



مجلة كلية التربية



فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة
لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.
(بحث مستل من رسالة دكتوراه)

إعداد

آيه عبد الفتاح إبراهيم أبو طبل

المدرس المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة دمياط

أ.م. د/ عصام الدسوقي إسماعيل

أستاذ علم النفس التربوي المساعد المتفرغ

كلية التربية - جامعة دمياط

أ.د/ سمير عبد الوهاب أحمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

(المتفرغ) ووكيل الكلية ورئيس القسم الأسبق

كلية التربية - جامعة دمياط

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٥م

فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

المستخلص:

هدف البحث إلى علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، حيث يقصد بصعوبات القراءة تلك المشكلات التي يواجهها التلاميذ أثناء تعرف الحروف وتمييز أصواتها وربطها لتكوين كلمات وجمل وقراءتها مما يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد برنامجاً قائماً على تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة، وقائمة بصعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، وتكونت عينة البحث من (12) تلميذا وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بدمياط، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٦٠ - ٧٠) وفقاً لمقياس ستانفورد بينيه، وفي ضوء قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة ومأسفر عنه الاختبار البعدي، أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات القراءة ككل، وكذلك في كل نوع من أنواع صعوبات القراءة على حدة، وذلك عند المقارنة بين القياس القبلي والقياس البعدي، حيث جاءت الفروق لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فاعلية استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: تحليل المهمة، الخرائط الذهنية، صعوبات القراءة، المعاقين عقلياً، المرحلة الابتدائية.

The effectiveness of a program based on task analysis and mental maps for the treatment of reading difficulties among mentally retarded students in the elementary stage

Abstract:

The aim of the research was to treat reading difficulties among intellectually disabled students in the primary stage at intellectual education schools. Reading difficulties refer to the problems students face in recognizing letters, distinguishing their sounds, and connecting them to form words and sentences for reading, which affects their academic achievement. To achieve this aim, the researcher prepared a program based on Task Analysis and Mind Mapping strategies to treat reading difficulties, as well as a list of reading difficulties faced by intellectually disabled students who are educable in the fifth grade of primary school at intellectual education schools. The research sample consisted of (12) male and female students from the Intellectual Education School in Damietta, whose IQ scores ranged between (60-70) according to the Stanford-Binet Intelligence Scale. In light of the skills list prepared by the researcher and the results of the post-test, the results indicated that there were statistically significant differences at the (0.01) level between the mean scores of the experimental group students in the reading difficulties test as a whole, as well as in each type of reading difficulty separately, when comparing the pre-test and post-test measurements. The differences were in favor of the post-test, indicating the effectiveness of the Task Analysis and Mind Mapping strategies in treating reading difficulties among intellectually disabled students in the primary stage.

Keywords: Task Analysis, Mind Mapping, Reading Difficulties, Intellectually Disabled, Primary Stage.

المقدمة

تعد المرحلة الابتدائية أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها عملية اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية للمهارات المعرفية والخبرات التعليمية اللازمة لتنمية جوانب شخصيتهم المختلفة؛ الفكرية والمعرفية والوجدانية والجسمية، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ أنماط السلوك والتفكير اللازمة للإنسان، ويكتسب مهارات القراءة التي تساعده على الفهم والتعبير. وتعد مادة القراءة مادة أساسية في المرحلة الابتدائية، لأنها وسيلة لفهم المواد الأخرى، ومتى تمكن التلميذ منها، تمكن من تحصيل باقي المواد، وإذا فشل في اكتسابها تأثر سلباً على اتجاهاته نحو المدرسة وعملية التعلم بصفة عامة (هيام الدين، ١٤٠، ٢٠١٦، ص ص ٢٥-٢٨)

وتُعد القراءة من المواد الدراسية الأساسية في المرحلة الابتدائية، نظراً لأهميتها البالغة كوسيلة رئيسة للتواصل وفهم بقية المواد الدراسية الأخرى واستيعابها. فمتى استطاع التلميذ أن يُتقن مهارات القراءة الأساسية، تمكن تبعاً لذلك من تحصيل مختلف المعارف والعلوم، والعكس صحيح، فإذا فشل في اكتساب هذه المهارات، فإن ذلك سينعكس سلباً على اتجاهاته نحو المدرسة، ويؤثر بشكل مباشر على موقفه من عملية التعلم بصفة عامة (خولة يحيى، ٢٠٠٧، ص ص ١٨٥-١٨٦)

ومن الملاحظ أن معظم التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى يعانون من العديد من صعوبات التعلم، إلا أن أبرزها وأكثرها انتشاراً هي تلك الصعوبات المرتبطة بمهارات القراءة، والتي تُعد بمثابة النواة الأساسية التي تقوم عليها مبادئ التعلم كافة. لذلك، فإن إتقان مهارات القراءة يعد أمراً ضرورياً لتعلمها بشكل صحيح وسليم (فكرى متولى، ٢٠١٥، ص ص ٨٥-٨٦)

وحيث إن صعوبات القراءة تؤثر تأثيراً مباشراً في مسار تعلم التلاميذ، يصبح من الضروري إيلاء هذا المجال عناية خاصة، من خلال استخدام أفضل الأساليب والطرائق في التشخيص والعلاج، والعمل المستمر على تنمية المهارات الأساسية لمهارة القراءة.

وإذا كانت للقراءة أهمية للأفراد العاديين فهي وسيلتهم في كسب المعرفة والمعلومات وهي النافذة التي يطلون منها على العالم الخارجي، فهي أكثر أهمية بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية ليس لكونها مادة يدرسها فحسب وإنما لأنها تعد من أفضل الوسائل التي تساعد على التفاعل مع بيئتهم، وأن يصبحوا مقبولين ممن حولهم وتحميهم من العزلة، والتي هي صفة سائده لديهم، وبالتالي فهي وسيلتهم لتحقيق التواصل مع المجتمع، من خلال قيامهم بقراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية، ومعرفة لوحات المحلات التجارية، وأسماء الشوارع، بحسب قدرات وإمكانيات الشخص (هالة البطوطي، ٢٠٠٤، ص ص ٩٤ - ٩٥).

وعلى الرغم من الأهمية البالغة لاكتساب مهارات القراءة، فإن عددًا كبيرًا من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية يعانون من صعوبات متنوعة خلال مراحل تعليمهم، مما يؤدي إلى تأخرهم عن أقرانهم الأسوياء. وتبقى معرفتهم محصورة في عدد محدود من الكلمات، ويظهر لديهم قصور في تمييز بعض الحروف والأصوات. وتستلزم حالتهم تدخلًا علاجيًا مبكرًا يهدف إلى الحد من خطر العجز القرائي، وتجنب تدني مستواهم التحصيلي في المواد الدراسية، والحد من تفاقم مشكلاتهم النفسي (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٨، ١٨٨ - ١٨٩)

هذا وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من الأفراد ذوي الإعاقة العقلية يصنفون ضمن فئة القابلين للتعلم، إذ يمكنهم التكيف نفسيًا واجتماعيًا ومهنيًا إذا ما تلقوا التدريب الملائم. كما أوضح أن هؤلاء الأطفال يعانون من خلل في التنظيم العصبي في الدماغ، مما يؤدي إلى ضعف في القدرات الإدراكية الحركية، وهو ما ينعكس سلبيًا على قدرتهم على التفاعل مع من حولهم (محمود نبيل، ٢٠١٢، ص ص ٢٥ - ٢٦).

وينتج عن هذا الخلل العديد من الصعوبات في عملية القراءة يمكن تصنيفها إلى

نوعين رئيسيين:

النوع الأول : صعوبات التعرف (التمييز البصري والسمعي): وتتضح هذه الصعوبات في عدم القدرة على التمييز بين الحروف العربية، أو بين الحركات القصيرة

والطويلة، وكذلك بين أشكال التتوين المختلفة. كما تظهر في صعوبة التمييز بين الكلمات بصيغها المختلفة (مفرد وجمع، مضافة أو غير مضافة، معرفة بـ "أل" والتجريد منها)، ويترتب عليها أخطاء متنوعة في النطق مثل الحذف أو الإضافة أو القلب أو تكرار بعض الأصوات، إلى جانب البطء في القراءة. وتتمثل هذه الصعوبات في الآتي:

١. حذف كلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، مثل قراءة "سافر بالقطار" بدلاً من "سافرت بالقطار".
٢. إضافة كلمات أو مقاطع أو حروف غير واردة في النص الأصلي، مثل قراءة "القاھر" بدلاً من "القاهرة".
٣. ج. ابدال كلمة بأخرى تحمل معنى مقارباً أو تكرار بعض الكلمات، مثل "العالية" بدلاً من "المرتفعة".
٤. د. قلب الأحرف أو تبديل مواقعها، مثل قراءة "درب" بدلاً من "برد".
٥. هـ. ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل والمختلفة في الصوت مثل: (ع، غ) أو (ج، ح، خ).
٦. و. ضعف التمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت والمختلفة في الشكل مثل: (ك، ق).
٧. ز. صعوبة التمييز بين حروف العلة، فقد يقرأ الطفل "فيل" بدلاً من "فول" (فوزي الشربيني، غفت الطناوي، ٢٠١٧، ص ص ٧٧-٧٩)

النوع الثاني: صعوبات الفهم: وتتمثل في

١. عدم القدرة على فهم معاني الكلمات.
٢. القراءة دون إدراك لمعاني المفردات.
٣. عدم القدرة على الإجابة عن أسئلة تتعلق بفهم الفقرة (رضا الأدغم، ٢٠٢٠، ص ص ٢٠-٢١).

ويُظهر الأطفال ذوو الإعاقة العقلية خلال تعلمهم للقراءة سمات مثل ضعف التركيز والتسرع، كما أنهم يميلون إلى عكس الحروف والرموز، ويعانون من

مشكلات في الذاكرة واللغة. كذلك يُلاحظ لديهم ضعف في التمييز السمعي، وصعوبة في التعرف على الرموز البصرية، بالإضافة إلى الخلط بين الاتجاهات كاليمنى واليسرى.

ومن حيث التصنيف، تُقسم الإعاقة العقلية إلى أربع فئات بحسب شدتها: بسيطة، ومتوسطة، وشديدة، وحادة. وتعد فئة الإعاقة العقلية البسيطة هي الفئة التي تضم الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم بين (٥٥-٧٠)، وهم قادرون على التعلم في بيئات ومدارس خاصة، ويمكنهم اكتساب المهارات الأكاديمية واللغوية، إذا توفرت لهؤلاء الأطفال الظروف التعليمية المناسبة التي تتماشى مع قدراتهم واحتياجاتهم، فإنهم يتمكنون من التعلم واكتساب المهارات المختلفة.

ويُطلق على هذه الفئة مصطلح "القابلين للتعلم" (Educable Mentally Retarded). وتؤثر الإعاقة العقلية بوضوح في تأخر اكتساب وتعلم اللغة والكلام، لا سيما في الجانبين الاستقبالي والتعبيري. (Yang, Y,F, Wong, 2008 p173) ورغم تنامي برامج تأهيل المعلمين وتطوير خدمات التربية الخاصة، لا تزال فئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية تعاني من قلة الاهتمام، خاصة في ما يتعلق بتنمية مهاراتهم اللغوية والقراءة. فأساليب التدريس التقليدية لم تعد فعالة بما يكفي لمساعدتهم على تجاوز صعوبات القراءة، ما يبرز الحاجة إلى تنويع الاستراتيجيات التعليمية، وتقديم خبرات مباشرة تحفز دافعيتهم نحو التعلم وتساعدهم على التغلب على المشكلات اللفظية (أمير القرشي، ٢٠١٢، ص ص ٨٥ - ٨٧)

وقد أثبتت الأبحاث أن استخدام أساليب تدريبية مناسبة يسهم بفاعلية في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، لما توفره هذه الأساليب من بيئة تعليمية داعمة، وتغذية راجعة فردية، وتحفيز للانتباه والذاكرة، مما يساعد على نقل أثر التعلم إلى مواقف أخرى (عبد العزيز الشخص، ٢٠١٨، ص ص ٣٤ - ٣٥).

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فعاليتها في علاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مدخل تحليل المهمة، الذي يقوم على تجزئة المهارات المعقدة إلى خطوات بسيطة يمكن للطفل تعلمها تدريجيًا ويتميز هذا

المدخل بقدرته على تحديد نقطة بداية تعلم الطفل، ومعرفة جوانب الضعف لديه، وتقديم تغذية راجعة مناسبة، بما يعزز من دافعية التعلم (محمود سليمان، ٢٠١٣، ص ص ٣٩-٤٢).

وتعد استراتيجية تحليل المهمة من الأساليب الفعالة في التعليم، لما لها من أهمية متمثلة في :

١. تسهيل عملية التدريس الفردي ، بحيث يتحرك كل تلميذ وفقا لسرعته الخاصة خلال العمل الذي يتم تحليله.
٢. يحدد للمعلم بدقة متناهية نقطة بداية أداء التلميذ في اثناء سير الدرس.
٣. معرفة المعلم بالمرحلة التي يفشل فيها التلميذ.
٤. يسهل للمعلم تدريس وإنجاز مهمات تعليمية محددة وبسيطة ، مما يساعد كلا من المعلم والمتعلم علي الانتقال إلي المهمة التالية
٥. يساعد على تحديد الأهداف بعبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس (فوزي أبو عواد، ٢٠١١، ص ص ١٨٥ - ١٨٦).

وفي ضوء ما تقدم، أتضح أن مدخل تحليل المهمة يمثل استراتيجية فاعلة في تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

وإذا كان مدخل تحليل المهمة يساعد في علاج صعوبات القراءة ، فإن أسلوب الخرائط الذهنية يسهم بجانب أسلوب تحليل المهمة حيث يساعد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في التعبير عن الأفكار، وذلك من خلال مخطط يقوم الفرد برسمه ورقيا، أو إلكترونيا بوساطة الحاسوب؛ مستخدما الكتابة، الصور، الرموز، والألوان، وهي بذلك تمكن المتعلم من قراءة المعلومة واكتسابها لأنه يكون معروض أمامه صورة ما يتم تعلمه، وهي بذلك تمكن المتعلم من قراءة المعلومة بكامل الدماغ بشقيه: الأيمن، والأيسر، وترفع ذلك من كفاءة التعلم، ومن ثم تخزين المعلومات في الدماغ لفترة طويلة وهو ما يفتقد إليه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ إذ إنها جمعت بن الصور والكلمات، وربطت المعاني المختلفة (حليمة المولى ، ٢٠١٣، ص ص ٦٩-٧٠)

والخرائط الذهنية من أقوى الأدوات التي يمكن استخدامها لدعم وتحسين مشكلات القراءة؛ ذلك لأنها تمكن رؤية العلاقات والروابط بين الأفكار الرئيسية، والفئات المختلفة، والأمثلة والتفاصيل التي من الممكن أن يفقدها القاري، أو يتجاوزها عند استخدام استراتيجيات تسجيل الملحوظات التقليدية، وتعد كذلك استراتيجية مهمة ومفيدة لعملية التعلم؛ إذ إنها تساعد المتعلمين على تخطي المشكلات

وفي هذا السياق، يتبع التدريس باستخدام الخرائط الذهنية مجموعة من الخطوات تبدأ بالتعرف على الخبرات السابقة للمتعلمين، ثم مرحلة الاستئثار الذهنية باستخدام الصور والرموز، يليها عرض المعلم للخريطة الذهنية الخاصة بالموضوع، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة، وتقديم التغذية الراجعة لهم، ثم مناقشتهم وتصويب أخطائهم (كمال زيتون، ٢٠٠٩، ص ص ٦٨-٦٩)

ثانياً: مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في: وجود صعوبات قراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

- ومن هنا فيمكن التصدى للمشكلة من خلال الاجابة على السؤال الرئيس التالي:
١. " كيف يمكن علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج قائم على مدخل تحليل المهمة والخرائط الذهنية؟ "
 ٢. يتفرع عن هذا السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية الآتية:
 ٣. ما صعوبات القراءة اللازم علاجها لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟

٤. ما مستوى الصعوبات لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟
٥. ما التصور المقترح للبرنامج القائم على مدخل تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟
٦. ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين ذهنياً باستخدام مدخل تحليل المهمة والخرائط الذهنية، من خلال الآتي:

الوصف: ويتمثل في وصف وتحديد الواقع الحالي لصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين ذهنياً.

التفسير: تفسير هذا الواقع والمتمثل في علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً.

التنبؤ: التنبؤ بأن البرنامج المقترح سوف يسهم في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ الإعاقة العقلية بعد تطبيق البرنامج القائم على تحليل المهمة والخرائط الذهنية.

التحكم: التعرف على مدى فاعلية استراتيجيتي تحليل المهام والخرائط الذهنية في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المعاقين ذهنياً.

رابعاً: أهمية البحث.**أولاً: الأهمية النظرية:**

إضافة وتقديم إطاراً نظرياً يتضمن معلومات حول أهم مظاهر الإعاقة العقلية والعوامل المسببة لها، وأهم خصائص هذه الفئة، وكيفية تشخيصها تشخيصاً دقيقاً للوقوف على أهم البرامج والاستراتيجيات التي يمكن أن يكون لها تأثيرها على هذه الفئة، وبالتالي يتم تحديد البرامج المناسبة لها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. الاستفادة من النظريات والمفاهيم العلمية في إعداد البرنامج القائم على الدمج بين استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية في علاج صعوبات القراءة
٢. محاولة مساعدة الباحثين في كافة التخصصات للبحث في متطلبات المعاقين ذهنياً لعلاج صعوبات القراءة لديهم.

خامساً: حدود البحث:

أجرى البحث الحالى على ضوء المحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: صعوبات القراءة الشائعة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية والمتضمنه في القائمة التي قامت الباحثة بإعدادها.

الحدود البشرية: تمثلت فى التلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بالصف الخامس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية، المعاقين ذهنياً إعاقة بسيطة تتراوح نسبة الذكاء من (٦٠-٧٠%)، ويبلغ عددهم (١٢) تلميذا وتلميذة.

الحدود (المكانية): مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة دمياط التعليمية بمحافظة دمياط

سادساً: مصطلحات البحث:**تحليل المهام (Task Analysis):**

وتعرف الباحثة استراتيجية تحليل المهمة إجرائياً بأنها: إحدى الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة لمعالجة صعوبات القراءة لدى الأطفال المعاقين ذهنياً، حيث تعتمد على تقسيم المهارة القرائية التى يعانى الطفل من صعوبة فى أدائها مثل تمييز الحروف أو قراءة الكلمات إلى مجموعة من الخطوات الجزئية البسيطة، يتم تعليمها بشكل متسلسل ومنظم.

-الخرائط الذهنية (Mind Mapping):

وتُعرف الباحثة استراتيجية الخرائط الذهنية إجرائياً بأنها: استراتيجية تعليم وتعلم يستخدمها المعلم من أجل تنظيم المعلومات وتبسيطها للطفل بطريقة جذابة ومشوقة، بما يعزز بناءه المعرفي ويرفع من استعداده وحماسه نحو التعلم، حيث تتمركز الفكرة الرئيسية في منتصف الخريطة وتتفرع منها أفكار فرعية مدعمة بالألوان والرموز والصور.

صعوبات القراءة:

يمكن للباحثة أن تُعرف صعوبات القراءة إجرائياً بأنها: ضعف قدرة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية على أداء المهارات الدقيقة

اللازمة لعملية القراءة بمكوناتها الثلاثة (التعرف - نطق الأصوات - الفهم المباشر)، مما يؤدي إلى تدني مستوى أدائهم في هذه المهارات، وبالتالي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم، ويمكن قياس هذه الصعوبات من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المعاقون ذهنيًا :

وتُعرف الباحثة مصطلح المعاقين ذهنيًا إجرائيًا بأنهم: فئة من الأطفال يعانون من تدنٍ واضح في مستوى الأداء العقلي والوظيفي، يتراوح معامل ذكائهم بين (٦٠-٧٠)، ويُصنفون ضمن فئة القابلين للتعليم، ويتميزون بحاجتهم إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع قدراتهم الإدراكية والاجتماعية، وتوفر لهم أنشطة تدريبية تراعي خصائصهم الفردية، بهدف تنمية مهاراتهم الأكاديمية والمعرفية.

سابعًا: منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهجين الآتيين:

أولًا: المنهج الوصفي:

اعتمدت الباحثة في هذا المنهج على الإجراءات المرتبطة بوصف وتحليل الأدبيات العلمية، والدراسات والبحوث السابقة سواء العربية أو الأجنبية، بالإضافة إلى إعداد الإطار النظري المعرفي للبحث، وذلك بهدف بناء قاعدة معرفية متكاملة للمحاور العلمية الرئيسة للبحث، وتحديد جوانب الاستفادة منها في الدراسة الحالية. كما شمل هذا المنهج إعداد قائمة بمهارات القراءة اللازمة، وتصميم أداة القياس (الاختبار) المعتمدة في البحث.

ثانيًا: المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي):

اتبعت الباحثة في هذا الجانب المنهج التجريبي باستخدام التصميم شبه التجريبي القائم على وجود مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك من خلال إجراء قياسات قبلية وبعدية وتتبعية؛ بهدف التحقق من فاعلية المتغير المستقل (البرنامج أو الاستراتيجية المستخدمة) في تنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة.

ثامناً: فروض البحث

تتحدد فروض البحث في التالي:

١. توجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (≥ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية
٢. توجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (≥ 0.05) بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة
٣. لا توجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (≥ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات القراءة
٤. توجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (≥ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي
٥. توجد فرق دالة إحصائية عند مستوى الدالة (≥ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح أطفال المجموعة التجريبية

تاسعاً: أدوات البحث ومواده التعليمية.

اعتمد البحث على الأدوات والمواد التالية:

أدوات ومواد من إعداد الباحثة:

١- قائمة بصعوبات القراءة (إعداد الباحثة)

تتكون القائمة من (٢١) صعوبة من صعوبات القراءة مقسمة على محورين كالآتي:
المحور الأول: صعوبات التعرف: وتنقسم إلى صعوبات تعرف الحرف، ظواهر القرئية، وصعوبات تعرف الكلمات، تحليل الكلمات وتركيبها، تعرف الجملة

المحور الثانى: صعوبات الفهم وتنقسم إلى صعوبات فهم الجملة وصعوبات فهم الكلمات.

٢ - اختبار لقياس صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية (إعداد الباحثة)

١. تحديد الهدف من الاختبار:
حددت الباحثة الهدف الأساسي من إعداد الاختبار، وهو قياس صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية للكشف عن مظاهر الضعف لديهم وتحديد جوانب القصور القرائي.
٢. تحديد المحاور الرئيسية للاختبار:
قسمت الباحثة الصعوبات إلى محورين أساسيين:
 ١. **صعوبات التعرف وتشمل:** تعرف الحروف، تعرف الظواهر القرائية، تحليل الكلمات وتركيبها، تعرف الجملة.
 ٢. **صعوبات الفهم وتشمل:** فهم الكلمات. فهم الجمل.
٣. صياغة مفردات الاختبار:
قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار بما يتناسب مع كل محور من المحاور السابقة، بحيث تشمل جميع الصعوبات المحددة بشكل واضح ودقيق.
بلغ عدد الصعوبات المدرجة في القائمة ٢١ صعوبة موزعة وفق المحورين.
٤. **تصميم صورة أولية للاختبار:**
 - صاغت الباحثة الصورة الأولية للاختبار، متضمنة:
 - تعليمات واضحة للمعلم القائم بالتطبيق.
 - بنود الاختبار مرتبة ترتيباً منطقياً بدءاً من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً.
 - أسلوب عرض مناسب للفئة المستهدفة (خط واضح - حجم مناسب - مفردات مألوقة).
٥. عرض الاختبار على المحكمين:
٦. تعديل الاختبار بناءً على آراء المحكمين:

٧. إجراء التطبيق القبلي التجريبي (الاختبار المبدئي):

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ماثلة لعينة البحث للتحقق من:

- وضوح التعليمات والأسئلة.
- الوقت المستغرق في التطبيق.
- صعوبات التطبيق الميداني.

٨. حساب معاملات الصدق والثبات:

٩. إعداد الصورة النهائية للاختبار:

أعدت الباحثة الصورة النهائية للاختبار في ضوء نتائج التطبيق الاستطلاعي وتحكيم

الخبراء، ليصبح جاهزاً للتطبيق الفعلي على عينة الدراسة

٣-برنامج قائم على استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات

القراءة لدى تلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

أدوات ومواد استعانت بها الباحثة

استخدمت الباحثة في دراستها عددًا من الأدوات المقننة، إلا أنها اعتمدت في تطبيق

هذه الأدوات والحصول على درجات الأطفال على آخرين قاموا بتطبيقها، وذلك

لضمان دقة التطبيق وتحقيق الموضوعية ومن بين هذه الأدوات :

مقياس ستانفورد بينيه -الذكاء -الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب / صفوت فرج،

(٢٠١١)

استعانت به الباحثة لقياس مستوي ذكاء الأطفال المشاركين في البحث بهدف تحديد

درجة الإعاقة العقلية لديهم.

عاشرا: إجراءات البحث

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبعت الباحثة الإجراءات

التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: ما صعوبات القراءة الشائعة لدى

للتلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟ ستجري الباحثة ما يأتي:

١. تم مراجعة الدراسات والبحوث العلمية السابقة سواء العربية أو الأجنبية التي اهتمت بتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. إعداد قائمة مبدئية صعوبات القراءة التي يجب علاجها لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

٣. تم عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية.

٤. تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء ومقترحات السادة الخبراء والمحكمين.

٥. وضع القائمة المقترحة في صورتها النهائية.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: ما أنواع الصعوبات الشائعة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟ ستجرى الباحثة ما يأتي:

١. الإطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة لإعداد الاختبار.

٢. إعداد اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في ضوء القائمة لدى أطفال المرحلة الابتدائية التي تم إعدادها.

٣. عرض اختبار تشخيصي صعوبات القراءة على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وصياغته في صورته النهائية.

٤. تطبيق الاختبار على مجموعة عشوائية من التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية ثم تطبيقه على مجموعة البحث.

٥. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً؛ لحساب الآراء في الاختبار، وتحديد مدى تمكن الأطفال من القراءة وتفسير النتائج.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على: ما التصور المقترح للبرنامج القائم على استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟ فقد اتبعت الباحثة هذه الخطوات:

١. إعداد الصورة الأولية للبرنامج لعلاج صعوبات القراءة في ضوء قائمة الموضوعات التي تم إعدادها، وكذلك المراجع والدراسات في هذا العدد، وتتضمن: (تحديد أسس

البرنامج - تحديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج - تحديد محتوى البرنامج - تحديد الزمن اللازم للتدريب اعلمه - تحديد الألعاب والمباريات التكاملية المناسبة لمحتوى البرنامج - تحديد أساليب التقويم - إعداد دليل المعلم - إعداد دليل الطالب).

٢. عرض الصورة الأولية للبرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ لتحديد مدى صلاحيته.
٣. إجراء التعديلات بناء على آراء المحكمين واقتراحاتهم.
٤. وضع الصورة النهائية للبرنامج.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية؟ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١. تطبيق الاختبار القبلي لعلاج صعوبات القراءة على مجموعة البحث.
٢. تطبيق البرنامج المقترح من خلال إعداد دليل المعلم.
٣. تطبيق الاختبار البعدي لعلاج صعوبات القراءة على مجموعة البحث.
٤. رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً من خلال مقارنة القياسات القبلية والبعدية، وتحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
٥. تقديم التوصيات والمقترحات على ضوء ما تسفر عنه النتائج

الإطار النظري والدراسات السابقة

فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية

يتناول هذا الإطار ثلاثة محاور رئيسية، وهى :

المحور الأول :

أولاً: صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً

ثانياً: المعاقين عقلياً

المحور الثاني: تحليل المهمة

المحور الثالث: الخرائط الذهنية

المحور الأول: صعوبات القراءة (Reading Disabilities)

تعددت تعريفات صعوبات القراءة في الأدبيات التربوية حيث تناولها الباحثون من زوايا متعددة، فبعضهم ركز على مظاهرها وآخرون على أسبابها.

فقد عرّفها أحمد حمزة (٢٠٠٨، ص ١١) بأنها "صعوبات تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات أو التهجئة غير الصحيحة للكلمات. وتنشأ هذه الصعوبات عادة من مشكلات تصيب المكون الفونولوجي للغة، وتكون غير متوقعة عند الأفراد، وقد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة".

بينما وصفها إسماعيل لعيس (٢٠١٠، ص ٣٤) بأنها "اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي لدى تلاميذ مجتمع الدراسة، وذلك في غياب قصور حسي (بصري) أو خلل نفسي واضح، وفي ظروف تعليمية عادية".

ومن الضروري هنا التوضيح أنه لا يجوز الخلط بين مصطلحي (Reading Disabilities) صعوبات القراءة و (Learning Disabilities) صعوبات التعلم، حيث:

صعوبات القراءة تعتبر نمطاً محدداً من صعوبات التعلم الخاصة، وهي مشكلة في مهارة قرائية معينة بالرغم من سلامة القدرات العقلية العامة.

بينما تشير صعوبات التعلم (Learning Disabilities) إلى اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بالفهم أو الاستخدام اللغوي أو الكتابي أو الحسابي.

كذلك، لا يجوز الخلط بين صعوبات القراءة والإعاقة العقلية، حيث:

صعوبات القراءة لا تعني تدنياً عاماً في القدرة العقلية، بل تحدث لدى أفراد يمتلكون قدرات عقلية طبيعية أو قريبة من الطبيعي.

أما الإعاقة العقلية فهي انخفاض ملحوظ في القدرة العقلية العامة مصحوبًا بضعف في مهارات التكيف، مما يميزها كفئة مستقلة من فئات الإعاقة.

أسباب صعوبات القراءة:

ترجع صعوبات القراءة إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر سلبيًا على تعلم القراءة، وتشمل العوامل الجسمية والنفسية والاجتماعية. ومن أبرزها:

(١) العوامل الجسمية والعضوية البيولوجية:

أ) القصور البصري:

مثل قصر النظر أو طولاه، حيث تؤثر العيوب البصرية أو اضطرابات عضلات العين على قدرة الفرد على القراءة، وقد يعتمد بعضهم على عين واحدة (نحمله محمد، ٢٠١٢، ص ص ٣٢-٣٥).

ب) القصور السمعي:

ويشمل الصمم وضعف السمع، مما يؤثر على التمييز السمعي والإدراكي.

ج) اتجاه الكتابة:

يلعب اتجاه الكتابة (يمينًا أو يسارًا) دورًا مهمًا، إذ قد يؤدي التبديل بين الاتجاهين إلى عكس الحروف أو الكلمات أثناء القراءة، مما يسبب مشكلات إدراكية وبصرية وحركية وانفعالية (زيدان السرطاوي وصفاء رفيق، ٢٠١٦، ص ص ٣٥٩-٣٦١).

نظريات تفسير صعوبات القراءة:

ترى بعض النظريات أن الدماغ يعمل كنظام حاسوبي، حيث يتم إدخال المعلومات ومعالجتها وإنتاج الاستجابات. وتشمل هذه الأنظمة:

(١) الذاكرة البصرية:

تعالج التمثيلات البصرية، حيث تُحلل ملامح الحروف وتُرتب وتُحول إلى رموز هجائية تمثل كلمات مفهومة.

(٢) الذاكرة الصوتية:

تشير إلى التمثيلات الصوتية والنطقية، حيث تُحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية تُنطق.

٣) الذاكرة الدلالية (الخاصة بالمعنى):

فيها تُحول الرموز البصرية والصوتية إلى معانٍ مفهومة، ويحدث فيها الفهم الحقيقي للنص المقروء (فتحي الزيات، ٢٠١٥، ص ٢٣٣ - ٢٣٤)

مظاهر صعوبات القراءة:

تتعدد مظاهر صعوبات تعلم القراءة وتختلف بين الأفراد، وتظهر بشكل واضح في مجموعة من الأخطاء التي قد يرتكبها القارئ أثناء ممارسة مهارة القراءة. وقد قام محمد الظنخاني (٢٠١١، ص ص ٨٠-٨٢) بتصنيف هذه المظاهر إلى ثلاثة أقسام رئيسية، وهي:

١. أخطاء في النطق: وتشمل مجموعة من الأخطاء التي تحدث أثناء نطق الكلمات، ومنها:
٢. الإبدال: حيث يقوم القارئ بإبدال حرف أو أكثر من حروف الكلمة بحرف آخر، كما في قراءة كلمة "المنفعة" بدلاً من "المرتفعة".
٣. الحذف: حيث يقوم القارئ بحذف حرف من كلمة أو كلمة من جملة دون استبداله، مثل حذف حرف الألف من كلمة "عالم" لتصبح "علم".
٤. القلب: يحدث عندما يقوم القارئ بتغيير ترتيب الحروف في الكلمة، مثل قراءة "برد" بدلاً من "درب"، بالإضافة: عندما يضيف القارئ حرفاً أو كلمة زائدة، مثل إضافة حرف الألف إلى كلمة "العلم" لتصبح "العالم"، التكرار: حيث يكرر القارئ الكلمة عدة مرات، مثل تكرار كلمة "العدل" في جملة "العدل أساس الملك".
٥. التقطيع: حيث ينطق القارئ الكلمات بشكل منفصل، مثل نطق الجملة "اجتمع التجار في سوق الأسهم" كلمة كلمة، أخطاء الضبط الصرفي أو الإعرابي: حيث يحدث تغيير في نطق الكلمات بسبب الاختلاف في الحركات، مثل نطق كلمة "بر" بطرق مختلفة.
٦. عدم الوقوف في مواضع الوقف الصحيحة: حيث يقوم القارئ بالوقوف في أماكن غير مناسبة تؤثر على معنى الجملة، مثل الوقف غير الصحيح في "تجول المدير في" مما يغير المعنى.

أهمية علاج صعوبات القراءة للتلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم:

تتمثل أهمية القراءة للتلاميذ المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم كما حددها عبد الصبور محمد (٢٠١٢، ص ١٧١ - ١٧٢) في الآتي:

١. لا تقتصر أهميتها على الجانب التعليمي، بل تمتد لتشمل جميع أمور الحياة اليومية في حياتهم.
٢. تؤدي إلى اتجاهات أكثر إيجابية تجاه المعاقين.
٣. تعمل على تضيق فجوة ما بينهم وبين العاديين.
٤. وسيلة مهمة لهم في التواصل مع المجتمع من خلال قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية، ومعرفة لوحات المحلات التجارية، وقراءة أسماء الأحياء والشوارع بحسب قدراتهم وإمكانياتهم.
٥. قراءة بعض الكلمات الوظيفية التي تتصل بمجال عمله إن كان يعمل.
٦. تفيد في تطوير الحصيلة اللغوية لديهم.
٧. تساعد على إثراء خبراتهم، وإشباع حاجاتهم وميولهم

ثانياً: الإعاقة الذهنية intellectual Disability

مفهوم الإعاقة الذهنية :

تعددت تعريفات الإعاقة الذهنية بتعدد التخصصات والمجالات التي تناولتها، فكل مجال تناولها من زاوية تتناسب مع اهتمامه؛ فمنهم من ركز على الجانب الطبي، ومنهم من تناولها من الناحية السيكومترية، أو الاجتماعية، أو التربوية في اللغة، تُشتق كلمة "إعاقة" من الفعل "عاق"، أي منع ووقف، و"عوق" أي امتنع وتنبط. ويُجمع على "عوائق"، مما يدل على وجود ما يعيق التقدم أو النمو الطبيعي (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٦٣٧).

أما من الناحية الطبية، فتُعرّف الإعاقة الذهنية بأنها حالة من القصور ناتجة عن أسباب طبية معروفة أو غير معروفة تؤثر على القدرات العقلية للفرد (مكي مغربي، ٢٠١٠، ص ٢٤)

أما من الناحية التربوية، فقد اتفق فاروق الروسان (٢٠٠٦، ص ٣٥) وماجدة عبيد (٢٠١٣، ١٣٧) على أن المعاقين الذهنية القابلين للتعلم هم الأطفال الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة ولكنهم قادرون على تعلم المهارات الأساسية كمهارات القراءة، والكتابة، والحساب. وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٦٠-٧٠) درجة على منحنى التوزيع الطبيعي. وغالبًا ما تتشابه خصائصهم الجسمية مع الأطفال العاديين في نفس العمر الزمني، في حين تظهر الفروق في مستوى الإنجاز الأكاديمي.

أسباب الإعاقة العقلية:

يذكر مصطفى القمش (٢٠١١، ص ٨٧) أهم العوامل المسببة للإعاقة العقلية بناءً على المرحلة الزمنية التي تقع فيها هذه العوامل. ويمكننا من خلال تحليل هذه الدراسات الإشارة إلى ثلاث مراحل زمنية رئيسية:

أولاً: العوامل المسببة للإعاقة العقلية في مرحلة ما قبل الولادة

تتضمن هذه المرحلة مجموعة واسعة من العوامل وتنقسم هذه العوامل إلى مجموعتين رئيسيتين:

العوامل الجينية ومنها: الوراثة، الخلل في الكروموسومات

ب) العوامل المسببة للإعاقة الذهنية في مرحلة ما بعد الولادة: مثل سوء التغذية، الأمراض والالتهابات، مثل الحصبة، النكاف، الجدري، التهاب السحايا، الحوادث والصدمات، التي تؤثر على منطقة الرأس وتؤدي إلى تلف في الدماغ (حمدي الغرباوي، ٢٠١٠، ص ١٠٢).

تصنيفات الإعاقة العقلية:

تذكر (تيسير كوافحة، عمر عبد العزيز، ٢٠١٠) تصنيفات الإعاقة من حيث مصدر الإعاقة:

الإعاقة العقلية الأولية، والإعاقة العقلية الثانوية: وهي التي تعود إلى أسباب بيئية، أي عوامل خارجية، كالإصابة بأمراض مثل السحايا والزهري وغيرها من الأمراض

التي تؤدي إلى الإعاقة (تيسير كوافحة، عمر عبد العزيز، ٢٠١٠، ص ٦٢-٦٥)

ثانياً: من حيث درجة شدة الإعاقة

حيث يتم تقسيم الإعاقة العقلية إلى أربع فئات رئيسية كما يلي:

الإعاقة العقلية البسيطة: وتشمل الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥) إلى (٧٥) درجة على مقاييس الذكاء، الإعاقة العقلية المتوسطة: وتضم الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٤٠) إلى (٥٥) درجة (قحطان الظاهر، ٢٠٠٨، ص ١٥٠-١٥١)

الإعاقة العقلية الشديدة: وتشمل الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٣٥) درجة وتصل إلى (٢٠) درجة تقريباً.

الإعاقة العقلية الشديدة جداً: وهم الأشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٢٠) درجة على مقياس ستانفورد-بينيه، ويشكلون حوالي ١% من مجتمع المعاقين عقلياً (جمال الخطيب، ٢٠١٠، ص ١١٧-١١٩).

من حيث قابليتهم للتعليم - التصنيف التربوي

يقوم هذا التصنيف على الموقف التربوي وقدرة الأفراد المعاقين ذهنياً على التعلم، ويُقسمهم التربويون العاملون في مجال الصحة النفسية إلى ثلاث فئات رئيسية، وهي:

١. فئة القابلين للتعليم (Educable) وهم الأفراد الذين يمتلكون القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة. وهم بحاجة إلى برامج تعليمية خاصة (ماجدة عبيد، ٢٠١٣، ١٥٨)

٢. فئة القابلين للتدريب (Trainable)، فئة الاعتماديين (Custodial): وهم الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن (٣٠)، ويشكلون تقريباً ما نسبته ٣-٤% من مجتمع المعاقين عقلياً. وتحتاج هذه الفئة إلى رعاية إيوائية شاملة (Wilson, K., Solas. (2016,p,31)

خصائص المعاقين عقليا:

نظراً لأن التلاميذ المعاقين ذهنياً في المرحلة الابتدائية يمتلكون خصائص تميزهم عن أقرانهم من الأسوياء أو من ذوي الإعاقات الأخرى .

وفيما يلي عرض مفصل لأبرز هذه الخصائص:

يذكر فكري متولى (٢٠١٥) الخصائص الأكاديمية:

١. يرتبط الذكاء ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على التحصيل الدراسي، مما يجعل الطفل المعاق فكرياً غير قادر على مجاراة أقرانه من نفس العمر الزمني في هذا الجانب، ويظهر ذلك جلياً في ضعفه العام في مهارات القراءة، والتعبير، والكتابة، والاستعداد الحسابي

٢. ويعاني الطفل المعاق عقلياً من قصور في عمليات الإدراك، خصوصاً في التمييز والتعرف على المثيرات الحسية، وذلك نتيجة لصعوبات في الانتباه، مما يستلزم من المعلم توظيف استراتيجيات تربوية تعزز من تركيزه (فكري لطيف متولى، ٢٠١٥، ص ص ٥٨-٦٠)

وفي هذا الإطار، أشارت دراسة محمد السرحاني (٢٠٢٠، ص ص ٢٦٠-٢٦١) إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على الصور التسلسلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

ثانياً: الخصائص اللغوية:

يُعاني الأطفال المعاقون عقلياً القابلون للتعلم من ضعف عام في النمو اللغوي، ويواجهون مشكلات تتعلق باستخدام اللغة

وقد أشار أديب عبد الله النوايسة وإيمان طه القطاونة (٢٠١٥، ص ص ٢١-٢٢) إلى أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد اكتسب جملة لغوية بسيطة تتيح له الاستخدام المحدود لهذه المهارات.

في حين لخص علي سعد وآخرون (٢٠٠٩، ص ص ٩٢-٩٣) أهم الخصائص اللغوية للمعاقين ذهنياً في النقاط الآتية:

١. تأخر في النطق وظهور عيوب واضحة فيها،

٢. بطء في النمو اللغوي العام.
٣. ضعف في القدرات المعرفية والذاكرة.
٤. تدنٍ في الحصيلة اللغوية مقارنة بأقرانهم من الأطفال العاديين
٥. تأخر وضعف في التواصل اللغوي.

أساليب تعليم التلاميذ المعاقين عقليًا:

تتعدد الأساليب التربوية التي يمكن توظيفها في تعليم التلاميذ المعاقين ذهنيًا وقد أشارت دراسة أحمد عبد المطلب (٢٠١٥) إلى مجموعة من الأساليب الفعّالة التي تُستخدم في هذا السياق، ومن أبرزها ما يلي:

أسلوب تحليل المهمة: يُقصد بتحليل المهمة عملية تفكيك المهارة أو النشاط التعليمي إلى عناصره أو مكوناته الأساسية، ثم إعادة ترتيب هذه العناصر ضمن تسلسل منطقي منظم يُسهّل على الطفل المعاق عقليًا فهمها وتعلمها تدريجيًا، مما يُعزز قدرته على الاستيعاب والتدريب.

النمذجة: وهي أسلوب يقوم على محاكاة أو تقليد سلوك أو استجابة تمت مشاهدتها سابقًا.

أسلوب التعلم التعاوني: يُعد من الأساليب المفيدة عند دمج المعاقين ذهنيًا مع أقرانهم العاديين في بيئات التعلم المشتركة.

اللعب: يُجمع المربون على أن اللعب يُعد من الأساليب التعليمية الفعّالة للمعاقين عقليًا، إذ يُحرر الطفل من القيود، ويتيح له فرصة للعيش في عالم يناسب طبيعته (أحمد عبد المطلب، ٢٠١٥، ص ٤٣-٤٤).

المحور الثاني: تحليل المهمة:

تعددت تعريفات مصطلح "المهمة" في الأدبيات التربوية

ففي معجم علم اللغويات التطبيقي، عُرِفَت المهمة بأنها "نشاط أو فعل يُنفذ كنتيجة للمعالجات أو الفهم اللغوي"، مثل رسم خريطة أثناء الاستماع إلى تسجيل صوتي أو اتباع تعليمات خلال تنفيذ مهمة محددة. وقد تتضمن المهمة إنتاجًا لغويًا (أمير القرشي، ٢٠١٢، ص ٢٠-٢١)

وفي سياق طرق التدريس، تشير تحليل المهمة إلى ما يقوم به المتعلم داخل الصف الدراسي، مع التركيز على الفرق بين المهام التعليمية ومهام الحياة الواقعية. وهنا تعتمد استراتيجية تحليل المهمة على تجزئة النشاط التعليمي إلى خطوات صغيرة ومنظمة، بحيث لا ينتقل المتعلم من خطوة إلى أخرى إلا بعد إتقان السابقة بنجاح..

وبالاستناد إلى التعريفات السابقة، يمكن استخلاص عدة سمات مشتركة لاستراتيجية تحليل المهمة:

١. المهام التعليمية تمثل مكونات فرعية لمهمة أكبر؛ فعلى سبيل المثال، تعد مهمة "تعرف الحروف" جزءاً من مهمة أشمل هي "قراءة الكلمة".
 ٢. تعتمد الاستراتيجية على مبدأ التدرج والتسلسل من البسيط إلى المعقد، بما يتوافق مع النمو الطبيعي للمهارات اللغوية لدى المتعلمين.
 ٣. قد تتضمن المهمة إنتاج لغة أو لا، حسب طبيعتها.
- وبذلك، تعد استراتيجية تحليل المهمة مدخلاً علمياً منهجياً يساعد على تبسيط التعلم وتحقيق الأهداف التربوية بطريقة تناسب الفروق الفردية لدى المتعلمين

أنواع تحليل المهمة:

تذكر فاطمة عبد الباقي (٢٠٠٤) ثلاثة أنواع لاستراتيجية تحليل المهمة وهي:

١. إجرائي: يعتمد على تحليل المهارة إلى الأجزاء المكونة لها، وتقديمها في خطوات تعليمية تتوقف في عددها على مستوى المتعلمين، وهو ما يتم من خلال تحديد الخطوات المطلوب إنجازها وأن يتم الأجزاء في بيئة أقرب ما تكون للبيئة الفعلية
٢. التطوري: حيث يعتمد على التدرج في التواصل وفي بناء الخطوات التعليمية مع استغلال القدرات الطبيعية للأفراد، وزيادة مستويات الصعوبة
٣. تحليل المهمة بالمساعدة: يعتمد على مبدأ تحليل المهارة إلى الأجزاء المكونة لها مع تبسيط كل جزء إلى مهام تعليمية صغيرة بشكل واضح، ومحدد، وتسلسل يتناسب مع قدرات المتعلمين، وذلك لسهولة التعلم والقدرة على التقييم المستمر والنهائي، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الطريقة تحتاج لوقت في تعلم المهارات،

واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة باستمرار لجذب انتباه المتعلمين (فاكمة عبد الباقي ، ٢٠٠٤ ، ١٨٠)

أهمية استراتيجية تحليل المهمة

تعدّ استراتيجية تحليل المهمة من الأساليب التربوية الفعالة التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية، يمكن عرضها على النحو التالي:
وأشار حسن جامع (٢٠١٠، ص ص ١٧٢-١٧٣) إلى أهمية هذه الاستراتيجية من خلال:

١. المساهمة في تخطيط وتصميم مواقف تعليمية محكمة الإعداد.
٢. تحديد الخطوات المتتابعة اللازمة لإنجاز المهمة التعليمية الكاملة.
٣. تنظيم الخبرات والمحتويات التعليمية بطريقة متدرجة وفعالة.
٤. تقسيم المهارات إلى أجزاء فرعية قابلة للتنفيذ، مما يسهل متابعتها أثناء التعليم أو بعده.
٥. تحديد المهارات والمتطلبات السابقة الضرورية لنجاح التدريس الحالي.

مكونات استراتيجية تحليل المهمة:

أوضح يوسف قطامي (٢٠١٣ ، ص ١٤٠) أن تحليل المهام الاتصالية وتصنيفها يتم وفقاً لجملة من العناصر الأساسية، وقد تناول قطامي هذه المكونات مضاعاً إياها في الشكل الآتي:



شكل (١) مكونات المهمة التعليمية.

ويتضح من هذا النموذج أن المهمة التعليمية تتضمن العناصر التالية:

الأهداف التعليمية: حيث يتم تحديد أهداف تصف بصورة مباشرة وواضحة السلوك المتوقع من المتعلم بعد إتمام المهمة، بيانات المدخلات ، الأنشطة التعليمية: وتشير إلى الأفعال الحقيقية التي يقوم بها المتعلمون باستخدام مدخلات المهمة، بحيث تشكل هذه الأنشطة نقطة البداية في تنفيذ المهمة التعليمية، أدوار المتعلمين: إذ تركز المهمة على تفعيل استراتيجيات التعلم الذاتي، أدوار المعلمين: حيث يتم تحديد الأدوار المنوطة بالمعلمين بناءً على طبيعة المهام التعليمية المطلوبة منهم، ظروف المكان والزمان: وتشمل التنظيم المكاني والزمني لأداء المهمة التعليمية (يوسف قطامي، ٢٠١٣، ص ص ٥١-٥٢).

أشار ذوقان عبيدات وسهيله سمير (٢٠٠٦) إلى مجموعة من الخطوات الأساسية التي ينبغي أن يتبعها المعلم أثناء استخدامه لاستراتيجية تحليل المهمة، وتتمثل فيما يلي:

حصر المهام: وهي عملية تحديد وحصر جميع المهام المتعلقة بالموضوع التعليمي،

وصف المهام: يُقصد به تحليل المهمة إلى مكوناتها الرئيسة والفرعية

المدخل الإجرائي (من أسفل إلى أعلى)، المدخل الهرمي (من أعلى إلى أسفل).

المدخل الهجين (مزيج بين المدخلين). ويُراعى أيضاً تحديد نوع المعزز المستخدم

عند إتقان المهارات الفرعية، ترتيب المهام وعناصرها ترتيباً متسلسلاً: يُعد ترتيب

وتسلسل المهام أكثر تعقيداً من مجرد تحديد الخطوات؛ إذ ينبغي ترتيب المهام وفقاً

لمعايير مثل السهولة، أو الصعوبة (ذوقان عبيد وسهيله سمير، ٢٠٠٦، ص ص

٢٠٩-٢١٠)

المحور الثالث: تعريف الخرائط الذهنية:

ظهر مصطلح "الخرائط الذهنية (Mind Map)" لأول مرة على يد توني بوزان في

أواخر الستينيات، حيث عرّفها بأنها أداة فكرية مثالية تهدف إلى تنظيم وترتيب

الأفكار بطريقة بصرية واضحة، وتصنيف الحقائق وتقوم هذه الأداة على استخدام

الألوان، وتنتقل من مفهوم محوري في منتصف الخريطة، تتفرع منه مفاهيم رئيسية، يليها مفاهيم فرعية، يتم التعبير عنها بكلمات، رموز.

(Alshatr, Algle, & Khalleefaah, ٢٠٢٢, p 1103)

ويعرفها عبد الله العثمان (٢٠١١، ص ٥٤) فقد وصفها بأنها وسيلة مبتكرة ومميزة، تعتمد على الرسم في صفحة واحدة بطريقة منظمة، يتم فيها استبدال الكلمات برسوم دلالية مركزة، مختصرة، وسهلة التذكر.

وتعرفها (شيماء حسن، ٢٠١٣، ص ١٤٠) أن الخرائط الذهنية تمثل رسوماً تخطيطية تُرتب فيها مفاهيم المادة الدراسية بصورة هرمية تعتمد على البعد الرأسي، حيث ترتبط المفاهيم فيما بينها تدريجياً من المفاهيم العامة (الأكثر شمولاً) إلى المفاهيم الأكثر تحديداً (الأكثر فرعية)، وصولاً إلى قاعدة الخريطة التي تتضمن أمثلة توضيحية لتلك المفاهيم. ومن هذا المنطلق، فإن الخرائط الذهنية تلعب دوراً جوهرياً في تنظيم عملية التعليم والتعلم

أهمية الخرائط الذهنية في العملية التعليمية

يشير كل من وليد خليفة، مراد عيسي (٢٠١٥) أهمية الخرائط الذهنية، موضحين ذلك كالتالي:

١. تُعد الخرائط الذهنية من الوسائل التعليمية الحديثة التي أحدثت نقلة نوعية في طرق التعليم والتعلم، حيث تقوم على تفعيل العصف الذهني للمتعلمين، وتستثير خبراتهم السابقة من خلال تنظيم المعلومات في صورة مرئية جاذبة.
٢. وتراعي الخرائط الذهنية الفروق الفردية بين الطلاب؛ فكل طالب يمكنه تفسير ما يراه من رموز ورسومات وألوان وفقاً لخبراته السابقة ومعارفه المتراكمة، مما يمنحه قدرة على التحليل والتفسير.
٣. وتسهم الخرائط الذهنية في تحفيز الإبداع وتنشيط الذهن، إذ تُنمّي أنماطاً مختلفة من التفكير، ولا سيما التفكير الإبداعي والتأملي

٤. كما تساهم في تيسير تذكر المعلومات الأساسية من خلال الأشكال المرسومة والرموز البصرية، ما يعزز من الفهم والاستيعاب ويُسهل المراجعة بطريقة بصرية ممتعة

ومن الجوانب المهمة أيضًا أن الخرائط الذهنية تُنمّي التفكير التأملي، فحين يقوم الطالب بتفسير خريطة أو برسمها، فإنه يُعيد تنظيم أفكاره وفقًا لمعارفه وخبراته، مما يُعزز عملية التعلم البنائي (وليد خليفة، مراد عيسي، ٢٠١٥، ص ص ١٤٣-١٤٤) وبناءً على ما سبق، يتّضح أن الخرائط الذهنية تُعد استراتيجية تعليمية مهمة وفعالة، تسهم في دعم المستويات العليا من التفكير، وتُساعد المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض على تحسين قدراتهم في فهم المحتوى الدراسي والعلاقات بين المفاهيم والمتغيرات، وتُساعد على إيجاد حلول للمشكلات بشكل أسرع وأكثر إبداعًا

خصائص الخرائط الذهنية:

ويُشير أحمد ندا (٢٠٠٩) إلى مجموعة من الخصائص الجوهرية التي تميز الخرائط الذهنية، ومن أبرزها:

١. التعدد الحسي في العرض: إذ تعتمد الخرائط الذهنية على دمج الألوان، والصور، والرسومات التخطيطية، مما يُسهل انتقال المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، ويُعزز من فعالية التعلم.
٢. الثراء البصري: يتم استخدام عناصر متعددة مثل الألوان، الرموز، الأرقام، الكلمات المفتاحية، الصور، الرسوم، التفرعات، الأسهم، الخطوط المختلفة في السمك (سميكة أو رفيعة)
٣. المحورية: تركز كل خريطة ذهنية حول كلمة مفتاحية مركزية تُعبّر عن الفكرة الرئيسية للموضوع، ما يُسهل في تركيز الانتباه وتنظيم المعارف حول مركز موضوعي واضح.
٤. الربط بين المفاهيم: تعتمد الخرائط الذهنية على تكوين علاقات وارتباطات متبادلة بين الأفكار، خاصة المعقدة منها، مما يُساعد في معالجتها بطريقة منظمة ومنطقية تُسهل في تعميق الفهم.

وتُعتبر الخريطة الذهنية تجسيدًا لتفكير العقل البشري المشع، وهي بذلك تمثل وظيفة طبيعية للدماغ، إذ إنها تقنية تصويرية فعّالة تمنح المتعلم مفاتيح لاستثمار إمكانات العقل وتنمية قدراته المعرفية.

وبناءً على ما سبق، فإن الخرائط الذهنية لا تقتصر على كونها وسيلة لتنظيم المعلومات، بل تُعد أداة معرفية شاملة تُسهم في تطوير العمليات العقلية العليا، وتدعم التعلم النشط، والتفكير المنظم، مما يجعلها أداة لا غنى عنها في الممارسات التعليمية الحديثة (أحمد ندا، ٢٠٠٩، ص ص ٣٨٥-٣٨٦).

كيفية رسم الخريطة الذهنية

يحتاج الفرد عند البدء في تصميم خريطة ذهنية إلى إتباع مجموعة من الخطوات المتسلسلة للوصول إلى خريطة ذهنية سليمة

ويذكر فوزي عواد (٢٠١١) يمكن تصميم خريطة ذهنية وفق الخطوات التالية:

١. البدء من منتصف صفحة بيضاء لأن البدء من المنتصف يعطي مخك الحرية للانتشار ، استخدام شكل أو صورة تعبر عن الفكرة المركزية؛ لأن الصورة تغني عن ألف كلمة.

٢. جعل الفروع متعرجة، وليست على شكل خطوط مستقيمة، لان الخطوط المستقيمة تصيب المخ بالمثل، أما الفروع المتعرجة فأكثر جاذبية وإبهارا للعين.

٣. استخدام كلمة رئيسية ومفردة في كل سطر، لان استخدام كلمات رئيسية مفردة تولد سلسلة من الروابط والعلاقات الذهنية، أما العبارات فأنها تعوق هذا التأثير المحفز.

٤. استخدام صور عند رسم الفروع لان كل صورة شأنها شأن الصور المركزية تغني أيضا عن ألف كلمة(فوزي عواد، ٢٠١١، ص ص ٢٤٥ - ٢٤٦)

نتائج الدراسة:

اختبار الفرض الأول:

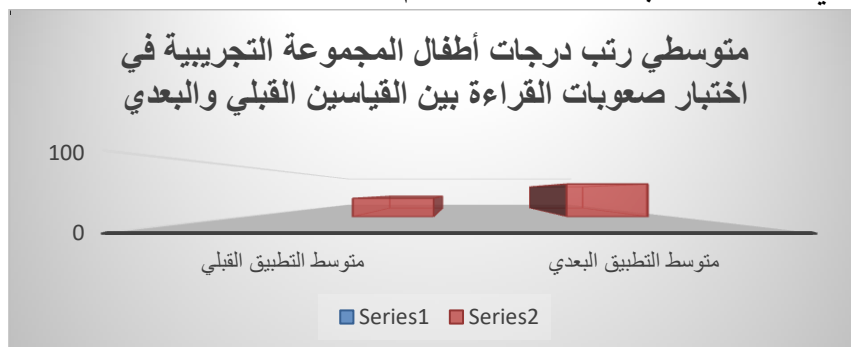
والذي ينص على أن: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي"،

قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات القراءة، كما في

نوع القياس	نوع العينة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	متوسط مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلي-بعدي	موجبة 6	37	65.83	3.5	21	-2.226
						0.026

جدول (١) : دلالة الفرق بين متوسطي رتب ودرجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات القراءة بين القياسين القبلي والبعدي

يتضح من جدول (١) أن قيمة (Z) بلغت (-٢.٢٢٦)، وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٢٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي في اختبار صعوبات القراءة. وعليه يتم قبول الفرض الأول



شكل (١): التمثيل البياني لمتوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات القراءة بين القياسين القبلي والبعدي.

ويتضح من شكل (١) وجود فرق في متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

التأكد من حجم أثر البرنامج التدريبي:

للتأكد من حجم أثر البرنامج التدريبي في تحسين صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية باستخدام معامل حجم الأثر (Effect size)، قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم الأثر (r) التالية:

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

ويبين جدول (٢) حجم الأثر الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في تحسين صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المتغيرات المقارنة	عدد الأفراد قيمة Z	قيمة .Sig	حجم الأثر دلالة الفرق (r)	
اختبار صعوبات القراءة (قبلي - بعدي)	6	-2.226	0.026	0.91
				دال إحصائياً لصالح البعدي

جدول (٢) حجم الأثر الناتج عن تطبيق البرنامج التدريبي في تحسين القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية

ويتضح من جدول (٢) أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي في تحسين صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية بلغ (٠.٩١)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي كان له تأثير كبير جداً وفقاً لمعايير (Cohen, 1988).

اختبار الفرض الثاني :

والذي ينص على أن : توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.005) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة

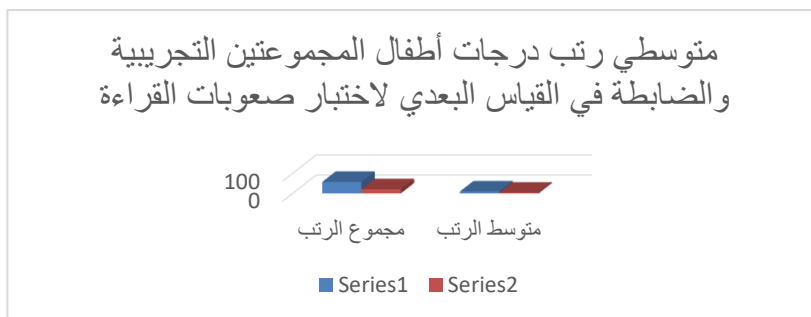
قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتي (Mann-Whitney U) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لاختبار صعوبات القراءة، كما في جدول (٣)

المتغيرات المقارنة	المجموعة	عدد الأطفال	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
اختبار صعوبات القراءة (قياس بعدي)	التجريبية	6	57	9.5	0	-2.903	0.004
	الضابطة	6	21	3.5			

الجدول (٣): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (Z) بلغت (-2.903) ، وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.005) ، حيث بلغت قيمة الدلالة (0.004) ، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات القراءة بالقياس البعدي



شكل (٢): متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة

ويتضح من شكل (٢) أن متوسط رتب أطفال المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط رتب أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول والثاني :

توصلت نتائج الفرض الأول والثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطس رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لصعوبات القراءة للتلاميذ المعاقين عقلياً المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصعوبات القراءة ، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما تضمنه البرنامج لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية من محتوى وإجراءات تمثلت في :

١. اشتمل البرنامج على العديد من الأساليب والفنيات التدريبية في تقديم استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية للأطفال المعاقين عقلياً.
٢. ملائمة استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية لمستوي الأطفال المعاقين عقلياً كونه متفق مع خصائصهم

٣. اعتماد البرنامج على توفير أنشطة متابعة لضمان علاج صعوبات القراءة لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

ومن خلال نتائج الفرض الأول والثاني يمكن الإجابة على السؤال بأنه توجد فاعلية للبرنامج القائم على الدمج بين استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

اختبار الفرض الثالث

الذي ينص على أنه "وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لمرتبتين مرتبطتين.

نوع القياس	نوع الرتب	العينة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
قبلي-بعدي	موجبة	6	9.00	21.00	4	21	-2.232	0.026

الجدول (٣): دلالة الفرق بين متوسطي رتب ودرجات أطفال المجموعة التجريبية في

بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة بين القياسين القبلي والبعدي

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (Z) بلغت (-٢.٢٣٢)، وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٢٦)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة.



شكل (٤) : التمثيل البياني لمتوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة بين القياسين القبلي والبعدى
ويتضح من شكل (٤) وجود فرق في متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح القياس البعدى، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.
التأكد من حجم أثر البرنامج التدريبي:

للتأكد من حجم أثر البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي وفقاً لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية باستخدام معامل حجم الأثر (Effect size)

تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة حجم الأثر (r) كما يلي:

$$r = \frac{z}{\sqrt{n}}$$

ويعرض جدول (٣) نتائج حساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي وفقاً لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المتغيرات المقارنة	عدد الأفراد (N)	قيمة Z	قيمة (2- Sig. tailed)	حجم الأثر (r)	دلالة الفرق
بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة (قبلي - بعدي)	6	-2.232	0.026	0.91	دال إحصائياً لصالح القياس البعدي

ويتضح من جدول (٣) أن حجم الأثر للبرنامج التدريبي وفقاً لبطاقة ملاحظة صعوبات

بلغ (٠.٩١)، مما يدل على أن البرنامج التدريبي له تأثير كبير جداً في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

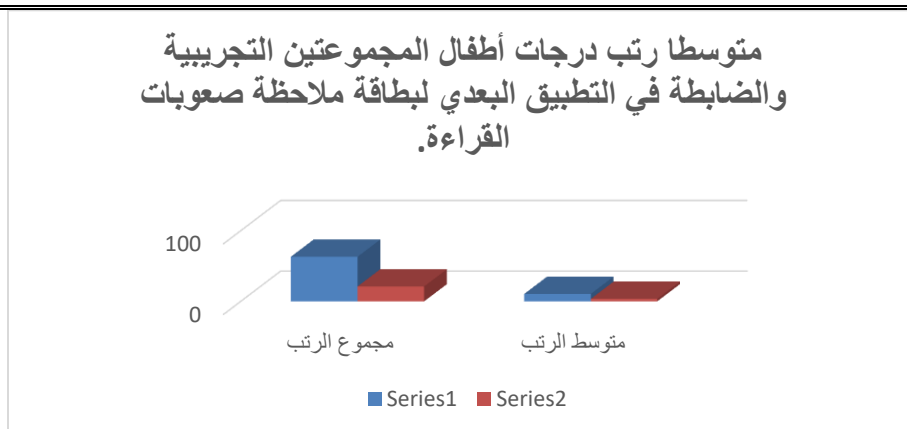
اختبار الفرض الرابع:

والذي ينص على أن: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (≥ 0.005) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح أطفال المجموعة التجريبية"

قامت الباحثة باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني (Mann-Whitney U) للتحقق من دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة، كما هو موضح في جدول (٤)

المتغيرات المقارنة	المجموعة	عدد الأطفال	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة (التطبيق البعدي)	التجريبية	6	10.5	63	0	-3.083	0.002
	الضابطة	6	3.5	21			

الجدول (٤): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة
ويتضح من جدول (٤) أن قيمة (Z) بلغت (-٣.٠٨٣)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠.٠٠٥)، حيث بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٢)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية وفقاً لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة.



شكل (٥) : متوسطا رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة

ويتضح من شكل (٥) أن متوسط رتب أطفال المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط رتب أطفال المجموعة الضابطة، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي وفقاً لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة.

نتائج اختبار الفروض:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الاختبارات الإحصائية المستخدمة (اختبار ويلكوسون واختبار مان ويتني)، اتضح ما يلي:

بالنسبة للفرض الأول، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي، بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٢٦)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما أدى إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

بالنسبة للفرض الثاني، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات القراءة لصالح المجموعة التجريبية، بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٤)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما أدى إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

بالنسبة للفرض الثالث، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح القياس البعدي، بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٢٦)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما أدى إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

بالنسبة للفرض الرابع، والذي ينص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة لصالح أطفال المجموعة التجريبية، بلغت قيمة الدلالة (٠.٠٠٢)، وهي أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) مما أدى إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

وبناءً على ما سبق، يتبين قبول جميع الفروض البحثية البديلة ورفض جميع الفروض الصفرية، مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في علاج مهارات القراءة لدى الأطفال المعاقين عقلياً

توصيات البحث :

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية يمكننا تحديد مجموعة من التوصيات:

١. ضرورة إعادة النظر في مناهج اللغة العربية المقدمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس التربية الفكرية، بحيث يتم تضمين استراتيجيات تعليمية قائمة على تحليل المهمة والخرائط الذهنية ضمن محتوى المنهج، بما يسهم في علاج صعوبات القراءة لديهم وفق أسس علمية تراعي قدراتهم العقلية وأنماط تعلمهم المختلفة.

٢. أهمية توفير مناهج دراسية مصممة خصيصاً لهذه الفئة، تستند إلى مداخل تدريسية حديثة ونظريات تعلم مناسبة لقدراتهم الإدراكية والمعرفية، ومرتبطة بخبراتهم الحياتية اليومية، مع تضمين أنشطة تدريبية تعتمد على استراتيجيات تحليل المهمة والخرائط الذهنية لتنمية مهارات القراءة لديهم بشكل وظيفي وفعال.

٣. ضرورة إعداد برامج تدريبية تخصصية للمعلمين بمدارس التربية الفكرية، تركز على كيفية تطبيق استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية في تدريس مهارات القراءة، وتدريبهم على تصميم الأنشطة التعليمية وفق هذه الاستراتيجيات، بالإضافة إلى تمكينهم من توظيف الوسائل التعليمية المختلفة بما يتناسب مع خصائص التلاميذ ومحتوى المنهج.

٤. ضرورة تصميم بيئات صفية تعليمية ملائمة تراعي خصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين ذهنياً وفروقهم الفردية، مع مراعاة تجهيزها بوسائل تعليمية مرئية ومجسمات وأدوات محسوسة تسهم في تطبيق استراتيجيتي تحليل المهمة والخرائط الذهنية بشكل عملي داخل الصف الدراسي لدعم تعلم القراءة.

المراجع:

أحمد عبد الكريم حمزة (٢٠٠٨). سيكولوجية عسر القراءة. عمان: دار الثقافة
أحمد عبد المطلب (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة غير الصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. رسالة ماجستير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف.

أحمد عواد ندا (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. القاهرة: مكتبة النهضة.
أديب عبدالله النوايسه، إيمان طه القطاونة (٢٠١٥). النمو اللغوي والمعرفي للطفل. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.

إسماعيل لعيس (٢٠١٠). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوي القدرة القرائية لدى تلاميذ الصف الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية- جامعة كفر الشيخ، ١٩ (١) ٢٨ - ٦٤.

أمير إبراهيم القرشي. (٢٠١٢). التدريس لنوى الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. القاهرة: عالم الكتب الأميرية.

تيسير مفلح كوافحة، عمر فواز عبد العزيز (٢٠١٠). مقدمة في التربية الخاصة. ط٤. عمان: دار النشر.

جمال محمد الخطيب (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية، القاهرة: دار الفكر

حسن جامع (٢٠١٠). تصميم التعليم ، عمان : دار الفكر.

حليمة عبد القادر المولي (٢٠١٣). أثر استخدام الخريطة الذهنية على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة ، (٩) ٤٢-٣٨(١)

حمدي على الفرماوي، وليد رضوان النساج (٢٠١٠). التربية الخاصة الإعاقة العقلية (الاضطرابات المعرفية والانفعالية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
خولة أحمد يحيي (٢٠٠٧). تعليم القراءة والكتابة والنطق لذوي الاحتياجات الخاصة. عمان. الأردن

نوفان عبيدات، سهيلة أبو سمير (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلم والمشرق التربوي. الرياض: مركز ديونو لتعليم التفكير
رضا أحمد حافظ الأدم. (٢٠٢٠). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. دمياط: مكتبة نانسي

زيدان أحمد الشرطاوي، صفاء رفيق موسى (٢٠١٦) الفاعلية الذاتية لمعلمي التعليم العام في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، (٣) (١١)، ١-٣٨

شيماء حسن (٢٠١٣). فاعلية الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التفكير المنظومي ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة تربويات الرياضيات. (٢) (١٦) ٢٢-٣٥

عبد الصبور منصور محمد (٢٠١٢). الإعاقة العقلية. دار الكتاب الحديث، القاهرة
عبد العزيز السيد الشخص. (٢٠١٨). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب لرعايتهم. القاهرة: مكتبة الفيروز.

عبدالله العثمان (٢٠١١) الخريطة الذهنية. الكويت: دار أقرأ للنشر والتوزيع
على سعد جاب الله، وحيد السيد حاف، ماهر عبد الباري (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة بين النظرية والتطبيق. القاهرة: إيتراك للطباعة للنشر والتوزيع
فاطمة محمد عبد الباقي (٢٠٠٤) تأثير برنامج باستخدام طريقة تحليل المهمة على تعليم الوشب العالي بطريقة السرجية للأفراد المعاقين عقليا، مجلة أسبوت للعلوم وفنون التربية الرياضية، (٢) (١٨) ١٦٠-١٣٥

فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥) صعوبات التعلم ، التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية

فوزي أبو عواد (٢٠١١) الخريطة الذهنية وتطبيقاتها التربوية. دمشق: دار الرشيد

فوزى الشربيني، عفت الطناوى. (٢٠١٥). طرق واستراتيجيات تدريس ذوى الاحتياجات الخاصة. مكتبة نانسي. دمياط

فاروق الروسان (٢٠٠٦). قاموس مصطلحات فى التربية الخاصة : الإعاقة العقلية . عمان : دار الفكر ناشرون وموزعون.

فكرى لطفى متولى (٢٠١٥). الإعاقة العقلية : المدخل - النظريات المفسرة - طرق الرعاية . الرياض : مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

كمال زيتون (٢٠٠٩). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائي . القاهرة : عالم الكتب.

ماجدة السيد عبيد (٢٠١٣). الإعاقة العقلية . ط٣ . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط٤). القاهرة: دار الدعوة

محمد عبد الظنخانى (٢٠١١). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم، القاهرة: عالم الكتب

محمد عبدالله السرحاني (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على الصور التسلسلية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، المجلة التربوية، ٧٧ (٣)، ١٠٢ -

١١٧

محمود السيد نبيل. (٢٠١٢). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي. بيروت: دار النهضة العربية

محمود جلال الدين سليمان. (٢٠١٢) ٠ الوعي الصوتى وعلاج صعوبات القراءة منظور لغوي تطبيقي. القاهرة: عالم الكتب.

محمود جمعة فارس (٢٠١٣). اثر استخدام استراتيجية خرائط العقل فى اكتساب المفاهيم

التاريخية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة فى المدينة

المنورة . مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، (٢١) (٤) ، ٢٥٠-٢٧٩

مصطفى نورى القمش (٢٠١١). الإعاقة العقلية (النظرية والممارسة). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

مكى محمد مغربى (٢٠١٠) دراسات نفسية معاصرة لذوى الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم. القاهرة: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نحمده محمد (٢٠١٢). فاعلير برنامج التعلم النشط فى خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

هالة البطوطي (٢٠٠٤). برنامج تدخل مبكر للأطفال ذوي التوحد في سن ما قبل المدرسة وأثره.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد دراسات الطفولة.

هيام نصر الدين (٢٠١٦) تعليم القراءة والكتابة لذوي الإعاقة العقلية ودور البرامج التعليمية الحاسوبية. الرياض. مكتبة الرشد

وليد خليفة، مراد عيسى (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

يوسف قطامي (٢٠١٣). النظرية المعرفية في التعليم. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع

Alshatr, S.; Algle, D. & Khalleefaah, O. (2022). Developing Curricula for people with special need in light of the experiences of some Arab Countries (Egypt Saudi Arabia Jordan), Journal of college of Education. 47(1), 233-246.

Buzan, T. (2007). Mind mapping. London: BBC Active

Wilson, K., Solas, E. C., & Guthrie-Dixon, N. (2016). A preliminary study on the use of mind mapping as a visual-learning strategy in general education science classes for Arabic speakers in the United Arab Emirates. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(1), - 52- 31.

Yang, Y,F, Wong, W, K., & Yeh , H.C.(2008).A

Computer System Of referential resolution to assess students reading comprehension. Journal of Educational Technology & Society,11 (4), 189- 173.