردية في توجيه القرارات الخاصة بضبط سلوك

التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. اشترك في هذه الدراسة (141) معلماً، وعن طريق المقابلات جمعت

بيانات عن آراء واتجاهات العاملين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وأشارت أهم نتائج الدراسة

إلى أن البرامج التربوية الفردية غالباً ما تتعامل مع احتياجات التلاميذ الأكاديمية - كالقراءة والكتابة

والرياضيات... الخ - لا مع احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية , وأن استخدام البرامج التربوية

الفردية في تنظيم سلوك هؤلاء التلاميذ يعتبر في رأيهم مضيعة للوقت ويحتاج إلى جهد في تنظيمه .
فالتلاميذ ذوو الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية غالباً لا يجدون في المدرسة التعليم الذي يناسبهم ويتعامل مع احتياجاتهم.

وفي دراسة أخرى قام بها جيمس (James, 1998) حول تحليل الأهداف التي تضمنتها الخطط الفردية للخدمات العائلية والبرامج التربوية الفردية . وقد اشتملت عينة الدراسة على (300) طفلاً وعائلاً (من آباء وأمهات). وكانت أداة الدراسة هي الخطط الفردية للخدمات العائلية والبرامج التربوية الفردية للعينة التي تم اختيارها، وأجرى الباحث مقابلات مع (72) أسرة تم اختيارها من نفس العينة. وقد بينت نتائج تحليل الخطط التربوية لخدمة العائلة أن هناك عدداً محدوداً جداً من الأهداف مقارنة بعدد الأهداف في البرامج التربوية الفردية رغم أهمية اتخاذ الأسرة كأساس في تربية وتعليم الأطفال المعوقين، فقد بلغ مجموع عدد الأهداف بالنسبة للأطفال (828) هدفاً و(115) هدفاً للعائلة، ويتضح من ذلك أن النسبة بين عدد الأهداف المرتبطة بالعائلة وعدد الأهداف المرتبطة بالطفل قليلة (سنة أهداف للطفل مقابل هدف واحد للعائلة). كذلك فيما يتعلق بنتائج تحليل المقابلات تبين أن هناك نقصاً في الأنشطة الخاصة بالأسرة، وأن محور تقديم الخدمات كان يدور حول الطفل وكان من الأسباب المحتملة التي أوحى بها المناقشات بين الأسر والمتخصصين هو تردد مقدمي الخدمات في التدخل في الحياة الخاصة بالأسرة، فكثير من مقدمي الخدمات قد لا يعرفون بالتحديد إلى أي مدى يمكنهم تقصي أخبار الأسرة لتحقيق مصلحة الطفل، ومن المحتمل أن يكون السبب في ذلك قلة الأعداد لمقدمي الخدمات .

كما أجرى كيناس (Kienas, 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى رضا الآباء عن الخدمات التي تقدم لأطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم ذوو التخلف العقلي ممن لهم خطط تربوية فردية في ولاية ماساشوستس (Massachusetts). وقد شملت عينة الدراسة (400) أسرة،

واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة. ومن أهم نتائج هذه الدراسة ما أكدته بعض الأسر من أن كل شيء يحتاجه الطفل مسجل في برنامجه التربوي الفردي, ولكن المشكلة تكمن في عدم متابعة ما في هذا البرنامج, كما علق بعضهم بأن البرنامج سيء للغاية وأنهم يشعرون وكأنهم يرسلون أطفالهم إلى مراكز لرعاية الأطفال. كما أكدت بعض الأسر أن أطفالهم مروا بخبرة التعليم في الصفوف العادية في مادتي التربية البدنية والتربية الفنية وفي فترة تناول وجبة الغداء، وأنهم لم يتعلموا شيئاً يُذكر في المواد الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والرياضيات. بالإضافة إلى ما أكدته الكثير من الأسر من أنه لا يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم حول الخدمات المناسبة التي ينبغي تقديمها لأطفالهم.

ولا شك إن مشاركة أسر الأطفال ذوي التخلف العقلي من الأمور الهامة والضرورية في تطوير برنامج تربوي فردي مناسب لأطفالهم وعلى الأخص في منهج القراءة, ولكن تلك المشاركة تحتاج إلى مزيد من الدعم والتعزيز. وهذا ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات, فلقد أورد الوابلي (2000) دراسة كل من قربر, وبانبري, وميلر, وقرين (Gerber, Banbury, Miller, & Griffen) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مشاركة الأسرة في جميع العمليات المتصلة بالخطة التربوية الفردية بما في ذلك المشاركة في اختيار الأهداف التعليمية المناسبة لأطفالهم, وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة لجميع فئات الإعاقة يحملون اتجاهات متباينة حول هذه المشاركة, حيث تبين أن حوالي (50%) يرون أن للأسرة أحقية في المساهمة, أو صياغة الخطة التربوية الفردية, بينما يعتقد (71%) أنه ينبغي إعطاء الأسرة الخيار في التخلي عن هذا الحق الذي يتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرار المتصل بالخطة التربوية الفردية ووضعه في أيدي المهنيين, كما يشعر (67%) من المعلمين أن عملية تخلي الآباء عن حق المشاركة قد لا يكون فيه ضرر على عملية إعداد الخطة التربوية الفردية.

كما قام الباحث شارون (Sharon, 2002) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين رضا

أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن اللقاءات الخاصة بإعداد البرامج التربوية الفردية لأطفالهم وعدد من المتغيرات كالتصرفات المهنية الخاصة بالمقابلة , والخصائص السكانية للأسر وأطفالهم , وتصنيف الطفل في فئة ما مناسبة من فئات الإعاقة . وقد شملت عينة الدراسة الأسر الذين تم تقييم أطفالهم استعداداً لتلقي خدمات التربية الخاصة والذين اشتركوا في لقاء خاص بإعداد برنامج تربوي فردي وعددهم (207) أسرة. وقد استخدم الاستبيان كأداة للدراسة، كما كانت هناك أيضاً مقابلات استجاب لها (42) أسرة فقط من العينة. وقد بينت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة قوية بين العاملين والأسر ورضاهم عن عملية التواصل في اللقاءات التي تمت بينهم. أما بالنسبة للخصائص السكانية للأسرة والطفل فقد تبين أن هناك خصائص سكانية معينة - مثل دخل الأسرة ومستوى تعليم الأم والأب - لها علاقة عكسية برضا الأسر. كما اتضح أن الأسر التي لديها أطفال ذوو إعاقة جسدية كانوا أقل الأسر رضا عن اللقاءات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى ما بين الوالدين والعاملين في المدرسة من فروق في إدراك احتياجات الطفل , وهذه الاحتياجات قد تركز أكثر على الخدمات الصحية والطبية أكثر من الخدمات الأكاديمية للقراءة والحساب . أما بالنسبة لتحليل بيانات المقابلات التي أجريت مع الأسر فقد تبين أن وجود التواصل بين المختصين والأسر في اللقاءات, وتنفيذ أهداف البرنامج التربوي الفردي الموضوع للطفل , واحترام الإداريين للآباء, ومشاركة الأسر في وضع برامج أطفالهم, وراحة الأسرة في البيئة التي يتم فيها اللقاء، كلها عوامل تسهم في رضا الأسر عن اللقاءات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.

وفي دراسة أخرى قام بها ماكينكولس (Mcnicholes, 2000) هدفت إلى فحص العلاقة بين

المنهج الدراسي والبرنامج التربوي الفردي والتقييم وكيف يخطط المعلمون البرامج ا لتربوية الفردية

لتلاميذهم. وقد استخدم الباحث الاستبيان لجمع المعلومات من عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (114) معلماً، إضافة إلى ما أجراه من مقابلات شبه منظمة مع المعلمين الأساسيين وعددهم (20) معلماً، كما تمت ملاحظة التلاميذ المشتركين في الدراسة داخل صفوفه م في (4) مدارس بريطانية. وقد أشارت أهم نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1. كانت أهداف البرنامج التربوي الفردي تحتوي على أهداف تعليمية عامة (طويلة المدى) ولم تحتوي على أهداف تعليمية خاصة (قصيرة المدى).
2. لم يتم تطبيق البرنامج التربوي الفردي على جميع المناهج الدراسية.
3. لكان هناك اختلافات واضحة بين المدارس فيما يتعلق بتفاصيل البرنامج التربوي الفردي، وغالباً ما كانت هذه البرامج غير مرتبطة بخطط الدرس.
4. كان البرنامج التربوي الفردي يراجع في نهاية كل فصل دراسي. بينما قرر آخرون من أفراد العينة بأن يراجع البرنامج التربوي الفردي إذا لزم الأمر ذلك.
5. وجد ما يقارب (45%) من المشتركين يرون أن تقارير الأخصائيين النفسيين والمستشارين لا يمكن الاستفادة منها.
6. لم تكن البرامج التربوية الفردية تقوم على أسس سليمة في (50%) من المدارس التي زيارتها، كما أنها لم تتطابق مع الممارسة المهنية الجيدة.

أما الحاج (2002) فقد عرض في دراسة له مجموعة من أسس بناء البرامج التربوية الفردية

للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ومنهم ذوو التخلف العقلي) التي نصّ عليها القانون الأمريكي

142/94 والتي يمكن إنجازها في النقاط التالية:

1. ضرورة مواءمة المنهج لاحتياجات الطفل وليس العكس.

2. توفير الدعم التعليمي للأطفال في إطار المنهج الدراسي العادي .

3. إعادة النظر في تقييم أداء الطفل، وجعل التقييم المستمر جزءاً من البرنامج التعليمي .

4. توظيف تقنيات التعليم لتيسير عمليات التواصل والحركة والتعلم لدى هؤلاء التلاميذ .

5. ضرورة ارتباط خبرات المنهج بخبرات التلاميذ كي يتسنى حفزهم وتقوية دوافعهم .

كما أجرى والاس وباثلومي وهونج (Wallace, Batholomay & Hong, 2002) دراسة بهدف التعرف على تأثير استخدام برمجيات الحاسب الآلي الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي على عمل المشرفين القائمين على وضع وتنفيذ ذلك البرنامج، وعلى مستوى التعاون والتواصل بين أعضاء الفريق القائم على وضعه موضع التنفيذ. وقد شملت العينة (1275) مشرفاً على البرامج التربوية الفردية .

واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة . أوضحت نتائج الدراسة أن معظم المشرفين يستخدمون البرمجيات الحاسوبية المتخصصة في كتابة وتنفيذ البرامج التربوية الفردية الخاصة بتلاميذهم . كما وجدت هذه الدراسة أن المشرفين القائمين على البرامج التربوية الفردية الذين تلقوا تدريبات على استخدام تلك البرمجيات الحاسوبية كانوا أكثر رضا بالتقنية والمساندة المتاحة لهم بالمقارنة مع زملائهم الذين لم يتلقوا تلك التدريبات. كما كان من أهم نتائج هذه الدراسة تأكيد المشاركين فيها على أن للتعاون بين أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي الأثر الواضح في نجاحهم في أداء المهام المتعلقة بالبرنامج , وأن هذا النجاح جاء نتيجة للاحترام المتبادل والتواصل المفتوح فيما بينه م وتقبل كل منهم للآخر , من ناحية أخرى فقد أكدوا على أنه كان هناك تعاون بين المشرفين القائمين على البرامج التربوية الفردية وبين المعلمين في كتابة البرامج الفردية للتلاميذ , وأن الأهداف التعليمية العامة والخاصة المتوقع من التلاميذ إنجازها تقوم على معلومات مستمدة من قاعدة واسعة من آراء كل أعضاء الفريق .

كما قامت الخشرمي (2003) بدراسة تقويمية هدفت من خلالها إلى التعرف على خطوات إعداد البرامج التربوية الفردية ومدى انسجامها مع الخطوات المتعارف عليها عالمياً , كما هدفت إلى التعرف على مضامين البرامج التربوية الفردية المعدة للأطفال المعوقين ومدى توافقها مع المضامين المتعارف عليها عالمياً. شملت عينة الدراسة (82) معلمة و(23) برنامجاً تربوياً فردياً. وقد أعدت الباحثة استمارة لجمع المعلومات تمثل الإجراءات الأساسية المطبقة في المؤسسات والمراكز لإعداد البرامج التربوية الفردية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك العديد من المشكلات المتعلقة بإجراءات إعداد البرنامج التربوي الفردي, حيث كشفت الدراسة عن عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات , وأن دور معلمة التربية الخاصة هو الأكثر فاعلية في إعداد البرامج التربوية الفردية , بالإضافة إلى التركيز على الأساليب غير الموضوعية في تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل كأسلوب الملاحظة والمقابلة , وعدم توظيف نتائج التقييم في إعداد البرامج التربوية الفردية , كما بينت النتائج أيضاً عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي. وبالنسبة للمشكلات التي تتعلق بمحتوى البرامج التربوية الفردية فإنه يأتي في مقدمتها المعلومات العامة التي تخص الطفل حيث لم تكن مكتملة أو أنها كانت مفقودة , أما من ناحية الأهداف قصيرة المدى فقد تبين أن هناك ضعفاً واضحاً في هذا الجانب من البرنامج إما لنقص تلك الأهداف , أو عدم تلاؤمها مع مضمون الخطة.

وأخيراً فقد أجرى عبد الله (2003) دراسة حول محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية لذوي التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية والتي أظهرت نتائجها عدم تحقق الكثير من الأهداف التعليمية للبرامج التربوية الفردية لعدة أسباب من بينها غياب مشاركة الأسرة في البرنامج التربوي الفردي , والاعتماد على الأساليب غير الموضوعية عند تحديد مستوى الأداء الحالي , وإغفال تطبيق الأدوات الرسمية وغير الرسمية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تم في هذا الفصل استعراض عدد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي أمكن الحصول عليها والتي اشتملت عليها أدبيات البحث العلمي في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد تبين من هذا الاستعراض أن أغلب تلك الدراسات تعامل بشكل مباشر أو غير مباشر مع موضوعات وقضايا ذات علاقة بالمناهج الدراسية المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً ، ومناهج اللغة العربية ومهاراتها وأهدافها المختلفة وطرق تدريسها المقدمة في المرحلة التمهيدية أو في صفوف ابتدائية مختلفة للمعوقين سمعياً وذوي التخلف العقلي خصوصاً.

كما تبين من هذا الاستعراض أن الدراسات العربية التي أجريت - وبخاصة في المملكة العربية السعودية - حول مناهج القراءة المقدمة لذوي التخلف العقلي تركز اهتمام معظمها حول الأهداف التي تسعى هذه المناهج إلى تحقيقها، والمهارات التي ينبغي أن يسعى المعلمون إلى إكسابها لهذه الفئة، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب والمشكلات التي تعترض سبل تحقيق هذه الأهداف، وطرق التدريس التي يسلكها المعلمون لتحقيقها، وطرق تقويم ما تحقق منها، ومدى اشتغال البرامج التربوية عليها، والمعايير التي تحب مراعاتها في اختيار تلك الأهداف وتضمينها في البرامج التربوية للطلاب، والأساليب التي ينبغي إتباعها في صياغتها والتحقق من وضوحها وسهولة تنفيذها من جانب المعلمين.

من جانب آخر فإن تلك الدراسات قد تنوعت من حيث الأدوات التي استخدمتها، والعينات التي طُبقت عليها، والمناهج والإجراءات المستخدمة في إجرائها، ويمكن القول بأن استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات يمثل القاسم أو العنصر المشترك بين معظم هذه الدراسات، ولكن عدداً آخر لا بأس به من هذه الدراسات قد اقتضت طبيعتها استخدام بعض المقاييس أو الاختبارات كالدراسات الطولية أو

المقارنة. ويصدق هذا القول نفسه على المنهج الوصفي (المسحي)، حيث لوحظ استخدامه في الغالبية العظمى من تلك الدراسات.

ويمكن القول بصفة عامة أن الباحث قد استفاد كثيراً من مراجعة تلك الدراسات، حيث تمكن الباحث في ضوءها من اختيار التصميم الملائم لدراسته، وبناء وتطوير أداة الاستبانة المستخدمة فيها، وتحديد الطرق والإجراءات المنهجية الملائمة لإجرائها، كما استفاد من نتائجها في تفسير ومناقشة ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج.

dr-bandalotalotaibi.com

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهجية الدراسة

ثانياً: مجتمع الدراسة

ثالثاً: عينة الدراسة

رابعاً: خصائص مجتمع الدراسة

خامساً: أداة الدراسة

سادساً: صدق أداة الدراسة

سابعاً: ثبات أداة الدراسة

ثامناً: إجراءات تطبيق أداة الدراسة

تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة الذي استخدمه الباحث , ومجتمع الدراسة , وعينتها وأهم خصائصها. كما يتم فيه وصف أداة الدراسة، والإجراءات المستخدمة في بنائها , والتحقق من صدقها وثباتها، وطريقة تطبيقها ميدانياً. ثم يُختتم هذا الفصل بإيضاح الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بيانات الدراسة.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) الذي عرّفه عدس وعبيدات وعبد الحق (2004) بأنه منهج يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو شيء ما أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد وضعها الحالي، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى سلامة هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

وبهذا يناسب المنهج الوصفي الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على آراء المعلمين حول مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة والخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ومن ثم الوصول إلى مجموعة من النتائج التي يتم على ضوئها تقديم عدد من التوصيات المناسبة التي يؤمل أن تسهم في تأكيد ودعم الأهداف التي يرونها ملائمة لتلك الاحتياجات وإزالة أو تحسين ما لا يروونه ملائماً لتلبيتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس) من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (192) معلماً موزعين في معهدين للتربية الفكرية و (28) برنامجاً للتربية الفكرية ملحقة بالمدارس العادية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالرياض (ملحق رقم 1). (الإدارة العامة للتربية والتعليم, 1429-1430هـ).

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية للبنين بمدينة الرياض . حيث تم توزيع (192) استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة, واسترجع منها (146) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي (13 %) منها من معلمي معاهد التربية الفكرية و (84.3 %) من معلمي برامج التربية الفكرية . وهذا يمثل (74 %) من المجموع الكلي للاستبانات.

خصائص مجتمع الدراسة

توضح البيانات المعروضة في الجداول من (1- 5) خصائص عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الشخصية المميزة لأفراده والمتمثلة في كل من: البيئة التعليمية، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (1) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير البيئة التعليمية

النسبة	عدد المجيبين	المكان
13%	19	معهد التربية الفكرية
84.3%	123	برنامج تربية فكرية ملحقة بمدرسة عادية
2.7%	4	لم يحدد
100.0%	146	المجموع

يتضح من الجدول (1) أن الغالبية العظمى من أفراد مجتمع الدراسة يعملون في برامج تربية فكرية ملحقة بالمدارس العادية، حيث يشكلون (84.3%) في حين يشكل المعلمون العاملون في معاهد التربية الفكرية ما نسبته (13%) من مجتمع الدراسة.

جدول (2) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	28	19.2%
30-35 سنة	67	45.9%
36-40 سنة	32	21.9%
أكثر من 40 سنة	19	13%
المجموع	146	100.0%

يتضح من البيانات المعروضة في الجدول (2) أن (19.2%) من أفراد العينة كانوا دون سن الثلاثين، وأن أقل من نصف أفراد العينة الكلية (بقليل) تتراوح أعمارهم ما بين سن الثلاثين والخامسة والثلاثين سنة حيث بلغت نسبتهم (45.9%) من إجمالي أفراد العينة الكلية. بينما بلغت نسبة من تراوحت أعمارهم ما بين السادسة والثلاثين والأربعين سنة (21.9%)، أما باقي أفراد العينة والذين بلغت نسبتهم (13%) فقد تجاوزوا سن الأربعين.

جدول (3) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دبلوم	21	14.4%
بكالوريوس تربوي	117	80.1%
بكالوريوس غير تربوي	2	1.4%
ماجستير	5	3.4%
لم يحدد	1	0.7%
المجموع	146	100.0%

ونظراً لقلّة عدد من يحملون إما مؤهل الماجستير أو بكالوريوس غير تربوي من أفراد العينة فقد تم دمجهم سوياً في فئة من يحملون درجة البكالوريوس فأعلى، بصرف النظر عن كونه تربوياً أو غير تربوي ليصبح توزيع العينة وفق المؤهل العلمي كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

النسبة المئوية	التكرار	المؤهل العلمي
14.4%	21	دبلوم
84.9%	124	بكالوريوس فأعلى
0.7%	1	لم يحدد
100.0%	146	المجموع

توضح البيانات المعروضة في الجدول (4) أن الغالبية العظمى من إجمالي أفراد العينة حاصلون على درجة البكالوريوس فأعلى، حيث بلغت نسبتهم ما يقارب (85 %)، في حين بلغت نسبة الحاصلين على دبلوم (14.4 %) من إجمالي أفراد العينة. ولم يحدد فرد واحد من أفراد العينة مؤهله العلمي.

جدول (5) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

النسبة	العدد	سنوات الخبرة
11.6%	17	أقل من 5 سنوات
50.0%	73	5-10 سنوات
38.4%	56	أكثر من 10 سنوات
100.0%	146	المجموع

يتضح من الجدول (5) أن (50.00 %) من إجمالي أفراد العينة تتراوح خبراتهم ما بين الخمس سنوات والعشر سنوات، بينما بلغت نسبة من تعدت خبرتهم العشر سنوات (38.4 %) مما يضيف على

نتائج الدراسة خبرة ومصداقية أكثر، أما باقي أفراد العينة الذين يمثلون (11.6%) فلم تتجاوز خبرتهم الخمس سنوات.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بتصميم أداة الدراسة (استبانة) في صورتها الأولية، بناء على ما تم عرضه من دراسات في الإطار النظري وما تمت مراجعته من أدبيات البحث العلمي في مجال تربيه وتعليم ذوي التخلف العقلي. وقد تكونت الصورة الأولى من هذه الاستبانة من جزأين:

1. الجزء الأول: يتعلق بالبيانات والمعلومات الشخصية المتعلقة بأفراد مجتمع الدراسة (المعلمين) والتي يتوقع أن يكون لها تأثير في تنوع استجاباتهم واختلافها.

2. والجزء الثاني: يتضمن محورين يضم كل منهما مجموعة من الأهداف التعليمية لمنهج القراءة والتي يُطلب من المعلمين الحكم على مدى تلبيتها لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وذلك على النحو التالي:

أ- المحور الأول يضم مجموعة من الأهداف التعليمية العامة (طويلة المدى) لمنهج القراءة، والتي تتضمنها العبارات (البنود) من (1-11).

ب- أما المحور الثاني فيضم مجموعة من الأهداف التعليمية الخاصة (قصيرة المدى) لمنهج القراءة، والتي تتضمنها العبارات (البنود) من (12-50).

ويوضح الجدول (6) هذين المحورين وعدد العبارات (البندود) التي تدرج تحت كل منهما..

جدول (6) محورا الاستبانة وما يتضمنه كل منهما من عبارات (بنود)

النسبة المئوية	عدد العبارات	المحور
22%	11	الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة
78%	39	الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة
100%	50	المجموع

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية من أداة الدراسة (الاستبانة) قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ملتصقاً منهم إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول مدى صدقها وصلاحياتها لقياس ما وضعت لقياسه (ملحق رقم 2) .

وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المحور الأول (1-11) (مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة- طويلة المدى- لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية) ما بين (100%) كحد أعلى و (90%) كحد أدنى (جدول (7) ملحق 3)، كما تراوحت نسب اتفاق المحكمين بالموافقة على عبارات المحور الثاني (12-50) (مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة- قصيرة المدى- لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية) ما بين (100%) كحد أعلى و (80%) كحد أدنى (جدول (8) ملحق رقم 3). كما بلغت نسبة الموافقة التامة على جميع محاور الاستبانة (98.6%) والموافقة مع إجراء التعديلات في بعض البنود على جميع محاور الاستبانة (1.2%) ونسبة الاختلاف كانت (0.2%) تقريباً على

جميع بنود ومحاور الاستبانة. وبناء عليه فقد تم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحكمون , حيث تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.(ملحق رقم 4) وبذلك يتحقق الصدق الظاهري لهذه الأداة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach). ويوضح الجدول (9) بيانات حساب قيمة الثبات لمحاور الاستبانة.

جدول (9) معامل الثبات لمحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ
(العينة الاستطلاعية: ن=36)

محاور الاستبانة	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأهداف التعليمية العامة (طويلة المدى) لمنهج القراءة	11	0.94
الأهداف التعليمية الخاصة (قصيرة المدى) لمنهج القراءة	39	0.98

ويتضح من الجدول (9) أن جميع عبارات (بنود) الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات عالية ودالة، مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق على العينة النهائية، وما يشير كذلك إلى صدقها وصلاحيتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ثبات الاتساق الداخلي

لحساب ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة فقد تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (36) معلماً، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلوا عليها في كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson). وكما هو مبين بالجدول (10) فقد تبين أن معامل الارتباط بالنسبة للمحور الأول (مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة) دال إحصائياً عند (0.01) كما كان معامل الارتباط بالنسبة للمحور

الثاني (مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة) دالاً إحصائياً عند (0.01). مما يؤكد تمتع

محاوِر الاستبانة وبُنودها بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

جدول (10)

معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=36)

المحور الأول	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة	1	**0.787	5	**0.818	9	**0.878
	2	**0.781	6	**0.825	10	**0.792
	3	**0.810	7	**0.871	11	**0.801
	4	**0.712	8	**0.794		
المحور الثاني	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة	12	**0.776	25	**0.836	38	**0.835
	13	**0.825	26	**0.714	39	**0.746
	14	**0.750	27	**0.795	40	**0.849
	15	**0.669	28	**0.774	41	**0.732
	16	**0.718	29	**0.744	42	**0.804
	17	**0.754	30	**0.794	43	**0.848
	18	**0.712	31	**0.745	44	**0.862
	19	**0.596	32	**0.734	45	**0.531
	20	**0.731	33	**0.819	46	**0.672
	21	**0.617	34	**0.819	47	**0.723
	22	**0.758	35	**0.797	48	**0.729
	23	**0.740	36	**0.705	49	**0.752
	24	**0.781	37	**0.742	50	**0.623

** دالة عند مستوى 0.01

إجراءات تطبيق الأداة (الاستبانة) ميدانياً:

تم في الفصل الثاني من العام الدراسي (1429-1430هـ) اتخاذ الإجراءات التالية لتطبيق

الاستبانة بشكلها النهائي على جميع معلمي الصفوف العليا الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

بمدينة الرياض:

(1) حصل الباحث على خطاب من عميد كلية التربية موجه إلى مدير عام التربية والتعليم بمنطقة

الرياض متضمناً طلب الموافقة على تطبيق أداة الدراسة.

(2) حصل الباحث على خطاب من مدير التعليم المساعد للشئون التعليمية بإدارة التربية والتعليم

للبنين بمنطقة الرياض موجه إلى مدراء المعاهد والمدارس الابتدائية الملحق بها برامج التربية

الفكرية لتسهيل مهمة الباحث.

(3) حدد الباحث معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصة والتي اعتُزم توزيع

الاستبانات على أفراد الدراسة بها من خلال الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بمنطقة

الرياض.

(4) استغرقت عملية توزيع الاستبانات واستعادتها مدة أسبوعين , وبعد ذلك أدخلت البيانات إلى

الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال مركز البحوث التربوية بجامعة الملك

سعود.

أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التي تناسب أهداف الدراسة ، حيث تم تفرغ البيانات

وتحليلها واستخراج النتائج وفق الآتي:

(1) معامل ارتباط بيرسون (pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

2) معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب الثبات الكلي للاستبانة.

3) التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

4) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة على محاور

الاستبانة وبنودها.

5) اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق بين وجهات

نظر أفراد العينة تبعاً للمتغيرات المستخدمة في الدراسة.

6) اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (T-test) لدلالة الفروق بين

مجموعتين مستقلتين, ويرجع السبب في ذلك إلى صغر حجم عينة إحدى المجموعتين.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

dr-bandalotalabi.com

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من استجابات

أفراد العينة لفقرات الاستبانة , بعد أن أجريت عليها العمليات الإحصائية اللازمة . ولتسهيل تفسير هذه

النتائج فقد استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود محاور الدراسة، حيث تم

إعطاء وزن لكل بديل من البدائل الخمس على النحو التالي:

أ- يلبي تماماً = (5) ب- يلبي = (4)

ج- محايد = (3) د- يلبي نوعاً ما = (2)

هـ- لا يلبي إطلاقاً = (1)

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = $(5-1) ÷ 5 = 0.80$

لنحصل على التصنيف الموضح في الجدول (11).

جدول (11)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
يلبي تماماً	5.00 - 4.21
يلبي	4.20 - 3.41
محايد	3.40 - 2.61
يلبي نوعاً ما	2.60 - 1.81
لا يلبي إطلاقاً	1.80 - 1.00

وفيما يلي عرض ومناقشة للبيانات الجيبية عن كل سؤال من أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة (طويلة المدى) لمنهج القراءة لاحتياجات

تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلميهم؟

ولإجابة عن هذا السؤال فقد تم الحصول على التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات (بنود) المحور الأول وعددها (11) المتعلق

بمدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد

وبرامج التربية الفكرية. ويوضح الجدول (12) هذه البنود مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات التي

حصلت عليها.

جدول (12)

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابات عينة

الدراسة لبنود المحور الأول من محاور الاستبانة مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لمدى تليبيتها

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم
		يلبي تماماً	يلبي	محايد	يلبي نوعاً ما	لا يلبي إطلاقاً			
2	اكتساب المهارات التي تساعد على التواصل في مختلف المواقف الاجتماعية.	34	68	13	29	2	1.08	3.71	1
		23.3	46.6	8.9	19.9	1.4			
10	عُرس القيم الإسلامية والعادات الحسنة في نفوس التلاميذ المناسبة لعمرهم الزماني والعقلي من خلال ما يحققه المعلم من أهداف سلوكية لموضوعات مقررة.	32	73	8	31	2	1.08	3.70	2
		21.9	50.0	5.5	21.2	1.4			
1	اكتساب المهارات التي تساعد على التواصل في مختلف المواقف التعليمية	38	60	11	33	3	1.16	3.67	3
		26.2	41.4	7.6	22.8	2.1			
8	تنمية مهارة تهجئة حروف الكلمات ونطقها بشكل صحيح.	32	59	11	39	4	1.18	3.52	4
		22.1	40.7	7.6	26.9	2.8			
7	تنمية مهارة الاستماع والإنصات لدى التلميذ.	30	58	18	34	5	1.16	3.51	5
		20.7	40.0	12.4	23.4	3.4			

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ت
		يلبي تماماً	يلبي	محايد	يلبي نوعاً ما	لا يلبي إطلاقاً			
5	تنمية الثروة اللغوية والمعرفية المناسبة.	27	56	21	35	5	1.15	3.45	ت
		18.8	38.9	14.6	24.3	3.5			%
11	توسيع دائرة تجارب التلاميذ من خلال تزويدهم بالخبرات التي يحتاجون إليها.	25	61	14	39	5	1.16	3.43	ت
		17.4	42.4	9.7	27.1	3.5			%
6	إكساب التلاميذ مهارة التعبير عن رغباتهم وميولهم بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية.	25	50	24	37	8	1.19	3.33	ت
		17.4	34.7	16.7	25.7	5.6			%
3	اكتساب مهارات القراءة الجهرية المناسبة.	23	52	23	42	5	1.15	3.32	ت
		15.9	35.9	15.9	29.0	3.4			%
9	غرس حبّ القراءة والاطلاع في نفوس التلاميذ.	19	43	26	42	14	1.23	3.08	ت
		13.2	29.9	18.1	29.2	9.7			%
4	اكتساب مهارات القراءة الصامتة المناسبة.	16	40	31	37	20	1.24	2.97	ت
		11.1	27.8	21.5	25.7	13.9			%
المتوسط * العام للمحور									
3.42									

* المتوسط (5) د

يوضح الجدول (12) النتائج المتعلقة بوجهات نظر معلمي الصفوف العليا بمعاهد وبرامج التربية

الفكرية تجاه مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم؛ فقد أوضحت

هذه النتائج (في مجملها) الصورة العامة لآراء المعلمين تجاه تلك الأهداف، حيث أوضح المتوسط العام

لتلك الآراء أن الغالبية العظمى من معلمي تلك الصفوف يوافقون عموماً على أن هذه الأهداف العامة

(تلي) احتياجات تلاميذهم الدارسين في تلك الصفوف، حيث بلغ متوسط موافقاتهم على ذلك

(3.42).

وقد أوضح الترتيب التنازلي للمتوسطات التي حصلت عليها استجابات المعلمين لبنود المحور الأول

الملاحظ التفصيلية الدقيقة لصورة تلك الاستجابات:

فمن جانب تبين أن استجاباتهم للأهداف القرائية العامة التي تضمنتها البنود المرقمة (2، 10، 1، 8، 7، 5، 11) قد احتلت المراتب السبعة الأولى من موافقة المعلمين على أن تلك الأهداف (تلي) احتياجات تلاميذهم، كما لوحظ وجود تجانس أو تقارب من نوع ما بين آرائهم حول مدى تلبية تلك الأهداف السبعة لتلك الاحتياجات؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذا المدى بين (3.43- 3.71). وفيما يلي مناقشة وتفسير مفصلين لمراتب هذه الأهداف السبعة:

1- فقد جاء البند (2) وهو (اكتساب المهارات التي تساعد على التواصل في مختلف المواقف الاجتماعية) في المرتبة الأولى من حيث موافقة المعلمين على تربيته لاحتياجات تلاميذ تلك الصفوف، حيث بلغ متوسط موافقتهم (3.71). ولعل هذه النتيجة راجعة إلى اقتران معظم المعلمين بأهمية هذه المهارات لتلك الفئة من التلاميذ، فهم في حاجة ماسة إلى اكتسابها حتى يتمكنوا من التواصل مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها، ولكي يخففوا من عناء سلوكهم التكيفي المتدني الذي يعد من أهم المظاهر الدالة على التخلف العقلي.

2- جاء البند (10) وهو (غرس القيم الإسلامية والعادات الحسنة في نفوس التلاميذ المناسبة لعمرهم الزمني والعقلي من خلال ما يحققه المعلم من أهداف سلوكية لموضوعات مقررة) في المرتبة الثانية من حيث درجة موافقة المعلمين على تربيته لاحتياجات تلاميذهم الدينية والسلوكية، حيث بلغ متوسط موافقتهم (3.70). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شعور معظم معلمي ذوي التخلف العقلي بضرورة مساعدة تلاميذهم على التحلي بما يتوقعه المجتمع منهم وبما يناسب عمريهم الزمني والعقلي من قيم دينية وفضائل إسلامية وعادات حسنة حميدة، لاسيما وأن هؤلاء التلاميذ ينشأون في بيئة دينية إسلامية تطبق شريعة الله ومنهجه، وبالتالي فإن المعلمين يرون أنه لن يكون هناك توافق بين تلاميذهم وبين تلك البيئة إلا بالتحلي بما هو سائد فيها بقوة من قيم وفضائل وعادات سلوكية مقبولة.

3- جاء البند (1) وهو (اكتساب المهارات التي تساعد على التواصل في مختلف المواقف التعليمية) في المرتبة الثالثة من حيث درجة التلبية والموافقة بمتوسط بلغ (3.67). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شعور معظم المعلمين المشاركين في هذه الدراسة بأن تلاميذهم عاجزون عن تحقيق ما يتوقعونه منهم من تقدم نتيجة لضعف مهاراتهم القرائية التي تساعد على فهم دروسهم وأداء ما يُطلب منهم أدائه من واجبات، والتواصل مع معلمهم في مختلف المواقف التعليمية . وبالتالي فإنهم يرون أنهم في حاجة ماسة إلى اكتساب تلك المهارات التي تخفف من هذا الضعف أو تزيله بالمرّة، والتي تساعد على تحقيق تقدم بالمستوى الذي يتوقعونه منهم.

4- جاء البند (8) وهو (تنمية مهارة تهجئة حروف الكلمات ونطقها بشكل صحيح) في المرتبة الرابعة من حيث درجة التلبية بمتوسط قدره (3.52). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين يرون أن تعلم تهجئة ونطق حروف اللغة العربية يساعد تلاميذهم كثيراً في تعلم القراءة وفك رموز الكلمات والانطلاق إلى تعلم القراءة الجهرية وتصحيح ما قد يعانونه من عيوب في النطق والكلام.

5- جاء البند (7) وهو (تنمية مهارات الاستماع والإنصات لدى التلميذ) في المرتبة الخامسة من موافقة المعلمين على تربيته بمتوسط بلغ (3.52). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مهارات الاستماع بصفة عامة تؤدي إلى الفهم والوعي لدى الطلاب عامة وذوى الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، لأنها تفتح الطريق ما بين المرسل وهو المعلم وعقل الطالب وهو المستقبل، وبالتالي فإن معظم المعلمين يرون أن ذلك يستوجب تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم حتى يتسنى لهم التواصل الأكبر في المواقف التعليمية.

6- حظي البند (5) وهو (تنمية الثروة اللغوية والمعرفية المناسبة) بالمرتبة السادسة من حيث موافقة معظم المعلمين على تربيته لاحتياجات تلاميذهم، وبمتوسط قدره (3.45). ويمكن تفسير هذه النتيجة

بأن المعلمين يرون أن تنمية الثروة اللغوية والمعرفية المناسبة مترتب على تنمية مهارات التهجئة والاستماع والإنصات.

7- جاء البند (11) وهو (توسيع دائرة تجارب التلاميذ من خلال تزويدهم بالخبرات التي يحتاجون إليها) في المرتبة السابعة بمتوسط بلغ (3.43) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى شعور المعلمين بحاجة تلاميذهم الشديدة إلى توسيع مداركهم ودوائر تجاربهم حتى يقدرُوا على مواجهة المواقف بصورة سليمة وصحيحة.

من جانب آخر فإن الترتيب التنازلي لبقية الأهداف التعليمية العامة الواقعة ضمن بنود هذا المحور والمرقمة (6، 3، 9، 4) قد أوضح كذلك أن المعلمين قد أبدوا تجاهها وجهات نظر متفاوتة جعلتها في مجملها تقع في مستوى أقرب ما يكون إلى المدى الحيادي (الذي تتراوح قيمته التقديرية بين 2.61 - 3.40) منه إلى مستوى التلبية التامة أو حتى مجرد التلبية عموماً (انظر الجدول 12)، وبالرغم من ذلك — وكما أشرنا إليه أعلاه — فإن المتوسط العام (3.42) لمحمل آراء المعلمين تجاه جميع بنود هذا المحور يشير إلى دخول هذه البنود الأربعة في نطاق موافقتهم على أنها تلي عموماً احتياجات تلاميذهم القرائية. وفيما يلي مناقشة وتفسير مفصلين لمراتب هذه الأهداف الأربعة:

1- فقد جاء البند (6) وهو (إكساب التلاميذ مهارة التعبير عن رغباتهم وميولهم بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية) في المرتبة الثامنة من مجموع آراء المعلمين بمتوسط بلغ (3.33). وقد ترجع هذه النتيجة - فيما يبدو - إلى شعور نصف أفراد العينة (تقريباً) بقصور مناهج القراءة عن تحقيق هذا الهدف، وربما كان شعور بعضهم بضعف طرق التدريس التي يستخدمونها، وعدم سلامة الخطط الموضوعية لتعليم ذوي التخلف العقلي وراء القول بالحيادية أو عدم تلبية هذا الهدف لاحتياجات تلاميذهم القرائية، ولكنهم لا يريدون لسبب أو لآخر التعبير بصراحة عن ذلك.

2- جاء البند (3) وهو (اكتساب التلاميذ مهارات القراءة الجهرية المناسبة) في المرتبة التاسعة

بمتوسط بلغ (3.32). وقد ترجع هذه النتيجة إلى قلة اهتمام بعض المعلمين بتنمية هذه المهارات في

تلاميذهم، أو إلى قصور قدراتهم التدريسية عن تحقيق هذا الهدف الهام لهم، وبالتالي فإنهم - فيما يبدو - فضلوا أن يكونوا محايدين بدلاً من إبداء رأي قاطع بالقول بالتلبية من عدمها.

3- جاء البند (9) وهو (غرس حبّ القراءة والاطلاع في نفوس التلاميذ) في المرتبة العاشرة بمتوسط

بلغ (3.08). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها تعكس ما قد يكون كامناً لدى كثير من المعلمين من

شعور خفي بأن قدرات ذوي التخلف العقلي لا تؤهلهم لبلوغ هذا الهدف، ولكنهم (أي المعلمين)

لسبب أو لآخر فضلوا أن يكونوا محايدين لا قائلين بتلبية من نوع ما أو عدم التلبية على الإطلاق خوفاً

- فيما يبدو - من اتهامهم بالعجز أو التقصير.

4- جاء البند (4) وهو (اكتساب مهارات القراءة الصامتة المناسبة) في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره

(2.97). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نفس السبب الذي عزا إليه النتيجة المتعلقة بالبند (9).

السؤال الثاني: ما مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمهج القراءة لاحتياجات

التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بللصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من

وجهة نظر معلميهم؟

يبين الجدول رقم (13) التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات (بنود) المحور الثاني الذي يُطلب فيه من المعلمين تحديد مدى

تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج

التربية الفكرية. وقد تم ترتيبها تنازلياً وفقاً لمتوسطات وجهات نظر المعلمين نحوها.

الجدول (13) يوضح التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لعبارات (بنود) المحور الثاني (الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة) مرتبة ترتيباً تنازلياً طبقاً لمتوسطات وجهات نظرهم حول مدى تليبيتها.

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب
		يلبي تماماً	يلبي	محايد	لا ييلبي	لا ييلبي إطلاقاً			
12	أن ينطق التلميذ الحروف الهجائية بشكل صحيح.	ت	43	62	11	27	3.79	1.12	1
		%	29.5	42.5	7.5	18.5			
26	أن ينفذ التلميذ جزءاً من تمارين الدرس بمساعدة المعلم.	ت	38	65	10	31	3.73	1.11	2
		%	26.0	44.5	6.8	21.2			
17	أن يردد التلميذ الكلمات الجديدة في الدرس بعد سماعها من المعلم.	ت	33	74	6	29	3.72	1.09	3
		%	22.8	51.0	4.1	20.0			
16	أن يصغي التلميذ إلى قراءة المعلم الجهرية للدرس.	ت	32	69	10	29	3.65	1.13	4
		%	22.1	47.6	6.9	20.0			
24	أن يتعرف التلميذ على أسماء الأشياء المألوفة في بيئته المحيطة به	ت	32	64	12	33	3.60	1.15	5
		%	22.1	44.1	8.3	22.8			
15	أن يتعرف التلميذ على موضوع الدرس.	ت	27	66	14	35	3.53	1.13	6
		%	18.5	45.2	9.6	24.0			
25	أن يشارك التلميذ في حل التمارين التي تعقب درس القراءة.	ت	32	59	12	39	3.52	1.18	7
		%	21.9	40.4	8.2	26.7			
14	أن ينطق التلميذ الكلمات المعروضة عليه بشكل صحيح.	ت	28	58	14	39	3.47	1.17	8
		%	19.6	40.6	9.8	27.3			
22	أن يسمي التلميذ الأشخاص والأشياء بأسمائهم أثناء وصفه لما يشاهده في صورة معروضة عليه.	ت	30	52	18	43	3.45	1.16	9
		%	20.7	35.9	12.4	29.7			
18	أن يقرأ التلميذ جملة بسيطة مكونة من كلمتين.	ت	18	63	11	46	3.28	1.16	10
		%	12.5	43.8	7.6	31.9			

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم
		يُلبى تماماً	يُلبى	مُحايد	يُلبى نوعاً ما	لا يُلبى إطلاقاً			
21	أن يستخدم التلميذ كلمات مناسبة في وصفه للأحداث والوقائع التي يشاهدها في الصورة المعروضة عليه	ت	28	41	25	45	7	3.26	1.22
		%	19.2	28.1	17.1	30.8	4.8		
23	أن يقص التلميذ القصة بأسلوبه وفهمه بعد سماعها من المعلم.	ت	29	44	13	51	9	3.23	1.29
		%	19.9	30.1	8.9	34.9	6.2		
13	أن يجمع التلميذ الحروف المبعثرة لتكوين كلمات صحيحة.	ت	24	50	17	43	12	3.21	1.26
		%	16.4	34.2	11.6	29.5	8.2		
20	أن يعبر التلميذ بأسلوبه عن معنى جملة بسيطة مكونة من كلمتين.	ت	22	45	19	47	10	3.15	1.24
		%	15.4	31.5	13.3	32.9	7.0		
27	أن ينفذ التلميذ جزءاً من تمارين الدرس بدون مساعدة المعلم.	ت	24	42	20	45	14	3.12	1.28
		%	16.6	29.0	13.8	31.0	9.7		
50	أن يأتي التلميذ بكلمات متضادة على غرار (يمين ، شمال).	ت	15	46	18	49	18	2.94	1.25
		%	10.3	31.5	12.3	33.6	12.3		
19	أن يقرأ التلميذ نصاً قصيراً مكوناً من جمل بسيطة.	ت	13	45	23	47	17	2.93	1.21
		%	9.0	31.0	15.9	32.4	11.7		
44	أن يحلل التلميذ الكلمات إلى حروفها الأصلية بشكل صحيح.	ت	11	49	16	46	23	2.86	1.26
		%	7.6	33.8	11.0	31.7	15.9		
45	أن يميز التلميذ بين الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة) من خلال نطقه لبعض الكلمات المعروضة عليه.	ت	19	36	18	51	22	2.86	1.31
		%	13.0	24.7	12.3	34.9	15.1		

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم
		يُلبى تماماً	يُلبى	مُحايد	يُلبى نوعاً ما	لا يُلبى إطلاقاً			
30	أن يكمل التلميذ الجمل الناقصة بالكلمات المناسبة من خلال تمارين الدرس.	ت	7	38	30	55	15	2.77	1.10
		%	4.8	26.2	20.7	37.9	10.3		
35	أن يتدرب التلميذ على استخدام أسماء الإشارة بشكل صحيح.	ت	9	38	25	46	26	2.71	1.22
		%	6.3	26.4	17.4	31.9	18.1		
37	أن ينطق التلميذ الكلمات المنتهية بتاء مربوطة أو تاء مفتوحة نطقاً صحيحاً	ت	5	42	28	45	26	2.69	1.17
		%	3.4	28.8	19.2	30.8	17.8		
33	أن يضع التلميذ الكلمات في ترتيبها الصحيح بحيث يكون جملاً صحيحة	ت	8	35	30	50	23	2.69	1.16
		%	5.5	24.0	20.5	34.2	15.8		
31	أن يقرأ التلميذ الجمل مع الإشارة إلى نفسه عند استعمال (أنا) وإلى زملائه عند استعمال (نحن).	ت	8	34	34	43	27	2.68	1.18
		%	5.5	23.3	23.3	29.5	18.5		
32	أن يميز التلميذ بين الجمع والمفرد من خلال قراءته للكلمات والجمل التي يتضمنها الدرس.	ت	10	33	25	49	25	2.68	1.21
		%	7.0	23.2	17.6	34.5	17.6		
36	أن يتعرف التلميذ على التاء المربوطة والتاء المفتوحة من خلال الكلمات الموجودة في الدرس	ت	11	34	23	52	26	2.67	1.23
		%	7.5	23.3	15.8	35.6	17.8		
28	أن يستخرج التلميذ (ال) الشمسية و(ال) القمرية من النص المقروء.	ت	12	37	20	40	37	2.64	1.32
		%	8.2	25.3	13.7	27.4	25.3		

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم
		يلبي تماماً	يلبي	محايد	يلبي نوعاً ما	لا يلبي إطلاقاً			
29	أن يرفع التلميذ يده اليمنى عند سماع كلمة تبدأ بـ (ال) القمرية ويده اليسرى عند سماع كلمة تبدأ بـ (ال) الشمسية.	ت	12	33	27	35	38	2.63	1.31
		%	8.3	22.8	18.6	24.1	26.2		
34	أن يتعرف التلميذ على أسماء الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء) من خلال الإشارة إليها في النص المقروء	ت	8	34	26	50	27	2.63	1.19
		%	5.5	23.4	17.9	34.5	18.6		
39	أن يتدرب التلميذ على نطق ياء المخاطبة من خلال الحوار الموجود في النص المقروء.	ت	9	22	39	47	29	2.55	1.15
		%	6.2	15.1	26.7	32.2	19.9		
46	أن يضبط التلميذ حروف الكلمات بالحركات الصحيحة.	ت	10	25	26	53	32	2.51	1.20
		%	6.8	17.1	17.8	36.3	21.9		
47	أن يميز التلميذ بين حروف المد الثلاثة (الألف، الواو، الياء) من خلال نطقه بعض الكلمات المعروضة عليه.	ت	10	23	30	47	33	2.51	1.21
		%	7.0	16.1	21.0	32.9	23.1		
40	أن يتعرف التلميذ على واو الجماعة من خلال الإشارة لها في النص المقروء.	ت	8	21	37	47	33	2.48	1.15
		%	5.5	14.4	25.3	32.2	22.6		
43	أن يتدرب التلميذ على نطق تاء التانيث نطقاً صحيحاً.	ت	4	31	26	55	30	2.48	1.12
		%	2.7	21.2	17.8	37.7	20.5		
38	أن يميز التلميذ بين التاء المربوطة والهاء المربوطة من خلال الكلمات الموجودة في الدرس.	ت	4	27	32	53	30	2.47	1.10
		%	2.7	18.5	21.9	36.3	20.5		

م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم	
		يُلبى تماماً	يُلبى	محايد	يُلبى نوعاً ما	لا يُلبى إطلاقاً				
41	أن يتعرف التلميذ على بعض الضمائر المنفصلة (أنا، هو، هي) من خلال الإشارة لها في النص المقروء	ت	8	28	21	54	34	2.46	1.20	36
		%	5.5	19.3	14.5	37.2	23.4			
42	أن يميز التلميذ بين الكلمات التي تكتب بهمزة والكلمات الخالية من الهمزة بمساعدة المعلم.	ت	4	27	27	52	35	2.40	1.13	37
		%	2.8	18.6	18.6	35.9	24.1			
48	أن يقرأ التلميذ الكلمات المنونة (بالفتح أو الضم أو الكسر) مع إظهار صوت الحركة بالتنوين.	ت	11	20	21	55	39	2.38	1.23	38
		%	7.5	13.7	14.4	37.7	26.7			
49	أن يشير التلميذ إلى الحروف المشددة بحركاتها الثلاث من خلال النص المقروء.	ت	5	19	33	44	44	2.29	1.14	39
		%	3.4	13.1	22.8	30.3	30.3			
المتوسط* العام للمحور										2.94

* المتوسط (5)

أظهرت النتائج المعروضة في الجدول (13) المتعلقة باستجابات المعلمين للأهداف التعليمية الخاصة

لمنهج القراءة المدرجة تحت المحور الثاني — أظهرت — تفاوت آراء المعلمين حول مدى تلبية تلك

الأهداف لاحتياجات تلاميذهم، فبالرغم من أن أحداً منهم لم ير على الإطلاق أن هذه الأهداف

التعليمية الخاصة (تلي تماماً) تلك الاحتياجات، وبالرغم كذلك من أن بعضهم الآخر لم يروا أنها

(تليها)، إلا أن الصورة العامة لتلك النتائج تشير (في مجملها) إلى أن الغالبية العظمى منهم مالوا إلى اتخاذ

موقف محايد من تلك الأهداف، حيث بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم (2.94).

وقد أوضح الترتيب التنازلي للمتوسطات التي حصلت عليها استجابات المعلمين لبند المحور الثاني

الملاح التفصيلية الدقيقة لصورة تلك الاستجابات:

فمن جانب تبين من هذا الترتيب أن استجاباتهم للأهداف القرائية الخاصة التي تضمنتها البنود التسعة

المرقمة (12، 26، 17، 16، 24، 15، 25، 14، 22) قد تصدرت هذا الترتيب بحصولها على

متوسطات تراوحت بين (3.79 — 3.45)، وهي بهذه الصدارة تعد — في رأي الباحث — من أبرز

الملاح التفصيلية لتلك الصورة، حيث يشير التفصيل التالي إلى أن عدداً من المعلمين يوافقون على أن

تلك الأهداف التعليمية التسعة (تلي) احتياجات تلاميذهم:

1- فقد جاء البند (12) وهو (أن ينطق التلميذ الحروف الهجائية بشكل صحيح) في المرتبة الأولى من

حيث درجة التلبية أو الموافقة بمتوسط بلغ (3.79). كما احتل البند (14) وهو (أن ينطق التلميذ

الكلمات المقروءة بشكل صحيح) المرتبة الثامنة بمتوسط (3.47). ويعزو الباحث هاتين النتيجةين إلى

اقتناع عدد كبير من المعلمين بأهمية إتقان نطق الكلمات وما تتكون منه من حروف من مخارجها

الصحيحة لتمكين التلميذ من تعلم القراءة الجيدة والصحيحة وبخاصة القراءة الجهرية.

2- كما جاء البند (25) وهو (أن يشارك التلميذ في حل التمارين التي تعقب درس القراءة) في المرتبة

السابعة بمتوسط (3.52)، والبند (26) وهو (أن ينفذ التلميذ جزءاً من تمارين الدرس بمساعدة المعلم)

في المرتبة الثانية بمتوسط (3.73)، ويعزو الباحث هاتين النتيجةين إلى اقتناع كثير من المعلمين بأهمية

إشراك التلميذ في جزء من درس القراءة، وبأنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم أبداً في مساعدة الطلاب

ذوي الاحتياجات الخاصة في حل جزء من التمارين حيث يعتبر المعلم عنصراً أساسياً وهاماً في الموقف

التعليمي.

3- جاء البند (17) وهو (أن يردد التلميذ الكلمات الجديدة في الدرس بعد سماعها من المعلم) في المرتبة الثالثة بمتوسط (3.72)، كما جاء البند (16) وهو (أن يصغي التلميذ إلى قراءة المعلم الجهرية للدرس) في المرتبة الرابعة بمتوسط بلغ (3.65). ويعزو الباحث هاتين النتيجةين إلى شعور عدد كبير من المعلمين بأهمية دورهم في دروس القراءة الجهرية، وبأنهم عنصر فعال فيها، وبأنهم نموذج جيد ينبغي للتلاميذ أن يحتذوا به ويقلدوه في تعلم نطق وقراءة الكلمات الجديدة . كما يمكن إرجاع هاتين النتيجةين إلى ما لدى كثير من المعلمين المشاركين في هذه الدراسة من اقتناع - فيما يبدو - بارتباط الأهداف التعليمية الخاصة بالأهداف العامة لمنهج القراءة، حيث يرتبط هذان الهدفان (17 و 16) بالهدف العام المتعلق بتنمية مهارات الإنصات والاستماع والذي سبقت مناقشة نتيجته ضمن بنود المحور الأول.

من جانب ثان فإنه قد لوحظ من هذا الترتيب أن استجابات معظم المعلمين لكثير من الأهداف التعليمية السلوكية الخاصة التي تضمنتها البنود المرقمة (18، 21، 23، 13، 20، 27، 50، 19، 44، 45، 30، 35، 33، 37، 31، 32، 36، 28، 34، 29) قد وقعت في مدى الاستجابة المحايدة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (3.28 - 2.63).

ومن الملاحظ أن جميع هذه الأهداف السابقة متعلقة بسلوكيات قرائية خاصة تتعامل في الغالب مع قواعد إملائية (هجائية) أو قواعد نحوية معينة تتعلق ببناء الجمل وتركيبها أو ما يشبه ذلك مما يغفل عنه - للأسف - كثير من المتحدثين والقارئین بل وحتى الكاتبين بالعربية، ولا يُستثنى منهم المعلمون عموماً ومعلمو اللغة العربية خصوصاً. وبالتالي فإنه لا ينبغي - من وجهة نظر الباحث - أن نُدهش حين نجد معظم المعلمين المشاركين في هذه الدراسة قد نأوا بجانبهم عن إعطاء رأي محدد فيها نتيجة - فيما يبدو - لعدم معرفتهم بمضمونها أو عدم التأكد من كيفية التعامل معها، وما إذا كانت تلي احتياجات

تلاميذهم أم لا، أو نتيجة لشعور كامن لديهم بأنهم لا يجدون في أنفسهم القدرة على تحقيقها لأنفسهم ناهيك عن تحقيقها لتلاميذهم انطلاقاً من المثل القائل: "فاقد الشيء لا يعطيه" ..

أما الأهداف التي تضمنتها البقية الباقية من بنود هذا الحور وهي البنود المرقمة

(38، 39، 40، 41، 42، 43، 46، 47، 48، 49) فإن نسبة كبيرة من المعلمين أبدوا وجهات

نظرهم تجاهها على استحياء؛ فبدلاً من اتخاذ موقف محايد منها (كما فعل الكثير منهم) وبدلاً من القول

كذلك بعدم تلبيةها على الإطلاق (كما ذكرت نسبة منهم لا يستهان بها) فإنهم رأوا أن أضعف الإيمان

القول بأنها (تلي إلى حد ما) احتياجات تلاميذهم، حيث انحصرت متوسطات استجاباتهم لتلك البنود

بين (2.46 – 2.55). ويمكن تفسير هذه النتيجة بما فُسِّرَ به نتائج البنود السابقة أعلاه.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي

معاهد التربية الفكرية ومعلمي برامج التربية الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة

– طويلة المدى – لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف

الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية – المؤهل العلمي –

العمر – سنوات الخبرة)؟

ولإجابة عن هذا التساؤل فقد تم:

1. استخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق ودلالاتها بين استجابات

المعلمين تبعاً لاختلاف البيئة التعليمية.

2. كما تم استخدام هذا الاختبار نفسه لمعرفة الفروق ودلالاتها بين استجابات المعلمين تبعاً

لاختلاف مؤهلاتهم العلمية.

ويوضح الجدول (14) والجدول (15) نتيجة هذا الاختبار.

الجدول (14)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في مدى تلبية

الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف البيئة التعليمية

البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
معهد التربية الفكرية	19	55.55	1055.5	865.5	0.069	غير دالة
برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	123	73.96	9097.5			

يتضح من الجدول (14) أن قيمة (يو U) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف البيئة التعليمية لم يؤد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي معهدي التربية الفكرية ومعلمي البرامج نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا الدارسين بتلك المعاهد والبرامج.

الجدول (15)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق في مدى تلبية

الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف المؤهل التعليمي

المؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
دبلوم	21	68.02	1428.5	1197.5	0.557	غير دالة
بكالوريوس فأعلى	124	73.84	9156.5			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة (يو U) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف مؤهلات

المعلمين لم يؤد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية

الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

كذلك فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

3. لمعرفة الفروق ودلالاتها بين وجهات نظر المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج

القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف العمر.

4. لمعرفة الفروق ودلالاتها بين وجهات نظر المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج

القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

ويوضح الجدول (16) و الجدول (17) نتيجة هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (16)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	2.31	3	0.77	0.98	0.407	غير دالة
داخل المجموعات	112.12	142	0.79			

يتضح من الجدول (16) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف أعمار المعلمين لم

ينتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية الأهداف

التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية

الفكرية.

الجدول (17)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى تلبية الأهداف

التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.40	2	0.20	0.25	0.779	غير دالة
داخل المجموعات	114.03	143	0.80			

كذلك فإنه يتضح من الجدول (17) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف

المعلمين في خبراتهم لم يؤدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهم نحو مدى

تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد

وبرامج التربية الفكرية.

السؤال الرابع: هل يوجد فروق دالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي

معاهد التربية الفكرية ومعلمي برامج التربية الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة

– قصيرة المدى – لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف

الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية – المؤهل العلمي –

العمر – سنوات الخبرة)؟

ولإجابة عن هذا التساؤل فقد تم:

1. استخدام اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق ودلالاتها بين المعلمين في

مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ تبعاً لاختلاف البيئة

التعليمية.

2. كما تم استخدام هذا الاختبار نفسه لمعرفة الفروق ودلالاتها بين المعلمين في مدى تلبية

الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم العلمية.

ويوضح الجدول (18) والجدول (19) نتيجة هذا الاختبار.

الجدول (18)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية

الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف البيئة التعليمية

البيئة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
معهد التربية الفكرية	19	53.92	1024.5	834.5	0.045	دالة عند مستوى 0.05
برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية	123	74.22	9128.5			

يتضح من الجدول (18) أن قيمة (يو U) دالة عند مستوى (0.05)، مما يشير إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر معلمي معاهد التربية الفكرية ومعلمي برامج التربية الفكرية

نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا

تلك المعاهد والبرامج، وذلك لصالح معلمي برامج التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية.

الجدول (19)

اختبار مان- وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف مؤهلاتهم العلمية

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
دبلوم	21	68.02	1428.5	1197.5	0.557	غير دالة
بكالوريوس فأعلى	124	73.84	9156.5			

يتضح من الجدول (19) أن قيمة (يو U) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف مؤهلات

المعلمين لم يؤد إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهم نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا. بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

كذلك فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي

4. لمعرفة الفروق ودلالاتها بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة

لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف العمر.

5. لمعرفة الفروق ودلالاتها بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة

لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم باختلاف عدد سنوات الخبرة.

ويوضح الجدول (20) و الجدول (21) نتيجة هذا التحليل الإحصائي.

الجدول (20)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.87	3	0.29	0.47	0.707	غير دالة
داخل المجموعات	88.32	142	0.62			

يتضح من الجدول (20) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف أعمار معلمي

معاهد التربية الفكرية وبرامجها لم ينتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهم

نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلام يذهم الدارسين بلصفوف

الابتدائية العليا بتلك المعاهد والبرامج.

الجدول (21)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين آراء المعلمين في مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.35	2	0.18	0.28	0.755	غير دالة
داخل المجموعات	88.84	143	0.62			

يتضح من الجدول (21) أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى أن اختلاف معلمي معاهد

التربية الفكرية وبرامجها فيما يتعلق بسنوات خبرتهم لم ينتج عنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين وجهات نظرهم نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخ اصرة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم
الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بتلك المعاهد والبرامج.

الفصل السادس

خلاصة الدراسة واستنتاجاتها وتوصياتها

الفصل السادس

ملخص عام للدراسة ونتائجها وتوصياتها

يشتمل هذا الفصل على ملخص عام للدراسة، وأهم النتائج التي توصلت إليها، وأبرز التوصيات المقدمة في ضوء تلك النتائج، بالإضافة إلى بعض الدراسات المقترحة التي يمكن للباحثين التطرق إليها مستقبلاً.

أولاً: خلاصة عامة للدراسة

عُنيت هذه الدراسة بالوقوف على وجهات نظر معلمي الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض حول مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى - والأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم الدارسين بتلك الصفوف. وقد تضمنت هذه الدراسة ستة فصول بالإضافة إلى قائمة المراجع والملاحق.

وقد تناول الفصل الأول مدخلاً للدراسة تم فيه التقديم لها، وتحديد مشكلتها، وصياغة تساؤلاتها، وبيان أهميتها، وتحديد أهدافها، وتوضيح حدودها، وتعريف مصطلحاتها.

ولقد تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين في

الصفوف الابتدائية العليا (الرابع، والخامس، والسادس) بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة

نظر معلمهم؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ

ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية من

وجهة نظر معلمهم؟

2) ما مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات

التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية

الفكرية من وجهة نظر معلمهم؟

3) هل توجد فروق دالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي معاهد

التربية الفكرية ومعلمي برامجها الملحقه بالمدارس العادية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية

العامة - طويلة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين

بالصفوف الابتدائية العليا بتلك المعاهد والبرامج تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية، المؤهل

العلمي، العمر، سنوات الخبرة)؟

4) هل توجد فروق دالة إحصائية (عند مستوى 0.05) بين وجهات نظر معلمي معاهد

التربية الفكرية ومعلمي برامجها الملحقه بالمدارس العادية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية

الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي

الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بتلك المعاهد والبرامج تبعاً لاختلاف (البيئة التعليمية،

المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة)؟

كما تم في الفصل الأول توضيح الأهداف التي سعت الدراسة الحالية إلى تحقيقها والتي يمكن

إيجازها فيما يلي:

1. الوقوف على آراء المعلمين حول مدى تلبية كل من الأهداف التعليمية العامة والأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك بهدف تأكيد ودعم الأهداف التي يرونها ملائمة لتلك الاحتياجات، وإزالة أو تحسين ما لا يروونه ملائمة لتلبيتها.

2. التعرف على مدى اختلاف وجهات نظر معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض نحو مدى تلبية كل من الأهداف التعليمية العامة والأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بتلك المعاهد والبرامج تبعاً لمتغيرات الدراسة (البيئة التعليمية، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخبرة).

كذلك فقد تم فيه توضيح أهمية الدراسة والتي تلخص في جانبين:

1- الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما لمسه الباحث من عدم وجود دراسات تناولت بالبحث منهج القراءة وأهدافه ومدى تلبيتها لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية . ومن هنا فإن الباحث يأمل أن تكون الدراسة الحالية إضافة متواضعة إلى أدبيات البحث في مجال تقييم مناهج وبرامج تربية وتعليم الأطفال ذوي التخلف العقلي، وإثراء علمياً في مجال التربية الخاصة.

2- الأهمية التطبيقية

لا شك في أن الوقوف على آراء معلمي التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة والخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات هؤلاء التلاميذ سوف يساهم في تطوير وتحسين هذا المنهج بما يتلاءم مع خصائص

واحتياجات ذوي التخلف العقلي، كما سيساعد معلمي تلك الصفوف على اتخاذ الإجراءات التدريسية التي تكفل الارتقاء بمستوى المهارات القرائية لدى تلاميذهم إلى الحد الذي ينبغي أن تكون عليه، وبما يكفل تلبية احتياجاتهم العقلية والمعرفية والاجتماعية واللغوية والأكاديمية، وبما يعينهم كذلك على التوافق بفعالية مع بيئتهم المحلية والاجتماعية.

وقد شارك في الاستجابة لأداة الدراسة جميع معلمي الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والذين بلغ عددهم (146) معلماً، منهم (19) يعملون بمعاهد التربية الفكرية، بالإضافة إلى (123) آخرين يعملون ببرامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الرياض، واعتذر أربعة منهم عن المشاركة فيها لظروف خاصة.

كذلك فقد تم القيام بتعريف إجرائي للمصطلحات المستخدمة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها.

وقد تناول الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة، حيث ناقش فيه الباحث الأبعاد الرئيسة لمشكلة

الدراسة من خلال ما ورد في الأدبيات والبحوث المتخصصة عبر المباحث الأربعة التالية:

- مفهوم التخلف العقلي وتصنيفاته.
- خصائص واحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي.
- القراءة في المرحلة الابتدائية: مفهومها، وأهميتها، وأهدافها.
- مناهج القراءة وأساليب تدريسها للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

أما الفصل الثالث من الدراسة فقد تم فيه استعراض ما أمكن الحصول عليه من دراسات سابقة عربية

وأجنبية ذات علاقة بمناهج القراءة وأهدافها، حيث تم تصنيفها في ثلاثة محاور : تناول الأول منها

الدراسات المتعلقة بمناهج القراءة المقدمة للفئات الخاصة، وعلى الأخص ذوو التخلف العقلي البسي ط

والتلاميذ الصم وضعاف السمع وذوي صعوبات التعلم، في حين تناول المحور الثاني الدراسات التي

أجريت حول مناهج القراءة وأهدافها المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي . أما المحور الثالث فقد تناول بعض الدراسات التي أجريت حول أهداف البرامج التربوية الفردية لذوي التخلف العقلي وما تتضمنه من أهداف قرائية.

وفي الفصل الرابع تم التعرض لمنهجية الدراسة وإجراءاتها حيث تضمن عرضاً لمنهج الدراسة الذي استخدمه الباحث , ومجتمع الدراسة , ووصف عينتها وأهم خصائصها . كما تم فيه وصف أداة الدراسة، والإجراءات المستخدمة في بنائها والتحقق من صدقها وثباتها , وطريقة تطبيقها ميدانياً. ثم اختتم هذا الفصل بإيضاح الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل بيانات الدراسة.

وفي الفصل الخامس تم استعراض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتفسيرها في ضوء تساؤلات الدراسة, وما تضمنته من دراسات سابقة وأدبيات مرتبطة بموضوع البحث.

أما الفصل السادس فقد تضمن خلاصة الدراسة، وما انتهت إليه من نتائج، وما تم اقتراحه من توصيات ودراسات.

ثانياً: استنتاجات الدراسة

في ضوء ما انتهت إليه هذه الدراسة من نتائج فقد خلص الباحث إلى الاستنتاجات التالية :

أ- الاستنتاجات الخاصة بالسؤال الأول:

بالنسبة للأهداف التي يتضمنها المحور الأول من أداة الدراسة فقد أوضحت النتائج (في مجملها) الصورة العامة لآراء المعلمين تجاه تلك الأهداف، حيث أوضحت أن الغالبية العظمى من معلمي الصفوف العليا بمعاهد التربية الفكرية وبرامجها يوافقون على أن الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة (تلي) احتياجات تلاميذهم الدارسين في تلك الصفوف، حيث بلغ متوسط موافقتهم على ذلك

وقد أوضح الترتيب التنازلي للمتوسطات التي حصلت عليها استجابات المعلمين لبنود هذا المحور الملامح التفصيلية الدقيقة لصورة تلك الاستجابات: فمن جانب تبين أن استجاباتهم للأهداف القرائية العامة التي تضمنتها البنود المرقمة (2، 10، 1، 8، 7، 5، 11) قد احتلت المراتب السبعة الأولى من موافقة المعلمين على أن تلك الأهداف السبعة (تلي) احتياجات تلاميذهم، كما لوحظ وجود تجانس أو تقارب من نوع ما بين آرائهم حول مدى تلبية تلك الأهداف السبعة لتلك الاحتياجات؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على هذا المدى بين (3.43-3.71).

ومن جانب آخر فإن الترتيب التنازلي لبقية الأهداف التعليمية العامة الواقعة ضمن بنود هذا المحور والرقمة (6، 3، 9، 4) قد أوضح كذلك أن المعلمين قد أبدوا تجاهها وجهات نظر متفاوتة جعلتها في مجملها تقع في مستوى أقرب ما يكون إلى المدى الحيادي (الذي تتراوح قيمته التقديرية بين 2.61 - 3.40) منه إلى مستوى التلبية التامة أو حتى مجرد التلبية عموماً، وبالرغم من ذلك — وكما الإشارة إليه — فإن المتوسط العام (3.42) لحمل آراء المعلمين تجاه جميع بنود هذا المحور يشير إلى دخول هذه البنود الأربعة في نطاق موافقتهم على أنها تلي عموماً احتياجات تلاميذهم القرائية.

ب- الاستنتاجات الخاصة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج المتعلقة بالأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة المندرجة تحت المحور الثاني تفاوت آراء المعلمين حول مدى تلبية تلك الأهداف لاحتياجات تلاميذهم، فبالرغم من أن بعضهم لم يروا أن هذه الأهداف التعليمية الخاصة (تلي تماماً) تلك الاحتياجات، وأن بعضهم الآخر لم يروا أنها (تليها)، إلا أن الصورة العامة لتلك النتائج تشير (في مجملها) إلى أن استجابات الغالبية العظمى منهم تميل إلى اتخاذ موقف محايد، حيث بلغ المتوسط العام لتلك الاستجابات (2.94).

وقد أوضح الترتيب التنازلي للمتوسطات التي حصلت عليها استجابات المعلمين لبنود المحور الثاني

الملامح التفصيلية الدقيقة لصورة تلك الاستجابات:

فمن جانب تبين أن استجاباتهم للأهداف القرائية الخاصة التي تضمنتها البنود التسعة المرقمة (12، 26، 17، 16، 24، 15، 25، 14، 22) هي من أبرز ملامح تلك الصورة، حيث تصدرت المتوسطات التي حصلت عليها والتي تراوحت بين (3.79 — 3.45) الترتيب التنازلي لبنود هذا المحور، مما يشير إلى أن عددا من المعلمين يوافقون على أن تلك الأهداف التعليمية التسعة (تلي) احتياجات تلاميذهم.

من جانب ثان فإنه قد لوحظ من هذا الترتيب أن استجابات معظم المعلمين لكثير من الأهداف التعليمية السلوكية الخاصة التي تضمنتها البنود المرقمة (18، 21، 23، 13، 20، 27، 50، 19، 44، 45، 30، 35، 33، 37، 31، 32، 36، 28، 34، 29) قد وقعت في مدى الاستجابة المحايدة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (3.28 — 2.63). وقد فُسر ذلك بأن هذه الأهداف العشرين تتعلق بسلوكيات قرائية خاصة ربما قد غفل معظم المعلمين الذين استجابوا لها عن مضمونها وأهمية تحقيقها لتلاميذهم، وبالتالي فإنهم قد نأوا بجانبهم عن إعطاء رأي محدد فيها نتيجة — فيما يبدو — لعدم تأكدهم من مضمونها وكيفية التعامل معها، وما إذا كانت تلي احتياجات تلاميذهم أم لا.

أما الأهداف التي تضمنتها البقية الباقية من بنود هذا المحور وهي البنود المرقمة (38، 39، 40، 41، 42، 43، 46، 47، 48، 49) فإن نسبة كبيرة من المعلمين ذكرت أن تلك الأهداف (تلي) إلى حد ما) احتياجات تلاميذهم، حيث انحصرت متوسطاتها بين (2.55 — 2.46)، من جانب آخر فإن نسبة كبيرة منهم فضلت اتخاذ موقف محايد منها، في حين اختارت نسبة منهم لا يستهان بها القول بعدم تليتها على الإطلاق.

ج- الاستنتاجات الخاصة بالسؤالين الثالث والرابع

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذين التساؤلين:

- 1) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم، حيث لم يكن لاختلاف كل من البيئة التعليمية التي يعمل فيها المعلمون، ومؤهلاتهم العلمية التي يحملونها، وأعمارهم، وعدد سنوات خبرتهم تأثير يؤدي إلى وجود فروق جوهرية بين وجهات نظرهم.
- 2) كذلك لم توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر المعلمين نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم، حيث لم يكن لاختلاف كل من مؤهلاتهم العلمية، وأعمارهم، وعدد سنوات خبرتهم تأثير يؤدي إلى وجود فروق جوهرية بين وجهات نظرهم.
- ولا شك أن انعدام الفروق الجوهرية (الدالة إحصائية) بين استجابات المعلمين بسبب تلك المتغيرات يؤكد ما سبق أن أشير إليه من وجود تقارب أو تجانس — في الغالب الأعم — بين وجهات نظر الغالبية العظمى منهم نحو مدى تلبية تلك الأهداف التعليمية بنوعها العامة والخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم ذوي التخلف العقلي.
- 3) من جانب آخر فقد وجدت فروق جوهرية (دالة إحصائية) بين وجهات نظر معلمي معلمي التربية الفكرية ومعلمي البرامج الملحق بالمدارس العادية نحو مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذهم نتيجة لاختلاف البيئة التعليمية التي يعملون فيها، وذلك لصالح معلمي البرامج.

ثالثاً : توصيات الدراسة

في ضوء ما خلصت إليه هذه الدراسة من نتائج، وفي إطار أهدافها وحدودها يوصي الباحث بما يلي:

- 1- ضرورة إعادة النظر في مضمون الأهداف التعليمية الخاصة لمنهج القراءة، وبخاصة ما يتعلق منها بالمهارات التواصلية واللغوية والاجتماعية عموماً، أو بالأهداف السلوكية القرائية التي أبدى المعلمون تجاهها موقفاً محايداً، وتطويرها وتطويرها وصياغتها بشكل عملي (إجرائي) ملائم لتلبية الاحتياجات الفعلية لذوي التخلف العقلي من طلاب الصفوف الابتدائية العليا.
- 2- عقد لجان مشتركة من الأساتذة المتخصصين في الجامعات والخبراء في مجال التربية الخاصة بالوزارات والمعاهد والمؤسسات التي تهتم بتقديم خدمات تربوية وتعليمية لذوي التخلف العقلي من أجل التوصل إلى تصور للنموذج الأمثل الذي ينبغي في ضوءه تعديل وتكييف مناهج التربية الفكرية لتلائم ذوي التخلف العقلي البسيط الذين يدرسون في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقه بالمدارس العادية، واتخاذ خطوات إجرائية في سبيل تنفيذ هذا التصور.
- 3- إشراك المعلمين والمشرفين التربويين المشهود لهم بالخبرة الحقيقية في مجال التربية الفكرية إلى جانب خبراء متخصصين من أساتذة الجامعات في لجان تستهدف بناء وتطوير وتنفيذ مناهج اللغة العربية بكافة فروعها وفي مقدمتها مناهج القراءة، ووضع دليل بالخطط والاستراتيجيات التي تكفل للمعلمين حسن فهم مضمون أهداف كل فرع، وصواب استنباطها أو اشتقاقها من الموضوعات المقررة، كما تضمن لهم صواب صياغتها وكيفية تحقيقها بما يتلاءم مع خصائص ذوي التخلف العقلي ويلبي احتياجاتهم الفعلية بأفضل قدر ممكن.
- 4- ضرورة إعادة النظر في إعداد الكتب المدرسية عامة وكتب القراءة خاصة المقررة في معاهد وبرامج التربية الفكرية، وبخاصة على مستوى الصياغة والإخراج، والتأكد من أن مضمونها ومحتواها ملائمان لتحقيق الأهداف القرائية عامها وخاصها، ولطبيعة التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط واحتياجاتهم المنفردة..

5- الاهتمام بعقد دورات تدريبية دورية لمعلمي معاهد التربية الفكرية وبرامجها تركز على توعيتهم

وتعميق خبرتهم بالأهداف المأمول تحقيقها من وراء كافة المناهج الدراسية المقدمة لذوي التخلف العقلي وبخاصة الأهداف التعليمية الخاصة (قصيرة المدى) لمناهج القراءة التي أظهرت الدراسة سطحية معرفة كثير من المعلمين بمضمونها ومدى أهميتها لتلبية احتياجات تلاميذهم، وتدريبهم بصورة عملية جادة ومثمرة على مداخل وأساليب تبسط محتوى موضوعات القراءة المقدمة لتلاميذهم وما ترمي إلى تحقيقه لهم من أهداف، واستخدام الوسائل التعليمية وأنشطة التعليم والتعلم التي تكفل تحقيقها بما يلي احتياجاتهم التعليمية واللغوية والاجتماعية.

6- تدريب المعلمين على الأسس والمعايير الخاصة بإعداد أدوات التقويم الخاصة بالتلاميذ ذوي التخلف العقلي، واستخدام أساليب متنوعة تشمل الاختبارات التحريرية الموضوعية الملائمة، والاختبارات الأدائية، بما يتيح للمعلم مجالاً أوسع للكشف عن قدرات واستعدادات واهتمامات وميول التلاميذ القرائية واختبار الأهداف الملائمة لها والعمل على تنميتها وتطويرها.

7- تعديل خطط وبرامج إعداد معلمي التربية الفكرية بجامعةنا بحيث تضم بين مقرراتها مقرراً أو أكثر يتناول بصورة إفرادية متخصصة تعريف معلمي المستقبل بعملية القراءة ومفهومها وأنواعها (جهرية وصامتة واستيعابية وغيرها) ومناهجها وطرق تدريسها والأهداف المأمول تحقيقها من وراء تدريسها لذوي التخلف العقلي، وعدم الاكتفاء في هذا الصدد بتدريسها في ثانيا المقررات العامة (مثل أسس بناء المناهج للمعوقين، وطرق تدريس ذوي التخلف العقلي، ومهارات السلوك التكيفي). ذلك أمر معمول به في معظم أقسام التربية الخاصة بالجامعات الغربية المتقدمة، ونحن أولى بتبنيه والأخذ به في خططنا وبرامجنا الجامعية حرصاً على إعداد معلمين أكفاء مؤهلين تأهيلاً جيداً للعمل في مجال التربية الفكرية.

رابعاً: الدراسات المقترحة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات فإن الباحث يقترح إجراء دراسات

مماثلة حول الموضوعات التالية:

1- مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ والتلميذات ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم.

2- مدى تلبية أهداف منهج الرياضيات لاحتياجات التلاميذ والتلميذات ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم.

3- مدى تلبية أهداف منهج الرياضيات لاحتياجات التلاميذ والتلميذات ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم.

4- مدى تلبية أهداف منهج الكتابة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم.

dr-banderatalotaibi.com

المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم, عبدالعليم (1973). *الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية*. القاهرة: دار المعارف.
- أبو النصر, مدحت (2005). *الإعاقة العقلية: المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية*. (ط1). القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أبو حلو, يعقوب (1986). *دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في المدارس الحكومية في الأردن*. عمان: أبحاث اليرموك , مجلد2, ع1.
- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة للمعاقين (1994). *المؤتمر الثالث للاتحاد: تقرير وتوصيات المؤتمر*. القاهرة: النشر الدورية للاتحاد, ع9, السنة الرابعة.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (1429-1430هـ). *إحصائيات الإدارة العامة للتربية والتعليم*. الرياض: قسم التربية الخاصة.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (1404). *بحث في ضعف مستوى تعليم وتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية وعلاقته بالمعلم والطريقة*. الرياض: قسم اللغة العربية.
- البجة, عبدالفتاح حسن (2000). *أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة*. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ثابت, محمد (2002). *تأثير الإعاقة السمعية على مستوى القدرات القرائية: دراسة مقارنة بين المعاقين سمعياً والعاديين من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض*. دراسات نفسية , (المجلد 12), ع4, الرياض: جامعة الملك سعود.

جيسن، ريتشارد، كروسن (1988). التدريس الإبتكاري للمتخلفين عقليا . (ترجمة : كمال سيسالم).

(ط1). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

الحاج، فايز محمد (2002). البرامج الفردية في التعليم العلاجي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا للقانون

142/94 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة I.E.P U.N الأساس النظري، وحدة التقويم والقياس. كلية

التربية بجامعة الملك خالد: أبها.

الحارثي، منى (2007). فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ

المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

الحازمي، عدنان (2009). التدريس لذوي الإعاقة الفكرية. عمان: دار المسيرة.

الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (1990). التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية . (ط1). الرياض :

مطابع الشريف.

الحقيل، سليمان بن عبدالرحمن (1992). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. (ط5). الرياض :

مطابع الشريف.

آل حمدان، سعيد (2003). تطبيق نظرية تداخل المحتوى وتدريب الدمج وأثرها على تعلم مهارة حركية لذوي

التخلف العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

الحشرمي، سحر (2003). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز

ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (العدد 3)، 103-132.

الحشرمي، سحر (1988). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في

عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى (1997). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مكتبة الفلاح.

الخليفة، حسن (2003). فصول في تدريس اللغة العربية. (ط3). الرياض: مكتبة الرشد.

خليفة، وليد، وعيسى، مراد (2006). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء.

دردير، مها (2004). أساليب وطرق في تدريس القراءة للمعوقين عقلياً. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

الدعيثم، خالد إبراهيم (2002). أثر تدريس الكيمياء بالحاسب الآلي لطلاب المرحلة الثانوية في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (العدد 103).

الراشد، علي (1995). مدى تحقق الأهداف العامة لمنهج العلوم في المرحلة المتوسطة في المم لكة العربية السعودية من وجهة نظر المدرسين والطلاب. جدة: مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية، المجلد (8)، 35-89.

الروسان، فاروق (1990). مقدمة في الإعاقات العقلية. (ط1). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق (2003). مقدمة في الإعاقات العقلية. الرياض: الصفحات الذهبية.

الروسان، فاروق (1998). دليل مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً. (ط1). عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2001). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة (المهارات الحركية). (ط1). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق، وهارون، صالح (2001). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

سالم، مهدي (1998). الأهداف السلوكية. (ط1). الرياض: مكتبة العبيكان.

السرطاوي، عبدالعزيز؛ وأيوب، عبدالعزيز (2000). الإعاقات العقلية. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سرية، عصام نور (2006). سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية. (ط1). الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

السعدي، عماد (2004). دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة

الأولى في الأردن. مجلة جامعة الملك سعود، مجلد 17، 199-247.

سلامة، عبدالحافظ؛ وأبومغلي، سمير (2007). المناهج والأساليب في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري.

الشبانة, سعد (2005). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية . وزارة التربية

والتعليم, الأمانة العامة للتربية الخاصة: الرياض.

شحاته, حسن (1981). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر . رسالة دكتوراة غير

منشورة, كلية التربية, جامعة عين شمس: القاهرة.

الشمري, عواطف (2008). فاعلية استخدام إجراءات المساعدة المتناقصة تدريجياً والتأخير الزمني الثابت في

التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد . رسالة ماجستير

غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود: الرياض.

الشناوي, محمد (1997). التخلف العقلي الأسباب - التشخيص - العلاج. (ط1). القاهرة: دار غريب.

الشهري, محمد بن هادي (2007). تحديد أنشطة القراءة غير الصفية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر

المعلمين وأمناء المكتبات. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الملك سعود: الرياض.

الشيرواي, مريم (2006). ورشة تدريبية بعنوان "إستراتيجية تدريس مهارات قراءة الكلمات للأطفال ذوي

الإعاقة الذهنية" في الفترة من 16 وحتى 19 سبتمبر 2006. جامعة الخليج العربي: البحرين.

صادق, فاروق (1982). سيكولوجية التخلف العقلي. (ط2). الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

الظاهر, قحطان (2005). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل.

عامر, عبدالرؤوف؛ ومحمد, ربيع (2008). التخلف العقلي. (ط1), القاهرة: مؤسسة طيبة.

عبدالله, عادل (2004). الإعاقات العقلية. القاهرة: دار الرشد.

عبدالله, عبدالرحيم (1997). تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة. (ط1), الأردن.

عبدالله, محمد (2003). الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق

جنوب المملكة العربية السعودية. مجلة الطفولة العربية, (العدد 17), 9-25.

عبدالباقي, علا (1993). التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها . سلسلة الإرشاد

والتوجيه في مجالات أعاقة الطفولة. القاهرة: مطابع الطوبجي التجارية.

عبدالرحيم, إمام (2007). تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية وتحليل المحتوى. (ط1), الرياض: مكتبة الرشد.

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالجق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن (2004). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه .
(ط10)، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيدات، روجي (2008). مهارات القراءة عند الطلبة ذوي الإعاقة السمعية الملتحقين بمراكز التربية الخاصة
والمدمجين في التعليم العام في دولة الإمارات . الامارات: اللحق المنظمة لأسبوع الأصم 33 "التعليم
الأساسي والتلميذ الأصم".

عبيد، ماجدة (2000). الإعاقة العقلية. (ط1)، دار الصفا، عمان.
العتيبي، صالح (1426). أهم المشكلات التي تواجه معلم الصفوف العليا في مقرر القراءة بمدارس الدمج
الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية
العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.
العثمان، إبراهيم عبد الله (1995). مشكلات منهج التهيئة بمعاهد التربية الفكرية في المملكة العربية السعودية .
رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود: الرياض.

العزة، سعيد (2002). المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة . عمان: الدار العلمية للنشر
والتوزيع.

العمري، غيثان بن صالح (2009). مشكلات تطبيق مناهج التعليم العام في معاهد وبرامج الأمل الابتدائية
للصم بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين والإداريين . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
الملك سعود: الرياض.

عليان، أحمد فؤاد (1413). المهارات اللغوية. (ط1). الرياض: دار المسلم.
العيسوي، جمال (2004). فعالية تدريس القراءة باستخدام برنامج العروض في تحسين السرعة والفهم القرائي
لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الإمارات. مجلة القراءة والمعرفة، (العدد30).

القحطاني، هنادي (2007). الحاسوب وتعليم مهارات القراءة للمعوقين. (ط1)، الرياض: دار الزهراء.
القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبدالعزيز، والصمادي، جميل (2001). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار
القلم.

القريني، تركي (2007). مدى توافر الخدمات المساندة وفعاليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية

الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود: الرياض.

قنديل، يس عبدالرحمن (2002). عملية المنهج: رؤية في تكنولوجيا المنهج المدرسي. (ط1). الرياض: دار النشر العربي.

الكثيري، نورة (2008). أثر إستراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي وفي مفهومهن لذواتهن واتجاهاتهن نحو القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض.

كوافحة، تيسير؛ وعبدالعزیز، عمر. (2003). مقدمة في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة. المتوكل، محمد علي (1989). تقويم كتب علم الأحياء المقررة على الصفوف الثلاثة الثانوية في اليمن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك: الأردن.

مسعود، وائل (2006) التدريب الميداني لطلاب التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء. مصطفى، رياض بدري (2003). مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج. عمان : دار صفاء.

مصطفى، فهد (1999). مهارات القراءة وقياس وتقويم. (ط1). القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب. مصطفى، فهد (1994). الطفل والقراءة: مراجعة وتقويم عبدالشافى حسن. (ط1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مطاوع، ضياء الدين محمد (2003). واقع كتب العلوم والتربية الصحية للتلاميذ المعاقين فكر يا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. ندوة بناء المناهج الأسس والمنطلقات، جامعة الملك سعود: الرياض. المطرودي، خالد إبراهيم (1996). مشكلات منهج معاهد الأمل الابتدائية للصم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض. المنيع، نورة عبد الكريم (2002). تقويم محتوى كتاب القراءة للصف السادس الابتدائي بمعاهد التربية الفكرية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

- النصار، صالح (1424). تعليم الأطفال القراءة: دور الأسرة والمدرسة. (ط1). الرياض: مكتبة الملك فهد.
- هارون، صالح (٢٠٠٧). نموذج إستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً. *المجلة العربية للتربية الخاصة*، الرياض، ع11، 103-126.
- هارون، صالح (1985). دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقلياً في المرحلة الابتدائية . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس: القاهرة.
- المجرسي، أمل (2008). *تربية الأطفال المعاقين عقلياً*. (ط1)، الرياض: دار الزهراء.
- هوساوي، علي (2007). استخدامات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة. *مجلة الإرشاد النفسي*، القاهرة، ع21، 203-228.
- الوابلي، عبدالله محمد (2003). مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوي التخلف العقلي واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية الفكرية بالملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، ع68، 192-238 .
- الوابلي، عبدالله محمد (2003). طبيعة المشكلات الكلامية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية. *مجلة الإرشاد النفسي*، ع16، 53-78.
- الوابلي، عبدالله، التميمي، أحمد، الزهراني، سعيد، العوبثاني، عمر (2006). *المنهج المرجعي لمرحلة التهيئة ببرامج التربية الفكرية كتاب المعلم*. الرياض: مطابع المدينة.
- الوابلي، عبدالله محمد (2003). منحنى القياس ذو الأبعاد المتعددة في مجال تشخيص وتصنيف ودعم ذوي التخلف العقلي. *مجلة رسالة الخليج*، ع86، 55-84.
- الوابلي، عبدالله (2000). متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً بالملكة العربية السعودية . *رسالة التربية وعلم النفس*، ع12، 1-47.
- جامعة الملك سعود: الرياض.

الوابعى؁ عبءالله مءمء (1998). مءى اءواء كءب ءربفة الاءءماعفة المقررة على طلاب معاءء ءربفة

الفكرفة بالمملكة العربفة السعوءفة على المهارء الاءءماعفة . رسالة الخلفف العربف؁ ع59؁ الرفاض :
مكءب ءربفة العربف لءول الخلفف.

الوابعى؁ عبءالله؁ والجهنف؁ عبءالله؁ والعءلان؁ عبءالرفمن؁ والفففف؁ عبءالرفمن؁ والبوارءف؁ عبءالعزفز؁ والبهلل؁

بءر؁ والسالم؁ عبءالعزفز؁ والعوبءائف؁ عمر؁ والروفءع؁ سعد؁ وبن عففل؁ عبءالمءفء؁ والشعلان؁؁ ءالء ؛

والربفة؁ عثمان (2005). ءلفل الخطط والمناهء ءءرافة لمعاهء وبرامء ءربفة الفكرفة . الرفاض:

الأمانة العامة للءربفة الءاصة.

وزارة ءربفة وءءلفم (1424). وءفة منهء اللغة العربفة بالءءلفم العام. الرفاض: وزارة ءربفة وءءلفم.

وزارة المعارف؁ ءوءفء ءربوف (1413هـ). المؤءر الأول للءمعة السعوءفة الءفرفة لرعاة الأطفال المعاففن .

الرفاض: ءار الهلال.

فونس؁ فءءف؁ الكنءرف؁ عبءالله (1998). اللغة العربفة للمبءءفن الصءار والكبار . (ط2). الكوفء: نشورات

السلاسل.

- American Association on Mental Retardation. (2002); *definition of Mental Retardation*. www.aamr.org/policies/faq_ment_retardation.shtm.
- Bos C. & Tierney R. (1984). Inferential Reading Abilities of Mildly Mental Retarded and nonretarded student. *American Journal of Mental Deficiency*. Vol.89, No. 1, pp. 75-82.
- Folk M. C. and Campell J. (1978). *Teaching functional reading to the TMR : Education and Training of Mentally Retarded*. Vol.13, No.4, pp. 322-26.
- Gretchen, B., (1997). *IEPS, Student With Behavior Problems and School Discipline Policies, Promoting Progress in Times of Change: Rural Communities Leading the Way*.
- Hallahan, Daniel P., Kauffman & James M. (1984) *Exceptional children: Introduction to special education*. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall. INC.
- James G., (1998). *Planning for Young Children with Disabilities and Their Families*. The Evidence from IFSP/IEPs. ERIC Identifier, ED417504.
- Jennifer Katz and Pat Mirenda (2002). Including Students With Developmental In General Education Classrooms: Educational Benefits. International. *Journal of Special Education*, Vol 17, No.2.
- Kereztenyi, Susan Barbra ,(1986). *Use of computer Technology in Education programs for Mentally Retarded: LD&ED students in New York*.
- Kienas, K., (1999). *Statenside Survey of Parents on the Implementations of Individualized Education Plans: Federation for Children with Special Needs*. Boston: AM.

Lerner J.W.(1984). *Children with learning disabilities*. Houghton Mifflin Company, Palo Alto, Princeton, N. J.

MacMillan, D. L. (1985) *Mental retardation in school and society*. Boston: Little Prown and Company,.

Male, M. (1994). *Technology for inclusion: Meeting the needs of all students*. Boston: Allyn & Bacon.

Mechling, L. C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer Based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. *The Journal of Special Education*, 35(4), 224-240.

Meson, J. M. (1978) Role of strategy in reading by mentally retarded person. *American Journal of Mental Deficiency*.Vol.82 No. 5. pp.467-73.

McNicholas,j.,(2000). The Assessment of Pupils with Profound and Multiple Learning. *British Journal of Special Education*, Vol. 27, N.3,pp.53-150.

Murphare G., (1984). *Effects of mainstreaming on the reading achievement of elementary school educable mentally retarded students*. The University of Mississippi.

Narayan, J.,& Myreddi, V., (1996). A Study on the Utility of Functional Assessment for Teachers of Children with Mental Retardation, International. *Journal of Rehabilitation Research*, Vol. 19, N. 4, pp.333-339.

Nickles & James (1992). Individualized Education Programs:A Comparison of Students with BD, LD, MMR. *Journal Citation intervention in School and Clinic*. Vol. 28, N.1, PP. 41-44.

O'Neill, L.M. & Dalton, B. (2002). *Thinking readers part II: supporting beginning reading in exceptional parent*, 32 (6), 40-43. children with cognitive. Disabilities through technology.

Payne, J.S. (1997). *Statgies for teaching the menfally retarded*. OHIO, Columbus: Cherles E.Merrill Publishing Co.

Polloway E. , Patton J., Payne J. & Payne R. (1989). *Strategies for teaching learners with special needs*. Columbus, Ohio: Macmillan Publishing Company.

Rousseu M. K. & Foshee J. C. (1981) *Increasing reading comprehension of direct care trainees: Mental Retardation*. Vol. 19.No.4, pp.146 -72.

Sharon, M., (2002). *A Look at Variables Affecting Parent Satisfaction with IEP Meetings*, Annual National Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education.

Smith R. M. (1974). *Clinical Reaching: Methods of Instruction for the Retarded*. New York: McGraw-Hill.

Smith, M. (1988). *Spoken language, in P. school's: community integrating for person with mental retardation*. Boston, MA: College-Hill Press. pp. 173-217.

Spencer V.G.& Balboni G. (2003). *Can Students with mental retardation teach their peers?: Education and Training in Developmental Disabilities*.38 No. 1. PP. 32-61.

Sterick G. (1979). *A follow up study of ten children who learned to read in class for trainable students: Education and Training of Mentally Retarded*. Vol.14, No.31, pp.170-79.

Susan, & Schenck (1980). The Diagnostic/Instructional Link in Individualized Education programs. *Journal of Special Education*. Vol. 14,N.3,PP.337-343.

Wallace, T., Batholomay, T., & Hong, S., (2002). *Status Report: Managing Individualized Education Programs (IEPs) in Minnesota*, Minnesota Univ., Minneapolis Inst On Community Integration.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

قائمة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية التي شملتها الدراسة

م	أسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض
1	معهد التربية الفكرية - شرق الرياض
2	معهد التربية الفكرية - غرب الرياض
3	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة ابن حزم الابتدائية
4	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الطفيل بن الحارث الابتدائية
5	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة إياس بن معاوية الابتدائية
6	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الفتح الابتدائية
7	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة إمام الدعوة الابتدائية
8	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة ابن البيطار الابتدائية
9	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة طلحة بن عبيدالله الابتدائية
10	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة وادي حنيفة الابتدائية
11	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة سفيان بن أبي الحارث الابتدائية
12	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الفجر الابتدائية
13	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة المعتمد بن عباد الابتدائية
14	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة حي الشفا الابتدائية
15	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة ابن عباس الابتدائية
16	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الجهاد الابتدائية
17	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الروضة الابتدائية
18	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة أسعد بن زرارة الابتدائية
19	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الأنصار الابتدائية
20	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة عبادة بن الصامت الابتدائية
21	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة جابر بن عبدالله الابتدائية

م	أسماء معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض
22	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة عبدالرحمن الداخل الابتدائية
23	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة أبي هريرة الابتدائية
24	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة رياض الخزامي الابتدائية
25	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة سعيد بن زيد بن نفييل الابتدائية
26	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة منى الابتدائية
27	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة الأصمعي الابتدائية
28	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة عبدالرحمن بن القاسم الابتدائية
29	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة وائل بن حجر الابتدائية
30	برنامج التربية الفكرية الملحق بمدرسة التنظيم الابتدائية

ملحق رقم (2)

أسماء أعضاء اللجنة التي تولت تحكيم الاستبانة في صورتها الأولية

قائمة بلأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

م	الاسم	الجهة
1	أ.د/ عبدالغفار الدماطي	قسم التربية الخاصة – كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع – جامعة الملك سعود

2	أ.د/ محمد شوكت	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
3	د/ وائل مسعود	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
4	د/ إيهاب الهلاوي	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
5	د/ محمد خضير	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
6	د/ عبدالصبور منصور	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
7	د/ محمد التجاني إبراهيم	قسم التربية الخاصة - كلية التربية - جامعة الملك سعود
8	د/ عبدالرحمن بن ناصر السعيد	قسم اللغة العربية - كلية المجتمع - جامعة الملك سعود
9	أ/ خالد الهويمل	مشرف برنامج تربية فكرية - وزارة التربية والتعليم
10	أ/ عثمان بن ساعد الغامدي	معلم تربية فكرية - وزارة التربية والتعليم

يوضّح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية

جدول رقم (7)

يوضّح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (المحور الأول)

رقم العبارة	نسبة الموافقة %	نسبة الاختلاف %	نسبة الموافقة مع التعديل %
1	%100	-----	-----
2	%100	-----	-----
3	%100	-----	-----
4	%100	-----	-----
5	%100	-----	-----
6	%90	-----	%10
7	%100	-----	-----
8	%100	-----	-----
9	%100	-----	-----
10	%90	-----	%10
11	%100	-----	-----

جدول رقم (8)

يوضح نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاستبانة في صورتها الأولية (المحور الثاني)

رقم العبارة	نسبة الموافقة %	نسبة الاختلاف %	نسبة الموافقة مع التعديل %
12	%100	-----	-----
13	%100	-----	-----
14	%100	-----	-----
15	%90	-----	%10
16	%100	-----	-----
رقم العبارة	نسبة الموافقة %	نسبة الاختلاف %	نسبة الموافقة مع التعديل %
17	%100	-----	-----
18	%90	%10	-----
19	%100	-----	-----
20	%100	-----	-----
21	%100	-----	-----
22	%100	-----	-----
23	%100	-----	-----
24	%100	-----	-----
25	%100	-----	-----
26	%100	-----	-----
27	%100	-----	-----
28	%100	-----	-----
29	%90	-----	%10

-----	-----	%100	30
-----	-----	%100	31
-----	-----	%100	32
-----	-----	%100	33
%10	%10	%80	34
-----	-----	%100	35
-----	-----	%100	36
-----	-----	%100	37
%10	-----	%90	38
-----	-----	%100	39
نسبة الموافقة مع التعديل %	نسبة الاختلاف %	نسبة الموافقة %	رقم العبارة
-----	-----	%100	40
-----	-----	%100	41
-----	-----	%100	42
-----	-----	%100	43
%10	-----	%90	44
-----	-----	%100	45
-----	-----	%100	46
-----	-----	%100	47
-----	-----	%100	48
%10	-----	%100	49
-----	-----	%100	50

ملحق رقم (4)

الاستبانة في صورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل / معلم تلاميذ الصفوف العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بالرياض حفظه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

أقوم حالياً بدراسة بعنوان "مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم".
وتسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على آراء المعلمين حول مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة والخاصة لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك بهدف تأكيد ودعم الأهداف التي يرونها ملائمة لتلك الاحتياجات، وإزالة أو تحسين ما لا يرونها ملائمة لتلبيتها.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بمراجعة الأدبيات المتعلقة بهذا الموضوع به دف معرفة الأهداف التعليمية العامة والخاصة لمنهج القراءة التي يتوقع أن تلي احتياجات هؤلاء التلاميذ وتسد ما يعانونه من قصور في جوانب الأبعاد النمائية اللغوية والعقلية والمعرفية والاجتماعية والأكاديمية . وقد تم التوصل من هذه المراجعة إلى بناء الاستبانة المرفقة والتي تتكون من محورين:

■ المحور الأول: يتعلق بالأهداف التعليمية العامة - طويلة المدى - لمنهج القراءة المقدم لتلاميذ هذه الصفوف.

■ المحور الثاني: يتعلق بالأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - لمنهج القراءة المقدم لهم. وتحت كل منهما مجموعة من العبارات التي صبر عن تلك الأهداف.

ويأمل الباحث الاستفادة من خبراتكم وعملكم في مجال التربية الفكرية وسعيكم الجاد للنهوض بمعاهده وبرامجه. ومن هنا فإنه يرجو منكم التكرم بإبداء آرائكم حول البنود الواردة في الاستبانة المرفقة. وأن تحظى باهتمامكم مما يساعد إن شاء الله على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، علماً بأن المعلومات التي تدلون بها هنا سوف يتم معاملتها بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وفقكم الله ورعاكم ؟؟

الباحث/ عبدالعزيز أحمد السعيد

القسم الأول: البيانات الأولية للمجيب:

الرجاء وضع علامة (✓) في المكان الذي يمثل الاختيار المناسب:

الاسم: (اختياري).

• العمر:

() أقل من 30 سنة () 30 – 35 سنة () 36 – 40 سنة () أكثر من 40 سنة

• البيئة التعليمية:

() معهد تربية فكرية () برنامج تربية فكرية ملحق بمدرسة عادية

• المؤهل العلمي:

() دبلوم () بكالوريوس تربوي () بكالوريوس غير تربوي () ماجستير

() غير ذلك (يُذكر)

• الخبرة التدريسية:

() أقل من 5 سنوات () 5 – 10 سنوات () أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: محاور الاستبانة وبنودها

يُرجى التكرُّم بقراءة كل هدف من الأهداف التالية، ثم وُضِع إشارة (✓) في العمود الذي يمثل رأيك حول مدى تلبية احتياجات هؤلاء التلاميذ:

المحور الأول:					
مدى تلبية الأهداف التعليمية العامة- طويلة المدى - التالية لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.					
مدى تلبية الاحتياجات					م
لا يُلبي إطلاقاً	يُلبي نوعاً ما	محايد	يُلبي	يُلبي تماماً	
					1
					2
					3
					4
					5
					6
					7
					8
					9
					10
					11
المحور الثاني:					

مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - التالية لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.					
م	الهدف	مدى تلبية الاحتياجات			
		يلبي تماماً	يلبي	محايد	لا يلبي إطلاقاً
12	أن ينطق التلميذ الحروف الهجائية بشكل صحيح.				
13	أن يجمع التلميذ الحروف المبعثرة لتكوين كلمات صحيحة.				
14	أن ينطق التلميذ الكلمات المعروضة عليه بشكل صحيح.				
15	أن يتعرف التلميذ على موضوع الدرس.				
16	أن يصفي التلميذ إلى قراءة المعلم الجهرية للدرس.				
17	أن يردد التلميذ الكلمات الجديدة في الدرس بعد سماعها من المعلم.				
18	أن يقرأ التلميذ جملة بسيطة مكونة من كلمتين.				
19	أن يقرأ التلميذ نصاً قصيراً مكوناً من جمل بسيطة.				
20	أن يعبر التلميذ بأسلوبه عن معنى جملة بسيطة مكونة من كلمتين.				
21	أن يستخدم التلميذ كلمات مناسبة في وصفه للأحداث والوقائع التي يشاهدها في الصورة المعروضة عليه.				
22	أن يسمي التلميذ الأشخاص والأشياء بأسمائهم أثناء وصفه لما يشاهده في صورة معروضة عليه.				
23	أن يقص التلميذ القصة بأسلوبه وفهمه بعد سماعها من المعلم .				
24	أن يتعرف التلميذ على أسماء الأشياء المألوفة في بيئته المحيطة به.				
25	أن يشارك التلميذ في حل التمارين التي تعقُب درس القراءة.				
26	أن ينفذ التلميذ جزءاً من تمارين الدرس بمساعدة المعلم.				

مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - التالي لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.					
مدى تلبية الاحتياجات					م
لا يلبي إطلاقاً	يلبي نوعاً ما	محايد	يلبي	يلبي تماماً	
					27
					28
					29
					30
					31
					32
					33
					34
					35
					36
					37
					38
					39
المحور الثاني:					

مدى تلبية الأهداف التعليمية الخاصة - قصيرة المدى - التالية لمنهج القراءة لاحتياجات تلاميذ الصفوف الابتدائية العليا بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.					
مدى تلبية الاحتياجات					الهدف
لا يُلبي إطلاقاً	يُلبي نوعاً ما	محايد	يُلبي	يُلبي تماماً	
					40 أن يتعرف التلميذ على واو الجماعة من خلال الإشارة لها في النص المقروء.
					41 أن يتعرف التلميذ على بعض الضمائر المنفصلة (أنا، هو، هي) من خلال الإشارة لها في النص المقروء.
					42 أن يميز التلميذ بين الكلمات التي تكتب بهمزة والكلمات الخالية من الهمزة بمساعدة المعلم.
					43 أن يتدرب التلميذ على نطق تاء التأنيث نطقاً صحيحاً.
					44 أن يحلل التلميذ الكلمات إلى حروفها الأصلية بشكل صحيح.
					45 أن يميز التلميذ بين الحركات الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة) من خلال نطقه لبعض الكلمات المعروضة عليه.
					46 أن يضبط التلميذ حروف الكلمات بالحركات الصحيحة.
					47 أن يميز التلميذ بين حروف المد الثلاثة (الألف، الواو، الياء) من خلال نطقه بعض الكلمات المعروضة عليه.
					48 أن يقرأ التلميذ الكلمات المنونة (بالفتح وبالضم وبالكسر) مع إظهار صوت الحركة بالتتوين.
					49 أن يشير التلميذ إلى الحروف المشددة بحركاتها الثلاث من خلال النص المقروء.
					50 أن يأتي التلميذ بكلمات متضادة على غرار (يمين، شمال).

ملحق رقم (5)

خطاب عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود الموجه إلى مدير التربية والتعليم

بمنطقة الرياض (بنين)

الرقم: ٢٤٧
التاريخ: ١٤/٢/٢٠١٤
المرفقات:
الموضوع:



ممكة لغربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود
كلية التربية
مكتب العميد

المحترم
سعادة مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الرياض
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

أفيد سعادتكم أن طالب الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة/ عبدالعزيز احمد السعيد
يرغب في تطبيق أداة دراسته المرفقة بعنوان "مدى تلبية أهداف منهج القراءة لإحتياجات
التلاميذ المتخلفين عقليا الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر
معلميهم". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة بمسار
"التخلف العقلي"
أرجو من سعادتكم التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الباحث.

وتقبلوا فائق تحياتي وتقديري،،

عميد كلية التربية

د. عبدالله بن ابراهيم العجاعي

التحصيل والتطوير المستمر
١٤/٢

ملحق رقم (6)

خطاب وكيل عمادة الدراسات العليا للشؤون الفنية بشأن الموافقة على تشكيل

لجنة مناقشة رسالة الماجستير



التاريخ: ١٤٣٠/٧/٦ هـ

الرقم: ٤/٢٠١٩٦٦٤٤

المحترم

سعادة الدكتور عميد كلية التربية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

بناءً على قرار مجلس عمادة الدراسات العليا بجلسته (٨) المنعقدة بتاريخ ١٤٢٩/٢/١٨ هـ بالتفويض المبدئي لبعض صلاحيات المجلس لعميد الدراسات العليا أو من ينوبه.
وبناءً على توصية لجنة الشؤون الطلابية بعمادة الدراسات العليا بجلستها (٣٣) المنعقدة بتاريخ ١٤٣٠/٧/٤ هـ فإنني أوافق على تشكيل لجنة مناقشة رسالة طالب الماجستير بقسم التربية الخاصة / عبد العزيز بن أحمد السعيد (٤٢٧١٢١٤١٥) بعنوان: مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من جهة نظر معلميهم، من كل من:

- | | | |
|--------|-------------------------------|-------------|
| مقرراً | ١- أحمد بن عبد العزيز التميمي | أستاذ مساعد |
| عضواً | ٢- بندر بن ناصر العتيبي | أستاذ مشارك |
| عضواً | ٣- علي بن محمد هوساوي | أستاذ مساعد |

للإطلاع واتخاذ اللازم

وتقبلوا خالص التحية،،،

وكيل العمادة للشؤون الفنية

د. طلال بن محمد المعجل

جامعة د. امر التميمي
للتفويض بالبريد واجب الأمر اللازم
بمصادرة من الأستاذ المساعد
بجامعة الملك سعود
مصادرة من الأستاذ المساعد

سعادة الدكتور عميد كلية التربية
١٦