الفهم القرائى للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين فى مدراس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية

إعداد

أ.د / عادل عبدالله محمد أ / هالة عبدالسلام خفاجى

مستخلص

هدف هذا البحث إلي قياس الفهم القرائي لدي تلاميذ الصف الثاني المدمجين من ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام مقارنة بأقرانهم بمدارس التربية الفكرية.وقد استخدم فيه المنهج الوصفى الارتباطى المقارن ، حيث طبق مقياس الفهم القرائي علي عينة من التلاميذ بلغت ٤٠ تلميذاً وتلميذة بواقع مجموعتين إحداهما من المدمجين والأخرى أقرانهم بمدارس التربية الفكرية.وقد أسفرت النتائج عن تفوق التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم العام على أقرانهم من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية بمدارس التربية الفكرية وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين.

الكلمات المفتاحية : الفهم القرائى - الإعاقة الفكرية - المدمجين بمدارس التعليم العام -
التربية الفكرية

مقدمة

يعد الفهم القرائى هو الهدف الأسمى للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل، والاستنتاج، والنقد، والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروءة وفق خطوات ومراحل معينة وبين Alshaya (2002) أنه يمكن النظر إلى الفهم القرائى على أنه القدرة على بناء واستيعاب المعنى من النص المكتوب، ويضيف Tompkins (1998) أن الفهم القرائى هو عملية تحتوى على عدة خطوات، يقوم القارئ ببناء عدة توقعات وتنبؤات حول ما يتوقع حدوثه بعد قراءة المادة وذلك بربط خبرته بالموضوع بما هو مكتوب فى النص . وهذا يشير إلى أهمية هذه المهارات حيث أن الغاية من القراءة هى محاولة فهم النصوص وتفسيرها من خلال الدراسة الشمولية التحليلة المتعمقة الناقدة لاكتشاف جماليات النص القرائى ،واستشراف الأداء ، وسرعة الفهم حال توفر بيئة تعليمية للمتعلم تتيح له بذل جهد وإعمال فكره والتعبير عما فى نفسه (طعيمه ، ٢٠٠٦).

ويعانى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات القراءة التى تسبب لهم فى كثير من الحرج لعدم قدرتهم على التعبير عن أنفسهم أوفهم اللغة المسموعة وأنهم بشكل عام يعانون من ضعف شديد فى الفهم القرائى من حيث الحصيلة اللغوية (مجلة كلية التربية جامعة الازهر، ابريل ٢٠١٧).

ويشير Therrien &Kubna (2006) أن طلاقة القراءة تتضمن التعرف السريع على الكلمات المفردة والقراءة الشفهية، ومن الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة عند القراءة، حذف بعض الحروف أو حذف بعض الكلمات، والنطق الخطأ والتردد الطويل، وعدم القدرة على فك شفرة الكلمة، ولاشك أن طلاقة القراءة إحدى المهارات التى تأتى بعد تطور مهارات القراءة المبكرة لدى الطفل فيبذل جهدا أقل فى فك شفرة أصوات الحروف الفردية و فك شفرة المفردات أثناء القراءة.

وترى كيرنى Kearney(1996) أن دمج هؤلاء الأطفال فى الفصول العادية أو فصول العاديين يعد مسألة على درجة كبيرة من الأهمية حيث يتيح لهم الفرصة لتعلم اللغة التى يستخدمها الأطفال العاديون، كما يتيح أمامهم العديد من الفرص التى تمكنهم من تحقيق التواصل الجيد معهم، وبالتالى الاندماج معهم

على أثر تعلمهم المهارات اللازمة لذلك كمهارات التواصل ، وحل المشكلات، ومهارات الحياة اليومية، ومهارات السلوك الاستقلالى. وما من شك أن مثل هذا الدمج يتيح الفرصة أمام هؤلاء الأطفال من خلال توفير بيئة تربوية مزدوجة اللغة كما ترى جوستانسون Gustanson(1997) لتحقيق تقدم ملحوظ فى مستوى النمو اللغوى والنمو الاجتماعى إلى جانب تحقيق مستوى جيد من التعلم وهو الأمر الذى يساعد كثيراً فى الحد من تلك الآثار السلبية التى تترتب على إعاقتهم.

مشكلة البحث

حظى دمج التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية باهتمام الدولة عامة ووزارة التربية والتعليم بشكل خاص فى التعليم العام ، مما جعله هدفاً رئيساً من أهداف التعليم . وحيث أن اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تمثل عنصراً أساسيا ووسيلة للتعبير عن الذات وذلك من خلال القراءة وخاصة الفهم القرائى الذى يساعد التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية للتعبير عن ذواتهم وتحقيق التكيف مع المجتمع، ولذلك اجتهد الباحثون والتربويون في البحث عن أنسب الطرق والأساليب والاستراتيجيات التي يكون من شأنها أن تسهم في تحسين الفهم القرائى.

وعند إجراء دراسة استطلاعية لمجموعة من المعلمين الذين يقومون بالتدريس لتلاميذ الصف الثانى المدمجين بالتعليم العام من ذوى الإعاقة الفكرية من قبل عام ٢٠١٨ لوحظ وجود قصور شديد فى مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ المدمجين من ذوى الإعاقة الفكرية بالصف الثانى الإبتدائى بمدارس التعليم العام مما دعا الباحثة إلى إجراء دراسة الفهم القرائى لدى التلاميذ المدمجين من ذوى الإعاقة الفكرية بالصف الثانى الإبتدائى قياساً بأقرانهم بمدارس التربية الفكرية ،وتتحدد مشكلة الدراسة في سؤال رئيسى مفاده "هل يختلف مستوى الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بالصف الثانى الابتدائى بمدارس التعليم العام قياساً بأقرانهم بمدارس التربية الفكرية ؟".

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :ـ

١- هل يختلف مستوى الفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الثانى الابتدائى ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين فى مدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية ؟

٢- هل يختلف مستوى الفهم القرائى بحسب جنس تلاميذ الصف الثانى الابتدائى ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين فى مدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية ؟

أهداف البحث

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الفهم القرائى لتلاميذ الصف الثانى الإبتدائى من ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية وايهما أفضل.

أهمية البحث

ترجع أهمية الدراسة إلى الاعتبارات التالية:

١- توفر هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائى يستفيد منها معلمو الصفوف الأولي بمدارس الدمج.

٢- تقدم هذه الدراسة مقياساً لمهارات الفهم القرائى، قد يستفيد منه الباحثون في مراحل لاحقة.

٣- تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه الخبراء التربويين والمعلمين إلى مهارات اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ وضرورة تنميتها.

٤- يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة أن تفيد الباحثين في مجال التعليم بشكل عام وتعليم ذوى الإعاقة الفكرية المدجين بشكل خاص.

٥- إلقاء الضوء على كيفية تعليم ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين فى التعليم العام فى سبيل تنمية الفهم القرائى لديهم.

مصطلحات البحث

الإعاقة الفكرية

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD ، بحسب مايشير إليه روبرت وآخرون (2012) Robrt et al الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي،ويشمل ذلك المهارات اليومية الاجتماعية والعملية. وتظهر هذه الإعاقة قبل بلوغ الثامنة عشرة.

مفهوم الدمج الشامل أو التعليمى (Inclusion)

نظام تعليمى لذوى الإعاقة البسيطة، بالفصول النظامية لجميع مدارس التعليم العام الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس الفرصة الثانية والمدارس الرسمية لغات والمدارس التى تدرس مناهج خاصة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى، بحد أقصى أربعة تلاميذ من نفس نوع الإعاقة ويكون سن الالتحاق للصف الأول هو ٦-٩ سنوات (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٧).

التلاميذ ذوو الاعاقة الفكرية البسيطة المدمجون بمدارس التعليم العام

أولئك التلاميذ التى تتراوح درجة ذكائهم ما بين ٦٥ إلى ٧٠ باستخدام مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة وبما يتوافق مع مقياس السلوك التكيفى المناسب للدمج الكلى (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٧).

الفهم القرائى :

يعرف بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وايجادالمعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة)يونس، ٢٠٠٠ ، ص ٢١١)

محددات الدراسة

محددات مكانية:

تم تطبيق البحث على عشرين تلميذاً وتلميذة مدمجين بالصف الثانى الابتدائى من ذوى الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام بمدرسة الوحدة العربية ومدرسة أحمد عرابى التابعين لإدارة أسيوط التعليمية بمحافظة أسيوط وعشرين تلميذاً وتلميذة من مدارس التربية الفكرية بمدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة أسيوط ،ومدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة ديروط وتم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

محددات زمانية:

استغرق تطبيق البرنامج الفصل الدراسى الاول من العام الداسى ٢٠٢٠ /٢٠٢١

محددات منهجية :

أ – المنهج : تم إتباع المنهج الوصفي الارتباطى المقارن .

ب – العينة : ٤٠ تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية مقسمين إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما من المدمجين بمدارس التعليم العام ، والأخرى من مدارس التربية الفكرية كالتالى ٢٠ تلميذاً من مدارس التعليم العام وهم مدرسة الوحدة العربية الابتدائية ومدرسة أحمد عرابى الابتدائية والتابعين لإدارة أسيوط بمحافظة أسيوط و٢٠ تلميذاً من مدارس التربية الفكرية مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة أسيوط ومدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة ديروط.

ج – الأدوات : تم استخدام الأدوات التالية :

١- مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تقنين : صفوت فرج ، ٢٠١١).
٢- مقياس السلوك التكيفي (تعريب وتقنين : فاروق صادق ، ١٩٨٥).
٣- مقياس الفهم القرائي اعداد عادل عبدالله ،وهالة عبدالسلام خفاجي .

على الرغم أن العنية تم تصنيفها من قبل جهات رسمية وموجودة بالفعل فى مدارس حكومية ولكن أراد الباحثان التأكد الفعلى من تصنيف الإعاقة نظراً لاختلاف جهات التصنيف مابين مستشفى حكومى والهيئة العامة للتأمين الصحى ورغبة فى تحقيق المصداقية.

د –الأساليب الإحصائية : تم استخدام أساليب لابارامترية هي مان – وتني ، وويلكوكسون ، وقيمة Z .

الإطار النظرى

مفهوم الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities

تعد ظاهرة الإعاقة الفكرية أو العقلية من أشد مشكلات الطفولة خطورة إذ يمكن النظر إليها على أنها مشكلة متعددة الجوانب . وتجمع الإعاقة الفكرية بين اهتمامات العديد من ميادين العلم والمعرفة ، كعلم النفس والتربية والطب والاجتماع والقانون . فهى مشكلة طبية ووراثية ونفسية وتربوية واجتماعية وقانونية ، وتتداخل تلك الجوانب فيما بينها (عادل عبدالله ،٢٠٠٥)

كما تعد الإعاقة الفكرية من الظواهر المألوفة عبر العصور ولا يكاد يخلو مجتمع ما منها ،حيث يقاس تقدم المجتمعات ورقيها بمدى اهتمامها وعنايتها بهذة الظاهرة والعمل على تنمية مهارات الأطفال من ذوى الإعاقة الفكرية ولاتقتصر ظاهرة الإعاقة الفكرية على المجتمعات النامية فحسب ، بل هى موجودة فى المجتمعات المتحضرة التى تهتم بتنمية ذكاء ومهارات مواطنيها لتحقيق التوافق الاجتماعى (عبدالرحيم ،٢٠١١) . ومن أهم تعريفات الإعاقة الفكرية أو العقلية مايلى :

التعريف الطبى

تعرف «منظمة الصحة العالمية «(WHO) الإعاقة الفكرية على أنها اضطراب يحدث بسبب قصور فى القدرات العقلية أو بطء النمو العقلى حيث يتميز الفرد بتدهور الوظائف الأساسية فى كل مرحلة من مراحل النمومما يؤثر على المستوى العام للذكاء، مثل الإدراك،واللغة ، والتنشئة الاجتماعية ،والوظائف الحركية ، وذلك يؤدى إلى تدنى قدرة الفرد على التكيف مع البيئة.

التعريف الاجتماعى

تركزت التعريفات الاجتماعية على قدرة الفرد على التكيف مع البيئة وقدرته على إنشاء علاقات اجتماعية فاعلة . تعرف دول ، المعاق فكريا بأنه الشخص الذى تتوفر فيه الشروط التالية .

- عدم الكفاءة الاجتماعية بشكل يجعل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعى، عدم الكفاءة المهنية.
- عدم القدرة على تدبير أموره الشخصية .
- يكون متخلفا علقيا عند بلوغه مرحلة النضج .
- أن تخلفه قد بدأ منذ الولادة أو فى سنوات عمره المبكر.
- أن تعود إعاقته إلى عوامل تكوينية أو وراثية أو نتيجة مرض ما .
- الشرط الأخير أن تكون حالته غير قابلة للشفاء(عبيد ،٢٠٠٧).

التعريف السيكومترى

يركز التعريف السيكومترى، على استخدام نسبة الذكاء التى يصل إليها الطفل، بحيث تقل نسبة ذكائه عن ٧٠ ،أى تقل عن المتوسط بمقدار انحرافين

معياريـن علـى الأقـل. ووفقـا لمـا ورد فـى الطبعـة الخامسـة مـن دليـل التصنيـف التشخصيـى والاحصائـى للأمراض والاضطربـات النفسيـة والعقليـة DIM- الصـادر عـن الجمعيـة للطـب النفسـى (APA(1994 .والمراجعـة النصيـة لـه (DSM-IV-TR (2000 فإن هناك أربع فئات للإعاقة العقلية أو الفكرية .

تعريف الجمعية الأمريكية

نتيجـة للانتقـادات التى تم توجيهها إلى التعريف السيكومترى والاجتماعى والـذى كان يعتمـد علـى القـدرة العقلية كما وجهت بعض الانتقـادات إلى التعريف الاجتماعـى الـذى كان يعتمد علـى معيار الصلاحيـة الاجتماعية لـذا جمع تعريف الجمعيـة الإمريكيـة بـين المعيـار السيكومـترى والمعيـار الاجتماعى ويشـير تعريف الجمعيـة الامريكيـة للإعاقـات الفكريـة والنمائيـة (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD) ، بحسب روبـرت وآخـرون (٢٠١٢)أن الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتميـز بانخفاض ملحوظ في كل مـن الأداء العقلـي والسلـوك التكيفي،ويشمل ذلك المهـارات اليومية الاجتماعية والعملية. وتظهر هذه الإعاقة قبل بلوغ الثامنة عشرة من العمر.

وقـد اتفـق الباحثان علـى تعريف الجمعيـة الامريكـة للإعاقات الفكريـة والنمائية لمفهوم الإعاقة الفكرية.

الدمج فى التعليم العام

مـع أوائـل القـرن العشرين تغـيرت النظرة لذوى الإحتياجـات الخاصة ، فلم يعـد ينظـر إليهم كفئات مهملـة أو كأشخاص سلبين وغـير مؤثرين فى المجتمع، بل أصبحت النظرة إليهم ترتكز على مساعدتهم للمشاركة فى المجتمع، والقيام بدورهم الاجتماعـى ،بهـدف مساعدتهم لكـى يساهموا فـى عملية الإنتـاج والمشاركة فى بناء الاقتصادالوطنى،وإحداث التكيف النفسى والاجتماعى لهم (الشيخ وآخرون، ٢٠٠١).

أولا : مفهوم الدمج الشامل أو التعليمى (Inclusion):ـ

يعـرف الدمـج الشامـل أو التعليمى (Inclusion) كما ورد فى القرار الوزاى رقـم (٢٥٢) الصادر من وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى المصرية (٢٠١٧) بأنـه "نظـام تعليمـى لـذوى الإعاقـة البسيطـة، بالفصـول النظاميـة لجميـع مدارس التعليـم العـام الحكومية والمدارس الخاصة ومدارس الفرصة الثانية

والمدارس الرسمية لغات والمدارس التى تدرس مناهج خاصة فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى ، بحد أقصى أربعة تلاميذ من نفس نوع الإعاقة ويكون سن الالتحاق للصف الأول هو ٦-٩ سنوات . تم تبنى مفهوم الدمج الشامل لوزارة التربية والتعليم المصرية ٢٠١٧الصادر بقرار ٢٥٢ ،لأنه حدد إجرات وخطوات لكيفية تنفيذ الدمج الشامل داخل مدارس التعليم العام وهوما تتناوله الدراسة الحالية.

قام مارويل ١٩٩٠ بدراسة وصفية قارن فيها بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في ماديسون بواشنطن، وذلك لمعرفة أثر الدمج عليهم، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛الأولي مكونة من (٣٩) تلميذا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن تم إدماجهم في خمس مدارس ابتدائية ،ومدرستين متوسطتين بينما ضمت المجموعة الثانية ٢٠ تلميذا من ذوي الإعاقة تم عزلهم في معاهد خاصة . وقد قام الباحثان بجمع البيانات عن طريق المقابلات والاستبيانات الموزعة علي مدرسي التعليم العام ، ومدرسي التربية الخاصة ، وآباء التلاميذ العاديين الموجودين في فصول الدمج ،وقد توصلت الدراسة إلي العديد من النتائج من أهمها :

- أن التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة المدمجين حققوا إنجازا أكبر في فهم اللغة التعبيرية،واللغة الاستقبالية،والكتابة،من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة غير المدمجين.
- بينما أشار ٩٠٪ من آباء التلاميذ العاديين المدمجين إلى أن الدمج لم يكن له آثار سلوكية أو أكاديمية على أبنائهم. ويتفق الباحثان مع تلك النتيجة التى اثبتها مارويل فى دراسته ويحاول الباحثان من خلال هذة الدراسة ألقاء الضوء على عينة من الطلاب المدمجين والطلاب الغير مدمجين.

كما قام كل من شين وآخرين (Shinn,et al,1997) بدراسة لمعرفة تأثير برامج الدمج على التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣)تلميذاً من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة فى المرحلة الإبتدائية ؛(٢٠) تلميذاً من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث تم دمجهم مع أقرانهم العاديين فى فصول التعليم العام لمدة (١٣) أسبوعاً،بعد أن كانوا يدرسون فى فصول التعليم الخاص، وقد قام الباحثون بإجراءعدة اختبارات لقياس مستوى التحصيل

الأكاديمى فى مادة القراءة لعينة الدراسة قبل وبعد تطبيق عملية الدمج. و أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التحصيل الأكاديمى فى مادة القراءة للتلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة بعد دمجهم قد تحسن بشكل كبير، حيث أصبح مقارباً لمستوى تحصيل التلاميذ العاديين، وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن اتجاهات معلمي هؤلاء التلاميذ وآباءالتلاميذ العاديين كانت إيجابية نحو الدمج.

الفهم القرائى

عرفه فتحى (٢٠٠٩) بأنه عملية عقلية تقوم على فهم الكلمات، وفهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، والتمييز بين المعقول واللامعقول ،ومايتصل بالموضوع وما لايتصل به « .

يعتبر الفهم الهدف الأسمى من عملية القراءة؛ لأنه جوهر القراءة بوصفه عملية مرتبطة بالتفكير، وأكثر أشكال المعرفة تعقيداً، ومهارة رئيسة من مهارات القراءة، والهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، وتتمثل الخطوة الأولى من هذه العملية في ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب(محمود، ٢٠١٥).

أهمية الفهم القرائى

و يعد الفهم القرائى هو الغاية المنشودة من القراءة والهدف منها ، حتى يمكن للقارئ تخطى مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة إلى فهم المعانى والدلالات والعلاقات فى النص المقروء ،والهدف الذى يجب أن يسعى كل معلم إلى تنميته لدى تلاميذه منذ السنوات الأولى للتعليم . والفهم القرائى أساس تفوق المتعلم فى تحصيل المواد الأكاديمية ، وبناء ثروة لغوية وحصيلة من الأفكار والتجارب والخبرات من خلال الاطلاع والقراءة الخارجية)جمال مصطفي، ومحمدعبيد، ٢٠٠٦).

وينمي الفهم القرائى لدى الطلبة القدرة على التنبؤ بالمعلومات المقدمة فى النص المقروء، ويعمل على اكتساب مهارات النقد الموضوعى وتعوديهم على إبداء الرأى وإصدار الأحكام بما يؤيدها، ويقلل من أخطاء الطلبة فى القراءة ويسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء. كما أن الفهم القرائى مطلبا مهما وضرويا فى عملية القراءة حتى يتمكن القارئ من فهم ما تحتويه المادة المكتوبه ، ويساعد الطلبة على التوصل إلى علاقات جديدة من خلال التعمق فى النص المقروء.

عمليات الفهم القرائى

الفهم القرائى عملية تندرج تحتها عمليات فرعية متداخلة فيما بينها وتتفاعل لتؤثر كل عملية فى نجاح الأخرى، مما يوضح مدى التداخل والتشابك فيما بينها، يختص بعضها بالقارئ والنص، وقد ذكر Orwin العمليات الخمس للفهم القرائى كالتالي.

- **العمليات الجزئية** : وتمثل اختيار وحدات صغيرة من الجملة للتذكير كفهم الفكرة ، وتتضمن عمليتين فرعيتن هما : تركيب الكلمات والاختيار الجزئى .
- **العمليات التكاملية** : وتهتم باستنتاج العلاقات بين أجزاء الجملة ، وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هى : العائد كالضمائر ، والروابط والعلاقات واستنتاج معلومات من علاقات الجمل.
- **العمليات الكلية** : وتعنى بطريقة تنظيم النص القرائى .
- **العمليات التفصيلية المكملة** : وتهتم بتقديم استنتاجات غير مقيدة بهدف الكاتب ، وتتضمن خمس عمليات فرعية هى : افتراض ماسيحدث،والإكمال بمعلومات من خلفية القارئ ،والتصور الذهنى للتعبيرات المجازية والحقيقة ، واستجابة القارئ ، ومستوى استجابات تفكيره.
- **العمليات الذهنية المصاحبة** : للتعرف على اختيار القارئ للاستراتيجية المناسبة، وتقويمها وتعديلها ليمارس القراءة بطريقة يستطيع من خلالها السيطرة على درجة فهمه (صفاء سلطان،٢٠٠٦).

مستويات الفهم القرائى

للفهم القرائى مستويات عدة تتضمن عددا من عمليات الفهم القرائى، وتندرج تحت كل مستوى مهارات للفهم القرائى وفقا لطبيعة المستوى، وقد ذكر محمد (١٩٩٧)إن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائى هو تسهيل مهمة المعلم فى إعداد دروس القراءة ، واستخدام طرق التدريس المناسبة لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء والوصول إلى النتائج المرغوبة ، وقد قسم محمد (١٩٩٧) مستويات الفهم القرائى إلى خمسة مستويات هى مستويات الفهم الحرفى ، والاستنتاجى ، والنقدى ، والتذوقى ،والإبداعى .وأضاف مصطفى (٢٠٠١) مستوى سادس يضم

مهارات الفهم التطبيقى ، لتصبح أكثر شمولية.وقسمتها صفاء سلطان (٢٠٠٦) إلى مستوى فهم (الكلمة، والجملة، والنص ككل بدلا من الفقرة) ،بينما قسمها جمال ، ومحمد (٢٠٠٦)إلى مستويين رئيسيين يندرج تحت كل منهما مستويات فرعية ، وهما :

- مستوى الفهم الأفقى : ويتضمن فهم معنى الكلمة، والجملة، والفقرة (والموضوع ككل)
- مستوى الفهم الرأسى :ويتضمن مستوى الفهم الحرفى،والاستنتاجى،والنقدى والتذوقى،والإبداعى. وقد أفادت الدراسة الحالية من تقسيم مستويات الفهم القرائى الذى عرضته الدراسات السابقة فى وضع مهارات الفهم القرائى بحيث تقع تحت مظلة أكبر عدد من مستويات الفهم القرائى.

ومن خلال العرض السابق يمكن أن نستنتج الاتى :

- توجد علاقات تكاملية بين مستويات الفهم القرائى ، كل منها يتمم الأخر ويكمله ولابد للمتعلم من اتقان مهارات كل مستوى بدء من المستوى الحرفى المباشر الذى يبدأ به المتعلم وصولا إلى المستويات العليا للفهم القرائى .
- اختلاف الباحثين حول تقسيم مستويات الفهم القرائى وإضافة البعض مستويات جديدة لم يذكرها سابقيهم يدل على أهمية تلك المستويات فى تدريس القراءة، وتعين المعلم على تحديد الأهداف واستراتيجات التدريس المناسبة لتلاميذه، وصياغة أسئلته فى ضوئها للوصول إلى النتائج المرجوة، وتساعده على تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذه .

مهارات الفهم القرائى :

وحدد طعيمه ،و مناع (٢٠٠١) مهارات الفهم القرائى في إعطاء الرمز معناه ، وفهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز مثل : العبارة والجملة ،..... ، والقراءة فى وحدات فكرية ، وفهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب لها، وفهم المعانى المقصودة للكلمة، وفهم المعانى المناسب لها، وفهم المعانى المقصودة للكلمة، وفهم الافكار الرئيسية، واستنتاجها، وإدراك التنظيم الذى اتبعه الكاتب، وفهم اتجاه الكاتب، وتقويم المقروء، ومعرفة الأساليب الأدبية، وغرض الكاتب وتطبيق الأفكار، وتفسيرها فى ضوء الخبرة السابقة. كما حدد صلاح الدين(٢٠٠١) مهارات الفهم

القرائى ومنها القدرة على اختيار المادة ،وفهم الأفكار الرئيسة ، والوصول إلى نتائج ، وشرح أهداف الكاتب، وفهم العلاقات بين الأجزاء، وتقويم المقروء ومقارنته مع مادة من مواد المصادر الأخرى، وتطبيق ماتمت قراءته على المشكلات الحاضرة والمستقبلية . وحدد لطفى (٢٠٠٣) مهارات الفهم القرائى فى مستويات الفهم الحرفى المباشر ، والفهم الاستنتاجى ، والفهم الناقد . ويتضمن كل مستوى عدة مهارات . وحددت صفاء سلطان (٢٠٠٦) مهارات الفهم القرائى وفقا للمستويات (فهم الكلمة ، وفهم الجملة ، وفهم النص) وحدد جمال(٢٠٠٦) مهارات الفهم القرائى المناسبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية تحت ثلاثة مستويات (الفهم الحرفى، والفهم الاستنتاجى، والفهم الناقد).

ويشير عادل عبدالله (٢٠٠٧)أن المعهد القومي للقراءة والكتابة قدم تعريفا للقراءة علي أنها المعتقد الذي يمكن بموجبه استخراج المعني من المادة المطبوعة ويتطلب توفرالمكونات التالية :

- المهارات والمعارف اللازمة لفهم الكيفية التي ترتبط بموجبها الأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة .
- القدرة علي فك شفرة الكلمات غير المألوفة .
- القدرة علي القراءة بطلاقة .
- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي .
- توافر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها .

ويذكر(2009) Allor أن قياس المستوي المهاري للطفل في القراءة ، إنما يرتبط بمحتوي المنهج والأهداف التعليمية، ويتم تحديد مدي تقدم الطفل في القراءة، إنما يرتبط بمحتوي المنهج والأهداف التعليمية، ويتم تحديد مدي تقدم الطفل من خلال مقارنة مستوي الأداء الحالي بمستوي الأداء السابق، وقد يكون ذلك عن طريق فحص العمل اليومي للطفل، والأنشطة التي يقوم بها داخل الفصل، والتي يمكن من خلالها تقييم أي مهارة فرعية للقراءة قابلة للقياس، كما يمكن للمعلم تحديد نقاط القوة والضعف لدي الطفل في المستوي المهاري للقراءة من خلال تحليل أخطاء القراءة .

وتناولت دراسة بدر (٢٠١١) تقسيم مهارات الفهم القرائى إلى مهارات (الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجى، والفهم النقدى، والفهم التذوقى، والفهم الإبداعى) وذكر جمال (٢٠٠١) إن مهارات الفهم القرائى للنص المقروء تكون فى القدرة على الفهم الدقيق للمفردات ، واستنتاج وفهم الأفكار، واستخلاص النتائج من النص، وفهم تتابع الحوادث، ونحديد أهداف الكاتب واتجاهاته، وأيضا القدرة على إتباع التعليمات بدقة، وتقويم النص القرائى.وقسم الجبورى والسلطانى (٢٠١٣) مهارات الفهم القرائى، إلى تحديد الأفكار الرئيسة ، وترتيب الأفكار وفق تسلسها المنطقى والقدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة والاستدلال والاستنتاج مما يقرأ ، والقدرة على قراءة التعليمات والتوجيهات .

اجرى الحارثى (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تحديد مهارات فهم المقروء المناسبة لتلاميذ الصف السادس الإبتدائى،وتحديد الأساليب اللازمة لتنميتها ،والكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين التكرارات الخاصة بمستوى تمكن عينة الدراسة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء وفقاً لمتغيرى عدد سنوات الخدمة فى التدريس، وحضور الدورات التدريبية فى تدريس اللغة العربية؛ وتم استخدام المنهج الوصفى، وصمم أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة)،وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى تمكن معلمى اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الحرفى والفهم التفسيرى ، والفهم النقدى كان متوسطاً،بينما لم يتمكن المعلمون من أساليب تنمية الفهم التذوقى والفهم الإبداعى.

وأجرت الأعور (٢٠١٤) دراسة هدفت إلي التعرف علي مدي تمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي بالجمهورية اليمنية حيث قامت الباحثة ببناء اختبار يقيس مهارات الفهم القرائي عند الطلبة .واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصل البحث إلي الخروج بقائمة لمهارات الفهم القرائي ،كما توصل إلى أنه لا توجد فروق دالة عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور وإناث) في اختبار مهارات الفهم القرائي ككل تعزي إلي الجنس .

وهدفت دراسة البصيص (٢٠١٥) إلي تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة واللازم توافرها في محتوي كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي ،والوقوف علي مدي مراعاة مستويات الفهم القرائي ودرجة توزيعها في التدريبات القرائية،

وتوضيح مستوي تمثيل كل مهارة من مهارات الفهم القرائي في تدريبات القرائية واستخدم المنهج الوصفي المعتمد علي أسلوب تحليل المحتوي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن محتوي كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي راعي بدرجة جيدة مستويات الفهم القرائي ومهاراته.

من خلال العرض السابق لتصنفيات مهارت الفهم القرائى يتبين تشابه هذة التصنيفات واختلاف ترتيبها وطريقة صياغتها ومستوياتها، وهذا لايقلل من أهمية أية مهارة فلكل مرحلة تعلميمة ماينا سبها من مهارات ويمكن عرض ماتم التوصل إليه.ويتضمن الفهم القرائى مستويات متعددة وأن هناك خلافا حول هذه المستويات وذلك باختلاف توجهات أصحابها إلا أن تشابها كبيراًوخطاً مشتركاً يربط هذه التصنفيات .

تناول فضل الله (٢٠٠٢) الفهم القرائى إلى أربعة مستويات وهى :

أ) الفهم الحرفى : ويتضمن تذكر الحوادث التفصيلية فى النص المقروء وربطها بالأفكار الرئيسة.

ب) الفهم التفسيرى : ويعنى إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج والتوصل إلى تعميمات

ج) الفهم الناقد : ويتضمن إصدار الحكم على المادة المقروءة ، وأن يقوم القارئ بمحاورة النص، ومقارنته بنصوص أخرى ، وتقييمه حسب خبرته السابقة .

د) الفهم الإبداعى : ويتضمن الاستفادة من الأراء الواردة فى المادة المقروءة واستخدامها على نحو يمتاز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذة الأراء .

تناول الناقة وحافظ (٢٠٠٤) فقد قدما تصنيفا للفهم فى خمسة مستويات وهى :

أ) مستوى الفهم المباشر: ويتضمن على فهم الكلمات والجمل والأفكار والمعلومات والأحداث فهما مباشرا كما ورد ذكرها صراحة فى النص .

ب) مستوى الفهم الاستنتاجى : ويتضمن على قدرة القارئ على تحديد المعانى الضمنية العميقة التى أرادها الكاتب ولم يصرح بها النص.

ج) مستوى الفهم النقدى : ويقصد به إصدار حكم على النص المقروء لغويا ودلاليا ، وظيفيا وتقويمه من حيث جودته ، وقوة تأثيره على القارئ وفق معايير مناسبة مضبوطة .

د) مستوى الفهم التذوقى : ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو فى إحساس القارئ بما أحسه الكاتب ، وهو سلوك لغوى يعبر به الطالب عن إحساسه بالفكرة التى يرمى إليها الكاتب فى النص.

هـ) مستوى الفهم الإبداعى : ويقصد به الفهم الذى يتضمن قدرة القارئ على ابتكار أفكار جديدة واقتراح حلول ومسار فكرى جديد ، وإدراك العلاقات بين المعلومات والحقائق.

- **العوامل المرتبطة بالنص المقروء**

يوجد عوامل كثيرة تؤثر فى فهم النص المقروء مثل : عرض الأفكار والجمل المفردات والتنظيم ودرجة تعقيد البناء اللغوى وفيما يأتى عرض لها .

- المفردات : تعد المفردات من أكثر العوامل التى تؤثر فى سهولة وصعوبة فهم القرائى ومنها طول الكلمة كلما كانت حروفها قليلة سهل تعلمها، وكثرة تكرارها وشيوعها فهى تحدد مدى سهولة النص المقروء، وتداعى الأفكار وهى الكلمات التى تستدعى كلمات أخرى تجعل النص أكثر سهولة فى الفهم .
- الجمل : ويتضمن هذا العامل طول الجملة ، ونوع الجملة ، إذ يؤثران فى تحديد سهولة أو صعوبة فهم النص ، فالنص قليل الكلمات والذى يحتوى على جمل بسيطة نص يسهل فهمه .
- كيفية عرض الأفكار : ويشير إلى النسق الذى صيغت فيها الأفكار لذلك يجب مراعاة الدقة والسهولة والتنظيم فى عرض أفكار النص ليسهل فهم النص .
- البناء اللغوى للنص : الأفكار والمعلومات والمفاهيم فى النص وطريقة تنظيمها للعبارات تسهم فى جعل النص أكثر سهولة فى فهم المتعلم له .

الألوان وهى عنصر مشوق وجاذب للقراءة وحجم الخط والصور والرسوم التوضيحية تثير الانتباه وتشجع على القراءة .وهدفت دراسة (Floger,2001) إلى البحث عن علاج لصعوبات القراءة من خلال استخدام استراتيجات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية تنوع الطرق المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة ، كما دعت إلى تنوع وتعدد استراتيجات التدريس المستخدمة لعلاج صعوبات القراءة، وهدفت دراسة (Nolen,2003) إلى معرفة أثر الأساليب التدريسية القائمة على استراتيجات الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة

الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجات الذكاءات المتعددة فى تنمية وزيادة الفهم القرائى لدى التلاميذ. وهدفت دراسة جمال مصطفى (٢٠٠٤) إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج (Power Point) فى تحسين السرعة والفهم القرائى لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى وتعرف مدى استخدام معلمات اللغة العربية بمراحل التعليم العام وطالبات التربية العملية بالإمارات لتقنيات تعليم القراءة فى التدريس، وأسفرت الدراسة عن استخدام طالبات التربية العملية للتقنيات الحديثة فى التدريس كان أكثر من استخدام المعلمات لها، وأن برنامج العرض (Power Point)، أدى إلى تنمية السرعة، والفهم القرائى لدى الطالبات، ووفر وقتا فى التدريس قياسا بالطريقة المعتادة، هدفت دراسة حميدة شلموه (٢٠٠٤) تعرف فعالية برنامج تدريسى علاجى قائم على استراتيجية الخريطة المعرفية فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلميذات الصف الخامس اللاتى يعانين من صعوبات القراءة فى البحرين وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج فى تنمية الفهم القرائى لدى تلميذات.

وأشارت دراسة (Cain & Jane,2004) إلى أن ما يقرب من ١٠٪ من تلاميذ المرحلة الإبتدائية يعانون من صعوبات الفهم القرائى والاستماعى، وأن صعوبات تعلم القراءة ، من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشارا بين التلاميذ ،وهدفت دراسة جمال سليمان (٢٠٠٦) إلى تعرف فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوى صعوبات التعلم، وقد أثبتت النتائج فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وهدفت دراسة فهد على (٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق فى الاستيعاب بين تلاميذ الصفين الرابع والسادس بالرياض فى القراءة الجهرية والصامتة ، وتوصلت الدراسة إلى أن تلاميذ الصف السادس أكثر استيعابا وفهما من تلاميذ الصف الرابع من خلال القراءة الصامتة، وأن تلاميذ الصف الرابع أكثر استيعابا وفهما من تلاميذ الصف السادس من خلال استخدام القراءة الجهرية، وهدفت دراسة مها عبدالله (٢٠٠٦) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريس علاجى قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية مهارات الفهم والوعى القرائى لدى تلميذات الصف السادس اللائى يعانين من صعوبات فى الفهم القرائى لدى تلميذات بمملكة البحرين، وتوصلت الدراسة إلى أثبات فعالية

برنامج التدريب العلاجى فى تنمية مهارات الفهم والوعى القرائى لدى التلميذات ذوى صعوبات التعلم، وأشارت إيمان السيد (٢٠١١) أن ضعف الفهم القرائى لدى التلاميذ يظهر فى الفهم السطحى المضطرب الذى لايعى التلميذ به شيئا من المقروء وهى مشكلة خطيرة.

الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين :

يوجد العديد من المهارات الفرعية للقراءة أهمها : قراءة الكلمات والجمل والتفرقة بين الظواهر والفهم القرائى. يذكر Bender&Larkin (2003) إن القدرة على نطق الكلمة يعنى بالضرورة أن الطفل يعرف الحروف المكونة لهذه الكلمة، ويستطيع الربط بين أصوات هذه الحروف ليكون منها كلمة واحدة، كما أن القدرة على قراءة الجملة يعنى بالضرورة أن الطفل يعرف الكلمات المكونة لهذه الجملة ويستطيع الربط بين الكلمات ليكون الجملة، وهذا لايعنى فهم معنى الكلمة أو الجملة، ومن ثم فقد يتضمن فهم الكلمات والجمل ما هو أكثر من مجرد مهارات التعرف عليها.

ويشير Therrien &Kubna (2006) أن طلاقة القراءة تتضمن التعرف السريع على الكلمات المفردة والقراءة الشفهية، ومن الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة عند القراءة، حذف بعض الحروف أو حذف بعض الكلمات، والنطق الخطأ والتردد الطويل، وعدم القدرة على فك شفرة الكلمة ،ولاشك أن طلاقة القراءة إحدى المهارات التى تأتى بعد تطور مهارات القراءة المبكرة لدى الطفل فيبذل جهدا أقل فى فك شفرة أصوات الحروف الفردية و فك شفرة المفردات أثناء القراءة .

بالنسبة للمادة المقروءة

يشير Bender& Larkin (2003) إلى أن القراءة الناجحة تشمل استخراج المعنى من النص المقروء، ويعد فهم النص إحدى المهارات الأساسية للقراءة، وقد يتضمن الفهم القرائى كلا من الاستيعاب البسيط نسبيا للمعنى المشترك بين الجمل المتعددة فى النص والاستيعاب الأكثر تعقيدا مثل فهم بنية الفقرة والجملة المحورية فى الفقرات وفهم بنية القصة ، واشتقاق قدر كبير من المعنى بمجرد معرفة البنية المتوقعة للمادة المقروءة، ولذا فإن نتائج العديد من

الدراسات تشير إلى انخفاض الفهم القرائى لدى الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة مقارنة بأقرانهم العاديين. وللحصول على مقياس صحيح ودقيق لدى ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، يمكن استخدام الاختبارات التحصيلية أو الاختبارات التشخصية التى يتم تقنينها على مجموعة كبيرة من الأطفال بحيث تكون معيارية . كما حددت دراسة حمودة (٢٠١٤) على مجموعة من مهارات التحدث المناسبة للمعاقين عقليا واللازمة إلى نمو الفهم القرائى لديهم كالاتى :

- يعرف نفسه للآخرين بجمل مفيدة.
- يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية.
- يعبر عن حاجاته بوضوح.
- يعبر عما يراه بجملة بسيطة سهلة التركيب.
- يسمى الأشياء المألوفة بمسمياتها .
- يعبر عن حكاية مصورة.
- يحكى قصة قصيرة يفهمها المستمع .

و هدفت دراسة محمد موسى (٢٠١٥) إلى التحقق من فعالية استخدام خرائط المفاهيم فى تحسين الفهم القرائى والسلوك التكيفى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة، من خلال إعداد برنامج لتنمية الفهم القرائى والسلوك التكيفى واتبعت الدراسة المنهج التجريبى، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلا من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة بعد أن تم مجانستهم من حيث معامل الذكاء، والمستوى الاجتماعى لأسرهم، ودرجة الفهم القرائى، ومستوى السلوك التكيفى، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى (التجريبية) وتضمنت على (١٠) أطفال (٦ ذكور ، ٤ إناث) والمجموعة الثانية (الضابطة) (١٠) أطفال (٣ذكور، ٧ إناث)، وقد أسفرت النتائج من فعالية البرنامج المستخدم فى تحسين الفهم القرائى والسلوك التكيفي لدى المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات السابقة يتضح أن الفهم القرائى غاية رئيسة من القراءة حيث أنه يعمل على تطوير الثروة اللغوية ويعمل الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية من المدمجين وسيلة تفاعلية وتواصل مع الآخرين فى المواقف ويعطى التلاميذ فرصة لإبراز ما لديهم من استعداد ومهارات كامنة وأن العجز فى هذة المهارة تعد من عوامل فقد الثقة ويفقد من ممارسة الحاجات والمطالب .

فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الدراسة من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بالتعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية فى مستوى الفهم القرائى لصالح التلاميذ المدمجين.

٢. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية.

منهجية الدراسة

- **المنهج** :

تم اتباع المنهج الوصفى الارتباطى المقارن.

- **العينة** :

أربعون تلميذاً وتلميذة بالصف الثانى الابتدائى من ذوى الإعاقة الفكرية بمدارس التعليم العام الدامجة وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية. مقسمين إلى عشرين تلميذاً وتلميذة بمدارس التعليم العام الدامجة هى مدرسة الوحدة العربية الابتدائية ومدرسة أحمد عرابى الابتدائية التابعين لإدارة أسيوط التعليمية بمحافظة أسيوط وعشرون تلميذاً وتلميذة بمدارس التربية الفكرية فى مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة أسيوط ومدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة ديروط وتم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

- **الأدوات**:

١. مقياس ستنانفورد بينيه الصورة الخامسة (تقنين :صفوت فرج ٢٠١١)
٢. مقياس السلوك التكيفي للأطفال إعداد/ عبدالعزيز الشخص (١٩٩٢)
٣. مقياس الفهم القرائى أعداد عادل عبدالله محمد و هالة عبدالسلام خفاجى.

اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء (الصورة الخامسة) إعداد / جال رويد تعريب / صفوت فرج (٢٠١١)

قدم جال رويد (2003) Roid الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد – بينيه بعد ما يقرب من سبعة عشر عام من ظهور الصورة الرابعة من نفس المقياس وذلك فى إطار تطويره لكى يواكب التطور فى دراسات القدرات المعرفية والأساليب السيكومترية،وهى تمثل تطويراً جوهرياً فى قياس القدرات المعرفية حيث يقوم

بقياس خمسة عوامل أساسية تتضمنها نظرية كاتل – هورن – كارول (C-H-C) Cattle -Horn-Carroll كنموذج تكاملى بدلاً من أربعة فى الصورة الرابعة من المقياس ، وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة . كما تم تعزيز المحتوى غير اللفظى حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية فى الصورة الخامسة طريقة غير لفظية للاختبار تتطلب استجابات لفظية محدودة مما يجعله يناسب الأفراد ذوى الإعاقات حيث تغطى نسبة الذكاء غير اللفظية كل العوامل المعرفية الخمسة الرئيسية التى يتناولها المقياس وهى ميزة تنفرد بها هذة الصورة عن باقى بطاريات الذكاء الأخرى .وتم تطوير الدرجات الحساسة للتغير CSS كدرجات مرجعية المحك تساعد على إدراك القيمة المطلقة للتغير فى أداء الفرد بصرف النظر عن موقعه بالنسبة لجماعة التقنين .

وتتحتفظ الصورة الخامسة ببعض مميزات الصورة الرابعة من المقياس ، وتعتمد على وجود عامل عام واحد يقاس من خلال مجالين لفظى وغير لفظى ، ويندرج تحته خمسة عوامل بدلاً من أربعة فى الصورة الرابعة هى الاستدلال التحليلى ، والاستدلال الكمى ، والمعالجة البصرية المكانية ، والذاكرة العاملة ، والمعلومات . ويتشكل كل عامل من اختبارين أحدهما لفظى والآخر غير لفظى يقيسان العامل نفسه مما يجعل المقياس يضم عشرة اختبارات فرعية منها اختبارين مدخليين أحدهما لفظى والآخر غير لفظى . وبذلك فإنه يمثل بطارية من الاختبارات المتكاملة والمستقلة ، ويتكون من فئتين متناظرتين من المقاييس إحدهما غير لفظية والأخرى لفظية وذلك كمجالين للمقياس ، وتقيس كلتاهما المجموعة ذاتها من العوامل الخمسة المتضمنة

وتحتفظ الصورة الخامسة بمقاييس فرعية من الصورة الرابعة مثل المصفوفات ، والمفردات ، والاستدلال الكمى ،والسخافات المصورة ، وذاكرة الجمل . ويوجد بها مستوى مدخلى يستخدم له اختباران هما سلاسل الاشياء / المصفوفات وإختبار المفردات بدلاً من اختبار واحد فى الصورة الرابعة . وبالتالى فهو يزودنا بتقييم كامل للذكاء الفردى من سن عامين إلى أكثر من ٨٥ سنة . ويقدم تقييماً شاملاً لقدرات الفرد إلى جانب التشخيص والتقييم الإكلينيكي مثل التقييم اللفظى والغير الفظى لعمل الذاكرة مما يجعله يصلح مع الأفراد ذوى الإعاقات . وتعطى ما يقرب من ثمانى معاملات ذكاء تتمثل فى معامل ذكاء كلى ، ومعامل ذكاء لفظى

، ومعامل ذكاء عملى أو غير لفظى إلى جانب خمسة مجالات أخرى بمعدل واحد لكل عامل من العوامل الخمسة المتضمنة يمثل كل منها مؤشراً لمستوى الأداء عليه وذلك بمتوسط ١٠٠ وانحراف معيارى ١٥ على خلاف الصورة الرابعة التى كان الانحراف المعيارى بها هو ١٦ . وتتكون الصورة المختصرة من الاختبارين المدخليين غير اللفظى سلاسل الأشياء / المصفوفات، واللفظى المفردات . وقد تم تجديد كل الاختبارات الفرعية المتضمنة ، وتقديمها بشكل فنى جديد للمواد المتضمنة ، وتم تزويدها بلعب ومواد جديدة أكثر ملاءمة حيث تم استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة مما يسهل يطبيق المقياس على الأطفال ، ورفع درجة الدافعية لديهم . وقد انتقلت الذاكرة فى الصورة الخامسة نحو مفهموم يتمثل فى عمل الذاكرة فتم تقديم الذاكرة العاملة . ولن تحتفظ الصورة الجديدة باختبار ذاكرة الخرز كأحد الاختبارات التى تقيس عمل الذاكرة ، بل إن هناك اختبارين فرعيين فى الصورة الخامسة يتمثلان فى الذاكرة العاملة اللفظية ، والذاكرة العاملة الغير لفظية ، ويزودنا كلاهما بقياس جيد لهذه القدرة . ويمكن استخدام الصورة غير اللفظية مع الأطفال ذوى اضطراب التوحد كأقرانهم من الصم وضعاف السمع وذوى الإعاقة البصرية وذوى صعوبات التعلم أو المعرضين لخطرها.

وقام صفوت فرج بتعريب هذا المقياس ، وتم الاحتفاظ بمكوناته الأساسية مع تعديل بعض الاختبارات والبنود لتتناسب مع الثقافة المصرية العربية . ولقياس الثبات تم استخدام التجزئة النصفية (ن=٣٥٠) وتراوح متوسط معاملات الثبات للاختبارات المختلفة بين ٠,٤٦ – ٠,٩٧ وتراوح معامل ألفا لتلك الاختبارات بين ٠,٦٤ – ٠,٩٤ وعن طريق إعادة الاختبار على عينة من أعمار مختلفة (ن= ٨٧) تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للعوامل الخمسة بين ٠,٧٧٧ – ٠,٩٠٨ وأوضحت نتائج الاتساق الداخلى أن قيم (ر) بين درجة كل عامل والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة (ن= ٢٠٠) تتراوح بين ٠,٣٦٣ – ٠,٩٣٨ وهى جميعاً نسب دالة عند ٠,٠١ أما المقياس كمحك خارجى على عينة (ن =١٠٤) تراوحت قيم (ر) بين ٠,٨١ – ٠,٨٩ للأولى ، ٠,٧٣ – ٠,٨٨ للثانية ، وأوضحت نتائج الصدق العاملى أن العوامل الخمسة المتضمنة تتشبع على عامل واحد . ولذلك قامت الباحثة باستخدامه علي هيئته الراهنة .

مقياس السلوك التكيفي للأطفال إعداد/ عبدالعزيز الشخص (١٩٩٢)

يهدف هذا المقياس إلى إعطاء صورة شاملة عن السلوك التكيفي للأطفال سواء العاديين أو ذوي الإعاقات منذ الطفولة المبكرة وحتى الطفولة المتأخرة وذلك من خلال المواقف المختلفة التي غالباً ما يواجهونها في حياتهم اليومية. ويتكون المقياس من خمس مجموعات منفصلة من البنود يندرج كل منها تحت مجال معين يقيس الكفاءة في الأداء الوظيفي فيه. ورغم اختلاف عدد البنود في كل مجموعة حيث يصل إلى ١٦ بنداً في إحداها بينما يصل في الأخرى إلى ٣٠ بنداً فإن الطفل يمكن أن يحصل على درجة كلية واحدة في كل مجموعة تقيس مجالاً معيناً من المجالات الخمسة قدرها أربعون. أما عن تلك المجالات التي يتضمنها المقياس فإنها تتمثل فيما يلي:

١- النمو اللغوي: ويهدف هذا البعد إلى التعرف على الأساس الاجتماعي لنمو المهارات اللغوية بدلاً من التركيز على الأساس الأكاديمي المطلوب وصول الطفل إليه.

٢- الأداء الوظيفي المستقل: ويقيس مستوى العمر الذي يستطيع الطفل عنده تحمل المسئولية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية في المواقف التي يتعرض لها.

٣- أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية: ويقيس فاعلية الطفل في مواجهة الأعمال المنزلية والأدوار الأسرية الأساسية التي تتطلب أنماطاً سلوكية على درجة عالية من الكفاءة.

٤- النشاط المهني- الاقتصادي: ويقيس مستوى إدراك الطفل للمفاهيم المتضمنة في ميادين العمل، والبيع والشراء كمجالات ذات أهمية في حياته، وكذلك قدرته على استخدامها.

٥- التطبيع الاجتماعي: ويقيس نمو المهارات التي تتعلق بتعاون الطفل مع الآخرين في البيئة،ومهارته في تمييز المطالب الاجتماعية المهمة عن المطالب البسيطة أو الأقل أهمية.

ويتمتع هذا المقياس بمعاملات ثبات وصدق مناسبة يمكن الاعتداد بها حيث كانت قيمة (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد دالة عند ٠,٠٥ أما قيمة (ر) بين درجة كل بعد والدرجة الكلية فكانت دالة

عند ٠,٠١ وتراوحت بين ٠,٧٢٢- ٠,٩٥١ بينما تراوحت معاملات ثباته بطريقة إعادة الاختبار بعد ثلاثة أسابيع على عينة (ن= ٨٠) وذلك لكل بعد والدرجة الكلية بين ٠,٦٥٢- ٠,٨٤٧ وهي قيم دالة عند ٠,٠١ أما صدقه التمييزي بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية (ن١= ن٢= ٥٠) فبلغت قيمة (ت) ١٥,٧٤٥ وكانت دالة عند ٠,٠١. أما في الدراسة الحالية فقد تم إعادة حساب خصائصه السيكومترية على عينة (ن= ٣٠) غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وبلغت قيمة (ر) الدالة على الاتساق الداخلي وذلك بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بين ٠,٧٧١- ٠,٨٧٦ وهي دالة عند ٠,٠١، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين ٠,٨١٣ وهي دالة عند ٠,٠١ وبلغت قيمة صدقه التمييزي على عينة من الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقة الفكرية (ن١= ن٢= ٣٠) بلغت قيمة (ت) ١٢,٦٥١ وهي دالة عند ٠,٠١

مقياس مهارات الفهم القرائي

إعداد ا.د / عادل عبدالله محمد و ا / هالة عبدالسلام خفاجي

يتكون هذا المقياس (ملحق) رقم ٢ من٦٨ مفردة موزعة علي ثلاثة محاور تشمل الحروف والكلمات والطلاقة في القراءة والفهم القرائئ لدي تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لذوي الإعاقة الفكرية الذين تتراوح نسب ذكاءهم ما بين ٦٥ / ٧٠ علي مقياس ستانفورد بينيه بمدارس الدمج والتربية الفكرية ،ويعد في الوقت ذاته تقريراً للآخرين ذوي الأهمية للتلميذ بخصوص قدرته علي الفهم القرائي وقد تم بناؤه بعد مراجعة العديد من المقاييس المختلفة كمهام الفهم القرائي ،استراتيجيات الفهم القرائي والتي استخدمها محمد حميدة (٢٠١٠) ودراسة منال كابش (٢٠١٠) التي تناولت قائمة تقدير الفهم القرائي ودراسة نانسي فيتزجيرالد Fitzgerald (2009) التي تناولت فيها مقاييس استراتيجية التعرف علي الكلمات وتشمل هذه المقاييس اختبار اللاحقة /البادئة – اختبار القراءة الشفهية – اختبار الفهم وتناولت دراسة العدوي (٢٠١٧) مقاييس ومستويات الفهم القرائي كما تناولت دراسة العازمي (٢٠١٥) العلاقة بين الفهم القرائي واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية الفهم القرائي كما تناولت دراسة عبدالحميد (٢٠١٥) استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي ونظرا لاختلاف مستوي مهارات الفهم القرائى بين التلاميذ فإنهم يختلفون في مستوي

تكوينهم لهذه المهارات وتضم هذه المهارات ، إدراك الحرف وإدراك الكلمة والطلاقة في قراءة الجملة ،ومستوى الفهم الفهم القرائى الذى يشمل ثلاثة محاور الفهم المباشر ، الفهم الاستنتاجى والفهم الناقد وكل محور يحتوى على مهارات مثل تحديد المعني المناسب للكلمة من السياق ، تحديد مرادف الكلمة ومضادها ،استنتاج اوجه الشبة والاختلاف ، تميز بين المعقول وغير المعقول.

وقد أعد الباحثان مقياس الفهم القرائى والذى يقيس قراءة الحروف والكلمات والطلاقة فى القراءة والفهم القرائى الذى يمشل العديد من المهارات منها (معانى الكلمات–الكلمة وعكسها–الكلمة وجمعها–اوجه الشبة والاختلاف–التميز بين المعقول واللا معقول) وهو مالايتوفر قياسه من خلال مقياس السلوك التكيفى .

المحاور	المستوى	رقم السؤال	الدرجة
المحور الاول: قراءة الحروف والكلمات	قراءة حرف	١	٥
	قراءة حرفين	٢	٥
	قراءة ثلاث حروف	٣	٥
المحور الثانى : الطلاقة فى القراءة	الفقرة الأولى	٤	١١
	الفقرة الثانية	٥	٧
	الفقرة الثالثة	٦	٥
المحور الثالث : الفهم القرائى	معانى الكلمات	٧-٨	٢
	الكلمة وعكسها	٩-١٠	٢
	الكلمة وجمعها	١١	١
	اوجه الشبة والاختلاف	١٢-١٦	٥
	التميز بين المعقول واللامعقول	١٧	٢٠

أولا : الاتساق الداخلي :

١ـ الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد :

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التابع لها على مقياس الفهم القرائي (ن = ٥٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
قراءة الحروف والكلمات		١١	٠,٤١٧**	٥	٠,٥٦٥**	١٦	٠,٥٠١**	٣	٠,٨٢٠**	١٤	٠,٧٤٧**	٢٥	٠,٦٢٤**
١	٠,٤١٠**	١٢	٠,٥٠٣**	٦	٠,٤٧٧**	١٧	٠,٣٨٨**	٤	٠,٧٣٤**	١٥	٠,٨٥٥**	٢٦	٠,٥٨٤**
٢	٠,٧٣٨**	١٣	٠,٦٢١**	٧	٠,٥٢٨**	١٨	٠,٤٩٠**	٥	٠,٧٢٤**	١٦	٠,٨٦٧**	٢٧	٠,٧٩١**
٣	٠,٥٢٦**	١٤	٠,٥٣٤**	٨	٠,٧٠٠**	١٩	٠,٦٥٩**	٦	٠,٧٤٦**	١٧	٠,٨٩٨**	٢٨	٠,٨١٢**
٤	٠,٦٦٤**	١٥	٠,٥٢٥**	٩	٠,٦١٩**	٢٠	٠,٤١٠**	٧	٠,٧٥٦**	١٨	٠,٨٢٩**	٢٩	٠,٦٥٥**
٥	٠,٥١٨**	الطلاقة فى القراءة		١٠	٠,٥٥٥**	٢١	٠,٥٠٨**	٨	٠,٦٢٦**	١٩	٠,٧٨١**	٣٠	٠,٦٨٢**
٦	٠,٥١٧**			١١	٠,٥٨٩**	٢٢	٠,٦٢٩**	٩	٠,٧٢٤**	٢٠	٠,٥٢٨**		
٧	٠,٦٤٥**	١	٠,٥٤٩**	١٢	٠,٦٣٠**	٢٣	٠,٢٨٩*	١٠	٠,٧٣٦**	٢١	٠,٥٤١**		
٨	٠,٥٩٥**	٢	٠,٦٥٥**	١٣	٠,٤٣٨**	الفهم القرائى		١١	٠,٧٩٢**	٢٢	٠,٦٢٣**		
٩	٠,٤٦٧**	٣	٠,٥٨٣**	١٤	٠,٥٤٠**	١	٠,٧٢٢**	١٢	٠,٧٧٧**	٢٣	٠,٥٧٩**		
١٠	٠,٦٧٨**	٤	٠,٤٦٢**	١٥	٠,٥٨٩**	٢	٠,٥٧٩**	١٣	٠,٨١٠**	٢٤	٠,٥٢٨**		

يتضح من جدول (١) أنَّ كل مفردات مقياس الفهم القرائي معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا، أى أنَّه يتمتع بالاتساق الداخلي.

٢ـ طريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض ومن ناحية وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الفهم القرائي والدرجة الكلية له

الأبعاد	١	٢	٣	الكلية
قراءة الحروف والكلمات	—			
الطلاقة فى القراءة	**٠,٦٢٣	—		
الفهم القرائى	**٠,٧٠٩	**٠,٤٧٦	—	
الدرجة الكلية	**٠,٨١٥	**٠,٦٣٤	**٠,٧١٦	—

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول (٢) أن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيا: صدق المقياس:

ـ صدق المحك التلازمى:

تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث استخدمت الباحثة مقياس الفهم القرائي (إعداد: عبدالحميد، ٢٠١٥) وكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٦٢٥) وهو دال احصائيا عند (٠,٠١)، وهذا مبرر على قيام الباحثة ببناء مقياس الفهم القرائي لدى الأطفال ذي الإعاقة الفكرية البسيطة.

ثالثا: ثبات المقياس:

١ـ اعادة تطبيق:

طبق المقياس على (٥٠) من الأطفال من غير عينة الدراسة الأساسية، ثم إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وبلغ معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، وبيان ذلك فى الجدول (٣):

جدول (٣)

ثبات اعادة التطبيق لمقياس الفهم القرائي

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
قراءة الحروف والكلمات	٠,٧٠٤	٠,٠١
الطلاقة فى القراءة	٠,٥٦٥	٠,٠١
الفهم القرائى	٠,٦٦٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٠,٨٥٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانية كانت دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على ثبات المقياس.

٢ـ طريقة معامل ألفا ـ كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الفهم القرائي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٤):

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس الفهم القرائي باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	قراءة الحروف والكلمات	٠,٧٣٢
٢	الطلاقة فى القراءة	٠,٧٨٤
٣	الفهم القرائى	٠,٨٠٤
	الدرجة الكلية	٠,٨٤١

يتضح من خلال جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣ـ طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الفهم القرائي على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على على المفردات الفردية، والثانى على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٥):

جدول (٥)

مُعاملات ثبات مقياس الفهم القرائي بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان ـ براون	جتمان
١	قراءة الحروف والكلمات	٠,٧٧٩	٠,٦٦٣
٢	الطلاقة فى القراءة	٠,٩٣٩	٠,٧٦٦
٣	الفهم القرائى	٠,٩٨٤	٠,٨٠٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٥٠	٠,٧٦٢

يتضح من جدول (٥) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان. براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للفهم القرائي.

خطوات وإجراءات الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب اللابارامترية التى تمثلت فى ومان –ويتنى (Man-Whitney)، وقيمة z .

وقد تم التكافؤ بين مجموعات الدراسة في العمر الزمني ومعامل الذكاء والسلوك التكيفي، وذلك على النحو التالي:

أ- التكافؤ بين المدمجين وغير المدمجين:

جدول (١)

قيم Z و u لدلالة الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في التكافؤ (ن١ =ن٢= ٢٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	Z	الدلالة
العمر الزمني	المدمجون	٨,٦٥	٠,٦٥	٢٢,٢٥	٤٤٥,٠٠	١٦٥,٠	١,٠٤٤	٠,٣٥٥ غير دالة
	غير المدمجين	٨,٤٥	٠,٦٠	١٨,٧٥	٣٧٥,٠٠			
معامل الذكاء	المدمجون	٦٦,١٥	٠,٣٦	٢٠,٨٥	٤١٧,٠٠	١٩٣,٠	٠,٢٦٠	٠,٨٦٢ غير دالة
	غير المدمجين	٦٦,١٠	٠,٥٥	٢٠,١٥	٤٠٣,٠٠			
السلوك التكيفي	المدمجون	١١١,٩٥	٠,٨٢	٢١,٨٢	٤٣٦,٥٠	١٧٣,٥	٠,٧٧٩	٠,٤٧٨ غير دالة
	غير المدمجين	١١١,٨٠	٠,٦٩	١٩,١٨	٣٨٣,٥٠			

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة المدمجين وغير المدمجين في العمر الزمني ومعامل الذكاء والسلوك التكيفي؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات.

ب- التكافؤ بين البنين والبنات :

جدول (٢)

قيم Z و U لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات ذوي الإاقة الفكريةالبنين والبنات في التكافؤ (ن١ =ن٢= ٢٠)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
العمر الزمني	البنون	٨,٧٠	٠,٧٣	٢٢,٥٨	٤٥١,٥٠	١٥٨,٥	١,٢٣٨	٠,٢٦٥ غير دالة
	البنات	٨,٤٠	٠,٤٧	١٨,٤٢	٣٦٨,٥٠			
معامل الذكاء	البنون	٦٦,٢٠	٠,٥٢	٢١,٩٢	٤٣٨,٥٠	١٧١,٥	١,٠٦٠	٠,٤٤٥ غير دالة
	البنات	٦٦,٠٥	٠,٣٩	١٩,٠٨	٣٨١,٥٠			
السلوك التكيفي	البنون	١١١,٩٥	٠,٨٢	٢١,٨٢	٤٣٦,٥٠	١٧٣,٥	٠,٧٧٩	٠,٤٧٨ غير دالة
	البنات	١١١,٨٠	٠,٦٩	١٩,١٨	٣٨٣,٥٠			

يتضح من الجدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي الدراسة البنون والبنات في العمر الزمني ومعامل الذكاء والسلوك التكيفي؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في هذه المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

أولا : اختبار صحة الفرض الأول وعرض نتائجه .

ينص الفرض على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الدراسة من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بالتعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية فى مستوى الفهم القرائى لصالح التلاميذ المدمجين»

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني وقيمةZ، والجدول (٣) يوضح ذلك:

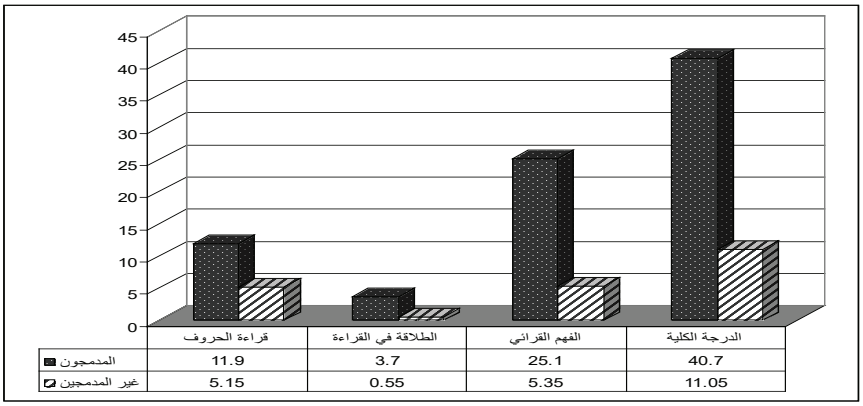
جدول (٣)

قيم Z و U لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في الفهم القرائي (ن١=ن٢= ٢٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
قراءة الحروف	المدمجون	١١,٩٠	٢,٣٨	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٤٨٥	٠,٠١
	غير المدمجين	٥,١٥	٠,٦٧	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
الطلاقة في القراءة	المدمجون	٣,٧٠	١,٥٥	٣٠,٢٢	٦٠٤,٥٠	٥,٥٠	٥,٣٧٨	٠,٠١
	غير المدمجين	٠,٥٥	٠,٥١	١٠,٧٨	٢١٥,٥٠			
الفهم القرائي	المدمجون	٢٥,١٠	٧,٥٧	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٤٩٢	٠,٠١
	غير المدمجين	٥,٣٥	٠,٥٨	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			
الدرجة الكلية	المدمجون	٤٠,٧٠	١١,٣٦	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٤٤٢	٠,٠١
	غير المدمجين	١١,٠٥	١,٠٥	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠			

ويتضح من جدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائة عند مستوى (٠,٠١) في الفهم القرائى بين المدمجين وغير المدمجين في الفهم القرائي لصالح لصالح ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في الفهم القرائي.

والشكل البياني (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين وغير المدمجين في الفهم القرائي

ثانياً: اختبار الفرض الثانى وعرض نتائجه

ينص الفرض على أنه « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية «

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني،وقيمة Z والجدول (٤) يوضح ذلك:

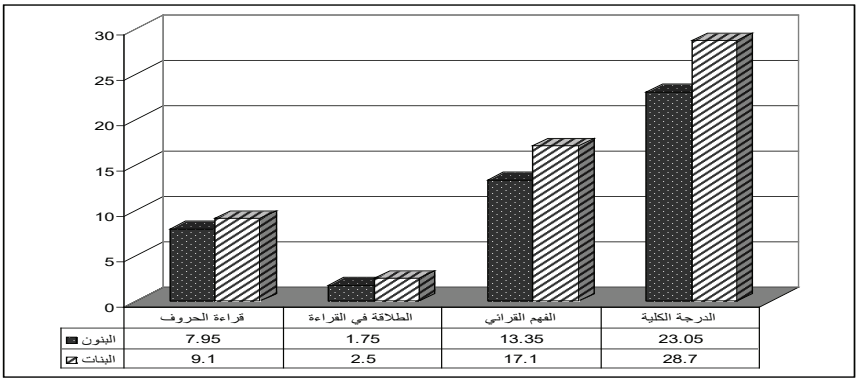
جدول (٤)

قيم Z و U لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات البنين والبنات في الفهم القرائي (ن١=ن٢ = ٢٠)

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
قراءة الحروف	البنون	٧,٩٥	٣,٤١	١٨,٩٢	٣٧٨,٥٠	١٩٨,٥	٠,٨٦٤	٠,٣٩٨ غير دالة
	البنات	٩,١٠	٤,٢١	٢٢,٠٨	٤٤١,٥٠			
الطلاقة في القراءة	البنون	١,٧٥	١,٦١	١٨,٨٨	٣٧٧,٥٠	١٦٧,٥	٠,٨٩٩	٠,٣٨٣ غير دالة
	البنات	٢,٥٠	٢,٢٣	٢٢,١٢	٤٤٢,٥٠			
الفهم القرائي	البنون	١٣,٣٥	٩,٦٢	١٨,٦٢	٣٧٢,٥٠	١٦٢,٥	١,٠٣٠	٠,٣١٤ غير دالة
	البنات	١٧,١٠	١٢,٧٦	٢٢,٣٨	٤٤٧,٥٠			
الدرجة الكلية	البنون	٢٣,٠٥	١٤,٥٣	١٨,٥٥	٣٧١,٠٠	١٦١,٠	١,٠٦١	٠,٣٠١ غير دالة
	البنات	٢٨,٧٠	١٩,١٠	٢٢,٤٥	٤٤٩,٠٠			

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الفهم القرائى بين البنين والبنات ذوي الإعاقة الفكرية في الفهم القرائي.

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

التمثيل البياني لمتوسطات درجات البنين والبنات ذوي الإعاقة الفكرية في الفهم القرائي

مناقشة النتائج

أسفرت نتائج الدراسة عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتى الدراسة من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بالتعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية فى مستوى الفهم القرائى لصالح التلاميذ المدمجين، كما أسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات من التلاميذ ذوى الإعاقة الفكرية المدمجين بمدارس التعليم العام وأقرانهم بمدارس التربية الفكرية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Floger,2001)، دراسة (Nolen,2003)، جمال مصطفى (٢٠٠٤)، دراسة (Cain & Jane,2004)، فهد على (٢٠٠٦)، دراسة محمد موسى (٢٠١٥).

ومن جهة أخرى تشير هذه النتيجة أيضا إلى أن البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إذا لم يتم الاستمرار في تقديمها بل ومراعاة مشاركة الأسرة فيها ومراعاة التنوع للأدوات والاستراتيجيات المناسبة، والتي تساعد في استغلال المثيرات المختلفة.

التوصيات

فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يتم تقديم مجموعة من التوصيات التى قد تسهم فى تطوير وتنمية جوانب شخصية ذوي الإعاقة الفكرية، وهذه التوصيات تتمثل فيما يلي:

- عمل دورات تدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة الفكرية وأخصائي التخاطب العاملين معهم لتبصيرهم بالخصائص النفسية والاجتماعية لهذه الفئة من الأطفال لأن ذلك من شأنه أن يساهم فى تحديد البرامج التربوية والتأهيلية والإرشادية المناسبة لاحتياجاتهم وقدراتهم وإمكانياتهم.
- عقد دورات تدريبية للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بمدارس ومراكز تأهيل ذوي الإعاقات وخصوصا ذوي الإعاقة الفكرية لتبصيرهم بضرورة الإستفادة من تقنيات التدريب على المهارات الاجتماعية واللغوية، ومدهم بكل جديد فى مجال الإعاقة الفكرية.
- لابد من تدريب الأخصائيين النفسيين وأخصائي التخاطب والمعلمين على كيفية إعداد برامج إرشادية وتدريبية تساعد ذوي الإعاقة الفكرية على التحسن والتعايش إلي حد كبير في المجتمع بدلاً من الإنطوائية والعزلة عن العالم المحيط من خلال تأهيلهم بالطرق المختلفة.
- إجراء دورات تدريبية متخصصة للعاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية فى البرامج المقدمة لهذه الفئة من ذوي الإعاقة الفكرية من حيث تخطيطها وتنفيذها لتحقيق الرعاية الفريدة لكل فرد على حده.
- ضرورة الاهتمام والتركيز على مبدأ التعزيز والتحفيز فى تعليم هؤلاء التلاميذ.

المراجع

العجمى، ناصر (٢٠١٧). الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقيين ذوى الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

العيسوى، جمال مصطفى، محمد عبيد (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائى لدى تلميذات السابع بمرحلة التعليم الأساسى بدولة الامارات العربية المتحدة. مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد الرابع عشر بعد المئة. القاهرة. جامعة عين شمس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

جال رويد (٢٠١١). مقاييس ستانفورد- بينيه للذكاء: دليل الفاحص (الصورة الخامسة) (تعريب صفوت فرج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٣).

صفاء عبدالعزيز سلطان (٢٠٠٦). «أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف فى استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى فى تعبيرهم الكتابى". رسالة دكتوراه (غير منشورة). حلوان. جامعة حلوان، كلية التربية.

رشدى أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠١). تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن. ط١. القاهرة، دار الفكر العربى.

رشدى أحمد طعيمة والشيبعى، محمد علاء الدين ((٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب. استراتيجيات مختلفة لجمهور منتوع .القاهرة : دار الفكر العربى.

عادل عبدالله محمد (٢٠٠٤). مقدمة فى التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عادل عبدالله محمد (٢٠١٥). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبدالله محمد، امال أحمد مصطفى (٢٠١٩). تعليم الطلاب ذوى الإعاقات. دار المعارف. القاهرة.

عبدالحميد عبدالله عبدالحميد (٢٠٠١). فعالية استراتيجيات معرفية معينة فى تنمية بعض المهارات العليا للفهم القرائى لدى طلبة الصف الأول الثانوى .مجلة القراءة والمعرفة. جامعة عين شمس: كلية التربية. ع(٢). ١٧٩-٢٤١.

عبدالرحيم، سامية، حمود، محمد الشيخ، ناصر، عائشة (٢٠١١). فاعلية برنامج سلوكى فى تنمية بعض المهارات السلوك التكيفى للأطفال المعوقيين فعلياً القابليين للتعلم. مجلة جامعة دمشق، ٢٧ ، ٨٩-١٥٦.

عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٢). مقياس السلوك التكيفي للأطفال: المعايير المصرية والسعودية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

فتحى يونس، محمود الناقة، رشدى طعيمة (١٩٩٧). تعلم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، (ج١)، القاهرة: دار الطوبجى.

فتحى يونس (٢٠٠٠). عن القراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة العدد الأول، نوفمبر.

محمد رجب فضل الله (٢٠٠١). مستويات الفهم القرائى ومهاراته اللازمة لاستيعاب كتب اللغة العربية بمراحل التعليم بدولة الأمارات (دراسة تحليلة)، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، عين شمس.

محمد عبدالرؤوف الشيخ (٢٠٠١). «الاتجاهات الحديثة فى معالجة القراءة فى المدرسة الإبتدائية». المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. جامعة عين شمس: كلية التربية، مجلد (٢). ٣-١١ يوليو، ٢٨٥-٣٣٤.

محمد موسى العمرى (٢٠١٥). برنامج مقترح بإستخدام استراتيجية خرائط المفاهيم لتحسين الفهم القرائى والسلوك التكيفى لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

محمود سعيد محمود (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على اللعب فى تنمية مهارات التعبير اللغوى لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

محمود كامل الناقة، وحيد حافظ (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية فى التعليم العام. دار المصطفى للطباعة: القاهرة.

مصطفى أسماعيل موسى (٢٠٠١). «أثر استراتيجية ماوراء المعرفة فى تحسين أنماط الفهم القرائى والوعى بما وراء المعرفة وإنتاج الاسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». المؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة فى تعليم الموارد الدراسية المختلفة)، جامعة عين شمس، المجلد الأول، من ١١-١٣ يوليو. ٩٦-١١٠.

Allor,J.,Mothes,P.,CHamplin,T.,&Cheatham,J.,(2009).Research. based Techniques For Teaching early reading skills TO Student With Intellectual disabilities.Education and Traringin Developmental Disabilities, V.44.)3(,PP 356-366.

Bender, W., Larkin, M.,(2003): Reading Strategies For Student With Learning disabilities Thousand Oaks,CA;Corwinpress.

Cain, K., Jane., O (2004).Reading Comprehension Difficulties. In T, Nunes,8P. Bryant. (Eds).Handbook of Children's Literacy, (pp 290 -322).Dordercht. Kluwer Academic Publishers.

Therrien,W.,Kubna,R,(2006);Developing Decading Fluency With Repeated,international School and Clinic,V.,41,) 3 (,131-137.