وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيـ

شعبة الأرطوفونيا

تخصص أمراض اللغة والتواصل

صعوبات تعلم القراءة لدى حالة تعاني من تأخر ذهني خفيف (أربع حالات)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا تخصص أمراض اللغة والتواصل

من إعداد الطالبتين:

- هادف أميرة إبتسام.
- سنوسي مروة.

تحت إشراف الأستاذة:

د. طيار شهيناز

المشرف المساعد:

أ. قارح انتصار

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	المؤسسة الأصلية	الصفة
د. حرحيرة وهيبة	جامعة وهران 2	رئيس
د. طيار شهيناز	جامعة وهران 2	مشرف
أ. قارح انتصار	جامعة وهران 2	مشرف مساعد
أ. بوعكاز تركية	جامعة وهران 2	مناقش

السنة الجامعية 2024 / 2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

شعبة الأرطوفونيا

تخصص أمراض اللغة والتواصل

صعوبات تعلم القراءة لدى حالة تعاني من تأخر ذهني خفيف

(أربع حالات)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا تخصص أمراض اللغة والتواصل

من إعداد الطالبتين:

- هادف أميرة إبتسام.
- سنوسي مروة.

تحت إشراف الأستاذة:

د. طيار شهيناز

المشرف المساعد:

أ. قارح انتصار

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	المؤسسة الأصلية	الصفة
د. حرحيرة وهيبة	جامعة وهران 2	رئيس
د. طيار شهيناز	جامعة وهران 2	مشرف
أ. قارح انتصار	جامعة وهران 2	مشرف مساعد
أ. بوعكاز تركية	جامعة وهران 2	مناقش

السنة الجامعية 2024 / 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي بنعمته تتمّ الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

في هذه اللحظة التي نضع فيها اللمسات الأخيرة على هذا العمل، لا يسعنا إلا أن نرفع أسمى آيات الشكر والتقدير لكل من كان له دور في مرافقتنا ودعمنا خلال مسيرتنا العلمية والبحثية

نتقدم بجزيل الشكر والإمتنان إلى أستاذتنا الفاضلة " **قـــارح انتصـــار**" على إشرافها الكريم ومتابعتها المستمرة لهذا العمل، فقد كانت مثالا في التفاني والحرص، حيث لم تبخل علينا بعلمها وتوجيهاتها القيمة

بل كانت مرجعا لنا في كل مراحل إعداد هذه المذكرة ، لقد كان لدعمها المتواصل واشرافها الدقيق أثر بالغ في دفعنا نحو المزيد من الاجتهاد والحرص على الجودة العلمية

كما نثمن عاليا مجهودات جميع الأساتذة الأفاضل في قسم علم النفس والأرطوفونيا بجامعة وهران 2 محمد بن أحمد، لما قدموه لنا من تكوين علمي ومعرفي متميز طيلة سنوات الدراسة، وهو ما كان له الأثر

العميق في تطوير ملكاتنا البحثية ومهاراتنا المهنية.

ولا يفوتنا أن نعبر عن امتناننا الكبير لأسرنا التي كانت لنا السند الحقيقي، بما قدمته من دعم مادي ومعنوي في كل المراحل، فلهم منا كل الشكر والعرفان.

كما نخص بالشكر كل زملائنا، والأخصائيين، والإداريين، وكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذا العمل، سواء عبر النصيحة أو التوجيه أو تسهيل الظروف المناسبة للجانب التطبيقي من البحث.

وختاما، نأمل أن يكون هذا العمل إضافة متواضعة إلى مجال البحث العلمي في ميدان الأرطوفونيا، وأن يشكل خطوة أولى نحو دراسات لاحقة أكثر عمقا وفائدة.

والله ولي التوفيق.

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(و آخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين) صدق الله العظيم

الحمد لله الذي بفضله تتحقق الغايات من بعد الاستعان به وانهاء الدرب بتوفيقه وتحقيق الحلم بفضله

إلى أنفسنا

نهدي هذا التخرج إلى أنفسِنا الطموحتين أولا، فنحن اليوم واقفان على عتبة تخرجنا، نقطف ثمرةَ تعبنا، فالحمد لله الذي أتم علينا هذا العمل، ونهدي هذا النجاح...

إلى أباءنا

إلى العزيزين، من حملنا اسمهما فخرا، إلى من كللهما الله بالهيبة والوقار، إلى من حصد الأشواك عن دربنا، وزرع الراحة بدلا منها، إلى من علّمانا أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والإصرار، إلى النورين اللذين

أنارا دربنا، والسراجين اللذين لا ينطفئ نورهما في قلوبنا أبدا، إلى من استمددنا منهما قوتنا، واعتزازنا بذواتنا، إلى من دللانا بعطاياهما، حتى خيل إلينا أحيانا أنهما يخدعاننا بحنانهما... شكرا لكما يا آباءنا،

وكما قيل: "كل فتاة بأبيها معجبة".

إلى أمهاتنا

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامهما، إلى من حملتنا وهنا على وهن، وما زالتا تحملاننا بعطفهما وحنانهما، إلى اليدين الخفيتين اللتين أزالتا من طريقنا العقبات، وسهلتا الشدائد بدعواتهما، إلى رمز الصبر

والثبات والعطاء بلا حدود، إلى من علمتانا الأخلاق قبل أن نتعلمها، إلى الإنسانتين العظيمتين، اللتين لطالما تمنيتا أن تريا هذا اليوم... أمهاتنا العزيزات.

إلى إخوتنا و أخواتنا

إلى قرة أعيننا، من وهبنا الله نعمة وجودهم، إلى من شددنا عددنا بهم، فكانوا لنا نبعا نرتوي منه، إلى

الضلع الثابت، والأمان في أيامنا، إلى صفوة أيامنا وخيرها، إلى مصدر قوتنا، والأرض الصلبة، والجدار المتين... إلى إخوتنا وأخواتنا الغاليين.

إلى أصدقاءنا

إلى من وسع الله بنا الدنيا بخطواتهم، وان ضاقت، سكنت أرواحنا بوجودهم، إلى من رافقونا بالقلب قبل الدرب، إلى من كانوا أول من رفعونا بكلماتهم حين سقطنا، إلى أصحابنا، وأحبتنا الصادقين، شكرا لوفائكم

وقلوبكم النقية. إلى المشرفتنا

إلى الدكتورة الفاضلة "قارح انتصار"، التي لم تتوانَ عن مد يد العون، وكانت لنا سندا، وداعما، ومصدر إلهام... جزاك الله عنا خير الجزاء.

وأخيرا...

من قال: "أنا لها" نالها، ونحن لها، إن أبت، رغماً عنها أتينا بها. وما كنا لنفعل، لولا توفيق من الله. هذا هو اليوم العظيم، الذي انتظرناه طويلا

فلكل من ساند، ودعا، وابتسم في دربنا، نقول: هذا النجاح منكم وبكم، واليكم نهديه، بقلوب يغمرها الامتنان، وأرواح يعانقها الفرح.

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال يعانون من تأخر ذهني خفيف، من خلال تحليل المهارات القرائية والكشف عن طبيعة العجز الذي يميز هذه الفئة. ولتحقيق أهداف البحث، تم إجراء دراسة ميدانية على أربع حالات مشخصة بتأخر ذهني خفيف، تتراوح أعمارهم بين 8 و12 سنة، وينتمون إلى مؤسسة متخصصة في التربية الداعمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وبالتحديد أسلوب دراسة الحالة المتعددة، نظراً لملاءمته لتحليل أبعاد الأداء الفردي بشكل معمق. ولتقييم صعوبات تعلم القراءة، تم استخدام اختبار عسر القراءة لحدة زدام، وهو أداة موجهة لقياس المهارات المرتبطة بالوعي الصوتي، التمييز البصري، الطلاقة، وفهم المقروء .بعد تطبيق الأدوات وتحليل النتائج في ضوء الفرضية الأساسية التي تنص على أن صعوبات تعلم القراءة تؤثر سلبًا ومباشرة على مهارات الفهم والطلاقة لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف، أكدت المعطيات وجود اضطرابات قرائية واضحة لدى الحالات الأربع، تمثلت في ضعف الربط بين الصوت والحرف، بطء القراءة، وصعوبات في فهم النصوص .خلصت الدراسة إلى ضرورة التكفل المبكر والمتخصص بهذه الفئة، من خلال برامج علاجية فردية تركز على الجوانب الفونولوجية والمعرفية للقراءة، مع إشراك فريق متعدد التخصصات يجمع بين المقاربة النفسية والبيداغوجية لتحقيق نتائج فعالة.

الكلمات المفتاحية :صعوبات تعلم القراءة، التأخر الذهني الخفيف، اختبار لحدة زدام، الفهم القرائي، الطلاقة.

Abstract:

This study aims to diagnose reading learning difficulties in children with mild intellectual disability by analyzing reading skills and identifying the nature of the deficits characterizing this group. To achieve the research objectives, a field study was conducted on four cases diagnosed with mild intellectual disability, aged between 8 and 12 years, who belong to a specialized institution for supportive education of children with special needs. The study employed a descriptive methodology, specifically the multiple case study approach, due to its suitability for an in-depth analysis of individual performance dimensions. To assess reading learning difficulties, the Dyslexia Test by Huda Zdam was used; this tool measures skills related to phonological awareness, visual discrimination, fluency, and reading comprehension. After applying the assessment tools and analyzing the results in light of the main hypothesis—that reading learning difficulties negatively and directly affect comprehension and fluency skills in children with mild intellectual disability—the data confirmed the presence of clear reading disorders in all four cases. These disorders manifested as weak sound-letter associations, slow reading speed, and difficulties in understanding texts. The study concluded that early and specialized intervention for this group is essential through individualized therapeutic programs focusing on the phonological and cognitive aspects of reading. Furthermore, it emphasized the importance of involving a

multidisciplinary team that integrates psychological and pedagogical approaches to achieve effective outcomes

العنوان		الصفحة
البسملة		
الشكر والتقدير		
الإهداء		
ملخص الدراسة		
فهرس المحتويات		
فهرس الجداول والأشكال		
مقدمة		أ- ب
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة		
تمهيد		05
I	إشكالية الدراسة	06
II	فرضية الدراسة	07
III	أهمية الدراسة	08
IV	هدف الدراسة	09
V	تحديد مفاهيم الدراسة	09
VI	الدراسات السابقة والتعقيب عليها	17-10
الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة		
I	القراءة	
1	التعريف بالقراءة	**20-19**
2	مراحل إكتساب القراءة	**22-21**
3	أنواع القراءة	**23-22**
4	الجانب التشريحي الفيزيولوجي للدماغ المسؤول عن القراءة	**26-23**
II	صعوبات تعلم القراءة	
1	ماهية صعوبات القراءة	**27-26**
2	أسباب صعوبات القراءة	**29-27**
3	مظاهر صعوبات القراءة	**32-29**

4	أنواع صعوبات القراءة	**34-33**
5	تشخيص صعوبات القراءة	**37-34**
6	علاج صعوبات القراءة	**40-38**
خلاصة الفصل		**40**
الفصل الثالث: التأخر الذهني		
تمهيد		**42**
I	التأخر الذهني	
1	تعريف التأخر الذهني	**44-43**
2	أسباب التأخر الذهني	**46-45**
3	تصنيفات التأخر الذهني	**50-46**
II	التأخر الذهني الخفيف	
1	تعريف التأخر الذهني الخفيف	**51**
2	الخصائص العامة لذوي التأخر الذهني الخفيف	**54-51**
3	الإظطرابات المصاحبة للتأخر الذهني الخفيف	**55-54**
4	صعوبات تعلم القراءة لدى ذوي التأخر الذهني الخفيف	**56-55**
5	إعادة التأهيل	**60-56**
خلاصة الفصل		**60**
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
تمهيد		**64**
I	الدراسة الإستلاعية	**65**
1	أهداف الدراسة الإستطلاعية	**66-65**
2	عينة الدراسة الإستطلاعية	**66**
3	نتائج الدراسة الإستلاعية	**67**
II	الدراسة الأساسية	**67**
1	منهج الدراسة الأساسية	**67**
2	حدود الدراسة الأساسية	**68**
3	عينة الدراسة الأساسية	**68**
4	أدوات الدراسة الأساسية	**84-69**
5	الأساليب الإحصائية	**85-84**
خلاصة الفصل		
الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج		
تمهيد		**87**
I	تقديم الحالات	**91-88**
II	عرض وتحليل النتائج	**100-91**
III	مناقشة النتائج في ضوء فرضية الدراسة	**101**
IV	الإستنتاج العام	**102-101**
V	الاقتراحات	**102**
الخاتمة		**106-105**
قائمة المصادر		**112-108**
الملاحق		

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل التصنيف التربوي لكل فئة	**49**
02	يمثل التصنيف حسب متغير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي	**50**
03	يمثل عينة الدراسة الإستطلاعية	**66**
04	يمثل نسب توزيع التكرارات حسب نوع الصعوبة	**69**
05	يمثل توضيح النتائج الكمية للحالة الأولى	**92**
06	يمثل توضيح النتائج الكمية للحالة الثانية	**94**

07	يمثل توضيح النتائج الكمية للحالة الثالثة	**96**
08	يمثل توضيح النتائج الكمية للحالة الرابعة	**98**

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	" نبيل عبد الهادي "مخطط يمثل التحديد المفاهمي للقراءة حسب	**20**
02	دائرة نسبية تمثل نسب توزيع الحالات حسب نوع صعوبة القراءة	**69**
03	أعمدة بيانية تمثل مقارنة إحصائية لأداء الحالات الأربعة في إختبار عسر القراءة	**100**

مقدمة

مقدمة :

تعد القراءة من الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فهي وسيلة فاعلة للتعلم، وأداة لا غنى عنها لإكتساب المعارف والمهارات، كما تسهم في تنمية التفكير وتنظيم السلوك اللغوي والمعرفي لدى الفرد. غير أن العديد من التلاميذ يواجهون صعوبات ملحوظة في إكتساب هذه المهارة، مما يؤثر سلبا على مسارهم الدراسي وتفاعلهم الإجتماعي، خاصة إذا اقترنت هذه الصعوبات بإضطرابات نمائية أو معرفية مثل التأخر الذهني.

إن صعوبات تعلم القراءة ليست ظاهرة موحدة، بل تتنوع في طبيعتها وحدتها، وتشمل عجزا في التمييز السمعي والبصري، وضعفا في التحليل الصوتي، وصعوبة في الفهم والربط، وهي إما أن تكون أولية نتيجة لخلل عصبي معرفي، أو ثانوية ناتجة عن عوامل نفسية أو إجتماعية. تزداد هذه الصعوبات تعقيدا عند الأطفال الذين يعانون من تأخر ذهني، خصوصا من الدرجة الخفيفة، حيث يواجه هؤلاء تحديات متعددة في مجالات الانتباه، الذاكرة، واللغة، مما يجعل اكتساب القراءة لديهم عملية شاقة ومركبة.

وعليه، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على **صعوبات تعلم القراءة لدى أربع حالات تعاني من تأخر ذهني خفيف**، محاولة فهم العلاقة القائمة بين طبيعة هذا التأخر وحدة الصعوبات القرائية، وتشخيص مظاهرها وتجلياتها من خلال دراسة ميدانية معمقة لحالة مختارة. وقد تم تقسيم هذه المذكرة إلى خمسة فصول رئيسية تناولنا فيها الجوانب النظرية والمنهجية والتطبيقية للموضوع.

في **الفصل الأول**، عرضنا الإطار التمهيدي للدراسة، من خلال تحديد الإشكالية، صياغة الفرضية، بيان أهمية وأهداف الدراسة، بالإضافة إلى عرض الدوافع التي كانت وراء اختيار الموضوع، وتحديد مفاهيمه الأساسية، مع مراجعة موجزة لأهم الدراسات السابقة ذات الصلة والتعقيب عليها.

أما **الفصل الثاني**، فقد خصصناه لمفهوم القراءة وصعوباتها، حيث قدمنا تعريفات مختلفة للقراءة، وأنواعها ومراحل اكتسابها، ثم انتقلنا إلى شرح صعوبات تعلم القراءة، تصنيفاتها، مظاهرها، أسبابها، وطرق تشخيصها وعلاجها، مستندين إلى الأدبيات النفسية والأرطوفونية الحديثة.

في **الفصل الثالث**، تناولنا موضوع التأخر الذهني بصفة عامة، ثم ركزنا على التأخر الذهني الخفيف بصفة خاصة، من حيث التعريف، الأسباب، التصنيفات، الخصائص العامة، الاضطرابات المصاحبة، وأشكال التكفل المتوفرة لهذه الفئة.

أما **الفصل الرابع**، فخصص للإجراءات المنهجية، حيث تطرقنا إلى تفاصيل الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأساسية، من خلال عرض العينة، الأدوات المستخدمة، المنهج المعتمد، وحدود الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.

وأخيرا، تم في **الفصل الخامس** عرض وتحليل نتائج الدراسة، ومناقشتها في ضوء الفرضية المقترحة، مع تقديم الإستنتاجات العامة، والتوصيات المقترحة التي من شأنها أن تثري الميدان الأرطوفوني وتحسن التكفل بهذه الفئة من الأطفال.

نأمل أن تسهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة للبحث والتطبيق في ميدان الأرطوفونيا، وتقديم إضافة علمية وعملية تخدم المختصين والممارسين في فهم وتجاوز صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف.

الجانب

النظري

الفصل الاول: الإطار التمهيدي للدراسة تمهيد

I. إشكالية الدراسة

II. فرضية الدراسة

III. أهمية الدراسة

IV. أهداف الدراسة

V. تحديد مفاهيم الدراسة

VI. الدراسات السابقة والتعقيب عليها

تمهيد :

يشكل الفصل التمهيدي الركيزة الأولى التي يبنى عليها العمل البحثي، إذ يضفي على الدراسة إطارا مفاهيميا ومنهجيا يوجه مسارها ويحدد معالمها الأساسية. من خلال هذا الفصل، تم تسليط الضوء على الإشكالية المحورية التي تستدعي البحث، وتعرض خلفيتها النظرية والسياقية بما يبرز أهميتها في الحقل العلمي والمجتمع على حد سواء. كما يتضمن هذا الفصل عرضا لفرضية الدراسة وتساؤلاتها، والدوافع التي حدت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع، إلى جانب توضيح أهمية البحث وأهدافه المرجوة.
ويستكمل الفصل بتحديد دقيق للمفاهيم الأساسية المعتمدة، ما ييسر فهم المصطلحات والمحتوى. وأخيرا، تم التطرق إلى الدراسات السابقة ذات الصلة، في محاولة لتحديد الفجوات المعرفية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها، بما يؤسس لبحث علمي متكامل ومتسلسل من الناحية النظرية والمنهجية.

I. إشكالية الدراسة :

تحظى العمليات المعرفية والإدراكية باهتمام بالغ منذ القدم، نظرا لدورها المحوري في مختلف مجالات الحياة اليومية، بدءا من التعليم والعمل، وصولا إلى التفاعل الاجتماعي واتخاذ القرار، فالقدرات العقلية، وعلى رأسها الانتباه، الذاكرة، التفكير، واللغة، تمثل الأساس الذي تبنى عليه أنماط السلوك الإنساني والتكيف مع المحيط. ويتوقف تطوير هذه القدرات على عوامل متعددة، منها ما هو بيولوجي كالعوامل الوراثية، ومنها ما هو بيئي كالتغذية، النوم، والتحفيز الذهني.

في هذا الإطار، يمثل التعلم عملية مستمرة ترافق الإنسان طيلة حياته، وتنعكس في التغيرات النوعية في سلوكه نتيجة التفاعل مع المثيرات المختلفة، غير أن هذه العملية قد تتعثر لدى بعض الأفراد فتظهر ما

يعرف بـ**صعوبات التعلم**، وهي اضطرابات نمائية تؤثر على واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية في التحصيل الدراسي، كالفهم، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، أو الحساب **(متولي، 2015، ص37)**

من بين هذه الصعوبات، تبرز **صعوبات تعلم القراءة** باعتبارها من أكثر الاضطرابات شيوعا وتعقيدا. فالقراءة ليست مجرد عملية نطق رموز مكتوبة، بل هي نشاط معرفي مركب يتطلب تكاملا بين عدة وظائف عقلية عليا، كالإدراك البصري والسمعي، الوعي الصوتي، والذاكرة العاملة. ويعرفها جيتس بأنها: "تنظيم معقد لأنماط من العمليات الذهنية المتقدمة التي تشمل التفكير، التقييم، التحليل، التخيل، وحل المشكلات**(Catts & Kamhi, 2015, p.20)** "

وقد تم اختيار هذا الموضوع انطلاقاً من جملة من الدوافع العلمية والواقعية، أهمها:

- الدافع المعرفي الذاتي المتمثل في الرغبة في التعمق في موضوع صعوبات تعلم القراءة، بالنظر إلى ما يشكله من أهمية بالغة في مسار الطفل الدراسي والتربوي.
- ندرة الأبحاث الميدانية التي تتناول هذه الصعوبات لدى فئة الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف، مما يبرز الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة المركبة والإسهام في سد الفجوة المعرفية في هذا المجال.
- السعي إلى إثراء الحقل الأكاديمي بمساهمة علمية تسلط الضوء على فئة غالباً ما تُهمّش في النقاشات التربوية رغم ما تعانيه من تحديات تعليمية مزدوجة.
- الرغبة في تحفيز الاهتمام العلمي والتربوي بهذا الموضوع، بما يُسهم في توجيه صناع القرار والممارسين التربويين نحو تبني استراتيجيات دعم فعالة مبنية على نتائج بحثية دقيقة.

من جهة أخرى، يعد **التأخر الذهني** أحد مظاهر القصور النمائي الذي يشخص قبل سن الثامنة عشرة، ويتميز بضعف في الأداء العقلي والقدرة التكيفية، وتختلف درجاته حسب شدة العجز، ومن بينها **التأخر الذهني الخفيف**، والذي يتراوح فيه معامل الذكاء بين 50 و70، ويظهر الأفراد المصابون به صعوبات في التعلم والتواصل والاستقلالية مع قابلية للتطور والتكيف عند توفر بيئة تعليمية مناسبة **(عيسوي، 1994، ص25)**

إن التقاء هذين العاملين (صعوبات القراءة والتأخر الذهني الخفيف) يشكل تحديا مزدوجا للفرد والمعلم والأسرة، مما يستدعي البحث والفهم العميق لطبيعة العلاقة بينهما.

وفي ضوء هذا الاهتمام، جاءت دراستنا الحالية لتسليط الضوء على أثر صعوبات تعلم القراءة لدى طفل يعاني من تأخر ذهني خفيف بهدف الكشف عن ملامح التداخل بين العاملين، واستكشاف مدى تأثير ذلك على الأداء التعليمي.

انطلاقا من هذا الطرح ، تتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال الآتي :

إلى أي مدى تؤثر صعوبات تعلم القراءة على مسار التعلم لدى الأفراد ذوي التأخر الذهني الخفيف ؟

II. فرضية الدراسة :

هذه الفرضية تفتح آفاقا واعدة لفهم أعمق وتطوير تدخلات تربوية مبتكرة تسعى لتحويل التحديات إلى فرص حقيقية للنمو والتقدم

بناء على العرض النظري لإشكالية الدراسة، وما تؤكده الأدبيات العلمية من وجود علاقة وثيقة بين صعوبات تعلم القراءة والتأخر الذهني الخفيف، تتجلى أمامنا فرضية ذات أهمية كبيرة وتأثير مباشر:

- تؤثر صعوبات تعلم القراءة سلبيا ومباشرة على المهارات المرتبطة بفهم المقروء والطلاقة القرائية لدى الأفراد ذوي التأخر الذهني الخفيف.

وتفتح هذه الفرضية آفاقا واعدة نحو فهم أعمق وتطوير تدخلات تربوية مبتكرة تهدف إلى تحويل هذه التحديات إلى فرص حقيقية للنمو والتقدم.

III. أهمية الدراسة :

تكتسي هذه الدراسة أهمية خاصة على المستويين النظري والتطبيقي، لما تحمله من أبعاد علمية وتربوية تسعى إلى تحقيق ما يلي:

- تقديم إطار معرفي شامل يدمج بين مفهومي صعوبات تعلم القراءة والتأخر الذهني الخفيف، بما يسمح بفهم أعمق لتداخلاتهما وتأثيرهما المتبادل.
- تحليل أثر صعوبات القراءة على القدرات المعرفية والتعليمية لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف، من خلال دراسة ميدانية تسلط الضوء على طبيعة التحديات التي يواجهونها أثناء التمدرس.
- الاهتمام بفئة غالبا ما تهمش في البحوث التربوية، وهم الأطفال المصابون بتأخر ذهني خفيف، من خلال الكشف عن احتياجاتهم الخاصة في مجال القراءة والتعلم.
- سد النقص الحاصل في الأدبيات العربية المحلية بشأن العلاقة بين صعوبات القراءة والتأخر الذهني، في ظل ندرة الدراسات التي عالجت هذا التقاطع الحساس.
- دعم المختصين في مجال الأرطوفونيا وعلوم التربية بنتائج قابلة للتوظيف العملي، تسهم في تصميم برامج تربوية وعلاجية أكثر دقة وفعالية.
- إثراء الرصيد المعرفي في المكتبة الأكاديمية الوطنية بدراسة متخصصة تسلط الضوء على ظاهرة مزدوجة التأثير، قد تمهد لأعمال بحثية أعمق في المستقبل.

IV. هدف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من المقاصد العلمية والتطبيقية التي من شأنها تعميق الفهم حول الظاهرة محل البحث، ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- التحقق من مدى صحة الفرضية القائلة بأن تؤثر صعوبات تعلم القراءة سلبيا ومباشرة على المهارات المرتبطة بفهم المقروء والطلاقة القرائية لدى الأفراد ذوي التأخر الذهني الخفيف.

V. المفاهيم الإجرائية للدراسة :

✓ صعوبات التعلم :

يقصد بصعوبات التعلم تلك الاضطرابات النمائية التي يعاني منها بعض التلاميذ، وتعيق قدرتهم على مواكبة أقرانهم في التقدم الدراسي، بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء عادي وعدم وجود إعاقات حسية أو اضطرابات نفسية واضحة. وتظهر هذه الصعوبات غالبًا في شكل قصور في الانتباه، اضطراب في التعبير اللفظي، فرط حركة، أو شرود ذهني يؤثر على تحصيلهم الأكاديمي **(أبو سعد، 2015، ص14)**

✓ صعوبات القراءة:

تعد صعوبات القراءة أحد أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، وتتمثل في اضطراب يؤثر على قدرة التلميذ في اكتساب مهارات القراءة بالشكل المتوقع مقارنة بأقرانه. وتظهر هذه الصعوبات من خلال مشكلات في التعرف على الحروف والكلمات، والخلط بين الحروف المتشابهة شكليا أو صوتيا، إضافة إلى ضعف في فهم المقروء سواء في القراءة الجهرية أو الصامتة **(السعيدي، 2008، ص23)**

✓ التأخر الذهني الخفيف :

يعرف التأخر الذهني الخفيف باعتباره اضطرابا نمائيا يظهر خلال مرحلة الطفولة ويتميز بانخفاض بسيط في الأداء العقلي العام (يتراوح معامل الذكاء بين 50 و70) إلى جانب ضعف في المهارات التكيفية في المجالات الاجتماعية والمفاهيمية والعملية ويؤثر هذا الاضطراب على اكتساب المهارات الأكاديمية كالتعامل مع المال، إدراك الزمن، القراءة والكتابة، ويستلزم توفير دعم تربوي مناسب لتجاوز هذه الصعوبات **(الحمادي، 2013، ص23)**

وتعرف الطالبتين :

- بالنسبة لنا، نرى أن صعوبات تعلم القراءة تعد من بين مظاهر اضطرابات التعلم النمائية التي تظهر لدى الطفل منذ بدايات تعلمه للغة المكتوبة، حيث يواجه صعوبات في التعرف على الحروف، ترتيبها، وفهم المقروء. ونعتقد أن هذه الصعوبات قد تعيق التقدم في التعلم بشكل واضح في حال لم يتم تشخيصها في وقت مبكر، كما أنها تستوجب تدخلات تربوية متخصصة تعتمد على التدرج، التكرار، والمرافقة المستمرة.

-من خلال تجربتينا في الميدان، نُعرّف التأخر الذهني الخفيف كحالة يكون فيها مستوى الأداء العقلي للفرد أقل من المتوسط بدرجة بسيطة، مما يؤثر على سرعة استيعابه للمعلومات وقدرته على حل المشكلات. إلا أنه، في المقابل، يمتلك قابلية كبيرة للتعلم والتكيف، خاصة إذا توفرت له بيئة تربوية مناسبة وتكفل يراعي خصوصياته الفردية.

VI. الدراسات السابقة والتعقيب عليها :

تعد الدراسات السابقة إحدى الركائز الأساسية التي يقوم عليها البناء النظري لأي بحث علمي، حيث تسهم في توجيه الباحث وتساعده على تحديد موقع دراسته ضمن الحقل المعرفي، كما تمكنه من الاطلاع على مختلف الجهود العلمية التي بُذلت في مجال الموضوع، والكشف عن التوجهات النظرية والمنهجية التي تبنتها، مما يتيح له فرصة لتحديد الفجوات التي يمكن أن يسدها بحثه الحالي.

وفي سياق دراستنا التي تتناول العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة والتأخر الذهني الخفيف، قمنا برصد مجموعة من الدراسات التي تقسم وفق الآتي:

1_ دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة :

أولا: دراسة مراكب مفيدة 2011

عنوان الدراسة: الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية (نموذج صعوبات القراءة) مقاربة معرفية-تربوية.

دراسة ماجيستر تخصص علم النفس المدرسي 2011

هدف الدراسة : تحديد علاقة كل من : الإدراك البصري الذاكرة العاملة والوعي الفنولوجي بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة أولى إبتدائي

تحديد الفروق في التعرض لاحقا لصعوبات بين مجموعة تلاميذ السنة أولى إبتدائي الذين يعانون من قصور في السيرورات المعرفية الإدراك البصري الذاكرة العاملة الوعي الفنولوجي والمجموعة التي لا تعاني من هذا القصور المعرفي

تحديد من بين السيرورات المعرفية موضوع الدراسة تلك الأكثر ثنبؤا و التي تسمح بالكشف المبكر عن صعوبات القراءة المحتملة مستقبلا .

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة 20 معلمًا ومعلمة، أغلبهم من المعلمات اللواتي يدرسن في مختلف مستويات المرحلة الابتدائية (من السنة الأولى إلى السنة الخامسة) ، ويتمتعون بخبرة تفوق 20 سنة. تم اختيارهم بطريقة عرضية من ثلاث مؤسسات تربوية تقع في وسط مدينة عنابة .

أدوات الدراسة : و قد إستخدمت الباحثة الأدوات التالية:

إختبارين مقننين هما:

اختبار تطور الإدراك البصري (Le développement de la perception visuelle) لماريان فروستيج Marianne frostig

إختبار مؤشر الذاكرة العاملة (travail L'indice de mémoire de) :وهو اختبار فرعي من سلم وكسلرDavid Wechsler) (لذكاء الأطفال والمراهقين الطبع الرابع المعدلة

إختبارين غير مقننين و هما:

إختبار الوعي الفنولوجي : هو أداة على شكل تمرين تقيس مهارات الوعي الفونولوجي

إختبار تحصيلي في القراءة : يمثل إختبار التحصيل الدراسي في مادة القراءة للثلاثي الثالث و تمثلت إجراءات البحث كالتالي:

1 - إختبار تطور الإدراك البصري ل :M.Frosig هو إختبار موضوعي يقيس القدرات الخاصة

2 - إختبار مؤشر الذاكرة العاملة : Indice de mémoire de travail(IMT) هو إختبار فرعي لفظي يقيس القدرات العامة و الخاصة.

3 - أداة قياس الوعي الفنولوجي Instrument de mesure la conscience phonologique هو أداة قياس موضوعية تقيس قدرات الخاصة

نتائج الدراسة :

-توجد علاقة ارتباطية جزئية بين الإدراك البصري وتعلم القراءة .

-لا توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة وتعلم القراءة .

-توجد علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة .

-توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات القراءة لاحقا بين التلاميذ الذين يعانون من قصور في الوعي الفونولوجي والذين لا يعانون منه .

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في صعوبات القراءة لاحقًا بالنسبة للقصور في الإدراك البصري أو الذاكرة العاملة.

ثانيا: دراسة مالكي عبلة 2015

عنوان الدراسة : واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية -دراسة ميدانية بولايتين البيض ووهران 2015.

هدف الدراسة :

_معرفة مدى إلمام المعلم بالمعنى العلمي لصعوبات التعلم.

_معرفة مدى إحاطة المعلم بكل القوانين التي صدرت تخدم ذوي صعوبات التعلم في التشريع التربوي .

_معرفة الموقف الذي يتخذه المعلم الجزائري اتجاه التكفل بذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة : تضمنت عينة البحث من 187 معلم ينتمون الى 23 مؤسسة إبتدائية 14 منها في ولاية البيض و 9 منها في ولاية وهران

وتنوعت هذه المؤسسات كالتالي :

18 إبتدائية حضرية

03 شبه حضرية

02 إبتدائية ريفية

أدوات الدراسة : وقد إستخدم الباحثة الأدوات التالية:

تمرير إستمارة على المعلمين بهدف الوقوف أكثر على نظرتهم لصعوبات التعلم

الخصائص السيكومترية للإستمارة:

1_ الصدق

2_ صدق البناء

3_ التكرار

نتائج الدراسة:

إجراء دراسات ميدانية حول واقع التكافل مع ذوي صعوبات التعلم

تكوين وتدريب المعلمين حول صعوبات التعلم وأساليب التعامل معها

حث أولياء التلاميذ على متابعة أطفالهم ذوي صعوبات التعلم

تعزيز التنسيق بين المدرسة والأسرة لدعم التلاميذ

تسخير كفاءات متعددة (علم النفس، التربية الخاصة) لخدمة هذه الفئة .

2_ دراسات تناولت التأخر الذهني الخفيف :

أولا: دراسة هارون 1985

عنوان الدراسة:

أثر برنامج تربوي خاص في تنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الابتدائية

هدف الدراسة :

دراسة تجريبية استهدفت فحص أثر البرامج التربوية الخاصة على مستوى التوافق لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة الابتدائية. و كذلك تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الأساسية لدى

أفراد العينة، بما يسهم في رفع مستوى استقلاليتهم الذاتية وقدرتهم على تحمل المسؤولية في المواقف الحياتية المختلفة، بما يتناسب مع أعمارهم الزمنية .

عينة الدراسة:

قد تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا يعانون من تأخر عقلي، وينتمون إلى مؤسسة التثقيف الفكري بمدينة القاهرة، وذلك خلال العام الدراسي 1984/1983. تراوحت أعمار أفراد العينة الزمنية بين (9–13) سنة، في حين تراوحت أعمارهم العقلية ما بين (6–9) سنوات .

أدوات الدراسة :

قام الباحث بتصميم برنامج تربوي قائم على مجموعة من الخبرات التعليمية، يمتد لستة أشهر، وقد اشتمل البرنامج على المحاور التالية :

مهارات حياتية منزلية: مثل غسل الملابس، الطهي، وتنظيف المنزل .

مهارات اجتماعية: كالعناية بالنظافة الشخصية، واستخدام الهاتف .

مهارات أكاديمية أساسية: مثل العد، استخدام النقود، والقياس .

واعتمد الباحث على مجموعة من أدوات القياس لجمع البيانات، تمثلت فيما يلي :

مقياس ستانفورد–بينيه للذكاء .

مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي .

مقياس السلوك التوافقي بأبعاده: السلوك النمائي والانحرافات السلوكية .

نتائج الدراسة :

وجود تحسن ملحوظ في الدرجة الكلية للسلوك النمائي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج .

انخفاض كبير في معظم مؤشرات الانحرافات السلوكية لدى هؤلاء الأفراد

ثانيا: دراسة فاطمة وهيبة (1989)

عنوان الدراسة :

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية السلوك الاستقلالي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم

هدف الدراسة :

دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مصمم لتنمية العمل الاستقلالي الى عينة من الأطفال المتخلفين عقليًا من فئة القابلين للتعلم، الملتحقين بالفصول النظامية التابعة لجمعية "الحق في الحياة "

عينة الدراسة:

تكونت العينة من خمسة أطفال ذكور وطفلة واحدة، جميعهم ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي مرتفع، وتتراوح أعمارهم ما بين 5.6 إلى 12 سنة .

أدوات الدراسة:

مقياس السلوك التوافقي .

استمارة المستوى الاقتصادي .

استمارة تقييم أداء الأطفال .

برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تنمية السلوك الاستقلالي .

نتائج الدراسة :

_وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في الآتي :

_تحسن في مهارة العمل الاستقلالي بنسبة تراوحت بين 12% إلى 16% .

_ارتفاع في مستوى أداء الأطفال في مهارات السلوك التوافقي بنسبة تراوحت ما بين 7% إلى 18% .

التعقيب على الدراسات :

⬅ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، سواء تلك التي تناولت صعوبات تعلم القراءة أو التي خصت التأخر الذهني الخفيف، يمكن ملاحظة تنوع في الأهداف والمنهجيات والعينات، وهو ما أضفى على الأدبيات طابعا غنيا من حيث المعالجة النظرية والواقعية لكل ظاهرة على حدة.

فالدراسات المهتمة بصعوبات القراءة، على غرار دراسة **"مراكب مفيدة"**، أولت اهتماما بالعوامل المعرفية المرتبطة بتعلم القراءة، خاصة الإدراك البصري والوعي الصوتي، وأسهمت في إبراز أهمية الكشف المبكر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يشير إلى وعي متزايد بأهمية الوقاية والتدخل المبكر.

كما كشفت دراسة **"عبلة مالكي"** عن ضعف التكوين لدى المعلمين، والحاجة إلى تفعيل أدوارهم التربوية في التكفل بهذه الفئة داخل المدرسة الجزائرية.

أما في الجانب المتعلق بالتأخر الذهني، فقد ركزت الدراسات، مثل دراسة **"هارون" و"فاطمة وهيبة"** على الأثر الإيجابي للتدخلات التربوية المتخصصة في تحسين المهارات التكيفية والسلوك الاستقلالي، ما يدل على وجود إمكانية واقعية للنمو والتطور لدى الأفراد المصابين بتأخر ذهني خفيف، خاصة إذا توفر الدعم المناسب.

غير أن الملاحظ هو أن غالبية هذه الأبحاث **عالجت الظاهرتين كل على حدة** ، دون الربط بينهما في إطار دراسة تكاملية مشتركة، رغم أن التلاميذ ذوي التأخر الذهني الخفيف يصنفون في كثير من الحالات ضمن

الفئات المعرضة لصعوبات تعلم القراءة، بالنظر إلى محدودية قدراتهم المعرفية وصعوبات التكيف المدرسي لديهم.

هذا الغياب الواضح للدراسات التي تتناول العلاقة بين **صعوبات القراءة والتأخر الذهني الخفيف** يفتح المجال أمام دراستنا الحالية لتقديم مساهمة علمية متفردة، من خلال تحليل العلاقة بين المتغيرين ضمن سياق واقعي والاقتراب أكثر من خصوصية الأداء اللغوي والمعرفي لدى هذه الفئة، كما تسعى الدراسة إلى **دمج مقاربتين**: معرفية من جهة، وتربوية علاجية من جهة أخرى، بهدف الوصول إلى نتائج قابلة للتطبيق في ميدان الأرطوفونيا والتربية الخاصة.

وعليه، فإن هذا البحث لا يهدف فقط إلى سد فجوة معرفية في الأدبيات، بل يسعى أيضا إلى تقديم إجابات علمية مدعومة بالمعاينة الميدانية حول واحدة من القضايا التربوية والنمائية ذات الأهمية القصوى والمتمثلة في أثر صعوبات تعلم القراءة على التمدرس لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف.

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة. تمهيد

I. القراءة

1 _ التعريف بالقراءة

2 _ مراحل إكتساب القراءة

3_ أنواع القراءة

4 _ الجانب التشريحي الفيزيولوجي للدماغ المسؤول عن القراءة

II. صعوبات تعلم القراءة

1 _ ماهية صعوبات تعلم القراءة

2 _ أسباب صعوبات تعلم القراءة

3 _ مظاهر صعوبات القراءة

4 _ أنواع صعوبات القراءة

5 _ تشخيص صعوبات القراءة

6 _ علاج صعوبات القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد :

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تبنى عليها مختلف جوانب التعلم الأكاديمي، إذ تمثل الوسيلة الأولى لإكتساب المعرفة والتفاعل مع محتوى المناهج الدراسية. ومع ذلك، يواجه بعض التلاميذ تحديات كبيرة في إكتساب هذه المهارة، رغم توافر القدرات العقلية والإمكانات التعليمية لديهم. تعرف هذه التحديات بـ"صعوبات تعلم القراءة"، وهي لا تعود إلى ضعف في الذكاء أو نقص في الفرص التعليمية، بل ترتبط بعوامل نمائية ومعرفية تؤثر في قدرة الطفل على التعرف على الحروف، وفهم النصوص، وربط الأصوات بالكلمات.

I. القراءة:

1- تعريف القراءة:

- يعرف الفعل "قرأ" في اللغة بأنه تتبع كلمات النص نظرا ونطقا بها، وقد يأتي بمعنى تتبع الكلمات دون التلفظ بها، وهو ما يعرف حديثا بالقراءة الصامتة. وبهذا فإن المعنى اللغوي يشمل كلا من القراءة الجهرية والقراءة الصامتة. أما من الناحية الإصطلاحية، فقد شهد مفهوم القراءة تطورا ملحوظا في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة لتعدد الدراسات والأبحاث في مجالات التربية وعلم النفس. إذ انتقل المفهوم من كونه عملية ميكانيكية بسيطة تقتصر على تعرف الرموز ونطقها، إلى كونه نشاطا عقليا معقدا يتطلب تفاعلا معرفيا وانفعاليا، ويستدعي تدخل شخصية القارئ بكل أبعادها، مما يجعل القراءة عملية فكرية نشطة تتجاوز مجرد فك الرموز إلى الفهم والتحليل والتفسير. **(عليان،أحمد فؤاد محمود، 1992، ص 122)**

- القراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز ومن هنا كانت عمليات النفسية مرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

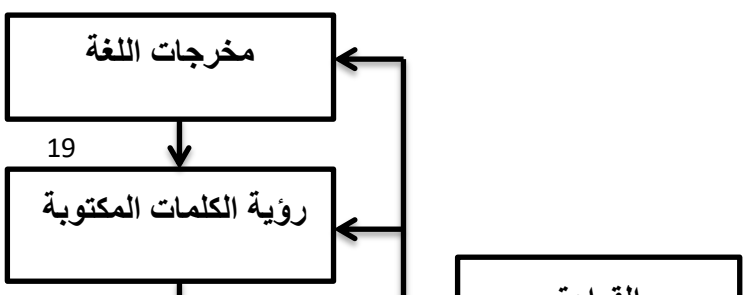
(محفوظي والآخرون، 2010، ص13)

تعريف نبيل عبد الهادي 2001 :

القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام ورموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها. **(نبيل عبد الهادي والآخرون، 2001، ص 162)**

يمكن تبسيط التعريف نبيل عبد الهادي من خلال الشكل الآتي:

العلاقة بين اللغة الملفوظة والرموز الكتابية:



الشكل رقم 01: يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب " نبيل عبد الهادي "

تعريف القاموس النفسي: " سيلامي(Norbert Sillamy ;1999) "

القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب ، ويضيف مفسرا بقوله: "تعلم القراءة، هو تعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع والمؤسس الأول لها المدرسة. وهذا الإكتساب يطور سيرورات التنشئة الإجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية، كما أن لهذه العملية شروط عقلية حسية حركي **(Norbert Sillamy ;1999 ;P155)** .

يمكننا أن نستكشف من تعريف "سيلامي" النقاط الآتي ذكرها :

-تعلم القراءة مرهون بتعلم دلالات الإشارة المشفرة.

-تطوير سيرورات التنشئة الإجتماعية يكون نتاج إكتساب دلالات الإشارات المشفرة والتي أساسها اللغة الشفهية.

-النشاط القرائي يستوجب شروط أساسية منها: عقلية؛ حسية وحركية.

2- مراحل إكتساب القراءة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يجب على الطفل تنميتها ولإكتسابها لا بد من اتباعه مجموعة من المراحل والخطوات:

المرحلة أولى: الإستعداد للقراءة:

تعد القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يجب على الطفل تنميتها في مراحل الطفولة المبكرة، ويستلزم إكتسابها المرور بعدة مراحل، تبدأ بالمرحلة الأولى التي تشمل سنوات ما قبل المدرسة والسنة الأولى من التعليم الابتدائي. وتهدف هذه المرحلة إلى تنمية إستعداد الطفل للقراءة من خلال توفير الخبرات والمرونة اللازمة، ومعالجة أي جوانب من النقص الجسمي أو الإنفعالي التي قد تعيق التقدم. ويسهم في هذا الإستعداد تنمية القدرات المعرفية مثل تذكر الأشكال، والتفكير المجرد، والتفاعل مع البيئة المحيطة، إلى جانب تحقيق الصحة الجسمية العامة. كما يُعد فهم الكلام المسموع، والقدرة على إستخدام

اللغة أثناء التحدث، من المؤشرات المهمة على جاهزية الطفل للقراءة. وتلعب الأسرة دورا محوريا في دعم هذا الاستعداد من خلال التفاعل اللغوي، والحوار، والمناقشة داخل المنزل، إلى جانب دور برامج رياض الأطفال التي تسهم بأنشطتها وقصصها المناسبة في تعزيز النمو اللغوي لدى الطفل. **(حسن شحاتة ، 2000، ص135)**

المرحلة الثانية: البدئ في تعليم القراءة:

تبدأ هذه المرحلة عادة عند التلاميذ الذين يكونوا نموهم عاديا في السنة الأولى الإبتدائية ويتم في هذه المرحلة تكوين العادات الأساسية في القراءة، ومن أهم المهارات والقدرات التي يكتسبها الطفل معرفة اسمه مكتوبا ومعرفة أسماء الحروف، إضافة إلى التمييز الصوتي بين النطق الحروف والتمييز البصري بين أشكال الحروف. **(علي أحمد مذكور، 1991، ص158)**

المرحلة الثالثة: التوسع في القراءة:

تعرف هذه المرحلة بمرحلة التقدم السريع في إكتساب العادات الأساسية في القراءة، وتمتد من الصف الثاني الإبتدائي حتى الصف السادس. وتتميز هذه المرحلة بتنمية الشغف بالقراءة، وتحقيق دقة أعلى في الفهم، إلى جانب تنامي استقلالية الطفل في تعرف الكلمات، وتطور مهارات القراءة الجهرية، فضلا عن ازدياد سرعة القراءة بشكل ملحوظ.

المرحلة الرابعة: توسيع الخيرات وزيادة القدرات والكفايات.

تشمل هذه المرحلة سنوات الدراسة الإعدادية أو ما يعادلها من المرحلة المتوسطة، وتتميز بالقراءة الواسعة التي تسهم في تنمية خبرات القارئ وتوسيع معارفه.

المرحلة الخامسة: تهذيب العادات والأذواق والميول.

في هذه المرحلة الأخيرة تشمل ما تبقى من مراحل التعليم، حيث تُنمى العادات القرائية وتصنف الميول ضمن أنواع القراءة المختلفة، كما يتم توسيع أذواق القراءة والارتقاء بها.

3- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة الى أنواع كثيرة : وسنكتفي هنا بذكر نوعين هما:

أولا- القراءة الصامتة:

هي القراءة التي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، كما أنها تستند إلى طائفة من الأسس النفسية، الإجتماعية والعضوية. وهذه الأسس هي التي تقوي الحاجة إليها. فهي توفر للقارئ الوقت وتجلب له الراحة، والإستمتاع مما يتيح له القيام بالعمليات العقلية بهدوء وإنسجام، زيادة على أنها لازمة وضرورية كمقدمة للإجادة في القراءة الجهرية إذ ينبغي أن تسبق الصامتة الجهرية، إقرارا للمعنى في الذهن القارئ وتسهيلا لسلامة النطق. **(سعد علي زاير، 2014، ص486)**

ثانيا- القراءة الجهرية:

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة، ويحتاج مزاولتها الى الكثير من المهارات اللغوية كالتلفظ والإحتزاز من الأخطاء النحوية إلى جانب الإلقاء، وحسن الأداء.(**سعد علي زاير، 2014، ص 486)**

4- الجانب التشريحي الفيزيولوجي للدماغ المسؤول عن القراءة:

تعد القراءة من العمليات المعرفية المعقدة التي تتطلب تنسيقا دقيقا بين عدة مناطق دماغية متخصصة. تعتمد قدرة الإنسان على القراءة، وعلى معالجة المعلومات البصرية وتحويلها إلى رموز لغوية مفهومة، ثم ربطها بمعاني ومفردات مخزنة في الذاكرة. لفهم هذه العملية، من الضروري التعرف على البنية التشريحية والوظائف الفيزيولوجية للمناطق الدماغية المشاركة.

أولا: المناطق التشريحية الرئيسية المسؤولة عن القراءة:

1_ القشرة البصرية(Visual Cortex)

_ تقع في الفص القذالي (Occipital Lobe) في الجزء الخلفي من الدماغ.

_ تستقبل الإشارات البصرية من العينين، وتبدأ عملية التعرف على الأحرف والكلمات من خلال تحليل الأشكال والأنماط البصرية.

_ تعد نقطة البداية لمعالجة النصوص المكتوبة. **(Neurodon; 2021; P 20.50)**

2_ منطقة شكل الكلمة المرئية (Visual Word Form Area – VWFA):

_ تقع في الجزء السفلي من الفص الصدغي الأيسر.(Left Fusiform Gyrus)

_ متخصصة في التعرف السريع على الكلمات المكتوبة وأشكالها، وتعمل على تحويل المدخلات البصرية إلى تمثيلات لغوية.

_ تلعب دورا حيويا في القراءة السريعة والفعالة، حيث تسمح بالتعرف على الكلمات دون الحاجة إلى تهجئتها حرفا بحرف.

_ هذه المنطقة تظهر نشاطا متزايدا مع إكتساب مهارات القراءة، وتعتبر مركزًا للتعلم اللغوي البصري.

(Speecheurolob; 2022; P70.90)

2_ الفص الجداري(Parietal Lobe) :

_ يحتوي على التلفيفة الزاوية (Angular Gyrus) والتلفيفة المزواة.(Supramarginal Gyrus)

_ **التلفيفة الزاوية:** مسؤولة عن ربط الرموز البصرية بالمعاني اللغوية، وتحويل النص المكتوب إلى لغة منطوقة.

_ **التلفيفة المزواة:** تلعب دورا في الربط بين الأصوات والرموز، وتساعد في تقسيم الكلمات إلى وحدات صوتي**(Cen-neurologie.Fr; 2023; P40.60)**

3_ منطقة بروكا(Broca's Area) :

_ تقع في الفص الجبهي الأيسر.(Left Inferior Frontal Gyrus)

_ مسؤولة عن إنتاج الكلام، وتشارك في معالجة القواعد النحوية وتركيب الجمل أثناء القراءة.

_ تساعد في تحويل النص المكتوب إلى لغة منطوقة، وتنظيم التعبير اللغوي.

(Institut du Cerveau; 2023; P 60.80)

4_ منطقة فيرنيك(Wernicke's Area) :

_ تقع في الفص الصدغي الأيسر(Superior Temporal Gyrus)

_ مسؤولة عن فهم اللغة المنطوقة والمكتوبة.

_ تدمج المعاني اللغوية مع المدخلات السمعية والبصرية لتكوين الفهم الكامل للنص.

(Cen-neurologie.Fr; 2023; P80.100)

5_ الحزمة المقوسة(Arcuate Fasciculus) :

_ عبارة عن حزمة من ألياف المادة البيضاء تربط بين منطقة بروكا ومنطقة فيرنيك.

_ تسهل التواصل بين مناطق إنتاج وفهم اللغة، مما يسمح بعملية قراءة وفهم متكاملة.

(CEA; 2023; P 90.100)

ثانيا: العمليات الفيزيولوجية المرتبطة بالقراءة:

_ **المعالجة البصرية:** تبدأ بقراءة الأحرف والكلمات في القشرة البصرية، حيث يتم التعرف على الأشكال البصرية.

_ **الترميز الصوتي:** تحول الرموز البصرية إلى أصوات داخل الدماغ عبر التلفيفة المزواة والتلفيفة الزاوية.

_ **المعالجة اللغوية:** يتم تحليل الكلمات وفهمها في مناطق فيرنيك وبروكا، حيث تفسر المعاني والقواعد اللغوية.

_ **الإخراج اللغوي:** إذا تطلب الأمر، يتم تحويل النص إلى كلام منطوق عبر منطقة بروكا والمناطق الحركية المرتبطة بالكلام **(عبد الوهاب محمد الكامل، 2010، ص50،40)**

ثالثا: تطور القراءة والمرونة الدماغية:

_ الأطفال في مرحلة تعلم القراءة يظهرون نشاطا متزايدا في منطقة شكل الكلمة المرئية، مما يدل على مرونة الدماغ وقدرته على التكيف مع مهارات جديدة.

_ التعلم المبكر يعزز من نمو وصلات المادة البيضاء بين المناطق المختلفة، مما يحسن من سرعة وكفاءة القراءة.

_ في حالة عدم التعلم أو وجود صعوبات مثل عسر القراءة، تظهر تغيرات في بنية الدماغ ووظائفه، خاصة في المناطق الخلفية اليسرى.

رابعا: صعوبات القراءة وعلاقتها بالبنية الدماغية:

تظهر دراسات التصوير العصبي أن الأشخاص الذين يعانون من صعوبات القراءة لديهم نشاط أقل في منطقة شكل الكلمة المرئية والتلفيفة الزاوية.

قد يحدث تعويض وظيفي في مناطق أخرى مثل الفص الجبهي الأيمن، لكن ذلك لا يعوض دائما النقص في المناطق الأساسية. **(الهنداوي، 2019، ص15 ،36)**

القراءة ليست مجرد عملية بصرية بل هي شبكة معقدة من التفاعلات بين مناطق متعددة في الدماغ. فهم الجانب التشريحي والفيزيولوجي للدماغ يساعد في تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة، كما يساهم في تشخيص وعلاج صعوبات القراءة مثل عسر القراءة. تتطلب القراءة تنسيقا بين الإدراك البصري، التحليل الصوتي، والمعالجة اللغوية، وهي مهارة تتطور مع التعلم والتدريب.

II. صعوبات تعلم القراءة:

1-ماهية صعوبات تعلم القراءة:

تعتبر صعوبات التعلم القراءة من أهم الصعوبات التعلم الأكاديمية حيث يرى العديد من الباحثين من أمثال فتحي الزيات على أن صعوبة القراءة هي السبب الرئيسي والأساسي في الفشل الدراسي، فهي تؤثر على صوره الذات لدى التلميذ وتؤدي به إلى القلق والإكتئاب وفي كثير من الأحيان إلى كره المعلم والمدرسة. ومن تعاريف صعوبات تعلم القراءة نذكر ما يلي:

يشير مصطلح "صعوبة (عسر) القراءة" إلى وجود إضطرابات شديدة في مهارات القراءة، ويعرف هذا الإضطراب بمصطلح "الديسليكسيا"، وهي كلمة مركبة من أصلين لغويين مختلفين؛ حيث يعود الجزء الأول **"Dys"** إلى أصل لاتيني ويعني "عسر" أو "صعوبة"، أما الجزء الثاني **"Lexia"** فهو من أصل يوناني ويعني "كلمة" أو ما يتعلق بالقراءة. ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على عدم قدرة الفرد على القراءة بمستوى يتناسب مع قدراته العقلية أو معدل ذكائه العام، وغالبا ما يصاحب هذه الصعوبة جوانب إجتماعية ونفسية وتعليمية تؤثر على الفرد. أما التعريف العلمي لصعوبات القراءة، والذي تعتمده المعاهد

الوطنية للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية، فيُشير إلى أنها صعوبة تعلم محددة ذات أصل عصبي تتجلى في صعوبات بالتعرف الدقيق أو السريع على الكلمات المكتوبة، إلى جانب ضعف في التهجئة وفك الرموز، أي الربط بين الحروف وأصواتها التي تحمل دلالة لغوية ومعنوية.

ويعرف أيضا إعاقة (صعوبة) القراءة:

هي صعوبة في تعلم القراءة يفترض أنها ناجمة عن عوامل عصبية كامنة.

وعليه فإن صعوبة القراءة من أكثر المشكلات خطورة إذ تعد قصور أو ضعف في القراءة.

(زيد بن محمد البيال، 2017، ص66،67)

يعرفها ليرنر بأنها اضطراب أساسي في اللغة تظهر في صعوبة حل الرموز الكلمة وتعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل الأصوات الكلمة. **(ماجد السيد عبيد، 2009، ص 100)**

وعرفت المنظمة العالمية للأعصاب صعوبات تعلم القراءة (1986): على انها خلل عند الاطفال على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية فهم يفشلون في إكتساب المهارات اللغويه الخاصه بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتلائم وقدراتهم العقلية **(أحمد السعيدي، 2009، ص29)**

ومن خلال هذه التعاريف يمكننا أن نعرف صعوبات تعلم القراءة على أنها مصطلح يستخدم للإشارة إلى صعوبات في قراءة الحروف والكلمات او الزيادة أو النقصان فيها وعدم القدره على إنتاج الافكار والتعبير عنها...إلخ، وهذا متعلق بأسباب نمائية وليس بسبب عجز في أحد الحواس .

2- أسباب صعوبات القراءة:

أولا: أسباب جسمية:

وتشمل ما يلي :

1-العجز البصري: وتتمثل في قصر النظر او طوله أو خلل في عضلات العين، رغم أن الطفل قد يعتمد على إستخدام عين دون اخرى، أو على المثيرات السمعية واللمسية، إلا أن القراءة العلاجية والتدريبات وإستخدام النظرات ضروري لتصحيح العجز البصري.

2-العجز السمعي: أبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي، ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تساهم في الإدراك والتميز السمعي والإغلاق السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

3-اتجاه الكتابة: فقط تبين للعلماء أن إبدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر إليها. **(عبد الحميد سليمان، 2005، ص309)**

ثانيا: أسباب بيئية:

تؤدي الظروف البيئية إلى ضعف قرائي، الطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمال الطفل، وعدم إهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدم الإخوة وضيق

المكان، كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق المتعلم في المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة وذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي، والإجتماعي والإقتصادي عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي وبالتالي تأخر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل.

وتشمل ايضا طرق التدريس: حيث ان للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية القراءة فقط تؤثر فيها إيجابا أو سلبا والأطفال محظوظين هم الذين يحضرون بمعلم كفء، تم تدريبه بصورة جيدة وقادر على توفير المناخ النفسي المناسب لعملية التعلم وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة.

(عبد الحميد سليمان، 2005، ص310)

ثالثا: الأسباب النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي: إضطرابات الإدراك السمعي، إضطرابات الإدراك البصري، إضطرابات الإنتباه الإنتقائي، إضطراب عمليات الذاكرة وإنخفاض مستوى الذاكرة .

فيجب على المعلم ان يدخر جهدا في مساعدة هؤلاء الأطفال على التخلص من هذه الحالات النفسية حتى يتبدل لديهم اليأس بالثقة، والتشتت بالتركيز، والقلق بالاتزان، والخوف بالاطمئنان، وبالتالي: تتحول مشاعرهم السلبية والعدوانية اتجاه القراءة إلى اتجاهات ايجابية تجنبهم الضعف القرائي.

يتضح لنا مما سبق ذكره أنه تتعدد الأسباب والعوامل التي تؤدي الى صعوبات القراءة منها العضوية الجسمية التي تتمثل في خلل او إضطراب في أحد الأعضاء السمعية أو البصرية...إلخ، وأيضا نجد العوامل البيئية نجد فيها طرق التدريس المعاملة الوالدية للأبناء فروق ثقافية وأخيرا عوامل نفسية نذكر منها إضطرابات الذاكرة والانتباه الانتقائي. **(عبد الحميد سليمان، 2005، ص312)**

3- مظاهر صعوبات القراءة:

أولا: صعوبة في الإدراك البصري: تعد صعوبة الإدراك البصري من أبرز مظاهر صعوبات القراءة لدى الأطفال، إذ تعتمد عملية القراءة بدرجة كبيرة على قدرة الطفل على تفسير ومعالجة الرموز البصرية. وتشير الدراسات إلى أن ما يقارب 83% من التعلم يتم من خلال حاسة البصر، التي تعد المسار الرئيسي لنقل الصور إلى الجهاز العصبي المركزي عبر الأعصاب البصرية، ليتم تفسيرها وفهمها داخل الدماغ. عندما يواجه الطفل خللًا في هذه العملية، تظهر لديه صعوبات في الربط بين الحروف والأصوات، وفي تكوين الكلمات بشكل سليم. كما قد يعاني من ضعف في تنسيق حركة العين مع اليد، وصعوبة في التمييز بين الشكل والخلفية، أو إدراك العلاقات المكانية بين الحروف والكلمات، بالإضافة إلى مشكلات في الإغلاق البصري، أي صعوبة استكمال الأشكال أو الكلمات عند رؤيتها بشكل جزئي. تؤثر هذه الصعوبات مجتمعة على قدرة الطفل على القراءة بطلاقة وفهم النصوص المكتوبة بشكل صحيح. **(الظاهر، 2004، ص194)**

ثانيا: قصور في الإدراك السمعي: يعتبر الإدراك السمعي من العمليات الحيوية التي يعتمد عليها المتعلم في فهم اللغة المنطوقة والتفاعل مع البيئة التعليمية. فمن خلاله يتمكن الطفل من استيعاب ما يقال،

والمشاركة في الحوار، وتنفيذ التعليمات بدقة، إلى جانب تنمية مهارات التذكر اللفظي والفهم الكلي. عند وجود خلل في هذه القدرة، تظهر صعوبات في الفهم السمعي تؤثر بشكل مباشر على التواصل الشفهي. فقد يلاحظ على الطفل تأخر في الاستجابة أو ردود فعل لا تتناسب مع الموضوع المطروح، كما قد يخلط بين الكلمات المتشابهة صوتيا مثل: "حسان" و"حسام"، أو "سهم" و"سهل". إضافة إلى ذلك، يواجه صعوبة في الإغلاق السمعي، أي إدراك الكلمة من خلال سماع جزء منها، ويعاني من ضعف في الذاكرة السمعية قصيرة وبعيدة المدى. كما تظهر لديه مشكلات في تحويل المحتوى المسموع إلى تعبير مكتوب أو منطوق، مما يؤثر سلبا على أدائه الأكاديمي واللغوي. **(الظاهر،2004 ، ص195)**

ثالثا: الكتابة: تعد الكتابة مهارة تعليمية أساسية ترتبط ارتباطا وثيقا بالقراءة، وأي خلل في إحداهما يؤثر على الأخرى. الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة غالبا ما يواجهون أيضا صعوبات في الكتابة، تتمثل في ضعف التنظيم، وعدم وضوح الخط، وتباين حجم الحروف، وصعوبة الإلتزام بالسطر. كما يعانون من أخطاء لغوية وإملائية، مثل استبدال الحروف، وغياب علامات الترقيم، وتفكيك الكلمات. ويواجهون مشكلات في الإمساك بالقلم، ويحتاجون وقتا أطول لإنجاز مهام الكتابة.

(الظاهر،2004،ص196)

رابعا: الذاكرة: يعاني الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة من ضعف في الذاكرة البصرية والسمعية، خاصة في تذكر الرموز اللغوية. هذا الضعف يعيق قدرتهم على تمييز الحروف والكلمات وأصواتها، مما يؤثر على الطلاقة والفهم. كما يواجهون صعوبة في التهجئة وتكوين الجمل، مما يجعل القراءة عملية مجهدة وغير فعالة.

خامسا: سوء التقدير المكاني والزماني: ترتبط صعوبات القراءة بسوء التقديرين المكاني والزماني، ما يؤدي إلى مشكلات في فهم المسموع وترجمته إلى كتابة بشكل صحيح. وتنعكس هذه الصعوبات في ضعف تطبيق قواعد الإملاء، وفي ظهور أنماط من التلعثم أو اللجلجة وتقطيع الكلمات أثناء القراءة، مع غياب التريث والتنظيم، فقد يقرأ الطفل بسرعة دون إتقان أو يتأخر دون إكمال المهمة. كما يفتقر الطفل إلى مهارات القياس والتمييز، فيقوم بعكس الحروف والأرقام (مثل كتابة 42 بدلًا من 24)، أو يغيّر ترتيب الحروف داخل الكلمة، مما يؤثر سلبًا على دقة القراءة والكتابة لديه.

سادسا:عدم الإتزان الإنفعالي: يظهر على الطفل الذي يواجه صعوبات أو عسرا في القراءة عدم الإتزان الإنفعالي، إذ قد يظهر عليه تقلب المزاج أو حساسية مفرطة تتجاوز المعدلات الطبيعية. هذا الإضطراب الانفعالي قد يؤدي إلى تشتت الانتباه وسرعة التفاعل السلبي مع المواقف التعليمية. ويعد هذا الإضطراب نتيجة محتملة للقصور القرائي، كما أن العلاقة بين الصعوبات القرائية والإضطرابات السلوكية تعد علاقة تفاعلية تبادلية، حيث يؤثر كل منهما على الآخر، مما يزيد من حدة المشكلة ويعقد عملية التعلم لدى الطفل.**(الظاهر، 2004، ص197-198)**

سابعا: آلية القراءة والتهجئة: تعد من المهارات الأساسية التي قد تظهر فيها مجموعة من الأعراض لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية. من أبرزها: إستبدال الحروف المتشابهة في الصوت أو الشكل مثل (د/ذ، ر/ز، ت/ث)، أو حذف حرف من الكلمة، أو حذف كلمة كاملة من الجملة. كما قد يلاحظ زيادة حرف داخل الكلمة أو تكرار كلمة ضمن الجملة. يُظهر الطفل أيضا عدم الترتيب في تسلسل

الحروف داخل الكلمة، ويجد صعوبة خاصة في قراءة وتهجئة الكلمات الطويلة. وقد تتكرر الأخطاء في نفس الحروف أو الكلمات، إلى جانب بطء القراءة وضعف الفهم، وعدم مراعاة قواعد اللغة. كذلك، يواجه صعوبة في تحديد موقع الكلمة داخل الجملة، وفي ربط أجزاء النص معا أو تلخيصه بشكل مبسط. بشكل عام، تتسم قراءته بعدم الانسيابية والتعثر في التهجئة.**(الظاهر، 2004، ص199)**

نستخلص مما سبق أن مظاهر صعوبات القراءة لا تقتصر على جانب واحد، بل تشمل مجموعة من العلامات التي تشير بوضوح إلى أن التلميذ يعاني من خلل في مهارات القراءة. ومن أبرز هذه المظاهر: الحذف، وعكس الحروف، وصعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل أو الصوت، وكلها تؤثر بشكل مباشر على قدرة التلميذ على القراءة والفهم السليم للنصوص.

عند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى التلاميذ الذوي صعوبات التعلم يلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات كما يلي :

_ التعرف الخاطئ على الكلمة .

_ القصور في القدرة الأساسية على إستيعاب الفهم.

_ الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة.

_ **أولا: التعرف الخاطئ على الكلمة:** ويظهر واضحة من خلال الجوانب التالية:

_ الفشل في إستعمال الكلمة او الشواهد التي تدل على المعنى.

_ عدم كفاية التحليل البصري للكلمات.

_ الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات او تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، وإستعمال أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

_ قصور القدرة في التعرف على مفردات بمجرد النظر إليها.

_ إنتقال العين بشكل خاطئ على السطر المقروء .

_ثانيا: القصور في القدره الأساسية على الإستيعاب والفهم:

ويظهر ذلك واضحا من خلال ما يلي :

_المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.

_عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى .

_عدم القدرة على إستخلاص الحقائق والإحتفاظ بها وتذكرها.

_القصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص.

_ثالثا: الأخطاء الملحوظة أثناء القراءة:

_**الحذف:** يميل التلميذ إلى حذف الكلمات أثناء القراءة وأحيانا يحذف أجزاء من الكلمة المقروءة

_**الإدخال:** أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجود به

_**الإبدال:** أثناء القراءة يقوم التلميذ بإبدال الكلمة بأخرى

_**التكرار:** يلجأ التلميذ إلى تكرار كلمات أو جمل ناقصة حيث تصادفه بطريقة لا يعرفها

_**الأخطاء العكسية:** يميل التلميذ في بعض الأحيان إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية

_**القراءة السريعة وغير الصحيحة:** يميل التلاميذ ذو صعوبات التعلم الى القراءه بشكل غير صحيح وتكثر أخطائهم خصوصا عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها

_**القراءة البطيئة** (كلمة _ كلمة) يقرأ بعض الاطفال ببطء ولذلك على شكل كلمة _ كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم، وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها

_**نقص الفهم:** يركز بعض التلاميذ على تفسير رموز الكلمات ويعطوها انتباها قليلا للمعنى.

(لمي بنداق بلطجي، 2010، ص69 ، 70)

4- أنواع صعوبات تعلم القراءة:

بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم لدى التلاميذ، مثل دراسة نور الدين (2018)، ودراسة الفراء (2016)، ودراسة جلجل (1994)، ودراسة مراكب (2010)، يتضح أن هناك أنواعا متعددة من التعثر في القراءة، تختلف فيما بينها من حيث أسبابها، وتشخيصها، وطرق التدخل المناسبة لعلاجها. وفيما يلي أبرز هذه الأنواع وأكثرها انتشارا:

أولا: صعوبة القراءة العميقة:

هو إضطراب حاد في كيفية إكتساب التلميذ لمهارة القراءة. ويعد هذا النوع من صعوبات القراءة الأكثر شيوعا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، يصاب به حوالي 70% من التلاميذ ويعتبر السبب الرئيسي لهذا النوع من الصعوبات القرائية عدم قدرة التلميذ على التجميع وفك رموز الكلمات. ويرجع ذلك لعدم قدرته على تجميع شكل الحرف مع صوت نطقه. وهناك أعراض تظهر على التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة العميقة يمكن من خلالها تمييز هذا النوع من الصعوبات القرائية منها :

_ عدم القدرة على قراءة الكلمات الغير دارجة او الغير مألوفة له.

_ عدم تمكنه النطق بأشباه الكلمات .

_ بطئه الجديد في التجميع لنطق الكلمات.

_ كثرة اخطائه الإشتقاقية أثناء القراءة .

_ تبديله لبعض أحرف الكلمات أثناء القراءة **(السيد عبد الرحمن سليمان، 2000، ص98)**

ثانيا: صعوبة القراءة السطحية: يلاحظ على التلاميذ الذين يعانون من هذا النوع من الصعوبات القرائية أنهم غير قادرين على قراءة كلمة كاملة. والجدير بالذكر أن هذا النوع قد سمي بالسطحي لأن التلميذ الذي يعاني منه لا يرتكب أخطاء تتعلق بالمعنى بل تتعلق بالمظهر البصري للكلمة والطريقة الصحيحة لنطقها.

وينتج هذا النوع من الصعوبات القراءة عن ضعف النظام البصري الإنتباهي للتلميذ ومن أكثر أعراضه شيوعا:

_ ضعف قدرة التلميذ على قراءة الكلمات التي تختلف في كتابتها عن نطقها مثل: (السيارة) أو (اضطر).

_ ميل التلميذ إلى تقطيع الكلمة لمقاطع أثناء نطقها حتى وإن كانت مألوفة له .

_عدم قدرته على فهم ما قرأه بسبب بطئه في القراءة.

_خلطه بين اتجاهات الأحرف والكلمات.

ثالثا: صعوبة القراءة المختلطة:

يمثل هذا النوع الأخطر بين الصعوبات القرائية، لأنه لأنه مزيجا بين صعوبة القراءة العميقة وصعوبة القراءة السطحية: ما يجعل التلميذ الذي يعاني منه غير قادر على قراءة أي نوع من الكلمات، وتظهر على التلميذ أعراض القراءة السطحية والقراءة العميقة مجتمعة. **(عواد، 1988، ص 31)**

5- تشخيص صعوبات القراءة:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة، على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها . فتهدف إلى ما يلي:

_ التعرف على جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ

_ تحديد العوامل المؤثرة في القراءه كالجسمية، الإجتماعية، التربوية، الإقتصادية والنفسية وغيرها.

_ جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة

_ تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج الصعوبات تعلم القراءة

_ تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدرته إمكاناته القرائية.

(سالم بن ناصر، 2011، ص66،67)

⬅ هناك مجموعة من الأعراض التي تميز أطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، والتي يمكن أن تسهم بدرجة كبيرة في التعرف على من يعانون من مثل هذه المشكلة وتحديدهم بدقة، وبالتالي يكون من شأنها أن تسهم في دقه التشخيص حتى يمكن تقديم العون والمساعدة اللازمة لهم والحد بالتالي من الآثار السلبية الناجمة عنها من بين هذه الاعراض:

_وجود صعوبة في وضع الأشياء المختلفة في ترتيب معين

_وجود صعوبة في فهم واتباع التعليمات واستيعابها

_الخلط في إستخدام اليدين نتيجة وجود مشكلات لدى بعض هؤلاء الأطفال في إستخدام اليد

_إمكانية ظهور بعض إضطرابات الكلام

_ضعف في التفكير

_ضعف في السمع والبصر

_صعوبه التذكر

وللتشخيص ثلاثه مستويات هي:

1_ التشخيص العام :

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء اهميه خاصة للضعفاء، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور حيث يقارن المتعلم من خلاله مستوى نشاطه القرائي ومستوى أدائه في مجالات آخرى.

إختبارات التشخيص العام هي التي تتعلق بالتحصيل الدراسي العام الذي يقيس المتعلم بشكل عام لجميع المقررات المتعلقة بالمنهج ومن خلالها نتعرف على نواحي القوة والضعف

ومن الأمثلة على ذلك كما يشير **بوند وتنكر وسن** إختبارات **كاليفورنيا** للتحصيل الدراسي ويتضمن:

_القراءة (المفردات والفهم)

_الرياضيات (الحساب، المفاهيم والمسائل)

_اللغة (آليات اللغة، الإستخدام والبنية)

_الهجاء او التحدث **(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص215)**

2_ التشخيص التحليلي :

وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة الى المهارات والقدرات النوعية، وبالتالي يمكن التعرف على نوع

الصعوبة التي يعاني منها المتعلم، وبذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على الصعوبة، ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة

ويتم التشخيص في عمل علاج العجز القرائي عن طريق :

_ تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

_ إستطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

الإختبارات التي تمثل المستوى التشخيصي التحليلي والذي يركز فيه على القراءة فقط إذ يسعى المقيم ان يتعرف على أي جانب أو أكثر من جوانب القراءة التي يعاني منها المتعلم، ومن الأمثلة على الإختبارات:

_ **إختبارات جيتس للقراءة الأساسية** وتشمل: إدراك المفهوم العام، التنبؤ بالنتائج، فهم التعليمات، معرفة التفاصيل.

_ **إختبارات النمو** في القراءة الحديثة للمرحلة الإبتدائية وتشمل المفردات، الفهم العام، الفهم الخاص.
(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص216)

3_ التشخيص بأسلوب دراسة الحالة:

يعد التشخيص بطريقة الحالة هاما وضروريا فيما يخص بكثير من حالات العجز القرائي، ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تفيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرائي.

أما الإختبارات المتعلقة بمستوى دراسة الحالة، وهي تختلف عن سابقتها بكونها وصفية تفصيلية يمكن من خلالها التعرف بدقة على الصعوبات التي يعاني منها المتعلم من خلال تطبيق إختبارات دقيقة فردية ومن الأمثلة على ذلك كما يشير إلى ذلك **بوند وتنكر ووسن:**

تحليل ديورل لصعوبات القراءة: وتشمل الاختبارات فردية في القراءة الجهرية، القراءة الصامتة، التعرف على المفردات، التذكر البصري لشكل الكلمات، التحليل السمعي لعناصر الكلمة بالإضافة إلى المشاهدة المنظمة، تسجيل بعض الاستجابات، وأشكال السلوك.

اختبار **جيتس، ماك كيلوب** لتشخيص صعوبات القراءة ويشتمل على إختبارات عدة وهي:

_ إختبار القراءة الجهرية.

_ إختبار المفردات العرض السريع.

_ إختبار المفردات.

_ إختبار العبارات العرض السريع .

_ إختبار الحروف الأولى من الكلمة.

_ إختبار الحروف النهائية للكلمة.

_ إختبار الحروف المتحركة.

_ إختبار الهجاء.

_ إختبار المفردات الشفهية.

_ إختبار تمييز الصوتيات. **(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص60)**

6- علاج صعوبات القراءة:

بعد إتمام عملية التشخيص وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة، ومعرفة الأسباب المؤدية إليها، تبدأ مرحلة جديدة تتمثل في وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب. يجب أن تراعي هذه الخطة احتياجات التلميذ، وصعوباته، ونواحي القوة والضعف لديه. ولا يسير البرنامج العلاجي وفق خطة ثابتة، بل من الضروري تعديله باستمرار ليتناسب مع تطور مهاراته القرائية ونمو قدراته.

ومن أهم الأساليب المستخدمة في علاج صعوبات تعلم القراءة، البرامج العلاجية المتخصصة، حيث تعتمد هذه البرامج على مجموعة من الطرق والاستراتيجيات المتنوعة، نذكر منها:

أولا: طريقة تعدد الوسائط والحواس Multisensory Method:

تعتمد طريقة القراءة العلاجية على التعلم متعدد الحواس، من خلال توظيف الوسائط الأربع: حاسة البصر، والسمع، والحركة، واللمس. ويُساهم استخدام هذه الحواس في تحسين وتعزيز تعلم التلميذ للمادة المستهدفة، كما يعالج القصور الناتج عن الاعتماد على بعض الحواس دون غيرها. يقوم المعلم بتنفيذ هذه الطريقة مع تلاميذه بأن يتيح لهم رؤية الكلمة أولًا، ثم تتبعها بأصابعهم للإستفادة من حاسة اللمس، وبعدها يطلب منهم تجميع حروفها في نشاط حركي. كما يستمع التلميذ إلى الكلمة من المعلم ومن زملائه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع، مما يعزز التعلم السمعي. وأخيرا، يكتبها التلميذ عدة مرات لترسيخها في ذاكرته. **(سالم بن ناصر الكحالي، 2011، ص77)**

ثانيا: طريقة فيرنالد Fernald Kethod:

طريقة فارنالد هي أسلوب علاجي لتدريس القراءة يعتمد على استخدام الحواس الأربع: السمع، البصر، الحركة، واللمس، ويستهدف التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة في القراءة. ترتكز الطريقة على الكلمة الكاملة والخبرة اللغوية للتلميذ مع مراعاة الجانب العاطفي. وقد طورها كل من غريس فارنالد وهيلين كيلر عام 1920 كامتداد لطريقة VAKT. وتتمثل خطواتها في إملاء التلميذ لقصته، واختيار الكلمات المستهدفة، ثم نطقها، ومشاهدتها، وتتبعها بالأصابع، وكتابتها من الذاكرة، وأخيرا قراءتها **(الهزاني، أبا عود، 2019، ص 33)**

تتميز طريقة فيرنالد بتركيزها على الأنشطة التي تعزز التعرف على الكلمات وفهم معانيها، من خلال دمج مهارات القراءة والكتابة، حيث يطلب من التلميذ كتابة قصته مستخدما مفرداته الخاصة، مما يسهم في تنمية الفهم القرائي لما يكتبه ويقرأه. وتُطبق هذه الطريقة عبر أربع مراحل متتالية:

المرحلة الأولى: يختار التلميذ الكلمة أو الكلمات التي يرغب في تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابتها على ورقة بإستخدام قلم طباشيري ملون، ويطلب من التلميذ تتبع الكلمة بأصابعه مع نطق حروفها أثناء التتبع،

بالتزامن مع نطق المعلم للكلمة ليدعم الإدراك السمعي. تكرر هذه العملية عدة مرات حتى يتمكن التلميذ من كتابتها بشكل صحيح.

المرحلة الثانية: يطلب من التلميذ تتبع وكتابة كل كلمة من كلماته بعد أن يشاهد المعلم وهو يكتبها، مع ترديد الكلمة بصوت مسموع.

المرحلة الثالثة: فيتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال الإطلاع على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

المرحلة الرابعة: يتمكن التلميذ من التعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة التي سبق له تعلمها، معتمدا في ذلك على مهارات القراءة المكتسبة. (أبو الديار، محفوظي، 2012، ص135)

ثالثا: طريقة أوتون-جيلنجهام Orton-Gillingham Method:

ترتكز هذه الطريقة على مبادئ التعلم متعدد الحواس، إلى جانب التنظيم أو التصنيف، والتراكيب اللغوية المرتبطة بالقراءة، والتشفير أو الترميز، وتعليم التهجي. وتركز الأنشطة المضمنة في هذه الطريقة على تمكين التلميذ من نطق أصوات الحروف ومزجها ودمجها بشكل سليم، بحيث يتعلم التلميذ الربط بين الحروف وأصواتها، ويتقن المهارات الصوتية اللازمة للقراءة الصحيحة. وتقوم الطريقة على مجموعة من الأسس، أهمها:

_ ربط الرمز البصري المكتوب للحرف باسم هذا الحرف.

_ ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.

_ ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

(الهزاني، أبا عود، 2019، ص34)

رابعا: طريقة القراءة العلاجية Therpeutic Reading Method:

يقوم برنامج قراءة العلاجية على هذه الطريقة على النحو التالي:

_ تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الص.

_ تقديم تقويم جميع التلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.

_ التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من التلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية. (الكحالي، 2011، ص79)

خلاصة الفصل:

يتناول هذا الفصل موضوع صعوبات تعلم القراءة، التي تؤثر سلبا على الجوانب الأكاديمية والنفسية للطلاب. وتعرف هذه الصعوبات بأنها تحديات يواجهها الأطفال في إكتساب مهارات القراءة الأساسية كالنطق، والتمييز بين الكلمات، وفهم المقروء. تتجلى هذه الصعوبات في صور متعددة، منها صعوبة في الوعي بالأصوات اللغوية، والربط بين الحروف وأصواتها، وتكوين الكلمات، والتمييز بين الحروف المتشابهة، بالإضافة إلى صعوبات في تذكر علامات التشكيل، والإبدال، والحذف، والإضافة. وتظهر مظاهر هذه الصعوبات في ضعف التمييز البصري، وصعوبة التركيز، والخلط بين الاتجاهات، وقصور فهم المقروء، وصعوبة التعبير عن الأفكار وتسلسلها، والأخطاء الإملائية، وبطء القراءة. أما أسباب هذه الصعوبات فتشمل مشاكل في الدماغ، وعوامل وراثية، والعزوف عن القراءة، وضعف التركيز، وخلل في نمو الدماغ، بالإضافة إلى عوامل بيئية. ويتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال اختبارات الذكاء وتقييم الأداء المدرسي، ويشمل العلاج التدريب المباشر، وتحسين المهارات اللغوية، وتوفير الدعم الأسري اللازم.

الفصل الثالث: التأخر الذهني تمهيد

I. التأخر الذهني

1- تعريف التأخر الذهني

2_ أسباب التأخر الذهني

3_ تصنيفات التأخر الذهني

II. التأخر الذهني الخفيف

1_ تعريف التأخر الذهني الخفيف

2_ الخصائص العامة لذوي التأخر الذهني الخفيف

3_ الإظطرابات المصاحبة للتأخر الذهني الخفيف

4_ صعوبات تعلم القراءة لدى ذوي التأخر الذهني الخفيف

5_ إعادة التأهيل

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التأخر الذهني من الظواهر المألوفة على مر العصور، حيث أشار إليها العلماء منذ ما يزيد عن 1500 سنة قبل الميلاد. ويُقصد به حالة من النقص أو التأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي والمعرفي يظهر منذ الولادة أو في سن مبكرة، نتيجة عوامل متعددة مثل العوامل الوراثية، أو المرضية، أو البيئية التي تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، مما ينعكس سلبا على درجة الذكاء والقدرات الذهنية للفرد. **(جمال محمد الخطيب،1993،ص03)**

وتتسم هذه الحالة بانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي والقدرات المعرفية مقارنة بما هو متوقع لعمر الفرد، ويؤدي ذلك إلى صعوبات في القيام بالأنشطة اليومية الاعتيادية. كما يظهر أثرها بوضوح في مجالات متعددة تشمل: ضعف مهارات التعلم، وصعوبات التواصل، وقصورا في التكيف الاجتماعي إضافة إلى التأثير على المهارات الحركية والنفسية، مما يحد من قدرة الشخص على الاستقلالية ومواجهة متطلبات الحياة.

بالتالي، فإن التأخر الذهني لا يؤثر فقط على التحصيل الدراسي، بل يمتد أثره إلى النضج النفسي، التفاعل الاجتماعي، والاندماج البيئي، وهو ما يستدعي التدخل المبكر والدعم التربوي والنفسي المستمر وحسب الإحصائيات الدولية تقدر المنظمة العالمية(اليونيسيف) أن طفلا واحد من كل عشرة أطفال يعاني من عاهة تمتد بين العمى والصم والتأخر الذهني ، و80% منهم في الدول النامية. وتشكل نسبة التأخر الذهني حوالي 3% من أفراد المجتمع **(حلاوة محمد السيد، ص55)** .

I. التأخر الذهني:

1_ تعريف التأخر الذهني:

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

وضعت هذه الجمعية تعريف التأخر الذهني عام 1992على أنه حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد بحيث ينخفض الأداء العقلي "الذكاء" عن المتوسط بمقدار معيارين، ويترافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقي التالية "العناية بالذات، التواصل، المهارات الاجتماعية، استخدام وقت الفراغ، مهارات العمل"، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة **(مرسي كمال ابراهيم، ص8)**

_تعريف هبر (Heber) :

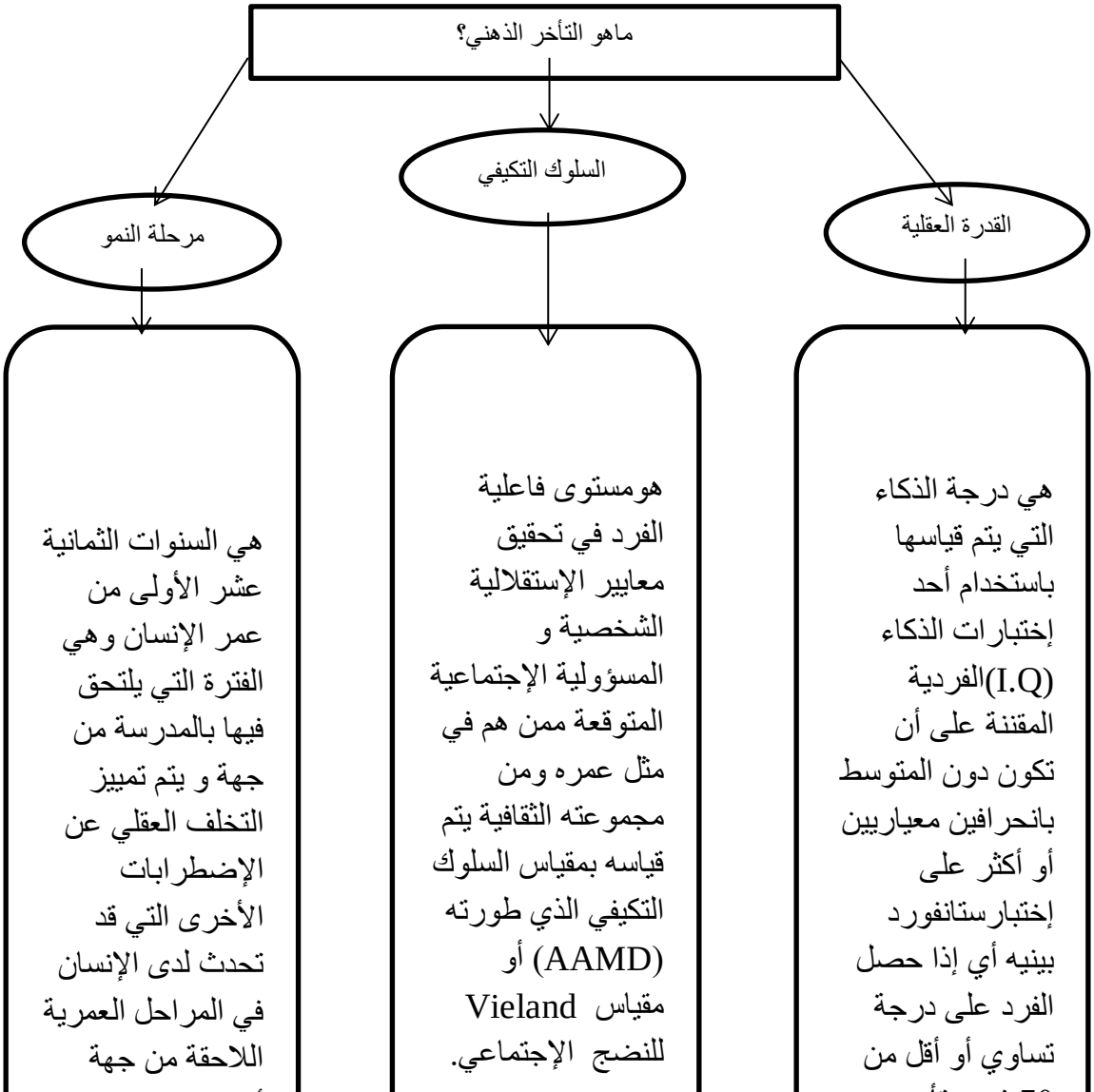
يشير مفهوم التأخر الذهني عند (هبر) إلى مستوى الأداء العقلي الوظيفي الذي يقل عن المتوسط والذي يظهر في مرحلة النمو ويكون مرتبطا بخلل في واحدة أو أكثر من مايلي النضج، التعلم، التكيف الاجتماعي" **(سعيد حسني العزة،2002،ص60)** .

عبد السلام الغفار ويوسف محمود الشيخ:

يشير التعريف إلى حالة من توقف النمو، أو عدم اكتمال النمو العقلي، يولد مع الطفل ويحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية، أو بيئية، بحيث بصعب على الفرد الشفاء منها، وبحيث تتضح أثار عدم اكتمال هذا النمو في مستوى أداء الفرد المجالات المرتبطة بالنضج، التعلم، والتكيف مع البيئة **(سعيد حسني العزة، ،2002 ص61)**

التعريف السيكومتري :

يعرفه **"Spitz 1963 "** بأنه حالة من النمو العقلي المتأخر يحدد نسبة ذكاء أدنى من 70 على اختبار فردي مقنن للذكاء **(ماجدة سيد،2002، ص26).**



2- أسباب التأخر الذهني:

أظهرت الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع التأخر الذهني أن ما يقارب 5% من الحالات تبقى مجهولة السبب، في حين تمكن الباحثون من تحديد الأسباب في نحو 25% فقط من الحالات.

وتتعدد تصنيفات مسببات التأخر الذهني، فمنها ما يُعزى إلى عوامل بيئية وأخرى إلى عوامل وراثية إلا أننا سنعتمد تصنيفًا يستند إلى المراحل النمائية، بما يتناسب مع التعريف المعتمد للتأخر الذهني.

وبناءً على ذلك، تُصنف أسباب التأخر الذهني إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

-أسباب ما قبل الولادة (وراثية)

-أسباب تحدث أثناء عملية الولادة

-أسباب تطرأ بعد الولادة

أولا_ الأسباب ما قبل الميلاد:

أ_ الوراثية أو الجينية: تشير الأدلة العلمية إلى أن الإعاقات قد تنتقل وراثيًا عبر الجينات الموروثة من الوالدين أو الأجداد. وقد أظهرت الدراسات الوبائية أن نسب الإصابة بالتخلف العقلي ترتفع بشكل ملحوظ في العائلات التي تشيع فيها الاضطرابات النفسية والعقلية. تنتقل العيوب الوراثية عبر الكروموسومات المحملة بالجزيئات الجينية في الخلايا التناسلية، حيث تؤدي الطفرات أو العيوب البنيوية إلى إحداث أضرار في أنسجة المخ. كما أن التغيرات الجينية أثناء انقسام الخلايا قد تسفر عن اضطرابات أيضية تؤثر على العمليات الحيوية الضرورية لنمو الدماغ بشكل سليم. **(بن طيب، 2008ص13).**

ب_ الأسباب الثانوية: وتنتج عن إصابات دماغية (التهابات دماغية، نزيف) والتي تؤدي إلى توقف نمو الجهاز العصبي، وتصحب في كثير من الأحيان بأعراض عضوية ونفسوحركية.

-ضعف الأكسجين أو خلل في الدورة الدموية في الرحم.

-صدمة كبيرة في بطن الأم.

-محاولات الإجهاض.

-إصابة الأم بمرض معدي مثل: الزهري Sylvus أوRubéole .

-عامل الريزيس (RH) عندما يكون سلبي عند الأم وإيجابي عند الجنين.

-استهلاك الأم للأدوية وكذا تعرضها للأشعة خلال فترة الحمل.

-اضطرابات الغدد كنقص إفرازات الغدة الدرقية الذي يؤدي إلى نقص القدرات.

العقلية وبعض الاضطرابات العضوية. (بن طيب، 2008، ص14).

ثانيا_ أسباب راجعة أثناء الولادة:

-الولادة العسيرة أو استعمال العملية القيصرية أو استعمال الملاقط.

-انقطاع الأكسجين وعدم وصوله إلى دماغ الوليد.

ثالثا_ أسباب بعد الولادة:

-الأمراض المعدية التي تؤدي إلى التهابات بالدماغ وتشنجات (التهاب السحايا).

-الأمراض المختلفة التي تصيب الدماغ كالحوادث والإصابات.

-تعرض الطفل للحصبة الألمانية أو الحمى القرمزية.

-نقص نشاط الغدة الدرقية.

- سوء التغذية. **(ابن الطيب، ص ص15-1)**

3- تصنيفات التأخر الذهني:

يشير التصنيف في السياق العلمي إلى العملية المنهجية التي يتم من خلالها تنظيم الأفراد أو الأشياء ضمن فئات متمايزة استنادًا إلى أوجه التشابه أو الاختلاف بناءً على سمة أو أكثر. وتُعد التصنيفات متعددة الأبعاد أداة أساسية في تطوير استراتيجيات التدخل العلاجي والتربوي، إذ تهدف إلى تصميم برامج موجهة تتلائم مع الخصائص النمائية والنفسية والاجتماعية والجسمية لكل فئة من الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية.

تصنف الإعاقة الذهنية إلى عدة فئات استنادا إلى معايير متنوعة، منها الأسباب المؤدية للإعاقة، ودرجات الذكاء، والخصائص الشكلية الظاهرة، والقدرات التعليمية والتكيفية. **(الروسان، 2006، ص105).**

أولا: التصنيف etiological (السببي) للإعاقة الذهنية :

يعد التصنيف السببي من أبرز التصنيفات المستخدمة في الممارسات الإكلينيكية، ويهدف إلى تحديد العوامل المسؤولة عن حدوث الإعاقة. ومن بين التصنيفات الكلاسيكية في هذا السياق تصنيف "تريد جولد"، الذي يقسم الإعاقة الذهنية إلى الفئات التالية:

أ_ الإعاقة الذهنية الأولية:(Primary Intellectual Disability)

تعود إلى أسباب جينية أو وراثية، مثل الطفرات الجينية أو الاختلالات الصبغية.

ب_ الإعاقة الذهنية الثانوية:(Secondary Intellectual Disability)

ناتجة عن العوامل البيئية أو الطبية، كالإصابات الدماغية، أو الالتهابات، أو مضاعفات الحمل والولادة.

ج_ الإعاقة الذهنية المختلطة:(Mixed)

تنتج عن تفاعل العوامل الوراثية والبيئية معًا.

د_ الإعاقة الذهنية غير محددة السبب:(Idiopathic)

وتشمل غالبية الحالات، لا سيما من الدرجة البسيطة، حيث يصعب تحديد مسبب واضح للإعاقة. **(شاش، 2000، ص62)**

ثانيا: التصنيف الظاهري: (Phenotypic Classification)

يرتكز هذا التصنيف على السمات الجسمية والظاهرية المميزة للحالات، والتي غالبًا ما ترتبط بمسببات وراثية أو أيضية محددة، ومنها:

أ_ متلازمة داون:(Down Syndrome)

تتميز بملامح وجهية مميزة، مثل صِغر الأنف، تشقق اللسان، تضخم حجمه، تشوه الأسنان، وشعر خفيف جاف، ويُعزى سببها إلى وجود نسخة إضافية من الكروموسوم 21. **(إبراهيم، 2000، ص62)**

ب_ اضطرابات التمثيل الغذائي:(Metabolic Disorders)

وتشمل اختلالات في عمليات الأيض الخاصة بالبروتينات، الدهون، أو الكربوهيدرات، مما يؤدي إلى تراكم مركّبات سامة تؤثر على الجهاز العصبي المركزي، مثل تراكم حمض البيروفيك أو الجلاكتوز أو الجليكوجين. **(إبراهيم، 2000، ص55)**

ج_ القصاع أو القماءة:(Cretinism)

تنجم عن نقص إفراز هرمون الثيروكسين من الغدة الدرقية، ما يؤدي إلى تأخر النمو الجسدي والعقلي، ومن أبرز خصائصها قصر القامة والتخلف الذهني المصاحب. **(الروسان، 2006، ص107)**

د_ صغر الجمجمة:(Microcephaly)

يتصف بانخفاض محيط الرأس مقارنة بالمعدلات النمائية الطبيعية، وغالبًا ما يُعزى إلى التعرض لمؤثرات خارجية كالأدوية، الإشعاعات أو التسمم. وتُصاحب الحالة أعراض إضافية مثل نوبات الصرع، وضعف الحواس، والاضطرابات الحركية. **(القريطي، 2001، ص234)**

ثالثا: التصنيف التربوي:(Educational Classification)

يستخدم هذا التصنيف على نطاق واسع في المجال التربوي، لا سيما في مؤسسات التربية الخاصة، حيث يُبنى على مبدأ **"الملائمة التربوية (Educational Appropriateness)** " ويهدف إلى تصنيف الأفراد وفقًا لقدرتهم على الاستفادة من البرامج التعليمية والتأهيلية المختلفة، وذلك لتقديم الدعم التربوي المناسب الذي يتوافق مع مستوى الأداء الوظيفي والمعرفي لكل فئة.

الفئـة	الفئـة نسبـة الـذكاء
بطيء التعلم	75-90
القابلون للتعلم	50-75
القابلون للتدريب	30-50
الطفل الغير قابل للتدريب	30 فما فوق

جدول رقم (01) : جدول يمثل التصنيف التربوي لكل فئة

(جامعة الدول العربية، 1996، 68)

أ_ فئة بطئي التعلم: (Slow Learners)

تشمل هذه الفئة الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (75–90) درجة. ولا تُعد هذه الفئة ضمن فئات الإعاقة الذهنية بالمعنى الدقيق، بل يُنظر إليها على أنها تمثل مستوىً عقليًا دون المتوسط. يتسم أفراد هذه الفئة ببطء في التحصيل الأكاديمي وصعوبات في التكيف مع متطلبات المناهج الدراسية العادية، وهو ما يعزى إلى محدودية قدراتهم العقلية مقارنة بأقرانهم. **(عبيد، 2000)**

ب_ فئة القابلين للتعلم : (Educable Mentally Retarded – EMR)

تضم هذه الفئة الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (50–75) درجة، ويُظهرون قابلية لاكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مثل القراءة والكتابة والحساب. ومع ذلك، فإن معدل تقدمهم يكون بطيئًا مقارنة بالأطفال العاديين. يتمتع أفراد هذه الفئة بقدرة نسبية على تحقيق استقلال اجتماعي واقتصادي في مرحلة البلوغ إذا توفرت لهم برامج تعليمية وتدريبية تركز على المهارات الاجتماعية والمهنية. **(عبيد، 2000)**

ج_ فئة القابلين للتدريب : (Trainable Mentally Retarded – TMR)

تمثل هذه الفئة الأفراد الذين تتراوح نسب ذكائهم بين (30–50) درجة، وهم غير قادرين على تحقيق تقدم في التحصيل الأكاديمي التقليدي، إلا أنهم قادرون على تعلم مهارات العناية الذاتية وبعض المهارات

الحياتية الأساسية. يحتاج هؤلاء الأفراد إلى إشراف دائم، ويمكن تدريبهم على أداء مهام منزلية أو أنشطة بسيطة ضمن بيئة داعمة. وغالبًا ما تظهر ملامح الإعاقة في مراحل مبكرة، وتُصاحب بتأخر في النمو الحركي واللغوي. **(عبيد، 2000)**

د_ فئة غير القابلين للتدريب : (Profound Mentally Retarded – PMR)

تشير هذه الفئة إلى الأفراد الذين تقل نسب ذكائهم عن (30) درجة، وهم غير قادرين على الاستفادة من أي شكل من أشكال التعليم أو التدريب، ويعتمدون بشكل كامل على الآخرين في تلبية احتياجاتهم اليومية. ويعاني أفراد هذه الفئة من قصور شديد في المهارات الحركية والحسية والإدراكية، ما يتطلب رعاية طبية وتأهيلية مستمرة ضمن مؤسسات متخصصة. **(عبيد، 2000، ص55)**

ثالثا: التصنيف حسب متغير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي:

لقد تم تصنيف حالات التأخر الذهني بما يتفق والجمعية الأمريكية والمتخلفين عقليا بناءا على شدة الحالة ومستوى الأداء العقلي والتكيفي للفرد. فيما يلي التصنيفات الأساسية:

التصنيف	نسبة (IQ) الذكاء	الخصائص العامة	الحاجة إلى الدعم
تأخر ذهني بسيط	50-70	تعلم مهارات أكاديمية بسيطة (حتى الصف السادس)، قدرة على العمل بمساعدة خفيفة	دعم بسيط عند الحاجة
تأخر ذهني متوسط	35-55	تعلم مهارات الرعاية الذاتية وبعض المهارات الوظيفية، قدرة محدودة على التعليم الأكاديمي	إشراف مستمر في بعض الأنشطة
تأخر ذهني شديد	20-40	قدرات تواصل بسيطة، يحتاج لمساعدة كبيرة في الرعاية الذاتية	دعم مكثف وإشراف دائم
تأخر ذهني عميق	أقل من20	إعاقات جسدية وعقلية شديدة، مهارات تواصل بسيطة جدًا أو معدومة	رعاية كاملة ومستمرة

جدول رقم (02) : **التصنيف حسب متغير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي**

II. التأخر الذهني الخفيف :

1- تعريف التأخر الذهني الخفيف :

تعريف التأخر الذهني الخفيف:(Mild Intellectual Disability)

يعرف التأخر الذهني البسيط بأنه حالة من القصور العقلي تتراوح فيها نسبة الذكاء بين 50 و75، وتشكل هذه الفئة النسبة الأكبر من حالات التخلف العقلي، بما يقارب 80%. ورغم اعتماد اختبارات الذكاء في التشخيص، إلا أن العديد منها تعرض لانتقادات بسبب تأثرها بالعوامل الثقافية والاجتماعية وضعف صدقها في قياس الذكاء الحقيقي. أفراد هذه الفئة قادرون على استكمال تعليمهم في الفصول الخاصة، وقد

يصل مستواهم الأكاديمي إلى الصف الخامس الابتدائي، مع إمكانية تعلم القراءة والحساب والمهارات الأساسية. يتراوح عمرهم العقلي غالبًا بين 10 و12 سنة، ويستطيعون أداء وظائف غير ماهرة والمنافسة عليها بدرجة محدودة، خاصة في بيئات داعمة. كما أنهم قادرون على العناية بأنفسهم من حيث الطعام واللباس والنظافة، ويتمكنون من استخدام اللغة للتواصل وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة، وقد يتزوج بعضهم وينجب، لكنهم بحاجة إلى دعم نفسي واجتماعي واقتصادي في بعض المواقف. لا تظهر عليهم علامات إصابة دماغية واضحة، وغالبًا ما ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض. وتُقدَّر نسبة انتشار هذا النوع من التأخر الذهني بحوالي 0.5% إلى 1% من السكان، وهي نسبة شائعة في مختلف أنحاء العالم.

(American Psychiatric Association, 2013; p 83)

2- الخصائص العامة لذوي التأخر الذهني الخفيف :

يعد التأخر الذهني أحد أشكال الإعاقة العقلية التي تؤثر على الأداء المعرفي والقدرة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية. ويتفاوت التأخر الذهني في درجاته، ويُعد التأخر الذهني الخفيف من أكثر الأنواع شيوعًا، حيث يمثل غالبية الحالات **(السرطاوي آخرون ، 2020)**

يتناول هذا التقرير أبرز الخصائص العامة لذوي التأخر الذهني الخفيف في الجوانب المختلفة: المعرفية، اللغوية، الاجتماعية، الحركية، والتكيفية.

أولا: الخصائص العقلية والمعرفية :

* يتراوح معامل الذكاء (IQ) بين 50 إلى 70 (لشناوي، 2018 ، ص99)

* بطء في تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب.

* ضعف في التفكير المجرد وحل المشكلات **(لزعبي، 2019 ، ص110)**

* الحاجة إلى أساليب تعليمية مبسطة وتكرار مستمر.

* قصور في الذاكرة قصيرة المدى والتركيز لفترات طويلة **(أبو ناصر، 2021، ص 89)**

ثانيا: الخصائص اللغوية :

* تأخر نسبي في تطور اللغة، ويعزى ذلك إلى محدودية النمو المعرفي الذي يؤثر بدوره على تطور المهارات اللفظية لدى ذوي التأخر الذهني **(الشناوي، 2018، ص 143)**

* استخدام مفردات محدودة وجمل بسيطة، وهو ما يرتبط بضعف القدرة على معالجة المعلومات وفهم السياقات اللغوية **(السرطاوي والخطيب، 2020، ص 224)**

* صعوبة في التعبير عن الأفكار المعقدة أو فهم التعليمات المتعددة **(عاشور، 2017، ص 87)**

* تحسن في اللغة مع الممارسة والدعم المتواصل، حيث تؤكد الدراسات أن برامج تنمية اللغة تؤدي إلى نتائج إيجابية عند تقديمها بشكل منظم **(أبو ناصر، 2021، ص 193)**

* صعوبة في التعبير عن الأفكار المعقدة أو فهم التعليمات المتعددة **(عاشور، 2017، ص 160)**

ثالثا: الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

* صعوبات في فهم التفاعلات الاجتماعية أو التلميحات غير المباشرة، ويعود ذلك إلى ضعف القدرات الإدراكية والاجتماعية التي تجعل من الصعب عليهم تفسير المواقف الاجتماعية المعقدة **(السرطاوي والخطيب، 2020، ص 226)**

* اعتماد مفرط على الآخرين في اتخاذ القرار، بسبب ضعف الثقة بالنفس والحاجة المستمرة للدعم **(الشناوي، 2018، ص 149)**

* نضج انفعالي أقل من العمر الزمني، ويظهر ذلك في شكل انفعالات طفولية وسلوكيات لا تتناسب مع المرحلة العمرية **(عاشور، 2017، ص 91)**

* الرغبة في تكوين علاقات اجتماعية، ولكن مع محدودية في المهارات الاجتماعية، إذ يحتاج الفرد إلى التدريب المكثف لتطوير تلك المهارات **(الزعبي، 2019، ص 134)**

رابعا: الخصائص الحركية :

* غالبا لا يعانون من مشكلات حركية كبيرة، خاصة في الحالات الخفيفة، إذ تكون البنية الجسدية والحركة العامة ضمن النطاق الطبيعي **(الشناوي، 2018، ص 155)**

* قد يظهر بطء في اكتساب بعض المهارات الحركية الدقيقة مثل الكتابة، نتيجة لضعف التنسيق الحركي الدقيق أو بطء في ردود الأفعال **(عاشور، 2017، ص 95)**

* القدرة على المشاركة في الأنشطة الرياضية أو الحركية كأقرانهم تقريبًا، خاصة إذا تم تكييف الأنشطة وتقديم الدعم المناسب **(أبو ناصر، 2021، ص 205)**

خامسا: القدرات التكيفية :

* يمكنهم تعلم مهارات الحياة اليومية مع التدريب، حيث تشير الدراسات إلى أن التدريب المستمر والدعم التربوي يسهمان في تطوير استقلالية الأفراد ذوي التأخر الذهني **(السرطاوي والخطيب، 2020، ص 77)**

* يستطيعون الاعتماد جزئيا على أنفسهم في المهام الروتينية، خاصة عند دمج البرامج التربوية المناسبة **(الزعبي، 2019، ص 67)**

* القدرة على الاندماج في بيئة العمل المناسبة تحت إشراف وتوجيه أمر وارد، وقد أثبتت برامج التأهيل المهني فعاليتها في دعم هذه الفئة (**عاشور، 2017 ، ص97)**

* يظهرون تحسنا واضحا عند وجود دعم أسري وتعليمي مناسب، إذ يشكل الدعم الاجتماعي عنصرًا حاسمًا في تعزيز القدرات التكيفية **(الشناوي، 2018، ص 70)**

_ وعليه بالرغم من التحديات التي قد تواجه الأفراد ذوي التأخر الذهني الخفيف، فإن لديهم قابلية كبيرة لاكتساب المهارات والتطور المعرفي والاجتماعي، خاصة إذا أتيحت لهم فرص التعليم الملائم والدعم النفسي والاجتماعي المناسب. ويُشكل الوعي المجتمعي والتربوي بأهمية دمجهم في البيئة التعليمية، وتوفير الظروف المرنة والداعمة، عنصرًا محوريًا في تعزيز جودة حياتهم وتمكينهم من الاندماج الإيجابي في المجتمع.

3- الإضطربات المصاحبة للتأخر الذهني الخفيف:

يعاني بعض الأفراد من ذوي التأخر الذهني الخفيف من اضطرابات إضافية تؤثر على نموهم الأكاديمي والاجتماعي والنفسي، ويُطلق على هذه الحالات "الاضطرابات المصاحبة"، وهي تتطلب تشخيصًا دقيقًا وتدخلاً مبكرا **(الخطيب، 2010،ص 142)**

من أبرز هذه الاضطرابات:

أولا- اضطرابات التعلم:

غالبًا ما يُلاحظ وجود صعوبات تعلم محددة مثل عسر القراءة (Dyslexia) أو عسر الحساب (Dyscalculia)، مما يزيد من التحديات التعليمية التي يواجهها الطالب **(الشافعي، 2014،ص 121)**

ثانيا- اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:(ADHD)

تعد من الاضطرابات الشائعة بين ذوي التأخر الذهني الخفيف، وتظهر في شكل تشتت الانتباه، الاندفاعية، وصعوبة ضبط السلوك **(القريوتي،2015، ص 215)**

ثالثا- اضطرابات السلوك والانفعال:

مثل السلوك العدواني، الانسحاب الاجتماعي، اضطرابات السلوك التخريبي، أو صعوبة التحكم في المشاعر والانفعالات **(هنداوي، 2012، ص 160)**

رابعا- اضطرابات النطق واللغة:

تشمل تأخرا ملحوظا في تطور الكلام، استخدام جمل قصيرة، أو صعوبة في نطق الأصوات بطريقة صحيحة، مما يؤثر على التواصل الاجتماعي والتعليمي **(عبد المعطي، 2013، ص 98)**

خامسا- اضطرابات القلق والاكتئاب:

تنتج في كثير من الأحيان عن شعور الفرد بالعجز، أو نتيجة مقارنته المستمرة مع الآخرين، وقد تؤثر على ثقته بنفسه وتفاعله مع المجتمع **(السرطاوي وعويس، 2011، ص174)**

سادسا- اضطرابات نمائية أخرى:

في بعض الحالات، قد يصاحب التأخر الذهني اضطرابات أخرى في النمو العصبي مثل طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder)، وتتطلب هذه الحالات تدخلًا متخصصًا **(القريوتي، 2015، ص. 215)**

4- صعوبات تعلم القراءة لدى ذوي التأخر الذهني الخفيف:

تعد القراءة في المرحلة الابتدائية من المهارات الأساسية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بنجاح الطفل الدراسي، إذ تعتبر مؤشرا مهما على مدى نموه العقلي. فقد أظهرت الأبحاث أن تعلم القراءة يتطلب وصول الطفل إلى عمر عقلي يعادل ست سنوات ونصف، حيث تستلزم القراءة مستوى من الذكاء العام يسمح بفهم معاني الكلمات وربطها بسياقاتها المختلفة.

وفي هذا السياق، تؤكد ماري ستير أن القراءة عملية معقدة، تشترك فيها عدة ميكانيزمات: سمعية، بصرية، وحركية، ولا تقتصر فقط على فهم الكلمات، بل تحتاج إلى تفاعل متكامل بين مختلف الوظائف المعرفية.

أما الطفل ذو الإعاقة الذهنية الخفيفة، فإنه يواجه صعوبات متعددة أثناء تعلمه للقراءة، منها ضعف التركيز، والتسرع، وعكس الحروف والرموز، إضافة إلى اضطرابات في اللغة والذاكرة، خصوصا الذاكرة قصيرة المدى. كما يعاني من صعوبات في التمييز السمعي، وعدم القدرة على التفرقة بين الحروف المتشابهة، أو الاتجاهات (مثل اليمين واليسار)، مما ينعكس سلبا على قدراته في القراءة السليمة.

من بين الأخطاء الشائعة لدى هؤلاء الأطفال: الخلط بين الحروف المتشابهة شكلا أو نطقا، مثل الخلط بين كلمتي "بيت" و"بين"، أو عدم إدراك أن حرف "ي" في نهاية كلمة هو نفسه في كلمة أخرى. كما قد يقرؤون من الاتجاه الخاطئ نتيجة اضطرابات في حركة العين بين الأسطر، ويبدلون مواضع الكلمات أو حروفها داخل الجملة.

يضاف إلى ذلك أن المفردات التي يعرفها الطفل المتأخر ذهنيا غالبا ما تكون محدودة، كما أن فهمه لمعاني الجمل يكون قاصرا، مما يجعله غير قادر على إدراك تنظيم الفقرة أو تفسير ما يقرؤه. وهذا يؤدي إلى عدم التفاعل مع النص، وعدم القدرة على تجزئة المحتوى المقروء إلى عبارات ذات معنى. (ماجدة السيد عبيد، 2000، ص 133)

5- إعادة التأهيل :

هي عملية متعددة الأبعاد تشمل عدة مراحل وخطوات علاجية متكاملة، تهدف إلى تحسين الحالة النفسية، السلوكية، الاجتماعية والتعليمية للطفل، وذلك لضمان تحقيق أفضل النتائج الممكنة. وتشمل هذه العملية عددًا من المحاور الرئيسية، أبرزها:

أولا_ التشخيص العلاجي:

*يتم التشخيص من قبل فريق متعدد التخصصات يضم طبيب نفسي، أخصائي أطفال، أخصائي نطق، وأخصائي نفسي، لضمان تقييم شامل لحالة الطفل.

*يعتمد التشخيص على تقييم القدرات الذهنية والمهارات التكيفية، باستخدام مقابلات مع الأسرة، ملاحظة الطفل، واختبارات متخصصة.

*تصنيف التخلف العقلي إلى مستويات (بسيط، متوسط، شديد، عميق) يساعد في تحديد خطة العلاج المناسبة **(محمود عبد الله ، 2015، ص150)**

ثانيا: إعداد الخطة العلاجية:

تبنى خطة علاجية شاملة تراعي خصوصية الطفل وتشمل:

*برامج علاج نفسي تهدف إلى تحسين التوافق النفسي وتقليل الأعراض العصابية.

*برامج تعليمية خاصة (مثل برنامج التعليم الفردي) وتربوية لتنمية المهارات اللغوية والاجتماعية.

*برامج تدريبية لتطوير المهارات الحياتية الأساسية.

*بناء خطة علاجية فردية تأخذ في الاعتبار مستوى التخلف العقلي واحتياجات الطفل الخاصة، مع تحديد أهداف تعليمية وسلوكية واضح. **(جين شيرود ،2012، ص38)**

ثالثا_ الجلسات العلاجية:

تتنوع الجلسات بين فردية و جماعية :

*جلسات فردية تركز على معالجة الصعوبات الخاصة بالطفل مثل اضطرابات اللغة والسلوك.

*جلسات جماعية لتعزيز المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

*جلسات علاجية باستخدام اللعب، الرسم، وتقنيات التعبير المختلفة لتخفيف التوتر وتحسين التواصل.

رابعا_ التقييم المستمر :

*استخدام اللعب والأنشطة الحسية والحركية كوسائل تعليمية ملائمة للأطفال ذوي التخلف العقلي.

*يتم تقييم تقدم الطفل بشكل دوري لضبط الخطة العلاجية وتعديلها حسب الحاجة، مع متابعة مستمرة من الفريق المختص لضمان تحقيق الأهداف العلاجية. (نادر فهمي، 2010 ، ص46)

خامسا_ التعاون مع الأسرة والمدرسة:

***الأسرة:** دورها أساسي في توفير الدعم النفسي والاجتماعي للطفل، والمشاركة في برامج الإرشاد والتوجيه لتعزيز بيئة داعمة في المنزل.

***المدرسة:** التعاون مع المعلمين لتوفير بيئة تعليمية ملائمة، وتطبيق استراتيجيات تربوية خاصة تساعد الطفل على التعلم والتكيف الاجتماعي.

*تدريب الأسرة والمعلمين على كيفية التعامل مع الطفل بطريقة مناسبة تعزز من تطوره.

سادسا_ النموذج الأولي للتشخيص المبدئي لحالة تعاني من تأخر ذهني بسيط :

تأخر ذهني

1. البيانات الشخصية

الاسم :.....

العمر.....

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

تاريخ الميلاد.....

اسم ولي الأمر.....

2. التاريخ التطوري

البند	ملاحظات ولي الأمر
الجلوس	
المشي	
أول كلمات منطوقة	
التحكم في الإخراج	
المشاكل الطبية المبكرة	
التاريخ العائلي لحالات مشابهة	

3. الأداء العقلي والسلوكي

المجال	الملاحظات
مدى الانتباه والتركيز	
مهارات حل المشكلات البسيطة	
القدرة على التعلم بالملاحظة	
استيعاب الأوامر اللفظية	
التواصل اللفظي وغير اللفظي	
التفاعل الاجتماعي	

السلوك التكراري أو النمطي

4. التقييم الأكاديمي (إن وجد)

الصف الدراسي الحالي.....

مستوى التحصيل الدراسي: ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف

ملاحظات المعلم/المرشد:

.....

5. اختبارات نفسية (عند الحاجة)

المقياس الدرجة التفسير

مقياس الذكاء (مثل وكسلر)

مقياس السلوك التكيفي(Vineland)

6. التشخيص المبدئي

☐تأخر ذهني بسيط

☐تأخر ذهني متوسط

☐تأخر ذهني شديد

☐بحاجة لمزيد من التقييم

ملاحظات إضافية:

.....

7. التوصيات الأولية

☐إحالة لفحص طبي شامل

☐بدء جلسات تدخل مبكر/علاج وظيفي/نطقي

☐تقييم نفسي إضافي

☐متابعة شهرية

☐إشراك المدرسة في خطة دعم تربوي

المقيم:

الاسم..... :

الصفة: ☐ أخصائي نفسي ☐ طبيب نفسي

التاريخ...../...../.....

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع التأخر الذهني بإعتباره إضطرابا نمائيا يتمثل في قصور القدرات العقلية والسلوك التكيفي، ويشترط أن يظهر قبل سن الثامنة عشرة. تطرقنا إلى أبرز أسبابه، والتي تشمل العوامل الوراثية، البيئية، بالإضافة إلى العوامل المرتبطة بمراحل الحمل، الولادة، أو ما بعد الولادة. كما استعرضنا التصنيفات المختلفة لهذا الإضطراب، والتي تتدرج من الدرجة الخفيفة إلى المتوسطة، الشديدة، والبالغة الشدة، وفقا لمستوى العجز العقلي. وقد ركزنا بشكل خاص على فئة التأخر الذهني الخفيف، نظرا لكونها الأكثر شيوعا، حيث يتسم الأفراد المنتمون إليها ببطء في التعلم وإكتساب المهارات، مع إمكانية تحقيق قدر من الاستقلال الذاتي. كما تناولنا الاضطرابات المصاحبة لهذا النوع من التأخر، خاصة صعوبات الانتباه واللغة، مع التشديد على أهمية التكفل الشامل، التربوي والنفسي والإجتماعي، في دعم هؤلاء الأطفال وتمكينهم من الاندماج الفعال في المجتمع.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

I. الدراسة الإستطلاعية

1_ أهداف الدراسة الإستطلاعية

2_ عينة الدراسة الإستطلاعية

3_ نتائج الدراسة الإستطلاعية

II. الدراسة الأساسية

1_ منهج الدراسة

2_ حدود الدراسة

3_ عينة الدراسة

4_ أدوات الدراسة

5_ الأساليب الإحصائية خلاصة

تمهيد:

يمثل الجانب التطبيقي في الدراسة المرحلة التي يتم فيها تحويل الإطار النظري إلى واقع عملي ملموس، حيث تختبر الفرضيات والمفاهيم التي تم التوصل إليها من خلال البحث النظري عبر خطوات وإجراءات منهجية دقيقة. ويعد هذا الجانب جوهريا لضمان صحة النتائج وموضوعيتها، إذ لا يمكن الاعتماد على الفرضيات النظرية فقط دون التحقق منها ميدانيًا ضمن ظروف محددة وواضحة.

في هذا الفصل، سنستعرض بالتفصيل كيفية تطبيق الدراسة على حالة تعاني من تأخر ذهني خفيف مع صعوبات في تعلم القراءة، وذلك عبر تقديم الدراسة الإستطلاعية، وتحديد معايير إختيار العينة، وتوضيح المنهجية المستخدمة، بالإضافة إلى الأدوات التي تم الإعتماد عليها لجمع البيانات، والخطوات العملية التي تم اتباعها خلال تنفيذ البحث. هذا العرض يهدف إلى توضيح مدى دقة وموضوعية الإجراءات التي اتخذناها لضمان تحقيق أهداف الدراسة بشكل فعال.

I. الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية خطوة أساسية تمهد الطريق لفهم أعمق للمشكلة البحثية، حيث تتيح للباحث إستكشاف الجوانب المختلفة التي قد تؤثر على صعوبات تعلم القراءة لدى الحالة المدروسة، والتي تعاني من تأخر ذهني خفيف. من خلال هذه المرحلة، يتم جمع معلومات أولية تساعد في تحديد العوامل المؤثرة بشكل دقيق، وتقييم مدى ملائمة الأدوات والطرق البحثية التي سيتم استخدامها لاحقا.

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى إختبار صحة الفرضيات الأولية والتأكد من أن المنهجية المختارة تناسب طبيعة الحالة، مما يسهم في تحسين جودة البيانات التي سيتم جمعها خلال البحث. كما تساعد هذه المرحلة

في تجنب الأخطاء المحتملة وضبط الإجراءات البحثية لضمان الحصول على نتائج دقيقة وموثوقة تعكس الواقع بشكل أفضل.

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى التأكد من صلاحية إجراء البحث ضمن الإطار الزمني والموارد المتاحة، بالإضافة إلى تمكين الباحث من التعرف بشكل معمق على موضوع الدراسة وخصائص العينة المستهدفة. كما تسهم هذه المرحلة في الكشف عن المتغيرات المحتملة والعوامل المؤثرة، مما يسهل صياغة الفرضيات البحثية بدقة ووضوح. بالإضافة إلى ذلك، تعمل الدراسة الإستطلاعية على تقييم فاعلية الأدوات والأساليب المستخدمة في جمع البيانات، وضبط الإجراءات البحثية بما يضمن تحقيق أعلى مستويات الدقة والموثوقية في النتائج النهائية.

تمثل الهدف من إنجاز الدراسة الإستطلاعية في تحقيق الأهداف التالية:

_ ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة والتأخر الذهني الخفيف.

_ التعرف على ميدان الدراسة المرتبط بصعوبات التعلم عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

_ التعرف على كل ما يحيط بالبحث من حيث الزمان والمكان والمجتمع الأصلي الذي تنتمي إليه الحالة.

_ تكسير الحواجز النفسية بين الباحث والحالة المدروسة بهدف تسهيل عملية التفاعل والتواصل.

_ الإلمام بالتصور الشامل للدراسة في إطارها التطبيقي والمنهجي.

_ التحضير لتطبيق أدوات واختبارات البحث في شكلها النهائي، بما يتلائم مع خصوصيات الحالة.

_ التأكد من صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة ومدى توافقه مع طبيعة الحالة وموضوع البحث

2- عينة الدراسة:

تشكل عينة البحث جزءا ممثلا من مجتمع الدراسة، حيث تحمل خصائص وصفات تعكس طبيعة هذا المجتمع بدقة. ويتم إختيار العينة وفقا لقواعد علمية دقيقة تضمن تمثيلا صحيحا وموضوعيا للمجتمع البحثي. وتعتبر العينة عنصرا أساسيا في أي دراسة علمية، ويعتمد في بعض الحالات على إختيارها بطريقة قصدية بناء على طبيعة البحث وأهدافه، كما هو الحال في دراستنا التي تناولت صعوبات تعلم القراءة لدى حالات تعاني من تأخر ذهني خفيف. فقد تم إختيار الحالات بشكل مقصود لضمان توافر الخصائص المطلوبة التي تتماشى مع موضوع وأهداف الدراسة.

تكونت العينة من أربع حالات، وقد تم اختيارها وفقا للشروط التالية:

السن: بين 8 و12 سنة.

الجنس: تم إختيار كلا الجنسين (ذكور وإناث) بطريقة عشوائية لضمان تمثيل متوازن.

المستوى الدراسي: تم إختيار المستوى الدراسي بشكل عشوائي لضمان تنوع الخلفيات التعليمية

وفيما يلي جدول يوضح أفراد العينة:

الحالات	السن	الجنس	المستوى الدراسي
الحالة 01 (ت.ل)	12	ذكر	الأولى متوسط
الحالة 02 (ع.ع)	8	ذكر	الثانية إبتدائي
الحالة 03 (ق. م)	8	ذكر	الثانية إبتدائي
الحالة 04 (س.ل)	9	أنثى	الثالثة إبتدائي

جدول رقم (03) : يمثل عينة الدراسة الإستطلاعية

3- نتائج الدراسة الإستطلاعية:

تمثلت نتائج الدراسة الإستطلاعية في مجموعة من النقاط الأساسية التي أسهمت في توجيه الدراسة وضبط متغيراتها، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

_ توفر العينة المناسبة للدراسة.

_ صلاحية أدوات البحث للتطبيق.

_ الحصول على بيانات أولية مهمة حول أفراد العينة.

_ تهيئة مناخ تفاعلي وبناء علاقة إيجابية مع أفراد العينة.

II. الدراسة الأساسية:

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الطريق الذي يسلكه الباحث للتعرف على الظاهرة أو المشكلة المدروسة أو الكشف عن الحقائق المرتبطة بها للوصول إلى إجابات على الأسئلة التي تثيرها المشكلة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات.

وبما أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج المستخدم، فإن المنهج الوصفي يعد الأنسب لهذه الدراسة، نظرا لكونه يقوم على جمع البيانات، وتصنيفها، وتبويبها، ثم تحليلها وتفسيرها، بهدف استخلاص النتائج ذات الدلالة العلمية.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أساليب التحليل الذي يركز على توفير معلومات كافية ودقيقة حول ظاهرة أو موضوع معين، خلال فترة أو فترات زمنية محددة، بغرض الوصول إلى نتائج عملية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية.

ويستخدم هذا المنهج العديد من الأساليب والأدوات كالاختبارات والمقاييس الملاحظة المقابلة بالإضافة إلى الاستبيانات. فمن هنا تأتي أهمية التحليل الإحصائي في الكثير من الأبحاث الوصفية.

(العبيدي العبيدي ، 2010 ، ص 26 – 28)

2- حدود الدرسة:

أولا: الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة على مستوى **المؤسسة العمومية للصحة الجوارية "واجهة البحر"**، الواقعة بمدينة **وهران**، وتحديدا بجون كرافت بالقرب من الواجهة البحرية للمدينة. وقد تمت الدراسة داخل **مصلحة الصحة العقلية للأطفال(Service Sentimental)** ، وهي مصلحة مختصة في متابعة وتشخيص حالات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية وذهنية. تم اختيار هذه المؤسسة نظرا لاحتوائها على فريق متعدد التخصصات يعنى بالتكفل بالفئة المستهدفة في الدراسة، ما يساهم في توفير معطيات ميدانية دقيقة وملائمة لأهداف البحث.

ثانيا: الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة من 28 ديسمبر 2024 إلى غاية 29 ماي 2025.

3- عينة الدراسة الأساسية:

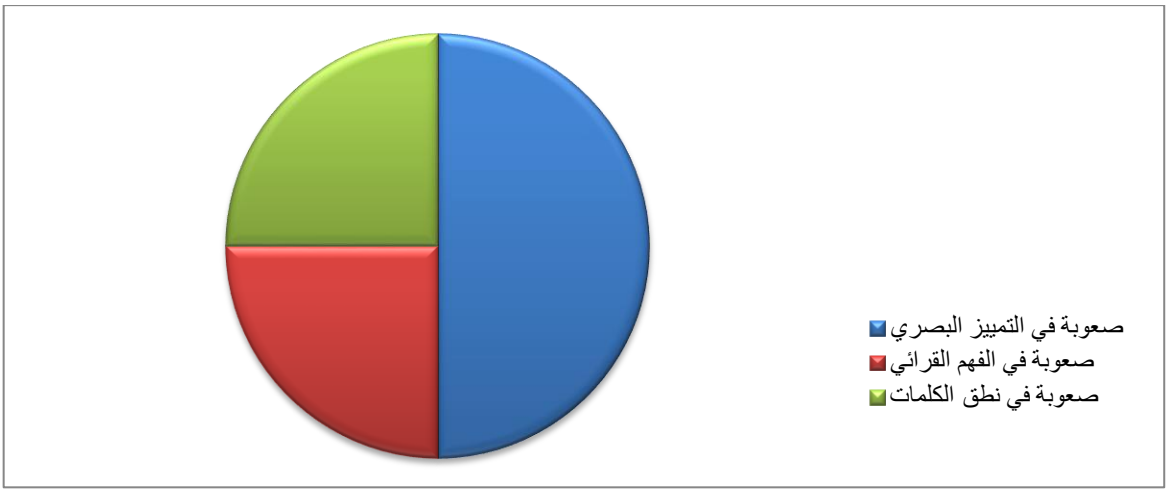
تكونت عينة الدراسة الأساسية من 4 حالات يعانون من صعوبة في تعلم القراءة، ويزاولون دراستهم في الأطوار التعليمية التالية: السنة الثانية إبتدائي، السنة الثالثة إبتدائي، والسنة الأولى متوسط. وتتوزع العينة حسب الجنس إلى ثلاثة ذكور وأنثى واحدة.

والجدول التالي يوضح التكرارات حسب نوع الصعوبة :

نوع الصعوبة	عدد الحالات	النسبة المئوية
صعوبة في التمييز البصري	02	50 %
صعوبة في الفهم القرائي	01	25 %
صعوبة في نطق الكلمات	01	25 %
المجموع	04	100 %

الجدول رقم (04) : نسب توزيع التكرارات حسب نوع الصعوبة

والشكل التالي يوضح نسب توزيع التكرارات حسب نوع الصعوبة :



الشكل رقم (02) : **نسب توزيع الحالات حسب نوع صعوبة القراءة**

_ تبين الدائرة النسبية أن نصف العينة تعاني من صعوبة في التمييز البصري (50%)، في حين توزعت النسبة المتبقية بالتساوي بين صعوبة الفهم القرائي وصعوبة نطق الكلمات (25% لكل منهما)، مما يعكس تنوعا في طبيعة الصعوبات مع تفوق صعوبة التمييز البصري مقارنة بباقي الأنواع.

4- أدوات الدراسة:

في إطار كل دراسة علمية، يضطر الباحث إلى توظيف مجموعة من الأدوات المنهجية التي تمكنه من جمع البيانات والمعلومات المرتبطة بموضوع البحث، والتي تعد ضرورية للإجابة عن الإشكالية المطروحة. وبناء على طبيعة دراستنا وأهدافها، فقد تم الاعتماد على عدد من الأدوات التي تتماشى مع خصائص الحالة المدروسة وتسهم في تحقيق النتائج المرجوة.

أولا: المقابلة:

تعتبر أداة لجمع المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على تساؤلات البحث وإختيار فروضه حيث تعتمد على مقابلة المبحوث وجه لوجه بغرض طرح مجموعة من الأسئلة والحصول على إجابتها .

(عباس واخرون، 2014، ص 250)

في هذه الدراسة، تم إجراء المقابلة داخل المؤسسة العمومية للصحة الجوارية – واجهة البحر، مع الأخصائية الأرطوفونية المشرفة على متابعة الحالات. بهدف فهم أعمق لطبيعة صعوبات القراءة التي تظهر لدى الأطفال المصابين بتأخر ذهني خفيف. ومن بين الأسئلة التي تم طرحها:

_ من هم الأطفال الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة؟

_ ما هي أبرز الصعوبات التي تظهر لديهم أثناء أداء المهام القرائية؟

_ ما هي السلوكات التي تلاحظها أثناء تفاعلهم مع أنشطة القراءة؟

ثانيا: الملاحظة:

أما بالنسبة للملاحظة، فقد تم استخدامها كأداة لمتابعة سلوك الأطفال بشكل مباشر أثناء جلسات العلاج الأرطوفوني، دون التدخل أو التأثير على مجريات الجلسة. وقد أجريت الملاحظة داخل قاعة العلاج بالمؤسسة، حيث تم التركيز على كيفية أداء الأطفال للأنشطة المتعلقة بالقراءة، وطريقة استجابتهم للتعليمات. كما تم تسجيل الصعوبات التي ظهرت لديهم مثل التردد، صعوبة التعرف على الكلمات، أو عدم الفهم الجيد لما يقرأ أو عدم فهم الكلمة. بالإضافة إلى ذلك، تم الاعتماد على ملاحظات الأخصائية الأرطوفونية لتحديد أنماط متكررة في أداء الأطفال، مما ساعد على فهم أوضح لطبيعة صعوبة تعلم القراءة المرتبطة بحالة التأخر الذهني الخفيف.

ثالثا: الإختبارات:

الإختبار هو أداة من أدوات البحث العلمي، وهو عبارة عن مجموعة من المثيرات تقدم للمستجيب لإستثارة إستجابات لديه يعطي عليها درجة عددية تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه المستجيب من الخاصية التي يقيسها الإختبار. **(فاطمة، ميرفت، 2002 ، ص 153)**

في الدراسة الحالية قمنا بإستخدام إختبار وهو: إختبار عسر القراءة لحدة زدام.

إختبار صعوبات القراءة للباحثة حدة زدام:

وصف الإختبار: تم تصميم هذا الإختبار من طرف الأستاذة والباحثة حدة زدام. يهدف قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه ما بين (8 إلى 12 سنة) ، وكذا تشخيص عسر القراءة وتحديد نوعه (فونولوجي، سطحي أو عميق)

أهداف الإختبار:

_ تحديد مستوى التلميذ في القراءة.

_ التمييز بين التلاميذ والتعرف على الضعيف منهم والقوي في القراءة.

_ التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية الأخرى التي تعتمد على القراءة.

كراس الفحص والتنقيط:

الاسم:.....اللقب:.....

المدرسة:.....المستوى الدراسي:.....

تاريخ الميلاد:.....تاريخ الفحص:.....

ملاحظات أثناء الفحص:

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

البند 1: المقاطع

هَ	غَ
بَ	تَ
بَ	كَ
مَ	هَ
فا	قا
لَأَ	أ
رُو	زُو
عُو	غُو
تِي	نِي
رِي	زِي
طَا	ظَا
هَ	ةَ
دَ	ذَ
صَ	ضَ
سَ	شَ
نَ	بَ
حَ	جَ

خَ	خَ
جَ	حَ
هَ	هَ
عدد الإجابات الصحيحة: 40/...	الزمن:....ثا

البند 02: المقاطع بدون معنى

مَادُو	إِيفَا
فَايْ	وُهَا
بَغْ	مَانَة
مَجْمُو	ظِيقْ
بِسِرْ	جَاهْ
ذَاشَا	ثْفْ
رِيصَة	مُتَسَا
يَضْ	ثَاتْ
تَهَرْ	ذَنْ
لَاثَة	مَاطُو
عدد الإجابات الصحيحة:20/ ...	الزمن:...ثا

البند 03: الكلمات المألوفة

صَغِيرٌ	شَجَرَةٌ	طِفْلٌ	عُصْفُورٌ	وَلَدٌ
جَمِيلَة	وَقتٌ	مَدِينَة	عَمَلٌ	دُبٌّ
سَحَابَة	عِيدٌ	طَوِيلٌ	فَرْحَة	حُقُولٌ
سِرْوَالٌ	حَوْضٌ	فَرَاشَة	كَبِيرٌ	طَائِرَةٌ
شَيْءٌ	رِيَاضَة	آلَة	أَحَدٌ	كَثِيرَةٌ

بَلَدٌ	قَرْيَة	مَكَانٌ	مَنَازِلُ	قَوِيٌّ
حَيَاةٌ	إِنَاءٌ	جَزَائِرُ	أَخٌ	يَوْمٌ
مَاءٌ	أَرْضٌ	رَجُلٌ	اِبْنٌ	حَيَوَانَاتٌ
بَعْضٌ	أَقْمَارٌ	بَحْرٌ	طَرِيقٌ	تِمْسَاحٌ
أَمٌّ	بَعِيدٌ	حَالَة	عَرُوسٌ	إِنْسَانٌ
عدد الإجابات الصحيحة: 50/...			الزمن:...ثا	

البند04: الكلمات غير المألوفة

جَدْبَاءُ	خَمٌّ	زَعْفَرَانٌ	صَقِيعٌ	قَسْطَلٌ	نُعْمَانُ
حَمِيمٌ	جَرْدَاءُ	مُتَلَاطِمَة	وَجْنَتَيْنِ	شَقَائِقُ	كَوْمَة
مُهَلْهَلَة	أَثْلَامٌ	مُتَحَضِّرٌ	مَتْنٌ	بَزَعَ	مُزَرْكَشَة
نَفْثٌ	شَاهِقَة	مُخَاطٌ	خَفِيفٌ	رَبْوَةٌ	ضَامِرٌ
غَائِرَةٌ	جَوْقٌ	زَعْمٌ	تَآزُرٌ	ثَاغِيًا	خَرِيرٌ
دَامِسٌ	شَدَا	قَوَاقِعُ	كُرُومٌ	صَدَفِيَّة	طُغْيَانٌ
مَعْشَرٌ	مُهَشَّمٌ	وَتَرِيَّة	مَنْكُوبَة	أَشِمُّ	رَذَاذٌ
زَخِيمٌ	صَقِيلٌ	سَعَفٌ	كُوهٌ	شَظَايَا	أَرْجُوَانِيَّة
أَهَازِيجُ	زِئَابِقُ	مِيرَابٌ	قَوَارِيرُ	فَتَّاكٌ	شِدْقَيْنِ
مَذْعُورٌ	وَبَاءٌ	مُوحِشٌ	وَكْرٌ	قَفَاقٌ	عَارِمَة
عدد الإجابات الصحيحة:60 /...			الزمن:...ثا		

البند 05: الكلمات المضبوطة

اَلْقَمَرُ	اَلْفِنَاءُ	اَلْغَابَة	اَلْخَرُوفُ	اَلأَرْنَبُ	اَلْهَوَاءُ
زَرْعٌ	لِأَبِّي	هَاتَانِ	أَشْفَقَ	هُنَاكَ	اَلْمَلِكَة
عَجِيبَانِ	لَهُمَا	يَدَيْنِ	أَمَامَ	جَمْعٌ	لَيْسَ
لَوْلَاكَ	عدد الإجابات الصحيحة:19/ ...			الزمن:...ثا	

البند06: الكلمات غير مضبوطة

اَلشَّمْسُ	اَلدَّفْتَرُ	اَلطَّاوِلَة	اَلصَّابُونُ	اَلضَّوْءُ
اَلنَّجَّارُ	اَلَّذِينَ	كَذٰلِكَ	هَكَذَا	لَكِنْ
هَؤُلَاءِ	أُولٰئِكَ	إِلٰهٌ	أَيْقَنُوا	اَلرَّحْمَنُ
اَلرَّبِيعُ	مِائَة	اِسْتَعَدُّوا	تَمَرَّدُوا	تَشَجَّعُوا
عدد الإجابات الصحيحة:20 /...			الزمن:...ثا	

البند 07: الكلمات الحقيقية

صَدِيقٌ	تَلَامِيذُ	جَوٌّ	دَوَاءٌ	سُلَحْفَاةٌ	نَهْرٌ
مُرْجَانِيَّة	أَزْهَارٌ	حَدَائِقُ	رَسَائِلُ	أَحْذِيَة	بَاخِرَةٌ
غَزَالٌ	رَأسٌ	بُرْتُقَالِيٌّ	زُجَاجٌ	سَفِينَة	مُعَلِّمُونَ
مِغْنَاطِيسِيَّة	عدد الإجابات الصحيحة:19/ ...			الزمن:...ثا	

البند08: الكلمات غير حقيقية

دَقَائِقُ	رَفِيعٌ	كَرَاوِيلُ	أَصْرَةٌ	عَلَائَاتٌ	تِيبْ
أَشْجَارٌ	رَوَائِقُ	أَمْسَائِيَّة	مُضَرَّسِيَّة	وَطَلٌ	مَرَامَة
صَرْصٌ	زَنَابٌ	هَزِينَة	أَنِيرَ	اِحْتِثَالَاتٌ	دَمْعُونَ
اِسْتِغْنَائِيَّة	عدد الإجابات الصحيحة: 19/...			الزمن:...ثا	

البند09: الكلمات البسيطة

سَطْحٌ	خَبَرٌ	شَفَتَيْنِ	مَدْرَسَة	رَسْمٌ
بَقَرَةٌ	صَوْتٌ	لَعِبَ	أَذْنَيْنِ	مُرْتَجِفَة

هَلَكَ	يَتَشَابَهَانِ	غَزِيرٌ	فَسِيحٌ	شَهْرٌ
كَوْكَبٌ	بَنَفْسَجٌ	مُسْتَهْلَكٌ	أَرْمَلَةٌ	مُحَاوَلَاتٌ
عدد الإجابات الصحيحة:20/...			الزمن:...ثا	

البند10:الكلمات المعقدة

ضَارًّا	ضَيِّقٌ	حَدِيدِيٌّ	مُمَرِّضُونَ	مُضْطَرَّةَ
تُزَقْزِقُ	حَتَّى	رَايَاتٌ	رَئِيسِيَّةَ	كِيمْيَائِيُّونَ
تَحَسَّسَ	مُسَمَّمَةَ	تَزَحْزَحَا	سَارَا	تُعَشْعِشُ
حِيتَانٌ	جَرَّارَاتٌ	تَقْلِيدِيَّةَ	اِصْطَحَبَ	اَلْحَجِيجُ
عدد الإجابات الصحيحة:20 /...			الزمن:...ثا	

البند 11 : النص دون معنى

الأصدقاء الثلاثة

في الزمن الماضي ، كان يعيش ثلاثة أصبقاء ، عامر وتامز وسامز. ذات يوم غاب والدا على ومنير عن المنزل ، وبقي الطفلان وحدهما فاعل منير : ماذا ستفعل يا منى ؟

قال ماتاندا في نقيه منتكون ماساكا أحسن زوجة لابنى الأكبر . زنوا عَلَيْهِ : وصباحك أجمل أيها السيد . عاد الرجل يسأل : أخبروني ، هل تعملون شيئا ؟ . فقالت منى: التنظف الْمَنْزِلَ إذا.

خرج الإخوة الثلاثة ومنار كل واحد في طريق بعدما انفقوا على أن يلتقوا في المكان الذي الطلقوا منه توجهت على بعد ذلك إلى درج الأحذية وطلبت من أخيها أن يساعدها في تلميعها.

كان الأخ الأوسط بوتائها يتحث أيضا عن شَيْءٍ عجيب مفيد ، وفي طريقه وجد طائرا جريحًا يوشك أن يموت إختار تامز أن يزرع أزمنة بالفاكهة ، أما عامر فاختار أن يزرعها بأشجار الزينة والورود ليستمتع بمنظرها.

وصل الوالدان فتسابق منير ومنى إليهما ذهب الإخرة إلى أبيهم وحكوا له ما حدث

فتغير ، لأن كل الأشياء التي جاء بها أبناؤه عجينة و مفيدة في ليلة من الليالي رأى سامر في منامه أن الرجل العجوز بوبحة على كسله وإهماله للأرض التي أعطاها إياه، وابتعد عنه قائلا: من زرع حصد ومن سار على الدرب وصل.

عدد الإجابات الصحيحة:192/...	الزمن:...ثا

البند 12 : النص ذو معنى

الاختراع العجيب

جهاز التلفاز اختراع حديث جدا ، حيث لم يظهر إلا في القرن العشرين . ولقد أمنت هذا الاختراع ثورة في ميدان الاتصال بين الشعوب إذ قرب المسافات البعيدة ، ولم بعد الإنسان بحاجة إلى السفر لكن يشاهد بلذا ما ويرى آثاره عقد أصبح يُتابع كل ما يحدث في العالم على شاشته الصغيرة ، و يطلع على كل أحداث وطبه و يتابع المباريات الرياضية في بلاد تبعد عنه بآلاف الكيلومترات كما لو أنه جالس في الملعب الذي تقام فيه هذه المباريات كما يرى العروض الثقافية والمسرحية و الحفلات الموسيقية و الترفيهية والسياحية و برامج أخرى كثيرة و أصبح بإمكان كل من يملك جهاز تلفاز أن يزى كُلِّ جُزءٍ من العالم وهو جالس في منزله.

يحدث البث التلفزيوني من خلال الأقمار الاصطناعية ، و هي أخيرة كبيرة مزودة بوسائل قوية تنقلها الصواريخ وتطبقها في القضاء قندوز فالفتر. تستقبل الأقمار الأصطناعية الإشارات التلفزيونية وترسلها من مكان إلى آخر كما حدث في كأس العالم.

فقد جلس الملايين من المتفرجين الذين يجنون كرة القدم أمام شاشاتهم الصغيرة ينتظرون أن تقوم الأقمار الاصطناعية بنقل هذه المباريات.

رغم ما اكتشفة الإنسان واخترعه قبل التلفاز مثل السيارة و الهاتف والتلغراف و الطائرة والراديو و كاميرات التصوير إلا أن التلفاز كان له أثر كبير ولم يتفوق عليه إلا الحاسوب فيما بعد.

و الحاسوب هو ذلك الجهاز الصغير العجيب الذي يعلم أطفالنا اللغة العربية و أسرار جسم الإنسان ويأخذهم إلى غابات كثيفة تعيش فيها المصافير و الأرانب و التعاليب و الشايب و القرود و الأسود. ويعملون من خلاله على الكثير من الألعاب الإلكترونية المالية . لقد أصبح العالم كله اليوم يفضل الأنترنت قرية صغيرة ، يعرف أهلها بعضهم بعْضًا عن قرب شديد.

عدد الإجابات الصحيحة:272/ ...	الزمن:...ثا

محتوى الإختبار:

يحتوي اختبار القراءة في إطار هذه الدراسة، التشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري على النثا عشر بندا وهي :

1. **البند 1 و البند 2 خاصين بقراءة المقاطع .**

البند الأول : وهو بنك المقاطع الذي يحوي 40 مقطعا تنوع بين البسيطة و المعقدة

(ة . ع . طا . ظا . ن .ي . خ .ح). راعت الباحثة في اختيارها أن تكون

كل حروف اللغة العربية الثمانية والعشرون ممثلة وذلك بمختلف الحركات القصيرة والطويلة (الفتحة ،الضمة والكسرة والسكون) دون أن تنسى الشدة و التنوين.

البند الثاني : بند المقاطع بدون معنى وهو يضم 20 مقطعا من دون معنى وهي عبارة عن أنصاف كلمات لا معنى لها ، أخذت من كلمات من كتب القراءة الثلاثة للتلاميذ (مادو ، طيق ، ذن . رها) .

2. البنود 3 و 4 و 5 و 6 و 7 و 8 و 9 و 10 خاصة بقراءة الكلمات .

البند الثالث : بلد الكلمات المألوفة ، يضم 50 كلمة تنوعت بين الكلمات القصيرة المألوفة المكونة من مقطعين أو ثلاثة و بين الكلمات الطويلة المألوفة التي تضم أربعة مقاطع أو أكثر (أم/ ummun / حيوانات/ hayawana tun)

البند الرابع : الكلمات غير المألوفة ، يضم 60 كلمة، منها القصيرة غير المألوفة و الطويلة غير المألوفة (/ Purguwa:zlijatun / أرجوانية / xummun / خم)

البند الخامس : بند الكلمات المضبوطة ، يضم 19 كلمة تنوعت هي الأخرى بين القصيرة والطويلة

بحسب عدد المقاطع (ليس/ laysa/ . عجيبان / 3agi bani) .

البند السادس : بند الكلمات غير المضبوطة ، يضم 20 كلمة ، في هذا البند أيضا اختارت الباحثة كلمات غير مضبوطة قصيرة و أخرى طويلة تشجعو // tasaga3u: / إله/ /ila hun/

البند السابع : بند الكلمات الحقيقية ، يضم 19 كلمة منها القصيرة والطويلة

(/miyna:ti siyyatun / ومغناطيسية / gawwun/ جو)

البند الثامن : بنت الكلمات غير الحقيقية، يضم 19 كلمة غير حقيقية قصيرة وطويلة

/ ihtioa:la:tun إحتئالات // unnun أن //

البند التاسع: بند الكلمات البسيطة ، يضم 20 كلمة بسيطة منوعة بين القصيرة والطويلة

(/jataša:bahani يتشابهان // Bahrun بحر)

البند العاشر : بند الكلمات المعقدة ، يضم 20 كلمة معقدة قصيرة ومعقدة طويلة

(/kimjalijuna / كيميائيون / hatta / حتى)

البنود 11 و 12 خاصة بقراءة النصوص .

البند الحادي عشر : بند النص بدون معنى Texte sans signification

لتصميم هذا البند قامت الباحثة باختيار محاور مشتركة بين المستويات التعليمية الثلاثة (السنة الثالثة والرابعة والخامة) وهي المحاور التالية :

- من كتاب السنة الثالثة : محور العائلة .
- من كتاب السنة الرابعة : مصور التضامن والخدمات الإجتماعية .
- من كتاب السنة الخامسة : محور العلاقات الإجتماعية .

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية :

- نص السنة الثالثة : التعاون في العائلة .
- نص السنة الرابعة : الإخوة الثلاثة .
- نص السنة الخامة : الأصدقاء الثلاثة .

بعد ذلك كانت الباحثة تأخذ جملة من مستوى وتتبعها بحملة من مستوى أخر. هكذا دواليك حتى أتمت تصميم النص. المهم أن تختلط أحداث النص على الطفل ويجد نفسه في كل مرة أمام أحداث متقطعة غير مكتملة ، فلا يستطيع تكوين فكرة واضحة عن النص أو الوصول إلى الفكرة العامة له ، فيكون النص غير مفهوم بالنسبة للطفل . متبعة الطريقة التالية :

- جملة من نص السنة الخامة :

في الزمن الماضي ، كان يعيش ثلاثة أصدقاء ، عامر وتامر وسامر.

- جملة من نص السنة الثالثة :

ذات يوم غاب والدا منى ومنير عن المنزل، وبقي الطفلان وحدها تساءل منير : ماذا ستفعل يا منى ؟

- جملة من نص السنة الرابعة :

قال ماتاندا في نفسه: ستكون ماساكا أحسن زوجة لابني الأكبر.

فشكلت الفقرة الأولى من النص بهذه الجمل المختارة من كل نص بشكل متتابع كما يلي:

في الزمن الماضي، كان يعيش ثلاثة أصدقاء ، عامر وتامر وسامر ذات يوم غاب والدا منى ومنير عن المنزل ، وبقي الطفلان وحدهما فتساءل منير : ماذا سنفعل يا على ؟

قال ماتاندا في نفسه: ستكون ماساكا أحسن زوجة لابني الأكبر.

البند الثاني عشرة: بند النص ذو معنى..

كذلك بالنسبة لهذا النص اتبعث الباحثة نفس الطريقة في بناءه فقد اختارت محاور متقاربة في المضمون بين المستويات الثلاثة، وهي المحاور الثلاثة التالية:

من كتاب السنة الثالثة : محور الاعلام ووسائل النقل.

من كتاب السنة الرابعة : محور عالم الصناعة والابتكار.

من كتاب السنة الخامسة : محور غزو الفضاء والاكتشافات العلمية.

ثم اختارت ثلاثة نصوص من كل مستوى وهي النصوص التالية:

من السنة الثالثة : الجهاز العجيب.

النص السنة الرابعة : قصة الثفاز.

من السنة الخامسة : الأقمار الإصطناعية.

بدأت الباحثة هذا النص بفقرة من نص السنة الرابعة الذي يدور موضوعه حول جهاز التلفاز واتبعتها بفقرة من نص السنة الخامسة وهو نص عن الأقمار الاصطناعية لأن لها علاقة بجهاز التلفاز ، بعدها تأتي فقرة من نص السنة الثالثة ، التي تتكلم عن جهاز الكمبيوتر والانترنت باعتبارهما آخر الاختراعات إكتشافا بعد التلفاز.

وقد جاء ذلك على شكل أفكار جزئية متتابعة تؤدي في النهاية إلى فكرة عامة واحدة تجعل النص مفهوما لدى الطفل، وعليه فقد صممت الباحثة هذا النص من ثلاثة نصوص بتصرف منها يجعل النص مفهوما

تعليمة الإختيار:

طلبت الباحثة من الطفل أن يقرأ، شرحت له أن الأمر لا يتعلق بإختبار في القراءة، فالباحثة لن تعطيه علامة ولن تقول له إن كان يقرأ بطريقة صحيحة أم خاطئة، هي تريد فقط أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة، لذلك وضحت الباحثة المثقل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب و حسب التشكيل، وأن يترك ما لا يعرف قراءته .

وعليه تضع الباحثة البند من القراءة أمام الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال، بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة يبدأ منها الطفل القراءة إلى آخر وحدة.

على أن تمسح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند من أوله إلى آخره.

وعليه كانت التعليمة المعطاة للطفل في كامل الاختبار في التالية:

إقرأ بصوت عال من هنا حتى لهنا / eqra bisut 3ali menna hatta lahna/

عملية تطبيق الاختيار:

يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل، حتى يكتب له تسجيل كل ملاحظاته اثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعينا بجهاز ميقات Un chronometre في يده اليسرى، يشغله بمجرد أن يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقف الطفل عن القراءة.

كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى ، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار. حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصوص تباعا

هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراس للفحص والتنقيط ، يسجل فيه الفاحص أولا معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه واسم مدرسته والسنة التي يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم إجراء الاختبار) كل ذلك ضمن دردشة يتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار

يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة، من إدارة جيدة وتدفئة ، بعيدا عن ضوضاء الشارع أو الأقسام الأخرى، حتى لا يتشتت تركيز الطفل ويستطيع الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتتبع قراته..

تصحيح الاختيار:

تمنح نقطة (1) لكل اجابة صحيحة و (0) عن كل اجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل إن كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

بالنسبة البند المقاطع : 40 نقطة.

بالنسبة البلد المقاطع بدون معنى : 20 نقطة

بالنسبة البند الكلمات المألوفة : 50 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات غير المألوفة : 60 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات المضبوطة : 19 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات غير المضبوطة : 20 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات الحقيقية : 19 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات غير الحقيقية : 19 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات البسيطة : 20 نقطة.

بالنسبة البند الكلمات المعقدة : 20 نقطة

بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته 192 كلمة وعليه يتحصل الطفل على 192 نقطة إن قرأ كامل النص بدون اخطاء...

بالنسبة للنص بمعنى توجد 272 كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح بتحصل الطفل على 272 نقطة كاملة .

بحساب كل هذه النقاط نجد أن مجموع الاجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى 751 نقطة .

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة على الأساليب الإحصائية الوصفية بهدف تحليل البيانات المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة لدى أطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف، وذلك بطريقة منظمة تتيح فهم الفروق والتنوع في خصائص الحالات المدروسة. وتمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

- **التكرارات :**لحصر عدد الحالات وفقا لكل نوع من صعوبات القراءة.

- **النسب المئوية :**لتوضيح التوزيع النسبي لكل نوع من الصعوبات داخل العينة.
- **المتوسط الحسابي :**لحساب متوسط الأداء القرائي لكل حالة.
- **الانحراف المعياري :**لقياس تشتت الدرجات حول المتوسط، وتحديد مدى التفاوت بين الحالات.
- **التمثيل البياني :**يشمل استخدام المخططات الدائرية والجداول التوضيحية، بالإضافة إلى **الأعمدة البيانية (المخططات العمودية)**التي تعد أداة فعالة لتمثيل البيانات الفئوية، حيث تساعد في مقارنة الفئات المختلفة بشكل واضح وسهل الفهم، مما يسهل عرض وتحليل النتائج بصريًا),

الفصل الخامس: عرض ومناقشة وتحليل النتائج

I. تمهيد

II. تقديم الحالات

III. عرض وتحليل النتائج

IV. مناقشة النتائج في ذوء فرضية الدراسة

V. الاستنتاج العام

VI. توصيات

تمهيد:

بعد استعراض إجراءات الدراسة الميدانية وجمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة في الفصل السابق، يتناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق اختبار صعوبات القراءة، الذي أعدته الباحثة حدة زدام، على الحالات المدروسة التي تعاني من صعوبات تعلم في القراءة ضمن سياق تأخر ذهني خفيف.

سيتم تقديم النتائج بشكل كمي وكيفي، مع تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. كما سيتم اختبار تساؤلات وفرضيات الدراسة، مما يتيح التوصل إلى استنتاجات دقيقة حول طبيعة عسر القراءة لدى هذه الحالة.

I. تقديم الحالات:

الحالة الأولى:

الاسم: ت / ل

الجنس: ذكر

السن: 12 سنة

مكان الازدياد: وهران

مهنة الأب: موظف

مهنة الأم: موظفة

المستوى الدراسي: الأولى متوسط

هل أعاد السنة؟: نعم

الحالة الصحية: مرض مزمن مع تأخر ذهني خفيف

بعد إجراء المقابلة مع الأخصائية المشرفة على متابعة الحالة، وبالإضافة إلى الملاحظات المنتظمة داخل المؤسسة، تبين أن الحالة تعاني من صعوبة واضحة في تعلم القراءة، والتي تتمثل أساسا في بطء شديد في الأداء القرائي وتدهور ملحوظ في التحصيل الدراسي العام.

وأكدت الأخصائية أن هذه الصعوبات لا تعود فقط إلى عوامل تعليمية، بل ترتبط بشكل وثيق بوجود إضطراب تأخر ذهني خفيف، والذي يعد العامل الأساسي في إعاقة عملية إكتساب المهارات القرائية لدى الحالة.

الحالة الثانية:

الاسم: ع / ع

الجنس: ذكر

السن: 8 سنوات

مكان الازدياد: وهران

مهنة الأب: سائق سيارة أجرة

مهنة الأم: ماكثة في البيت

المستوى الدراسي: الثانية إبتدائي

هل أعاد السنة؟: لا

الحالة الصحية: تأخر ذهني خفيف

أظهرت الملاحظة المباشرة وغير المباشرة ميلا لدى الطفل نحو الانسحاب الاجتماعي. فهو نادرا ما يتحدث مع زملائه، وتظهر عليه علامات الخجل كإحمرار الوجه، وانخفاض الصوت، والإرتباك في الكلام. كذلك، لوحظ تردده في الإستجابة لتعليمات الأخصائية، حيث يظهر تجاوبا ملحوظا فقط بحضور والدته، مما يعكس تعلقا نفسيا قويا بها وشعورا محتملا بعدم الأمان في غيابها.

الحالة الثالثة:

الاسم: م / ق

الجنس: ذكر

السن: 8 سنوات

مكان الازدياد: وهران

مهنة الأب: خياط

مهنة الأم: ماكثة في البيت

المستوى الدراسي: الثانية إبتدئي

هل أعاد السنة؟: لا

الحالة الصحية: جيدة مع إصطحاب تأخر ذهني خفيف

تشير المقابلة مع الأخصائية والملاحظات التي أجريت داخل المؤسسة إلى أن الطفل يواجه صعوبات ملحوظة في تعلم القراءة، بالإضافة إلى بطء في التحصيل الأكاديمي. وعلى الرغم من هذه التحديات، يتميز الطفل بالإنضباط، وحب التعلم، والإلتزام بالنظافة والنظام. كما لوحظت عليه مشاعر خوف وقلق يعتقد أنها مرتبطة بالتأخر الذهني الخفيف وصعوبات في التكيف، مما يؤثر سلبا على ثقته بنفسه وعلى أدائه في القراءة. تعكس هذه المشاعر تأثيرات نفسية شائعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يمكن أن يؤدي التحدي الأكاديمي إلى تراجع الثقة بالنفس وزيادة القلق، مما يستدعي توفير دعم نفسي وتربوي مناسب لتعزيز ثقته وتحسين أدائه.

الحالة الرابعة:

الاسم: س / ل

الجنس: أنثى

السن: 9 سنوات

مكان الازدياد: وهران

مهنة الأب: أستاذ

مهنة الأم: موظفة إدارية

المستوى الدراسي: الثالثة إبتدئي

هل أعاد السنة؟: لا

الحالة الصحية: جيدة مع إصطحاب تأخر ذهني خفيف

من خلال المقابلة مع الأخصائية ووالدة الطفلة، بالإضافة إلى الملاحظات المسجلة أثناء فترة تطبيق الإختبار، تبين أن الطفلة تعاني من صعوبة واضحة في تعلم القراءة. تعود هذه الصعوبة بشكل كبير إلى وجود تأخر ذهني خفيف يؤثر على القدرات المعرفية واللغوية الأساسية لديها.

رغم هذه التحديات، تظهر الطفلة ميولا إيجابية نحو الدراسة، حيث تتسم بالإجتهاد والإنضباط وحسن الإستماع للتوجيهات. كما تعبر عن حبها للقراءة والتعلم، وتسعى جاهدة لتحقيق التفوق داخل الفصل الدراسي. يعكس ذلك وجود دافع ذاتي قوي للتعلم وقدرة جيدة على التكيف مع البيئة المدرسية، رغم الصعوبات المرتبطة باضطرابها النمائي.

II. عرض وتحليل النتائج:

عرض وتحليل النتائج إختبار عسر القراءة للباحثة حدة زدام :

1-التحليل الكمي و الكيفي لأداء الحالة (ت/ ل):

أولا_ النتائج الكمية:

رقم البند	نوع البند	عدد الإجابات الصحيحة/ الإجمالي	الزمن المستغرق (بالثواني)
1	المقاطع	27 / 40	110
2	المقاطع دون معنى	9 / 20	77
3	الكلمات المألوفة	36 / 50	278
4	الكلمات غير المألوفة	24 /60	467
5	الكلمات المضبوطة	12/19	85
6	الكلمات غير المضبوطة	10 / 20	187
7	الكلمات الحقيقية	12 / 19	149
8	الكلمات غير حقيقية	4 / 19	150
9	الكلمات البسيطة	12 / 20	185
10	الكلمات المعقدة	7 / 20	260
11	نص دون معنى	98 / 192	450
12	نص ذو معنى	46 / 272	390

الجدول رقم (05) : نتائج الحالة (ت/ل)

ملخص الأداء العام

عدد الإجابات الصحيحة : 297

المجموع الكلي للبنود : 751

النسبة المئوية العامة للنجاح : 39.5 %

الزمن الإجمالي المستغرق : 2788 ثانية

المتوسط الحسابي : 39,5

الإنحراف المعياري : 36.6

⬅ أظهرت النتائج الكمية لأداء الحالة (ت/ل) في اختبار صعوبات القراءة تفاوتا واضحا بين مختلف البنود، فقد حققت الحالة 297 إجابة صحيحة من أصل 751 بندا، بنسبة نجاح عامة بلغت **39.5%**، وهو معدل يعد منخفضا مقارنة بالمستويات المتوقعة للفئة العمرية والمستوى الدراسي المعني.

أما الزمن الإجمالي المستغرق فقد بلغ **2788ثانية**، مما يعكس بطئا ملحوظا في الأداء القرائي.

ثانيا : التحليل الكيفي للأداء

تشير هذه النتائج إلى وجود اضطراب واضح في الكفاءة القرائية لدى الحالة، سواء من حيث دقة القراءة أو سرعة الأداء. ويمكن تلخيص أبرز مؤشرات الاضطراب كما يلي:

- **بطء شديد في القراءة** :الزمن الإجمالي المرتفع (2788 ثانية) يعكس بطئا في المعالجة القرائية، وهو ما قد يرتبط بصعوبات في التكامل بين العمليات البصرية والصوتية والمعجمية.

- **ضعف في المعالجة البصرية للكلمات** :ظهر ذلك جليا في الأداء المنخفض عند قراءة الكلمات غير المألوفة والمعقدة، مما يدل على قصور في القدرة على تحليل البنية البصرية للكلمة وإدراكها ككل متكامل.

- **قصور في التعرف على الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية** :حيث سجلت الحالة نسب نجاح متدنية، ما قد يشير إلى ضعف المخزون المعجمي وصعوبات في الوصول الفوري إلى التمثيلات الذهنية للكلمات.

- **صعوبات في الوعي الصوتي (الفنولوجي)** :ظهر ذلك في الأداء المتواضع عند قراءة المقاطع والكلمات غير المضبوطة، مما يعكس خللًا في تكوين التمثيلات الصوتية للكلمة أو ضعفا في مهارات التفكيك الصوتي.

- **قصور في الفهم القرائي** :يتجلى ذلك في التدني الملحوظ في قراءة النصوص ذات المعنى مقارنة بالنصوص غير ذات المعنى، مما يشير إلى ضعف القدرة على الربط بين الوحدات القرائية وفهم المعنى العام للنص.

2- التحليل الكمي و الكيفي لأداء الحالة الثانية: (ع/ ع)

أولا_ النتائج الكمية:

رقم البند	نوع البند	عدد الإجابات الصحيحة/ الإجمالي	الزمن المستغرق (بالثواني)
1	المقاطع	6/ 40	382
2	المقاطع دون معنى	1/ 20	215
3	الكلمات المألوفة	1/ 50	439
4	الكلمات غير المألوفة	0/60	392
5	الكلمات المضبوطة	3/19	134
6	الكلمات غير المضبوطة	5/ 20	160
7	الكلمات الحقيقية	6 / 19	232
8	الكلمات غير حقيقية	4 / 19	100
9	الكلمات البسيطة	3 / 20	195
10	الكلمات المعقدة	0 / 20	132
11	نص دون معنى	30 / 192	1594
12	نص ذو معنى	40 / 272	867

الجدول رقم (06) : نتائج الحالة (ع/ع)

ملخص الأداء العام:

عدد الإجابات الصحيحة : 99

المجموع الكلي للبنود : 751

النسبة المئوية العامة للنجاح : 31,18%

الزمن الإجمالي المستغرق : 4842ثانية

المتوسط الحسابي : 31,18

الإنحراف المعياري : 4,7

← أظهرت نتائج الحالة (ع/ع) في اختبار صعوبات القراءة تدنيا ملحوظا في الكفاءة القرائية، فقد تمكنت الحالة من تحقيق **99إجابة صحيحة** فقط من أصل **751بندا**، بنسبة نجاح عامة بلغت **31.18%**، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالمعدل المقبول لدى الفئة العمرية والمستوى الدراسي المستهدف.

أما الزمن الإجمالي المستغرق فقد بلغ **4842ثانية**، وهو زمن مرتفع جدا يعكس وجود بطء شديد في أداء المهام القرائية.

ثانيا : التحليل الكيفي للأداء

تعكس هذه النتائج وجود اضطراب عميق في القدرة القرائية لدى الحالة (ع/ع)، سواء من حيث دقة الأداء أو زمن الإنجاز، ويمكن تلخيص أبرز المؤشرات النوعية كما يلي:

- **بطء شديد في القراءة** :حيث استغرقت الحالة زمنا إجماليا قدره 4842 ثانية، بما يفوق بكثير الزمن المسجل في الحالة السابقة، ما يدل على ضعف شديد في سرعة المعالجة البصرية والصوتية.

- **ضعف في المعالجة البصرية والتحليل البنيوي للكلمات** :يظهر ذلك في الأداء المتدني على البنود المتعلقة بالكلمات المعقدة والبسيطة على حد سواء، ما يشير إلى صعوبات في إدراك التسلسل الحرفي والبنية الشكلية للكلمة.

- **خلل في التمثيل المعجمي والوعي الصوتي** :تعكس النتائج المتواضعة في قراءة الكلمات الحقيقية وغير الحقيقية، إضافة إلى المقاطع ذات المعنى ودون المعنى، وجود صعوبات في بناء المخزون المعجمي أو استدعائه، وضعفا في مهارات الوعي الفونولوجي الضرورية للتعرف على الكلمات وتفكيكها.

- **قصور في الفهم العام للنصوص** :كما يدل التدني الملحوظ في قراءة النصوص (سواء ذات معنى أو دون معنى) على ضعف التكامل بين العمليات القرائية والعمليات المعرفية العليا، كالفهم وربط المعنى .

3- التحليل الكمي و الكيفي لأداء الحالة الثالثة: (ق/ م)

أولا_ النتائج الكمية:

رقم البند	نوع البند	عدد الإجابات الصحيحة/ الإجمالي	الزمن المستغرق (بالثواني)
1	المقاطع	36 / 40	35
2	المقاطع دون معنى	16 / 20	60
3	الكلمات المألوفة	24 / 50	240
4	الكلمات غير المألوفة	8 /60	300
5	الكلمات المضبوطة	7 /19	120
6	الكلمات غير المضبوطة	6/ 20	180

7	الكلمات الحقيقية	4 / 19	120
8	الكلمات غير حقيقية	3 / 19	180
9	الكلمات البسيطة	4 / 20	60
10	الكلمات المعقدة	6 / 20	180
11	نص دون معنى	102 / 192	720
12	نص ذو معنى	189 / 272	900

الجدول رقم (07) : نتائج الحالة (ق/م)

ملخص الأداء العام:

عدد الإجابات الصحيحة : 405

المجموع الكلي للبنود : 751

النسبة المئوية العامة للنجاح : 53,93%

الزمن الإجمالي المستغرق : 3095 ثانية

المتوسط الحسابي : 53,93

الإنحراف المعياري : 10,2

← أظهرت نتائج الحالة (ق/م) أداء أفضل نسبيا مقارنة بالحالتين السابقتين، فقد تمكنت من تحقيق **405 إجابة صحيحة** من أصل **751بندا**، بنسبة نجاح عامة بلغت **53.93%**، وهي نسبة تعتبر متوسطة، لكنها تظل دون المستوى المتوقع للفئة العمرية والمستوى الدراسي المقصود.

بلغ الزمن الإجمالي المستغرق **3095ثانية**، ما يعكس وجود بطء نسبي في الأداء القرائي، وإن كان أقل حدة مقارنة بالحالات السابقة.

ثانيا : التحليل الكيفي للأداء

تعكس النتائج وجود نمط مميز من الصعوبات القرائية لدى الحالة (ق/م)، يجمع بين جوانب القوة النسبية وبعض مظاهر القصور، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- **أداء مقبول في الوحدات القرائية الكبيرة** :حيث أظهر الأداء في قراءة المقاطع والنصوص ذات المعنى مستوى أفضل، ما يشير إلى وجود قدرة على الاستفادة من المعنى العام والسياق في دعم الأداء القرائي.

ضعف في المعالجة البصرية للكلمات غير المألوفة وغير الحقيقية :ظهر ذلك في النسب المنخفضة جدا في هذه البنود، مما يعكس قصورا في القدرة على التعرف البصري على الكلمات الجديدة ، وهو ما يدل على محدودية مهارات التحليل البصري والترميز الحرفي.

قصور في الوعي الصوتي :يتضح من الأداء الضعيف في قراءة الكلمات غير المضبوطة والبسيطة والمعقدة، ما يوحي بوجود صعوبات في التمثيل الفونولوجي للكلمات وفي مهارات التفكيك وإعادة التركيب الصوتي.

بطء نسبي في المعالجة :الزمن الإجمالي المرتفع نسبيا يشير إلى بطء في تنفيذ المهام، خاصة في البنود التي تتطلب معالجة دقيقة وتحليلا صوتيا وبصريا متكاملا.

استفادة واضحة من المعنى في القراءة :يتبين من الفرق بين الأداء على نص ذو معنى مقارنة بنص دون معنى أن الحالة تستفيد من السياق والمعنى العام للنص في تحسين أدائها، مما يعكس قدرة نسبية على استغلال القرائن المعنوية

4- التحليل الكمي و الكيفي لأداء الحالة الرابعة: (س/ ل)

أولا_ النتائج الكمية:

رقم البند	نوع البند	عدد الإجابات الصحيحة/ الإجمالي	الزمن المستغرق (بالثواني)
1	المقاطع	28 / 40	362
2	المقاطع دون معنى	16 / 20	184
3	الكلمات المألوفة	35 / 50	302
4	الكلمات غير المألوفة	36 /60	595
5	الكلمات المضبوطة	11 /19	162
6	الكلمات غير المضبوطة	10/20	202
7	الكلمات الحقيقية	13 / 19	133
8	الكلمات غير حقيقية	6 / 19	207
9	الكلمات البسيطة	9 / 20	198
10	الكلمات المعقدة	4 / 20	287
11	نص دون معنى	105 / 192	1516
12	نص ذو معنى	112 / 272	1899

الجدول رقم (08) : نتائج الحالة (س/ل)

ملخص الأداء العام:

عدد الإجابات الصحيحة : 385

المجموع الكلي للبنود : 751

النسبة المئوية العامة للنجاح : 51,26%

الزمن الإجمالي المستغرق : 6047 ثانية

المتوسط الحسابي : 51,26

الإنحراف المعياري : 10,7

⬅ حققت الحالة (س/ل) **385إجابة صحيحة** من أصل **751بندا**، بنسبة نجاح عامة بلغت **51.26%**، وهي نسبة متوسطة، لكنها تظل أقل من المستوى المتوقع للفئة العمرية أو المستوى الدراسي المستهدف.

أما الزمن الإجمالي المستغرق فقد بلغ **6047ثانية**، وهو زمن مرتفع جدا، ما يعكس بطئا شديدا في تنفيذ المهام القرائية.

ثانيا : التحليل الكيفي للأداء

تشير النتائج إلى وجود صعوبات واضحة في الكفاءة القرائية لدى الحالة (س/ل)، سواء من حيث دقة الأداء أو سرعته ، ويمكن تلخيص أهم مظاهر الأداء فيما يلي:

- **بطء شديد في الأداء القرائي** :الزمن الإجمالي المرتفع (6047 ثانية) يظهر أن الحالة تعاني من بطء كبير في المعالجة القرائية، سواء على مستوى التعرف على الكلمات أو فهم النصوص، وهو ما يرجح ارتباطه بضعف التكامل بين العمليات البصرية والصوتية والمعرفية.

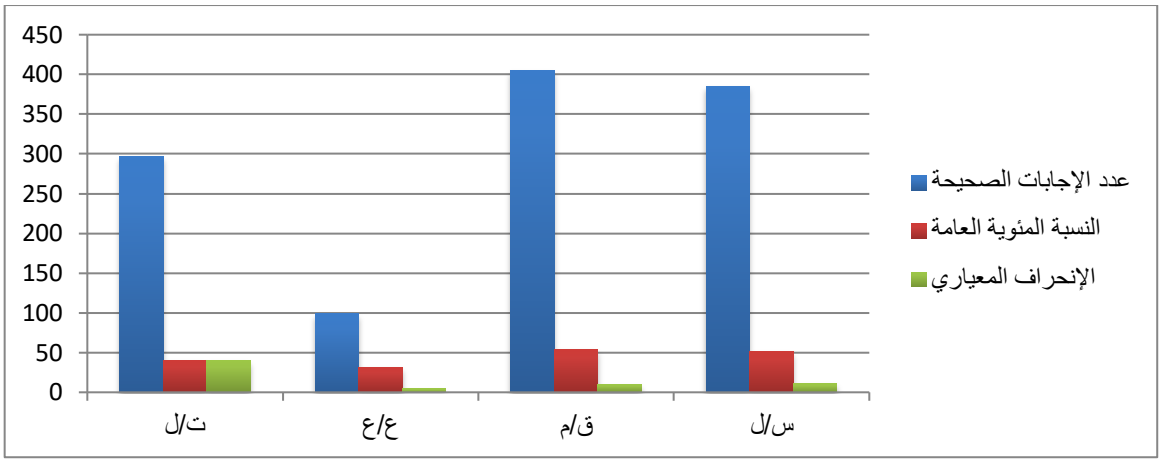
- **صعوبة في التعامل مع الكلمات المعقدة والبسيطة** :ضعف نسب النجاح في هذه البنود يعكس محدودية في القدرة على تحليل بنية الكلمة، وضعف في الاستراتيجيات التعويضية (كالاعتماد على السياق أو التوقع).

- **قصور في المعالجة الفونولوجية** :يظهر ذلك من الأداء المتدني في قراءة الكلمات غير الحقيقية وغير المضبوطة، مما يشير إلى خلل في الوعي الصوتي، وفي بناء التمثيلات الصوتية الدقيقة للكلمات.

- **تحسن نسبي في قراءة الكلمات المألوفة وغير المألوفة** :ما يدل على وجود قدرة معينة على الاستفادة من الخبرة السابقة والمخزون المعجمي، لكنها غير كافية لتحقيق قراءة سليمة وسريعة.

- **ضعف في فهم النصوص** :حيث سجلت الحالة نسب نجاح ضعيفة في النصوص ذات المعنى ودون المعنى، إلى جانب استهلاك زمن طويل جدًا، مما يدل على قصور في الفهم الكلي للنصوص وصعوبة في الربط بين المعاني .

والشكل التالي يوضح مقارنة إحصائية لأداء الحالات الأربع في اختبار صعوبات القراءة:



الشكل رقم(03) : مقارنة إحصائية لأداء الحالات الأربع في إختبار صعوبات القراءة

يمثل الرسم البياني مقارنة شاملة بين أربع حالات (ت/ل، ع/ع، ق/م، س/ل) تم إخضاعها لإختبار عسر القراءة، ويظهر بوضوح تفاوتا في الأداء بين الحالات من حيث عدد الإجابات الصحيحة، النسبة المئوية العامة، والإنحراف المعياري. فقد حققت الحالة (ق/م) أعلى عدد من الإجابات الصحيحة، متبوعة بالحالة (س/ل)، ثم (ت/ل)، في حين جاءت الحالة (ع/ع) في المرتبة الأخيرة بفارق كبير، ما يدل على تدن ملحوظ في كفاءتها القرائية. أما بالنسبة للنسبة المئوية العامة، فقد عكست نفس الترتيب، مما يشير إلى ارتباط مباشر بين عدد الإجابات الصحيحة ومستوى النجاح في المهام. ويلاحظ كذلك أن الحالة (ت/ل) سجلت أعلى إنحراف معياري، وهو ما يدل على تباين كبير في أدائها بين البنود المختلفة، في حين أن الحالة (ع/ع) رغم ضعفها العام، أظهرت توازنا نسبيا في الأداء عبر البنود، كما يعكسه الإنحراف المعياري المنخفض. هذا التحليل يؤكد أهمية التقييم الفردي الدقيق وتوجيه التدخلات التربوية بحسب الفروقات النوعية بين الحالات.

III. مناقشة النتائج في ضوء فرضية الدراسة:

تفترض الدراسة أن صعوبات تعلم القراءة تؤثر تأثيرا سلبيا على الأداء التعليمي لدى الأشخاص ذوي التأخر الذهني الخفيف. وقد بينت نتائج التحليل الكمي والنوعي للحالات الأربع محل الدراسة أن هذه الفرضية صحيحة ومؤسسة علميا. فقد كشفت النتائج عن تفاوت ملحوظ في نسب النجاح، حيث تراوحت بين 31,18 % و53.93%، ما يدل على وجود علاقة طردية بين درجة صعوبة القراءة ومستوى الأداء الأكاديمي. الحالات التي عانت من عسر قراءة فونولوجي شديد، كالحالة (ع/ع)، أظهرت عجزا شبه كلي في التعامل مع المهارات القرائية الأساسية، لا سيما البنود التي تتطلب تحليلا صوتيا أو تركيبا معقدا، إلى جانب بطء شديد في التنفيذ. في المقابل، الحالات ذات العسر الأخف مثل (م/ق) و(س/ل) أظهرت أداء أفضل نسبيا، خاصة في البنود ذات الطابع البصري، مما يدل على وجود كفاءات جزئية يمكن تنميتها بالتدخل المناسب.

كما أوضحت النتائج أن صعوبات القراءة لا تقتصر على ضعف في التعرف على الكلمات، بل تشمل أيضا مشكلات في الوعي الصوتي، إدراك الحروف، الفهم القرائي، وزمن المعالجة، وهو ما يؤثر بشكل مباشر على التحصيل المدرسي العام. هذا الإرتباط بين العسر القرائي والتأخر في الأداء التعليمي يعزز من أهمية التدخل التربوي المبكر، مع التركيز على تنمية المهارات الصوتية والبصرية بشكل متكامل، واستعمال طرائق تعليمية تراعي الفروقات الفردية.

بناء على ما سبق، يمكن القول أن نتائج الدراسة تؤكد صحة الفرضية المطروحة، وتبرز الحاجة إلى مقاربات تربوية علاجية مستندة إلى تشخيص دقيق لنوع الصعوبات ودرجتها لدى كل حالة.

IV. الإستنتاج العام :

من خلال عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق **اختبار عسر القراءة** للباحثة *حدة زدام* على أربع حالات من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8 و12 سنة، والذين تم تشخيصهم بصعوبات في القراءة، تبين أن جميع الحالات تعاني بدرجات متفاوتة من **عسر القراءة الفونولوجي**، مصحوبا بتأخر ذهني خفيف.

وقد كشفت المعطيات الكمية عن نسب نجاح منخفضة في البنود التي تتطلب معالجة صوتية وتحليلا تركيبيا، في حين كان الأداء أفضل نسبيا في البنود البصرية أو التي تعتمد على التكرار والذاكرة. أما التحليل النوعي، فقد أظهر وجود إضطرابات في الإدراك البصري المكاني، بطء في الإنجاز، وصعوبات واضحة في التركيز والمعالجة المعرفية.

استنادا إلى هذه المؤشرات، يمكن القول أن **صعوبات تعلم القراءة تؤثر تأثيرا سلبيا واضحا على الأداء التعليمي لدى الأشخاص ذوي التأخر الذهني الخفيف**، مما يؤكد صحة **فرضية الدراسة**.

وبالتالي، تستدعي هذه النتائج تدخلات تربوية متخصصة ومبكرة، ترتكز على دعم مهارات الوعي الصوتي والبصري، مع تكييف طرق التعليم وفقا لقدرات كل حالة لضمان تحسين الأداء القرائي وتعزيز فرص الإدماج المدرسي.

V. الإقتراحات:

- تصميم برامج علاجية فردية تراعي الخصوصية اللغوية للغة العربية، مع التركيز على التمييز السمعي والبصري للحروف والكلمات
- تدريب المعلمين وأولياء الأمور على استخدام أساليب متعددة الحواس في التدريس والتدخل العلاجي لضمان استمرارية الدعم
- إجراء تقييمات دورية باستخدام أدوات تشخيص علمية دقيقة لتحديد مستوى الصعوبات وتعديل البرامج العلاجية وفقًا لذلك
- إدماج الوسائط التكنولوجية مثل الألعاب التعليمية التفاعلية وبرامج الكمبيوتر لتحفيز الأطفال وتحسين مهارات الوعي الصوتي والبصري

- تعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة لضمان تطبيق التدخلات العلاجية في المنزل والمدرسة بشكل متكامل
- تكييف المناهج والأنشطة التعليمية لتناسب القدرات الإدراكية والفروق الفردية للأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف وعسر القراءة
- دمج علاج النطق لتحسين الوعي الصوتي والذاكرة السمعية، مما يدعم مهارات القراءة والكتابة
- تشجيع البحث العلمي الميداني لتطوير برامج علاجية فعالة تتناسب مع خصوصيات الأطفال ذوي عسر القراءة والتأخر الذهني.
- استخدام طرق تعليمية مثل طريقة أورتون-جلنجهام التي أثبتت فعاليتها في تعليم القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم
- التركيز على تحسين طلاقة القراءة والفهم من خلال تدريب القراءة بصوت عالٍ مع دعم التعبير الصوتي والبصري

توفير بيئة تعليمية داعمة نفسيا واجتماعيا لتقليل القلق وتعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال أثناء التعلم .

الخاتمة :

يشكل موضوع صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف تحديا تربويا يستدعي

اهتماما خاصا من مختلف الفاعلين في المجال التربوي والعلاجي، نظرا لتأثيره العميق على المسارات

الدراسية والاجتماعية والنفسية لهؤلاء الأطفال. وقد حاولت هذه الدراسة، من خلال تحليل حالة سريرية

معمقة، تسليط الضوء على الخصائص النمائية والمعرفية التي تميز هذه الفئة، وفهم العلاقة المتشابكة بين التأخر الذهني وصعوبات القراءة، بهدف بلورة تدخلات علاجية أكثر نجاعة وواقعية.

أظهرت نتائج الدراسة أن التأخر الذهني الخفيف لا يشكل عائقا حتميا أمام اكتساب مهارات القراءة، بل

إن فعالية البرامج التأهيلية، وتكييف المناهج البيداغوجية، ودعم الأسرة والمؤسسات التربوية، تمثل عوامل

حاسمة في دفع الطفل نحو تحقيق تقدم ملموس. كما بينت النتائج أن التدخل الأرطوفوني المنتظم، المبني

على تشخيص دقيق لقدرات الطفل، يمكن أن يحدث فارقا واضحا في تحسين أدائه القرائي، حتى وان كانت وتيرة التعلم أبطأ مقارنة بالأطفال العاديين.

استنادا إلى ما توصلنا إليه، نقترح التوصيات التالية:

- ✓ تكثيف الدراسات الميدانية المتعلقة بصعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف في السياق الجزائري.
- ✓ تعزيز تكوين الأرطوفونيين والمعلمين في مجال التكفل التربوي والعلاجي بهذه الفئة.
- ✓ تطوير أدوات تقييم دقيقة ومبسطة تراعي الخصائص المعرفية والنمائية للأطفال.
- ✓ دعم الأسر ومرافقتها من أجل خلق منظومة تكفل متكاملة ومتجانسة.

وفي الختام، نأمل أن تسهم هذه المذكرة في تعزيز الوعي العلمي والمهني بأهمية التكفل المبكر والشامل بالأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة المرتبطة بالتأخر الذهني الخفيف. نحن نؤمن بأن كل طفل يمتلك القدرة على التعلم بطريقته الخاصة، وأن دورنا كمختصين هو تيسير هذا التعلم وتوفير البيئة المناسبة له، لا إصدار الأحكام. فالفهم العميق لحاجيات هؤلاء الأطفال هو نقطة الإنطلاق نحو بناء مدرسة أكثر عدلا وانصافا، وضمان اندماجهم الفعال في محيط اجتماعي وتربوي محفز، يتيح لهم فرص التطور وتحقيق المستقبل .

قائمة المصادر:

1 - أحمد، عواد حمد. (1988). فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كلية التربية، بجاية، الجزائر.

2- أبو الديار، مسعد، البحري، عبد الستار، محفوظي، عبد الستار. (2012). قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الطبعة 2، مركز التقويم وتعليم الطفل، الكويت

3- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف. (2015). الحقيبة العلاجية لذوي صعوبات التعلم. مركز دينو لتعليم التفكير، الأردن – عمّان

4- أبو ناصر، خليل. (2021). علم النفس التربوي والتطبيقي لذوي الاحتياجات الخاصة. دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن

5- البتال، زيد بن محمد. (2017). معجم صعوبات التعلم: معجم إنجليزي - عربي. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، السعودية

6- الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). صعوبات تعلم القراءة (تشخيصها وعلاجها). الطبعة 1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات

7- الكامل، عبد الوهاب محمد. (2010). المخ وإعاقة التعلم. الطبعة 1، مكتبة أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة، السعودية.

8- القريطي، عبد العزيز السيد. (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي

9- القريوتي. (2015). التربية الخاصة: المفهوم والأسس. دار الفكر، الأردن

10- السرطاوي، عبد العزيز، وجمال الخطيب. (2020). مدخل إلى التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

11- السعيدي، أحمد. (2009). مدخل إلى التسليكسيا. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

12- العبيدي، محمد قاسم، العبيدي، آلاء محمد. (2010). طرق البحث العلمي. الطبعة 1، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان

13- العزة، سعيد حسني. (2002). سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

14- الفاروق الروسان. (2006). مقدمة إلى الإعاقة العقلية. دار الفكر والنشر، الأردن.

15- المتولي، فكري لطيف. (2015). مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية.

16- الهزاني، عبد المالك بن حمد، اباعود، عبد الرحمن بن عبد الله. (2019). فاعلية طريقة فيرنالد متعدد الحواس في تنمية مهارات تعرف الكلمة لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة الطفولة العربية، العدد 83

17- ابن طيب، (2008) ، التخلف العقلي عند الطفل و آثاره في ظهور إظطرابات النفسية عند الأم رسالة ماجستر جامعة فرحات عباس سطيف

18- الزعبي، عبد الناصر. التأخر العقلي وأساليب التربية الخاصة. 2019. دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

19- الشافعي ، اضطرابات التعلم التشخيص والعلاج عالم الكتب، الطبعة الأولى، مصر،2014 .

20- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). صعوبات تعلم. الطبعة 1، دار النشر والتوزيع، الأردن.

18- بنداق بلطجي، لمي. (2010). صعوبات القراءة (الدسلكسيا): تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها. الطبعة 1، دار العلم للملايين، لبنان.

19- جين شيرود سنجر. (2012). اكتشف قدراتك الذهنية. مكتبة نور.

20- جمال محمد الخطيب، منى صبحي الحديدي. (1993). مدخل إلى التربية الخاصة. دار الفلاح، دار، الأردن – عمان.

21- حلاوة، محمد السيد. (د.ت). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

22- حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الدسلكسيا). الطبعة 1، دار الثقافة، عمان.

23- زايد، سعد علي، عايز، إيمان إسماعيل. (201 صفحة). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة 1، دار الصفحة للنشر والتوزيع، عمان.

24- سليمان، السيد عبد الحميد. (2000). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. الطبعة 1، دار الفكر العربي، القاهرة.

25- سليمان، السيد عبد الحميد. (2005). الديسلكسيا: رؤية نفسية علمية. الطبعة 1، دار الفكر، القاهرة.

26- شاش، محمد. (2000). الإعاقة العقلية: ماهيتها، أسبابها، وطرق التعامل معها. القاهرة: دار الفكر العربي.

27- شحاتة، حسن. (2000). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. الطبعة 1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

28- عبد المعطي. (2013). اضطرابات النطق واللغة لدى الأطفال. دار المسيرة، الأردن .

29- عبيد، ماجد السيد. (2009). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. الطبعة 1، دار الصفاء، عمان، الأردن .

30- عاشور، حسن. (2017). الإعاقة العقلية: دليل المربي والمعلم. مكتبة الرشد، السعودية .

31- عليان، أحمد فؤاد محمود. (1992). المهارة اللغوية: ماهياتها وطرائق تدريسها. دار المهام للنشر والتوزيع، السعودية .

32- عويس، والسرطاوي. (2011). مدخل إلى التربية الخاصة. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.

33- عيسوي، عبد الرحمن. (1994). أصول علم النفس التربوي. دار المعرفة الجامعية، مصر الإسكندرية.

34- كمال إبراهيم مرسي ،التخلف العقلي دار القلم للنشر القاهرة 2000 .

35- لشناوي، مصطفى فهمي. (2018). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر العربي، مصر.

36- محمود عبد الله. (2015). التخلف العقلي عند الأطفال. دار الفكر العربي .

37- ماجد سيد. (2002). الإعاقة العقلية. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

38- محفوظي، عبدالستار، هينز، تشارلز، أبو الديار، مسعد، البحري، حباد. (2010). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة وفق طريقة أرتون وغلينهام (طريقة الحواس المتعددة). مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

39- ماجد عبيد. (2000). الإعاقة العقلية. دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

40- مذكور، علي أحمد. (1991). تدريس فنون اللغة العربية. الطبعة 1، دار الشواق للنشر والتوزيع، الرياض.

41- مجموعة مؤلفين واقع التكفل النفسي بالمتخلفين عقلياً طبعة 1 جامعة المسيلة 2018.

42- نادر فهمي الزيود. (2010). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. دار الثقافة .

43- نبيل، عبد الهادي، علي. (2001). بطيء التعلم وصعوباته. الطبعة 1، دار وائل، عمان .

45- نوفل، عباس محمد خليل، بكر، محمد، العبسي، محمد مصطفى، أبو عواد، فريال محمد. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

46- هنداوي. (2019). تطور القراءة والمرونة الدماغية + الصعوبات. مؤسسة هنداوي، مصر.

47- هنداوي. (2012). الاضطرابات النفسية والسلوكية عند الأطفال. دار الفكر العربي، مصر.

الموقع الإلكتروني:

جامعة الدول العربية، 1996

المراجع باللغة الأجنبية :

1 American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013, American Psychiatric Publishing (5th ed), United States.

C en-neurologie.fr. (2023). Chapitre 1 : Anatomie descriptive et fonctionnelle. 2 Édition 1, France.

3 Institut du Cerveau (IDC). (2023). Anatomie fonctionnelle du cerveau. Édition 1, France.

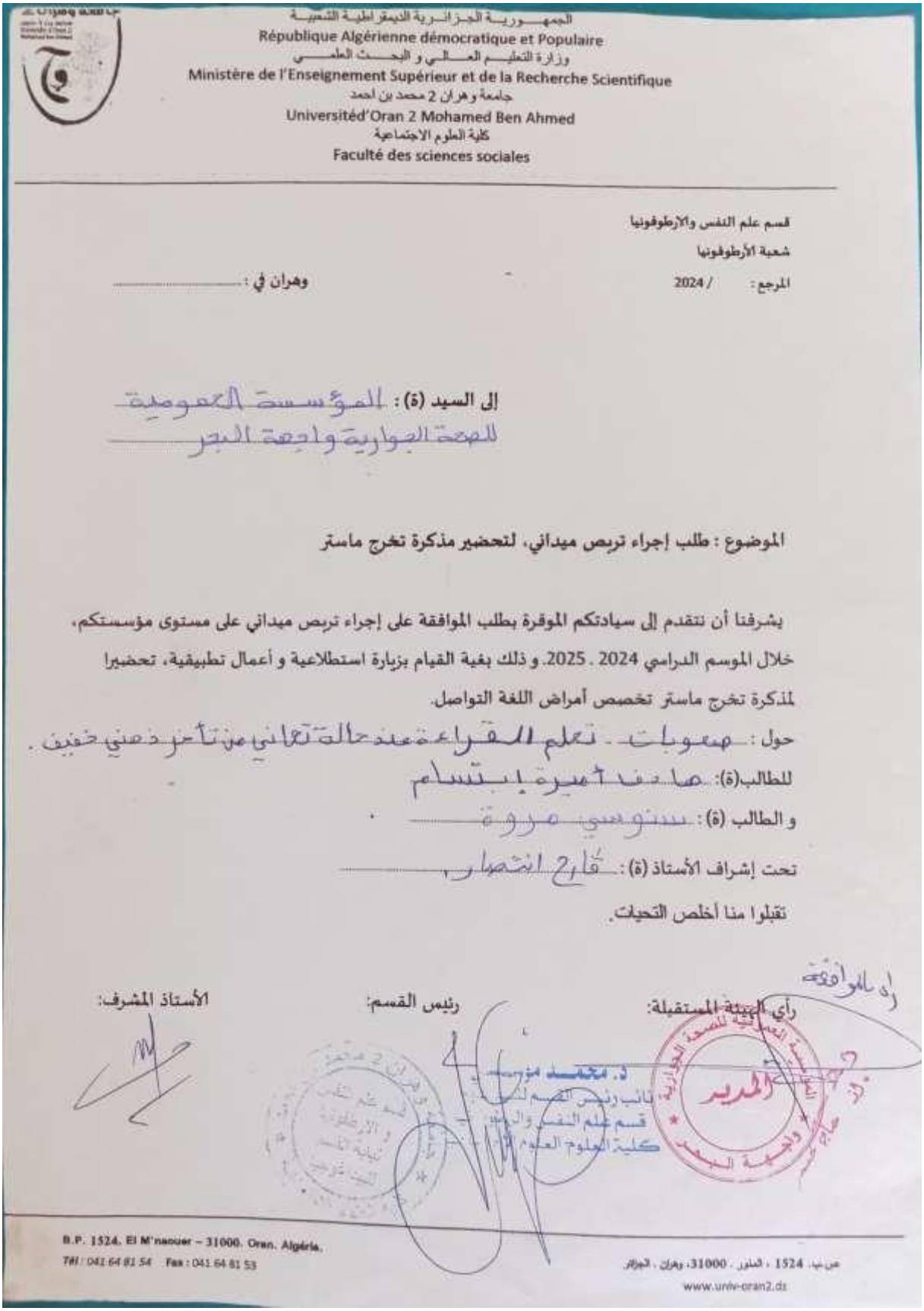
4 kamhi, A,G,catte,H,W,2015 ,language and reading disabilities (third editon) pearsan

5 Neurodon. (2021). Anatomie du cerveau et du système nerveux. Édition 1, France.

6 Speechneurolob. (2022). Anatomie du cerveau humain. Édition 1, France.

قائمة الملاحق

الملاحق:



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة وهران 2 محمد بن احمد
Universitéd'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed
كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علم النفس والارطوفونيا
شعبة الأرطوفونيا
المرجع : / 2024 وهران في : .....

إلى السيد (ة) : المؤسسة العمومية للصحة الجوارية واجهة البحر

الموضوع : طلب إجراء تربص ميداني، لتحضير مذكرة تخرج ماستر

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم الموقرة بطلب الموافقة على إجراء تربص ميداني على مستوى مؤسستكم، خلال الموسم الدراسي 2024 . 2025. و ذلك بغية القيام بزيارة استطلاعية و أعمال تطبيقية، تحضيرا لمذكرة تخرج ماستر تخصص أمراض اللغة التواصل.

حول : صعوبات تعلم القراءة عند حالة تعاني من تأخر ذهني خفيف .

للطالب(ة): صافو آميرة ابتسام

و الطالب (ة) : بن توهامي مروة

تحت إشراف الأستاذ (ة) : فارح انتصار

تقبلوا منا أخلص التحيات.

رأي الهيئة المستقبلة: رأي الموافقة — المدير

رئيس القسم: د. محمد مؤمن — نائب رئيس القسم المكلف بالتدريس — قسم علم النفس والأرطوفونيا — كلية العلوم الاجتماعية

الأستاذ المشرف:

B.P. 1524. El M'naouer – 31000. Oran. Algéria.
Tél : 041 64 81 54 Fax : 041 64 81 53
ص.ب. 1524 ، المنور . 31000، وهران . الجزائر
www.univ-oran2.dz

كراس الفحص والتنقيط

الاسم : ..... اللقب :.....

المدرسة :.....المستوى الدراسي :.....

تاريخ الميلاد : ..... تاريخ الفحص : .....

ملاحظات أثناء الفحص :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

اختبار القراءة لزدام حدة:

تم تصميم هذا الاختبار من طرف الأستاذة والباحثة حدة زدام بهدف قياس القدرة على القراءة باللغة العربية عند الطفل الجزائري الذي يتراوح سنه ما بين (08 و 12 سنة) وكذا تشخيص عسر القراءة وتحديد نوعه (فونولوجي، سطحي أو عميق)

كما يهدف هذا الاختبار إلى :

- تحديد مستوى التلميذ في القراءة.
- التمييز بين التلاميذ والتعرف على الضعيف منهم والقوي في القراءة.
- التنبؤ بمدى قدرة التلميذ على النجاح في المواد الدراسية الاخرى التي تعتمد على القراءة .

البند أ: المقاطع

ه	عه
مه	سه
به	كه
شه	فه
قا	فا
لا	ا
لو	نو
غو	عو
بي	مي
ري	زي
طا	طا
ها	ها
دا	دا
صي	ضي
سا	شا
تا	با
خا	جا
حا	حا
جا	خا
ه	ه
عدد الإجابات الصحيحة : /40	الزمن : ..... تا

البند 2 : المقاطع بدون معنى

مانو	أيفا
فايّ	وُها
نِغْ	مانةً
مَجْمو	طَنِيق
بِسْرْ	جَاءُ
ذاشا	ثَب
رِيصنةً	مُشنا
بَضْ	ثاتّ
ثُهْرْ	نِنْ
لاتَةً	ماطُو
عدد الإجابات الصحيحة: 20/	الزمن :.....ثا

البند3 : الكلمات المألوفة

صَنَوبَرٌ	شَجَرَةٌ	طِفْلٌ	عُصفُورٌ	وَلَدٌ
جَمِيلَةٌ	وَقْتٌ	مَدِينَةٌ	عَمَلٌ	ثَوبٌ
سَحَابَةٌ	عِيدٌ	طَوِيلٌ	فَرحَةٌ	حُقُولٌ
سِرْوَالٌ	حَوْضٌ	فِرَاشَةٌ	كَبِيرٌ	طَائِرَةٌ
شَيْءٌ	رِيَاضَةٌ	آلَةٌ	أَخَذَ	كَثِيرَةٌ
بَلَدٌ	قَرْيَةٌ	مَكَانٌ	مَنَازِلُ	قَوِيٌّ
حَيَاةٌ	إِنَاءٌ	جَزَائِرُ	أَخٌ	يَوْمٌ
مَاءٌ	أَرْضٌ	رَجُلٌ	إِبْنٌ	حَيَوَانَاتٌ
بَعْضٌ	أَشْجَارٌ	بَحْرٌ	طَرِيقٌ	بِمِشْمَاشٌ
أَمٌّ	بَعِيدٌ	خَالَةٌ	عَرُوسٌ	إِنْسَانٌ
عدد الإجابات الصحيحة: /50			الزمن : .....ثا	

البند4:الكلمات غير المألوفة

جَنْبَاءُ	خُمُّ	زَعْفَرَانٌ	صَقِيعٌ	فَسْطَلٌ	لُغْمَانٌ
خَمِيمٌ	جَزْدَاءُ	مُتَلَاطِمَةٌ	وِجْنَتَيْنِ	شَقَائِقُ	كَوْمَةٌ
مُهَلْهِلَةٌ	أَثْلَامٌ	مُتَحَضِّرٌ	مَتْنٍ	بَزَغَ	مُزْرَكِشَةٌ
نَفَثَ	شَامِخَةٌ	مُخَاطٌ	حَفِيفُ	زَيْوَةٌ	ضَامِرٌ
غَائِرَةٌ	جَوْقٌ	زَعَمَ	تَأَزَّرَ	تَاعِبًا	خَرِيرٌ
دَامِسٌ	شَذًى	قَوَاقِعُ	كُرُومٌ	صَنَفِيَّةٌ	طُغْيَانٌ
مُعَشَّرٌ	مُهَشَّمٌ	وَثِيرَةٌ	مَنْكُوبَةٌ	أَشَمُّ	زَنَادٌ
رَخِيمٌ	صَقِيلٌ	سَعَفٌ	كُوَّةٌ	شَظَايَا	أَرْجُوَازِيَّةٌ
أَهَازِيجُ	رَنَابِقُ	مِيزَابٌ	قَوَارِيرُ	فَتَاكٌ	شَنَقِينَ
مُدَاعَبٌ	وَبَاءٌ	مُوجِشٌ	وَكْرٌ	قِفَاقٌ	غَارِمَةٌ
عدد الإجابات الصحيحة : 60/			الزمن : .....ثا		

البند5:الكلمات المضبوطة

الفَمْرُ	الفِنَاءُ	الغَابَةُ	الخُرُوفُ	الأَرْنَبُ	الهَوَاءُ
زَرَعَ	لأَبِيْ	هَاتَانِ	أَشْفَقَ	هُنَاكَ	المَلِكَةُ
عَجِيبَانِ	لَهُمَا	بِنْتَيْنِ	أَمَامَ	جَمَعَ	لَيْسَ
أُولَائِكَ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند6: الكلمات غير المضبوطة

الشَّمْسُ	النَّفْرُ	الطَّاوِلَةُ	الصَّابُونُ	الضَّوْءُ
النَّجَارُ	الْبَنِينُ	كَذَلِكَ	هَكَذَا	لَكِنْ
هَؤُلَاءِ	أُولَئِكَ	إِلَهٌ	أَيْقَظُوا	الرَّحْمَنُ
الرَّبِيعُ	مَائَةٌ	إِسْتَبْعَدُوا	تَمَرَّنُوا	تَشَجَّعُوا
عدد الإجابات الصحيحة : 20/			الزمن :..... ثا	

البند7:الكلمات الحقيقية

صَدِيقٌ	تَلاَمِيذٌ	جَوٌّ	نَوَاءٌ	سُلْحْفَاةٌ	نَهْرٌ
مَرْجَانِيَّةٌ	أَزْهَارٌ	حَدَائِقٌ	رَسَائِلُ	أُخْتِيَةٌ	بَاخِرَةٌ
غَزَالٌ	رَأْسٌ	بَرْتُقَالِيٌّ	زُجَاجٌ	سَفِينَةٌ	مُعَلِّمُونَ
مِغْنَاطِيسِيَّةٌ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند8: الكلمات غير الحقيقية

نَقَائِقُ	زَفِيءٌ	كَزَاوِيلُ	أُصْنِزَةٌ	غَلاَّتَاتٌ	تَيِبٌ
أَسْجَارٌ	زَوَائِقُ	إِمْسَانِيَّةٌ	مَضْرَسِيَّةٌ	وَطْلٌ	مَزَامَةٌ
صَنْرَصٌ	زِئَابٌ	هَزِينَةٌ	أَنِيرٌ	إِخْتِئَالاَتٌ	نَمْغُونَ
إِسْتِيَاغِيَّةٌ	عدد الإجابات الصحيحة : 19/			الزمن :..... ثا	

البند9:البند الكلمات البسيطة

سَطْحٌ	خَبَرٌ	شَفَتَيْنِ	مَدْرَسَةٌ	زَمَنٌ
بَقَرَةٌ	صَوْتٌ	لَعِبَ	أَثْنَيْنِ	مُرْتَجِفَةٌ
هَلَكَ	يَتَشَابَهَانِ	عَزِيزٌ	فَصِيحٌ	شَهْرٌ
كَوْكَبٌ	يَنْفَسِخُ	مُسْتَهْلِكٌ	أَرْمَلَةٌ	مُحَاوَلَاتٌ
عدد الإجابات الصحيحة : 20/			الزمن :..... ثا	

البند10 : الكلمات المعقدة

صَارًا	ضَيِّقٍ	حَدِيدِيٌّ	مُعَرَّضُونَ	مُضْطَرَّةٌ
تُرَقْرِقُ	حَتَّى	رَايَاتٍ	رَئِيسِيَّةٌ	كِيمْيَائِيُّونَ
تَحَسَّسَ	مُسَمَّمَةٌ	تَرَحْرَحَا	سَارًا	تُعَشِّشُ
حِينَانَ	جَرَّارَاتٌ	تَقْلِيدِيَّةٌ	إِصْطَحَبَ	الحَجِيجُ
عدد الإجابات الصحيحة : 20/			الزمن :..... ثا	

البند 11 : النص دون معنى

الأصدقاء الثلاثة

في الزمن الماضي ، كان يعيش ثلاثة أصدقاء ، عامر وتامر وسامر . ذات يوم غاب والدا منى ومنير عن المنزل ، وبقي الطفلان وخادمها فتساءل منير : ماذا سنفعل يا منى ؟

قال ماتندا في نفسه: ستكون ماساكا أحسن زوجة لابني الأكبر . زفوا عليه : وصباحك أجمل أيها السيد .عاد الرجل يسأل : أخبروني ، هل تعملون شيئا ؟ . فقالت منى: فلننظف المنزل إذا.

خرج الإخوة الثلاثة وسار كلٌ واحدٍ في طريق بعدما اتفقوا على أن يلتقوا في المكان الذي انطلقوا منه .توجّهت منى بعد ذلك إلى منزل الأخوين وطلبت من أحدهما أن يساعدها في تأديبها.

كان الأخ الأوسط يونانجا يبحث أيضا عن شيء عجيب مفيد . وفي طريقه وجد طائرا جريحا يوشك أن يموت. إختار تامز أن يزرع أرضه بالفاكهة ، أما عامز فاختار أن يزرعها بأشجار الزينة والورود ليستمتع بمنظرها.

وصل الوالدان فسابق منير ومنى إليهما ، ذهب الإخوة إلى أبيهم وحكوا له ما حدث فتعجب ، لأن كل الأشياء التي جاء بها أبناؤه عجيبة و مفيدة. في ليلة من الليالي رأى سامز في منامه أن الرجل العجوز يوبخه على كسله و إهماله للأرض التي أعطاها إياه. وانتهز عليه قائلا : من زرع حصد ومن سار على الدرب وصل.

عدد الإجابات الصحيحة : 192/	الزمن :.....دقيقة

البند 12 : النص ذو معنى

الاختراع العجيب

جهاز التلفاز اختراع عجيب جدًا ، حيث لم يظهر إلا في القرن العشرين . ولقد أحدث هذا الاختراع ثورة في ميدان الاتصال بين الشعوب إذ قرب المسافات البعيدة . ولم يعد الإنسان بحاجة إلى السفر ليكون شاهدًا بذاته ما دام التلفاز قد أصبح ينابع كل ما يحدث في العالم على شاشته الصغيرة . و يطلع على كل أحداث وطنه و يتابع المباريات الرياضية في بلاد تبعد عنه بآلاف الكيلومترات كما لو أنه جالس في الملعب الذي تقام فيه هذه المباريات. كما يرى العروض الفنية والمسرحية و الحفلات الموسيقية و التراجيدية والسياحية و برامج أخرى كثيرة. و أصبح بإمكان كل من يملك جهاز بتلفاز أن يرى كل جزء من العالم وهو جالس في منزله.

يحدث البث التليفزيوني من خلال الأقمار الاصطناعية ، و هي أجهزة كبيرة مزودة بوسائل فنية تنظمها الحواسيب و تطلقها في الفضاء فتدور كالقمر. تستقبل الأقمار الأصطناعية الإشارات التليفزيونية و ترسلها من مكان إلى آخر كما حدث في كأس العالم .

فقد جلس الملايين من المتفرجين الذين يجتمعون كُرة القدم أمام شاشاتهم الصغيرة ينتظرون أن تقوم الأقمار الاصطناعية بنقل هذه المباريات.

رغم ما اكتشفه الإنسان و اخترعه قبل التلفاز مثل السينما و الهاتف والتليفراف و الطائرة والراديو و كاميرات التصوير إلا أن التلفاز كان له أثر كبير ولم يتفوق عليه إلا الحاسوب فيما بعد.

و الحاسوب هو ذلك الجهاز الصغير العجيب الذي يعلم أطفالنا اللغة العربية و أسرار جسم الإنسان و يأخذهم إلى عالم كثيفة تعيش فيها العصافير و الأرانب و الثعالب و الكنجر و القرود و الأسود. و يغسلون من خلاله على الكثير من الألعاب الإلكترونية التعليمية . لقد أصبح العالم كله اليوم بفضل الأنترنت قرية صغيرة . يعرف أهلها بعضهم بعضا عن قرب شديد.

عدد الإجابات الصحيحة : 272/	الزمن :.....دقا