

الخطّة التربوية الفردية و علاقتها بتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي
التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي
« دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا عمر بن جلّول بولاية توقرت »

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر الأكاديمي في علم النفس و علوم التربية

تخصص : تربية خاصة و تعليم مكيف

تحت إشراف الدكتور:

إعداد الطالبتين :

- محمد الأبشر بن محمد السعيد شيخة

■ خميسة عبد الجواد

■ نورالهدى بن عطية

نوقشت المذكرة علنا يوم: 06 / 06 / 2023

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة :

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذ(ة) محاضر — أ —	خيرة لزعر
مشرفا و مقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذ محاضر — ب —	محمد الأبشر شيخة
ممتحنا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذ محاضر — ب —	عبد الناصر غربي

السنة الجامعية : 2022 / 2023 م

الخطة التربوية الفردية و علاقتها بتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي
التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي
« دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا عمر بن جلول بولاية توقرت »

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر الأكاديمي في علم النفس و علوم التربية

تخصص : تربية خاصة و تعليم مكيف

تحت إشراف الدكتور:

إعداد الطالبتين :

- محمد الأبشر بن محمد السعيد شيخة

■ خميسة عبد الجواد

■ نورا هدى بن عطية

نوقشت المذكرة علنا يوم :

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة :

الصفة	الجامعة	الرتبة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذة (ة) محاضر - أ -	خيرة لزعر
مشرفا و مقرا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذ محاضر - ب -	محمد الأبشر شيخة
ممتحنا	جامعة الشهيد حمه لخضر	أستاذ محاضر - ب -	عبد الناصر غربي

السنة الجامعية : 2023/2022 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

" وَ مِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ

وَ اِخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَ أَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ

لآيَاتٍ لِلْعَالَمِينَ "

(الآية 22 سورة الروم)

الشكر و التقدير

بسم الله والحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا ملء السموات و الأرض و ما بينهما، نحمده

و نشكره، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد و على آله وصحبه أجمعين.

نوجه خالص شكرنا إعترافا بالجميل إلى أستاذنا الفاضل الدكتور " محمد الأبشر بن محمد السعيد
شيخة " الذي طالما تعلمنا من حسن معاملته و نبل أخلاقه قبل أن نتعلم من علمه، فقد كان نعم
المؤطر و الموجه، ونعم الأستاذ.

و نتوجه بجزيل الشكر إلى كل من ساندنا في إنجاز و إخراج هذا العمل

وكانوا معنا قلبا و قالبا، كما نتوجه بخالص شكرنا إلى عائلاتنا الكريمة سندنا و دعمنا في الحياة.

كما لا يفوتنا أن نشكر الأساتذة الذين ساعدونا و قاموا بتحكيم أدوات الدراسة، و نوجه
شكرنا للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تحملهم عبء قراءة و تصحيح العمل.

"خميسة و نورالهدى"

ملخص الدراسة باللغة العربية :

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي و لذلك تم طرح السؤال العام التالي :

" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟ "

والذي تضمن السؤالين الفرعيين التاليين :

● " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟ "

● " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟ "

ولإجابة عن السؤال العام للدراسة صيغت الفرضية العامة الآتية : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي . "

و صيغت الفرضيتين الفرعيتين التاليتين :

● " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي . "

● " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي . "

و قد اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي و تكونت عينة الدراسة من (50) مربى و مربية العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي، وقد توصلنا إلى نتائجنا من خلال توزيع الاستبيانين المعدين من طرف الباحثين الذي يتمثل في الخطة التربوية الفردية للقراءة و الخطة التربوية الفردية للكتابة و تمت المعالجة الإحصائية

باستخدام " معامل الارتباط بيرسون " و ذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) .

و كانت نتائج الدراسة كما يلي :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي .
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي .
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي .

Abstract

The current study attempted to expose the relationship between the individual educational plan and the development of reading and writing skills, for mild mental retardation from the point of view of the mentor of the psychological and pedagogical center. Therefore , we raised the answer to the following question: is there a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading and writing skills for mild mental retardation from the point of view of the educator of the psychological pedagogical center?

Which included the following two sub-questions :

- Is there a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading skill for mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center?
- Is there a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of writing skill for mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center?

In order to answer the previous questions, the research hypotheses could be stated as follow: There is no statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading and writing skills for people with mild mental retardation from the point of view of the educator of the psychological pedagogical center.

The following two sub-hypotheses were formulated :

- There is no statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading skill for people with mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center.
- There is no statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of writing skill for people with mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center.

In this current study, we applied the descriptive approach. The study sample consisted of (50) male and female tutors working in the psychological and pedagogical center. We reached the results through the distribution of the two questionnaires prepared by the two researchers, which are the individual educational plan of reading and the personal educational plan of writing. The statistical treatment was accomplished using the "Pearson correlation coefficient" through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS.20) program.

The results of the study were as follows:

- There is a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading and writing skills for mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center.
- There is a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of reading skill for mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center.
- There is a statistically significant relationship between the individual educational plan and the degree of writing skill for mild mental retardation from the point of view of the educator of the Psychological Pedagogical Center.

فهرس المحتويات

الصفحة	المحتويات
	شكر و تقدير.
I	ملخص الدراسة باللغة العربية.
III	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية .
V	فهرس المحتويات .
VIII	فهرس الجداول .
IX	فهرس الأشكال.
أ	مقدمة .
	الجانب النظري .
	الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة .
18	1 - مشكلة الدراسة .
20	2 - فرضيات الدراسة.
20	3 - أهداف الدراسة .
21	4 - أهمية الدراسة .
22	5 - التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.
22	6 - الدراسات السابقة .
29	7 -التعليق على الدراسات السابقة .
	الفصل الثاني : الخطة التربوية الفردية.
31	تمهيد .
32	1 - الخطة التربوية الفردية "البداية و التطور " .
36	2 - تعريف الخطة التربوية الفردية .
38	3 - أهمية الخطة التربوية الفردية .
38	4 - عناصر الخطة التربوية الفردية.
39	5 -الفريق المكون للخطة التربوية الفردية " فريق العمل في الخطة التربوية الفردية " .
41	6 - أهداف الخطة التربوية الفردية .
41	7 - الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية.
43	خلاصة الفصل الثاني .
	الفصل الثالث : تنمية مهارتي القراءة و الكتابة .
45	تمهيد .
46	1 - مهارة القراءة .

49	2 - أهمية مهارة القراءة.
51	3 - أنواع مهارة القراءة.
58	4 - مهارة الكتابة .
60	5 - أهمية مهارة الكتابة.
61	6 - أنواع مهارة الكتابة.
63	7 - القراءة و الكتابة .
66	خلاصة الفصل الثالث .
	الجانب التطبيقي .
	الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة .
69	تمهيد .
70	1 - منهج الدراسة المتبع .
70	2 - تعريف الدراسة الاستطلاعية.
70	3 - أهداف الدراسة الاستطلاعية.
70	4 - مجتمع الدراسة و ميدانها .
71	5 - الأدوات المستخدمة في الدراسة .
72	6 - الخصائص السيكمومترية للأداة .
77	7 - إجراءات الدراسة الأساسية .
77	8 - حدود الدراسة الأساسية .
78	9 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية.
79	خلاصة الفصل الرابع .
	الفصل الخامس : عرض و مناقشة نتائج الدراسة .
81	تمهيد .
82	1 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة .
83	2 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى .
84	3 - عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية .
85	خلاصة الفصل الخامس .
	الفصل السادس : تحليل و تفسير نتائج الدراسة .
87	تمهيد .
88	1 - تحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة .
91	2 - تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى .
92	3 - تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية .
94	خلاصة الفصل السادس .

فهرس المحتويات

96	خاتمة .
98	التوصيات و الاقتراحات .
	قائمة المراجع .
	الملاحق .

فهرس الجداول

الرقم	جدول	الصفحة
01	يتضمن توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية.	70
02	قائمة الأساتذة المحكمين و تخصصاتهم .	72
03	يتضمن عبارات الاستبيان التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين .	73
04	يتضمن قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان الخاص بالقراءة .	73
05	يتضمن قيمة ألفا كرونباخ للاستبيان الخاص بالكتابة .	73
06	يتضمن معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الخاص بالقراءة .	74
07	يتضمن معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الخاص بالكتابة .	75
08	يتضمن توزيع عينة الدراسة الأساسية .	77
09	يتضمن نتائج "بيرسون" للفرضية العامة .	81
10	يتضمن نتائج "بيرسون" للفرضية الأولى .	82
11	يتضمن نتائج "بيرسون" للفرضية الثانية .	83

فهرس الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	يتضمن عملية مهارة القراءة داخل الدماغ .	48
02	يتضمن نسب توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس .	78

مقدمة

4. الفصل الرابع : جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة و الذي تمثل في إجراءات الدراسة الميدانية وضم منهج الدراسة المعتمد و تعريف الدراسة الاستطلاعية و أهداف الدراسة الاستطلاعية و عينة الدراسة الاستطلاعية و خصائصها و الأدوات المستخدمة في الدراسة و الخصائص السيكمترية للاداة مروراً إلى إجراءات الدراسة الأساسية و عينة الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية .

5. الفصل الخامس : خصص هذا الفصل لعرض و مناقشة نتائج الدراسة في ضوء ما جاءت به الدراسة.

6. الفصل السادس : خصص هذا الفصل الأخير لتفسير و تحليل نتائج الدراسة .

و في الأخير قدمنا خاتمة، ثم عرض لقائمة المراجع و التي رتبنا حسب الأحرف الهجائية، و أخيراً الملاحق.

الجانِب النظري

الفصل الأول :

الإطار المنهجي للدراسة

1. مشكلة الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة
6. الدراسات السابقة
7. التعليق على الدراسات السابقة

1 . مشكلة الدراسة :

أولاً : مشكلة الدراسة

يقاس تقدم المجتمعات في المجال التعليمي أيضا بما تقدمه فيه من خدمات تعليمية و تأهيلية في مجال التربية الخاصة و ما تعده من برامج متخصصة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة لتنميتهم و تأهيلهم بما يتناسب مع إمكانياتهم و قدراتهم في المسار التعليمي و المجال الزمني الذي يقدم للطفل أثناء التكفل بحيث أن يكون خاص و مدروس و من ضمنهم الخطة التربوية الفردية و دورها في تنمية بعض المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة .

تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوب وطريقة حديثة في إيصال المعلومات و الأهداف التأهيلية والتدريبية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة و تختلف حسب أعمارهم و شدة الإعاقة لديهم و في العديد من نقاط القوة و الضعف لديهم.

و تتمثل الخطة التربوية الفردية في أنها عبارة عن برنامج فردي لكل طفل أو تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تحدد فيها المهارات المناسبة من المنهج العام و يتم من خلالها متابعة و تقييم أداء الطفل على نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف وفق قدراته و تشمل كل الخدمات الأساسية و المساندة التي يحتاجها الطفل أثناء العملية التعليمية عن طريق أهداف واضحة عن طريق أهداف واضحة و محددة يتم وضعها من قبل الفريق المتخصص ، و تعد من أهم البرامج التي تضمنها قانون التعليم الأمريكي لكل الأطفال المعاقين و قد ألزم جميع المؤسسات التعليمية بإعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

و قد عرفها مسعد و آخرون في معجم مصطلحات صعوبات التعلم (2012) بأنها تلك الخطة التي تصمم تصميمًا خاصاً لطالب معين لكي تقابل حاجاته التربوية بحيث تشمل على الأهداف العامة و الخاصة كلها و المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة و في فترة زمنية محددة .

و تناولت العديد من الدراسات الحديثة و القديمة الخطة التربوية الفردية و العديد من الكتب تضمنتها كعنوانا أساسيا أو عناوين فرعية ككتاب خولة يحيى سنة (2006) بعنوان البرامج التربوية الفردية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة و علي عبد النبي حنفي (2012) بعنوان الخطة التربوية الفردية في مجال العوق السمعي

" المدخل - التطبيق - نموذج الحالة " و دراسة بندر بن علي الحربي و د.عبد الرحمان بن عبد الله أباعود (2020) بعنوان مستوى مشاركة أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

و لأن مهارتي القراءة و الكتابة من المهارات الأساسية التي يشترك فيها جميع أفراد العالم حيث تمثل القراءة واحدة من أجمل نعم التي أنعمها الله على بني "آدم" فالقراءة من المهارات الأساسية للغة ، و هي الخطوة الرئيسة و الاساسية في تعليم اللغات ، لذا ينبغي أن تكون الأساس السليم الذي تبني عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث و استماع و كتابة لذلك فمهارتي القراءة و الكتابة يؤديان دوراً بارزاً في حياة الأفراد بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تمكنهم من التعبير عن أنفسهم و أفكارهم و التواصل مع محيطهم سواءً داخل المركز أو خارجه .

و هي تمثل المظهر الفكري و الانجاز الحضاري الذي ساعد الانسان على تحقيق الكثير من الأهداف والغايات و الكتابة هي وسيلة من وسائل الاتصال التي يمكن للفرد أن يعبر بها عن أفكاره و أن يطلع على أفكار غيره .

و نظرا الأهمية الخطة التربوية الفردية من جهة و لضرورة تعليم القراءة و الكتابة التي تزاود أهميتها و مستقبلها كلما تعلق الأمر بذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخرى و نظرا لأهمية هذه العينة من جهات أخرى عديدة، فإن الطالبان الباحثان لهذه الدراسة شعرا بضرورة البحث و التنقيب في العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و مهارتي القراءة و الكتابة ميدانيا بطرق باب المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا وبالإعتماد على ما يديه المرّبون مباشرة من وجهات نظرهم على إعتبارها مشكلة جدية بالاهتمام .

ثانيا : إشكاليات الدراسة :

الاشكالية العامة :

■ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي ؟

الاشكاليات الجزئية :

1. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟

2 . فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي .

الفرضيات الجزئية :

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي .
2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي .

3 . أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة بالأساس إلى ما يلي :

- تكمن الدراسة أساسا في حل تساؤلاتها انطلاقا من البحث عن العلاقة إن وجدت بين الخطة و تنمية مهارتي القراءة و الكتابة من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي حسب المهارة المقدمة والمناسبة و دراسة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و مهارة القراءة و دراسة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و مهارة الكتابة للخلاص بما يمكن إيراده من حلول و اقتراحات من شأنها أن تسهم في تنمية مختلف المهارات الأكاديمية عند الطفل .

- التحقق من صحة و نفي الفروض و الاجابة عن التساؤلات المطروحة .
- معرفة رأي و مدى استخدام المربين و المختصين داخل المركز النفسي البيداغوجي و تطبيقهم للخطة التربوية الفردية للقراءة و الكتابة .
- معرفة أهمية الخطة التربوية الفردية و مساهمتها في تنمية مهارات القراءة و الكتابة عند ذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي .
- الكشف عن مدى وجود صعوبات في تطبيق الخطة التربوية الفردية داخل المركز النفسي البيداغوجي و عن صعوبات العمل بها و مدى تكلفتها المادية .

4 . أهمية الدراسة :

- أهمية هذه الدراسة من موضع أهمية هذه الفئة و الاهتمام بها .
- ضرورة تطبيقها و البحث في طرق أدائها و النجاح فيها ، وضع التوصيات و الاقتراحات في عدم التخلي عنها .
- مساعدة الفريق التربوي في معرفتها و تخطيطها و طريقة تنفيذها و نتائجها ، مع إدراك النتائج الايجابية التي تنتج عند الطفل بطريقة علمية عملية صحيحة و سهلة و مريحة للوقت و الجهد مع تفادي الوقوع فيما هو سلبي إن وجد ذلك من باب مبدأ الوقاية و الحيلة و الحذر .
- إبراز دور المكانة العلمية و العملية للخطة التربوية الفردية خاصة في المراكز الخاصة في تعليم و تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة و المراكز النفسية البيداغوجية إنطلاقا من المركز النفسي البيداغوجي محل البحث في هذه الدراسة .
- التحفيز و العمل على إعداد و تصميم الخطة التربوية الفردية و البرامج التربوية لكل من فئات التربية الخاصة للتطوير من المهارات المختلفة عند الطفل .
- عقد لقاءات دورية تجديدية علمية لأهل الاختصاص في الخطة و البرامج التربوية الفردية و فنياتها المتطورة لترقية من مستوى الطفل في جميع المجالات و المصادر المتنوعة لتطويرهم .
- تجديد المعرفة و البحث لدى المختصين لتطوير من كفاياتهم اللازمة لمؤطري التربية الخاصة الواجب توافرها عند التكفل بالطفل و تحقيق الأهداف المرجوة من خلاله .

5 . التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

الخطة التربوية الفردية : هي مجموعة من الخطوات التربوية المتسلسلة و المرتبة التي يصممها الفريق التربوي بالمركز النفسي البيداغوجي ، بخصوص ذوي التخلف الذهني الخفيف ، بحسب نقاط القوة و نقاط الضعف لكل جانب من جوانب التكفل اللغوية التربوية و النفسية الاجتماعية و الصحية بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب و المناسبة إلى القدرات العقلية للطفل ، حيث تشتمل على الأهداف العامة و الخاصة كلها و المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة في فترة زمنية محددة و تكون موثقة على شكل وثيقة أو نموذج متعامل به في المركز مصادق عليها من طرف الفريق التربوي المشرفين على الطفل بعنوان الخطة التربوية الفردية للحالة" س" تكون خلال الثلاثي أو السنة .

مهارة القراءة : هي قدرة ذوي التخلف الذهني الخفيف بمساعدة الفريق التربوي على إدراك معاني الكلمات و الجمل المصورة ، و على إجادة نطق الكلمات المتشابهة دون الخلط من حيث مظاهرها و تقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها العميل من خلال تعامله مع كامل بنود الاستبيان المخصص لمهارة القراءة والمعد من طرف الطالبين الباحثين .

مهارة الكتابة : هي قدرة ذوي التخلف الذهني الخفيف بمساعدة الفريق التربوي على إتقان الكتابة دون العكس و الخلط بين الحروف و الأعداد و تقاس في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها العميل من خلال تعامله مع كامل بنود الاستبيان المخصص لمهارة الكتابة و المعد من طرف الطالبين الباحثين.

6 . الدراسات السابقة :

و في هذا البحث يتم عرض 8 دراسات كلها جديدة و بالترتيب من الحديثة إلى الأحدث على النحو التالي :

1. دراسة "مها سلامة نصر" (2014) : هدفت الدراسة إلى التعرف عن إستراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس وكالة الغوث الدولية – رفح .

و تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية .

و تفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المهارات القرائية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف الثاني الابتدائي؟
- ما المهارات الكتابية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف الثاني الابتدائي؟
- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة التقليدية) في الاختبار القرائي ؟
- هل يوجد اختلاف في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة التقليدية) في الاختبار الكتابي؟

وللإجابة عن الأسئلة التالية ثم وضع الفرضيات التالية:

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة التقليدية) في الاختبار القرائي.

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (الذين يدرسون بالتعليم المتمايز) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالطريقة التقليدية) في الاختبار الكتابي .

وقد استخدمت باحثة هذه الدراسة المنهج التجريبي ، وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة رفح للعام الدراسي (2013-2014) و البالغ عددهم (4479) حيث تكونت عينة الدراسة من (70) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الصف الثاني ، في مدرسة رفح الابتدائية المشتركة (د) اللاجئيين ، بحيث وزعت على مجموعتين : إحداهما تجريبية و عددها (35) تلميذا و تلميذة والأخرى ضابطة عددها (35) تلميذا و تلميذة .

وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار س المهارات القرائية و الكتابية ، و قامت الباحثة بضبط المتغيرات المستقلة ، و من ثم طبقت الاختبار القرائي والكتابي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ، و بعد تنفيذ التجربة التي استغرقت (5) أسابيع بواقع (10) حصص أسبوعيا ، وقد إخضاع المجموعتين للاختبار القرائي و الكتابي ، واستخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتعرف أثر الفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، و كانت النتائج كالتالي :

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

(الذين يدرسون بالتعليم المتميز) و متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (الذين يدرسون بالتعليم الاعتيادي) . لصالح المجموعة التجريبية .

و أوصت الدراسة بما يلي :

– استخدام استراتيجية التعليم المتميز في تنمية المهارات القرائية و الكتابية في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

– العناية بتطور المهارات القرائية و الكتابية في اللغة العربية .

– العناية بتدريب المعلم و تأهيله ، من خلال النشرات التعليمية، و الدورات التدريبية،

لتبصيرهم بأسس تدريس المهارات القرائية و الكتابية .

وكان من أهم المقترحات التي جاءت في الدراسة:

– القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية في مختلف المقررات.

– إعداد دراسات تجريبية مبنية على طرائق و استراتيجيات جديدة تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

– إعداد دراسات تجريبية على طرائق و استراتيجيات أخرى تركز على تنمية المهارات القرائية و الكتابية.

2. دراسة "رقية السيد الطيب العباس"(2016) : حيث هدف هذا البحث إلى تصميم برنامج تربوي

لتحسين مهارتي القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ثم التعرف على مدى فاعليته

مع هؤلاء التلاميذ من حيث تحسين مهارتي القراءة و الكتابة ، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي

وتمثل مجتمع البحث في تلاميذ مركز صبايبي بحري ، و تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً

(20) ذكور و (20) إناث ، تم اختيارهم بالطريقة العمدية عن طريق الحصر الشامل ، و تمثلت

أدوات البحث في المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ، و البرنامج التربوي (من إعداد الباحثة)

وتمت معالجة المعلومات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية اختبار (ت) لمجموعة واحدة

و معامل ارتباط بيرسون و معامل الفاكرونباخ ، و تحليل التباين ، و قد توصلت الباحثة إلى النتائج

التالية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبار القبلي و البعدي لمهارة القراءة لدى

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل و بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الإختبار

البعدي ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبار القبلي و البعدي لمهارة الكتابة

لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل و بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات

الاختبار البعدي . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير النوع . لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير المستوى التعليمي للأم . لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير المستوى التعليمي للأب . لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمهنة الأم . لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمهنة الأب . لا توجد فروق دالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمهنة الأب . و في الختام قدمت الباحثة بعض التوصيات أهمها : تصميم مقررات تدريجية للمعلمين تمكنهم من تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبة في العملية التعليمية ، و بعض المقترحات .

3. دراسة "جبارية طهراوي" (2017): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية بناء خطة تربوية فردية للتحسين من صعوبات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي، يعاني من صعوبة في القراءة وضعف على مستوى المهارات القرائية حيث تمت ملاحظته وجمع البيانات اللازمة حول مشكلته وتوثيق الملاحظات حوله وذلك بالإعتماد على منهج دراسة الحالة والتي من خلالها طبقت إختبارات تشخيصية وعلى أساس النتائج المتحصل عليها، تم تحديد مستوى قدراته الحالية في مادة القراءة و تم إختيار الخدمات التربوية المناسبة لتحسين مستوى هذه القدرات، ومن خلال نتائج التشخيص والتقييم ونتائج الإختبارات القبلية للدراسة تبين أن التلميذ يعاني من صعوبة في القراءة وضعف المهارات القرائية وعلى ضوء ذلك وضعت خطة تربوية فردية تستجيب لكل تلك الإحتياجات وتشتمل على هدف طويل المدى وأهداف قصيرة المدى كما أختيرت لها وسائل وأدوات لتنفيذ وزمن للإجراء وهذا ضمن فريق متعدد ومتنوع أسندت لكل مشارك مهمة معينة وهيا جزئية ضمن الخطة التربوية الفردية أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

- الخطة التربوية الفردية أسلوب و أداة جد فعالة في تطوير و تحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم كونها قائمة على التشخيص و التقييم و التخطيط و رسم أهداف و إستراتيجيات التنفيذ بأدوات مختارة و محددة و محكمة مع مساهمة أطراف جد فعالة في الحياة المدرسية للتلميذ .

■ بالنسبة للمعلم ومدير المدرسة تعتبر الخطة التربوية الفردية أسلوب ناجح في تنفيذ المقررات الدراسية واكتساب التعليمات للتلميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة كونها تنطلق من تحديد الاحتياجات الحقيقية لمادة القراءة مروراً بوصف وبناء الخدمات التربوية التعليمية لهذا التلميذ وصولاً إلى تحديد أدوار مناسبة و تتناسب مع الصعوبة التي يعاني منها هذا التلميذ .

■ بالنسبة للأسرة فمشاركة الأم في هذه الخطة كعنصر متابع لتنفيذ محتوى الخطة هو من المعززات الضرورية لاستمرارية و ضمان أثر التعلم الذي تلقاه التلميذ من طرف منفذ الخطة .

4 . دراسة "حسن سيد شحاته" و "علي سعد جاب الله" و "عطاء محمد بحيري" و "محمد أحمد فتحي" (2018) : هدف هذا البحث الحالي إلى تحديد المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية ، و اعتمد فيه على المنهج الوصفي ، حيث قام الباحث بعمل قائمة مهارات مبدئية مكونة من (27) مهارة مقسمة إلى أربعة مهارات رئيسية (الاستماع ، التحدث ، القراءة الكتابة) ، و بلغ عدد المحكمين (29) محكماً من المتخصصين في مجال المناهج و طرق تدريس اللغة العربية و مجال التربية الخاصة ، و علم اللغة ، وكذلك مجموعة من معلمي مدارس التربية الفكرية ، و توصل البحث إلى مجموعة من المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بلغ عددها (22) مهارة مقسمة إلى (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة) .

5 .دراسة" سجود عمر إسماعيل بخيت" (2018) : هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي لتحسين مهارتي القراءة و الكتابة لدى فئة ذوي الاعاقة الفكرية البسيطة القابلة للتعلم ، ثم التعرف على مدى فاعلية البرنامج مع هؤلاء الأفراد من ذوي الاعاقة الفكرية من حيث تحسين مهارتي القراءة و الكتابة لديهم استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي و بعدي ، و تمثل مجتمع الدراسة في الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم بمركز الأحياء لذوي الإعاقات الذهنية المتعددة بمحلية الخرطوم،و تكونت عينة الدراسة من (5) أفراد من الذكور و الإناث تم اختيارهم بالطريقة القصدية ، و استخدمت الباحثة في هذه الدراسة ثلاثة أدوات من إعداد الباحثة متمثلة في استبيان المعلومات الأولية و اختبار مهارتي القراءة و الكتابة و برنامج تدريبي، و بعد أن عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) و من أهم المعالجات اختبار (ت) ، التوزيع التكراري النسبة المئوية ،الوسط الحسابي ،الانحراف المعياري ، و قد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج هي : تتميز السمة العامة للبرنامج بدرجة فاعلية عالية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة و الكتابة لدى

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قبل و بعد تطبيق البرنامج و ذلك لصالح القياس البعدي ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة و الكتابة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تعزى لمتغير العمر و ذلك لصالح الفئة العمرية الأكبر ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة و الكتابة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تعزى لمتغير النوع و ذلك لصالح الإناث ، و ختمت الدراسة بعدد من التوصيات التي توصلت إليها الدراسة و هي : الاهتمام بفئة الإعاقة الفكرية بشكل عام الفئة القابلة للتعليم بشكل خاص و النظر لهم نظرة جادة باعتبارهم شريحة مهمة من شرائح المجتمع ، تصميم برامج متنوعة تناسب خصائصهم الجسمية و الفكرية بحيث تراعي الفروق الفردية .

6 . دراسة "حمدي أحمد" (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام المهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بكلية التربية ، وذلك من حيث القياس رد فعل المتدربات نحو الاحتياجات التدريسية ، الكشف عن مدى إتقان توفر المهارات التدريسية المتعلقة بتصميم و تنفيذ البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية و الدورات التدريبية عدد سنوات الخبرة ، و تم وضع نماذج منتقاة لرؤية مستقبلية لتنمية المهارات التدريسية الخاصة بمعلمات هذه الطفولة أثناء الخدمة باستخدام البرنامج التربوي الفردي لمعلمات الأطفال وفق المعايير العالمية .

و قد أعد لهذا الدراسة استبانة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالمهارات التدريسية الواجب توافرها لتصميم البرنامج التربوي الفردي و أبعادها الفرعية تعزى لمتغير الدرجة العلمية ، و الحاصلين على دورات تدريبية و غير الحاصلين على دورات تدريبية في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية في التدريس ، و في ضوء سنوات الخبرة في الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدامهن الخطة التربوية الفردية .

و تكونت عينة الدراسة من (106) لمعلمات الطفولة و الدبلوم المهنية تخصص التربية الخاصة و بعض معلمات أثناء الخدمة ملحقين ببرامج الدمج الملحقة بالمدارس الفكرية و الأمل في المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة التربية و التعليم بمحافظتنا .

و قد أظهرت النتائج فاعلية استخدام المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهم التدريبية لتصميم و تنفيذ البرامج التربوية الفردية .

7 . دراسة "وفاء جديدي" (2020): هدفت هذه الدراسة الى قياس مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية لطفلة تعاني إعاقة عقلية بسيطة بعمر أربع سنوات وهي دراسة تجريبية تسعى الباحثة من خلالها للوصول بالحالة لمستوى لغوي يقارب مستوى أقرانها من الأطفال العاديين .

وتم اختيار العينة بشكل قصدي و اجراء الدراسة التطبيقية بين قسم الحضانة بروضة هداية للأطفال ومترل الطفلة الكائن بحي المنظر الجميل بولاية الوادي، سنة 2020 معتمدين في ذلك على " المنهج التجريبي" واستعملت فيها الأدوات التالية :

- المقياس اللغوي المعرب للأطفال ما قبل المدرسة (أبو حسية)
 - شبكة ملاحظة لتقييم نطق الكلمات.
 - شبكة ملاحظة لتقييم الميزانية الصوتية وتقييم طلاقة الكلام، من معهد الرحمان
- التخصصي، وجاءت النتائج على النحو التالي :

حيث انتقل العمر اللغوي ساعدت الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية الإستقبالية لدى الحالة من 1سنة و 6أشهر، الى 3سنوات و 8أشهر. ساعدت الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى الحالة، حيث انتقل العمر اللغوي التعبيري من 1سنة و 8أشهر الى 3سنوات و 5أشهر .

8. دراسة "ماجد بن عبد الرحمان عبد العزيز سالم" (2022): هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى البرامج التربوية الفردية المقدمة في معاهد و برامج الصم و ضعاف السمع و التعرف على التحديات التي تواجه المعلمين و المعلمات لتنفيذ البرامج بكفاءة عالية.و لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم الاعتماد على المنهج النوعي من خلال مراحل الدراسة ، ففي المرحلة الأولى تم تحليل الوثائق لمجموعة من (32) خطة برنامج تربوي فردي ، و هدفت المرحلة الثانية للدراسة على تنفيذ مجموعات تركيز اشتملت على (21) معلم و معلمة للطلبة الصم و ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية . و لضمان تحقق الوثوقية تم استخدام روبريك (قواعد التقدير) لتحليل مستوى البرامج التربوية الفردية و ثم تحكيمه من قبل متخصصين ، و فيما يتعلق بمجموعات التركيز فتم تدوين المناقشات من خلال مذكرات و إرسالها للمشاركين بهدف تحقيق مصداقية البيانات . أشارت نتائج الدراسة لوجود ضعف في بنية الخطط و البرامج وفق المعايير التي تم تحليل الخطط في ضوءها ، بالإضافة اسهمت مجموعات التركيز في إبراز التحديات التي تواجه معلمي الصم و ضعاف السمع في تنفيذ هذه البرامج و المتمثلة في :

صعوبة الحصول على بيانات دقيقة للطلبة ، و تدني مستوى مساهمة الأسرة ، و عدم مشاركة فريق العمل في البرامج بفاعلية ، و استناداً على النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات و المقترحات من شأنها تحسين جودة البرامج التربوية الفردية .

7 . التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال عرض الدراسات السابقة منها ما تطرقت إلى الخطة التربوية الفردية بصفة عامة و منها ما تناولت البرامج التدريبية و التحسينية بصفة خاصة و منها ما تحدثت على مهارتي القراءة و الكتابة مع بعض و منها ما تناولت مهارة واحدة فقط ، و نجدها تنوعت من حيث مواضيعها و مناهجها و إجراءاتها و أهدافها خاصة في المراحل الأولى فمنها ما طبقت في المدارس العادية و منها في المراكز الخاصة بأدوات بحث مختلفة كل حسب موضعها فمنها الاختبارات التشخيصية و منها البرامج التدريبية و منها إستبيانات المعلومات الخاصة و منها استراتيجيات معينة ذات الأهداف المختلفة والمتنوعة .

استخدمت هذه الدراسات مناهج متنوعة فقد اعتمدت المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي والمنهج التجريبي و المنهج العيادي "دراسة حالة " والمنهج النوعي .

كما تنوعت العينة من ذوي الاحتياجات الخاصة " العقلي ، ضعاف السمع ، صعوبات التعلم " وأيضاً التلاميذ العاديين منها المراحل التحضيرية و الابتدائية وتناولت بعض الدراسات أيضاً معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتختلف دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف في الكشف عن العلاقة بين الخطة التربوية الفردية وتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهي نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي حيث استفادت دراستنا الحالية من الدراسات السابقة في معرفة متطلبات الخطة واجراءات تطبيقها و شروط نجاحها التي ساعدت في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة .

الفصل الثاني :

الخطة التربوية الفردية

■ تمهيد

1. الخطة التربوية الفردية " البداية و التطور "
 2. تعريف الخطة التربوية الفردية
 3. أهمية الخطة التربوية الفردية
 4. عناصر الخطة التربوية الفردية
 5. الفريق المكون للخطة التربوية الفردية " فريق العمل في الخطة التربوية الفردية "
 6. أهداف الخطة التربوية الفردية
 7. الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية
- خلاصة الفصل الثاني

تمهيد

تختلف أساليب إيصال المعلومات و الطرق التأهيلية والتدريبية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حسب فئاتهم العمرية ودرجة الإعاقة وقدراتهم العقلية، واستعداداتهم ونقاط الضعف و القوة لديهم، وهذا الاختلاف يستوجب في حالات كثيرة التعامل معها بشكل فردي، لذا جاء هذا الفصل للتعريف بالخطـة التربوية الفردية و حيثياتها إبتداء من "البداية و التطور" وصولا إلى الصعوبات المتعلقة بها، على أمل الإلمام بها من أجل الإفادة و الاستفادة لصالح مربي المركز النفسي البيداغوجي و من جاء على شاكلتهم من المهتمين بها كموضوع و كإجراء .

1. الخطة التربوية الفردية " البداية و التطور " :

يستخدم مصطلح (I.E.P) Individualized Education Plan الخطة التربوية الفردية للدلالة على منهج ذوي الاحتياجات الخاصة و هو عبارة عن خطة الطفل الفردية التي تشمل كافة الجوانب والأبعاد التي تتضمن الأهداف المراد تحقيقها لهذا الطفل ، و قد نصت بعض القوانين العالمية في عدد من الدول مثل بريطانيا و أمريكا و استراليا على هذا المفهوم ، و اعتبرت أن منهاج الطفل في التربية الخاصة هو خطته الفردية ، و من أشهر القوانين التي تضمنت هذا المفهوم القانون العام ٩٤ - ١٤٢ الأمريكي 94 - 142 P. L . و الذي يسمى (قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين The Education of all Handicapped children ACE) و قد ألزم هذا القانون المؤسسات التعليمية بإعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل من الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، و أن تكون من خلال وثيقة مكتوبة تحدد فيها الأهداف طويلة المدى و الأهداف قصيرة المدى و جميع الخدمات التربوية المناسبة و جميع الخدمات المساندة التي يحتاجها الطفل . و قد وفر هذا القانون تدابير أساسية صارت فيما بعد موجهات لكل من يحاول إعداد خطة تربوية فردية : (علي عبد النبي ، 2012 ، 48)

■ تدابير سلامة الإجراءات .

■ تدابير التقييم .

■ تدابير برنامج تربوي فردي .

و تعد فترة السبعينيات (1970) هي فترة ظهور الخطة التربوية الفردية ، و ذلك في إطار الدعوة إلى تأييد الحقوق المدنية للأفراد ، حيث كان المجتمع في حاجة إلى فرص تدعيمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة . لذا أصدرت الأمم المتحدة إعلان حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية و الذي ينص على أهمية أن ينال الفرد من هذه الفئة حقوقه تماماً كأي فرد عادي من البشر و من هذه الحقوق : التربية ، التدريب ، إعادة التأهيل ، و الإرشاد و التوجيه الذي يُمكنه من تطوير قدراته و تنمية مهاراته و إمكاناته ، و قد أكد المجلس الوطني الاستشاري عام (1973) على إعلان هيئة الأمم المتحدة بأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم نفس حقوق الأطفال العاديين . (علي عبد النبي ، 2012 ، 48)

و في هذه الفترة شهدت المحاكم الأمريكية عدداً من القضايا مثل الدعوى القضائية التي أقامتها رابطة الأطفال المتخلفين عقلياً في ولاية بنسلفانيا على أساس أن أطفالهم المتخلفين عقلياً حرّموا من التعليم العام .

و بعد ذلك صدر قرار المحكمة حيث ينص على مبدأين عامين هما :

■ أن يتعلم الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في وضع تعليمي أقرب إلى تعليم الأطفال العاديين .

■ أن يشارك الوالدان في كل ما يتعلق بالقرارات و الإجراءات المتعلقة بابنهم المعاق .

و في مجال التربية ، كان المتخصصون يشعرون بالإحباط بسبب الوضع الذي عليه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، فقبل القانون رقم ٩٤ / ١٤٢ الذي ينص على أهمية حصول جميع الأطفال في سن المدرسة على فرص التعليم ، كان هؤلاء الأطفال يتعرضون لعملية تسكين خاطئة ، و لم يحصلوا على فرص التعليم المناسبة ، و كان يتوقع من التربية الخاصة أن تمد هؤلاء الأطفال أو تمنحهم الفرص التي يحتاجونها سواء بوضعهم في فصول خاصة أو بالإبقاء عليهم في فصول العاديين ، و كانت هناك حاجة ملحة لاتخاذ إجراء يكفل حماية هؤلاء الأطفال من الإهمال التربوي **Educational Negligence** ، و التأكيد على الفرص التربوية الفردية ، و لإيجاد طريقة يكون فيها التربويون مسئولون عن الفشل الأكاديمي الذي يحدث لتلاميذهم . (علي عبد النبي ، 2012 ، 49)

و بالرغم من وجود بعض التشريعات قبل 1975 إلا أنه منذ عام (1975) نصت التشريعات الفدرالية على أنه يجب أن يتلقى الأطفال ذوو الإعاقة التعليم الحكومي المناسب و المجاني مع أقاربهم العاديين إلى أقصى حد ممكن ، لذلك يعتبر القانون الذي وقع في عام 1975 (قانون التعليم لجميع المعوقين) هو القانون الذي غير مسار التعليم و هو الذي يعرف بالقانون الحكومي ٩٤ / ١٤٢ ، حيث أن ذوي الإعاقة يتلقوا العملية التعليمية في العديد من الخيارات / البيئات التربوية في ضوء خصائصهم و احتياجاتهم و قرار فريق العمل متعدد التخصصات ، و من هذه الخيارات الفصل الدراسي العادي ، غرفة المصادر ، فصل دراسي خاص ، مدرسة حكومية خاصة ، مركز إقامة داخلية حكومي ، مركز إقامة داخلية أهلي ... إلخ . كل حسب احتياجاته وقدراته ، و بالرغم من أهلية تلك الخيارات في تقديم الخدمة إلا أن بعض الأطفال قد يحتاجون إلى خدمات مساندة . (علي عبد النبي ، 2012 ، 49-50)

و قد هدفت القوانين التي تتعلق بالتربية الخاصة و التي تم إصدارها خلال العقدين الماضيين في الأساس إلى ضرورة أن يقوم المعلمون بالتركيز على الحاجات الفردية للأطفال ذوي الإعاقة . و يعتبر البرنامج التربوي الفردي Individualized Education Program (I . E . P) هو أكثر جوانب هذا التركيز أهمية حيث يعرض لما يخطط المعلمون للقيام به حتى يقوموا بتلبية حاجات الطفل ذوي الإعاقة ، و جدير بالذكر أن البرامج التربوية الفردية تختلف بدرجة كبيرة في شكلها و مضمونها و تفاصيلها . كما تختلف من مدرسة إلى أخرى حيث تستخدم بعض المدارس أنواعاً من تلك البرامج يتم إعدادها عن طريق الكمبيوتر لمساعدة المعلمين على تحديد الأهداف التي يودون تحقيقها ، و الأغراض التعليمية التي يسعون إلى تحقيقها ، و حتى يتمكنوا أيضاً من توفير الوقت و الجهد المبذول في كتابة مثل هذه المستندات . و من الناحية القانونية فإن مثل هذه البرامج الفردية التي تقوم في الأساس على القص و اللصق Cut-and-past IEPs تعد كما يرى باتمان و ليندن (Bateman & Linden 1998) موضع شك و تساؤل لأنها تفتقر في واقع الأمر إلى الانتباه أو الاهتمام الكافي بالحاجات الخاصة بكل طفل . و مع ذلك فإن العديد من الأنساق المدرسية لا يزال يعتمد في الأساس على معرفة المعلمين بالتلاميذ و المنهج المتبع في كتابة البرنامج التربوي الفردي . و مع ذلك فإن التنظيمات الفدرالية أو التنظيمات المتبعة على مستوى كل ولاية لم تحدد بشكل دقيق ما يجب أن يتضمنه البرنامج من تفاصيل ، و لكنها تحدد فقط أنه يجب أن يكون مكتوباً ، و أن يتم تصميمه في اجتماع ممثل المدرسة ، و المعلم ، و الوالدين أو ولي الأمر ، و غير ذلك من الأعضاء حسب احتياج الطفل ، و الطفل (كلما كان ذلك ممكناً) كما أنه يجب أن يتضمن عناصر معينة يخص بعضها كل الأطفال كالعناصر التالية :

- مستوى الأداء الحالي .
- الأهداف و الأغراض التعليمية التي يمكن قياسها .
- تقييم الطفل .
- كل ما يحتاجه الطفل من خدمات بشكل مفصل .
- تقرير عن مدى تطور الطفل . (علي عبد النبي ، 2012 ، 51)

و فضلاً عن ذلك هناك عناصر أخرى من هذه العناصر المتضمنة تخص أطفالاً معينين دون غيرهم كالعناصر التالية :

- الانتقال أو التنقل .

- الخطة السلوكية .
- الحاجات الخاصة .
- طريقة برايل Braille .
- حاجات التواصل .
- التكنولوجيا المساعدة .

و لكي يكون المعلمون مسئولين عن مستوى تعلم تلاميذهم و مدى ما يحققونه من أهداف ، اقترح بعض التربويين (الكتاب) أن يتم إجراء عقود رسمية تحدد مسؤوليات المعلمين و تشمل على الوالدين كمشاركين أساسيين ، على أن ينتهي مثل هذا العقد في غضون عامين يكون قد أعيد تعليم الطفل فيهما وأصبح ممكناً عودته إلى فصول العاديين ، و إذا لم تتحقق الأهداف يحصل الوالدان على ما يشبه التعويض عن الإنفاق الذي تكبدوه في تعليم الطفل . (علي عبد النبي ، 2012 ، 52)

و طالب آخرون بإجراء عقد خدمات تربوية كنوع من الحماية التصحيحية للأخطاء التربوية المتوقع حدوثها و كضمان حماية للطفل ، و يشتمل هذا العقد على اختيارات تربوية عديدة لمشاركة الوالدين في اتخاذ القرار ، و تحديد نقاط القوة و نقاط الضعف في العملية التربوية ، و هذا العقد يتم تحريره مع الأسرة و المدرسة و يحدد أهدافاً خاصة و جدولاً للتقويم فإذا لم تتحقق الأهداف ، فإن المدرسة تكون مشاركة في تحمل الخسائر مع الأسرة ، و قد اعتبر كثير من التربويين أن هذا المدخل يتمتع باستقلالية و مرونة تضمن تحقيق الأهداف التربوية من تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة . (علي عبد النبي ، 2012 ، 53)

لذلك ، يمكن القول أن فكرة الخطة التربوية الفردية ما هي إلا استمرار للأفكار و الاتجاهات التي عملت على بلورة و صياغة التربية الخاصة من جديد ، لذلك اقترن تطور هذا المفهوم بالتحويلات المستجدة على ساحة التربية الخاصة خاصة مسألة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في منظومة التعليم العام و ما يترتب عليها من مشاكل مصاحبة هي السبب الرئيسي وراء بروز هذا المفهوم ، و خصوصاً عندما فشلت هذه النظم في توفير الخدمات التعليمية لعدد من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، حيث استدعى هذا الأمر التدخل لمواجهة هذه المشكلة و ذلك من خلال إصدار العديد من التشريعات و القوانين تلزم مدارس التعليم العام بإعداد برامج تربوية فردية لكل طفل معاق يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة و ما يصاحبها من خدمات مساندة . (علي عبد النبي ، 2012 ، 53)

2. تعريف الخطة التربوية الفردية :

هي خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية ، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة و في فترة زمنية محددة . (نخلة ، 2006 ، 34) .

تعتبر الخطة التربوية الفردية (IEP) Individualized Education Plan هي إحدى فقرات القانون الأمريكي للمعوقين (142 - 94 P1) ووفق هذا القانون يجب وضع خطة تربوية فردية للطفل المعوق مع بداية كل عام أو فصل دراسي . (علي عبد النبي ، 2012 ، 53) .

وتعد الخطة التربوية الفردية الجانب التنفيذي للبرنامج التربوي الفردي و حسب ورودها في القانون العام 94 / 142 الصادر عن الحكومة الأمريكية عام 1975 بأنه ذلك الوصف المكتوب لكل طفل معوق، والذي يتم إعداده في أي مقابلة ، من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية أو الوحدة التعليمية المباشرة و ممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم البرنامج التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة و الخاصة بالأطفال المعوقين ، كما يشارك أيضا في هذا الإعداد المعلم ، و الوالدان أو ولي أمر الطفل ، و كذلك حضور الطفل لجنة المقابلة إذا كان ممكنا . (على عبد النبي ، 2012 ، 54) .

هي خطة تدريس يبينها المعلم من خلال التقرير الناتج عن الاختبار التشخيصي للتلميذ، يعتمد فيها التدرج من الأسهل إلى الأصعب ، أو من المهارة الرئيسية إلى المهارة الفرعية ، و تبسيط المهارة إلى أبسط صورها إذا لزم الأمر . تلك الخطة التي تصمم تصميمًا خاصًا لطالب معين لكي تقابل حاجاته التربوية بحيث تشتمل على الأهداف (العامة و الخاصة) كلها و المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة و في فترة زمنية محددة (مسعد و آخرون، 2012، 91) .

مجرد أن يتم تحديد ان الطفل يفي بالمعايير لتلقي التعليم و الخدمات المتدرجة ، سيتم تطوير خطة تربوية فردية (IEP) ، هو عبارة عن بيان مكتوب من الخطة التربوية المصممة لتلبية احتياجات الطفل و يتم تطويرها بواسطة فريق ، يتضمن (IEP) وصفاً تفصيلياً لما سيتم القيام به لمنح الطفل المساعدة الجيدة والمطلوبة . و سيتغير (IEP) بناءً على احتياجات الطفل . (by the national , 2006 , XII) .

تعرف الخطة التربوية الفردية على أنها سجلٌ مكتوب يصف ما يتعلمه الطالب بناءً على تقييم شامل لنقاط القوة عنده ، و نقاط الضعف أي المهارات التي يحتاج إلى تعلمها ، و تعد أداة مشتركة بين الأشخاص المسؤولين عن الخطة ، لمساعدة الطالب على تحقيق الأهداف .

و على الصعيد المحلي فقد تم تعريف الخطة التربوية الفردية في المملكة بأنها وثيقة أساسية و ملزمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب - فريق العمل المدرسي - الأسرة) ، و تشتمل على جميع الخدمات التربوية و الخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الطالب ، و تحدد تلك الحاجات بناءً على نتائج التشخيص و القياس ، و تعد من قبل فريق الخطة التربوية الفردية في المدرسة . (أميرة و سلطان ، 2019 ، 42) .

هي خطة مصممة بشكل خاص لتلميذ معيّن ، حسب نوع إعاقته و طبيعتها ، تلبي حاجاته التربوية والتعليمية ، و تحتوي على أهداف قصيرة المدى ، و أهداف بعيدة المدى ، تحقق وفق معايير معيّنة ، و في فترة زمنية محددة . (بندر و عبد الرحمن ، 2020 ، 247) .

الخطة التربوية الفردية هي عبارة عن نص مكتوب يصف ماذا يتوجب على المعلمين و الأخصائيين الآخرين القيام به للإيفاء بالحاجات التعليمية الخاصة بالأطفال المعاقين ، و تكتب الخطة التربوية الفردية لتلميذ واحد و يتم الرجوع إلى تلك الخطة لتبيين الخدمات الخاصة التي يحتاجها الطفل . (محمد نزال ، 2018 ، 9) .

التعريف الإداري : هي رسم خريطة تنسيقية توضح كيفية التواصل و توزيع الأدوار بين مكونات العملية التعليمية (الطفل أو التلميذ ، فريق التدريب المدرسة أو المركز ، الأسرة) و الجهات المنصوص عليها في برنامج الطفل المعاق .

التعريف التربوي : هي التشخيص و القياس و التقييم و التقويم لاحتياجات الطفل المعاق و الخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات الحالة ، و معد من قبل مجموعة التعليم الفرقي . (فواد ، 2017 ، 7)

و نستخلص مما سبق أن الخطة التربوية الفردية عبارة عن برنامج فردي لكل طفل أو تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تحدد فيها المهارات المناسبة من المنهج العام و يتم من خلالها متابعة و تقييم أداء الطفل على نقاط القوة و معالجة نقاط الضعف وفق قدراته و تشتمل كل الخدمات الأساسية و المساندة التي يحتاجها الطفل أثناء العملية التعليمية عن طريق أهداف واضحة و محددة يتم وضعها من قبل الفريق المتخصص .

3. أهمية الخطة التربوية الفردية :

- (1) ترجمة فعلية لجميع إجراءات القياس و التقويم لمعرفة نقاط القوة و الضعف لدى الطفل .
- (2) وثيقة مكتوبة تؤدي إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوي الاختصاصات المختلفة لتربية الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة و تدريبية .
- (3) تعمل على إعداد برامج سنوية للطفل في ضوء احتياجاته الفعلية.
- (4) ضمان لإجراء تقييم مستمر للطفل و اختيار الخدمات المناسبة في ضوء ذلك التقييم .
- (5) تعمل على تحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة .
- (6) تؤدي إلى إشراك والدي الطفل أو التلميذ في العملية التربوية ليس بوصفهما مصدر مفيد للمعلومات فقط و إنما كأعضاء فاعلين في الفريق متعدد التخصصات .
- (7) تعمل بمثابة محك للمسائلة عن مدى ملائمة و فاعلية الخدمات المقدمة للطفل . (خولة ، 2006 ، 34 - 35) .

و تتجلى أيضاً أهمية الخطة التربوية الفردية في تقديم وصفاً للمجالات التي يحتاج فيها الطلاب مساعدة خاصة كما تحدد أهدافه التعليمية و الموضوعات التي من الضروري أن يحصل عليها الطالب كي يحقق تلك الأهداف ، و تقدم معلومات عن من يقوم بمساعدة الكلاب لتحقيق النجاح الكامل و الخدمات التي من الضروري تقديمها للطلاب ، و تحدد وقت استكمال مثل هذه الأنشطة و كيفية تقييم البرنامج . (علي عبد النبي ، 2012 ، 56) .

4. عناصر الخطة التربوية الفردية :

و تتضمن الخطة التربوية الفردية العناصر الآتية :

- (1) الأهداف التعليمية : تعد أساس تصميم الخطة التربوية الفردية .
- (2) الإستراتيجيات : يجب تحديد المبادئ و الأسس المسهلة لعملية الاكتساب و التخزين و التطبيق لما يتم تعليمه في مواقف متباينة ، و يتوقف انتقاء تلك الاستراتيجيات على إبداع المعلم استناداً لحالة الطفل .
- (3) التجهيزات : ضرورة توفير التجهيزات اللازمة و التي تسهم في تيسير التعليم .
- (4) المهارات : يتم إعطاء جوانب القوة كمهارات التي يمتلكها الطفل التركيز الملائم .
- (5) مصادر التعلم : كالمواد السمعية و البصرية و الألعاب الكرتونية و البطاقات المصورة .
- (6) التقييم : يعد المنبه الرئيس للخطة التربوية الفردية فالخطة مرنة و مستمرة .

- (7) الجدول الزمني : على منفذي الخطة التربوية الفردية الإلمام باستراتيجية إدارة الوقت .
- (8) مستجدات متباينة : تشمل حالة الطفل و المحيطين به و المعلم و الاستراتيجيات و الطرق التي يستخدمها، و البيئة و ما يحدث فيها .
- (9) التقويم : يرتبط بالأهداف التعليمية المحددة كمخرجات التعليم و نتاجاته ، فإذا كانت الأهداف تمثل العنصر الأول في تصميم الخطة التربوية الفردية ، فإن التقويم يمثل العنصر الأخير في تنفيذ الخطة ، و إذا كانت عملية التقييم سبقت عملية التقويم فإن هذا دليل على أن تصميم الخطة العملية مرنة ، عملية تعاونية ، عملية متوازنة . (فؤاد ، 2017 ، 8 - 9)

محتويات الخطة : ينقسم محتوى الخطة التربوية الفردية إلى جزئين رئيسيين هما : المعلومات الشخصية عن الطفل ، و عناصر الخطة التربوية الفردية تشمل : الأداء الحالي لطفل ، و تحديد الأهداف بعيدة المدى و الأهداف قصيرة المدى ، و تحديد الخدمات التربوية و الخدمات المساندة ، و تحديد بداية و نهاية الخدمات المطلوب تقديمها للطفل ، و تحديد البدائل المكانية التربوية الملائمة و أساليب تقديم الخدمة للطفل ، و تحديد المعايير الموضوعية لقياس الأداء و تحديد إجراءات تقويم الخطة و مواعيدها الدورية ، و تحديد المشاركين في فعاليات الخطة إعداداً و تنفيذاً و تقويماً و متابعة، و تحديد المستلزمات التعليمية و غير التعليمية . (فؤاد ، 2017 ، 8 - 9) .

5. الفريق المكون للخطة التربوية الفردية " فريق العمل في الخطة التربوية الفردية ":

نظراً لتنوع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة ، فلا بد أن يقوم فريق متعدد التخصصات بتطوير و تنفيذ برامجهم ، إذ ليس من الممكن أن يقوم أخصائي واحد بتلبية جميع الحاجات الطبية و النفسية و الاجتماعية و التربوية لهذه الفئة من الأطفال المتباينة في الخصائص و القدرات ، و هي ما يلي :

- (1) المدير : و هو المسؤول أمام الجهات الأعلى و الوالدين و الإشراف على جميع الشؤون التربوية و التعليمية و الإدارية و خدمات التوجيه و الإرشاد التي تتطلبها الخطة التربوية الفردية . (علي عبد النبي ، 2012 ، 70) .
- (2) معلم التربية الخاصة : إن المهمة الرئيسية الموكلة للمعلم هي مهنة التعلم للأطفال ذوي أعمار متفاوتة و يعانون من إعاقات مختلفة ، و مع آباء و أمهات هؤلاء الأطفال ، و مع اختصاصيين آخرين ، و يتوقف نجاح المعلم في التعليم على إعدادة الأكاديمي ، و التزامه بأخلاقيات المهنة ، و معرفة الخصائص النمائية للأطفال و المرونة و التي تتضمن تغيير أو تعديل الأساليب و الوسائل لتصبح المناهج ملائمة للحاجات

الفردية لكل طفل . لذلك يعتبر معلم التربية الخاصة هو المحور الرئيسي في العملية التربوية ، لذا يجب أن يكون متخصصاً و ذا خبرة . (علي عبد النبي ، 2012 ، 71) .

(3) **الأخصائي النفسي :** و هو مختص بتطبيق الاختبارات النفسية الفردية ، و تقييم الأداء العام لتحديد طبيعة المشكلات التي يعاني منها الطفل و انعكاسها على العملية التعليمية .

(4) **أخصائي النطق و الكلام :** يقوم بتشخيص و تقييم مشكلات النطق ، و عمل الخطط و البرامج العلاجية و التدريبية الفردية حسب التشخيص الفردي .

(5) **المرشد الطلابي (الأخصائي الاجتماعي) :** و هو الذي يقوم بوظائف إرشادية نفسية و مهنية متنوعة تسهم في مساعدة المعاق لفهم ذاته ، و مساعدة الآخرين على تفهم احتياجاته الخاصة حسب ميوله و متابعة مستوى تحصيله الدراسي في الخطة التربوية الخاصة به .

(6) **الطفل :** من حقه المشاركة في الاجتماع و لكن يرجع ذلك إلى فريق الخطة ، و يتخذ قرار المشاركة من عدمه قبل الاجتماع و أخذ رأي الوالدين . (علي عبد النبي ، 2012 ، 71) .

(7) **الطبيب :** يعتبر الطبيب هو الاختصاصي الأقوى صلة و الأكبر تأثيراً على أسرة الطفل ذو الإعاقة ، حيث يقوم بإجراء الفحوصات الطبية للطفل ذو الإعاقة و أسرته و تقديم الخدمات المباشرة و غير المباشرة للأطفال و أسرهم .

(8) **المرض :** لا يقتصر دور المرض على العمل في المستشفيات بل هي تستطيع القيام بالعديد من الأدوار في المدرسة أو المركز و غيرها ، و بوجه عام ، يستطيع المرض تقديم مساعدة كبيرة للأطفال و أسرهم و مربيه من حيث التوعية الصحية العامة و الرعاية الطبية الروتينية و الطارئة .

(9) **أولياء الأمور :** يعد ولي أمر الطفل أكثر أعضاء الفريق قرباً و معرفة بطفلهم ، و المسؤول عنه ، و قد يكون له دور أساسي في التعرف على بعض المشكلات التي يعاني منها و التي من الصعب التعرف عليها من خلال البيئة داخل المدرسة أو المركز ، و لذلك تنص التشريعات في الدول المتقدمة على أن الآباء و الأمهات يقومون بأدوار محددة في تربية أطفالهم من ذوي الإعاقة و تأهيلهم و تلزمهم و تلزم الكوادر العامة في الميدان بالمشاركة في عضوية الفريق المتعدد التخصصات . (علي عبد النبي ، 2012 ، 72) .

(10) **أي شخص له علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية :** و الذي بإمكانه التدخل لصالح الطفل طالما أن الحالة تستدعي ذلك مثل : (أخصائي اجتماعي ، أخصائي العيون ، أخصائي علاج مهني الخ) .

11) أي عضو له معرفة بأسرة الطفل : وذلك في حالة الضرورة كزميل له في الفصل أو الحي السكني
الخ و لفاعلية ذلك ، يوكل فريق الخطة هذا القرار إلى حق الوالدين في دعوة أحد الأعضاء لديه معرفة أو خبرة بملاحظة الطفل ، و يسهم في بناء الخطة التربوية الفردية و نجاحها .

12) ممثل عن مؤسسة التعليم المحلية : و يفضل أن يتوافر فيه ما يلي :

1 - مؤهل في الاشراف و تصميم الخطة التربوية الفردية لإشباع احتياجات الطفل .

2- لديه معرفة بالمنهاج العام .

3 - لديه معرفة في مصادر التعليم المتوفرة في المؤسسة التي يمثلها . (علي عبد النبي ، 2012 ، 72) .

6. أهداف الخطة التربوية الفردية :

تتمثل الخطة التربوية الفردية في السعي إلى تحقيق الأهداف التالية :

1) ضمان حق التلميذ أو الطفل في الخدمات التربوية و الخدمات المساندة التي تلي جميع احتياجات الطفل

الخاصة من خلال اتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة .

2) ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لأبنائها .

3) تحديد نوعية و كمية الخدمة التربوية و المساندة المطلوبة لاحتياجات كل طفل على حدة .

4) تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة الطفل و الأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة و المتعلقة

باحتياجات الطفل .

5) قياس مدى تقدم الطفل في تحقيق الأهداف الموضوعية له في البرنامج . (محمد نزال ، 2017 ، 11 - 12) .

7. الصعوبات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية :

أوضحت الدراسة التي قامت بها (الحرثمي ، 2001) لتقييم مدى فاعلية البرنامج التربوي الفردي في مراكز

و مدارس التربية الخاصة للبنات بمدينة الرياض عن عدد من المشكلات منها :

1) عدم توظيف نتائج التشخيص و التقييم في إعداد البرامج و الخطط التربوية الفردية .

2) عدم وجود فريق متعدد التخصصات .

3) معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة و إن وجدت فهي غير ملائمة لقدرات الطالب .

4) عدم إشراك الأسرة في البرنامج التربوي الفردي .

- 5) عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية و حاجتهن إلى دورات تدريبية .
- 6) عدم التزام كثير من المدارس و المؤسسات بتطبيق البرامج التربوية الفردية ، و البعض الآخر يطبقها بشكل خاطئ و بأشكال متباينة في مضمونها ، يتخللها كثير من العيوب و الأخطاء .
- 7) عدم وجود الخدمات الضرورية المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج التربوي الفردي مما يعيق تقدم الطفل أو يعطل فرصة تقدمه .(خولة، 2006، 37)

خلاصة الفصل الثاني

يتمثل ذوي الاحتياجات الخاصة بسمات خاصة ، و يتوقف نجاح تعليمهم على مدى التكفل و التأهيل الذي يحصلون عليه من المربين و معلمي التربية الخاصة .

و أفضل ما يمكن مساعدتهم به في هذا الإطار هو إنجاز خطط تربوية فردية لكل حالة تراعي جوانب القصور و القوة و الضعف بهدف إكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق التفاعل السليم مع البيئة الأسرية و التعليمية و تحقيق أقصى استفادة من القدرات العقلية و السلوكية و المعرفية و هذا ما يمكن تحقيقه من خلال الخطة التربوية الفردية ، التي تشمل كل الأهداف المتوقعة تحقيقها وفق معايير معينة و لفترة زمنية محددة حسب حاجة كل طفل .

الفصل الثالث :

تنمية مهارتي القراءة و الكتابة

■ تمهيد

1. مهارة القراءة

2. أهمية مهارة القراءة

3. أنواع مهارة القراءة

4. مهارة الكتابة

5. أهمية مهارة الكتابة

6. أنواع مهارة الكتابة

7. القراءة و الكتابة

■ خلاصة الفصل الثالث

تمهيد

مهارة القراءة و الكتابة من أهم المهارات التي يحتاجها الطفل في حياته اليومية و في مرحلة التعليم ، فالقراءة تعزز التفكير و التركيز و تنمي مهارات اللغة و التواصل بينما الكتابة تساعد الطفل على التعبير عن أفكاره و مشاعره بطريقة واضحة، ويجب تدريب الأطفال على هذه المهارات منذ سن مبكرة، حيث تبدأ مرحلة تعلم الحروف و الأرقام و الكلمات البسيطة في سن مبكرة ، و يتم تنمية هذه المهارات خلال سنوات الطفولة المبكرة باستخدام الأنشطة و الألعاب التعليمية المناسبة .

1. مهارة القراءة :

أولاً : تعريف القراءة :

أ / لغة : قُرِئَ القرآن : الترتيل العزیز ، و يسمى كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيه محمد صلى الله عليه و سلم ، كتاباً و قرآنًا ، و فرقانًا ، و يسمى قرآنًا ، لأنه يجمع السور فيضمها ، و معنى قرأت القرآن أي لفظت به . (حورية ، 2020 ، 29) .

لذلك كان النداء الأول للخالق الكريم لنبينا محمد صلى الله عليه و سلم (اِقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ، اِقْرَأْ وَ رَبُّكَ الْأَكْرَمُ ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) سُورَةُ الْعَلَقِ (الآية 1 - 5) .

ب / اصطلاحاً : عملية عضوية نفسية عقلية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني مقروءة و مفهومة . (Muhammad ، 2019 ، 30) .

عملية تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ . و تشتق المعاني الجديدة من خلال استخدام المفاهيم التي سبقت في حوزته ، و تنظيم هذه المعاني محكوم بالأغراض التي يحددها القارئ بوضوح . (مسعد و آخرون ، 2012 ، 166) .

فالقراءة " عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه ، و تتطلب هذه العملية فهم المعاني ، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية و المعاني مما يجعل العملية النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة " فهي تربط بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة و تشمل المعنى و الرمز الدال على اللفظ ، و تتم آلياً من خلال عمليتين :

أ / الأولى : إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر و نقل صور تلك الرموز إلى الدماغ الذي يتولى تحليلها و إدراك محتواها .

ب / الثانية : الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة إجازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق فتحولها إلى ألفاظ .

و تستمد القراءة مكانتها من مكانة اللغة في حياة الأفراد ، التي من خلالها يتعرف الإنسان على مختلف المعارف و الثقافات و هي كوسيلة التعلم و أدواته في الدراسة و التحصيل . (مها ، 2014 ، 25) .

كما تعتبر القراءة هي جزء من النظام اللغوي ، و ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالصيغ الأخرى للغة : اللغة الشفهية و المطبوعة ، و القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي و المهم فيها ، و تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي و المحوري للفشل الدراسي .

و هي نشاط فكري و بصري صاحبه إخراج صوت ، و تحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة و التفاعل معها و الانتفاع بها . (سليمان، 2010، 295-296) .

حيث يتجلى مفهوم القراءة في أنها عملية تفاعل مع النص المقروء ، تقوم على معايشة النص و نقده، و إبداء وجهة النظر فيه ، رضا أو سخطا ، إعجابا أو رفضا ، و كل ذلك متوقف على خبرات القارئ و ظروفه الخاصة . (سمير و آخرون ، 2004 ، 42) .

و تعرف القراءة بشكل مبسط على أنها عملية فسيولوجية و عقلية يتم فيها تحويل الرموز الخطية إلى أصوات منطوقة ، أما القراءة الجهرية فهي القراءة التي ينطق القارئ فيها بالمفردات و الجمل المكتوبة ، صحيحة من مخارجها ، مضبوطة في حركاتها ، مسموعة في أدائها ، معبرة عن المعاني التي تضمنتها ، و تحتاج مهارة القراءة إلى قدرات و مهارات إدراكية و لغوية و معرفية و فسيولوجية، و هي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية و نقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ، و من ثم معالجة هذه المثيرات و التعامل معها من خلال القراءة . (يزيد ، 2010 ، 56) .

القراءة هي إحدى مخرجات اللغة و براد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام و الرموز الكتابية ، و تقوم على رؤية الكلمات المكتوبة و إدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها . (رقية ، 2016 ، 71) .

ثانيا : مهارة القراءة :

تعريف المهارة : تعرف المهارة على أنها القدرة على أداء عمل ما بدقة و سرعة و اتقان ، و بناء عليه فإن مهارة القراءة هي تلك المهارات التي أجمع الخبراء و المتخصصون على أهميتها ، لكي يجيد التلميذ القراءة بطريقة صحيحة . (مها ، 2014 ، 29) .

و تحتاج مهارة القراءة إلى قدرات و مهارات إدراكية و لغوية و معرفية و فسيولوجية ، و هي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية و نقلها إلى المراكز معينة في الدماغ ، و من ثم معالجة هذه المثيرات و التعامل معها

من خلال القراءة . (يزيد، 57، 2010) .



الشكل (1) يوضح عملية مهارة القراءة داخل الدماغ

و القراءة ليست مهارة واحدة و إنما هي مجموعة من المهارات منها :

- قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية (بنية الكلمة) و من الناحية النحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة) و ذلك بحسب موقعها من الجملة .
- تغير نبرة الصوت بحسب المعنى : كاستفهام و التعجب و الإخبار و الطلب .
- السرعة القرائية : و هي من أهم المهارات التي لا بد للمعلمين أو المربين و المدرسة أو المركز و المنهاج من الحرص على تحقيقها .
- إكساب التلاميذ عادات القراءة الصحيحة و مهاراتها المتمثلة في سلامة النطق و إخراج الحروف من مخارجها ، و جودة الإلقاء ، و فهم المقروء و الاستماع به .
- إثراء معجمات الأطفال اللغوية بالأساليب و الألفاظ .
- النهوض بالتذوق الجمالي و الفني و الوجداني عن طريق إكسابهم التعبيرات الراقية و المعاني البارة و الصور الخالابة .

- النهوض بثقافة الطفل و معارفه و خبراته الحياتية .
- خلق الرغبة في القراءة في نفوس الأطفال و تنميتها .
- زيادة قدرة الطفل على الفهم و تنظيم الأفكار و حفظ ما هو جدير بالحفظ لفظاً و معنى .
- القدرة على الاستيعاب الكلي المقروء .
- قدرة المتعلم على التركيز و جودة التلخيص لمادة المقروءة إضافة إلى القدرة على التذكر و التحصيل (مها ، 2014 ، 29) .

و من العوامل التي تساعد في تنمية مهارات القراءة :

- البيت و الأسرة .
- دور الحضانة و الروضة مرحلة ما قبل المدرسة .
- المدرسة أو المركز لذوي الاحتياجات الخاصة .
- القصص .
- الأغاني و الأناشيد .
- الرحلات .
- الحديث الجماعي .
- الوسائل السمعية و البصرية . (مها ، 2014 ، 29) .

2. أهمية مهارة القراءة :

لا شك أن القراءة من أجمل نعم التي أنعمها الله على بني البشر ، فكانت أول لفظٍ نزل من عنده سبحانه و تعالى على نبيه الكريم مصداقاً لقوله تعالى : (**اقْرَأْ بِسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**) (العلق 01) .

و لعلها اليوم أكثر ممّا مضى تعدّ أهم المواد الدراسية لصلتها الوثيقة بالمواد الأخرى ، و التلميذ إذا تفوّق فيها فهو حتماً سوف يتفوق في المواد الأخرى ، وتعتبر القراءة أعظم وسيلة موصلة للغاية المطلوبة من اللغة . (حورية ، 2020 ، 30)

كما تعد القراءة من أهم وسائل الاتصال البشري ، فيها تنمو معلوماته و يتعرف على الحقائق المجهولة ، و هي مصدرًا من مصادر سعادته ، و سروره ، و عنصراً من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي ، و هي

تساعد الإنسان على التغير ، و لعل ما يثبت ذلك أن كثيراً من العلماء و المفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس و ينالوا الشهادات العلمية ، و كان طريقهم في ذلك القراءة ، و هذه الحقيقة تبدوا واضحة إذا ما استذكرنا تأكيد التربويين المحدثين على مهارات التعلم الذاتي ، و الذي تعد القراءة الفاعلة الوسيلة الناجحة له . (حورية ، 2020 ، 30)

فالقراءة من المهارات الأساسية للغة ، و هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية ، و لذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث و استماع و كتابة .

ومن الواضح أنه أصبحنا اليوم ننظر إلى القراءة على أنها عامل من عوامل الخبرة كالاستماع ، كما أنها عاملاً من عوامل التعليم ، و نتيجة لهذه النظرة أصبحنا نحاول اصطناع الاساليب التي تتضمن الحصول على المعاني و الأفكار ، كما تتضمن تكوين المهارات اللازمة للتعرف على الكلمات و تجويد القراءة الصامتة ، و تكوين الميول و الاهتمام بالقراءة ، و تأصيل عادة المثابرة على القراءة من أجل المتعة . (حورية ، 2020 ، 30)

و نظراً لأهمية القراءة في حياة الفرد ، و المجتمع على حدٍ سواء ، و اعتماد العملية التعليمية عليها ، فقد تناولها التربويين بالدراسة و البحث منذ أوائل القرن العشرين ، و حتى يومنا هذا مما أدى إلى تغير مفهومها تغيراً واضحاً . (حورية ، 2020 ، 30)

ولقد كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدى كونها عنصراً واحداً ، و هو التعرف على الحروف و الكلمات ، و النطق بها ، إذ أن المدرّس آنذاك كان جلُّ همّه ينصب على تعليم التلاميذ هاتين الناحيتين (التعريف و النطق) ، و نتيجة لهذين العنصرين (التعرف و النطق ، و الفهم) برز عنصر ثالث ، و هو (النقد) ، فقد ظهرت العناية بالنقد ليحكم القراء على ما يقرؤون . (حورية ، 2020 ، 30)

و في العقد الثاني من القرن نفسه امتدّ تركيز القراءة ليشمل المادة المقروءة و القارئ معاً ، و هنا ظهر الاهتمام بنشاط القارئ فأضيف عنصر " التفاعل " بين القارئ و النص المكتوب ، فالقارئ هنا ليس عنصراً سلبياً مستقبلاً لما يقرأ فقط ، و إنما يتفاعل مع المادة المقروءة ، و يتدخل فيها تدخلاً واعياً موجهاً ، و بهذا أصبحت القراءة عمليةً عقليةً فكريةً تشتمل على نطق الرموز و فهمها و نقدها و تحليلها و التفاعل معها ، و هو ما يسمى بالقراءة الناقدة . (حورية ، 2020 ، 30) .

- لا تقتصر أهمية القراءة لدى الطالب في الجانب الأكاديمي و التعليمي ، بل تمتد لتشمل جميع أمور الحياة اليومية للطالب .
- تؤدي إلى اتجاهات أكثر ايجابية تجاه الطفل المعاق فكرياً .
- تضيق الفجوة ما بين الطفل العادي و الطفل المعاق فكرياً .
- تتضح أهمية القراءة في أنها وسيلة هامة لدى الشخص المعاق فكرياً في التواصل مع المجتمع من خلال قراءة اللوحات الارشادية و الإعلانية ، و معرفة لوحات المحلات التجارية و قراءة الأحياء و أسماء الشوارع بحسب قدرات و إمكانية الشخص .
- قراءة بعض الكلمات الوظيفية التي تتصل بمجال عمله .
- تعد من الأنشطة العقلية لدى الطالب .
- كما تفيد في تطوير الحصيلة اللغوية لدى التلميذ .
- تساعد في إثراء خبرات الطالب و إشباع حاجاته و ميوله .
- و تسهم في تطوير و تكوين شخصية الفرد . (سجود ، 2018 ، 74 - 75) .

3. أنواع مهارة القراءة :

3 - 1 أولاً : أنواع القراءة : هناك عدة تصنيفات للقراءة أشهرها :

(1) تصنيفها من حيث الغرض : تصنف القراءة من حيث الغرض إلى عدة أنواع أهمها :

أ/ القراءة التحصيلية : و يراد بها استظهار المعلومات و حفظها ، و لهذا القارئ في هذا النوع محتاج إلى كثرة الإعادة و التكرار ، و من خصائصها أنها بطيئة و تتصف بالأنانة و عقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة و المختلفة . (مها ، 2014 ، 30) .

ب/ قراءة جمع المعلومات : و فيها يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر عدة لجمع ما يحتاج من معلومات، و هذا النوع يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع ، و مهارة التلخيص و لعل فئة الباحثين و العلماء و أمثالهم هم أكثر الناس احتياجاً إلى هذا النوع من القراءة .

ت/ القراءة السريعة الخاطفة : و تهدف إلى معرفة شيء معين في لحظة من الزمن كقراءة فهارس الكتب و قوائم المؤلفين و الأدلة بأنواعها ، و هي قراءة ضرورية للباحثين و المتعلمين .

ج/ قراءة التصفح السريع : تكوين فكرة عامة عن موضوع كقراءة تقرير أو كتاب جديد ، و هذا النوع تتطلبه حياتنا الراهنة نظراً لضخامة الإنتاج اليومي من المطبوعات في العلوم و الفنون و الآداب ، و تمتاز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق و كذلك بالسرعة و الفهم في الأماكن الأخرى . (مها ، 2014 ، 31)

د/ قراءة الترفيه : المتعة الأدبية و الرياضة العقلية كقراءة الأدب و النوادر و القصص و الفكاهات و الطرائف ، و هي قراءة تخلو من التعمق و التفكير و كد الذهن ، لذا يراعى في اختيار مادتها الخفة ، و القارئ عادة يزاولها في أوقات الفراغ ، و قد تؤدي على فترات متقطعة .

هـ/ قراءة النقدية التحليلية : الغرض منها الفحص ، و النقد ، و ذلك كقراءة كتاب أو إنتاج ما للموازنة بينه و بين غيره ، و لذا القارئ في هذه القراءة بحاجة إلى التروي و المتابعة ، و لهذا لا يستطيع قراءتها إلى من حظي بقدر كبير من الثقافة و الموهبة و النضج و الاطلاع و التحصيل و الفهم . (مها ، 2014 ، 31) .

و/ قراءة التذوق : التفاعل مع المقروء و هذا النوع أشبه بقراءة الاستمتاع ، حيث يتأثر بها القارئ بشخصية الكاتب و يشاركه فيما يقرؤه له مشاركة وجدانية .

ز/ القراءة التصحيحية : هي قراءة استدراك الأخطاء اللغوية و الإملائية و الأسلوبية و الصيغ اللفظية ، و تهدف إلى تصحيح الخطأ كقراءة المعلم دفاتر التلاميذ و الطباعات التجريبية ، و تحتاج هذه القراءة إلى جهد مضاعف من القارئ لكثرة التدقيق و الإمعان في المادة المقروءة ، مما ينجم عنه تعب أعصاب العين فيورثها كلالاً مع مرور الزمن . (مها ، 2014 ، 31)

ر/ القراءة الاجتماعية : و يقصد بها التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان كقراءة صفحات الوفيات و الدعوات ، و الغرض منها المشاركة الوجدانية ، و تقديم الواجب الديني و الاجتماعي . (مها ، 2014 ، 31) .

(2) تصنيفها من حيث الشكل و الأداء : تقسم القراءة من حيث الشكل و الأداء إلى :

أولاً : القراءة الصامتة :

هذا النوع الذي يتلقى فيه التلميذ ما يقرؤه عن طريق النظر فقط من غير تلفظ بالمقروء ، و لا الجهر أو تحريك لسان أو شفيتين ، فيطالع التلاميذ الموضوع الذي يقرؤونه في صمت ، ثم يختبرهم المدرس ليتبين مدى فهمهم إياه و استفادتهم منه .

و قد اتفق المربون على ضرورة الاخذ بهذا النوع من تعليم التلاميذ ، لما له الأثر البالغ و العميق في تعليم التلاميذ ، و تربيتهم و تكوين عادات القراءة الصحيحة لديهم ، كما أنها من مستلزمات إدراك جميع المواد الدراسية و التزود من المعرفة و التقدم في الحياة .

و تهدف القراءة الصامتة إلى تنمية الرغبة في القراءة الجيدة و تذوقها و زيادة قدرة التلاميذ على الفهم و تنمية قدرة المتعلم على المطالعة الخاطفة و زيادة سرعته في القراءة مع إلمامه بالمقروء و إدراكه له . (مها ، 2014 ، 32) .

و من مزايا القراءة الصامتة إشراك جميع الطلبة فيها بمختلف الفروق الفردية بينهم و تساعد في سرعة استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات و الجمل و فهم مدلولات و معانيها .

و للقراءة الصامتة عدة عيوب منها لا تمكن من تشخيص عيوب النطق لدى المتعلم و تحتاج لوقت و جهد من قبل المعلم للتطبيق الصحيح و لا تهيء التلاميذ لفرص التدريب على مهارات القراءة كالطلاقة و تمثيل المقروء و جودة الإلقاء . (مها ، 2014 ، 33) .

تنمية مهارة القراءة الصامتة :

إن الطفل الذي يعتاد على القراءة الجهرية في صغره ، من الصعب عليه أن يقرأ دروسه قراءة صامتة ، حتى لو دربته على ذلك مستقبلاً ، فإنه سرعان ما ينسى ذلك ، لذلك على المعلم أن يعد القراءة الصامتة غاية في حد ذاتها في تعليمه للتلاميذ و يدرب التلاميذ على كيفية هذه القراءة بشكل علمي ، و عليه ألا يطالب تلاميذه بشرح ما فهموه من القراءة ، بل عليه أن يلاحظ كيف يقرؤون دون أن يحركوا شفاههم ، و عليه أن ينيهم إلى أن تحريك الشفاه يفسد القراءة الصامتة .

و بعد ذلك فالقراءة الصامتة وسيلة و غاية معاً ، فكونها وسيلة تستلزم المعلم أن يدرب طلابه على فهم ما يقرؤون عن طريق أسئلة تتعلق بالمادة المقروءة قراءة صامتة ، كأن يطلب منهم قراءة الدرس قراءة صامتة ، ثم يطرح عليهم أسئلة تتعلق بالمادة التي قرؤوها ، و قد يعرض عليهم بطاقات أو لافتات تحمل عبارات معينة و يضعها أمامهم ، ثم يخفيها عن أعينهم و يطلب منهم التعبير عن المعنى الذي التقطوه من هذه البطاقة . (مها ، 2014 ، 34) .

و تتمثل استخدامات القراءة الصامتة في التحصيل المدرسي و في حصص القراءة في المكتبة و في قراءة الوسائل و اللافتات و الإعلانات و البرقيات و ما أشبه وفي قراءة البحوث و الآراء التي تنشر بقصد الاستفادة منها في حل بعض المشكلات . (مها ، 2014 ، 30 - 34) .

ثانياً : القراءة الجهرية :

هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة و أصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معان ، و هي إذن تعتمد على ثلاثة عناصر هي :

- رؤية الرمز بالعين .
- نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز .
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز .

و لهذا كانت القراءة الجهرية صعبة الأداء إذا ما قيست بالقراءة الصامتة ، لأن القارئ يصرف فيها جهداً مزدوجاً حيث يراعى فوق إدراكه المعنى قواعد التلفظ مثل : إخراج الحروف من مخارجها و سلامة بنية الكلمة و ضبط أواخرها ، و تمثيل المعنى بنغمات الصوت زيادة على احتياجها إلى وقت أطول ، نظراً لأن القارئ يتوقف في أثنائها للتنفس ، و من ثم احتلت المركز الثاني في ضرورتها لحياة الإنسان . (مها ، 2014 ، 34) .

و من مزايا القراءة الجهرية تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة و التي تركز على صحة النطق و ضبط مخارج الحروف و الإلقاء و تمثيل المعنى و تمكن من اكتساب الأطفال الجرأة و الشجاعة في مواجهة الجمهور ، و مواقف الخطابة أمام العديد من الناس و تزيل الخجل و تبعث الثقة في نفوسهم .

و من مظاهر ضعف في القراءة الجهرية الحروف الخاطئة المتحركة فقد يغير الطفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات ، قلب اتجاه الحروف كأن يقرأ (حرب) - (بحر) ، إضافة أصوات غير موجودة

أساساً كأن يقرأ كلمة (رأيت) بدلاً من (رأت) ، إضافة كلمات غير موجودة في النص مثل (ذات يوم كان هناك) يقرأها الطفل على الصورة التالية : (ذات يوم من الأيام كان هناك) . (مها، 2014 ، 35) .

مجالات استخدام القراءة الجهرية :

تمارس القراءة الجهرية داخل المدرسة أو المركز و خارجهما في حياة الكبار ، ففي داخل المدرسة و المركز تمتد ممارسة هذه القراءة لتتجاوز حصص القراءة المخصصة لها إلى دروس النصوص الأدبية التي تهتم بحسن الأداء و جودة الإلقاء و إلى دروس البلاغة و الكتابة و التعبير .

و تمارس في بعض المواقف المدرسية منهل قراءة ما جمع عن موضوع معين من مراجع مختلفة ، و قراءة التقارير أمام الطلاب ، و قراءة الأحداث الجارية و التعليمات و التوجيهات .

و تتعدى القراءة الجهرية هذه المجالات لتصل إلى أصحاب المهن كالحامين و الوعاظ و الأطباء و المعلمين و الممثلين ، الذين يجدون أنفسهم في مواقف يتحتم عليهم ممارسة القراءة الجهرية . (مها، 2014 ، 41) .

ثالثاً : قراءة الاستماع ، القراءة السمعية :

إذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعينين و القراءة الجهرية تتم بالعينين و الشفتين ، فإن الاستماع قراءة الأذن فقط ، و يمكن الاعتماد على الاستماع كوسيلة للتلقي و الفهم في جميع مراحل الدراسة ما عدا المرحلة الابتدائية الدنيا ، حيث يكون الطفل ميالاً بفطرته للعب فلا يستطيع أن يحصر انتباهه مدة طويلة إلا إذا كان يسمع قصة . (مها، 2014 ، 42) .

و هي القراءة التي يتم فيها تحصيل مضمون موضوع مقروء من قبل شخص آخر عن طريق السمع ، و هذا النوع من القراءة و إن كان البعض لا يدخله ضمن أنواع القراءة ، فهي الأكثر استعمالاً في الكثير من مواقف الحياة ، فالمصلون يستعملون للإمام و هو يخطب ، و الناس يستمعون ، و هذا النوع من القراءة يكون عن طريق الأذن بينما القراءة الصامتة تكون عن طريق العين ، و القراءة الجهرية تكون عن طريق العين و اللسان . (مها، 2014 ، 42) .

و من شروط قراءة الاستماع النظر باهتمام إلى المتحدث و إبداء الرغبة في مشاركته ، التكيف ذهنياً مع سرعة المتحدث ، الدقة السمعية التي بدونها تعطل جميع مهارات الاستماع .

و من أهداف تدريس الاستماع تنمية القدرة على الاصغاء و الانتباه و التركيز على المادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو التلاميذ ، تنمية جانب التفكير السريع و مساعدة التلميذ على اتخاذ القرار و اصدار الحكم على المسموع في ضوء ما سمعه ، تنمية بعض الاتجاهات السلوكية السليمة كاحترام المتحدث و ابداء الاهتمام بحديثه و التفاعل معه . (مها ، 2014 ، 43) .

3 - 2 ثانيا : أنواع مهارات القراءة :

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي أن تعالج في دروس القراءة ، و إهمال تعليم هذه المهارات في الوقت المناسب يؤدي إلى ضعف تعلم القراءة فيما سيأتي من مراحل ، و على المدرس أن ينظر إلى المهارات على أنها متصلة وليست منفصلة ، و أن تتم العناية بها في كل وقت ، و لا بد أن تكون المواقف التعليمية ذات معنى و ذات صلة بحاجات التلميذ المعاق فكرياً و خبراته ، و في تعليم المهارات الأساسية للقراءة الجهرية فإن التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم يختلفون في القدرة على تعلمها ، و من هنا فالإحاطة بهذه الفروق مهمة في تنويع عملية التعلم و في الإمداد بمواد قرائية متدرجة ، فبعض هؤلاء التلاميذ لا يقدرّون على السيطرة على كل المهارات من برنامج القراءة . (علي سعد ، 2009 ، 16 - 17)

و لا بد أن نبدأ من السهل إلى الصعب و من النقطة التي يمكن للطفل النجاح فيها ، و السماح له بأن ينمو بأقصى ما لديه من سرعة .

و من هنا فالمهارات الأساسية للقراءة هي :

أ - مهارة التعرف .

ب - مهارة الفهم .

ج - مهارة النطق .

أ - مهارة التعرف

و هي يقصد بها إدراك الرموز و معرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه و تتضمن هذه المهارة عدة مهارات فرعية هي :

- إتقان التعرف البصري للكلمة .
- استعمال إرشادات معينة .
- القدرة على تحليل الكلمات ، و هذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتاً) ، و التحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة) ، و استعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاث السابقة . (علي سعد ، 2009 ، 16 - 17)

ب - مهارة الفهم

أن القراءة من أهم المهارات التي تؤكد عليها مرحلة التعليم الأساسي ، حيث يحتل تعليم القراءة - كمهارة أساسية - الجزء الأكبر من العمل المدرسي . و الهدف من كل قراءة هو فهم المعنى أساساً ، و يستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات من السياق كما يستطيع فهم الكلمات كأجزاء للجمل ، و الجمل كأجزاء لل فقرات ، و الفقرات كأجزاء للموضوع كله . (علي سعد ، 2009 ، 16 - 17) .

ج - مهارة النطق

المقصود بمهارة النطق هو سلامة إخراج الحروف من مخارجها و حسن نطق الحركات الطوال (الألف ، و الواو ، و الياء) فلا تنطق كلمة ارتقى (ارتكى) ، و لا كلمة عشر (عسر) ، و لا كلمة قيل (قل) ، أو كلمة كثر (كسر) ، و لا كلمة يقول (يقل) .

و أيضاً أن بعض التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم الذين يعانون من مشكلة النطق يتزعجون عندما يطلب منهم المعلم قراءة منهج القراءة بطريقة جهرية ، و يرجع ذلك إلى حساسيتهم نحو ما يرتكبون من أخطاء في النطق ، و كراهيتهم لإظهارها في مواقف القراءة . (علي سعد ، 2009 ، 16 - 17)

4. مهارة الكتابة :

أولاً : تعريف الكتابة :

لغة : مصدر كتب يكتب كتاباً و كتابه و مكتبة و كتبة فهو كاتب ، ومعناها الجمع يقال : كتبت القوم إذا اجتمعوا و منه قيل لجماعة الخيل كتيبه ، كما سمي خرز القربة كتابه لضم بعض الخرز إلى بعض ، و قال ابن الأعرابي : و قد تطلق الكتابة على العلم و منه قوله تعالى : (أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ) . (الطور أية 39) ، أي يعلمون .

اصطلاحاً :

الكتابة هي عملية معقدة ، و في ذاتها كفاءة و قدرة على تصور الأفكار و تصويرها في حروف و كلمات و تراكيب صحيحة نحواً ، و في أساليب متنوعة المدى و العمق و الطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تنابع و تندفق ثم تنقيح و التراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى المزيد من الضبط و التفكير . (إبراهيم ، 5-6) .

الكتابة هي إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق ، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض ، وفق نظام معروف اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما ، و ذلك بغرض نقل أفكار الكاتب و آرائه ومشاعره إلى الآخرين . (مها ، 2014 ، 59) .

هي قدرة التلميذ على استخدام اللغة في التعبير عن مشاعره ، و التواصل مع الآخرين بأسلوب واضح منظم و جميل . (محمد الناصر ، 2011 ، 4) .

أحد الأبعاد الأساسية للبعد المعرفي ، و هي عملية رسم حروف أو كلمات بالاعتماد على كل من الشكل و الصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية بما فيها من مفاهيم و معاني و تخيلات . (مسعد و آخرون ، 2012 ، 173) .

الكتابة عملية ترتيب للرموز الخطية ، وفق نظام معين ، ووضعها في جمل و فقرات ، مع الإلمام بما اصطلاح عليه من تقاليد الكتابة ، كما أنها تتطلب جهداً عقلياً لتنظيم هذه الجمل ، و ربطها بطرق معينة، و ترتيب الأفكار ، و المعلومات ، و الترقيم . (سمير و آخرون ، 2004 ، 109) .

و يدخل في فعل الكتابة جوانب متعددة تتمثل في الجانب العقلي و الوجداني و اليدوي ، فأما الجانب العقلي فيرتبط بعمليات التفكير المختلفة التي تعمل على إنتاج الأفكار و التعبير عنها ، و الجانب الوجداني يرتبط بالدافعية و الرغبة في الكتابة ، إضافة إلى التعبير عن مكونات النفس و ما يُنتج فيها من مشاعر وأحاسيس ، و الجانب اليدوي مرتبط برسم الحروف و نقشها على الورق بشكل واضح و جلي . (حورية ، 2020 ، 34 - 35) .

الكتابة هي اللغة ذاتها (اللغة المكتوبة) و هي مرتبطة بفنون اللغة جميعها ، ارتباطاً أساسه خدمة النصّ المكتوب (المنتج) ، الذي تصب فيه مختلف المهارات اللغوية ، كقاعدة لهذا الإنتاج و مصدراً له . (حاتم ، 2011 ، 73) .

هي القدرة على الاتصال اللغوي الكتابي ، أو نقل الفكرة أو الرسالة من الكاتب إلى القارئ عن طريق النظام الرمزي المكتوب أو المتفق عليه بين أبناء اللغة . (سالم ، 2019 ، 118) .

ثانياً : مهارة الكتابة :

هي مجموعة من الأداءات التي يقوم بها الطالب أثناء الكتابة لتكون كتابتهم دقيقة و صحيحة و مترابطة، وتدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة يتركز في العناية بأمور ثلاثة :

- قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة وفق القواعد الإملائية .
- إجادة الخط من خلال تنظيمه و تنسيقه و جماله .
- قدرته على التعبير عما لديه من أماكن في وضوح و دقة . (مها ، 2014 ، 59) .

هي إحدى مهارات اللغة العربية و هي عبارة عن عملية عقلية يقوم الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها و تنظيمها ثم وضعها بالصورة النهائية على الورق . (إبراهيم ، 5) .

أنها مهارة لغوية تتطلب قدرة حركية تتصل بالرسم الكتابي ، يدعمها إدراك بصري دقيق ، و تصور ذهني صحيح للرموز المكتوبة ، كما تتطلب تصوراً عقلياً للفكرة المراد التعبير عنها كتابياً ، يدعمه وعاء لغوي سليم ، و لذلك كله لتمكين المتعلم من نقل أفكاره و آرائه إلى الآخرين في جمل مكتوبة تتم بالصحة اللغوية والهجائية ، و جمال الرسم . (سجاد ، 2018 ، 85) .

مهارة الكتابة تعد مهارة من مهارات الحياة التي يخدم بها الإنسان نفسه ، فإذا كان الإنسان في مواقف الحياة العادية يعبر عن أفكاره و مشاعره من غير حاجة إلى توخي فصيح الكلام ، فإنه يغدو بحاجة ماسة إلى ذلك حينما يكتب مقالاً لصحيفة أو مجلة . (سالم ، 2019 ، 118) .

تنمية المهارات الكتابية :

تمثلت تنمية المهارات الكتابية باستخدام العديد مداخل و استراتيجيات عديدة منها : التعلم التعاوني ، أنشطة القراءة الابتكارية ، التعلم الذاتي ، وحل المشكلات و التعلم الإثني ، و المدخل القصصي في التدريس ، و استراتيجيات ما وراء المعرفة و الوسائط المتعددة .
و تركز تنمية المهارات الكتابية على اجراءات أهمها :

- أن يحدد المعلم نقطة البدء و الأداء المطلوب تعلمه ، و الخبرات التي ينبغي أن يوفرها لتلاميذه ، و المهارات التي يريد إكسابها لهم .
- تحليل المهارة الكلية إلى مهارات جزئية .
- التدرج في إكساب المهارة .
- تدريب المتعلم على المهارة ، و نجاح التدريب المرهون بإشباع حاجات التلاميذ ، و رغبتهم و توفير المواقف المناسبة للتدريب ، و تعريف التلاميذ بأخطائهم .
- تصميم التدريبات بحيث تكفل مرونة الأداء ، و تناسب الفروق الفردية .
- العناية بالثروة اللغوية . (عبد الله ، 8) .

5. أهمية مهارة الكتابة :

تأتي مرحلة الكتابة بعد مرحلة الكلام في الوجود كما تسبقها مهارة القراءة و يمكن الإشارة إلى أهمية الكتابة في التالي :

- الكتابة شرط أساسي لحو أمية الإنسان و هو جزء أساسي للموطنة .
- تعد الكتابة جزء أساسي للتعليم بكافة مراحله .
- تعد وسيلة فعالة بين الناس لحفظ التراث و نقله ، فهي أداة اتصال بين الماضي و الحاضر .
- تعد شهادة تسجيل للأحداث و القضايا و الواقع .

■ الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق بين الناس و قد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات و المواثيق ، لقوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَيْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبَ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ) . (سورة البقرة الآية 282) .

■ الكتابة أداة للإبلاغ ووسيلته و أداة رئيسية من أدوات الإعلام ، و تعد الكتابة المرحلة الرابعة من مراحل تعليم اللغة العربية ، و تكتسب أهميتها لدى المتعلم نفسياً لتعلم اللغة العربية و المواد الأخرى لأنه يشعر في هذه المرحلة بأنه يكتب ما استمع إليه و تحدث به و قرأه . (رقية ، 2016 ، 101) .

6. أنواع مهارة الكتابة :

أولاً : أنواع الكتابة :

أ/الكتابة الوظيفية : هي الكتابة التي تؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد و الجماعة ، لتحقيق الفهم و الإفهام ، وهي ذلك النوع من الكتابة التي يمارسها الطلبة كمتطلب لهم في حياتهم اليومية العامة ، و يمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرسمية و من مجالات استعمال هذا النوع : كتابة الرسائل و البرقيات و السير الأكاديمية و الاستدعاءات بأنواعها و الإعلانات و كتابة السجلات و التقارير و التلخيص . (إبراهيم ، 6) .

ب/الكتابة الإبداعية : هي عملية تسمح بإنتاج نص مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية و مراجعتها وهي الكتابة التي تهدف إلى الترجمة عن الأفكار و المشاعر الداخلية و الأحاسيس و الانفعالات ، و من ثم نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي رفيع ، بغية التأثير في نفوس السامعين أو القارئ تأثيراً يكاد يقترب من انفعال أصحاب هذه الأعمال.

وفيها يعبر الفرد عن أفكاره الذاتية الأصلية ، و يبيّن أفكاره و ينسّقها و ينظمها في موضوع معين بطريقة تسمح للقارئ أن يمر بالخبرة نفسها التي مر بها الكاتب ، و يطلق عليها أيضاً بالتعبير الإنشائي ، لذا فهو تعبير إبداعي ذاتي ينفث فيه الشاعر أو الناثر أفكاره و أحاسيسه ، فيفصح عما في داخله من عواطف بعبارة منتقاة مستوفية الصحة و السلامة النحوية و اللغوية . و من الأمثلة على هذا النوع : كتابة القصة القصيرة و الرواية و المقالة الأدبية و القصيدة الشعرية ، و كتابة تراجم حياة العظماء ، و السير ، و المذكرات الشخصية . (إبراهيم ، 6)

جـ /الكتابة الإقناعية : و هي فرع من الكتابة الوظيفية ، و فيها يستخدم الكاتب أساليب ووسائل إقناعية لإقناع القارئ بوجهة نظره ، مثل الحاجة و إثارة العطف و نقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين و استخدام الأسلوب الأخلاقي . فهو يلجأ إلى المنطق و العاطفة أو الأخلاق ، و ربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه . (إبراهيم ، 6) .

ثانيا : أنواع مهارة الكتابة :

للكتابة مهارات عامة يجب توفرها لدى كل كاتب و مهارات خاصة يحتاجها كل من أراد القيام بأداء معين ، و للتفصيل في ذلك نذكر ما يلي :

المهارات العامة : للكتابة عدة مهارات عامة نجملها في ما يلي :

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة فالحروف العربية ليست خطوطاً مستقيمة كاللغات الأوربية ، و لكنها تعتمد على جمال الرسم و التفنن فيه ، و كذا القدرة على نقل الكلمات التي نشاهدها ككتلة واحدة ، لأن الرموز العربية متصلة ، لذلك ينادي علماء التربية بضرورة رسم الكلمات فذلك يساعد المتعلم على التحكم في حركة اليد لتقليد المكتوب و كلما ازداد التحكم في حركة اليد ازداد اقتراب المتعلم من الرسم الدقيق للمكتوب بعدها يمكن التعرف على الحروف و أشكالها المختلفة . (حورية ، 2020 ، 35 – 36)
- القدرة على الكتابة بخط واضح يميز بين الرموز الكتابية ، فهناك فرق بين وضوح الخط و جماله فجمال الخط موهبة من الله يمكن صقلها ، و أما وضوح الخط فيمكن للجميع أن يصل إليه بشيء من المران و التوجيه ، و أفضل طرق لذلك هو تقليد الخطوط الجميلة كخط الرقعة ، النسخ ، الكوفي
- القدرة على مراعاة القواعد الإملائية و النحوية و الصرفية كاملة في الكتابة فلكل لغة قوانين خاصة بكتابتها .
- القدرة على توليد أفكار للكتابة ، فبعض أنماط الكتابة يأتي تاليا للاستماع أو للقراءة ، و بعضها يبدعها الكاتب من تلقاء نفسه . (حورية ، 2020 ، 35 – 36)

المهارات الخاصة : و من المهارات الخاصة ما يلي :

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء .
- القدرة على إعادة ما استمع إليه أو قرأه .
- تلخيص موضوع ما تلخيصاً كتابياً صحيحاً و مستوفياً لجميع الأفكار .
- القدرة على كتابة البرقيات و الرسائل .
- القدرة على كتابة طلب وظيفة .
- القدرة على كتابة استبيان .
- القدرة على كتابة بحث .
- القدرة على كتابة خاطرة .
- القدرة على كتابة مقال أو تقرير . (حورية ، 2020 ، 35 – 36) .

7. القراءة و الكتابة :

يمكن توضيح مظاهر العلاقة بينهما فيما يلي :

- تعتمد القراءة و الكتابة على التفكير ، و تبادل التفكير ، و تمثل الرموز و الكلمات و المعاني قدراً مشتركاً بينهما ، ففي القراءة و هي فن استقبالي تحدث عمليات تحليلية في محاولة فهم ما يفكر فيه الآخرون ، و في الكتابة و هي فن إنتاجي يعتمد على الإنشاء و التركيب نقلاً للفكر ، و مشاركة الآخرين فيه . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 – 131)
- للتعبير بعدان : أولهما لغوي و يعكس مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها المتعلم ليعبر ، و ثانيهما معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات و الحقائق و الأفكار و الخبرات ومصدر القراءة ، و يكسب هذا البعد المتعلم الطلاقة اللغوية عند الكتابة ، فالتحضير القرائي قبل الكتابة يعد بعداً أساسياً و ضرورياً .
- تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حل الرموز الكتابية ، و تتوقف القراءة على وضوح الخط ، و مراعاة قواعد الإملاء ، و على القارئ أن يتصف بالعلم برموز الكتابة ، و تحويلاتها الصوتية ، و طرق أداء الكلام ، و الربط بين الأصوات و مدلولاتها .

- القراءة و الكتابة عجلتان معقدتان تشتملان على مهارات : حسية ، و عقلية و يشتركان في تصور شكل الكلمة ، و الربط بين الحروف و أصواتها ، و تحليل بنية الكلمة ، و فهم معنى الجملة . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 - 131)
- الرسالة اللغوية المكتوبة هي مجال القراءة و الكتابة ، فهما فنا الأداء اللغوي تلقياً و إنتاجاً حيث يرتبط بها القارئ تفسيراً و فهماً ، و يرتبط بها الكاتب إنشاءً و صياغةً .
- يعد التهجي أحد مظاهر الارتباط بين القراءة و الكتابة ، فالانتباه إلى أشكال الكلمات و أصواتها كما تعلمها الطفل في القراءة يساعد على التهجي الصحيح عند الكتابة و العلاقة بين الترقيم في الكتابة و التنعيم في القراءة من مظاهر العلاقة بينهما و الترقيم نهاية الجملة مفتاح رئيسي للتنعيم في القراءة .
- يركز الكاتب على أمرين : بناء الرسالة و صياغة الرموز اللغوية فيبدأ بتحديد الأفكار ، و يرتبها منطقياً إبرازاً للمعنى ، و يختار الكلمات و الجمل و يربط بينهما ، و القارئ معنى بأمرين : تفسير الرسالة بإعادة بناء معناها وصولاً للمعنى الذي يريده الكاتب ، و الوحدات الأساسية التي يستخدمها الكاتب و القارئ هي : الكلمة ، و الجملة و الفقرة و الموضوع .
- القدرة على التمييز السمعي ، و البصري أمر أساسي لمهارات القراءة و الكتابة ، مع ضرورة حدوث تطورات : معرفية و إدراكية ، و يجب أن تصل قدرة الذاكرة إلى مستوى من النمو تتربط فيه الرموز و دلالاتها و تنظم و تختزن و تستعاد بشكل فعال حين الحاجة ، و يقع على مدى الانتباه عبء في الانتقال من مستوى لآخر . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 - 131)
- تتوفى المعرفة الوظيفية للقراءة و الكتابة على اكتساب ثلاثة أنظمة من الرموز : هي الرسم الكتابي Graphitic ، و التركيب Syntactic ، و الدلالة Semantic و هي ثلاثة الأنماط التي أشار إليها جودمان Goodman بقوله : أن القارئ يستخدم مؤشرات إدراكية كتابية يحتاج إليها لفهم المعنى ، ثم يراجع ما قرأه ، فالمؤشر الأول يتعلق بالمعنى و الدلالة ، و الثاني يتصل بمؤشرات الإعراب ، و بناء الجمل .
- ظهرت في إطار مفهوم اللغة الكلي مظاهر الاستقلال و التداخل بين القراءة و الكتابة ، فينظر إليهما على أنهما نمط واحد متكامل لا على أنهما نشاطان مستقلان ، و التكامل بينهما ليس تكاملاً كلياً ، فهما متتابعان في شكل خطي . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 - 131)

تعطي المظاهر السابقة للعلاقة بين القراءة و الكتابة ملامح محددة لما بين القراءة و الكتابة من أساسيات مشتركة ، و التي يمكن أن توظف في البرنامج تحقيقاً لأهدافه .

و كذلك فإن ظهور مفهوم المعيشة في القراءة **Involvement in Reading** بمعنى تشجيع و تدريب المعلمين ليتفاعلوا مع المقروء ذهنياً و انفعالياً ، و التأكيد على وجوب استخدام الكتابة كنشاط تكميلي للتعبير عن استجابات المعلمين مع المقروء يعزز المنحى الذي نتبناه من ضرورة توظيف هذه الصلات بين القراءة و الكتابة في إطار متكامل . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 – 131) .

خلاصة الفصل الثالث

نستخلص من فصلنا هذا أن للقراءة و الكتابة دور كبير و هام في حياة الأفراد و المجتمعات فيها نتعلم و نعلم و نتطور و نزهدهر و نوصل رسالتنا إلى العالم و الشعوب الأخرى و منه فإن القرآن الكريم ذكر عظمتها فيه و كانت من أول الآيات المنزل على نبينا الكريم محمد صلى الله عليه و سلم و بهذا تعرفنا على أهميتها و أنواعها و خصائصها و مهاراتها و كيفية تنميتها .

و منه نكون استفدنا منها في بحثنا العلمي هذا و أفدنا القارئ و أضفنا دراسة علمية غنية بالمعلومات و قدمنا عملنا هذا بإتقان و دقة .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع :

الاجراءات المنهجية للدراسة

■ تمهيد

1. منهج الدراسة المتبع

2. تعريف الدراسة الاستطلاعية

3. أهداف الدراسة الاستطلاعية

4. مجتمع الدراسة و ميدانها

5. الأدوات المستخدمة في الدراسة

6. الخصائص السيكومترية للأداة

7. إجراءات الدراسة الأساسية

8. عينة الدراسة الأساسية

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

■ خلاصة الفصل الرابع

تمهيد

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري لابد استكمالاً للبحث بالدراسة أن نمر إلى الجانب التطبيقي حيث أنه يهدف إلى قياس الفرضيات المقترحة ذلك بالأدوات العلمية المستخدمة للوصول للمصداقية العلمية ، من خلال هذا الفصل قمنا بعرض الخطوات التي تم إتباعها أثناء إجراء الدراسة التطبيقية و ذلك بتقديم المنهج المتبع ، ثم الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ، مروراً إلى عينة الدراسة و خصائصها ، و أيضاً الأدوات و المتمثلة في الاستبيان الخاص بالدراسة من إعداد الباحثين و الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة ، و أخيراً إلى الدراسة الأساسية .

1. منهج الدراسة المتبع :

إعتمد في دراستنا على المنهج الوصفي ، الذي يتماشى مع طبيعة الموضوع باعتباره مجموعة الاجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً و دقيقاً لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع أو محل الدراسة ، و ذلك من خلال العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي .

2. تعريف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة التي تسبق الاستقرار النهائي على خطة الدراسة، كما أنها عبارة عن إجراءات تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة المدروسة، وكذلك الكشف عن الثغرات الموجودة في البحث.(قدور ، 73 ، 2022) .

3. أهداف الدراسة الاستطلاعية : هدفت الاستطلاعية إلى:

- التعرف على المجتمع الأصلي وتحديد عينة الدراسة.
- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية.
- ضبط عنوان الدراسة والإلمام بالتصور الشامل للبحث.
- إعداد أداة جمع البيانات والتأكد من جاهزيتها.
- التعرف على التحديات التي قد تواجه البحث والعمل على تفاديها في الدراسة الأساسية.(قدور ، 73 ، 2022) .

4. مجتمع الدراسة و ميدانها :

أجريت الدراسة بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بتقرت هيكل طبي وتربوي و نفسي و اجتماعي و قد أنشئ هذا المركز للأطفال المتخلفين ذهنيا بولاية تقرت نتيجة الحاجة الملحة التي فرضها الواقع الاجتماعي و الصحي لهذه الفئة من المجتمع فوجدوا مثل هذا المركز للعناية و التكفل الصحيح بهم .

يقع المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بجي الأمير عبد القادر بولاية تقرت يحده من الشرق مديرية النشاط الاجتماعي ، و من الغرب مركز صيانة الوسائل التعليمية ، و من الشمال سكنات اجتماعية ، و من الجنوب مركز البريد و المواصلات و متوسطة ابن رشد .

يتكفل المركز بذوي الإعاقة الذهنية المختلفة ، و الأطفال الذين لديهم تأخر دراسي ، و نظرا لطاقة الاستيعاب الكبيرة بالمركز و عدد الأطفال المسجلين في الانتظار و للتخفيف من هذا العبء ، تم فتح ملحقة جديدة ببلدية تبسبست طريق سيدي مهدي ، و قد كانت هذه الملحقة إلى أحد المعمرين الفرنسيين زمن الاحتلال الفرنسي ، و قد تم ترميمها و استقبال الأطفال بها للموسم الدراسي 2014 / 2015 و سوف نرفق البطاقة الفنية للمركز بقائمة الملاحق .

و أجريت هذه الدراسة على مربي المركز النفسي البيداغوجي بولاية تقرت استخدمنا أسلوب الحصر الشامل ؛ حيث تكونت العينة من (30) مربي و مربية عاملين داخل ورشات و أقسام المركز النفسي البيداغوجي عمر بن بولاية تقرت .

جدول (1) يتضمن توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

المؤسسة	أفراد العينة	النسبة المئوية
المركز النفسي البيداغوجي عمر بن جلول - تقرت -	الإناث 27	90 %
	الذكور 3	10 %
المجموع	30	100 %

5. الأدوات المستخدمة في الدراسة :

تعتبر أدوات البحث من الأدوات الأساسية في بناء أي بحث علمي بالإضافة إلى وظيفتها في جمع الحقائق، وتفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث.

الاستبيان : "يعرف الاستبيان بأنه الأداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب". (قدور ، 74 ، 2022) .

و يتكون استبياننا الدراسة الحالية من ثلاثة أبعاد و هي كالتالي :

- 1/ البعد المعرفي : و يتضمن 08 بنود منظمين من 01 إلى 08 .
 - 2/ البعد السلوكي : و يتضمن 08 بنود منظمين من 09 إلى 16 .
 - 3 / البعد الوجداني : و يتضمن 08 بنود منظمين من 17 إلى 24 .
- وقد حددت البدائل التالية : دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، أبداً .

- تم رصد 4 نقاط لكل إجابة بعبارة دائماً .
- تم رصد 3 نقاط لكل إجابة بعبارة غالباً .
- تم رصد 2 نقاط لكل إجابة بعبارة أحياناً .
- تم رصد 1 نقطة لكل إجابة بعبارة نادراً .
- تم رصد 0 نقطة لكل إجابة بعبارة أبداً .

6. الخصائص السيكمترية للأداة :

للتحقق من صلاحية الأداة المعتمدة في هذه الدراسة تم الاعتماد على الخصائص السيكمترية (الصدق، الثبات ، الموضوعية) وهي كالتالي:

أ / الصدق :

الصدق " :يعرف على أنه قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه." (قدور، 75، 2022) .

الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداتي الدراسة في قياس ما وضعنا لقياسه تم عرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبلغ عدد المحكمين (7) محكمين ملحق رقم (1) وفي ضوء آراء المحكمين قامت الباحثتين بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية والملحق رقم (2) و (3) يوضح هذه الاستبيانات في صورتها النهائية .

جدول (2) قائمة الأساتذة المحكمين و إختصاصاتهم .

الرقم	الإسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	عبد الباسط القني	أستاذ محاضر - أ-	علم النفس التربوي	جامعة عمار ثليجي الأغواط
02	الهاشمي لقوقي	أستاذ محاضر - أ-	علم النفس التربوي	جامعة التكوين المتواصل تقرت
03	محمد الأخضر بن زهرة	ماجستير علم النفس التربوي	علم النفس التربوي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
04	خالد بوعافية	أستاذ التعليم العالي	علم النفس العصبي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
05	مسعودة حمادو	أستاذ محاضر - ب-	تربية خاصة	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
06	نادية بوضياف	أستاذة في التعليم العالي	تربية خاصة	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
07	يمينة فالح	أستاذ محاضر - أ-	الإرشاد النفسي والصحة النفسية	جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

وبعد عرض الاستبيانين على الأساتذة المحكمين لإبداء رأيهم حيث أئفق معظمهم على دمج بعض الفقرات وتعديلها في الأبعاد ومن بين العبارات التي تم تعديلها بناء على رأي المحكمين مبينة في الجدول التالي:

جدول (3) يتضمن عبارات الاستبيانين التي تم تعديلها وفق آراء المحكمين

الرقم	العبرة قبل التعديل	العبرة بعد التعديل	البعد
01	التجهيزات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطة التربوية الفردية للقراءة .	الوسائل و المعينات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطة التربوية الفردية للقراءة .	المعرفي

(من إعداد الطالبتين الباحثتين)

ب / الثبات :

ثبات أداة الدراسة : تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق :

الثبات: "يعني مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة .(قدور ، 76 ، 2022) .

جدول (4) يوضح قيمة ألفا كرونباخ للإستبيان الخاص بالقراءة

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
24 بند	0.60

تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) بحيث بلغ (0.60) وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

جدول (5) يوضح قيمة ألفا كرونباخ للإستبيان الخاص بالكتابة

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
24 بنود	0.56

تم حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) بحيث بلغ (0.56) وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

معامل الاتساق الداخلي:

قامت الطالبتان الباحثتان بحساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة للاتساق الداخلي للاستبيانين ، حيث تم حساب معامل الارتباط لمعرفة مدى ارتباط الفقرات بأبعاد متغير رقمين عشرين للاختصار كما هو موضح في الجدولين الآتيين :

جدول (6) يتضمن معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الخاص بالقراءة

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البعد المعرفي	01	0.28
	02	0.35
	03	0.66
	04	0.45
	05	0.43
	06	0.43
	07	-0.087
	08	0.30
البعد السلوكي	09	0.19
	10	0.10
	11	0.26
	12	0.40
	13	0.38
	14	-0.095
	15	0.57
	16	0.29
البعد الوجداني	17	0.61
	18	0.53
	19	0.45
	20	0.29
	21	-0.04
	22	0.41
	23	0.05
	24	0.54

جدول (7) يتضمن معامل الاتساق الداخلي للاستبيان الخاص بالكتابة

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البعد المعرفي	01	0.008
	02	0.46
	03	0.38
	04	0.35
	05	0.54
	06	0.38
	07	0.28
	08	0.35
	09	0.51
البعد السلوكي	10	-0.14
	11	0.59
	12	0.03
	13	0.32
	14	-0.16
	15	0.48
	16	0.54
	17	0.72
	18	0.57
البعد الوجداني	19	0.58
	20	0.21
	21	-0.24
	22	0.42
	23	-0.004
	24	0.56

جـ / الموضوعية : من خلال بوضع إشارة X في البدائل المطروحة للمربي و منه فإن الدرجة غير قابلة للتأويل و عليه فالتصحيح يتصف بالموضوعية .

7. إجراءات الدراسة الأساسية :

و أجريت هذه الدراسة على مربى المركز النفسي البيداغوجي بولاية تقرت استخدمنا أسلوب الحصر الشامل ؛ حيث تكونت العينة من (50) مربى و مربية عاملين داخل ورشات و أقسام المركز النفسي البيداغوجي جلول بن عمر بولاية تقرت .

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعنا الإجراءات التالية:

- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة لأجل بناء أداة الدراسة.
- التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين قصد إبداء ملاحظاتهم عليها وأخذها بعين الاعتبار.
- التحقق من ثبات أداة الدراسة من خلال تطبيقها على عينة قصدية.
- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

وتم توزيع الاستمارات وإعلام المربين بطريقة الإجابة من خلال التأكد على أن الأسئلة تتعلق بتقديم بيانات حول الخطة التربوية الفردية و مهارتي القراءة و الكتابة ، وتم شرح لهم كيفية الإجابة على البدائل بكل وضوح، وعند جمع الاستبيانات عليهم تمت مراجعتها للتأكد من صحة طريقة الإجابة واكتمالها.

8. حدود الدراسة الأساسية :

الحدود الزمانية : و هي الفترة التي قمنا بتوزيع الاستبيانين في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا عمر بن جلول ما بين 12 / 04 / 2023 إلى غاية 20 / 04 / 2023 .

الحدود المكانية : تمثلت في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بولاية تقرت .

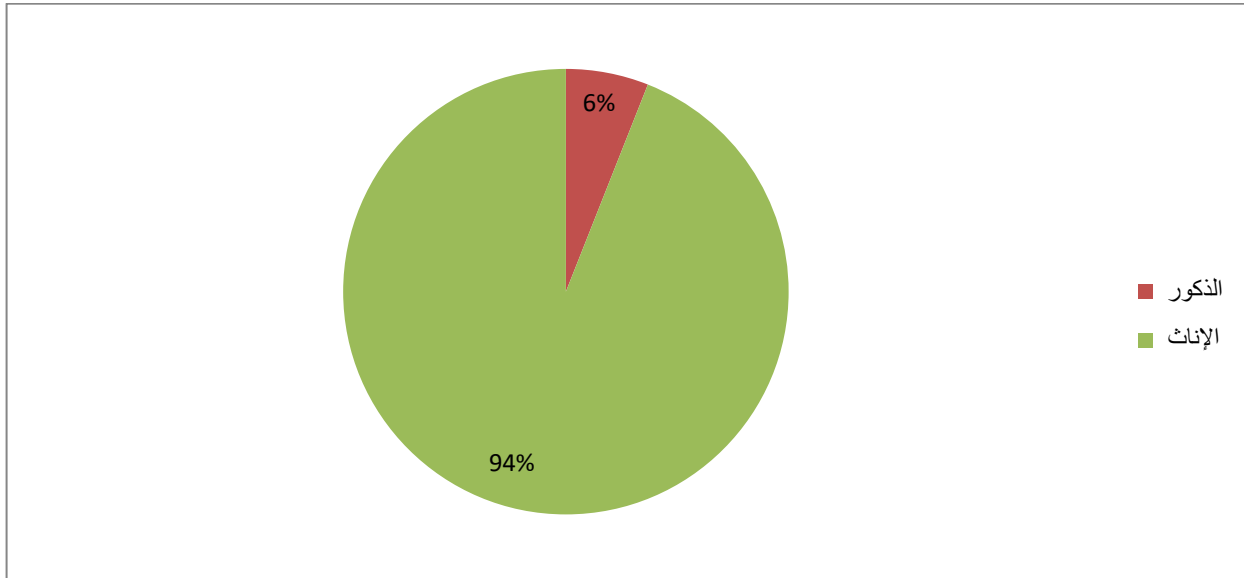
الحدود البشرية : و تمثلت في المربين العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي بولاية تقرت .

مجتمع الدراسة : و شملت هذه الدراسة (50) مربى و مربية المتواجدين داخل ورشات و أقسام المركز النفسي البيداغوجي حسب الجدول الآتي :

جدول (8) يتضمن توزيع عينة الدراسة الأساسية

المؤسسة	أفراد العينة	النسبة المئوية
المركز النفسي البيداغوجي عمر بن جللول - تقرت -	الإناث 47	94 %
	الذكور 03	6 %
المجموع	50	100 %

يتضمن الجدول رقم (8) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس ، حيث نسبة الذكور والتي بلغت (6%) و هو يعادل (03)أفراد من (50) أفراد مجتمع الدراسة، بينما نسبة الإناث بلغت (94%) أي (47) أنثى من أصل (50) و هم مجموع أفراد مجتمع الدراسة .



الشكل (2) يتضمن نسب توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب الجنس

9. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية :

تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1. النسبة المئوية : لمعرفة التوزيعات
2. ألفا كرونباخ : لحساب الثبات
3. معامل الارتباط "بيرسون": لقياس الفرضيات

تجدر الإشارة إلى أن المعالجة الإحصائية التي تمت باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) .

خلاصة الفصل الرابع

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة و ذلك بالتطرق إلى المنهج المستخدم والدراسة الاستطلاعية ثم عينة الدراسة الاستطلاعية مروراً إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و أخيراً عينة الدراسة الأساسية بحيث إتخذنا هذه العناصر لفهم نتائج الاستبيانين المطبقين و الوصول إلى نتائجهم التي تستعرضها لاحقاً في الفصل الموالي.

الفصل الخامس :

عرض و مناقشة نتائج الدراسة

■ تمهيد

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة

2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

■ خلاصة الفصل الخامس

تمهيد

بعد تناول الجانب النظري الذي يعد نقطة ربط ما بين المعلومات النظرية والمعلومات الميدانية، إذ يعتبر عرض النتائج أهم خطوة من خطوات البحث العلمي والتي من خلالها يتم الوصول إلى حقائق وأهداف الدراسة و بعدما أتبعه الفصل الرابع المعنون بإجراءات الدراسة المنهجية و الذي يعد الفصل الأول تطبيقاً و تمهيداً لإجراء الفصول الموالية و عليه سيتم عرض و مناقشة النتائج الدراسة في الفصل الموالي بعنوان "عرض ومناقشة نتائج الدراسة " .

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على أنه : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " .

و للتحقق من ذلك تم إستخدام الأسلوب الإحصائي " بيرسون " لدراسة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة و ذلك بالإعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS.20) .

و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (9) :

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط " بيرسون "	قيمة الدلالة الاحصائية	القرار
الخطة التربوية الفردية للقراءة	0.77	0.01	دالة إحصائيا
الخطة التربوية الفردية للكتابة			

جدول (9) : يتضمن نتائج " بيرسون " للفرضية العامة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الخطة التربوية الفردية للقراءة والخطة التربوية الفردية للكتابة قدرت أيضا بـ(0.77)و هي مرتفعة جدا مما جعل مستوى الدلالة (0.01) و هي دالة إحصائيا .

و من خلال عرض النتائج المتوصل إليها و المبينة في الجدول أعلاه وجدنا قيمة الدلالة (0.01) و هي أقل من (0.05) و عليه فهي دالة ومنه فإننا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على أنه : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " ، و نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه : "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " و بالتالي فإن فرضيتنا العامة بنصها المقدم

سلفاً بهذا البحث و هو " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " و هي غير محققة .

2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية ودرجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " .

و للتحقق من ذلك تم إستخدام الأسلوب الإحصائي " بيرسون " لدراسة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة و ذلك بالإعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) .

و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (10) :

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الاحصائية	القرار
درجة الخطة التربوية الفردية	0.94	0.01	دالة إحصائية
درجة مهارة القراءة			

جدول (10) : يتضمن نتائج "بيرسون" للفرضية الأولى

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة الخطة التربوية الفردية ودرجة مهارة القراءة قدرت بـ (0.94) و هي مرتفعة جداً مما جعل مستوى الدلالة (0.01) و هي دالة إحصائية .

و من خلال عرض النتائج المتوصل إليها و المبينة في الجدول أعلاه وجدنا قيمة الدلالة (0.01) و هي أقل من (0.05) و عليه فهي دالة و منه فإننا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " ، و نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه : "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر

مربي المركز النفسي البيداغوجي " إذن فرضيتنا الجزئية الأولى بنصها المقدم سلفا لهذا البحث و هو : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي" و هي غير محققة .

3. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي " .

و للتحقق من ذلك تم إستخدام الأسلوب الإحصائي " بيرسون " لدراسة العلاقة بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة و ذلك بالإعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) .

و كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (11) :

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط "بيرسون"	الدلالة الاحصائية	القرار
درجة الخطة التربوية الفردية	0.94	0.00	دالة إحصائية
درجة مهارة الكتابة			

جدول (11) يتضمن نتائج " بيرسون " للفرضية الثانية

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجة الخطة التربوية الفردية ودرجة مهارة الكتابة في معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.94) و هي مرتفعة جداً مما جعل مستوى الدلالة (0.01) و هي دالة إحصائية .

و من خلال عرض النتائج المتوصل إليها و المبينة في الجدول أعلاه وجدنا قيمة الدلالة (0.01) و هي أقل من (0.05) فهي دالة و عليه فإننا نرفض الفرض الصفري الذي ينص على : "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي " ، و نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة الكتابة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربي المركز النفسي البيداغوجي " و من هنا فرضيتنا الجزئية الثانية بنصها المقدم سلفا بهذا البحث " لا توجد علاقة ذات

دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " و هي غير محققة .

خلاصة الفصل الخامس

تم عرض في هذا الفصل نتائج و مناقشة الفرضية العامة و الفرضية الجزئية الأولى و الفرضية الجزئية الثانية حيث يعتبر أهم خطوة من خطوات البحث العلمي و سوف نتطرق في الفصل الموالي إلى تحليل و تفسير هذه النتائج و ذلك بعد قياسها لنخلص أن : الفرضية العامة و الفرضيتان الجزئيتان كلها فرضيات أقصى القياس إلى أنها " غير محققة " ليأتي الفصل السادس بعنوان " تحليل و تفسير نتائج الدراسة " ليتم من خلاله الأجوبة على السؤال الجوهرى " لماذا جاءت نتائج هذه الدراسة بهذا الشكل ؟ " و لم تأت على شكل آخر مع التعليل و التبرير .

الفصل السادس :

تحليل و تفسير نتائج الدراسة

■ تمهيد

1. تحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة

2. تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3. تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

■ خلاصة الفصل السادس

تمهيد

بعد قيامنا في الفصل السابق بعرض و مناقشة نتائج الفرضية العامة و الفرضيات الجزئية فإننا سنقوم في هذا الفصل بتحليل و تفسير نتائجها ، إعتمادا على الدراسات السابقة و الجانب النظري للدراسة .

1. تحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة :

التي تنص على أنه : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " . و هي فرضية غير محققة لتصبح النتيجة هي الفرض البديل الذي ينص على أنه : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " .

نلاحظ من خلال عرض نتائج قياس الفرضية العامة أن الخطة التربوية الفردية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدرجة مهارتي القراءة و الكتابة لأن مهارتي القراءة و الكتابة يرتبطان ببعضهما البعض فعملية القراءة تكمل عملية الكتابة و العكس صحيح أي ترتبطا ارتباطاً طردياً ، ذلك لأن : « تعلم القراءة يهتم بمهارات تمكن القارئ من حل الرموز الكتابية ، و تتوقف القراءة على وضوح الخط ، و مراعاة قواعد الإملاء ، و على القارئ أن يتصف بالعلم برموز الكتابة ، و تحويلاتها الصوتية ، و طرق أداء الكلام ، و الربط بين الأصوات و مدلولاتها » . (سمير و آخرون ، 2004 ، 130 – 131) .

فقد لاحظنا من خلال دراستنا التطبيقية أن أغلبية المربين يربطون مهارة القراءة بمهارة الكتابة ويعتبرانها وجهان لعملة واحدة أي يقومان بعملية تكاملية بين بعضهما البعض و لاحظنا أيضاً دافعية المربين في استخدام الخطة التربوية الفردية .

و من خلال النتائج الموضحة تطبيقياً و الواقع النظري حول الخطة و مدى الفاعلية و الإيجابية في تطبيقها و تفعيلها لتنمية مهارتي القراءة و الكتابة بمستوياتها المختلفة أي مرحلة الحرف فالكلمة فالجملة و أيضاً التباين الموجود في المردودية لحصيلة القراءة و الكتابة على مستوى الطفل ذو التخلف الذهني الخفيف قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية أو حتى التطبيق غير المنظم و غير المتكامل ينتابه و يتخلله غياب أحد المختصين أو عدم تحديد المجال الزمني المحدد أو نقص أحد العناصر الأساسية .

وأيضاً رأي المربي في التوافق بين الخطة التربوية الفردية و الرغبة و الميول لها و الاهتمام بها و هذا ما يساند البعد الوجداني من البنود التي توافقت مع آراء المربين حيث سجل الفرق الشاسع في النتائج مهارتي القراءة و الكتابة و المجال الزمني لتنميتها قبل التعرف على فاعليتها الخطة التربوية الفردية و بعد ظهور المشروع

الفردية كخطة تربوية فردية إيجابية في التعامل في العملية التربوية مع ذوي الاحتياجات الخاصة العامة والتخلف الذهني خاصة و ذلك كل حسب مستوى الإعاقة و المؤهلات المهارات المناسبة و المتقاربة معها.

و طبعاً كفريق بحث في التربية الخاصة نؤيد الفكرة التي تعلمنا و تخبرنا بالخطة التربوية الفردية و نتبع الخطوات و الاجراءات الميدانية في تطبيقها و تنفيذها و بالتفاعل الايجابي مع المهتمين بها و من يرغبون في تطبيقها و يمكننا إدراج هنا الفرق التربوية في المراكز المتخصصة التي تحسن و تنمي فكرة الطرق والاستراتيجيات الحديثة للتكفل بطرق و خطط أفضل ألا و هي الخطة التربوية الفردية .

و إنطلاقاً من فعالية الخطة التربوية الفردية التي أدرجت في محاور أخرى على مستوى الاعاقة الذهنية المختلفة مثلاً (الاستقلالية – الصورة الجسمية) و أوضحت نتائج ملموسة و إيجابية أدت الى ضرورة تطبيقها على مستوى مهارتي القراءة و الكتابة خطوة بخطوة .

و بالرغم من أن الفريق التربوي المتعامل معه لا يصل إلى الفكرة الكاملة حول الخطة التربوية الفردية و لم يحظ بالتطبيق الكلي و الاجرائي للخطة التربوية الفردية إلا أنه يؤيد الخطة تأييداً واضحاً و يوافق حيثياتها ومراحلها و يوصي بها و يوجه كل العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة للإقتداء بها و ليس لتعديل السلوك فقط أو التخفيف من حدة الاضطرابات معينة بل لتنمية المهارات العامة و القراءة و الكتابة خاصة .

و هذه النتائج توافقت الواقع الذي وجدنا فيه أنه كلما يتحصل المربي على نتائج مرجوة و مطلوبة ومنتظرة لأجل تنمية مهارتي القراءة و الكتابة في مدة زمنية غير طويلة و جهود مادية و معنوية غير مكلفة بحيث يتجاوز المراحل الصعبة و المركبة لتلك المهارة و تصل إلى النتيجة الأفضل و الأضمن هذا كله بفضل الخطة التربوية الفردية المقدمة في البرنامج و هنا صدق الرأي و تحالف مع الفكرة .

وكما جاء في دراسة سجاد إسماعيل بجيت(2018) : و التي هي أيضاً أثبتت صحة النتائج المتوصل إليها في بحثنا من خلال تحقيق نتائج الدراسة المتمثلة في : توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القراءة و الكتابة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة قبل و بعد تطبيق البرنامج و ذلك لصالح القياس البعدي حيث تمثلت في تطبيق برنامج تربوي تدريبي لفئة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم .

و للإشارة فقط ، فإن دراسة رقية السيد الطيب عباس(2016): عاكست صحة النتائج المتوصل إليها في دراستنا من خلال توصلها إلى أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار البعدي لمهارتي القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع .

مما نستنتج أن الخطة التربوية الفردية تنمي درجة مهارة القراءة و درجة مهارة الكتابة أي أنه كلما تم العمل على تنمية مهارة القراءة من خلال الخطة التربوية الفردية فإنه حتما سوف تنمي مهارة الكتابة أيضاً و ذلك في حدود مجتمعنا المدرس و المجتمعات المنسقة معه و مع ظروفه .

2. تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص على أنه : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " . و هي غير محققة و فيها تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية ودرجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " كنتيجة نهائية .

و من خلال دراستنا التطبيقية لاحظنا ميل المربين لمهارة القراءة كثيراً لأنها تخدم جميع المهارات اللغوية التي يحتاجها المربي خلال عملية تدريس ذوي التخلف الذهني الخفيف .

و من خلال النتائج الموضحة تطبيقياً و الواقع النظري حول الخطة و مدى الفاعلية و الايجابية في تطبيقها و تفعيلها لتنمية مهارة القراءة بمستوياتها المختلفة أي مرحلة الحرف فالكلمة فالجملة و أيضاً التباين الموجود في المردودية لحصيلة القراءة على مستوى طفل التخلف الذهني الخفيف قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية أو حتى التطبيق غير المنظم و غير المتكامل ينتابه و يتخلله غياب أحد المختصين أو عدم تحديد المجال الزمني المحدد أو نقص أحد العناصر الاساسية .

وأيضا رأي المربي في التوافق بين الخطة التربوية الفردية و الرغبة و الميول لها و الاهتمام بها و هذا ما يساند البعد الوجداني من البنود التي توافقت مع آراء المربين حيث سجل الميدان الفرق الشاسع في نتائج درجات مهارة القراءة و المجال الزمني لتنميتها قبل التعرف على فاعليتها الخطة التربوية الفردية و بعد ظهور المشروع الفردي كخطة تربوية فردية إيجابية في التعامل في العملية التربوية مع ذوي الاحتياجات الخاصة العامة والتخلف الذهني خاصة و ذلك كل حسب مستوى الإعاقة و المؤهلات المهارات المناسبة و المقاربة معها .

و كما جاء في دراسة رقية السيد الطيب عباس (2016) : التي أكدت النتائج المتوصل إليها بتوافقها مع دراستنا من خلال نتائج دراستها و التي تمثلت في : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار القبلي و البعدي لمهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل و بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي .

إضافة إلى ذلك فإن دراسة طهراوي جبارية (2017) أيضاً توافقت مع نتائج دراستنا هذه حيث توصلت إلى النتائج الآتية : الخطة التربوية الفردية أسلوب و أداة جد فعالة في تطوير و تحسين مهارات القراءة

لذوي صعوبات التعلم و هذا ما يدل أن هناك علاقة إرتباطية قوية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة .

3. تحليل و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

تنص على أنه : " لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " . وهي غير المحققة لذلك إستبدلناها بالفرض البديل الذي ينص على أنه : " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي " .

و من خلال دراستنا التطبيقية لاحظنا ميول مربّي أقسام ما قبل التمدرس و التمدرس خاصة نحو مهارة الكتابة كثيراً لأنها تخدم جميع الجوانب التي يتناولوها مع الحالات الموجودة لديهم و المتمثلة في ذوي التخلف الذهني الخفيف خاصة و الفئات القابلة للتعلم الأخرى .

و من خلال النتائج الموضحة تطبيقياً والواقع حول الخطة و مدى الفاعلية و الإيجابية في تطبيقها و تفعيلها لتنمية مهارة الكتابة بمستوياتها المختلفة أي مرحلة الحرف فالكلمة فالجملة و أيضاً التباين الموجود في المردودية لحصيلة الكتابة على مستوى طفل التخلف الذهني الخفيف قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية أو حتى التطبيق غير المنظم و غير المتكامل ينتابه و يتخلله غياب أحد المختصين أو عدم تحديد المجال الزمني المحدد أو نقص أحد العناصر الأساسية .

وأيضاً رأي المربي في التوافق بين الخطة التربوية الفردية و الرغبة و الميول لها و الاهتمام بها و هذا ما يساند البعد الوجداني من البنود التي توافقت مع آراء المربين حيث سجل الميدان الفرق الشاسع في النتائج مهارة الكتابة و المجال الزمني لتنميتها قبل التعرف على فاعليتها الخطة التربوية الفردية و بعد ظهور المشروع الفردي كخطة تربوية فردية إيجابية في التعامل في العملية التربوية مع ذوي الاحتياجات الخاصة العامة و التخلف الذهني خاصة و ذلك كل حسب مستوى الإعاقة و المؤهلات المهارات المناسبة و المتقاربة معها.

ولقد توافقت دراستنا مع ما جاء في دراسة دراسة رقية السيد الطيب عباس (2016) : التي أكدت صحة النتائج التي توصلنا إليها في فرضيتنا من خلال ما توصلت إليه و ممثلاً في : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الإختبار القبلي و البعدي لمهارة الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل و بعد

تطبيق البرنامج التعليمي المقترح لصالح درجات الاختبار البعدي ، و منه نقبل هذه النتيجة في حدود مجتمعنا المدرّس و ظروفه و المجتمعات المتجانسة معه و التي تعيش ظروفًا منسقة و ظروفه .

خلاصة الفصل السادس

تم من خلال هذا الفصل تحليل و تفسير نتائج الفرضية العامة و الفرضيتين الجزئيتين وذلك إعتقاد على الدراسات السابقة و الجانب النظري و الرأي الميداني للطالبتين الباحثتين على أمل التعليل و التبرير الذي يترع الغموض عن النتائج التي تعتمد في الأخير قوانيننا بهذا البحث باسقاطه على مجتمع الدراسة و المجتمعات المتجانسة معه .



تناولت الدراسة : " الخطة التربوية الفردية و علاقتها بتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي " بولاية تڤرت ، و هدفت إلى الكشف عن مدى تنمية مهارتي القراءة و الكتابة من خلال تطبيق الخطة التربوية الفردية و التعرف ما إذا كان هناك علاقة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة.

وقد إستخدمنا المنهج الوصفي ، بتطبيق المسح الشامل على جميع المربين العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي و ضمت العينة (50) مربى و اعتمدنا على أداتي جمع البيانات و هي : استبيانين الأول خاص بالخطة التربوية الفردية للقراءة و الثاني خاص بالخطة التربوية الفردية للكتابة من إعداد الباحثين و بعد التحقق من صدق الأداتين و ثباتهما على عينة استطلاعية قوامها (30) مربى و مربية من المربين العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية تڤرت .

وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.20) حيث استخدمنا "معامل الارتباط بيرسون " و تم التوصل إلى نتائج التالية :

- وجود علاقة بين الخطة التربوية الفردية و درجات مهارة القراءة.
- وجود علاقة بين الخطة التربوية الفردية و كل من درجات مهارة القراءة من جهة و درجات مهارة الكتابة من جهة أخرى.
- إضافة إلى وجود علاقة بين كل من درجات مهارة القراءة و درجات مهارة الكتابة .
- وعليه فالخطة التربوية الفردية عامل موجب في تطوير مهارتي القراءة و الكتابة الذين بدورهما يرتبطان بعلاقة تسمح بتطويرهما طردًا إذ تطوير أحدهما يسهم في تطوير الآخر حتما لوجود العلاقة التكاملية و الوظيفية بينهما.

و تجدر الإشارة إلى أن هذه النتائج تبقى في الحدود المكانية و الزمنية و البشرية و أدوات جمع البيانات التي استخدمت في هذه الدراسة و ما ينسق معها .

التوصيات والاقتراحات

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإن الطالبان الباحثان توصي بما يلي :

- ضرورة إستخدام الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات القراءة و الكتابة و عدم التخلي عنها مهما كانت الظروف لأنها إختصار للوقت و سهولة التطبيق و تقدم ملامح النظام في العمل و تضمن حقوق الطفل و الأسرة في العمل و النتائج و كذا المستقبل المنتظر في جميع المجالات . .
- العمل على تجديد نظام البيئة الصفية لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة .
- ضرورة إدراج معلم في التربية الخاصة يمتلك قسط مقبول من الكفايات الشخصية الأدائية و المعرفية و مكتسب لمهارات التدريس لما له أثر من نجاح العملية التعليمية في جميع جوانبها و الضرورة الأكبر إدراج هذه العناصر الاساسية في الدورات التكوينية التدريسية المهمة له خلال تأدية مهامه حتى يتسنى له تطبيق الخطة التربوية الفردية بإستراتيجياتها و مناهجها الحديثة بسهولة .
- توفير كل الوسائل البيداغوجية و المعينات التربوية المساهمة في تطبيق الخطة التربوية الفردية لسلامة السيرورة و ضمان النتائج .
- اقتران الخدمات الضرورية و المساندة التي يجب أن يشملها البرنامج و الخطة التربوية الفردية مثل الأنشطة الترفيهية و الخرجات البيداغوجية و الميدانية و الرحلات الترفيهية و قاعات اللعب الجماعي و القاعات الخاصة كالسمعي البصري ، للتكاثف الشراكة مع الشركاء الاجتماعيين الذين هم في خدمة الطفل .
- الالتزام الكتابي لنموذج الخطة التربوية الفردية المعمول بها و الخدمات المقدمة و الأهداف المسطرة و المساعدات لكل تلميذ لتحمل المسؤولية الكاملة للتطبيقها و توثيقها .

الاقتراحات :

- وضع برامج و كتب خاصة بتطبيق الخطة التربوية الفردية لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لتكون مرجعاً للأولياء و المربين و المعلمين في كيفية تطبيقها و أيضا في كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة التي تعتبر الفئة القابلة للتعلم المحرومة من الخدمات البيداغوجية التي توفرها الدولة.
- تشكيل فريق مكون من أخصائي نفسي و أخصائي أرطفوني و أخصائي نفسي حركي و معلم التربية الخاصة متعاقد مع مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن من أجل الكشف و التكفل و إعداد الخطط التربوية الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و لا سيما ذوي التخلف الذهني الخفيف المتواجدين داخل المراكز النفسية البيداغوجية و الأقسام الخاصة الموجودة في المدارس التابعة للمركز النفسي البيداغوجي لولاية تڤرت .
- إعداد دورات تكوينية تعليمية و تدريبية للفريق التربوي العامل في المجال لتقديم المعلومات الكافية عن الخطة التربوية الفردية و محتوياتها حتى تكون صحيحة التطبيق و مجال في إنتظار النتائج الايجابية .
- توفير أقسام خاصة قادرة على احتواء جميع الأطفال ذوي التخلف الذهني الخفيف على أن يتم تدريسهم وفق مناهج مكيفة و يتولى تعليمهم عن طريق معلم التربية الخاصة .
- عقد دورات و إطلاق حملات توعية موجهة لأسر الأطفال ذوي التخلف الذهني الخفيف توضح فيها سبل التدخل المبكر و أهميته من أجل تحسين مهاراتهم العقلية و تحضيرهم للإندماج الأكاديمي .
- توسيع مجال الشراكة العلمية بين المراكز و مراكز أخرى متمرنة و مبدعة في البرنامج التربوي الفردي و الخطة التربوية الفردية لاختصار الوقت في البحث و توسيع مجال الشراكة العلمية .

المراجع والمصادر

قائمة المراجع :

- القرآن الكريم .

المراجع باللغة العربية :

- أميرة مساعد هاشم الزهراني ، د.سلطان سعيد عبد الله الزهراني (2019) ، معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهـم .محافظة جدة ،المجلة العربية لعلوم الإعاقة و الموهبة العدد (10) ، المجلد (4) ، جامعة جدة ، المملكة العربية السعودية .
- إبراهيم علي رابعة ، (د س) مهارة الكتابة و نماذج تعليمها ، شبكة الألوكة www.alukah.net ، (د ط) .
- السعيد رجال الحشان ، قدور بوخشبة (2022) ، الحاجات الإرشادية للأولياء أمور تلاميذ الأقسام الخاصة إعاقة ذهنية خفيفة " دراسة ميدانية في مؤسسات التربية و التعليم بولاية تـقـرت " ، جامعة الشهيد حمـه لخـضر – الوادي – الجزائر .
- بندر بن علي الحربي ،د. عبد الرحمان بن عبد الله أباعود ،(2020) ، مستوى مشاركة أولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إعداد الخطة التربوية الفردية بمنطقة القصيم ،المجلة الدولية للأبحاث التربوية العدد (2) ، المجلد (44) ،جامعة الإمارات العربية المتحدة .
- جبارية طهراوي (2017) ،فاعلية خطة تربوية فردية للتحسين من صعوبات القراءة لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي "دراسة حالة بالمدرسة الابتدائية قديري عبد الله –تـكـسـبت – جامعة الشهيد حمـه لخـضر ، الجزائر .
- جديدي وفاء (2020) ، فعالية خطة تربوية فردية لتنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية و التعبيرية) لطفلة تعاني من إعاقة عقلية بسيطة بعمر 4 سنوات "دراسة شبه تجريبية بـروضة هداية التعليمية بولاية الوادي ، جامعة الشهيد حمـه لخـضر الوادي ، الجزائر .
- حاتم حسين البصيص (2011) ، تنمية مهارات القراءة و الكتابة "استراتيجيات متعددة للتدريس و التقويم " ، الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق ، سوريا ، (د ط) .

- حسن سيد شحاته ، علي سعد جاب الله ، عطاء محمد البحيري ، محمد أحمد فتحي غازي (2018) ، المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليا .مرحلة الإعداد المهني .بمدارس التربية الفكرية ، المجلة الدولية للدراسات التربوية و النفسية .
- حسن حمدي أحمد (2019) ،المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهم التدريسية لتصميم و تنفيذ البرنامج التربوية الفردية ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، جامعة أسيوط ، مصر .
- حورية بلبالي (2020) ، كفاءة البرنامج التعليمي للغة العربية و فاعليته في تطوير المهارات التعليمية لذوي الإعاقة البصرية (الطور الأول من التعليم الابتدائي) مع دراسة ميدانية .بمدرسة الأطفال المعوقين بصريا بأدرار ، جامعة أحمد دراية – أدرار ، الجزائر .
- نخولة يحي (2006) ،البرامج التربوية الفردية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، ط1 .
- رقية السيد طيب عباس (2016) ، فعالية برنامج تربوي لتحسين مهارتي القراءة و الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .بمركز صباي .بمحلية البحري ، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا ، السودان .
- سالم محمد زايد الشهري (2019) ، أثر إختلاف طريقتين لتنفيذ مدونات الويب (فردية – تعاونية) لتنمية بعض مهارات القراءة و الكتابة لدى طلاب الصف السادس ابتدائي ، المجلة التربوية ، العدد (60) ، المملكة العربية السعودية .
- سجاد عمر إسماعيل بخيت (2018) ، فعالية برنامج تدريبي لتحسين مهارتي القراءة و الكتابة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة القابلين للتعلم (.بمركز الاحباب للإعاقات الفكرية المتعددة بولاية الخرطوم) ، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا ، الخرطوم – السودان .
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010) ، المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية والاجتماعية و الانفعالية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة – مصر ، ط1.
- سمير عبد الوهاب ، أحمد علي الكردي ، محمود جلال (2004) ، تعليم القراءة و الكتابة في المرحلة الابتدائية "رؤية تربوية " ، ط2 .

- عبد الله بن محمود فجال ، أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
- علي سعد آل جبار القحطاني (2009) ، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ، المكتبة الالكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
- علي عبد النبي حنفي (2012) ، الخطة التربوية الفردية في مجال العوق السمعي " المدخل - التطبيق - نموذج الحالة " ، دار الزهراء للنشر و التوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ط 1 .
- فؤاد عبد الجوالده (2017) ، فعالية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم ، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية و الاجتماعية العدد (2) ، المجلد (14) ، جامعة عمان العربية ، عمان - الأردن .
- ماجد بن عبد الرحمان عبد العزيز السالم (2022) ، تقييم البرامج التربوية الفردية و تحليل مستوى التحديات التي تواجه المعلمين في معاهد و برامج الصم و ضعاف السمع ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .
- محمد الناصر (2011) ، أثر تدريس مهارتي القراءة و الكتابة وفق المنحى التكاملي للغة العربية في تحسين مهارتين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية ، مجلة الدراسات و العلوم التربوية العدد (5) ، المجلد (38) .
- محمد نزال المطيري (2017) ، البرنامج التدريبي : الخطة التربوية الفردية في التربية الخاصة .
- مسعد أبو الديار ، جاد البحيري ، عبد الستار محفوظ (2012) ، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم و مفرداتها ، مركز تقويم و تعليم الطفل ، الكويت ، ط 2 .
- مها سلامة حسن نصر (2014) ، فعالية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية ، الجامعة الاسلامية، غزة - فلسطين .

- يزيد بن عبد العزيز الناصر (2010) ، تدريس القراءة لذوي الاعاقة الفكرية البسيطة ، فهرسة مكتبة فهد الوطنية أثناء النشر ، الرياض - السعودية ، (د ط) .

المراجع باللغة الأجنبية :

- Muhammad afthon unil naha (2019) ، مساهمة برنامج التخصص في تنمية مهارة القراءة ، المجلة العربية الدولية للتربية و التعليم .
- By the national Council for special education (2006) , Guidelines on the individual education plan process , Published by the stationery office , dublin .

الملاحق

الملحق رقم (1) إستمارة التحكيم

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

الموضوع : طلب تحكيم أداة

أستاذي الكريم - أستاذتي الكريمة :

تحية طيبة و بعد ، بهدف إجراء دراسة علمية استكمالاً للحصول على شهادة الماستر تخصص تربية خاصة و تعليم مكيف بعنوان : " الخطة التربوية الفردية و علاقتها بتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربّي المركز النفسي البيداغوجي - تقرت - " يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان المعد من طرف الباحثين " خميسة عبد الجواد " و " نورالهدى بن عطية " بغرض جمع معلومات من المربين و المختصين حول الخطة التربوية الفردية و علاقتها بتنمية مهارتي القراءة و الكتابة لدى التخلف الذهني الخفيف بالمركز النفسي البيداغوجي ، فنرجوا من سيادتكم التكرم علينا بالاطلاع على الاستبيان و تحكيمه و إفادتنا بمقترحاتكم و ملاحظاتكم حوله من حيث:

1 - مدى قياس الفقرات للأبعاد .

2 - مدى ملائمة البدائل للفقرات .

بيانات خاصة بالأستاذ المحكم :

الاسم و اللقب :

الدرجة العلمية :

التخصص :

الجامعة :

بيانات خاصة بأداة الدراسة :

التساؤل العام :

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارتي القراءة و الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟

و تندرج تحت التساؤل العام أسئلة فرعية و هي :

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة القراءة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الخطة التربوية الفردية و درجة مهارة الكتابة لذوي التخلف الذهني الخفيف من وجهة نظر مربى المركز النفسي البيداغوجي ؟

التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة :

الخطة التربوية الفردية : هي مجموعة من الخطوات التربوية المتسلسلة و المرتبة التي يصممها الفريق التربوي و المربي بالمركز النفسي البيداغوجي ، بخصوص ذوي التخلف الذهني الخفيف ، بحسب نقاط القوة و نقاط الضعف لكل جانب من جوانب التكفل اللغوية التربوية النفسية الاجتماعية و الصحية بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب و المناسبة إلى القدرات العقلية للطفل ، حيث تشمل على الأهداف العامة و الخاصة كلها و المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة في فترة زمنية محددة.

مهارة القراءة : هي قدرة ذوي التخلف الذهني الخفيف بمساعدة المربي و الفريق المتعدد التخصصات على إدراك معاني الكلمات و الجمل المصورة ، و إجادة نطق الكلمات المتشابهة دون خلط .

مهارة الكتابة : هي قدرة ذوي التخلف الذهني الخفيف بمساعدة المربي و الفريق المتعدد التخصصات على إتقان الكتابة دون عكس أو خلط بين الحروف و الأعداد .

أداة الدراسة : و تمثلت في الاستبيان المعد من طرف الطالبان خصيصاً لهذا البحث و يتضمن ثلاثة أبعاد وهي :

- البعد المعرفي : يتضمن مدى معرفة مربى المركز النفسي البيداغوجي لحيثيات الخطة التربوية الفردية من محتويات و أشكال و أنواع و أهداف و طريقة الإعداد .
- البعد السلوكي : يتضمن كيفية تعامل مربى المركز النفسي البيداغوجي إتجاه الخطة لدخل الحجرة الدراسية و مدى توظيفه لها و الاستفادة من تطبيقاتها .
- البعد الوجداني : يتعلق بمدى الميول و الرغبة في الأخذ بالخطة التربوية الفردية دون البحث أو النزوع إلى قبول بدائل أخرى .

تحدد إجابة المربي على الفقرات بمدى انطباقها و ما يقوم به داخل المركز النفسي البيداغوجي و انطباعاته حسب خمسة بدائل : تتطابق بدرجة كبيرة " دائماً " (4) ، تتطابق بدرجة متوسطة " غالباً " (3) ، تتطابق " أحياناً " (2) ، تتطابق بدرجة ضعيفة " نادراً " (1) ، لا تتطابق " أبداً " (0) .

جدول يوضح :

1 / مدى قياس الفقرات للأبعاد :

1-1 الخاص بالقراءة :

أ - البعد المعرفي				
العبارة	تقيس	لا تقيس	الاقتراحات	
01	الخطة التربوية الفردية للقراءة تكون موثقة و مصممة لكل تلميذ بشكل خاص .			
02	الخطة التربوية الفردية للقراءة تشمل كافة الأبعاد التي تتضمن الأهداف المراد تحقيقها .			
03	تقتصر الخطة التربوية الفردية للقراءة على المعلومات الشخصية للطفل و الأداء الحالي فقط .			
04	تعتبر أسرة الطفل مصدراً مفيداً للمعلومات فقط (ليست من ضمن فريق الخطة التربوية الفردية للقراءة) .			
05	المراكز النفسية البيداغوجية ملزمة بإعداد الخطة			

			التربوية الفردية للقراءة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة .	
06	ترفق الخطة التربوية الفردية للقراءة بجميع الخدمات التربوية المناسبة التي يحتاجها الطفل .			
07	تعمل الخطة التربوية الفردية للقراءة بتحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية			

			التربوية الفردية للقراءة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة .
06			ترفق الخطة التربوية الفردية للقراءة بجميع الخدمات التربوية المناسبة التي يحتاجها الطفل .
07			تعمل الخطة التربوية الفردية للقراءة بتحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة به .
08			التجهيزات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطة التربوية الفردية للقراءة .
ب - البعد السلوكي			
01			يطبق المربي الخطة التربوية الفردية للقراءة بالاستعانة بجميع الوسائل البيداغوجية اللازمة .
02			الخطة التربوية الفردية للقراءة برنامج شاق و غير مفيد .
03			تتمى مهارة القراءة بتطبيق الخطة التربوية الفردية للقراءة من خلال تحقيق الأهداف المرجوة .
04			المربي يشارك بنسبة كبيرة في إعداد الخطة التربوية الفردية للقراءة لكل طفل .
05			يختص المربي بتنفيذ خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل .
06			لا يشارك المربي في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة لصعوبة القيام بالتكفلات الفردية لكل طفل داخل القسم .
07			تشمل الخطة التربوية الفردية للقراءة جميع الجوانب و المهارات المرافقة لها .
08			ينبغي تكثيف الحصص المخصصة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة و بأكبر حجم ساعي .
ج - البعد الوجداني			
01			أرغب في بناء خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل .

02	تطبيق خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل لوصوله إلى مهارات أحسن من غيرها .		
03	الخطة التربوية الفردية للقراءة كافية بتنمية و تطوير جميع نقاط الضعف لدى الأطفال .		
04	أقوم بتعديل و تكييف محتوى الخطة التربوية الفردية للقراءة وفقاً لقدرات الطفل .		
05	ليس لدي أي علاقة بالأعضاء المشاركين في إعداد الخطة التربوية الفردية للقراءة للطفل .		
06	أرغب بتعديل و تكييف البرنامج و قدرات الطفل وفقاً للخطة التربوية الفردية المطروحة للقراءة .		
07	لا أملك أي نموذج للخطة التربوية الفردية المعدة للقراءة للطفل .		
08	أحرص على تنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة للتخفيف من العراقيل التي تصيب الطفل في مساره الدراسي .		

1- 2 الخاص بالكتابة :

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	الاقتراحات
أ- البعد المعرفي				
01	الخطة التربوية الفردية للكتابة تكون موثقة و مصممة لكل تلميذ بشكل خاص .			
02	الخطة التربوية الفردية للكتابة تشمل كافة الأبعاد التي تتضمن الأهداف المراد تحقيقها .			
03	تقتصر الخطة التربوية الفردية للكتابة على المعلومات الشخصية للطفل و الأداء الحالي فقط .			
04	تعتبر أسرة الطفل مصدراً مفيداً للمعلومات فقط (ليست من ضمن فريق الخطة التربوية الفردية للكتابة).			

05	المراكز النفسية البيداغوجية ملزمة بإعداد الخطة التربوية الفردية للكتابة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة .		
06	ترفق الخطة التربوية الفردية للكتابة بجميع الخدمات التربوية المناسبة التي يحتاجها الطفل .		
07	تعمل الخطة التربوية الفردية للكتابة بتحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة به .		
08	التجهيزات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطة التربوية الفردية للكتابة .		
ب - البعد السلوكي			
01	يطبق المربي الخطة التربوية الفردية للكتابة بالاستعانة بجميع الوسائل البيداغوجية اللازمة .		
02	الخطة التربوية الفردية للكتابة برنامج شاق و غير مفيد .		
03	تنمى مهارة الكتابة بتطبيق الخطة التربوية الفردية للكتابة من خلال تحقيق الأهداف المرجوة .		
04	المربي يشارك بنسبة كبيرة في إعداد الخطة التربوية الفردية للكتابة لكل طفل .		
05	يختص المربي بتنفيذ خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل .		
06	لا يشارك المربي في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للكتابة لصعوبة القيام بالتكفلات الفردية لكل طفل داخل القسم .		
07	تشمل الخطة التربوية الفردية للكتابة جميع الجوانب و المهارات المرافقة لها .		
08	ينبغي تكثيف الحصص المخصصة لتنفيذ الخطة التربوية للكتابة و بأكبر حجم ساعي .		
ج - البعد الوجداني			

01	أرغب في بناء خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل .		
02	تطبيق خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل لوصوله إلى مهارات أحسن من غيرها .		
03	الخطة التربوية الفردية للكتابة كافية بتنمية و تطوير جميع نقاط الضعف لدى الأطفال .		
04	أقوم بتعديل و تكثيف محتوى الخطة التربوية الفردية		

01	أرغب في بناء خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل .		
02	تطبيق خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل لوصوله إلى مهارات أحسن من غيرها .		
03	الخطة التربوية الفردية للكتابة كافية بتنمية و تطوير جميع نقاط الضعف لدى الأطفال .		
04	أقوم بتعديل و تكيف محتوى الخطة التربوية الفردية للكتابة وفقاً لقدرات الطفل .		
05	ليس لدي أي علاقة بالأعضاء المشاركين في الخطة التربوية الفردية للكتابة للطفل .		
06	أرغب بتعديل و تكيف البرنامج و قدرات الطفل وفقاً للخطة التربوية الفردية المطروحة للكتابة .		
07	لا أملك أي نموذج للخطة التربوية الفردية المعدة للكتابة للطفل .		
08	أحرص على تنفيذ الخطة التربوية الفردية للكتابة للتخفيف من العراقيل التي تصيب الطفل في مساره الدراسي .		

2 / مدى ملائمة البدائل لل فقرات :

البدائل	ملائمة	غير ملائمة	الاقتراحات
دائماً			
غالباً			
أحياناً			
نادرأ			
أبداً			

[illegible]

الملحق رقم (2) إستمائين المطبقين في الدراسة

رقم (2) الخاص بالقراءة

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الشهيد حمّـة لخضر - الوادي -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

في إطار إعداد مذكرة تخرج للحصول على شهادة الماستر في علوم التربية تخصص : تربية خاصة و تعليم مكيف و التي تهدف إلى معرفة مدى تطبيق الخطة التربوية الفردية للقراءة و الكتابة داخل المركز النفسي البيداغوجي .

نرجوا من سيادتكم الإجابة على الاستبيان التي بين أيديكم و ذلك بوضع علامة (x) أمام العبارة المناسبة التي تنطبق عليكم أولويتها و أهميتها ، بوحدة فقط من :

(دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) .

و نحيطكم علما بأن المعلومات المقدمة من طرفكم ستحاط بالسرية التامة و لاستخدام أغراض البحث العلمي و الدراسة فقط أملين أن يساعد ذلك على تحقيق الأهداف المرجوة ، شاكرين لك مقدما حسن تعاونكم معا و الله من وراء القصد .

مثال توضيحي :

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	الخطة التربوية الفردية تطبق لكل طفل على حدى .	X				

1 / الخاص بالقراءة :

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	الخطّة التربوية الفردية للقراءة تكون موثقة و مصممة لكل تلميذ بشكل خاص .					
02	الخطّة التربوية الفردية للقراءة تشمل كافة الأبعاد التي تتضمن الأهداف المراد تحقيقها .					
03	تقتصر الخطّة التربوية الفردية للقراءة على المعلومات الشخصية للطفل و الأداء الحالي فقط .					
04	تعتبر أسرة الطفل مصدراً مفيداً للمعلومات فقط (ليست من ضمن فريق الخطّة التربوية الفردية للقراءة) .					
05	المراكز النفسية البيداغوجية ملزمة بإعداد الخطّة التربوية الفردية للقراءة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة .					
06	ترفق الخطّة التربوية الفردية للقراءة بجميع الخدمات التربوية المناسبة التي يحتاجها الطفل .					
07	تعمل الخطّة التربوية الفردية للقراءة بتحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة به .					
08	الوسائل و المعينات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطّة التربوية الفردية للقراءة .					
09	يطبق المربي الخطّة التربوية الفردية للقراءة بالاستعانة بجميع الوسائل البيداغوجية اللازمة .					
10	الخطّة التربوية الفردية للقراءة برنامج شاق و غير مفيد .					
11	تنمى مهارة القراءة بتطبيق الخطّة التربوية الفردية للقراءة من خلال تحقيق الأهداف المرجوة .					

12	المربي يشارك بنسبة كبيرة في إعداد الخطة التربوية الفردية للقراءة لكل طفل .				
13	يختص المربي بتنفيذ خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل .				
14	لا يشارك المربي في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة لصعوبة القيام بالتكفلات الفردية لكل طفل داخل القسم .				
15	تشمل الخطة التربوية الفردية للقراءة جميع الجوانب و المهارات المرافقة لها .				
16	ينبغي تكثيف الحصص المخصصة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة و بأكبر حجم ساعي .				
17	أرغب في بناء خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل.				
18	تطبق خطة تربوية فردية للقراءة لكل طفل لوصوله إلى مهارات أحسن من غيرها .				
19	الخطة التربوية الفردية للقراءة كافية بتنمية و تطوير جميع نقاط الضعف لدى الأطفال .				
20	أقوم بتعديل و تكييف محتوى الخطة التربوية الفردية للقراءة وفقاً لقدرات الطفل .				
21	ليس لدي أي علاقة بالأعضاء المشاركين في إعداد الخطة التربوية الفردية للقراءة للطفل .				
22	أرغب بتعديل و تكييف البرنامج و قدرات الطفل وفقاً للخطة التربوية الفردية المطروحة للقراءة .				
23	لا أملك أي نموذج للخطة التربوية الفردية المعدة للقراءة للطفل .				
24	أحرص على تنفيذ الخطة التربوية الفردية للقراءة للتخفيف من العراقل التي تصيب الطفل في مساره الدراسي .				

رقم (3) الخاص بالكتابة

2/ الخاص بالكتابة :

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
01	الخطة التربوية الفردية للكتابة تكون موثقة و مصممة لكل تلميذ بشكل خاص .					
02	الخطة التربوية الفردية للكتابة تشمل كافة الأبعاد التي تتضمن الأهداف المراد تحقيقها .					
03	تقتصر الخطة التربوية الفردية للكتابة على المعلومات الشخصية للطفل و الأداء الحالي فقط .					
04	تعتبر أسرة الطفل مصدراً مفيداً للمعلومات فقط (ليست من ضمن فريق الخطة التربوية الفردية للكتابة).					
05	المراكز النفسية البيداغوجية ملزمة بإعداد الخطة التربوية الفردية للكتابة لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة .					
06	ترفق الخطة التربوية الفردية للكتابة بجميع الخدمات التربوية المناسبة التي يحتاجها الطفل.					
07	تعمل الخطة التربوية الفردية للكتابة بتحديد مسؤوليات كل مختص في تنفيذ الخدمات التربوية الخاصة به .					
08	الوسائل و المعينات لا تمثل حاجزاً لاستمرار الخطة التربوية الفردية للكتابة .					
09	يطبق المربي الخطة التربوية الفردية للكتابة بالاستعانة بجميع الوسائل البيداغوجية اللازمة.					
10	الخطة التربوية الفردية للكتابة برنامج شاق و غير مفيد .					
11	تتمى مهارة الكتابة بتطبيق الخطة التربوية					

					الفردية للكتابة من خلال تحقيق الأهداف المرجوة .
12					المربي يشارك بنسبة كبيرة في إعداد الخطة التربوية الفردية للكتابة لكل طفل .
13					يختص المربي بتنفيذ خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل .
14					لا يشارك المربي في تنفيذ الخطة التربوية الفردية للكتابة لصعوبة القيام بالتكفلات الفردية لكل طفل داخل القسم .
15					تشمل الخطة التربوية الفردية للكتابة جميع الجوانب و المهارات المرافقة لها .
16					ينبغي تكثيف الحصص المخصصة لتنفيذ الخطة التربوية للكتابة و بأكبر حجم ساعي .
17					أرغب في بناء خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل .
18					تطبيق خطة تربوية فردية للكتابة لكل طفل لوصوله إلى مهارات أحسن من غيرها .
19					الخطة التربوية الفردية للكتابة كافية بتممية و تطوير جميع نقاط الضعف لدى الأطفال .
20					أقوم بتعديل و تكييف محتوى الخطة التربوية الفردية للكتابة وفقاً لقدرات الطفل .
21					ليس لدي أي علاقة بالأعضاء المشاركين في الخطة التربوية الفردية للكتابة للطفل .
22					أرغب بتعديل و تكييف البرنامج و قدرات الطفل وفقاً للخطة التربوية الفردية المطروحة للكتابة .
23					لا أملك أي نموذج للخطة التربوية الفردية المعدة للكتابة للطفل .
24					أحرص على تنفيذ الخطة التربوية الفردية للكتابة للتخفيف من العراقيل التي تصيب الطفل في مساره الدراسي .

ملحق (4) بطاقة فنية للمركز النفسي البيداغوجي عمر بن جلول

لوحة الوثائق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة
ولاية توقرت
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن

المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا تقرت

بطاقة تقنية

مرسوم الإنشاء : أنشأ المركز بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 87 - 259 الصادر بتاريخ 01 ديسمبر 1987

تاريخ الافتتاح : افتتح المركز أبوابه بتاريخ 01 ديسمبر 1988

طاقة الاستيعاب : طاقة استيعاب المركز الحقيقية : 197 طفلا منهم 147 تخلف ذهني و 50 توحد

الفئة المستهدفة : تستهدف عملية التكفل :

1/ أطفال من 08 إلى 15 سنة من جنس مختلط : تكفل مبكر

2/ مرافقون من 14 سنة فما فوق : تأهيل مهني

3/ أولياء الأطفال والمرافقين : التكفل بالأولياء وارشادهم وتوجيههم

التعداد الإجمالي للأطفال المتكفل بهم بالمركز

نصف داخلي	متابعات فردية وأفواج توجيه خارجية	المجموع الكلي
145	52	197
ذكور	تخلف ذهني	توحد
97	32	20
إناث		
48		

الموارد البشرية

تعداد العمال	الإداريون	المهنيون	البيداغوجيين	المتقاعدين
10	05	49	22	07
07	08	32	00	17
07	08	32	00	17

ملحق المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا تقرت

بطاقة تقنية

عدد التلاميذ

37	ذكور
15	إناث
22	

الأقسام الخاصة

وفقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014، يحدد كليات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ذهنيا ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة للقطاع التربية الوطنية.

الفئة المستهدفة : تلاميذ ذوي إعاقات ذهنية خفيفة.

التعداد الإجمالي للتلاميذ	الموظفين	بلديات تواجد الأقسام الخاصة
98	28	1- الزاوية العنبرية
ذكور	دائم	2- المقرين - س. مليان
69	15	3- قرنة / قرنة
27	13	4- تيميمت 1 / 2
إناث		5- بلدة عير
15		6- تلمسين
7		7- تقرت
0		8- الطيبات

ملحق (5) نتيجة الفرضية العامة

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,775**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	,775**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	50	50

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق (6) نتيجة الفرضية الجزئية 1

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,942 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	,942 ^{**}	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق (7) نتيجة الفرضية الجزئية 2

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,942 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	50	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	,942 ^{**}	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	50	50

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق (8) نتيجة الثبات لإستبيان القراءة

```

RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR0000
7 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VA
R00024
  /SCALE('9raa A') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /SUMMARY=TOTAL.

```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : 9raa A**Récapitulatif de traitement des observations**

	N	%
Observations Valide	30	100,0
Exclus ^a	0	,0
Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.605	24

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	61,0667	68,892	,166	,598
VAR00002	60,7333	68,685	,233	,592
VAR00003	62,1667	59,109	,587	,536
VAR00004	62,2333	63,357	,300	,578
VAR00005	61,5000	65,017	,281	,582
VAR00006	60,9333	67,995	,325	,585
VAR00007	61,1000	74,576	-,167	,631
VAR00008	62,5000	68,879	,147	,600
VAR00009	61,1000	70,300	,049	,612
VAR00010	63,4333	71,564	-,010	,619
VAR00011	61,0667	69,375	,128	,602
VAR00012	60,8333	67,799	,314	,585
VAR00013	61,4000	66,731	,273	,585
VAR00014	63,0667	76,409	-,245	,647
VAR00015	61,0000	63,931	,538	,560
VAR00016	61,4667	67,637	,194	,594
VAR00017	61,4667	61,568	,502	,552
VAR00018	60,7667	67,840	,486	,580
VAR00019	61,7333	62,892	,335	,573
VAR00020	61,2667	67,857	,165	,598
VAR00021	63,5333	75,016	-,182	,638
VAR00022	61,2000	66,786	,284	,584
VAR00023	62,9333	73,513	-,119	,643
VAR00024	61,1667	64,489	,480	,565

ملحق (9) نتيجة الثبات لإستبيان الكتابة

```

RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR0000
7 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VA
R00024
  /SCALE('kitaba A') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /SUMMARY=TOTAL.

```

Fiabilité

[Ensemble_de_données0]

Echelle : kitaba A**Récapitulatif de traitement des observations**

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.565	24

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	62,6667	72,092	-,125	,594
VAR00002	62,6000	64,110	,380	,530
VAR00003	63,7667	64,461	,244	,543
VAR00004	63,5667	64,599	,175	,555
VAR00005	62,9333	60,616	,418	,515
VAR00006	62,4000	66,662	,318	,544
VAR00007	62,6333	67,551	,181	,554
VAR00008	63,8667	65,016	,219	,547
VAR00009	62,8333	62,213	,412	,521
VAR00010	64,7000	76,769	-,310	,631
VAR00011	62,6667	61,678	,515	,512
VAR00012	62,4667	71,292	-,074	,580
VAR00013	62,7000	66,286	,212	,549
VAR00014	64,0667	76,064	-,305	,620
VAR00015	62,5333	63,430	,367	,529
VAR00016	62,8000	61,752	,448	,516
VAR00017	62,8333	57,454	,643	,481
VAR00018	62,3333	63,540	,517	,521
VAR00019	62,7333	60,823	,489	,509
VAR00020	62,5667	68,323	,096	,563
VAR00021	64,6000	79,076	-,399	,642
VAR00022	63,0000	64,552	,314	,537
VAR00023	64,4000	73,697	-,192	,621
VAR00024	62,5000	61,845	,479	,515

الملحق (10) الصديق الاتسافي للبعد المعرفي للقراءة

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR0000
6 VAR00007 VAR00008
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,283	,358	,662
	Sig. (bilatérale)		,130	,052	,000
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,283	1	,246	,224
	Sig. (bilatérale)	,130		,189	,234
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,358	,246	1	,123
	Sig. (bilatérale)	,052	,189		,518
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,662	,224	,123	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,234	,518	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,456	-,109	,113	,658
	Sig. (bilatérale)	,011	,566	,551	,000
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,434	-,017	,460	,355
	Sig. (bilatérale)	,017	,928	,011	,054
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,432	,079	,723	,170
	Sig. (bilatérale)	,017	,677	,000	,369
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,087	,250	-,133	,049
	Sig. (bilatérale)	,648	,184	,484	,795
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,300	-,052	,037	,165
	Sig. (bilatérale)	,107	,784	,845	,383
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,456 [*]	,434 [*]	,432 [*]	-,087
	Sig. (bilatérale)	,011	,017	,017	,648
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	-,109	-,017	,079	,250
	Sig. (bilatérale)	,566	,928	,677	,184
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,113	,460 [*]	,723 ^{**}	-,133
	Sig. (bilatérale)	,551	,011	,000	,484
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,658 ^{**}	,355	,170	,049
	Sig. (bilatérale)	,000	,054	,369	,795
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	,184	,264	-,231
	Sig. (bilatérale)		,330	,159	,220
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,184	1	,374 [*]	-,130
	Sig. (bilatérale)	,330		,041	,492
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,264	,374 [*]	1	,055
	Sig. (bilatérale)	,159	,041		,772
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,231	-,130	,055	1
	Sig. (bilatérale)	,220	,492	,772	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,053	,101	-,124	-,616 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,780	,597	,515	,000
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00008
VAR00009	Corrélation de Pearson	,300
	Sig. (bilatérale)	,107
	N	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	-,052
	Sig. (bilatérale)	,784
	N	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,037
	Sig. (bilatérale)	,845
	N	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,165
	Sig. (bilatérale)	,383
	N	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,053
	Sig. (bilatérale)	,780
	N	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,101
	Sig. (bilatérale)	,597
	N	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,124
	Sig. (bilatérale)	,515
	N	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,616**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (11) الصدق الاتسافي للبعد السلوكي للقراءة

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
6 VAR00007 VAR00008
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,195	,102	,263
	Sig. (bilatérale)		,302	,592	,161
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,195	1	,017	,141
	Sig. (bilatérale)	,302		,927	,456
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,102	,017	1	-,205
	Sig. (bilatérale)	,592	,927		,277
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,263	,141	-,205	1
	Sig. (bilatérale)	,161	,456	,277	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,404	-,299	-,018	,040
	Sig. (bilatérale)	,027	,108	,924	,833
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,386	,119	-,006	-,197
	Sig. (bilatérale)	,035	,530	,977	,297
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,095	,075	,194	-,004
	Sig. (bilatérale)	,617	,693	,305	,985
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,578 ^{**}	,303	,129	-,095
	Sig. (bilatérale)	,001	,104	,495	,617
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,299	-,398 [*]	-,113	,143
	Sig. (bilatérale)	,109	,030	,554	,451
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,404 [*]	,386 [*]	-,095	,578 [*]
	Sig. (bilatérale)	,027	,035	,617	,001
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	-,299	,119	,075	,303
	Sig. (bilatérale)	,108	,530	,693	,104
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,018	-,006	,194	,129
	Sig. (bilatérale)	,924	,977	,305	,495
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,040	-,197	-,004	-,095
	Sig. (bilatérale)	,833	,297	,985	,617
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	,545 ^{**}	-,490 ^{**}	,046
	Sig. (bilatérale)		,002	,006	,811
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,545 ^{**}	1	-,464 ^{**}	,404 [*]
	Sig. (bilatérale)	,002		,010	,027
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,490 ^{**}	-,464 ^{**}	1	-,301
	Sig. (bilatérale)	,006	,010		,106
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,046	,404 [*]	-,301	1
	Sig. (bilatérale)	,811	,027	,106	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,288	,102	-,318	,267
	Sig. (bilatérale)	,122	,591	,087	,154
	N	30	30	30	30

Corrélations

	VAR00008
VAR00009	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00001	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00002	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00003	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00004	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00005	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00006	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00007	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00008	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق (12) الصدق الاتسافي للبعد الوجداني للقراءة

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
VAR00007 VAR00008
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,619 ^{**}	,535 ^{**}	,457 [*]
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,011
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,619 ^{**}	1	,608 ^{**}	,376 [*]
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,041
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,535 ^{**}	,608 ^{**}	1	,117
	Sig. (bilatérale)	,002	,000		,538
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,457 [*]	,376 [*]	,117	1
	Sig. (bilatérale)	,011	,041	,538	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,294	,212	,339	,112
	Sig. (bilatérale)	,114	,260	,067	,556
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,043	-,239	-,399 [*]	-,029
	Sig. (bilatérale)	,821	,204	,029	,880
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,417 [*]	,501 ^{**}	,450 [*]	,082
	Sig. (bilatérale)	,022	,005	,012	,666
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,050	-,008	,129	,171
	Sig. (bilatérale)	,792	,969	,495	,366
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,541 ^{**}	,257	,458 [*]	,125
	Sig. (bilatérale)	,002	,170	,011	,511
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,294	-,043	,417*	,050
	Sig. (bilatérale)	,114	,821	,022	,792
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,212	-,239	,501**	-,008
	Sig. (bilatérale)	,260	,204	,005	,969
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,339	-,399*	,450*	,129
	Sig. (bilatérale)	,067	,029	,012	,495
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,112	-,029	,082	,171
	Sig. (bilatérale)	,556	,880	,666	,366
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	-,257	,423*	-,277
	Sig. (bilatérale)		,170	,020	,139
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,257	1	-,378*	-,012
	Sig. (bilatérale)	,170		,040	,950
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,423*	-,378*	1	-,190
	Sig. (bilatérale)	,020	,040		,315
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,277	-,012	-,190	1
	Sig. (bilatérale)	,139	,950	,315	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,226	-,220	,151	-,024
	Sig. (bilatérale)	,229	,243	,426	,899
	N	30	30	30	30

Corrélations

	VAR00008
VAR00009	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00001	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00002	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00003	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00004	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00005	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00006	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00007	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N
VAR00008	Corrélation de Pearson
	Sig. (bilatérale)
	N

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (13) الصديق الاتساقى للبعد المعرفى للكتابة

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
6 VAR00007 VAR00008
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,008	,467**	,386*
	Sig. (bilatérale)		,966	,009	,035
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,008	1	,236	-,241
	Sig. (bilatérale)	,966		,209	,200
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,467**	,236	1	,241
	Sig. (bilatérale)	,009	,209		,200
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,386*	-,241	,241	1
	Sig. (bilatérale)	,035	,200	,200	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,351	-,283	-,021	,341
	Sig. (bilatérale)	,058	,130	,913	,065
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,548**	-,100	,448*	,357
	Sig. (bilatérale)	,002	,600	,013	,053
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,385*	-,087	,535**	,231
	Sig. (bilatérale)	,036	,647	,002	,219
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,280	,099	,184	-,043
	Sig. (bilatérale)	,135	,602	,330	,820
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,354	-,114	,149	,222
	Sig. (bilatérale)	,055	,550	,431	,239
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,351	,548**	,385*	,280
	Sig. (bilatérale)	,058	,002	,036	,135
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	-,283	-,100	-,087	,099
	Sig. (bilatérale)	,130	,600	,647	,602
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,021	,448*	,535**	,184
	Sig. (bilatérale)	,913	,013	,002	,330
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,341	,357	,231	-,043
	Sig. (bilatérale)	,065	,053	,219	,820
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	,190	,017	-,304
	Sig. (bilatérale)		,315	,929	,102
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,190	1	,441*	,076
	Sig. (bilatérale)	,315		,015	,688
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,017	,441*	1	,021
	Sig. (bilatérale)	,929	,015		,911
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,304	,076	,021	1
	Sig. (bilatérale)	,102	,688	,911	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,117	,186	,131	,037
	Sig. (bilatérale)	,538	,324	,491	,844
	N	30	30	30	30

Corrélations

	VAR00008
VAR00009 Corrélation de Pearson	,354
Sig. (bilatérale)	,055
N	30
VAR00001 Corrélation de Pearson	-,114
Sig. (bilatérale)	,550
N	30
VAR00002 Corrélation de Pearson	,149
Sig. (bilatérale)	,431
N	30
VAR00003 Corrélation de Pearson	,222
Sig. (bilatérale)	,239
N	30
VAR00004 Corrélation de Pearson	,117
Sig. (bilatérale)	,538
N	30
VAR00005 Corrélation de Pearson	,186
Sig. (bilatérale)	,324
N	30
VAR00006 Corrélation de Pearson	,131
Sig. (bilatérale)	,491
N	30
VAR00007 Corrélation de Pearson	,037
Sig. (bilatérale)	,844
N	30
VAR00008 Corrélation de Pearson	1
Sig. (bilatérale)	
N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (14) الصدق الاتساقى للبعد السلوكي للكتابة

```

CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
  6 VAR00007 VAR00008
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,518 ^{**}	-,143	,599 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,003	,450	,000
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,518 ^{**}	1	,062	,325
	Sig. (bilatérale)	,003		,745	,080
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,143	,062	1	-,341
	Sig. (bilatérale)	,450	,745		,066
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,599 ^{**}	,325	-,341	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,080	,066	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,036	,000	,067	-,032
	Sig. (bilatérale)	,848	1,000	,723	,868
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,326	,405 [*]	-,171	,141
	Sig. (bilatérale)	,078	,026	,365	,458
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,166	-,361 [*]	,510 ^{**}	-,482 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,380	,050	,004	,007
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,483 ^{**}	,360	-,179	,389 [*]
	Sig. (bilatérale)	,007	,051	,345	,034
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,545 ^{**}	,400 [*]	,123	,324
	Sig. (bilatérale)	,002	,028	,517	,080
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,036	,326	-,166	,483 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,848	,078	,380	,007
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,000	,405 [*]	-,361 [*]	,360
	Sig. (bilatérale)	1,000	,026	,050	,051
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,067	-,171	,510 ^{**}	-,179
	Sig. (bilatérale)	,723	,365	,004	,345
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	-,032	,141	-,482 ^{**}	,389 [*]
	Sig. (bilatérale)	,868	,458	,007	,034
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	,243	-,106	,025
	Sig. (bilatérale)		,196	,576	,896
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,243	1	-,399 [*]	,085
	Sig. (bilatérale)	,196		,029	,654
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,106	-,399 [*]	1	-,276
	Sig. (bilatérale)	,576	,029		,139
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,025	,085	-,276	1
	Sig. (bilatérale)	,896	,654	,139	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,022	,319	-,190	,244
	Sig. (bilatérale)	,909	,086	,315	,193
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00008
VAR00009	Corrélation de Pearson	,545**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,400*
	Sig. (bilatérale)	,028
	N	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,123
	Sig. (bilatérale)	,517
	N	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,324
	Sig. (bilatérale)	,080
	N	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,022
	Sig. (bilatérale)	,909
	N	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,319
	Sig. (bilatérale)	,086
	N	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	-,190
	Sig. (bilatérale)	,315
	N	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,244
	Sig. (bilatérale)	,193
	N	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (15) الصديق الاتساقى للبعد الوجداني للكتابة

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00009 VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006
6 VAR00007 VAR00008
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.

```

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations		VAR00009	VAR00001	VAR00002	VAR00003
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,727 ^{**}	,579 ^{**}	,587 ^{**}
	Sig. (bilatérale)		,000	,001	,001
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,727 ^{**}	1	,546 ^{**}	,436 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,016
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,579 ^{**}	,546 ^{**}	1	,200
	Sig. (bilatérale)	,001	,002		,289
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,587 ^{**}	,436 ^{**}	,200	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,016	,289	
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,210	,110	,456 ^{**}	,035
	Sig. (bilatérale)	,265	,562	,011	,853
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,243	-,215	-,544 ^{**}	-,161
	Sig. (bilatérale)	,195	,253	,002	,396
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,422	,266	,379	-,014
	Sig. (bilatérale)	,020	,156	,039	,941
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,004	,000	-,143	-,024
	Sig. (bilatérale)	,984	1,000	,449	,900
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,569 ^{**}	,528 ^{**}	,475 ^{**}	,197
	Sig. (bilatérale)	,001	,003	,008	,297
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007
VAR00009	Corrélation de Pearson	,210	-,243	,422*	-,004
	Sig. (bilatérale)	,265	,195	,020	,984
	N	30	30	30	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,110	-,215	,266	,000
	Sig. (bilatérale)	,562	,253	,156	1,000
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,456*	-,544**	,379*	-,143
	Sig. (bilatérale)	,011	,002	,039	,449
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,035	-,161	-,014	-,024
	Sig. (bilatérale)	,853	,396	,941	,900
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	1	-,234	,591**	-,347
	Sig. (bilatérale)		,213	,001	,060
	N	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,234	1	-,317	,179
	Sig. (bilatérale)	,213		,088	,344
	N	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,591**	-,317	1	-,179
	Sig. (bilatérale)	,001	,088		,343
	N	30	30	30	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,347	,179	-,179	1
	Sig. (bilatérale)	,060	,344	,343	
	N	30	30	30	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,203	-,394*	,298	-,148
	Sig. (bilatérale)	,283	,031	,109	,436
	N	30	30	30	30

Corrélations

		VAR00008
VAR00009	Corrélation de Pearson	,569**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,528**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,475**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,197
	Sig. (bilatérale)	,297
	N	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,203
	Sig. (bilatérale)	,283
	N	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	-,394*
	Sig. (bilatérale)	,031
	N	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,298
	Sig. (bilatérale)	,109
	N	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	-,148
	Sig. (bilatérale)	,436
	N	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).