الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي: ....
رقم التســـجيل: ....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في فرع علوم التربية

تخصص: التربية المختصة

بعنوان:

تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

إعداد الطالبة: بن عثمان اسمهان

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
خالد عبد السلام	أستاذ	جامعة سطيف2	رئيسا
حافري زهية غنية	أستاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
جنون وهيبة	أستاذ محاضر –أ-	جامعة سطيف2	عضوا ممتحنا
زواني نزيهة	أستاذ محاضر –أ-	جامعة تيزي وزو	عضوا ممتحنا
حماني حازم	أستاذ محاضر –أ-	جامعة قسنطينة2	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2021 /2022 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي: ....
رقم التســـجيل: ....

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في فرع علوم التربية

تخصص: التربية المختصة

بعنوان:

تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

إعداد الطالبة: بن عثمان اسمهان

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
خالد عبد السلام	أستاذ	جامعة سطيف2	رئيسا
حافري زهية غنية	أستاذ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
جنون وهيبة	أستاذ محاضر –أ-	جامعة سطيف2	عضوا ممتحنا
زواني نزيهة	أستاذ محاضر –أ-	جامعة تيزي وزو	عضوا ممتحنا
حماني حازم	أستاذ محاضر –أ-	جامعة قسنطينة2	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2021 /2022 م

إهـــداء

إلى أحب خلق الله بعد رسول الله " أمي وأبي " حفظهما الله

إلى فراشتي ونجمي: جوري ومحمد

إلى توائم روحي ومرايا نفسي شقيقاتي: نجاة، آمنة، ابتسام، مريم، خولة

إلى شقيقي الغالي: كمال

إلى عصافير العائلة: يوسف، رحاب، سيليا، يونس

إلى روح صديقتي الغالية: لبيض نور الايمان

إلى كل أصدقائي وأحبتي

إلى هؤلاء جميعا أهدي ثمر جهدي راجية من المولى عز وجل القبول

الباحثة: اسمهان

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله تعالى لتوفيقه لي لإتمام هذا العمل
والصلاة والسلام على طب القلوب سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتي " د. حافري غنية زهية" التي بذلت جهدا طيبا في الإشراف علي حيث كانت نعم الأستاذة لاهتمامها وتوجيهاتها القيمة ودعمها لي طوال المسار

والشكر موصول للأساتذة لجنة التكوين في الدكتوراه الذين رافقونا طيلة هذه المسيرة

وأوجه كل الشكر والاعتراف بالجميل لكل من تعاونوا معي أثناء التطبيق الميداني في الرسالة بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا بعلي منجلي لولاية قسنطينة

أما عن عينة دراستي تلك الزهور الصغيرة الجميلة، فقد استمتعت بالعمل معهم وسعدت بهم، فلهم شكري وتقديري، وأرجو أن تكون هذه الدراسة خطوة نحو خدمتهم.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على قراءتهم وقبولهم مناقشة هذا العمل

شكرا لكل من قدم يد العون من قريب أو من بعيد

الباحثة: اسمهان

ملخص الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة لدى عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في البيئة الجزائرية والتحقق من فاعليته. ولتحقيق أغراض الدراسة، يتم إعداد وتصميم هذا البرنامج بناء على ما يتم تشخيصه من اضطرابات تخص مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) في المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة. تتكون عينة الدراسة من (10) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، تتراوح أعمارهم بين (7–8) سنوات يعانون من اضطرابات في مهارات اللغة المذكورة أعلاه، ويتمتعون بنسبة ذكاء بين (50–70) باستخدام مقياس "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة. وباعتماد المنهج شبه التجريبي جرى تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت الدراسة في سعيها للتحقق من صحة الفروض الأدوات التالية: اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (من إعداد الباحثة)، برنامج تعليمي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (من إعداد الباحثة). وأسفرت الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج كما يلي:

1- بالنسبة للفرض الأول اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي)، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
2- وفيما يتعلق بالفرض الثاني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي)، ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي)، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة لصالح القياس البعدي.
3- كما أوضحت نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثالث أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة.
4- كما بينت نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الرابع أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور فترة شهر من المتابعة وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، مهارات اللغة، الإعاقة العقلية، الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

Summary of the study:

We aim through this study to design a training program to develop the language skills of a sample of children with mild mental disabilities in the Algerian environment and to verify its effectiveness. To achieve the objectives of the study, this program is prepared and designed on the basis of the diagnosed disorders related to the four language skills (listening, speaking, willingness to write and readiness to read) at the Psychological Educational Center for the Mentally Disabled in the city. by Ali Mendjeli, Constantine. The study sample consists of (10) children with mild mental disorders, aged (7-8) years old who suffer from the language skills disorders mentioned above, and they have an IQ between (50-70) using the "Stanford Binet" fourth edition scale. Adopting the quasi-experimental approach, the total sample was divided into two equal groups, one experimental and the other control. In his quest to check the validity of the hypotheses, the following tools were useda language skills assessment test for children with mild mental disabilities (prepared by the researcher), a educational program for the development of language skills for children with mild mental disabilities (prepared by the researcher). The current study resulted in a set of results as follows:

1- For the first hypothesis, it was found that there were statistically significant differences between the average scores of the members of the experimental group and the average scores of their peers in the control group after applying the training program (post-measurement), on the scores of the language proficiency test used in the study in favor of the experimental group.
2- 2- With regard to the second hypothesis, the results of the study indicated that there were statistically significant differences between the average scores of the members of the experimental group before the application of the program (tribal measure) and their average scores after the application of the training program (post-measurement), on the results of the language skills assessment test in favor of post-measurement.
3- The results of the study for the third hypothesis also showed that there are no statistically significant differences between the average scores of the pre and post measures for the members of the control group on the language skills assessment test used in the study.
4- The results of the study for the fourth hypothesis also showed that there are no statistically significant differences between the average scores of the members of the experimental group after the application of the program (post-measurement), and their average scores after one month of follow-up, on the results of the language proficiency assessment tests.

Keywords: training program, language skills, mental retardation, children with mild mental retardation.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
إهداء	
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة.....	I
فهرس الموضوعات.....	II–V
فهرس الجداول.....	Vi–IX
فهرس الصور.....	X
فهرس الملاحق.....	XI
القسم الأول: الإطار النظري للدراسة	
مقدمة.....	ت–ث
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
1–1– إشكالية الدراسة.....	2–4
1–2– أهداف الدراسة.....	4
1–3– أهمية الدراسة.....	4
1–3–1– الأهمية الأكاديمية والعلمية.....	5
1–3–2– الأهمية العملية التطبيقية.....	6
1–4– تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....	5–6
1–5– الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....	6
1–5–1– عرض نتائج الدراسات السابقة	6–22
1–5–2– التعقيب على الدراسات السابقة.....	22–23
1–6– فروض الدراسة.....	24
الفصل الثاني: الإعاقة العقلية	
2–1– تعريف الإعاقة العقلية.....	26

2-1-1- التعريف الطبي..... 26
2-1-2- التعريف السيكومتري..... 26
2-1-3- التعريف الاجتماعي..... 26-27
2-1-4- تعريف الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية(AAIDD)..... 27
2-1-5- التعريف التربوي..... 27-28
2-2- تصنيف حالات الإعاقة العقلية..... 28
2-2-1- التصنيف الطبي..... 28
2-2-2- التصنيف على أساس الأنماط الإكلينيكية..... 28-29
2-2-3- التصنيف حسب نسبة الذكاء..... 29
2-2-4- التصنيف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية..... 30-32
2-2-5- التصنيف حسب متغير البعد التربوي..... 32-33
2-3- أسباب الإعاقة العقلية..... 33
2-3-1- مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة..... 33-35
2-3-2- مجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة..... 36
2-3-3- مجموعة أسباب مرحلة ما بعد الولادة..... 36-37
2-4- خصائص الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة..... 37
2-4-1- الخصائص الجسمية والحسية الحركية..... 37-38
2-4-2- الخصائص العقلية والمعرفية..... 38-39
2-4-3- الخصائص الانفعالية..... 39-40
2-4-4- الخصائص الاجتماعية..... 40
2-4-5- الخصائص الأكاديمية والتربوية..... 40-41

الفصل الثالث: مهارات اللغة

3-1- المهارة..... 43
3-1-1- مفهوم المهارة..... 43
3-1-2- أسس تعليم المهارة وكيفيته..... 44
3-1-3- أنواع التقويم المصاحب لاكتساب المهارة..... 45
3-2- مهارات اللغة..... 45
3-2-1- تعريف المهارة اللغوية 45

3-2-2- أنواع مهارات اللغة 46-59
3-3- أنماط الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)..... 59-60

الفصل الرابع: البرنامج التدريبي المقترح، بناؤه وضبطه

4-1- أهم المبادئ الأساسية في تعليم الطفل المعاق عقليا (درجة خفيفة) 62-63
4-2- المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة) 63-64
4-3- الأسس التي تقوم عليها برامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة) 64-65
4-4- البرنامج التدريبي المقترح..... 66
4-4-1- فلسفة البرنامج التدريبي..... 66
4-4-2- أهداف البرنامج التدريبي..... 66-68
4-4-3- المحتوى العام للبرنامج التدريبي..... 68-71
4-4-4- حدود البرنامج التدريبي..... 72
4-4-5- جلسات البرنامج التدريبي..... 72-87
4-4-6- كيفية تقييم جلسات البرنامج التدريبي..... 87-88
4-4-7- الأدوات والوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي..... 89
4-4-8- الفنيات المستخدمة في البرنامج..... 89-91
4-4-9- إجراءات تقويم البرنامج التدريبي..... 91
4-4-10- تقويم البرنامج التدريبي..... 91-92

القسم الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

5-1- الدراسة الاستطلاعية..... 95
5-1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 95
5-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية 95-96
5-1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية..... 96-100
5-1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 100-107
5-2- الدراسة الأساسية..... 107
5-2-1- منهج الدراسة..... 107
5-2-2- عينة الدراسة الأساسية..... 107-111

5-2-3- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الأساسية..... 111-112
5-2-4- عرض أدوات الدراسة الأساسية وإجراءاتها..... 112-113
5-3- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة..... 114

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها

6-1- عرض نتائج الدراسة الأساسية..... 116
6-1-1- عرض نتائج الفرض الأول..... 116-120
6-1-2- عرض نتائج الفرض الثاني..... 120-124
6-1-3- عرض نتائج الفرض الثالث..... 124-127
6-1-4- عرض نتائج الفرض الرابع..... 127-131
6-2- مناقشة نتائج الدراسة الأساسية والتحقق من الفروض..... 131
6-2-1- مناقشة نتائج الفرض الأول..... 131-132
6-2-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني..... 132-133
6-2-3- مناقشة نتائج الفرض الثالث..... 133
6-2-4- مناقشة نتائج الفرض الرابع..... 133-134
خاتمة..... 136
قائمة المراجع..... 138-143
الملاحق..... 145

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس القبلي)	69
2	توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (جلسات تنمية مهارات اللغة)	70
3	توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس البعدي)	71
4	توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس التتابعي)	71
5	كيفية التقييم الكمي لجلسات البرنامج التدريبي	87
6	كيفية تنقيط مهارات اللغة	88-87
7	أفراد العينة الاستطلاعية	102
8	نسب الاتفاق بين السادة المحكمين حول أبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة	103
9	معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستماع)	104
10	معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (التحدث)	104
11	معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستعداد للكتابة)	104
12	معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستعداد للقراءة)	105
13	معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارات اللغة	105
14	معاملات الثبات لأبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (ن=10)	106-105
15	نسب الاتفاق بين السادة المحكمين حول محتوى البرنامج التدريبي المقترح	106
16	أفراد عينة الدراسة الأساسية	108-107
17	توزيع أفراد الدراسة الأساسية	109
18	المتوسطات الحسابية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة من حيث العمر الزمني والعمر العقلي ومعامل الذكاء	110-109
19	دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي-الاقتصادي	110
20	الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة	111
21	عدد البنود والدرجات الخاصة والمعيارية والكلية لاختبار تقييم مهارات اللغة	113

22	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)	116
23	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)	117
24	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)	118
25	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)	118–119
26	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة	119
27	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)	120
28	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)	121
29	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)	122
30	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)	122–123

31	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة	123
32	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)	124
33	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)	125
34	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)	125–126
35	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)	126
36	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة	127
37	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)	128
38	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)	128–129
39	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)	129
40	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)	130

41	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة	130–131

فهرس الصور

رقم الصورة	عنوان الصورة	الصفحة
01	فئات الإعاقة العقلية ومعاملات الذكاء على مقياس (ستانفورد بينيه) ومقياس (وكسلر)	29
02	مستويات الشدة في درجة الإعاقة	32-30

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	التصريح الممنوح من طرف الجامعة لإجراء التربص الميداني لإنجاز مذكرة التخرج
02	بطاقة تقنية عن المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا –علي منجلي– قسنطينة
03	قائمة أسماء لجنة التحكيم ومؤسسة انتمائهم
04	استمارة استطلاع آراء المحكمين على اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة
05	إختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة من 7 إلى 8 سنوات
06	استمارة استطلاع آراء المحكمين على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة
07	الصور المرتبطة بأصوات الحيوانات
08	الصور المرتبطة بأصوات من البيئة المحيطة بالطفل
09	أوراق ضربات الايقاع
10	أوراق لعبة الإجابة
11	أوراق بطاقات الألوان
12	كراس التخطيط
13	ورقة تصحيح كراس التخطيط
14	أوراق الخطوط المختلفة
15	أوراق بطاقات الأرقام
16	نتائج الدراسة الأساسية (العينة الضابطة)
17	نتائج الدراسة الأساسية (العينة التجريبية)
18	مقياس ستانفورد بينيه للذكاء "الصورة الرابعة" (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998)

القسم الأول:

الإطار النظري للدراسة

مقدمة

تعد اللغة جزءا أساسيا في حياة الفرد والمجتمع وضرورة الحياة الاجتماعية، حيث تعتبر وسيلة للتواصل، ونقل الأفكار، وفهم عقول بعضنا البعض، وتتضمن اللغة العربية أربعة مهارات لغوية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة. ويعد الاستماع أول الفنون اللغوية ممارسة بينما يعد التحدث نوع من أنواع الاستجابة للاستماع، أما القراءة فهي وسيلة الفرد لاكتساب المعارف والوقوف على فكر الآخرين، ويأتي فن الكتابة متأخرا بحسب ترتيبه بين بقية الفنون؛ استجابة وتحليلا للفنون السابقة.

ويرتبط فن الاستماع والتحدث ببعضها، حيث يجمعها الصوت، إذ يشكل كلامها المهارات الصوتية التي يحتاجها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة، ويستعان بهما لتخطي الزمان والمكان عند الاتصال بالآخرين، ويعد الاستماع والقراءة فنا إستقبال، كما يعد التحدث والكتابة فنا إنتاج **(سيد شحاته، وآخرون، 2018، ص 96)**.

واللغة بفنونها المختلفة (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) تمثل أهمية كبيرة في عمليات التفاهم بصفة عامة، والطفل ذي الإعاقة العقلية بصفة خاصة، فمن خلالها يتعرف على الأشياء ومسمياتها ومفهومات الأحداث ويتفاعل مع غيره ويتعلم، ويتعامل مع مواقف الحياة اليومية عن طريق التفاهم باللغة **(سيد شحاته، وآخرون، 2018، ص 97)**.

ولكي يصبح الطفل عضوا فعالا في المجتمع لا بد أن يتعلم قواعد وعناصر اللغة من خلال التفاعل مع الأسرة والأقران والمعلمين، حيث يتعلم الطفل الكفاءة التواصلية وكيفية استخدام اللغة بشكل مناسب واستراتيجي في المواقف الاجتماعية المختلفة **(Brandone et al, 2006, pp 499-509)**.

ويعد القصور في الجانب اللغوي من السمات الأساسية التي يعاني منها الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية مع وجود مشكلات عديدة في التكيف تحول دون تفاعلهم مع الآخرين من حولهم، فهم يواجهون صعوبة في نقل المعارف والمهارات وبالتالي فهم المحتوى اللغوي والتربوي في المواقف اللغوية المعقدة، مما يؤثر بشكل سلبي على كفاءة التواصل **(Verhoeven & Balkom, 2004, pp 5-6)**.

من هذا المنطلق تحاول هذه الدراسة المساهمة من خلال البرنامج المقترح في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

وقد تناولنا في دراستنا قسمين:

القسم الأول: يحتوي على **الإطار النظري للدراسة** وفيه **أربعة فصول:**

- **الفصل الأول:** ويعد **مدخلا إلى الدراسة،** والذي تضمن إشكالية الدراسة التي على أساسها قمنا بصياغة الفرضيات، مع توضيح أهداف الدراسة، أهميتها وتحديد مفاهيمها الإجرائية، وكذلك قمنا بسرد الدراسات السابقة التي ساعدتنا في تدعيم موضوع دراستنا والتعقيب عليها.
- **الفصل الثاني:** تطرقنا فيه **للإعاقة العقلية،** ولأجل ذلك استعرضنا فيه أهم تعاريفها، تصنيفاتها، أسبابها وأهم الخصائص التي تميز الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.
- **الفصل الثالث:** خصص **لمهارات اللغة،** وذلك من خلال تعريف المهارة، والتطرق إلى مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للقراءة، الاستعداد للكتابة) بالتفصيل. وأخيرا تناولنا أنماط الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة).
- **الفصل الرابع:** تناولنا فيه **البرنامج التدريبي، بناؤه وضبطه،** حيث ضم أولا: أهم المبادئ الأساسية في تعليم الطفل المعاق عقليا (درجة خفيفة). وثانيا: المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)، وثالثا: الأسس التي تقوم عليها برامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة). ورابعا وأخيرا تم التطرق إلى البرنامج التدريبي المقترح بكل تفاصيله.

القسم الثاني: يحتوي على **الإطار التطبيقي للدراسة** وفيه فصلين:

- **الفصل الخامس:** يعرض في هذا الفصل **إجراءات الدراسة الميدانية،** الذي ضم أولا: الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها، عينتها، إجراءاتها ونتائجها. ثم ثانيا: الدراسة الأساسية من حيث منهجها، عينتها، حدودها المكانية والزمانية، مع عرض أدواتها وإجراءاتها الميدانية. لنختم أخيرا هذا الفصل بتحديد أساليب المعالجة الإحصائية المعتمدة في الدراسة.
- **الفصل السادس:** فتم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الأساسية، مناقشتها والتحقق من الفروض.

وتنتهي دراستنا بخاتمة نلخص من خلالها كل معطيات دراستنا مع محاولة الخروج ببعض الدراسات المقترحة بالإضافة للفصول الستة هذه، تعرض مراجع الدراسة المعتمدة وأخيرا ملاحقها.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1-1- إشكالية الدراسة

1-2- أهداف الدراسة

1-3- أهمية الدراسة

1-3-1- الأهمية الأكاديمية والعلمية

1-3-2- الأهمية العملية التطبيقية

1-4- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة

1-5- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1-5-1- عرض نتائج الدراسات السابقة

1-5-2- التعقيب على الدراسات السابقة

1-6- فروض الدراسة

1-1- إشكالية الدراسة:

يعد القصور في المهارات الاجتماعية التي تضم تحت طياتها المهارات اللغوية كأحد مجالات السلوك التكيفي من معايير تشخيص الإعاقة العقلية إلى جانب انخفاض الأداء العقلي دون المتوسط العام بشكل واضح (**American Psychiatric Association, 2003, p 22**).

وقد توصلت دراسة **Ekars, L (2008)** إلى وجود تدني واضح في مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية مقارنة بأقرانهم العاديين. مع وجود العديد من المظاهر والمؤشرات لتأخر نمو اللغة لدى هذه الفئة من نقص عام في النمو اللغوي والمشكلات الخاصة باستخدام اللغة، اضطرابات في النطق، تأخر في الكلام وخاصة من ناحية استخدام محتوى اللغة استخداما صحيحا وفي موضعه الصحيح داخل بيئته، ويعزى هذا القصور إلى بطء النمو العقلي لدى هذه الفئة من الأطفال، وعلى ذلك تكون مهارتهم اللغوية من أكثر المشاكل التي تواجههم في محاولاتهم أن يكونوا جزءا من المجتمع. وهذا لأنها تؤثر على القدرة التواصلية، وتقود إلى الضعف أو التأخر اللغوي والكلامي.

وما يلاحظ على المعاقين عقليا أن مهارات اللغة تتطور وتتضج ببطء مع وجود صعوبة في اكتساب المتقدمة منها مثل تأخر النمو اللغوي التعبيري، اكتساب مفاهيم الزمان والمكان، بالإضافة إلى أن الرصيد اللغوي يكون محدودا، مع سوء في استعمال القواعد اللغوية واستخدام مفردات بسيطة لا تتناسب مع العمر الزمني.

ويرتبط انتشار وشدة المشكلات اللغوية والكلامية عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بشدتها واختلاف درجاتها، فكلما زادت الشدة ازدادت شدة المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشارا.

وعلى صعيد آخر يوجد العديد من البرامج التدريبية التي تعمل على تحسين النمو اللغوي لدى فئة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وهذه البرامج تغطي مجالات تنمية اللغة من مفردات وقواعد، ومهارات السرد، والرصد والفهم، والوعي الصوتي، كما تساعد على اكتساب مهارات ما قبل الكتابة والقراءة. وهذا ما أكدته أغلبية الدراسات **كدراسة Sharon, C (1986)، الخشرمي سحر (1988)، Thomas, C (1994)، ليلى أحمد كرم الدين (1995)، السيد عزة محمد سليمان (1996)، وليد السيد أحمد خليفة (2001)، إيمان محمد صديق فراج (2003)، سميرة على جعفر أبو غزالة (2006)، Romerobacios, M (2007)، خرباش هدى (2007)، الدوسري مبارك سعد (2008)، موسى عقيلي محمد(2009)، أسماء حسين عبد الحميد(2009)، سامية عبد الرحيم (2011)، ربيع عبد الرؤوف محمد عامر (2012)، سهام عبد النبي الشيباني (2014)، دخيخ**

صالح أحمد صالح (2015)، شعبان منال محمد حسين(2015)، حسام إسماعيل هيبة (2017)، زينب ماضي محمود السيد (2018).

ولكي تؤدي تلك البرامج التدريبية دورها الايجابي في تحسين النمو اللغوي لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية فإنه يجب التعاون بين المنزل، والمدرسة (معلمين، أخصائيين اجتماعيين، وأخصائيين نفسانيين...الخ)، وهذا ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من **Sawyer, E (1998)**، **Westwood, E (2000)**، **يارا فهمي (2003)**، **Goldfield, A (2006)**، **طايل عبد الحفيظ فندي هويدي (2009)**. كما يجب العمل على توفير مداخل للتعلم الخاص تهدف إلى دعم المهارات اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، وزيادة الحصيلة اللغوية (**الشخص، 2009، ص189**).

ومن خلال عمل الباحثة كمختصة أرطوفونية في عيادة خاصة، ومن خلال عملية التكفل أو التوجيه الذي تقوم به للعديد من حالات ذوي الإعاقة العقلية بمختلف مستوياتها، وكذا مشاركتها في مختلف التربصات والمؤتمرات (وطنية أو دولية) والندوات في مجال التربية الخاصة. لاحظت الباحثة وجود مشكلات وصعوبات عديدة تعترض هذه الفئة، والتي تعد من أهمها ضعف مستوى اللغة ونقص البرامج المخصصة لتنمية كل مهاراتها ومنه أثار هذا الموضوع اهتمامها للبحث فيه.

ويتضح أن الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة يعانون من قصور في مهارات اللغة، ومن ثم ينعكس ذلك سلبا على مستوى تفاعلاتهم الاجتماعية في المواقف الحياتية المختلفة.

وعليه تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في حاجة هؤلاء الأطفال إلى تنمية مهارات اللغة، وذلك بتصميم برنامج تدريبي إثرائي والتحقق من فاعليته على أسس علمية منهجية تلائم إمكاناتهم وقدراتهم وتناسب خصائصهم وأن يتم تعليمهم وفق المناهج والأطر العلمية والمنهجية.

ويتطلب ذلك الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- هل توجد فروق في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة؟

2- هل توجد فروق في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي؟

3- هل توجد فروق في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي؟

4- هل توجد فروق في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي ودرجات أفراد نفس المجموعة بعد مرور فترة شهر من المتابعة؟

1-2- أهداف الدراسة:

- التوصل لتصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بما يتضمنه ذلك من تحديد للأهداف الإجرائية والأنشطة المتضمنة، والمدة الزمنية اللازمة للتطبيق بالإضافة إلى تحديد طرق تقويمه.

- التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة، وأثر ذلك على الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في تحقيق الهدف منه وهو اكتساب العديد من مهارات اللغة لدى عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والوصول بهم إلى مستوى مناسب من التواصل والكلام حتى يحققوا التوافق مع البيئة المحيطة بهم.

- تقديم البرنامج التدريبي كنموذج يمكن من خلاله إعداد برامج مماثلة لتعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على اكتساب العديد من مهارات اللغة والتواصل اللفظي من قبل المتخصصين في هذا المجال.

1-3- أهمية الدراسة:

1-3-1- الأهمية الأكاديمية والعلمية:

- تكتسب الدراسة أهميتها من طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة حيث إن مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي تتشكل فيها قدرات الفرد اللغوية والعقلية والمعرفية.
- الاسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن مهارات اللغة لدى الطفل المعاق عقليا بصفة عامة، والمعاق عقليا بدرجة خفيفة بصفة خاصة.
- توضيح التأثيرات السلبية لقصور مهارات اللغة على جوانب النمو المختلفة، وعلى تفاعل الطفل مع جميع المحيطين به.
- إثراء المكتبة الجزائرية ببرنامج لتنمية القدرات اللغوية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة ومحاولة علاج ما لديهم من قصور في هذا الجانب.

1-3-2- الأهمية العملية التطبيقية:

- إعداد وتطبيق إختبار لتقييم مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة لما له من أهمية تشخيصية (تدخل مبكر) في الميدان التطبيقي يمكن استخدامه من قبل اساتذة، مختصين وممارسين في الميدان ....الخ.
- تقديم برنامج علاجي يسهم في تحسين وتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، والحد من تدنيها. يمكن أن يكون نموذجا يحتذى به فيما بعد، فقد يستفاد من مضمونه أو إجراءاته في المؤسسات الخاصة لهؤلاء الأطفال، حيث أن تدريبهم هو أساس عملية النمو المتكامل لهؤلاء الأطفال.

1-4- تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة:

1-4-1- فاعلية: ويقصد بالفاعلية الفرق الدال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على اختبار تقييم مهارات اللغة المعد من قبل الباحثة.

1-4-2- البرنامج التدريبي: ويقصد بالبرنامج التدريبي في هذه الدراسة بأنه عبارة عن خطة محددة تشمل مجموعة من الأنشطة والتدريبات، والمواقف والخبرات المتكاملة والمتدرجة من إعداد الباحثة، بهدف إكساب الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة ومهارة الاستعداد للقراءة). ويقدم البرنامج تبعا لمجموعة من الإجراءات التربوية، تتم في صورة جلسات فردية تنظمها الباحثة، وتتحدد كل جلسة بهدف، محتوى، فنيات وأدوات مستخدمة وزمن محدد للتطبيق.

1-4-3- مهارات اللغة: ويشير هذا المصطلح في دراستنا إلى المهارات التي يعمل على تنميتها البرنامج التدريبي اللغوي بأبعاده المختلفة وهي: مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة ومهارة الاستعداد للقراءة، وكما يعبر عنها إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل المعاق عقليا درجة خفيفة (الدرجة المعيارية في كل بند من أبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة هي: 5) في اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة. حيث تشمل:

- مهارة الاستماع: مهارة التمييز السمعي، مهارة الذاكرة السمعية، مهارة الإدراك السمعي.
- مهارة التحدث: مهارة تسمية الصورة الجسمية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعرف على الأشكال والألوان.
- مهارة الاستعداد للكتابة: مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، مهارة رسم الخطوط.

- مهارة الاستعداد للقراءة: مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة الأعداد من (1-10).

1-4-4- الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة: ويشير هذا المصطلح في دراستنا إلى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة والذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (50-70) باستخدام مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998)، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (7-8) سنوات.

1-5- الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

1-5-1- عرض نتائج الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت البرامج التدريبية لتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وسوف تعرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث كالتالي:

1-5-1-1- دراسة Westwood, E (2000):

موضوع وهدف الدراسة: التعرف على أثر الأنشطة المتنوعة، كالقصص ولعب الأدوار، وتقمص الأدوار، إضافة إلى استخدام أسلوب المناقشة والمحاورة في القصص، وبيان الدور الفاعل الذي يلعبه الوالدان في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا ذوي الاضطرابات اللغوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 22 طفلا وطفلة، وتم تقسيم العينة على مجموعتين: تجريبية ضابطة كل مجموعة 11 طفلا، كما تم اختبار قدرات الأطفال باستخدام اختبار قبلي.

إجراءات الدراسة: تم إخضاع المجموعة التجريبية إلى برنامج لغوي تدريبي قائم على أسلوب الاستماع للقصة، وتحويلها إلى مادة للحوار والمناقشة مع الأطفال، ومن ثم محاولة تقمص الشخصيات الموجودة في القصة، وإعادة سرد الأحداث بطريقة صحيحة من خلال تقمص الأدوار. وقد استمر تطبيق البرنامج مدة 3 شهور، حيث تم بعد ذلك إجراء اختبار بعدي لعينة الدراسة.

نتائج الدراسة: تبين بعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية، يعزى إلى تطبيق البرنامج اللغوي القائم على استخدام الأنشطة اللغوية المتنوعة في معالجة وتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا ذوي الاضطرابات اللغوية وبمساعدة الوالدين.

1-5-1-2- دراسة وليد السيد أحمد خليفة (2001):

موضوع الدراسة: أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم)، بهدف تحسين الفهم القرائي والاستطلاع الإدراكي(المصور).

عينة الدراسة: عينة قوامها (30) طفلا (20 ذكرا و10 إناث) من ذوي احتياج عقلي من (القابلين للتعلم) تم اختيارهم من عينة كلية قوامها (50) طفلا وطفلة ممن ينتظمون في الدراسة بمدرسة التربية الفكرية بمدينة كفر الشيخ، والمقيدين ضمن أطفال التهيئة للعام الدراسي 1999-2000م، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (6) سنوات وخمسة أشهر، إلى (8) سنوات، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (50-70) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

إجراءات الدراسة: قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين بحثيتين على النحو التالي: المجموعة التجريبية وعددها (15) طفلا (10 ذكرا و05 إناث) من طلاب الهيئة، ومتوسط أعماره (7.27) سنة، ومتوسط ذكائهم (63.13) المجموعة الضابطة وعددها (15) طفلا (10 ذكرا و05 إناث) من طلاب الهيئة، ومتوسط ذكائهم (63.12)، قام الباحث بالتجانس بين أفراد العينة من المستوى التعليمي، الجنس، مستوى الذكاء، السن، على النحو التالي: لمجانسة المستوى التعليمي: تم استبعاد الطلاب الملتحقين بالصفوف الدراسية والاقتصار على طلاب الهيئة، لمجانسة الجنس: تم تساوي عدد الذكور والإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة لتلاشي تأثير الجنس- مستوى الذكاء: تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة ل م) إعداد/ لويس تيرمان، ومودميريل اقتباس: مصري حنورة -كمال إبراهيم مرسي، وبعد إجراء التطبيق، تم استبعاد الحالات القريبة من طرفي التوزيع لأنها تخل بالتجانس.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسيين (القبلي -البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الكلمة (المصورة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين (القبلي – البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى فهم معنى الجملة (المصورة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى فهم معنى الجملة (المصورة).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الجملة (المصورة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى فهم معنى الجملة (المصورة).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين (القبلي–البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى الفهم القرائي العام (المصور).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى الفهم القرائي العام (المصور).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى الفهم القرائي العام (المصور).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى الفهم القرائي العام (المصور).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسيين (القبلي–البعدي) لدى المجموعة الضابطة في متغير مستوى حب الاستطلاع الإدراكي (المصور).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مستوى حب الاستطلاع الإدراكي (المصور).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى حب الاستطلاع الإدراكي (المصور).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي البعدي والمجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى حب الاستطلاع الإدراكي (المصور).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والمجموعة التجريبية في القياس البعدي عن مستوى (0.05) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

1-5-1-3- دراسة يارا فهمي (2003):

موضوع الدراسة: فعالية برنامج إرشادي جماعي لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لديهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

هدف الدراسة: اهتمت يارا بتقييم فعالية برنامج إرشادي جماعي لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لديهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وهدفت إلى إعداد برنامج

إرشادي لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا والذي يعد نوعا من الخدمات الإرشادية عن طريق تنمية وعي الأم بخصائص واحتياجات طفلها المتخلف عقليا الخاصة، وفهم أساليب التنشئة السليمة وأساليب التفاعل والتواصل الايجابية مع الطفل، وتدريب الأم على مجموعة من الأنشطة والتمارين القائمة على فنيات وأساليب المدخل السلوكي في اكتساب المهارات اللغوية (نمذجة- تدعيم- تشكيل – تعميم)، والكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا في تنمية المهارات اللغوية والتواصل اللفظي لدى أطفالهن.

أهمية الدراسة: تقدم برنامجا إرشاديا للأمهات يدعم دورهن ومشاركتهن في تنمية المهارات اللغوية لدى أبنائهن المتخلفين عقليا، مساعدة الأمهات على القيام بدور فعال بعد إعادة تأهيلهن للتعامل بفاعلية مع أطفالهن المتخلفين عقليا حيث أن تقديم الخدمة المتكاملة لهؤلاء الأطفال لا يتم الا بإرشاد الأسرة خاصة الأم حيث تضطلع بدور أساسي في توجيه الطفل وتشكيل أداؤه اللغوي، توفير قدر من المعلومات والبيانات تتعلق بطبيعة البرامج اللغوية المقدمة للطفل المتخلف عقليا والقابل للتعلم.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على 12 طفلا وطفلة من المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين الأولى: تجريبية وعددها 6 أطفال بواقع 4 بنات، 2 بنين، متوسط أعمارهم (6.8) ومتوسط نسبة ذكائهم (61,8)، الضابطة وعددها 6أطفال بواقع 4 بنات، 2 بنين، متوسط أعمارهم (6,4)، ومتوسط نسبة ذكائهم (61).

أدوات الدراسة: مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء الصورة المختصرة (إعداد لويس كامل مليكة، 1998)، مقياس تقدير المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (محمد بيومي خليل، 2000)، مقياس السلوك التكيفي الجزء الأول (السلوك النمائي) (فاروق محمد صادق، 1985)، مقياس المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقليا (فاروق الروسان، جلال جرار، 1987) تقنين الباحثة، قائمة ملاحظة المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقليا من إعداد الباحثة، البرنامج الإرشادي لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: فروق وجود ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

1-5-1-4- دراسة إيمان محمد صديق فراج (2003):

موضوع الدراسة: تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر.

هدف الدراسة: محاولة التحقق من فاعلية برنامج كمبيوتر تم إعداده وتطبيقه في هذه الدراسة بغية تنمية بعض المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً فئة القابلين للتعليم.

عينة الدراسة: تكونت من (16) طفلاً وطفلة بواقع (7ذكور ,9 إناث) تراوح العمر الزمني بين (7-9) سنوات والعمر العقلي (4-5) سنوات ومعامل الذكاء بمتوسط (51).

المنهج المستخدم: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي واعتمدت على التصميم التجريبى (قبلي – بعدي) لمجموعتين(تجريبية- ضابطة).

أدوات الدراسة: استعانت ببرامج تنمية المهارات اللغوية باستخدام الكمبيوتر، واختبار اللغة العربي، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي واختبار ستانفورد بينية للذكاء.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أقرانهم من المجموعة الضابطة في فهم العلاقات المكانية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وذلك من حيث درجات اختبار اللغة المستخدم. كما اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية. تجريبية من الذكور ومتوسطات درجات نفس المجموعة من الإناث في كل من فهم العلاقات المكانية والتعبير عن العلاقات المكانية والتعبير عن العلاقات المكانية. وذلك بعد تطبيق برنامج الدراسة على اختبار اللغة المستخدم.

1-5-1-5- دراسة Goldfield, A (2006):

موضوع وهدف الدراسة: معرفة أثر الوالدين في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا ويعانون من اضطرابات لغوية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 26 طفلا يعانون من تخلف عقلي بسيط واضطرابات لغوية، تراوحت أعمارهم بين (2-7) سنوات.

إجراءات الدراسة: تم تقسيم الأطفال بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد تم إجراء اختبارات لغوية قبلية لعينة الدراسة، ثم خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج لغوي تدريبي قائم على إشراك الوالدين في المعالجة اللغوية لمدة 5 شهور.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي تعزى إلى اثر البرنامج اللغوي المقترح لمعالجة الاضطرابات اللغوية والقائم على إشراك الوالدين في المعالجة اللغوية.

1-5-1-6- دراسة سميرة على جعفر أبو غزالة (2006):

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج للتدريب على المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم من خلال اللعب في تحسين سلوكهم التوافقي.

هدف الدراسة: تدريب الأطفال المعوقين عقلياً على المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية بغية تحسين سلوكهم التوافقي، وذلك على هذه المهارات وكيفية تدريبهم عليها وإعداد برامج لعب يقدم إلى فئة المعوقين عقلياً القابلين للتعليم.

منهج الدراسة: المنهج شبة التجريبي، واعتمدت على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي-بعدي).

أدوات الدراسة: استعانت الدراسة بالبرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس السلوك التوافقي، وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم وتراوحت أعمارهم الزمنية (8-10) سنوات.

نتائج الدراسة: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي في السلوك التوافقي لصالح القياس البعدي.

1-5-1-7- دراسة Romerobacios, M (2007):

هدف دراسة روميروباشيوس: بناء برنامج تدريبي لغوي.

عينة الدراسة: على عينة شملت 40 طفلا ملتحقين بمراكز ذوي إعاقة عقلية ويعانون من اضطرابات لغوية.

إجراءات الدراسة: قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ثم قامت بتعريض المجموعة التجريبية لأنشطة البرنامج المتعلقة بالمهارات اللغوية الأساسية لمدة عشرة أسابيع.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى تطبيق البرنامج اللغوي المقترح، فقد زادت القدرات اللغوية لأفراد المجموعة التجريبية وذلك من حيث ذوي المهارات اللغوية الضرورية مثل تنمية الحصيلة المفرداتية والبناء النحوي الصرفي، وزيادة القدرة على التمييز اللفظي. أما فيما يتعلق بتطوير الجوانب اللفظية، فلم يحدث أي تغيير ملحوظ على نطق الأطفال، وهذا يعزى إلى عدم استخدام الأنشطة الكافية لتطوير الجانب النطقي والتعبير الشفوي، كما يمكن أن يعزى إلى الفترة الزمنية التي كانت محدودة لفترة الدراسة.

1-5-1-8- دراسة خرباش هدى (2007):

موضوع الدراسة: برنامج حاسوبي مقترح لتنمية اللغة للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

هدف الدراسة: التحقق من فاعلية برنامج تعليمي لتنمية المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) طفلا من المصابين بمتلازمة داون، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (6–9) سنوات، ونسب ذكائهم من(50–60) حيث جرى تقسيم العينة الكلية إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، روعي التجانس بينهما في كل من: العمر الزمني–نسبة الذكاء–المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للأسرة.

أدوات الدراسة:

- استمارة جمع البيانات الأولية بالطفل (إعداد الباحثة).
- استمارة المستوى الاجتماعي–الاقتصادي (إعداد الباحثة).
- اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس (تقنين محمد متولي غنيمة، 1976).
- اختبار المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون (إعداد الباحثة).
- برنامج تعليمي لتنمية المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون (إعداد الباحثة).

نتائج الدراسة:

- بالنسبة للفرض الأول اتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على متغيرات (بنود) اختبار المهارات اللغوية (القياس البعدي) لصالح المجموعة التجريبية.
- وفيما يتعلق بالفرض الثاني كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي) على متغيرات اختبار المهارات اللغوية لصالح القياس البعدي.
- كما أوضحت نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثالث أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) متوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي) على متغيرات اختبار المهارات اللغوية.
- كما بينت نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الرابع أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد مرور فترة (03) ثلاثة أشهر من المتابعة على متغيرات اختبار المهارات اللغوية.
- وهكذا تحققت الدراسة من فاعلية البرنامج المستخدم فيها في تنمية المهارات اللغوية التي تنعكس بدورها على قدرة الأطفال المصابين بمتلازمة داون على التواصل والانخراط مع البيئة المحيطة بهم.

1-5-1-9- دراسة Ekars, L (2008):

هدف الدراسة: اختبار فاعلية برنامج لغوي تدريبي لأطفال يعانون من تأخر في جوانب النمو اللغوي مصاحبة لتأخر في القدرات العقلية، ومقارنتهم بالأطفال العاديين.

عينة الدراسة: عينة متكونة من 10 أطفال، ثم قام بتقسيمهم على مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة.

إجراءات الدراسة: قام الباحث بإخضاع أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي يحتوي العديد من الجوانب اللغوية مثل تنمية الحصيلة المفرداتية، والقدرة على ربط الأحداث مع بعضها والمجموعة الضابطة لم يقدم لها برنامج تدريبي.

نتائج الدراسة: فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى تطبيق البرنامج اللغوي المقترح.

1-5-1-10- دراسة الدوسري مبارك سعد (2008):

موضوع الدراسة: المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.

هدف الدراسة: التعرف على المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض، للغة الاستقبالية (الاستماع)، واللغة التعبيرية (التحدث) وللمهارات اللغوية عامة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 70 تلميذا من ذوي التخلف العقلي البسيط، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، في كل مجموعة 35 تلميذ، بعد التأكد من تجانس المجموعتين من حيث العمر الزمني ودرجة الذكاء ومستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي لأسر الأطفال التابعين لعينة الدراسة.

المنهج المستخدم: تم استخدام المنهج الوصفي المقارن.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة التلاميذ الملتحقين في معاهد التربية الفكرية والملتحقين ببرامج التربية الفكرية على المقياس الفرعي " للغة الاستقبالية والتعبيرية" وفروقا في الدرجة الكلية من مقياس المهارات اللغوية لصالح مجموعة التلاميذ الملتحقين ببرامج التربية الفكرية.

1-5-1-11- دراسة موسى عقيلي محمد(2009):

موضوع الدراسة: أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

هدف الدراسة: التعرف على أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 30 طفل وطفلة.

أدوات الدراسة: تم تطبيق استبيانات لتحديد قدرة الأطفال كاختبار قبلي وبعدي تمثل أحدهم أهم المجالات والأنشطة اللغوية والوظيفية، تمثل الثانية مهارات التحدث الوظيفي، وأخيرا استبانه مهارات الكتابة الوظيفية.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية المطبق عليها البرنامج التدريبي في جميع المهارات الوظيفية لكل من المهارات اللغوية، التحدث والكتابة.

1-5-1-12- دراسة طايل عبد الحفيظ فندي هويدي (2009):

موضوع الدراسة: أثر برنامج لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن.

عينة الدراسة: تم اختيار أفراد هذه الدراسة من الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة) ويعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، والمراجعين لعيادة التخاطب بالمركز الوطني للسمعيات التابع لوزارة الصحة بمدينة عمان لتلقي خدمات لتدريب النطقي واللغوي، وقد كان عدد الأطفال الذين تنطبق عليهم شروط اختيار العينة ووافقوا على الدخول في الدراسة 20 طفلا وطفلة.

إجراءات الدراسة: تم تقسيمهم إلى مجموعتين تتكون من 10 أطفال، خمسة إعاقة عقلية بسيطة وخمسة إعاقة متوسطة بعد ذلك تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد طبق على أفراد كلا المجموعتين مقياس المهارات اللغوية (من إعداد الباحث) كاختبار قبلي حيث تمت مجانسة أفراد المجموعتين من خلال اختبار ت (T-Test) في كل من متغير العمر الزمني ودرجة الإعاقة والمهارات اللغوية، وذلك لمماثلة المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ثم طبق البرنامج التدريبي والمستند على مشاركة الأهل على أفراد المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فتلقت البرنامج التقليدي والمتبع في المركز، ودون إرشاد الأهل وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية ثلاثة شهور مع جلسات إرشادية مكثفة لأهل المجموعة التجريبية وعلى مدار ثلاثة أيام متتالية، حيث بلغ عدد جلسات البرنامج التدريبي الفردي لكل طفل اثنين وثلاثين جلسة على المحاور اللغوية المكونة من مفردات لغوية، إضافة إلى محور تراكيب الجمل المكونة من كلمتين فأكثر.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0≥ϴ ,05) في المهارات اللغوية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية بأبعاده الفرعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0≥ϴ ,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية تعزى إلى درجة الإعاقة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0≥ϴ ,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية بين التطبيقين البعدي والمتابعة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0≥ϴ ,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية نظرا لوجود تفاعل بين درجة الإعاقة العقلية والمهارات اللغوية.

1-5-1-13- دراسة أسماء حسين عبد الحميد(2009):

موضوع الدراسة: مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

هدف الدراسة: تنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون بواسطة مجموعة من الأنشطة المشوقة والجذابة بهدف تحسين الأداء اللغوي لديهم اللغوي لديهم وزيادة الحصيلة اللغوية والقدرة على الإصغاء وفهم المعاني من خلال جلسات تخاطبية.

عينة الدراسة: تكونت العينة من(20) طفلاً من الأطفال المصابين بمتلازمة داون تتراوح أعمارهم من (8-12) سنة تم تقسيمهم إلى (10) أطفال كمجموعة تجريبية و(10) أطفال كمجموعة ضابطة وتتراوح نسبة الذكاء مابين (50-75).

أدوات الدراسة: شملت أدوات الدراسة على استمارة البيانات الأولية واختبار ستانفورد بنييه وإستمارة المستوى الاجتماعي-الاقتصادي واختبار اللغة العربي.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية بعد انتهاء من تطبيق البرنامج.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0,01) بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمهارات اللغوية، في اتجاه القياس البعدي مما يدل على فاعلية وجود البرنامج في تحسين المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة دوان بالمجموعة التجريبية.

1-5-1-14- دراسة سامية عبد الرحيم (2011):

موضوع الدراسة: فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم.

هدف الدراسة: معرفة فعالية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم في التربية الخاصة للإعاقة الذهنية باللاذقية المتمثلة (بالتمييز، الفهم، التواصل اللغوي، التعبير اللفظي).

عينة الدراسة: تكونت العينة من مجموعتين: تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من 10 أفراد من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية تراوحت أعمارهم ما بين (10-12) سنة ونسبة ذكاء تتراوح ما بين (50-75) درجة.

أدوات الدراسة: استخدمت اختبار رسم الرجل لجودآنف هاريس تقنين احمد فراج وآخرون (2004)، مقياس السلوك التكيفي أعده باللغة الانجليزية ريتشموند وهيكلنتز (1980) وترجمه للغة العربية عبد العزيز السيد الشخص (1992). استمارة البيانات الأولية عن الطفل إعداد الباحثة. استبيان تقدير مستوى المربيات لمستوى المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم من إعداد الباحثة. البرنامج التدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم المكون من 22 جلسة تدريبية من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) قبل تطبيق البرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والقياس التتابعي في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية).

وهذا يدل على نجاح البرنامج في تحسين مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية والحفاظ على هذا التحسن بمرور الزمن.

1-5-1-15- دراسة ربيع عبد الرؤوف محمد عامر (2012):

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم).

هدف الدراسة: تقديم برنامج تدريبي مقترح يعمل على تحسين وتنمية بعض المهارات لدى الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم).

المنهج المستخدم: اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: بلغ حجم العينة 10 أطفال من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم من (6-12) سنة، وقد تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين بحيث تشمل المجموعة التجريبية على 5 أطفال، والمجموعة الضابطة على 5 أطفال.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتطبيق مقياس السلوك التكيفي، كما قام بتصميم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات تم تطبيقه على المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات العينة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات العينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) في العينة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتابعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) في العينة الضابطة في القياسين (القبلي والبعدي).

1-5-1-16- دراسة سهام عبد النبي الشيباني (2014):

موضوع الدراسة: فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا.

هدف الدراسة: الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مجموعتين: إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منهما 10 أطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، ممن تتراوح أعمارهم من (7–9) سنوات ومعامل ذكائهم من (50–70) وقد تم اختيار العينة من المعاهد والمدارس الخاصة بالمعاقين.

أدوات الدراسة: مقياس التواصل اللغوي بأبعاده الفرعية (التلقين، الانتباه، التسمية، التعبير، التعرف والفهم)، البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي، تكون البرنامج التدريبي من 17 جلسة، بمعدل 3 جلسات أسبوعيا. وقد استغرق زمن الجلسة الواحدة 45 دقيقة.

نتائج الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال اللغوي (مهارة التقليد، مهارة الانتباه، مهارة التعبير، مهارة التسمية، مهارة التعرف والفهم) والدرجة الكلية لمقياس مهارة الاتصال اللغوي بين أفراد المجموعة التجريبية من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال موضع الدراسة والدرجة الكلية لمقياس الاتصال اللغوي بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة لتجريبية من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم على مقياس مهارة الاتصال اللغوي في القياسين البعدي والتتبعي.

1–5–1–17– دراسة دخيخ صالح أحمد صالح (2015):

موضوع الدراسة: برنامج أنشطة مدرسية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقليا.

هدف الدراسة: تنمية اتجاهات الأطفال العاديين نحو التلاميذ المعاقين عقليا بمدارس الدمج.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 18 من الأطفال المعاقين عقليا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، و25 طفلا من الأطفال العاديين.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس اللغة اللفظية بأبعاد الفرعية (اختبار الاستماع، اختبار الترابط السمعي، اختبار الفهم اللفظي المصور، اختبار التحدث، اختبار التراكيب اللفظية النحوية والفهم اللفظي المنطوق)، مقياس اتجاهات التلاميذ العاديين نحو أقرانهم المعاين عقليا بمدراس المملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة:

– وجود فروق بين أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية على مقياس اللغة اللفظية بأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق بين أفراد العينة الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس اتجاهات التلاميذ العاديين نحو التلاميذ المعاقين عقليا لصالح القياس البعدي للتلاميذ العاديين.

1-5-1-18- دراسة شعبان منال محمد حسين(2015):

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

هدف الدراسة: التعرف على فعالية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 23 طفلا وطفلة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ويعانون من اضطرابات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، تراوحت أعمارهم من (5–8) سنوات وملتحقين بمركز (سأكون لتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة) في مدينة جدة. تكونت عينة الدراسة من 26 طفلا وطفلة. تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية وضابطة في كل مجموعة 13 طفلا وطفلة.

أدوات الدراسة: تم استخدام أداتين: الأداة الأولى: مقياس المهارات اللغوية والذي تم إعداده واستخراج الدلالات السيكومترية المناسبة له. الأداة الثانية: البرنامج التدريبي والذي قامت الباحثة بالرجوع إلى مجموعة برامج مخصصة للتدريب على المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. تكون البرنامج من 30 جلسة تدريبية مدة كل جلسة (30–45) دقيقة. مقسمة على جلسات فردية وجماعية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. استغرقت عملية التطبيق فصل دراسي كامل من عام 1435–1436 هـ.

نتائج الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية (ϴ=0 ,05) في المتوسطات الحسابية تعزى لأثر البرنامج التدريبي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والتفاعل بين المجموعة والجنس في مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على برامج ومتغيرات أخرى.

1-5-1-19- دراسة حسام إسماعيل هيبة (2017):

موضوع الدراسة: فعالية برنامج بورتاج في تحسين النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعليم.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج بورتاج في تحسين النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعليم.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، قوام كل منها 10 من أطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (4-6) سنوات.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة المعدلة واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي واختبار اللغة، برنامج التنمية الشاملة للطفولة بورتاج، تكون البرنامج التدريبي من 35 جلسة، بمعدل 3 جلسات أسبوعيا، وقد استغرق زمن تنفيذ الجلسة حوالي 30 دقيقة.

نتائج الدراسة:

- وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار وظائف نمو اللغة.
- وجود فروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الأداء البعدي.

1-5-1-20- دراسة زينب ماضي محمود السيد (2018):

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم.

هدف الدراسة: قياس فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم من 6-10 سنوات.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 20 طفلا من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم.

المنهج المستخدم: استخدام المنهج شبه التجريبي.

إجراءات الدراسة: تم تقسيم العينة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وعددها 10 من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم، والتي خضعت لبرنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية، والمجموعة الضابطة وعددها 10 من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والقابلين للتعلم والتي لم يطبق عليها البرنامج التدريبي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية (6.8- 10) سنوات.

نتائج الدراسة:

- تحقق الفرض الأول بشكل جزئي حيت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده القدرات النفس لغوية وأبعادها الفرعية الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، الترابط السمعي، الترابط البصري، الإغلاق السمعي، الإغلاق البصري، التعبير اليدوي، التعبير اللفظي، الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة العاملة لصالح التطبيق البعدي. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده في القدرة على مزج الأصوات.

– تحقق الفرض الثاني بشكل جزئى حيت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرات النفس لغوية وأبعادها الفرعية الاستقبال السمعي، الاستقبال البصري، الترابط السمعي، الترابط البصري، الإغلاق السمعي، الإغلاق البصري، التعبير اليدوي، التعبير اللفظي، الذاكرة البصرية المتتالية، الذاكرة السمعية المتتالية، الذاكرة العاملة لصالح المجموعة التجريبية. بينما لم تسفر نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي في القدرة على مزج الأصوات.

–تحقق الفرض الثالث حيت لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي و التتابعي في القدرات النفس لغوية.

1-5-2- التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات يمكن استخلاص أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وذلك من حيث:

- **الهدف:**

اتفقت الدراسة الحالية مع البحوث والدراسات السابقة من حيث الهدف حيث أنها هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة لدى عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية والتحقق من فاعليته.

لكنها اختلفت في تحديد هذه المهارات اللغوية فبالنسبة للدراسة الحالية فقد ركزت على دراسة مهارات اللغة الأربعة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة)، أما بالنسبة للدراسات السابقة فقد اعتمدت على تقسيم المهارات اللغوية إلى مهارات لغوية (استقبالية وتعبيرية)، أو الاقتصار على دراسة نوع أو نوعين فقط من المهارات اللغوية السابقة الذكر.

- **العينة:**

اتفقت الدراسة الحالية من حيث نوعية العينة فهي حددت درجة الإعاقة العقلية الخفيفة (القابلين للتعليم) مع بعض الدراسات السابقة، واختلفت مع أخرى التي تباينت نوعية درجة الإعاقة فيها من الخفيفة إلى العميقة الحادة.

أما من حيث حجم العينة، فيتضح من الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التجريبية تعتمد على استخدام العينات الصغيرة العدد نظرا لصعوبة التعامل مع العينات الكبيرة من فئات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وخصوصا عند تطبيق البرامج التي تهتم بتنمية المهارات. وبما أن الدراسة الحالية تعد من الدراسات التجريبية فقد اختارت الباحثة عينة صغيرة العدد: 5 أطفال (جنس: ذكر وأنثى) في

المجموعة التجريبية و5 أطفال (جنس: ذكر وأنثى) في المجموعة الضابطة. وبهذا تكون اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة واختلفت مع أخرى التي وصل عددها إلى 32 طفل وطفلة في المجموعة الواحدة.

أما بالنسبة للعمر الزمني فقد حددت الدراسة الحالية سن العينة ما بين (7–8) سنوات، وبهذا تكون اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة واختلفت مع أخرى التي تراوح سن العينة فيها من (2–12) سنة.

- **المنهج:**

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلبية الدراسات السابقة حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي حيث يمثل البرنامج التدريبي المتغير المستقل بينما تمثل مهارات اللغة المتغير التابع، معتمدة على قياس قبلي–بعدي وتتابعي لمجموعتين: تجريبية وضابطة، حيث يعتبر من أكثر المناهج دقة وضبط للمتغيرات.

- **الأدوات:**

حسب الدراسات السابقة يمكننا ملاحظة تعدد الأساليب والأدوات المستخدمة، من أسلوب الملاحظة، المقابلة إلى مقاييس واختبارات. لذا اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار الأدوات التالية:

- استمارة جمع البيانات الأولية بالطفل.
- استمارة المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة.

واختلفت في:

- اختبار الذكاء المستعمل.
- مقياس تقييم المهارات اللغوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من حيث فترة تطبيقه، محتواه، عدد الجلسات، الزمن المستغرق في كل جلسة، الفنيات والأدوات المستخدمة، وكذا نوعية التطبيق (فردي، جماعي أو مشترك بينهما).

- **مدى استفادة الباحثة:**

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة أكدت كلها على أن البرامج التدريبية الهادفة لتحسين مهارات اللغة يمكن أن يكون لها أكبر الأثر في تحسين مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة الحالية.

لكن سوف تختلف هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العمل على تصميم والتحقق من فاعلية برنامج تدريبي يشمل كافة مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) لدى فئة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، والذي يتلائم وطبيعة البيئة الثقافية والمعايير المجتمعية المحلية الجزائرية.

1-6- فروض الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة لصالح القياس البعدي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور فترة شهر من المتابعة وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة.

الفصل الثاني

الإعاقة العقلية

2-1- تعريف الإعاقة العقلية

2-1-1- التعريف الطبي

2-1-2- التعريف السيكومتري

2-1-3- التعريف الاجتماعي

2-1-4- تعريف الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية(AAIDD)

2-1-5- التعريف التربوي

2-2- تصنيف حالات الإعاقة العقلية

2-2-1- التصنيف الطبي

2-2-2- التصنيف على أساس الأنماط الإكلينيكية

2-2-3- التصنيف حسب نسبة الذكاء

2-2-4- التصنيف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية

2-2-5- التصنيف حسب متغير البعد التربوي

2-3- أسباب الإعاقة العقلية

2-3-1- مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة

2-3-2- مجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة

2-3-3- مجموعة أسباب مرحلة ما بعد الولادة

2-4- خصائص الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

2-4-1- الخصائص الجسمية والحسية الحركية

2-4-2- الخصائص العقلية والمعرفية

2-4-3- الخصائص الانفعالية

2-4-4- الخصائص الاجتماعية

2-4-5- الخصائص الأكاديمية والتربوية

2-1- تعريف الإعاقة العقلية:

2-1-1- التعريف الطبي:

بدأ الاهتمام بظاهرة الإعاقة العقلية قبل غيره من المجالات الأخرى، لذلك يعتبر التعريف الطبي أقدم التعريفات **(الحسيني عبد الحميد درويش، 2015، ص40)**.

وتعرف الإعاقة العقلية على أنها: "حالة من توقف أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي تحدث قبل سن 18 عاما وتستمر خلال مرحلة النضج تنتج عن مرض أو إصابة قبل المراهقة أو بسبب عوامل جينية" **(ناصر سيد جمعة، 2011، ص 19)**.

فالإعاقة العقلية وفق التعريف الطبي هي: "حالة توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ الناتج عن مرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو بسبب عوامل جينية" **(عبد الله الجلامدة، 2017، ص 22)**.

وتشير **(Luria, 1983, p10)** بأن المعاق عقليا هو: "ذلك الشخص الذي يعاني من أمراض دماغية حادة في طفولته المبكرة وتأخذ هذه الأمراض من الارتقاء السوي للمخ. مما ينتج عن هذا مشكلات خطيرة في ارتقاء الوظائف العقلية".

وهكذا يبدو أن التعريفات الطبية ترتكز على ما يحدث للجهاز العصبي المركزي وخاصة المخ من إصابة، من شأنها التأثير على نمو الطفل ومستوى أدائه بصورة عامة.

2-1-2- التعريف السيكومتري:

ترى **(حسين القحطاني، 2014، ص20)** أنه: "نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي ظهر التعريف السيكومتري للإعاقة العقلية، وقد اعتمد التعريف السيكومتري على درجة الذكاء كمحك لتعريف الإعاقة العقلية فقد اعتبر الأفراد التي تقل درجة ذكائهم عن 75 درجة على مقياس ستانفورد بينيه من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية".

2-1-3- التعريف الاجتماعي:

تعرف الإعاقة العقلية من وجهة النظر الاجتماعية بأنها: "مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية. وقد تختلف هذه المتطلبات الاجتماعية تبعا لمتغير العمر أو المرحلة العمرية للفرد، حيث تضمن مفهوم

السلوك التكيفي تلك المتطلبات الاجتماعية، أو على سبيل المثال فإن المتطلبات الاجتماعية المتوقعة من طفل عمره عاما واحدا هي التمييز بين الوجوه المألوفة وغير المألوفة والاستجابة للمداعبات الاجتماعية، والقدرة على الكلام (النطق) بكلمات بسيطة، والقدرة على المشي، والقدرة على التآزر البصري الحركي، ونضج الاستجابات الانفعالية السارة أو المؤلمة" **(ماضي محمود السيد، 2018، ص ص 92-93)**.

2-1-4- تعريف الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية(AAIDD):

قدمت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD) (American Association on Intellectuel and Developmental Disabilities) المعروفة سابقا باسم الجمعية الأمريكية للتخلف الذهني (The American Association on Mental Retardation, AAMR) في سنة 2002 تعريفا للإعاقة العقلية على أنها " تشير إلى نقص جوهري في جوانب الأداء الوظيفي الراهن، وتتسم بأداء ذهني دون المتوسط يوجد متلازما مع قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: المفاهيمية (اللغة، القراءة والكتابة، مفاهيم المال...) والاجتماعية (الشخصية، المسؤولية...) والعملية (ذات دور فعال في نشاطات الحياة اليومية وفي النشاطات المهنية وفي إبقاء البيئة آمنة...). وتظهر الإعاقة قبل الثامنة عشر" **(ماضي محمود السيد، 2018، ص 94)**.

2-1-5- التعريف التربوي:

قام المنظور التربوي في الأساس على قدرة المعاق عقليا على التعلم، حيث يعتبر الطفل المعاق عقليا غير قادر على التعلم أو التحصيل الدراسي، كما ينخفض أداؤه السلوكي بشكل واضح في العمليات العقلية نتيجة لانخفاض نسبة ذكائه، ويصاحب ذلك قصور في اثنين على الأقل من تلك المهارات التي يتضمنها سلوكه التوافقي.

ويركز التعريف التربوي على ملاحظة التدني الواضح في الأداء التحصيلي للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية مقارنة مع الأطفال غير ذوي الإعاقة المناظرين لهم في العمر الزمني، وخاصة في المهارات اللغوية ومهارات الكتابة والحساب **(محمد إبراهيم متولي، 2017، ص14)**.

وترى الباحثة أن المستقرىء لمجموعة التعريفات السابقة يجد أنها جميعا قد اتفقت حول تعريف الإعاقة العقلية بأنها: " **ذلك النقص الواضح في القدرات العقلية التي تصيب هؤلاء الأطفال قبل 18 سنة، بفعل عوامل وراثية وبيئية تؤثر على المخ والجهاز العصبي للفرد بسبب التعرض إلى إصابات أو أمراض قبل أثناء وبعد الولادة، ويكون مصاحبا بخلل في سلوك هؤلاء الأطفال التكيفي، مما ينعكس آثاره على مظاهر نمو الطفل العقلي والاجتماعي والنفسي والمهني خلال مراحل حياته المختلفة**".

2-2- تصنيف حالات الإعاقة العقلية:

2-2-1- التصنيف الطبي:

2-2-1-1- التصنيف القائم على أساس أسباب الإصابة:

من خلال هذا التصنيف يتم تقسيم المعاقين عقليا إلى:

- **الإعاقة العقلية الأولية:** وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي تعود أسبابها إلى العوامل الوراثية.

- **الإعاقة العقلية الثانوية:** وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي تعود أسبابها إلى العوامل البيئية في مراحل النمو، بعد الإخصاب مباشرة، مثل: العدوى والتسمم قبل أو أثناء أو بعد الولادة، أو الإصابة بأمراض خطيرة في المخ بعد الولادة مثل الأورام.

- **الإعاقة العقلية المختلطة:** وتشمل هذه الفئة تلك الحالات التي تشترك في العوامل أو المسببات الوراثية والبيئية معا.

- **الإعاقة العقلية غير المحددة الأسباب:** وتشمل هذه الفئة الغالبية العظمى من الأفراد المعاقين عقليا، وخاصة مستوى الإعاقة العقلية الخفيفة، وهي حالات يصعب فيها تحديد أسباب أو عوامل معينة أدت إلى وجود هذه الإعاقة **(نوري القمش والمعايطة، 2014، ص 54)**.

2-2-1-2- التصنيف على أساس الأنماط الإكلينيكية:

يمكن اعتبار هذا التصنيف نوعا آخر من أنواع التصنيف المعتمدة على مصدر العلة، إلا أن ما يميز هذه الفئات هو ما تتصف به من تجانس في الأنماط الإكلينيكية. ويعتمد هذا التصنيف على

وجود بعض الخصائص الجسمية والتشريحية والفسيولوجية المميزة لكل فئة، بالإضافة إلى وجود الضعف العقلي.

ويصعب حصر هذه الأنماط جميعا، ولعل أكثرها شيوعا ما يلي:

- حالات متلازمة داون Mongolism or Down's Syndromes.
- حالات اضطرابات التمثيل الغذائية Phenylketoonuria (PKU).
- حالات القماءة (القصاع) Cretinism.
- حالات صغر حجم الدماغ Microcephaly.
- حالات كبر حجم الدماغ Macrocephaly.
- حالات استسقاء الدماغ Hedrocephaly **(شريت، 2008، ص ص 68-72)**.

إن هذا التصنيف لا يفيد كثيرا في مجال التربية الخاصة والتأهيل ولذلك لا يؤخذ به كثيرا في البرامج التربوية الحديثة.

2-2-2- التصنيف حسب نسبة الذكاء:

يصنف المعاقون عقليا إلى أربع فئات حسب معامل الذكاء على مقياس (ستانفورد بينيه للذكاء و (وكسلر) للذكاء، كما توضحها الصورة رقم (1):

<u>الصورة رقم (01):</u> تمثل فئات الإعاقة العقلية ومعاملات الذكاء على مقياس (ستانفورد بينيه) ومقياس (وكسلر)

الفئات	درجة الانحراف	مدى الانحراف المعياري لمعامل الذكاء	معامل الذكاء	
			ستانفورد بينيه	وكسلر
الإعاقة العقلية الخفيفة	١	-٢,٠١ إلى ٣,٠٠	٥٢-٦٧	٥٥-٦٦
الإعاقة العقلية المتوسطة	٢	-٣,٠١ إلى٤,٠٠	٣٦-٥١	٤٠-٥٤
الإعاقة العقلية الشديدة	٣	-٤,٠١ إلى ٥,٠٠	٢٠-٣٥	٢٥-٣٩
الإعاقة العقلية العميقة	٤	-٥ فأقل	أقل من٢٠	أقل من ٢٥

المصدر: **(محمد إبراهيم متولي، 2017، ص 17)**

2-2-3- التصنيف حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية:

يعتمد هذا التصنيف على محدد الشدة، بحيث يصنف المعاقون عقليا إلى أربع فئات:

- خفيفة.
- متوسطة.
- شديدة.
- عميقة.

الصورة رقم (2): تمثل مستويات الشدة في درجة الإعاقة العقلية

مستوى الشدة	مجال المفاهيم	المجال الاجتماعي	المجال العملي
خفيف	عند أطفال ما قبل المدرسة، قد لا توجد اختلافات واضحة. بينما للأطفال في سن الدراسة وللبالغين فهناك صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والمال والوقت والرياضيات مع الحاجة للدعم في واحد أو أكثر من هذه المجالات لتلبية التوقعات المرتبطة بالعمر. عند البالغين ينخفض التفكير التجريدي، والمهام التنفيذية (مثل التخطيط الاستراتيجي تحديد الأولويات والمرونة المعرفية) والذاكرة القريبة كما ينخفض الاستعمال للمهارات الأكاديمية (مثل القراءة والإدارة المالية) كما تكون المقاربة للمشاكل وللحلول جامدة نوعاً ما مقارنة بنظرائه في السن.	مقارنة مع التطور المتالي للأقران، ينقص الفرد النضج في التفاعلات الاجتماعية، مثل الصعوبة في التقاط الإشارات الاجتماعية للأقران. ويكون التواصل والمحادثة واللغة أقل تضجاً وأكثر جموداً مما هو متوقع لهذا السن. وقد تحصل بعض الصعوبات في ضبط المشاعر والسلوك بشكلٍ يتناسب مع السن وتبدو هذه الصعوبات واضحة للأقران في المواقف الاجتماعية. كما يوجد فهم محدود للخطر في المواقف الاجتماعية، وتكون المحاكمة الاجتماعية قاصرة بالنسبة للسن، ويكون الشخص معرضاً للتلاعب به من قبل الآخرين(السذاجة).	قد يكون الاهتمام الشخصي مناسب بالنسبة للسن، ولكن الفرد يحتاج للدعم في المهام اليومية المعقدة مقارنة بأقرانه. وخلال فترة البلوغ يكون الدعم في التبضع والتنقل والعناية بالطفل والمنزل والاهتمام بالتغذية وإدارة المال. المهارات الترفيهية مماثلة للأقران ولكن المحاكمة المتعلقة بالسلامة والتنظيم خلال الترفيه تحتاج للدعم. وخلال فترة البلوغ فالعمل التنافسي يظهر غالباً في الأعمال التي لا تحتاج للخيال. ويحتاج هؤلاء الأشخاص للدعم فيما يتعلق باتخاذ القرارات الصحية والقانونية ولتعلم المهارات التنافسية للمهنة، ويحتاجون عادة للعون لإنشاء عائلة.

متوسط	خلال فترة التطور كاملة تكون المهارات التصورية دون مهارات أقرانه. في الفترة السابقة للمدرسة تكون اللغة والمهارات ما قبل الأكاديمية بطيئة التطور. خلال الدراسة فالتطور يكون بطيئاً في القراءة والكتابة والرياضيات وفهم الوقت والمال ويكون محدوداً مقارنةً بالأقران. عند البالغين تكون المهارات الأكاديمية ضعيفة في المرحلة الابتدائية والحاجة للدعم واضحة لاستعمال هذه المهارات في العمل والحياة الشخصية. الحاجة المستمرة للمساعدة اليومية في استعمال مهارات المفاهيم في مهام الحياة اليومية. وقد يقوم آخرون بهذه المهام بشكلٍ كامل للشخص.	يظهر الشخص اختلافات واضحة مقارنة بأقرانه في السلوك الاجتماعي والتواصلي. اللغة المنطوقة أداة أساسية للتواصل الاجتماعي ولكنها أقل تعقيداً بكثير من لغة أقرانه. واستيعاب العلاقات أمر ثابت من خلال الارتباط مع العائلة والأصدقاء خلال الحياة وقد تنشأ علاقات رومانسية خلال البلوغ. ولكن قد لا يُفسر الأفراد الإشارات الاجتماعية بشكلٍ مناسب. وتتحدد المحاكمة الاجتماعية وقدرات اتخاذ القرار ويجب أن يساعد مقدمو العناية هؤلاء الأفراد باتخاذ القرارات خلال حياتهم. علاقات الصداقة مع الأقران ذوي التطور الطبيعي غالباً ما تتأثر بالتواصل وبالمحددات الاجتماعية. الحاجة لدعم اجتماعي وتواصلي واضح ومهم لتحقيق النجاح في مواقع العمل.	يستطيع الفرد الاهتمام بالحاجات الشخصية المتضمنة، الطعام واللباس والإفراغ والنظافة وذلك كبالغ على الرغم من الوقت الطويل الذي يحتاجه للتعلم ليصبح مستقلاً في ممارسة هذه الأشياء ولكن قد تستمر الحاجة للتذكير. والمشاركة في كافة المهام المنـزلية قد تتحقق ولكن عقب فترات التعليم المطولة. كما أن المعونة المستمرة مهمة للوصول لمستوى أداء البالغين. العمل المستقل في وظائف لا تحتاج للمهارات التصورية والتواصلية قد يتحقق ولكن لابد من توافر الدعم المستمر من الزملاء والمشرفين وغيرهم لتلبية المتطلبات الاجتماعية، وتعقيدات العمل والمهمات الإضافية كالمواعيد والتنقلات والفوائد الصحية وإدارة النقود. ويمكن تطور عدد متنوع من المهارات الترفيهية وهذه تحتاج بدورها للدعم الإضافي إضافةً لفرص التعلم وذلك عبر فترات طويلة. السلوك السيئ يظهر في أقلية معتبرة وقد يؤدي لمشاكل اجتماعية
شديد	الوصول لمهارات تصورية يكون محدوداً. فهم اللغة المكتوبة يكون قليلاً كما يكون الفهم محدوداً لمفاهيم تتضمن الأرقام والكميات والزمن والمال. يزود الرعاة هؤلاء الأشخاص بالدعم المكثف لحل المشكلات خلال الحياة.	اللغة المنطوقة محدودة جداً بما يتعلق بالمفردات والقواعد. وقد يغدو الكلام عبارةً عن كلمات مفردة أو مقاطع وقد يظهر بوسائل تحريضية. ويركز الكلام والتواصل على هنا والآن في أحداث الحياة اليومية. تستخدم اللغة للتواصل الاجتماعي أكثر منه للشرح ويفهم الفرد الكلام البسيط والإيماءات الاجتماعية. العلاقات مع أفراد العائلة والأشخاص المألوفين تكون مصدراً للسعادة والدعم.	يحتاج الفرد للدعم في كل أنشطة الحياة اليومية، متضمناً الوجبات واللبس والاستحمام والإفراغ ويحتاج الفرد للإشراف الدائم. ولا يستطيع الفرد اتخاذ القرارات المتعلقة بالسلامة للنفس او للغير. وخلال البلوغ فالمشاركة في مهام داخل المنـزل أو في الترفيه أو العمل يحتاج للمساعدة المستمرة. اكتساب المهارات في جميع المجالات تحتاج للتعليم المطول والدعم المستمر. السلوك السيئ والمتضمن إيذاء الذات يظهر لدى أقلية واضحة.

عميق	مهارات التصور تتضمن عادة العالم الفيزيائي بدلاً عن العملية الرمزية. وقد يستخدم الفرد أشياءً بصورة محددة بهدف العناية بالنفس والعمل والترفيه. مهارات بصرية مكانية محددة كتحديد المتماثل والترتيب والمستندة لمواصفات فيزيائية يمكن اكتسابها. على كل حال فالنقص الحركي والحسي المرافق قد يمنع من الاستعمال الوظيفي للأشياء.	يملك الفرد فهماً محدداً جداً للتواصل الرمزي في الكلام أو الإيماء. فقد يفهم أو تفهم تعليمات أو إيماءات بسيطة. يعبر الفرد عن رغباته بشكل كبير عبر التواصل الغير لفظي أو رمزي. ويستمتع الفرد بالعلاقات مع أفراد العائلة أو الرعاة والأشخاص المألوفين. ويبدأ ويستجيب للتفاعلات الاجتماعية بالدلائل الإيمائية أو العاطفية. النقص الحسي والبدني المرافق قد يمنع الكثير من النشاطات الاجتماعية.	يعتمد الفرد على الآخرين في كل مناحي العناية الفيزيائية اليومية ومن ناحية الصحة والسلامة رغم أنه قد يكون قادراً على المشاركة في بعض هذه النشاطات. الأفراد الذين لا يعانون من نقص بدني شديد قد يساعدون في بعض المهمات اليومية في المنزل كحمل الصحون للطاولة. الأفعال البسيطة مع الأشياء قد تكون أساساً للمساهمة في بعض النشاطات المهنية مع مستويات عالية من الدعم المستمر. النشاطات الترفيهية قد تتضمن مثلاً الاستماع للموسيقى أو متابعة الأفلام أو الخروج للنزهة أو المشاركة في النشاطات المائية وكل ذلك بمساعدة الغير. النقص الحسي والحركي المرافق يكون حاجزاً معتاداً ضد المشاركة (عدا المشاهدة) في المنزل وخلال الترفيه أو في النشاطات المهنية. السلوك السيئ يظهر لدى أقلية واضحة.

المصدر : (American Psychiatric Association, 2003, p p 23-24)

2-2-4- التصنيف حسب متغير البعد التربوي:

يهدف هذا التقسيم إلى وضع الأفراد المعاقين عقليا في فئات تبعا للقدرة على التعلم، وذلك من أجل تحديد أنواع البرامج التربوية اللازمة لهؤلاء الأطفال، ويستعان على تحديد القدرة على التعلم بمعرفة معامل الذكاء كمحك لتوضيح مستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية.

وحسب هذا التصنيف يمكن تقسيم الإعاقة العقلية إلى الأقسام التالية وذلك حسب ما يمكن تقديمه من خدمات تربوية، وهو ما يطلق عليه بالصلاحية التربوية. وهذه الفئات هي:

2-2-4-1- حالات القابلين للتعلم:

تعتبر هذه الفئة لديها القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغيير في السلوك الاجتماعي ليصبح مقبولا في تفاعلهم مع الآخرين، وأيضا في تحسين العمليات المعرفية والمهنية لديهم، وتستطيع هذه الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوي مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم، وتتراوح نسبة معاملات ذكائهم ما بين (50-70) **(متولي، 2015، ص55)**. ويتم التركيز في تعليم هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية أو ما يسمى بالخطة التربوية الفردية،

ويتضمن محتوى منهاج الأطفال القابلين للتعلم مهارات الاستقلالية والمهارات الحركية، والمهارات اللغوية والمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والمهارات المهنية والاجتماعية، ومهارات السلامة والمهارات الشرائية (**الخطيب وآخرون، 2013، ص162**).

2-2-4-2- حالات القابلين للتدريب:

تتراوح معاملات ذكاء هذه الفئة ما بين (40-50)، وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمي منخفض جدا، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورش محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين لهم (**متولي، 2015، ص55**). ويتم التركيز عند تدريب هذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية وخاصة برامج التهيئة المهنية وبرامج التأهيل المهني (**الخطيب وآخرون، 2013، ص162**).

2-2-4-3- حالات الاعتماديين:

وهم فئة الأطفال غير القابلين للتعلم وغير القابلين للتدريب الذين يحتاجون لوصاية الآخرين، وغير القادرين على الاستفادة من التعلم في المدارس العادية، وكذلك الفصول الخاصة بالمعاقين عقليا، نتيجة الضعف العقلي الشديد، وهم بحاجة ماسة إلى رعاية مستمرة (**متولي، 2015، ص55**). ويتم التركيز عند تدريب هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية (**الخطيب وآخرون، 2013، ص162**).

2-3- أسباب الإعاقة العقلية:

تتم مناقشة الأسباب وفقا لتصنيفها إلى مجموعات هي:

- ✓ مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة.
- ✓ مجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة.
- ✓ مجموعة أسباب مرحلة ما بعد الولادة.

2-3-1- مجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة:

يقصد بمجموعة أسباب مرحلة ما قبل الولادة، الأسباب التي تحدث أثناء فترة الحمل أي منذ لحظة الإخصاب وحتى قبيل مرحلة الولادة، وتنقسم تلك المجموعة من الأسباب إلى مجموعتين هما:

2-3-1-1- العوامل الجينية:

العوامل الجينية هي تلك العوامل الوراثية، وتعرف الوراثة على أنها انتقال للصفات الوراثية من الآباء إلى الأبناء عند عملية الإخصاب حيث تتكون الخلية المخصبة من 23 زوجا من الكروموسومات، نصفها من الأب ونصفها الآخر من الأم، ويحمل كل كروموسوم(Chromosome) مئات من الجينات(Gènes) الوراثية حيث يطلق على التركيب الوراثي للجينات بالتركيب الجيني (Genotype) في حين يطلق على نتاج ذلك التركيب الجيني اسم التركيب الشكلي (Phenotype).

ومن الجدير بالذكر أن تلك الجينات وما تحمله من صفات وراثية تأخذ ثلاثة أشكال هي:

- **الجينات السائدة:** وتعرف الصفات الوراثية السائدة بأنها قوية وتحمل صفات مرغوب فيها ويكفي وجود جين واحد لظهورها أحيانا.
- **الجينات الناقلة:** وتعرف الصفات الوراثية الناقلة على أنها صفات غير مرغوب فيها ولكنها لا تظهر على الفرد.
- **الجينات المتنحية:** وتعرف الصفات الوراثية المتنحية عن أنها صفات وراثية مرضية وغير مرغوب فيها ولابد من توفر جينين متنحيين لظهورها.

والجينات الوراثية مسؤولة عن الصفات والخصائص الجسمية والعقلية للفرد، وغالبا ما يشبه الطفل الوليد أبويه في بعض تلك الصفات الوراثية (قانون التشابه في الوراثة) في حين قد يختلف الطفل الوليد عن أبويه في بعض الصفات الوراثية (قانون الاختلاف في الوراثة).

ومن المناسب الإشارة في هذا المجال إلى أن التقاء الصفات الوراثية أيا كانت يخضع لعامل الصدفة، ويمكن تفسير دور العوامل الوراثية في نقل الصفات الخاصة بالقدرة العقلية حسب نوع الصفات الوراثية لكلا الأبوين وفيما إذا كانت سائدة أو متنحية أو ناقلة (**الخطيب وآخرون، 2013، ص ص 163-164**).

حيث إن الوراثة مسؤولة عن حوالي 80% من الحالات الإعاقة الذهنية حيث تكون نتيجة لبعض العيوب المخية الناتجة عن طريق الجينات التي يرثها الطفل من والديه وتتمثل معظم الاختلالات في:

- الكروموسوم المعكوس.
- التبادل الكروموسومي.
- التضاعف والنسخ.
- الطفرة الوراثية أو الحذف.

ومن بين الإختلالات الأكثر شيوعا هي:

- متلازمة داون.
- حالات الإعاقة العقلية الناتجة بسبب اختلاف العامل الرايزيسي (Rh Factor) (**الخطيب وآخرون، 2013، ص ص 164-165**).

2-3-1-2- العوامل غير الجينية:

يقصد بالعوامل غير الجينية في مرحلة ما قبل الولادة، تلك العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين في هذه المرحلة، وتقل هذه العوامل في أثرها عن العوامل الجينية، في إحداث حالات الإعاقة العقلية، ومن أهم العوامل غير جينية:

- **الأمراض التي تصيب الأم الحامل:** مثل: مرض الحصبة الألمانية (Gernam Measles Rubella)، المرض المعروف باسم (Cytomegalic Inclusion Disease)، مرض السكري (Diabètes)، الضغط الدموي، مرض الزهري (Syphilis)، الالتهابات وخاصة مرض التوكسوبلازما (Toxoplasmosis)، فيروس نقص المناعة البشري الولادي (Congénital Human Immunodeficiency Virus) ...الخ.
- **سوء التغذية للأم الحامل.**
- **الأشعة السينية والإشعاعات:** مثل: الأشعة السينية (X-Ray-Dose)، الإشعاعات (Radiations) وخاصة الإشعاعات النووية (Nuclear).
- **العقاقير والأدوية والمشروبات الكحولية.**
- **تلوث الماء والهواء (الخطيب وآخرون، 2013، ص ص 165-170).**

2-3-2- مجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة:

مجموعة أسباب مرحلة أثناء الولادة هي الأسباب التي تحدث أثناء عملية الولادة، حيث تؤدي هذه الأسباب إلى حدوث حالات الإعاقة الذهنية أو غيرها من الإعاقات ومن أكثر أشكال هذه الأسباب شيوعا:

- **نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة:** ومن الأسباب التي تكمن وراء نقص الأكسجين انفصال المشيمة (Placental Séparation) أو طول عملية الولادة أو عسرها، أو زيادة نسبة الهرمون الذي يعمل على تنشيط عملية الولادة مثل هرمون (Oxytocin) أو التفاف الحبل السري حول رقبة الجنين.
- **الصدمات الجسدية:** أثناء عملية الولادة، والمتمثلة في الكدمات أو استخدام الأدوات الخاصة بالولادة مثل ملقط عملية الولادة الذي يسحب رأس الجنين في حالات صعوبات عملية الولادة أو استخدام الأدوات الخاصة بعملية الولادة القيصرية بسبب وضع رأس الجنين أو كبر حجم حجمه مقارنة مع عنق رحم الأم.
- **الالتهابات:** سواء كانت فيروسية أو بكتيرية: التهاب السحايا، التهاب الدماغ.
- **اليرقان (الخطيب وآخرون، 2013، ص ص 170-171).**

2-3-3- مجموعة أسباب مرحلة ما بعد الولادة:

مجموعة أسباب مرحلة ما بعد الولادة، هي الأسباب التي تحدث بعد عملية الولادة، والتي تؤدي بطريقة ما إلى تلف في الجهاز العصبي المركزي، ويعتقد أن مجموعة أسباب ما بعد عملية الولادة، مسؤولة عن معظم حالات الإعاقة العقلية البسيطة.

ومن أهم أسباب الإعاقة الذهنية في مرحلة ما بعد الولادة:

- **الاضطرابات الغذائية:** مثل اختلال نشاط الغدة الدرقية.
- **الحوادث والصدمات:** في مرحلة ما بعد الولادة، وخاصة تلك الحوادث والصدمات التي تؤثر بشكل مباشر على منطقة الرأس، كحوادث السيارات والضربات المباشرة أو الوقوع على الرأس. مما ينجر عنه نقص في الأكسجين، أو نزيف في الدماغ، أو كسور في الجمجمة...الخ.
- **أمراض الطفولة:** ومن أشهر هذه الأمراض: السعال الديكي، جذري الماء، الحصبة، الالتهابات العامة المصحوبة بالحمى العالية، ...الخ.

- **المواد السامة:** ومن أهم مصادره مبيدات الحشرات، والوقود الذي يحتوي على الرصاص، والفخاريات المزججة، وأدخنة وبطاريات السيارات...الخ.
- **المعادن الثقيلة:** مثل الرصاص والزئبق.
- **الفقر** (سوء التغذية) **والحرمان الثقافي البيئي** (سوء المعاملة Abuse والعناية السيئة، والحرمان العاطفي والاجتماعي) (**الشريف، 2011، ص ص 362-364**).

2-4- خصائص الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة:

يتميز الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة) بمجموعة من الخصائص والصفات التي تشمل جميع الجوانب والتي تمكننا من تمييزهم عن باقي الأطفال ونذكر منها:

2-4-1- الخصائص الجسمية والحسية الحركية:

يتميز المعاقون عقليا بصفة عامة ببطء في النمو الجسمي والوزن عن العادي، ونقص في حجم وزن المخ عن المتوسط، وتشوه في شكل الجمجمة والأذنين والأسنان واللسان وتشوه الأطراف وبطء في النمو الحركي وروتينية الحركات.

إلا أن حالات ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (القابلين للتعلم) لا توجد لديهم خصائص جسمية تميزهم عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين -إلى حد ما- في الطول والوزن والحركة والصحة العامة، والنمو الجسمي في الطفولة، ويكتمل نمو العضلات والعظام في الثامنة عشرة، ويكتمل بلوغهم الجسمي والجنسي مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التي ترجع الإعاقة فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي وما يصاحبه من اضطراب المهارات الحركي. وعلى الرغم من تشابه هذه الفئة في الخصائص الجسمية مع الأطفال العاديين إلا أن المظاهر النمائية تكون متأخرة عند المعاقين عقليا، حيث يتأخر الطفل في الجلوس والحبو والوقوف والمشي، كما يتأخر في المهارات الحركية كالقدرة على الجري والقفز التي تكون أقل من العادي، ويحتاج الطفل إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركي والقدرات الحركية بصفة عامة.

ونظرا لأن الفروق بين المعاقين عقليا القابلين للتعلم والأسوياء ليست كبيرة من النواحي الجسمية والحركية فإن هذه النواحي لو استغلت استغلالا صحيحا فإنها تكون أحد الأعمدة الهامة في بناء الصحة النفسية للطفل المعاق عقليا وإتاحة الفرصة لتفاعله مع السوي في مواقف النشاط الرياضي والأنشطة غير الأكاديمية مما يكون له أثر كبير في تنمية مدركات الطفل وثقته بنفسه وتدعيم توافقه الاجتماعي.

أما بالنسبة للوظائف الحسية لدى القابلين للتعلم من المعاقين عقليا فقد أشار كثير من الباحثين إلى وجود كثير من الاضطرابات السمعية والبصرية أكثر مما يوجد لدى العاديين، فقد قدرت نسبة القصور السمعي بين 31-94% بين المعاقين عقليا، وبالنسبة للقصور البصري فقد وجدت أن نسبة الإصابات البصرية تصل إلى 40% ومنها قصر البصر وطول البصر، وحالات الحول، والكتاركت وعمى الألوان بنسب أعلى منها لدى العاديين.

أما بالنسبة لحاسة اللمس فيعتقد أن المعاق عقليا لديه قصور في الإحساس اللمسي وأقل إحساسا بالألم من العاديين. ومثل ذلك يوجد في حاستي التذوق والشم بدليل أن بعض المعاقين عقليا قد يلغى بمواد، أو أشياء مثل الأزرار والدبابيس والحجارة الصغير في الفم غير أنه يجب أن يفسر هذه الظاهرة على أنها قصور في الادراك قبل أن تكون قصور في الإحساس **(محمد سلامة شاش، 2015، ص ص 23-24)**.

2-4-2- الخصائص العقلية والمعرفية:

يتميز الأطفال القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية بالخصائص العقلية والمعرفية التالية:

- **بطء النمو العقلي:** فالطفل المعاق ينمو بمعدل ثمانية أو تسعة أشهر كلما نما عمره الزمني سنة ميلادية كاملة، وهذا يعني أن معدل النمو العقلي يقل عن معدل أقرانه العاديين. وعند سن 18 سنة يصل أقصى عمر عقلي لديه إلى مستوى النمو العقلي لطفل عادي في سن 8-12 سنة على الأكثر، ومن ثم لا يستطيع أن يصل في تعلمه إلى أكثر من الصف الرابع أو الخامس الابتدائي مهما بلغ تأهيله أو تدريبه أو نوع البرامج التي تقدم له.

- **ضعف الانتباه:** فالانتباه عند المراهق عقليا مثل انتباه الطفل العادي الصغير، محدود في المدة والمدى فلا ينتبه إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة، وسرعان ما يتشتت انتباهه لضعف المثيرات الداخلية للانتباه عنده ومن ثم يحتاج إلى ما يثير انتباهه من الخارج، ويحتاج إلى من ينتبه إلى ما يدور حوله ويشده إلى الموضوع الأساسي فلا ينشغل بمثيرات أخرى ليس لها علاقة بهذا الموضوع، وضرورة تقديم خبرات محسوسة له، والتغيير المستمر فيها، إلى جانب ضرورة توفير عنصر التشويق فيها.

- **قصور الادراك:** يعاني المعاق عقليا من قصور في عمليات الإدراك وخاصة ضعف القدرة على التعرف على المثيرات والتمييز بينها-إذ لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة ولا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل إدراكه غير دقيق أو يدرك جوانب غير أساسية في المثير-

ومن ثم فإن إدراكه بسيط وسطحي ويشبه إدراك الأطفال. بالإضافة لذلك فإن استجابات الطفل المعاق عقليا تكون قاصرة عن الطفل العادي ويكون القصور واضحا في حالة تعدد المثيرات، كما يختلف عن الطفل العادي فيما يسمى تأثير ما بعد إدراك الأشكال البصرية وفي إدراك الأشكال المنعكسة وفي احتمال زيادة الاعتماد على العلامات البعيدة وفي ضعف الاسترشاد بالعلامات القريبة في المواقف المختلفة **(محمد سلامة شاش، 2015، ص 25)**.

– **قصور الذاكرة:** يتسم المعاقون عقليا بضعف الذاكرة القصيرة والبعيدة المدى لأنهم لا ينتقون ما تعلموه ... ولا يحتفظون في ذاكرتهم لمدة طويلة إلا بمعلومات وخبرات قليلة وبسيطة ولا يتذكرونها إلا بعد جهد كبير، وهذا ما يجعلهم في حاجة مستمرة لإعادة تعلم ما تعلموه من جديد. ومن ثم فإن ما في ذاكرتهم من خبرات ومعلومات تكون بسيطة وتشبه إلى حد كبير ما يحتفظ به الأطفال الصغار في ذاكرتهم.

– **قصور التفكير:** ينمو تفكير الطفل المعاق عقليا بمعدلات قليلة، ويتميز بضعف قدرته على اكتساب المفاهيم، ويتسم بالتفكير العياني واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية ويظل تفكيره متوقفا عند مستوى المحسوسات ولا يرتق إلى مستوى المجردات وإدراك الغيبيات، فيكون تفكير المعاق عقليا في المراهقة والرشد مثل تفكير الأطفال عيانيا بسيطا عند مواجهة العوائق والمشكلات، ويظل تفكيره مدى الحياة سطحيا ساذجا في مواقف كثيرة مما يستدعي الحاجة إلى مساعدة الآخرين في حل مشكلاته وتصريف أمور حياته. لذا يجب على العاملين مع المعاق عقليا تقريب المعاني والأفكار لهم بربط الفكرة أو المعنى بشيء ملموس يرتبط به، وكلما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسي كان فهمها أكثر وظيفة، ولا يتم الانتقال إلى أي مستوى تجريدي إلا إذا كان الأساس الحسي ملموسا بقدر الإمكان **(محمد سلامة شاش، 2015، ص 26)**.

2-4-3- الخصائص الانفعالية:

يتميز ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من الناحية الانفعالية بالخصائص التالية:

– **عدم الثبات الانفعالي:** إذ يغلب على الانفعالية العامة للطفل إما البلادة وعدم الاكتراث أو عدم التحكم في الانفعالات والانفجار ... وتبدو انفعالاته في صورة صراخ وعويل وبكاء، وتظهر بوضوح على وجهه وعلى سائر أجزاء جسمه، ولا يستطيع ضبط انفعالاته، ويكون سهل الاستثارة سريع الاستجابة يميل للعدوان على زملائه شديدة الغيرة منهم، يحب تملك أشياء الآخرين، يفزع من الظلام والأماكن المغلقة. ويؤدي تضارب الانفعالات لديه إلى احتمال التصرف بطريقة غير معتادة لا يتناسب فيها السلوك وردود الأفعال مع العمر الزمني مما يجعل سلوكه مدعاة لتنمية الاتجاهات العدائية نحوه.

– **الدونية والانسحاب:** يغلب على الطفل المعاق عقليا الشعور بالدونية وتحقير الذات، إذ أن وقوع الطفل في الفشل –برغم محاولات تخطيه– دون إدراكه لأسباب الفشل، وتكرار الوقوع في الفشل في المواقف الجديدة كل ذلك دعم الشعور بالفشل السابق... كما أن استجابة الآخرين لفشل الطفل تدعم وتقوي من شعوره بالفشل وتوقعه في المواقف التالية أكثر فأكثر... وبزيادة تكرار تعرض الطفل لمواقف الفشل يلجأ إلى الانسحاب أو التردد أو العدوان أحيانا كرد فعل للدونية أو دفاعا عن النفس.

– **الجمود والنشاط الزائد:** يميل الطفل المعاق عقليا إلى النشاط الزائد بصورة مستمرة، وقد يداوم على أداء حركة أو فعل بصورة تكرارية على الرغم من عدم تناسب الاستجابة للموقف. ويرتبط بالجمود والنشاط الزائد بحالة القلق التي يعاني منها الطفل المعاق عقليا وانشغال الطفل بمشاكله النفسية والعاطفية، ويترتب عليها نقص في الانتباه وقصر مدته وضعف في التركيز **(محمد سلامة شاش، 2015، ص ص 26–27).**

2–4–4– الخصائص الاجتماعية:

يتميز المعاقون عقليا بضعف القدرة على التكيف الاجتماعي لدرجة دعت علماء النفس إلى اتخاذ السلوك التكيفي أساس من أسس تعريف وتصنيف المعاقين عقليا. فالطفل المعاق عقليا يكون أقل قدرة على التكيف الاجتماعي والمواءمة الاجتماعية، وأقل قدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية، ومن ثم يغلب عليه أنماط السلوك اللاتوافقي واضطراب أساليب التفاعل الاجتماعي، ووضوح مظاهر اللامبالاة وعدم الاهتمام بما يدور حوله في البيئة المحيطة، مع عدم الشعور بالمسؤولية، وسهولة الانقياد، والقابلية للإيحاء–مما يؤدي إلى ظهور أنماط من السلوك لا تتمشى مع التوقعات الاجتماعية المعيارية ويعرض المعاق عقليا لكثير من المشاكل القانونية أحيانا–. يضاف إلى ذلك يتميز الطفل بصعوبة الانتماء للآخرين أو الارتباط بهم، وفشله في إقامة علاقات اجتماعية أو تكوين صداقات مما يقوده إلى الانطواء على نفسه وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين. كذلك يميل الطفل المعاق عقليا إلى عدم الاهتمام بتكوين علاقات اجتماعية مع الأطفال في مثل عمره الزمني ويميل أحيانا إلى الاشتراك مع الأطفال الأصغر منه سنا في بعض الممارسات الاجتماعية **(الكوميتي، وجلطي، 2018، ص 307).**

2–4–5– الخصائص الأكاديمية والتربوية:

تقوم الخصائص الأكاديمية والتربوية على أساس القصور في الاستعدادات التحصيلية لدى المعاقين عقليا والقدرة على التعلم والتدريب خلال سنوات الدراسة وفي ضوء معاملات الذكاء المختلفة أيضا فهم يتصفون بالأداء المنخفض والمتأخر في الاختبارات والأنشطة والمهارات المدرسية

والتحصيلية، إن الأطفال المعاقين عقليا في سن السادسة غير مستعدين للقراءة والكتابة والحساب، إلا إذا توافرت لديهم قدرات خاصة وهؤلاء الأطفال لا يتمكنون من إكتساب المهارات إلا عند بلوغهم سن الثامنة أو أكثر، ونظرا لمعدل النمو العقلي المنخفض فإن الطفل المعاق عقليا غير قادر على أن ينهي المقرر الدراسي لسنة دراسية في الوقت المحدد دائما، وإنما يحتاج إلى سنتين أو أكثر، ويذكر بأنهم يحتاجون إلى مساعدة فعالة للتغلب على المشكلات الدراسية التي يعانون منها وأنهم بحاجة إلى مناهج دراسية تتفق مع قدراتهم المحدودة بالإضافة إلى طرق التدريس المناسبة لتلك المناهج والتي لابد أن تختلف بالضرورة عن مع مثيلاتها من طرق تدريس الطفل العادي خاصة أن الطفل المعاق عقليا غالبا ما يعاني من تأخر واضح في نمو القدرات اللغوية والكلام.

وعلى الرغم من انخفاض المهارات الأكاديمية لدى الأطفال المعاقين عقليا إلا أن ذلك لا يعني أنهم غير قادرين على التعلم أو التحصيل الدراسي ولكن يجب إعداد البرامج التربوية الخاصة التي تتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم **(عبد الرحيم، 2011، ص104)**.

الفصل الثالث

مهارات اللغة

3-1- المهارة

3-1-1- مفهوم المهارة

3-1-2- أسس تعليم المهارة وكيفيته

3-1-3- أنواع التقويم المصاحب لاكتساب المهارة

3-2- مهارات اللغة

3-2-1- تعريف المهارة اللغوية

3-2-2- أنواع مهارات اللغة

3-3- أنماط الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)

3-1- المهارة:

3-1-1- مفهوم المهارة:

أجمع الكثيرون على صعوبة وضع تعريف مانع جامع للمهارة، ذلك كونها تشير الى مستويات نسبية في الأداء، أي أن للمهارة خاصية تشير إلى درجة من الجودة منسوبة إلى مستوى الفرد أو مستويات الجماعة، وفي ذلك يوضح سنجر Singer عام 1982 أنه يمكن التعبير عن مصطلح المهارة وفقا لنوعين من المستويات هما: المستوى النسبي Relative والمستوى المطلق Absolute وهو يرى أن الأساس النسبي قوم على أساس أن المهارة تشير إلى مدى تحصيل الفرد في نشاط ما بالمقارنة بمستوى تحصيل أقرانه في نفس المهارة، أما المستوى المطلق فيعطي مقارنة المستوى المهاري للفرد بمحكات تقويم توضع في شكل ترتيب هرمي بين المستويات المطلقة للمهارة في الأعمال والأنشطة الخاصة بها، هذه المستويات الهرمية تكون معدة مسبقا كمتطلبات رئيسية للأعمال المختلفة حيث يطلق عليها مستويات المهارة القياسية وهي تستخدم كمحكات لتحديد المستوى المهاري المطلق للفرد.

المهارة في اللغة: إحكام الشيء واجادته والحذق فيه.

المهارة في الاصطلاح: السهولة والدقة في اجراء عمل من الأعمال.

المهارة في الأداء: (الأداء ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو معنوي، وهذا الأداء عادة يكون على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء معين) السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الانسان حركيا وعقليا مع توفير الجهد والتكاليف **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 140-141)**.

إذن فالمهارة تشير إلى: "**مستوى أداء الفرد في مجال واحد محدد، وهي عمل يمتاز بالتفرد والخصوصية ويكون لهذا العمل وجهة محددة وهي تكتسب أساسا بالتعلم. وليس معنى ذلك ان كل أشكال التعلم يمكن أن تؤدي إلى إكتساب المهارات، فمن الممكن أن يتعلم الفرد بعض أنماط المهارات التي تفتقر إلى الكفاية والدقة مما يؤدي إلى الفشل في تحقيق النتائج المرجوة من الأداء، كما أنه قد يقبل الفرد على تعلم المهارة ولكنه يفشل**".

3-1-2- أسس تعليم المهارة وكيفيته:

- ✓ النمو والنضج العقلي والجسمي.
- ✓ دافعية التعلم، والدافعية حالة داخلية انفعالية في الفرد تستثير سلوكه لتحقيق هدف معين وتعمل على استمرار هذا السلوك.
- ✓ مدى اتفاق المهارة مع ميول الطالب واحتياجاته.
- ✓ تدريبات متصلة متدرجة.
- ✓ الهدوء النفسي والحركي للطالب.
- ✓ المتابعة الدقيقة للمعلم بالحواس والحركات والتفكير، فالمتابعة تكسب المهارة عن طريق المحاكاة، وتعزز بالتدريبات المتصلة.
- ✓ مراعاة درجة تعقد المهارة، فهناك بعض المهارات فيها شيء من التعقد والصعوبة تحتاج إلى التدرج في إكسابها وتعليمها.

ولكي تعلم المهارة وتنمى تدريجيا وبعد إثارة دافعية الطالب لابد من هذه المراحل:

- **التعريف بالمهارة:** ويتم عن طريق الشرح الشفوي للمهارة أو الملاحظة المباشرة لها عن طريق الشرح والملاحظة، ولابد من التأكد من فهم الطالب لها.
- **التدريب:** التدريب المستمر على المهارة مع مراعاة التدرج تحت رعاية المعلم، لكي يتقن الطالب المهارة ويتلافى الأخطاء الناجمة عن التدريب.
- **الممارسة الكافية:** فالممارسة لازمة لاكتساب المهارة بالقدر الكافي ولا يتم تعلم المهارة إلا بمجهود المتعلم ومعاناته ومكابدته.

وهنا أمران يجب العناية بهما أثناء التدريب والممارسة وهما:

- **الأول: القدوة الحسنة** بحيث يشاهد الطالب المتعلم من يتقنون المهارة من زملائه أو معلميه، لأن للقدوة الحسنة أثرا كبيرا في المحاكاة وامتصاص الصحة والسلامة.
- **الثاني: التحفيز** لأن التشجيع يؤدي إلى تعزيز التعلم وإلى تقدم ملموس في اكتساب المهارة **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 149-150).**

3-1-3- أنواع التقويم المصاحب لاكتساب المهارة:

الأول: التقويم القبلي (التشخيصي) وغرضه تحديد خبرات الطالب، ومعرفة مدى استعداد الطالب لتعلم المهارة (ويكون هذا النوع قبل مرحلة التعريف).

الثاني: التقويم التكويني (البنائي) وغرضه تشخيص تعليم المهارة وحل هذه المشكلات بالطرق المناسبة (ويكون هذا النوع أثناء مرحلة التدريب).

الثالث: التقويم النهائي وغرضه معرفة مدى إكتساب الطالب للمهارة، وهو الذي على ضوئه يقوم المعلم بإجراء عدد مرات التقويم (ويكون هذا النوع بعد مرحلة الممارسة) **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص 150).**

3-2- مهارات اللغة:

3-2-1- تعريف المهارة اللغوية:

هي أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) أي قراءة أو تحدث أو استماع أو كتابة أو تعبير يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة، ومراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 150-151)**. وقد أشار علماء اللغة (علي عبد الواحد 1972، محمود عباد 1990) إلى أن فنون اللغة أربعة، وتتمثل في مهارات الاستماع ومهارات التحدث ومهارات القراءة ومهارات الكتابة **(بدير وصادق، 2000، ص64)**.

والانسان في مواقف حياته المختلفة يستخدم الفنون أو المهارات بصورة دائمة فهو قد يستخدم مهارتين أو أكثر في آن واحد. كما أن كل مهارة جزء لا يتجزأ من باقي المهارات بل وتكمل بعضها البعض.

ويذكر لوبان (Loban,1976)، ومن خلال أبحاثه أن عملية التواصل والتي تشمل: الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، ما هي إلا علاقات متبادلة فالأطفال ذوي القدرة المنخفضة في لغتهم الشفهية تكون لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والأطفال ذوي القدرة اللغوية المرتفعة في اللغة الشفهية يظهرون أو يقابلون بعض الصعوبات في اكتساب مهارات التواصل الأخرى **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص 151)**.

3-2-2- أنواع مهارات اللغة:

3-2-2-1- مهارة الاستماع:

❖ تعريف الاستماع:

الاستماع أول الفنون الأربعة للغة، وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهذه الأولوية فرضتها طبيعة اللغة أيا كانت هذه اللغة، لأن الانسان صغيرا أو كبيرا لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم الفنون الأخرى، ما لم يسبقه الاستماع، بمعنى أن الطفل لا يستطيع النطق إلا إذا كان متمتعا بحاسة سمع جيدة منذ ولادته، وسمع كلاما يمكن أن يعبر به **(محمد عطا، 1990، ص80)**.

والاستماع هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه. والاستماع والانصات متقاربان لكن الانصات استماع مستمر بدرجة تركيز أكثر، والاستماع قد يتخلله انقطاع يسير بسبب السرحان أو النظر العابر **(بن صالح المذن، 1999، ص26)**.

وقد عرف **مدكور (1997)** عملية الاستماع بأنها: "عملية عقلية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات، وقد فرق مدكور بين السماع والاستماع، الأول يقصد به استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك، ليجعل منها شيئا ذا معنى، وعند فهمه لمعناها، يتعرف على دلالات الكلمات والجمل، وطريقة تركيبها، وعندئذ يتحول السماع إلى الاستماع".

وعرفت **محمود الناشف (2007)** مهارة الاستماع بأنها: "محاولة لتفسير اللغة المنطوقة".

وعرفت **الطحان (2003)** الاستماع بأنه: " أحد الفنون اللغوية المؤثرة في اتصال الطفل بالعالم الخارجي المحيط به، حيث إنه يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغوية وأنماط الجمل والتراكيب، والأفكار والمفاهيم، وكذلك تنمية المهارات اللغوية المتعلقة بالمحادثة والقراءة والكتابة".

وعرفت **السباعي (2003)** مهارة الاستماع بأنها: "إعداد صياغة الطفل للرسالة المسموعة صوتا وحرفا وكلمات. وتكشف عن مهمة لها بهدف الوصول إلى التمييز والتفسير واستخلاص النتائج".

ويتضح من التعريفات السابقة أن عملية الاستماع هي: "**عملية استقبال الرسالة المسموعة، وفهمها وتفسيرها**".

❖ أهمية الاستماع:

الاستماع عملية عقلية وحسية، تتطلب من المستمع استقبال المعلومات وإعمال الذهن والفكر حتى يفهم ما أستمع إليه، ويحاول إظهار مواطن القوة والضعف، واختزان بعض المعلومات عند حدوث اقتناع بها.

وتعتبر مهارة الاستماع والفهم أساسية في تعلم اللغة ولكي يصل الدارس إلى مستوى مناسب في هذه المهارة ينبغي عليه أن يتمكن من تمييز مختلف الأصوات اللغوية ويفرق بينها وبين الأصوات غير اللغوية، وتسبق مهارة الاستماع والفهم، القدرة على النطق والتحدث لأننا لا نستطيع النطق السليم للأصوات اللغوية دون الاستماع إليها أولا. ويبذل المستمع مجهودا أكثر من المتحدث في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية لأن المتحدث هو الذي يختار العبارات والألفاظ التي يريد أن يعبر بها عن أفكاره، وعلى السامع أن يحاول الفهم والمتابعة لألفاظ وعبارات وتراكيب لغوية وقواعد نحوية اختارها غيره وفرضها عليه **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص 103)**.

❖ أهداف الاستماع:

حسب **محمد عطا (1990)** هناك بعض الأهداف التي يمكن أن يحققها الاستماع، وهي تختلف من شخص إلى آخر ولعل من أبرز هذه الأهداف ما يلي:

- تنمية قدرة الإصغاء والانتباه والتركيز للمادة المسموعة بما يتناسب مع مراحل نمو الطفل.
- تنمية القدرة على تتبع المسموع، وعدم مقاطعة المتحدث.
- التدريب على فهم المسموع في سرعة ودقة من خلال متابعة المتكلم.
- غرس عادات الإنصات باعتبارها قيمة اجتماعية وتربوية مهمة في إعداد الفرد.
- تنمية جانب التفكير السريع ومساعدة الطفل على اتخاذ القرار.
- تنمية جانب التذوق من خلال الاستماع على المستخدمات العصرية، واختيار الملائم منها.

❖ مكونات عملية الاستماع:

تشير **(عثمان أبو صالح، 2017، ص ص 41-42)** إلى أن مكونات عملية الاستماع تنقسم إلى أربعة عناصر، لا ينفصل أحدهما عن الآخر، وهي:

- **فهم المعنى الإجمالي:** تتطلب كفاءة الاستماع قدرة المستمع على توجيه انتباهه للمعنى العام من خلال معرفته الكلمات التي يستمع إليها، ومن المعاني الأساسية للغة التي يفهمها. ويركز في فهم المعنى العام على:

  - الفهم الدقيق للأفكار.
  - متابعة الأفكار المتلاحقة.
  - إدراك العلاقات بين تلك الأفكار.
  - التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.
  - علاقة الأفكار الجزئية بعضها ببعض.

- **تفسير الحديث والتفاعل معه:** إن عملية التفسير عملية ذاتية تختلف من فرد إلى آخر، وهذا التفسير تدخل فيه الخبرة الشخصية، وأمور عديدة منها:

  - معرفة المستمع بموضوع الحديث.
  - معرفة كيفية استخدام المستمع للغة.
  - معرفة الغرض الحقيقي من الحديث والوصول إلى المعنى الكلي.
  - مقدرة المستمع على إصدار الأحكام من خلال خبراته السابقة.

- **تقويم ونقد الحديث:** يتطلب التقويم من المستمع التحقق من فائدة ما يستمع إليه لاكتشاف الحقيقة التي تكمن وراء الحديث، واكتساب المعلومة والخبرة الجديدة.

- **تكامل خبرات المتحدث والمستمع:** يجب أن تتكامل الخبرات المقدمة للطفل مع خبراته السابقة لكي تتحقق الفائدة المرجوة.

❖ أقسام مهارة الاستماع:

تنقسم مهارات الاستماع إلى مهارات عامة يجب توافرها في كل عملية استماع ناجحة، ومهارت خاصة يجب اكتسابها لأداء مهارات لاحقة لعملية الاستماع. وذلك تبعا للهدف الذي نسعى إليه من الاستماع، فقد يكون للمنفعة الفردية أو لتحقيق فائدة دون أن يلبي الاستماع تنفيذ أمر ما. وقد يكون الاستماع لتنفيذ أمر ما بعد الاستماع. ولذلك تنقسم مهارات الاستماع إلى مهارات عامة ومهارات خاصة حسب **بدير وصادق (2000)**:

- **المهارات العامة:**

- القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث.
- القدرة على التمييز بين الأصوات والكلمات.
- القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المصاحب للكلام: الإثبات، النفي، الاستفهام، التعجب...إلخ.

- **المهارات الخاصة:**

- القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات.
- القدرة على الاستماع للترديد المباشر المسموع سواء كان الترديد آلي من دون فهم، أو مع فهم، وليس بالضرورة أن يكون الترديد جهريا.
- تفسير الكلام والتفاعل معه.
- القدرة على الاستماع لفهم معاني الكلمات وتعلم اللغة.
- القدرة على الاستماع لإعادة حكاية ما استمع اليها شفويا.

3-2-2-2- مهارة التحدث:

❖ **تعريف التحدث:**

يعتبر التحدث الفن الثاني من فنون اللغة، فهو نتيجة للاستماع وانعكاس له **(الناقة، 2002، ص 163)**.

ويطلق البعض على هذا الفن من فنون اللغة، الكلام أو الحديث، أو التعبير الشفهي **(محمد عطا، 1990، ص 105)**.

والتحدث هو: "عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات مضافا إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية عملية مركبة تتضمن العديد من الأنظمة منها: النظام الصوتي، الدلالي، والنحوي، بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين" **(Widdowzon, H. G, 1978, p59)**.

ويعرفه **(Robinson, 1988, p141)** بأنه: " فن نقل المعارف والخبرات والمعتقدات ليس فقط من خلال عناصر الحديث الشفوي أو اللفظي، ولكن من خلال استخدام اللغة المصاحبة (الإشارات الجسمية) وتتضمن:

- درجة الصوت.
- النبر.
- التنغيم.
- سرعة الحديث.
- التأكيد على المعنى العام للموضوع".

وتعرفه **(Byrne, 1990, p9)** بأنه: "مهارة إنتاجية شفوية،، وهي مهارات تدرب الطلاب على الطلاقة، وتتحدد هذه المهارة بقدرة الطالب على التعبير عن نفسه بسرعة ودقة دون عوائق أو تأتأة".

أو هو "القدرة على استخدام الرموز اللفظية لتعبير الفرد عن أفكاره ومشاعره بفاعلية، وبطريقة لا تؤثر على الاتصال ولا تستدعي الانتباه المفرط للتعبير عن نفسه أو المتكلم" **(عليان، 1992، ص 237)**.

ويشير **(شعبان عبد الباري، 2011، ص 93)** إلى أن الحديث مزيج من العناصر التالية: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع، فالحديث إذن هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين".

ومن خلال العرض السابق لمفهوم التحدث يتضح أنه: "**عملية فسيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والخبرات والمعلومات، والمعارف، والأفكار، والآراء، ووجهات النظر.... من المتحدث إلى الآخرين نقلا يقع منهم موقع القبول، والفهم، والتفاعل والاستجابة مع طلاقة وانسياب في النطق، وصحة وسلامة في الأداء. بالإضافة إلى أنه عملية عقلية إدراكية تتضمن دافعا واستثارة نفسية لدى المتحدث، ثم مضمونا أو فكرة يعبر عنها، ثم نظاما لغويا ناقلا لهذه الفكرة أو التصوير يترجم هذه الفكرة في شكل كلام منطوق**".

❖ **أهداف التحدث:**

لفن التحدث مجموعة من الغايات يسعى لتحقيقها، ومن أهم هذه الغايات:

- صحة النطق وطلاقة اللسان وتمثيل المعاني.

- تعويد الطفل على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربطها بعضها ببعض.
- تنمية الثقة بالنفس من خلال مواجهة الزملاء.
- تمكين الطفل من التعبير عما يدور حوله من موضوعات.
- أن يتغلب الطفل على بعض الاضطرابات النفسية كالخجل والتأتأة والانطواء.
- تهذيب الوجدان.
- دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار **(محمد عطا، 1990، ص 109)**.

وتتصف مهارة التحدث حسب **(بدير وصادق، 2000، ص ص72-73)** بجوانب ثلاثة تتصل بالطفل. كما تعطى برامج تهدف تنميتها إلى تنمية المهارات اللغوية من مفردات وقواعد وتحديد معان وهذه الجوانب هي:

- **جانب حس حركي:** ومن خلاله يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف، وتدريب أعضاء النطق، والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لغوية مفهومة.
- **جانب معرفي:** وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالات المفاهيم اللغوية، وكذلك إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل والاستدلال.
- **جانب نفسي اجتماعي:** يشير إلى قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى جماعة الزملاء، وما يتتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتلقائية، وتجنبه الاضطرابات النفسية والمشكلات اللغوية الأخرى.

❖ مهارات التحدث:

مهارة التحدث مهارة إنتاجية تهتم بإنتاج أصوات اللغة وكلماتها وجملها بطريقة صحيحة أثناء التعبير الشفوي، من أهم مهارات التحدث ما يأتي **(عثمان أبو صالح، 2017، ص ص 49-50)**:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا.
- التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (ذ/ظ)، (ذ/ز)، (ت/ط)، (د/ض)، (س/ص).
- التمييز عند النطق بين الحركات القصيرة والطويلة.
- نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا، مثل: (ب ت ث ...).
- التمييز في النطق بين التنوين وغيره من الظواهر اللغوية.

- استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة عند المحادثة.
- استخدام النظام الصحيح لتركيب الجملة عند المحادثة.
- التعبير الشفوي عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية والمعرفية المناسبة.
- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا وفق قاعدتي الاختيار والتأليف.
- مراعاة الانسجام بين المعاني والأفكار وبين الشكل اللغوي المناسب.
- النطق الصحيح للأصوات العربية منفصلة ومتصلة.
- استخدام الإشارات والايماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار.
- استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمات العربية عند التحدث.
- التمييز عند التحدث بين التعبير الجميل والتعبير العادي.
- تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة.
- التعبير عن الحديث عن احترامه للآخرين.
- اختيار التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة.
- الاختيار الدقيق للكلمات المعبرة عن نوع المشاعر والأفكار.
- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا مؤثرا في السامع.
- الإجابة عن الأسئلة بطريقة تصيب الهدف من السؤال.
- القدرة على حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة.
- إلقاء خطبة أو كلمة، أو مداخلة بطريقة مناسبة.
- إدارة حوار مع أحد، أو بعض الناطقين بالعربية.

3-2-2-3- مهارة الاستعداد للقراءة:

❖ تعريف القراءة:

القراءة هي الفن الثالث من فنون اللغة، وتوصف بأنها استخلاص للمعنى من المادة المطبوعة أو المكتوبة أو القدرة على فك رموز المعاني من الأشكال المكتوبة، وتتضمن القراءة سلسة متكاملة من المهارات الثانوية مثل الإحاطة بنظام الحروف الهجائي وعلاقة بعض الحروف مع بعضها لتشكيل صوتا لغويا آخر، كما تتضمن أيضا المهارة الذهنية والحركة الآلية الخفيفة للعين **(بن حمد التمامي، 2001، ص42)**.

فهي نشاط عقلي فكري يستند إلى مهارات آلية واسعة تقوم على الاستبصار، والفهم، وتفاعل القارئ مع النص المقروء.

وقد تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال، ففي أول الأمر كان يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على تعرف الحروف والكلمات، ونطقها، وتكون القراءة بهذا المفهوم هي عملية إدراكية–بصرية–صوتية. ولكن نتيجة للبحوث التربوية، فقد أصبح مفهوم القراءة هو تعرف الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار–أي أنها عملية فكرية ترمي إلى الفهم– **(بدير وصادق، 2000، ص89).**

ومن خلال العرض السابق لمفهوم القراءة يتضح أنها: "**عملية ذهنية سيكولوجية تعتمد على فك الترميز بغرض تمييز الكلمة ومعناها سواء كانت منفردة أو في السياق. واكتساب هذه المهارة يتحدد بتفاعل مجموعة من العوامل البيولوجية، المعرفية، النفسية، الاجتماعية والبيئية**".

❖ **أهمية القراءة:**

إن القراءة تمثل إحدى نوافذ المعرفة، وأداة من أهم أدوات التعرف على نتاج الجنس البشري، وهي واحدة من أهم فنون اللغة ومهاراتها، وقد كرمت خير تكريم حين نزل الأمر الإلهي الأول للرسول –صلى الله عليه وسلم–وهو: "اقرأ باسم ربك الذي خلق" وهذا التوجيه الإلهي يؤكد على ما للقراءة من أهمية.

إن الهدف الأساسي لتدريس القراءة هو تدريب الطلاب لكي يقرؤوا بفاعلية وبسرعة ليحصلوا على المعلومة أو المعنى من المادة المكتوبة بفهم كامل بالإضافة إلى هذا الهدف العام هناك أسباب أخرى لتعلم القراءة:

- من المرحلة الأولى لتعلم اللغة، يكون دور القراءة بشكل أولي هو تقديم الأشكال اللغوية مثل "Phonème"، والكلمات، أنواع الجمل، والوظائف اللغوية في سياق مناسب. وهي أيضا تساعد الطالب ليتعرف على الرموز المرئية، ويتذوق طريقة نطق الجمل ونغمتها، ولكي يتأقلم على الإملاء، وتحسين طريقة النطق عنده. وفي هذه المرحلة تأخذ القراءة شكل التمارين الشفهية التي يحفظها عن ظهر قلب مثل قراءة الكلمات ثم الجمل والفقرات القصيرة والمحادثات السهلة بصوت مرتفع.
- بعد فهم أساسيات علاقة الصوت بالرمز والإلمام بمهارات القراءة الأولية، يوجه الطلاب لقراءة وفهم مختارات أطول بهدف تطوير قدراتهم على فهم معلومات محددة متضمنة في النص وتوسيع مداركهم بمفردات أكثر وأفكار وتعابير لغوية جديدة، كما يمكن أن تقوم القراءة بدور في دمج بعض الأنشطة اللغوية مثل الاستماع والكلام والكتابة، ولذلك تزود الطالب خبرته في القراءة

بمواضيع للنقاش وبالمثل فالاستماع للقصص والقصائد والتقارير يمكنه من تطوير قدرته على الفهم **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص169)**.

وتعد القراءة من أعظم إنجازات الانسان، فهي تعد قناة لا غنى عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار. فعن طريق القراءة يشبع الفرد رغباته وينمي فكره وعواطفه ويثري خبرته من أفكار وآراء وخبرات **(شحاتة، 1993، ص8)**.

❖ **استعداد الطفل للقراءة:**

وقد اختلف التربويون حول موعد بدء تعليم القراءة فالبعض يؤكد على ضرورة البدء في تعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي، حيث يرى البعض الآخر أنه يجب البدء بتعليم القراءة للطفل قبل الصف الأول الابتدائي بفترة لا تقل عن ستة أسابيع أو أكثر. في حين يرى البعض الآخر أنه يجب تعلم القراءة في الروضة، ولكن هناك من يعارض هذ الفكرة حيث يرى أن دور الروضة يقتصر على إعداد وتهيئة الأطفال للقراءة، وليس تعليمهم القراءة بصورة رسمية.

وهناك فريق آخر مختلف تماما يؤكد على ضرورة تهيئة الأطفال للقراءة بالمنزل حتى قبل أن يدخلوا الروضة.

ويرى أرنولد (Arnold,2001) أن تعليم القراءة أساسي لطفل ما قبل المدرسة وطفل الروضة، فالأطفال يدخلون المدرسة ولديهم بالتأكيد مهارات جاهزة للقراءة، كما أن معرفتهم بالطباعة، والألفة بالكتب ومهارات الاستماع كل هذا جزء أساسي في نمو القراءة التي تنشأ لدى الأطفال منذ الولادة. فالأطفال يلتحقون بالروضة ولديهم مراحل مختلفة من القراءة ويكونون في حاجة إلى تقبلهم والأخذ بيدهم من حيث هم.

ومن ثم فإننا نجد ثلاثة اتجاهات مختلفة:

- فهناك من يتعجلون الطفل، فيكرهونه على تعلم القراءة بطريقة منظمة بمجرد دخوله المدرسة.
- وهناك من يعكسون الأمر، فيؤجلون عملية تعليم الطفل القراءة حتى يضمنوا الاستعداد.
- وآخرون يذهبون المذهب الوسط فلا هم يعجلون للجميع، ولا هم يؤجلونها للجميع كل حسب نضجه وظروفه البيئية.

ولكي يصل الطفل إلى مرحلة الاستعداد للقراءة يمر بمراحل تسمى مراحل ما قبل القراءة وهذه المراحل هي على الوجه التالي:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة تناول اليد.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة الإشارة إلى الصورة.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة تسمية الأشياء.
- **المرحلة الرابعة:** مرحلة ارتباط الصورة بالأحداث والتعبير عنها في جمل بسيطة.
- **المرحلة الخامسة:** مرحلة التعرف على المعاني.
- **المرحلة السادسة:** مرحلة ملاحظة الحروف واكتساب المهارات.
- **المرحلة السابعة:** مرحلة التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيالي.
- **المرحلة الثامنة:** مرحلة الاستعداد للقراءة **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 162-163)**.

3-2-2-4- مهارة الاستعداد للكتابة:

❖ **تعريف الكتابة:**

عرف كثير من العلماء الكتابة، وقد تباينت وجهات النظر حول تعريفات الكتابة، وفيما يلي عرض لبعض من هذه التعريفات عرضا تدريجيا:

عرف **(Minovi, 1976, p104)** الكتابة بأنها "مهارات تشكيل الحروف باليد".

كما عرفها **(وليم س جراي، 1981، ص 87)** على أنها "وسيلة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للطفل أن يعبر عن أفكاره".

أما **(Barnes, 1982, p4)** فعرفها على أنها "عملية تمثيل الرموز الصوتية برموز خطية على سطح مادي".

أما **(Ajuriaguerra, 1984, p106)** فعرفها على أنها: "وسيلة تواصل وتبادل بين الأشخاص تتطلب الوضوح والسرعة".

كما ذكر **(جبريل مناصره،1987، ص ص 11-15)** أن الكتابة هي "إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على أوراق من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض وفق نظام معروف، أصطلح عليها أصحاب اللغة في وقت ما، بحيث يعد كل شكل من الأشكال مقابلا لصوت لغوي يدل عليه".

أما (**Reutzel ,1992, p21**) فعرفها على أنها "نظام لتسجيل الأفكار والمشاعر على الورق لتقاسمها مع الآخرين".

كما تعرفها (**إبراهيم محمد، 1993، ص 35**) الكتابة بأنها "مهارة مركبة تتظافر فيها الآليات الحركية مع قدرات الطفل الفعلية".

من التعاريف السابقة لمفهوم الكتابة يتضح أنها: "**عملية تسجيل للحروف والكلمات بالتركيز في آن واحد على الشكل والصوت، والربط بينهما للقيام بالترميز مع مراعاة القواعد النحوية والصرفية والإملائية بالصيغ المعقدة للتعبير عن مفاهيم ومعان تحدث في سياقات موقفية واجتماعية مختلفة**".

❖ **استعداد الطفل للكتابة:**

تمر عملية الكتابة بمراحل مختلفة من شأنها التمهيد للعملية وتهيئة الطفل شيئا فشيئا، حيث أنها تمر بالخطوات التالية:

- تدريب الطفل على الجلوس بطريقة صحيحة.
- تدريب الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة.
- تدريب الطفل على وضع الورقة فوق الطاولة بشكل مناسب.
- كما أن المناغاة هي أساس الكلام، فإن تخطيطات الأطفال بمراحلها المختلفة هي أساس الكتابة لذلك البدء في إنجاز الخطوط: النقطة والخط الدائري والخط المستقيم بأشكاله المختلفة (الأفقي والرأسي المائل والخطوط الإشعاعية من مركز واحد) والخط المنكسر بأشكاله (الخطوط المتقاطعة أو المتعرجة) والخط المنحني بأشكاله (الخط المموج، الحلزوني، والمعقوف، اللولبي).
- تتبع عن طريق الأصبع نماذج وأشكال مختلفة.
- الربط عن طريق القلم سلسة النقاط التي تشكل حروفا مختلفة.
- القيام بتقليد بعض الحروف وكتابتها.
- الأخذ في التعود على احترام المسافات والأبعاد في كتابة الحروف والكلمات (**تغليت، 2008، ص58**).

❖ **المراحل النمائية لاكتساب الكتابة:**

يمر الطفل بالمراحل النمائية التالية لاكتساب الكتابة:

– **الشخبطة ومرحلة الرسم:** من 3–4 سنوات، في المراحل المبكرة في نمو الأطفال يشار إلى كتابتهم على أنها شخبطة في حين أن هذه العلامات العشوائية هي ينابيع اكتشاف الكتابة.

فعندما يمسك صغار الأطفال قلم الرصاص أو قلم الطباشير أو الألوان بأيديهم فإنهم يستخدمون هذه الأداة لاستكشاف الحيز الفارغ المتسع على صفحة بيضاء من الورق.

وبالتدريج يدرك الطفل الصغير الفرق بين الشخبطة والرسم ثم الفرق بينهما وبين الكتابة، وقد يستخدم الطفل أشكال تشبه الحروف كشيء تكميلي لرسوماته محاولا رسم بعض الحروف التي قد رآها قبلا.

وفي هذه المرحلة المبكرة لنمو الكتابة يستخدم الطفل الشخبطة والكتابة والأشكال التي تشبه الحروف لاستكشاف وتسجيل معانيها على الورق. كما يكتشف الصغير أن الكتابة يمكن أن تستخدم لتوصيل المعنى، في حين أن الرسم والكتابة هما عمليتان تكميليتان إلا أنهما ليسا يمثلان نفس الشيء.

– **المرحلة قبل الصوتية:** وهي المرحلة التالية لتنمية الكتابة والتهجئة بين صغار الأطفال، وفي هذه المرحلة لاكتساب ونمو الكتابة، يبدأ الأطفال في استخدام الحروف الحقيقية لتمثل معنى معين، فهي تمثل رموز للمعنى ولا تمثل القيمة الصوتية للحرف.

– **المرحلة الصوتية المبكرة:** في أثناء هذه المرحلة يبدأ الأطفال في استخدام الحروف المختلفة لتمثيل الكلمات، ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة حقيقة أن الحروف تمثل قيم صوتية، ويتم تمثيل الكلمات بحرف أو حرفين من بداية أو نهاية الكلمة. ويشير Temple et al في هذه المرحلة إلى نزعة الأطفال إلى تمثيل كلمة ما بحرف أو حرفين إنما ناشئ عن عدم القدرة على الإبقاء على هذه الكلمات في عقولهم.

– **مرحلة تسمية الحروف:** إن هذه المرحلة تعتبر قفزة صغيرة من المرحلة السابقة وتتميز هذه المرحلة بإضافة أكثر من حرف أو حرفين لتمثيل الكلمات، وفي هذه المرحلة يكون الطفل أكثر ميلا إلى اكتشاف الكلمات مركبة من أصوات الحروف المختلفة، وأن هذه الأصوات تحدث في تتابع

سمعي، وأن هذه الأصوات يتم تمثيلها على نحو ملائم في شكل مطبوع، وبالتدريج يقترب الطفل من المرحلة الانتقالية من خلال اكتسابه للكتابة المعيارية.

– **المرحلة الانتقالية:** إن كتابة الأطفال في هذه المرحلة تشبه كتابة الكبار، ولكن الكلمات قد يكتبها الأطفال باستبدال بعض العناصر الصوتية غير المألوفة بعناصر صوتية أكثر ألفة لديهم. ويكتشف الأطفال في هذه المرحلة صيغ الملكية وعلامات الترقيم، وكتابة الجمل الموجزة المعبرة عن معنى معين.

ولكي يتمكن من المرور بهذه المراحل السابقة لاكتساب الطفل الكتابة وتنميتها لابد وأن يتعرف على مراحل تخطيطات الأطفال لمعرفة التطور الذي يحدث في كل مرحلة ونوعية الخطوط التي يستطيع الطفل رسمها، وبالتالي تنظيم الأنشطة المناسبة لعمر الطفل لكي يتدرب على الخطوط الملائمة تدريجيا حتى نصل في النهاية لتشكيل الخطوط المكونة لرموز الكتابة، ومن ثم نستطيع تدريب الطفل على الكتابة **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 191-194).**

❖ **مراحل تخطيطات الأطفال:**

أ- **مرحلة ما قبل التخطيط:** وهي تبدأ من الولادة حتى سن سنتين من عمر الطفل، ولم يهتد الباحثين إلى صفات صريحة تميز هذه المرحلة.

ب- **مرحلة التخطيط:** من 2-4 سنوات وهي تنقسم إلى:

- **التخطيط غير المنظم:** ويتسم تخطيط الأطفال في هذه المرحلة بالعشوائية، حيث لا يتحكم الأطفال في حركاتهم فتظهر خطوط متداخلة مضطربة، وهو ما يسمى بالتخطيط غير المنظم.
- **التخطيط المتحكم فيه:** يبدأ الطفل في التحكم في عضلاته وحركاته، ويكتشف أن له القدرة على رسم ما يريده، وتظهر تخطيطاته في شكل خطوط طويلة أو مائلة، ويبدأ في التآزر الحس الحركي.
- **التخطيط الدائري:** ويشير مصطفى محمد إلى أن الطفل يبدأ في تخطيط خطوط دائرية، ويرجع ذلك إلى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته.
- **تسمية التخطيطات:** يبدأ الأطفال في هذه المرحلة في تسمية تخطيطاتهم، حيث تكون نقطة تحول في نموهم. إذ تتحول عمليات الطفل العقلية من الحس الحركي إلى التفكير الخيالي، ولا يستطيع الكبار معرفة ما يرسمه الصغار إلا عن طريق تسمية هؤلاء الصغار لتخطيطاتهم.

ت- مرحلة ما قبل الإنجاز الشكلي: من 4-7 سنوات، وتبدأ فيها المحاولات الأولى للتمثيل الواقعي، وأهم ما يميزها هو البحث والاكتشاف، البحث عن المفاهيم والرموز من خلال الرسم واكتشاف الطفل العلاقة بين الرسم والتفكير والواقع المرئي، ومن ثم فإن تمثيلاته للرموز تتغير باستمرار للبحث عنها. ويغلب على رسوماته الطابع شبه الهندسي، وتأخذ العلاقة المكانية بين الأشكال المرسومة طابعا ذاتيا.

من العرض السابق لمراحل تخطيطات الأطفال، تجد الكتابة أن هذه التخطيطات متضمنة في جميع رسوماتهم ومحاولاتهم الأولى للكتابة، ولكنها ليست قواعد ملزمة لابد وأن تحدث بهذا التدرج لذلك من الخطورة فهم التطور الحادث في تخطيطات الأطفال بطريقة جامدة ثم تطبيقه عليهم جميعا دون مراعاة الفروق الفردية بينهم أو اختلاف بيئاتهم الأسرية أو اختلاف استعدادات الأطفال أنفسهم **(عبد المعطي بغدادي، 2013، ص ص 194-195)**.

3-3- أنماط الاضطرابات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة):

عند إطلاق الحكم بأن لدى الطفل المعاق عقليا سلوكات لغوية مضطربة، يجب أن يستند هذا الحكم إلى حقائق مدروسة ومتينة ومن خلال الاختبارات اللغوية والنطقية المعيارية المرجع، حيث تتم مقارنة نتائج الاختبارات والتي تظهر وضع الطفل الحالي مع الوضع الطبيعي لتطور اللغة عند الأطفال العاديين، وإبراز الظروف (الأسباب) المحيطة والمؤدية إلى هذا الاضطراب، ويمكن تصنيف أنماط الاضطرابات اللغوية لدى المعاقين عقليا إلى قسمين أساسيين وحسب أقسام اللغة وكما يلي:

أولا: اضطرابات اللغة الاستقبالية: وهي متفاوتة بين طفل وآخر وحسب شدة الإعاقة العقلية، وعمره الزمني، والخبرات الحياتية وعوامل أخرى، ومن أهم مظاهرها:

- عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على سماع الرسالة الصوتية بشكل سليم على الرغم من قدرته السمعية الطبيعية.
- عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على إدراك وفهم الكلام بشكل سليم بسبب ضعف الانتباه السمعي والتمييز السمعي، وضعف الذاكرة السمعية، والقدرة على التنسيق السمعي للكلام المسموع.
- عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على نقل اللغة وتحويلها إلى أفكار يمكن أن يعبر عنها لاحقا.
- عدم قدرته على التعامل مع الأوامر الكلامية الموجهة إليه والاستجابة لها بشكل صحيح.
- عدم قدرته على الإفادة من المدخلات القادمة عبر الحواس الأخرى أو من المخزون اللغوي الذي تكون لديه عبر الزمن.

- ضعف في فهم اللغة المجردة أو التعبير عن الأفكار بكلام مجرد.
- عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على تنسيق الكلمات بشكل مقبول منطقيا.
- عدم قدرة الطفل المعاق عقليا على تحويل الأفكار المجردة إلى رسالة لغوية ذات معنى.
- قد يخلط الطفل المعاق عقليا بين مفهوم الزمن.

ثانيا: اضطرابات اللغة التعبيرية: وهي أيضا متفاوتة بين طفل وآخر وحسب شدة الإعاقة العقلية وسلامة الحواس الأخرى، إضافة إلى عمره الزمني، ومدى سلامة الجهاز النطقي، والخبرات الحياتية، إضافة إلى عوامل متعددة لها دور فعال في تطور لغة الطفل المعاق، وخاصة البرامج التأهيلية والتدريبية المبكرة ومن أهم اضطرابات اللغة التعبيرية التي يظهرها المعاق عقليا هي:

- عجز غير محدد في التشكيل والصياغة للأصوات والكلمات والجمل.
- عجز غير محدد في القدرة على إعادة الكلام، وخاصة الجمل الطويلة، وإذا استطاع إعادة بعض الكلمات أو الجمل وخاصة الطويلة، فإنه يعيدها دون فهم لمعنى ما يعيده من كلام.
- ضعف عام في الأداء التعبيري حيث يظهر الطفل المعاق عقليا مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الطفل الكلام عندما يطلب إليه ذلك.
- اضطراب واضح في درجات الصوت وتذبذب في نغمات وشدة الكلام.
- تلعثم في انسياب الكلام.
- غنة أنفية صوتية في نغمة الصوت وبدرجات غير محددة.
- فقدان بعض أجزاء الكلمات مع ترديد واضح لبعض الأصوات والمقاطع وخاصة عند محاولة الطفل البدء بالحديث أو إدارة حديث، أو أداء كلامي ذاتي **(فندي هويدي، 2009، ص ص 47-48)**.

الفصل الرابع

البرنامج التدريبي المقترح، بناؤه وضبطه

4-1- أهم المبادئ الأساسية في تعليم الطفل المعاق عقليا (درجة خفيفة)

4-2- المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)

4-3- الأسس التي تقوم عليها برامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)

4-4- البرنامج التدريبي المقترح

4-4-1- فلسفة البرنامج التدريبي

4-4-2- أهداف البرنامج التدريبي

4-4-3- المحتوى العام للبرنامج التدريبي

4-4-4- حدود البرنامج التدريبي

4-4-5- جلسات البرنامج التدريبي

4-4-6- كيفية تقييم جلسات البرنامج التدريبي

4-4-7- الأدوات والوسائل المستخدمة في تنفيذ البرنامج التدريبي

4-4-8- الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

4-4-9- إجراءات تقويم البرنامج التدريبي

4-4-10- تقويم البرنامج التدريبي

4-1- أهم المبادئ الأساسية في تعليم الطفل المعاق عقليا (درجة خفيفة):

بحسب **(السيد عبد النبي، 2004، ص 81)** هناك بعض المبادئ التي يجب الأخذ بها عند وضع وإعداد أي برنامج تربوي للطفل المعاق عقليا القابل للتعليم والتي تساعد على تسهيل عملية التعلم وتحقق أفضل قدر من التعلم في الحدود القصوى التي يستطيع الطفل المعاق عقليا الوصول إليها، وهي كما يلي:

- **لا تجعل الطفل المعاق عقليا يفشل:** وذلك من خلال تنظيم المعلومات واستخدام الوسائل والأساليب التي تساعد الطفل على الوصول إلى الاستجابة الصحيحة.
- **تزويد الطفل بالتغذية الرجعية مباشرة:** وتعني التزويد الدائم للطفل بالمعلومات التي يتعرف من خلالها على أخطائه.
- **تعزيز الاستجابات الصحيحة التي يقدمها الطفل:** بمعنى أن يكون التعزيز واضحا وصريحا ومرتبطا ارتباطا مباشرا بالاستجابات الصحيحة، حتى يتمكن الطفل من الربط بين الاستجابة والتعزيز.
- **تحديد المستوى الأفضل لأداء الطفل:** بمعنى ضرورة تحديد مستوى قدرات الطفل، حتى نحدد أفضل أداء يمكن أن يصل إليه بدون أن نطلب منه أداء مهمة يواجه فيها الفشل.
- **توفير الانتقال الإيجابي للمعرفة من موقف إلى آخر:** وتعني التأكد أن الطفل قد استوعب المعلومة جيدا قبل الانتقال به إلى مهمة أخرى.
- **تكرار الخبرات التعليمية المقدمة للطفل:** فاستخدام مبدأ التكرار في التعلم ينمي قدراتهم على التذكر واستدعاء الخبرات التعليمية والعلاقات بين الأشياء، كما يجب توزيع عمليات التكرار على فترات زمنية مختلفة.
- **تقليل عدد المفاهيم المراد تعليمها للطفل:** توصي الدراسات بضرورة التقليل من كم المعلومات التي تدرس للطفل، فلا يمكن تقديم معلومة جديدة للطفل إلا إذا تأكدنا أن المعلومات السابقة قد أصبحت مألوفة لديه.
- **ترتيب المواد التعليمية التي تقدم للطفل:** وذلك من خلال وضع وتنفيذ الوسائل بشكل جذاب يثير انتباه الطفل ويسهل عليه الانتباه إلى المثيرات التي تسهل عملية التعلم.
- **توفير فرص النجاح للطفل:** وذلك لأن تقدير الطفل لذاته يعتمد على مدى نجاحه في المهمات التي يطلب منه القيام بها، لذا يجب تقديم برامج يومية للطفل تسمح له بالنجاح في أهداف قصرة المدى وطويلة المدى أيضا.

- **يجب أن تتم عملية التعليم على أساس منظم ومتتابع:** وذلك من خلال تقديم المهمات البسيطة قبل المهمات الصعبة ويتم التعليم على أساس خطوة خطوة وخاصة أننا نتعامل مع طفل محدود القدرة.
- **تشجيع الطفل على بذل المزيد من الجهد:** من خلال التعزيز والشعور بالرضا أثر النجاح، وكذلك التنوع في تقديم المواد والخبرات التعليمية، وأيضا جعل الزمن بسيط حتى لا يمل الطفل.

4-2- المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة):

ترتكز البرامج التربوية للأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة) على تعليم المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب، والمهارات الحياتية اليومية، والمهارات المهنية، ومهارات التواصل، والمهارات اللغوية، والمهارات الحركية، والمهارات الاجتماعية والانفعالية، ومهارات الاستقلالية، ومهارات السلامة العامة.

وفيما يلي وصف موجز لأهم الاعتبارات الخاصة بتصميم وتنفيذ البرامج للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم كما يقدمها **(الخطيب، 2011، ص ص 28-29)** وهي:

- تصميم البرامج المناسبة لتعليم المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب، والمهارات المهنية التي تركز هذه البرامج على تنمية استعداد الطفل للتعلم وتنمية المظاهر السلوكية التكيفية.
- التركيز على مشكلات التواصل مثل التأخر اللغوي التعبيري والاستقبالي وعدم وضوح الكلام ومشكلات النطق، وفي بعض الأحيان العجز عن الكلام. لذا تشكل مهارات التواصل أحد أهم المجالات الرئيسية في برامج التربية الخاصة.
- الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والانفعالية والتي تؤثر سلبا على الأداء الأكاديمي والمدرسي والتكيف الاجتماعي والمهني لذا فمن الأهداف التي تتضمنها البرامج التربوية الفردية الأهداف المتصلة بمعالجة أشكال العجز المختلفة في المهارات الاجتماعية والانفعالية.
- الاهتمام بالبرامج والمناهج الهادفة لتعليم الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم مهارات الاستقلالية، والمهارات الحركية، ومهارات السلامة العامة لتقليل اعتماده على الآخرين وزيادة قدرة هؤلاء الأطفال على تحمل مسؤولية إدارة شؤونهم الذاتية.
- استخدام البرامج التدريبية الوظيفية والملائمة للعمر الزمني للطفل المعاق عقليا القابل للتعليم.
- دمج الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية مع أقرانهم غير المعاقين ليتسنى لهم تعلم المهارات الاجتماعية والتواصلية والأكاديمية المناسبة للقبول في المجتمع.

- اعتماد نموذج التدريب المستند إلى المجتمع لمساعدة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم على إكتساب المهارات وممارستها في المواقف المجتمعية الطبيعية التي تمارس فيها تلك المهارات وليس في مواقف مصطنعة غير طبيعية.
- توظيف أساليب تعديل السلوك الإيجابية غير المنفرة مثل التعزيز الإيجابي لتدعيم الاستجابات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة والمحو (التجاهل) لخفض الاستجابات غير المرغوبة، والتشكيل (التقريب التتابعي) لتعليم مهارات جديدة، والتسلسل (تحليل المهارات)، والعقود السلوكية، التعزيز الرمزي والتفاضلي.
- التخطيط للخدمات والدمج والانتقال من خلال تركيز البرامج على مساعدة الأطفال على الانتقال من مرحلة المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة وتطوير الكفاءة الاجتماعية للطفل، ومساعدة الطفل على فهم ذاته وتقبلها.
- المشاركة الأسرية من خلال تمتع المعلمين والمتخصصين بالكفايات اللازمة للعمل التعاوني مع أولياء الأمور ومنها: تقييم حاجات الأسرة، ومعرفة أدوار الوالدين في تطوير البرامج الفردية، واستخدام مهارات التواصل الفعالة مع أولياء الأمور، والتعاون مع الأسر في تقديم الأطفال والبرامج المقدمة لهم، وإرشاد الوالدين وتدريبهما.
- العمل التعاوني في تنفيذ البرامج التربوية والتدريبية وعند تقديم الخدمات لهؤلاء الأطفال.
- استخدام التقييم من خلال معرفة أساليب تقييم الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم.
- استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم.

4-3- الأسس التي تقوم عليها برامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة):

تقوم برامج الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة) مثلها مثل برامج الأطفال العاديين على عدد من الأسس التي يراعيها عادة العاملون في تصميم وتطوير البرامج في مختلف مستويات التعليم وبأنواعه. والواقع أنه حسب **(خرباش، 2007، ص ص 140-141)** يمكن الحديث عن عدد من هذه الأسس أهمها، الأسس الاجتماعية والأسس النفسية والتربوية. والتي تتمثل في:

- الخبرات المقدمة إلى الطفل المعاق عقليا، والتي تناسب قدراته وذات معنى ودلالة وارتباط بخبراته الماضية، وتؤدي بدورها إلى خبرات جديدة تساعد على تحقيق أكبر قدر من توافقه الشخصي والاجتماعي.
- تعليم الطفل المعاق عقليا الأشياء المألوفة له، والمحيطة به في بيئته والتي يمكنه بسهولة تقليدها، كذلك تعليمه استخدام الأسماء والكلمات الخاصة بالمحيطين به في بيئته وتسمية الأشياء والأشخاص والمثيرات المحيطة به.

- البدء في التعليم بالتعرف على صوت متميز أو كلمة أو جملة مع ضرورة استخدام الأصوات بصورة متكررة، ومراعاة مخارج الصوت والألفاظ، ومحاولة تقليد صوت المعلم.
- الاستثارة والتدريب الحسي كمدخل لتعليم الطفل المعاق عقليا ولتحسين مقدرته على التمييز والإدراك، وجعله أكثر وعيا بالمثيرات من حوله، وفهما وتذكرا لما تعلمه.
- تجزئة المادة المتعلمة وتتابعها بحيث لا ينتقل الطفل المعاق عقليا من جزء إلى آخر إلا بعد تمام فهمه واستيعابه وإتقانه للجزء السابق مع التأكيد على الإعادة والتكرار والاسترجاع المستمر لضمان نجاح الطفل المعاق عقليا في التعليم، مع كفالة التنوع والتشويق.
- تسلسل المادة التعليمية وترتيبها بشكل منظم، وتتابعها من السهل إلى الصعب، ومن المحسوسات إلى المجردات، ومن الكليات إلى التفاصيل والجزئيات، ومما هو مألوف إلى غير مألوف.
- تفريد التعليم وفقا لاستعدادات الطفل المعاق عقليا ومعدل سرعته في التعلم، واستعداده للتحصيل والإنجاز ، واحتياجاته الشخصية.
- إثراء البيئة التعليمية بالمثيرات، وتنويع النشاطات المثيرة لاهتمام الطفل المعاق عقليا مع التقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة للانتباه، وإبراز العناصر الأساسية في المهمة التعليمية أو الأشكال المعروضة، وكفالة استخدام الطفل المعاق عقليا لعقله ويديه وحواسه في عملية التعلم بما يساعد على جذب انتباهه وزيادة مستوى تركيزه.
- التحلي بالصبر على الطفل المعاق عقليا وإعطائه الوقت الكافي لإظهار الاستجابة المناسبة في الموقف التعليمي وعدم استعجاله، نظرا لاحتياجه وقتا أطول من العاديين في عملية التعلم والعمل تدريجيا على تحسين معدل سرعته في الأداء.
- جلسات التعليم متنوعة ما بين الجلسات الفردية والجماعية حيث أظهرت الدراسات الاستطلاعية أن الجلسات الجماعية تحفز الأطفال المعاقين عقليا وتدفعهم للتفاعل مع البرنامج بصورة أكبر.
- تنوع أساليب التعليم والوسائل والأدوات المساعدة التي تخدم الطفل المعاق عقليا أثناء العملية التعليمية بجانب ما هو متوافر وموجود لديه في البيئة المحيطة.
- وضوح تعليمات استخدام البرنامج.
- تشجيع ودعم الطفل المعاق عقليا في كل ما يؤديه من أعمال وإثابته وتعزيز المناسب في حالة أداء ما هو مطلوب بطريقة صحيحة، والبعد عن استخدام أسلوب العقاب والتأنيب واللوم عند تطبيق وحدات البرنامج المقترح.
- مرونة التعامل مع الأطفال المعاقين عقليا لضمان استمرار ونجاح البرنامج.

4-4- البرنامج التدريبي المقترح:

4-4-1- فلسفة البرنامج التدريبي:

يرتكز البرنامج التدريبي التعليمي المقترح في هذه الدراسة على فلسفة مؤداها: الاعتماد على النظرية المعرفية والنظرية السلوكية، ومناهج خاصة في التربية الخاصة مثل منهج منتسوري ... الخ في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، مع مراعاة الخصائص العقلية المعرفية والانفعالية والاجتماعية لهم.

4-4-2- أهداف البرنامج التدريبي:

حددت الباحثة فيما يلي الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية وينبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية الخاصة بكل بعد من أبعاد البرنامج على حدى.

4-4-2-1- الهدف العام للبرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، ومهارة الاستعداد للقراءة) لدى عينة من الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

4-4-2-2- الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

تحدد الأهداف الفرعية الخاصة بأبعاد البرنامج فيما يلي:

4-4-2-2-1- أهداف مهارة الاستماع:

- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التمييز بين أصوات الحيوانات (حمار، حصان، كلب، قطة، بقرة، بطة، عصفور).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التمييز بين الأصوات من البيئة المحيطة به (الدق على الباب، طفل صغير يبكي، رنين الهاتف، سيارة الشرطة، سيارة الإسعاف، تكسير الزجاج، صفارة).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على تذكر مختلف الأصوات التي يسمعها.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على فهم واستيعاب التعليمات السمعية المطلوبة منه وتنفيذها.

4-4-2-2-2- أهداف مهارة التحدث:

- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة والجملة عند المحادثة.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على مختلف أعضاء جسمه وتسميتها (الشعر، العينين، الحاجبين، الأنف، الفم، الأسنان، اللسان، الخدين، الأذنين، الرقبة، الجبهة، الرأس، الصدر، البطن، اليدين، الرجلين).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعريف بنفسه للآخرين بجمل سليمة (اسمه، لقبه، عمره، مكان سكنه، تسمية صديقه الذي يحبه، اسم أمه، اسم أبيه).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة احترام حق الآخرين في التحدث.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة الإجابة عن الأسئلة بطريقة تصيب الهدف من السؤال.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة إدارة حوار مع أحد.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على الأشكال (دائرة، مثلث، مستطيل، مربع، قلب، نجمة، هلال، وردة) وتسميتها.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على الألوان (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض) وتسميتها.

4-4-2-2-3- أهداف مهارة الاستعداد للكتابة:

- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة كيفية وضع الورقة بالنسبة للجسم، وتنظيم وضعية الجسم أثناء الجلوس (وضعية الرأس صحيحة، كلتا اليدين على الطاولة، الظهر مستقيم، حجم وارتفاع الكرسي مناسب لحجم الطفل وطوله، القدمان مستندتان على الأرض).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة إتباع السطر وعدم الضغط على القلم أثناء الكتابة.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة مسك القلم بصورة صحيحة (المسكة الثلاثية للقلم).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التحكم في الحركة الدقيقة لعضلات اليد، والتنسيق بينها وبين العينين أثناء الكتابة.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على مفهوم النقطة.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على تتبع نقاط ورسمها على نموذج معين.
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على الاتجاهات (يمين، يسار، أعلى، أسفل).

- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على رسم الخطوط المختلفة (أفقي، عمودي، مائل جهة اليمين، مائل جهة اليسار، منكسر، نصف دائرة أعلى، نصف دائرة أسفل، نصف دائرة يمين، نصف دائرة يسار، منحني).

4-4-2-2-4- أهداف مهارة الاستعداد للقراءة:

- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على التسمية الصحيحة الحروف الأبجدية العربية (28) المنفردة بأصواتها من حرف (أ) حتى حرف (ي).
- تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القدرة على التعرف على الأعداد من (1-10) وقراءتها بشكل سليم.

4-4-3- المحتوى العام للبرنامج التدريبي:

لتحديد محتوى البرنامج التدريبي التعليمي الحالي تم الاعتماد على مجموعة من الاعتبارات النظرية والتطبيقية، والتي اعتمدت عليها الباحثة عند تصميم البرنامج وتتمثل في المحاور الأساسية الآتية:

- الاستفادة من الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، والتي سبق الإشارة إليها في متن الأطروحة.
- الاطلاع على محتوى بعض البرامج التعليمية والتدريبية والتي تناولت تنمية اللغة ومهاراتها لدى الأطفال المعاقين عقليا.
- استندت الباحثة إلى خبرتها الذاتية من خلال عملها كمختصة نفسو أرطوفونية في عيادة خاصة (أكثر من 8 سنوات خبرة ميدانية).

- **المدة الزمنية الإجمالية لتطبيق البرنامج:** 3 أشهر وأسبوعين.
- **عدد الجلسات:** يتكون البرنامج التدريبي التعليمي من (13) جلسة (تطبيق نفس محتوى البرنامج التدريبي) بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا خلال العام الدراسي (2019-2020) (من 24 سبتمبر 2019 إلى غاية 10 فيفري 2020) موزعة كالآتي:

- جلسة للتعرف على الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة وتطبيق القياس القبلي.
- (10) جلسات لتنمية مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، مهارة الاستعداد للقراءة).
- جلسة لتطبيق القياس البعدي.
- جلسة لتطبيق القياس التتابعي بعد شهر من تطبيق القياس البعدي (بسبب تفشي مرض كورونا قررت مديرية الضمان الاجتماعي توقيف كافة التربصات على مستوى المراكز البيداغوجية النفسية

للمعاقين عقليا بحيث اضطرت الباحثة لإجراء جلسة لتطبيق القياس التتابعي بعد شهر من تطبيق القياس البعدي بدل 3 أشهر كما كان مخططا له).

- **نوع الجلسة:** شملت جلسات التعليم جلسات تعليمية فردية، وجلسات جماعية (اللعب الجماعي ينمي الدافعية للتعلم ويساعد الطفل على اكتساب أسرع وتقليد أحسن)، أو جلسات مختلطة (فردية وجماعية).
- **مدة الجلسة:** (45) دقيقة، حيث تقسم الجلسة التدريبية الواحدة على مجموعة متنوعة من الأنشطة التابعة لمهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، ومهارة الاستعداد للقراءة)، وتقدم النشاطات بطريقة تدريجية من الأسهل إلى الأصعب ولا نمر إلى مرحلة متقدمة إلى بعد أن يتمكن الطفل من اكتساب المهارة الأولى. ويكون هناك تذكير بالنشاطات المقدمة في الجلسة السابقة لتنشيط الذاكرة ولمعرفة مدى اكتساب الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة للمهارة.
- **المهارات التي يتضمنها البرنامج:** شمل البرنامج التدريبي للدراسة أربعة أبعاد (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة)، وكل بعد تضمن مجموعة من البنود، وتم توزيعها على المدى الزمني للبرنامج، والجداول رقم (1) (2) (3) (4) توضح مهارات البرنامج التدريبي للدراسة، وعدد الجلسات.

جدول رقم (1): توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس القبلي)

المدة الزمنية المستغرقة	توزيع الجلسات:	عدد الطلاب:	أيام التطبيق:	زمن الجلسة:
24 سبتمبر 2019 – 30 سبتمبر 2019	جلسة لتطبيق القياس القبلي باستخدام اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة التجريبية والعينة الضابطة.	– المجموعة التجريبية: 05 أطفال: ذكور، إناث. – المجموعة الضابطة: 05 أطفال: ذكور، إناث.	ثلاثة أيام من كل أسبوع (الأحد– الإثنين– الأربعاء) ابتداء من الساعة 8 ونصف صباحا.	45 دقيقة.

جدول رقم (2): توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (جلسات تنمية مهارات اللغة)

المدة الزمنية المستغرقة	توزيع الجلسات:	عدد الطلاب:	أيام التطبيق:	زمن الجلسة:
6 أكتوبر 2019 – 11 ديسمبر 2019	10 جلسات متنوعة من الأنشطة التابعة لمهارات اللغة لدى العينة التجريبية: - مهارة الاستماع: تنمية مهارة التمييز السمعي، مهارة الذاكرة السمعية، مهارة الإدراك السمعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. - مهارة التحدث: تنمية مهارة تسمية الصورة الجسمية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعرف على الأشكال والألوان للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. - مهارة الاستعداد للكتابة: تنمية مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، مهارة رسم الخطوط للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. - مهارة الاستعداد للقراءة: تنمية مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة الأعداد من (1–10) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.	- المجموعة التجريبية: 05 أطفال: ذكور، إناث. - المجموعة الضابطة: 05 أطفال: ذكور، إناث.	ثلاثة أيام من كل أسبوع (الأحد– الإثنين– الأربعاء) ابتداء من الساعة 8 ونصف صباحا.	45 دقيقة.

جدول رقم (3): توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس البعدي)

المدة الزمنية المستغرقة	توزيع الجلسات:	عدد الطلاب:	أيام التطبيق:	زمن الجلسة:
15 أكتوبر 2019 – 23 ديسمبر 2019	جلسة لتطبيق القياس البعدي باستخدام اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة التجريبية والعينة الضابطة.	– المجموعة التجريبية: 05 أطفال: ذكور، إناث. – المجموعة الضابطة: 05 أطفال: ذكور، إناث.	ثلاثة أيام من كل أسبوع (الأحد– الإثنين– الأربعاء) ابتداء من الساعة 8 ونصف صباحا.	45 دقيقة.

جدول رقم (4): توزيع جلسات بنود البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة (القياس التتابعي)

المدة الزمنية المستغرقة	توزيع الجلسات:	عدد الطلاب:	أيام التطبيق:	زمن الجلسة:
2 فيفري 2020 – 10 فيفري 2020	جلسة لتطبيق القياس التتابعي بعد شهر باستخدام اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة التجريبية والعينة الضابطة.	– المجموعة التجريبية: 05 أطفال: ذكور، إناث. – المجموعة الضابطة: 05 أطفال: ذكور، إناث.	ثلاثة أيام من كل أسبوع (الأحد– الإثنين– الأربعاء) ابتداء من الساعة 8 ونصف صباحا.	45 دقيقة.

4-4-4- حدود البرنامج التدريبي:

4-4-4-1- زمنيا: استغرق البرنامج التدريبي في هذه الدراسة الحالية من 24 سبتمبر 2019 حتى 10 فيفري 2020.

4-4-4-2- مكانيا: تم إجراء الدراسة التطبيقية بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي بولاية قسنطينة **(أنظر الملحق رقم 01)**.

4-4-4-3- بشريا: (10) أطفال (ذكور، إناث) من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، مقسمين إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. حيث تتراوح نسبة ذكائهم بين (50-70) باستخدام مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998)، وأعمارهم الزمنية ما بين (7-8) سنوات.

4-4-5- جلسات البرنامج التدريبي:

عنوان الجلسة:	جلسة القياس القبلي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: التعرف على المكتسبات كلها:

- مهارة الاستماع: مهارة التمييز السمعي، مهارة الذاكرة السمعية، مهارة الإدراك السمعي.
- مهارة التحدث: مهارة تسمية الصورة الجسمية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعرف على الأشكال والألوان.
- مهارة الاستعداد للكتابة: مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، مهارة رسم الخطوط.
- مهارة الاستعداد للقراءة: مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة الأعداد من (1-10).

التي يمتلكها الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة قبل البدء بتدريبه على هذه المهارات اللغوية.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: كل مهارة لغوية وأدواتها الخاصة.

الفنيات المستخدمة: كل مهارة لغوية وفنياتها الخاصة.

الإجراءات المستخدمة:

تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة الضابطة والتجريبية **(أنظر الملحق رقم05)**.

نوع النشاط: مهارة الاستماع	عنوان الجلسة: مهارة التمييز السمعي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة التي يسمعها: أصوات الحيوانات (حمار، حصان، كلب، قطة، خروف، بقرة، بطة، عصفور)، أصوات من البيئة المحيطة به (الدق على الباب، طفل صغير يبكي، رنين الهاتف، سيارة الشرطة، سيارة الإسعاف، تكسير الزجاج، صفارة).

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، كراسي، صور للحيوانات، صور من البيئة المحيطة بالطفل، مسجل.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، لعب الدور، التعزيز الإيجابي، استخدام الأنشطة، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل.

الإجراءات المستخدمة:

أ- الفاحص: يقوم بتوزيع الصور المرتبطة بأصوات الحيوانات (حمار، حصان، كلب، قطة، خروف، بقرة، بطة، عصفور) (أنظر الملحق رقم 07) أمام الطفل على الطاولة. ثم يقوم بتسميعه صوت كل حيوان على حدى من مسجل ويعين له صورته.

التعليمة1: نعتلي (تيلي) بصبعك تصويرة تاع الصوت **(صوت البطة)** لي سمعتو (تيه) دركا.

وهكذا حتى يتم إكمال كافة أصوات الحيوانات وتعيين صورهم.

ب- الفاحص: يقوم بتوزيع الصور المرتبطة بأصوات من البيئة المحيطة بالطفل (الدق على الباب، طفل صغير يبكي، رنين الهاتف، سيارة الشرطة، سيارة الإسعاف، تكسير الزجاج، صفارة) (أنظر الملحق رقم 08) أمام الطفل على الطاولة. ثم يقوم بتسميعه صوت من أصوات البيئة المحيطة بالطفل كل على حدى من مسجل ويعين له صورته.

التعليمة2: نعتلي (تيلي) بصبعك تصويرة تاع الصوت **(صوت صفارة)** لي سمعتو (تيه) دركا.

وهكذا حتى يتم إكمال كافة أصوات البيئة المحيطة بالطفل وتعيين صورهم.

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يربط الصوت بصورته، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نضرب على كف يده (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن ينجز كل من الجزء أ وب بشكل سليم.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة الاستماع	عنوان الجلسة: مهارة الذاكرة السمعية

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على تذكر مختلف الأصوات التي يسمعها.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، أوراق مرسوم عليها دوائر سوداء اللون.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، تلبية الأوامر، لعب الدور، التعزيز الإيجابي، التشكيل، استخدام الأنشطة، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل.

الإجراءات المستخدمة:

أ- الفاحص: على طاولة يقوم بلصق أوراق مرسوم عليها دوائر سوداء اللون (أنظر الملحق رقم 09) تمثل عدد الأصوات التي يجب على الطفل أن يتذكرها ويقلدها بنفس الإيقاع وبالترتيب من يمين الفاحص الى يساره (دقة، ثلاث دقات، دقتان، ثلاث دقات، دقتان، دقة). يقوم الفاحص بضرب الطاولة بيده في كل مرة حسب عدد الدقات الموجودة في الورقة كما هو موضح تقريبا في الصورة أدناه:

التعليمة 1: شوف (ي) كيما ندير أنا وعاود (ي) مورايا.

عند الانتهاء من تقليد مختلف إيقاع الأصوات بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نضرب على كف يده (ها).

ب- الفاحص: يقوم بضرب الطاولة بيده ثم التصفيق ثم الضرب على الطاولة .... حسب عدد الدقات الموجودة في الورقة حتى الانتهاء. كما هو موضح في الصور:

التعليمة 2: شوف (ي) كيما ندير أنا وعاود (ي) مورايا.

عند الانتهاء من تقليد مختلف إيقاع الأصوات بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نضرب على كف يده (ها).

ج- الفاحص: يقوم بضرب الطاولة بيده ثم الضرب على فخذيه ثم الضرب على الطاولة .... حسب عدد الدقات الموجودة في الورقة حتى الانتهاء. كما هو موضح في الصور:

التعليمة 3: شوف (ي) كيما ندير أنا وعاود (ي) مورايا.

عند الانتهاء من تقليد مختلف إيقاع الأصوات بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نضرب على كف يده (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن ينجز كل من الجزء أ وب وج بشكل سليم.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة الاستماع	عنوان الجلسة: مهارة الإدراك السمعي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على فهم واستيعاب التعليمات السمعية المطلوبة منه وتنفيذها.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: عصا، أوراق بيضاء، قلم أسود سميك.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، تلبية الأوامر، لعب الدور، التعزيز الإيجابي، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، التسلسل.

الإجراءات المستخدمة:

الفاحص: على الأرض يقوم بلصق أوراق، ورسم أسهم باتجاهات مختلفة (يمين، يسار، أمام، أعلى يمين، أعلى يسار) باستخدام قلم أسود سميك، كما هو موضح في الصورة:

التعليمة: شوف (ي) وينا سهم حطيت عصا عليه وامشي من ورقة لورقة كيفو بعد.

عند الانتهاء من تتبع كافة الأسهم، نبتسم له (ها)، نقولو (لها): برافو باسمه (ها)، نضرب على كف يده (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن يفهم ويستوعب جميع التعليمات السمعية المطلوبة منه وتنفيذها.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة التحدث	عنوان الجلسة: مهارة تسمية الصورة الجسمية

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

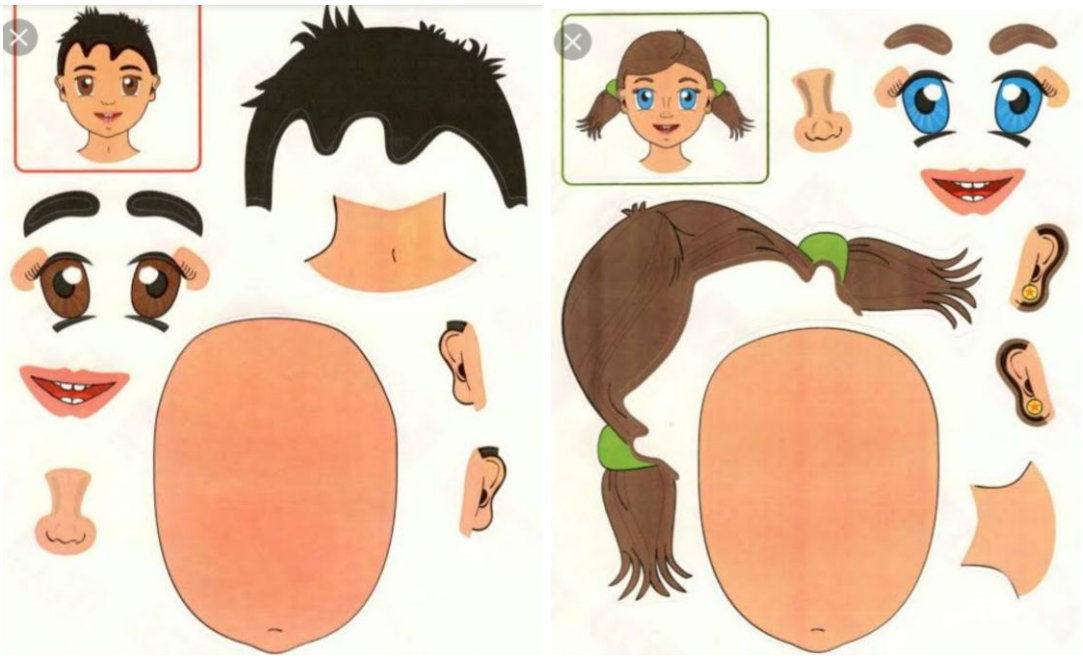
أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التعرف على مختلف أعضاء جسمه وتسميتها (الشعر، العينين، الحاجبين، الأنف، الفم، الأسنان، اللسان، الخدين، الأذنين، الرقبة، الجبهة، الرأس، الصدر، البطن، اليدين، الرجلين).

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، كراسي، لعب تربوية (وجه، صورة جسمية) حسب الجنس، مرآة كبيرة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، التشكيل، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، التلقين، تلبية الأوامر، لعب الدور، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

أ- الفاحص: يقوم بإفراغ ما بداخل اللعبة التربوية من أجزاء بازل (لوحة الوجه) حسب الجنس (ذكر أو أنثى) على الطاولة أمام الطفل ثم يقوم بوضع كل عضو (الشعر، العينين، الحاجبين، الأنف، الفم، الأسنان، اللسان، الخدين، الأذنين، الرقبة، الجبهة) في مكانه الصحيح مع تسميته.



الفاحص: يفرغ ما بداخل اللعبة التربوية من أجزاء بازل (لوحة الوجه) حسب الجنس من جديد على الطاولة.

التعليمة1: هيا حط (ي) كل صورة في بلاصتها كيما درت أنا، سمي هذا الصورة؟

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يضع العضو في مكانه الصحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نسمح على شعره (ها).

ب- الفاحص: يقوم بإفراغ ما بداخل اللعبة التربوية من أجزاء بازل (لوحة الصورة الجسمية) حسب الجنس (ذكر أو أنثى) على الطاولة أمام الطفل ثم يقوم بوضع كل عضو (الرأس، الصدر، البطن، اليدين، الرجلين) في مكانه الصحيح مع تسميته.

الفاحص: يفرغ ما بداخل اللعبة التربوية من أجزاء بازل (لوحة الصورة الجسمية) حسب الجنس من جديد على الطاولة.

التعليمة1: هيا هيا حط (ي) كل صورة في بلاصتها كيما درت أنا، سمي هذا الصورة؟

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يضع العضو في مكانه الصحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نسمح على شعره (ها).

ج- الفاحص: يقف هو والطفل في مقابل المرآة الكبيرة الملصقة على الحائط، ثم يشير الفاحص بإصبعه إلى عضو من أعضاء جسمه (العين).

التعليمة2: سميلي هذا؟

وهكذا يتم التنفيذ حتى يتم إكمال كافة أعضاء الجسم المؤشر عليها (العينين، الشعر، الحاجبين، الأنف، الفم، الأسنان، اللسان، الخدين، الأذنين، الرقبة، الجبهة، الرأس، الصدر، البطن، اليدين، الرجلين).

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يتعرف على كل عضو من أعضاء جسمه، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نسمح على شعره (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن ينجز كل من الجزء أ وب وج بشكل سليم. عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة التحدث	عنوان الجلسة: مهارة الوعي بالذات

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: جماعي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التعريف بنفسه للآخرين بجمل سليمة (اسمه، لقبه، عمره، مكان سكنه، تسمية صديقه الذي يحبه، اسم أمه، اسم أبيه).

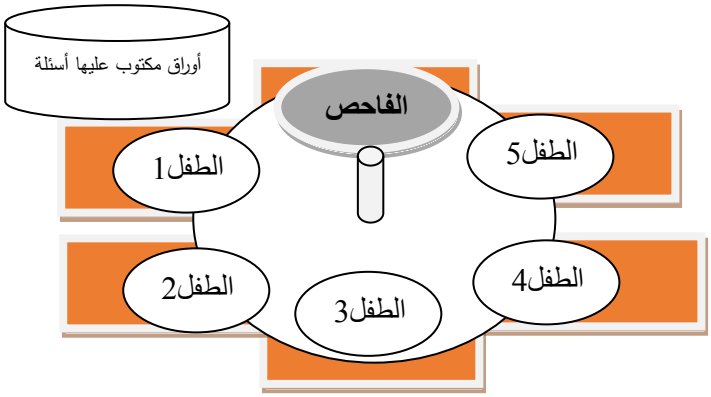
الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: أوراق لعبة الإجابة، قارورة بلاستيكية شفافة، قارورة زجاجية كبيرة مفتوحة من الأعلى، ستة مناضد للجلوس.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، تلبية الأوامر، لعب الدور، استخدام الأنشطة، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

الفاحص: يقوم بتحضير ستة أوراق مكتوب عليها أسئلة **(أنظر الملحق رقم 10)** ثم يقوم بطي كل ورقة على حدى ويضعها داخل قارورة زجاجية كبيرة مفتوحة من أعلى.

يجلس الفاحص وأطفال المجموعة التجريبية الخمسة على مناضد مخصصة لذلك في شكل حلقة. كما هو موضح في الرسم أدناه:



الفاحص: اليوم يا أطفال راح نلعبو لعبة يسموها لعبة الإجابة، شوفو نخلط بيدي لداخل هنا ونجبد ورقة فيها سؤال ومن بعد ندورو هاذي القرعة لي تحبس عندو يجاوب على سؤال تفاهمنا.

التعليمة: هيا جاوب (بي).

ونكمل هكذا التنفيذ حتى يتناوب كافة الأطفال الخمسة على الإجابة مع تعدد الأسئلة في كل مرة.

عند الإجابة من طرف الطفل بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (لها): برافو باسمه (ها)، ويصفق له الفاحص مع بقية الأطفال.

ينجح الطفل إذا استطاع أن يجيب بشكل صحيح على الأسئلة المطروحة عليه في كل مرة.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة التحدث	عنوان الجلسة: مهارة التعرف على الأشكال والألوان

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: مختلطة (فردي، جماعي).

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التعرف على الأشكال (دائرة، مثلث، مستطيل، مربع، قلب، نجمة، هلال، وردة)، والألوان (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض) وتسميتها.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، كراسي، أوراق كارتون، أقلام تلوين، مقص، أزرار، لاصق، دعامتين من الحديد، حبل، قارورات ملونة، بطاقات الألوان، سلة برتقالية كبيرة، سلات صغيرة ذات ألوان (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض).

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، لعب الدور، استخدام الأنشطة، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، التشكيل، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

أ- الفاحص: يقوم الفاحص بلصق ورقتي كارتون كبيرة مستطيلة الحجم فوق بعضهما البعض ثم يقوم بثقبها لتكوين الأشكال التالية: (دائرة، مثلث، مستطيل، مربع، قلب، نجمة، هلال، وردة) كما هو الحال في الصور التالية:

ثم يقوم الفاحص بقص الأشكال ويلصق فوقهم أزرار لكي يستطيع الإمساك بهم ويلونهم لجلب انتباه الطفل، كما هو موضح في الصورة التالية:

الفاحص: يضع اللوحة والأشكال مبعثرة على الطاولة أمام الطفل ثم يقوم بوضع من كل شكل شكل على اللوحة، مع تسميته عند وضعه.

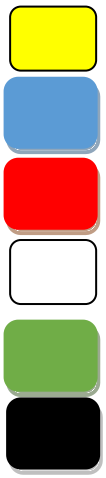
التعليمة1: دير (ي) كيما شفتني (يني) ندير وحط (ي) كل شكل في بلاصتو وسميه.

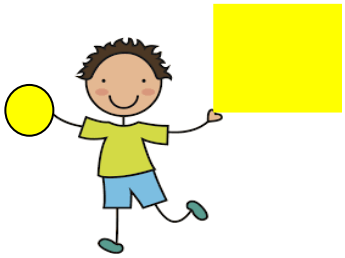
كما هو موضح في الصورة التالية:

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يضع الشكل في مكانه ويسميه بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نمسح على رأسه (ها).

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

ب- الفاحص: يقوم الفاحص بوضع دعامتين من الحديد على اليمين واليسار وتثبيت حبل بينهما، ثم ربط مجموعة من القارورات الملونة على طول ذلك الحبل كما هو موضح في الصورة التالية:





سلة برتقالية بها كرات مختلفة الألوان (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض)

جلوس الأطفال 5 من العينة التجريبية على الكراسي وهم

ثم يضع سلة كبيرة برتقالية اللون بها كريات مختلفة الألوان (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض) من جهة اليمين وسلات صغيرة بألوان مختلفة (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض) فارغة أخرى من جهة اليسار.

يقوم الفاحص بتحضير ستة بطاقات تحمل الألوان التالية (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود، أبيض) **(أنظر الملحق رقم 11)**.

أطفال المجموعة التجريبية 5 يجلسون على الكراسي في المقابل ويلاحظون ما يجري، يقوم الفاحص باختيار بطاقة لونها أسود من بطاقات الألوان يرفعها إلى الأعلى ويقول بصوت مرتفع هذا لون أسود كيما الكرية هاذي لي هزينيها من هادي السلة البرتقالية ثم يقوم بتحريك الحبل فتتأرجح القارورات الملونة في الهواء، يحاول المرور بينها مع تفادي أن يصطدم بالقارورات الملونة ليصل في الأخير ويضع الكرية السوداء في السلة الصغيرة التي لها نفس اللون يعني اللون الأسود.

يصفق الفاحص بيديه عند الإنجاز بشكل صحيح ويطلب من الأطفال أن يصفقوا معه.

الفاحص: يقوم بإيقاف طفل (ة) من جهة اليمين (كما هو موضح في الرسم أعلاه)، وأطفال المجموعة التجريبية 4 يجلسون على الكراسي في المقابل ويلاحظون ما يجري، ثم يقوم الفاحص برفع بطاقة من بطاقات الألوان إلى الأعلى ويقول بصوت مرتفع هذا لون أصفر كما هو موضح في الصورة أعلاه.

التعليمة2: هز (ي) كرية لي لونها أصفر من السلة البرتقالية ودير (ي) كيما شفتني (يني) ندير وحطها (يها) في السلة تاعها منهيه.

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يضع الكرية في مكانها ويسمي اللون بشكل صحيح، يصفق الفاحص والأطفال الآخرين عند الإنجاز بشكل صحيح.

وهكذا يتم التنفيذ حتى يتم إكمال كافة بطاقات الألوان وتسميتها بشكل صحيح وتناوب كافة أطفال المجموعة التجريبية في الإنجاز.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

ينجح الطفل إذا استطاع أن ينجز كل من الجزء أ وب بشكل سليم.

نوع النشاط: مهارة الاستعداد للكتابة	عنوان الجلسة: مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التحكم في الحركة الدقيقة لعضلات اليد، والتنسيق بينها وبين العينين أثناء الكتابة، التعرف على مفهوم النقطة، وتتابع نقاط ورسمها على نموذج معين، التعرف على الاتجاهات (يمين، يسار، أعلى، أسفل).

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، كراسي، كراس التخطيط، ورقة تصحيح كراس التنقيط، ورقة بلاستيكية، قلم أسود سميك الحجم.

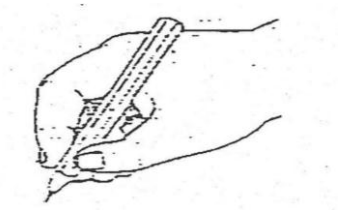
الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، التلقين، التسلسل، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

الفاحص: يحضر كراس التخطيط **(أنظر الملحق رقم 12)** ويضعه أمام الطفل.

الفاحص: على الورقة الأولى من كراس التخطيط يضع ورقة بلاستيكية موازية لها، ثم يقوم برسم نقطة على الدائرة بواسطة قلم أسود سميك الحجم.

التعليمة1: شفت (ي) هادي الدائرة، بهذا قلم لي مديتلك نقطها (نقطيها) كامل كيما شفتني ندير. مع الانتباه من قبل الفاحص لـ:



الفاحص: يقلب ورقة كراس التخطيط للصفحة الموالية ويضع الورقة البلاستيكية فوقها.

التعليمة2: شفت (ي) هادو نقط، بهذا القلم لي مديتلك تبع (ي) وأرسم (ي) فوقهم.

وهكذا حتى يتم إكمال إنجاز كافة أوراق كراس التخطيط.

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يتبع النقاط بطريقة صحيحة، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نمسح على رأسه (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن ينجز كل أوراق كراس التخطيط بطريقة سليمة بحسب ورقة تصحيح كراس التخطيط التي يملؤها الفاحص (أنظر الملحق رقم 13).

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة الاستعداد للكتابة	عنوان الجلسة: مهارة رسم الخطوط

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على رسم الخطوط المختلفة (أفقي، عمودي، مائل جهة اليمين، مائل جهة اليسار، منكسر، نصف دائرة أعلى، نصف دائرة أسفل، نصف دائرة يمين، نصف دائرة يسار، منحني).

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولة، كراسي، علبة بلاستيكية مستطيلة الشكل، رمل، ورقة سميكة مربعة، أرواق مربعة مرسوم عليها الخطوط المختلفة مجموعة بواسطة حلقة حديدية من الجانب المثقوب.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، استخدام الأنشطة، التشكيل، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

الفاحص: يحضر علبة مستطيلة بها رمل كما في الصورة التي في الأسفل مع ورقة سميكة مربعة لتعديل سطح الرمل بعد كل إنجاز، ويحضر أرواق مربعة مرسوم عليها الخطوط المختلفة مجموعة بواسطة حلقة حديدية من الجانب المثقوب **(أنظر الملحق رقم 14)**.

الفاحص: هذا خط أفقي، راقد نرسموه من يمين الى يسار.

التعليمة1: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط أفقي كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هذا خط عمودي، نايض نرسموه من فوق الى تحت.

التعليمة2: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط عمودي كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هذا خط مائل من جهة يمين.

التعليمة3: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط مائل من جهة يمين كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هذا خط مائل من جهة يسار.

التعليمة4: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط مائل من جهة يسار كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هذا خط منكسر مثل دروج.

التعليمة5: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط منكسر مثل دروج كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هاذي نصف دائرة رايحة للأعلى.

التعليمة6: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل نصف دائرة أعلى كيفها بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هاذي نصف دائرة رايحة للأسفل.

التعليمة7: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل نصف دائرة للأسفل كيفها بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هاذي نصف دائرة رايحة لليمين.

التعليمة8: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل نصف دائرة لليمين كيفها بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هاذي نصف دائرة رايحة لليسار.

التعليمة9: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل نصف دائرة لليسار كيفها بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

الفاحص: هذا خط منحني مثل ثعبان.

التعليمة10: تبع (ي) واش راهو مرسوم في ورقة وأرسم (ي) بصبعك على رمل خط منحني مثل الثعبان كيفو بعد.

عند الانتهاء يقوم الطفل بواسطة الورقة السميكة المربعة بتعديل سطح الرمل.

في كل مرة عندما يستطيع الطفل أن يرسم الخط بشكل صحيح، نبتسم له (ها)، نقولو (ها): برافو باسمه (ها)، نمسح على شعره (ها).

ينجح الطفل إذا استطاع أن يرسم كل الخطوط بطريقة صحيحة.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

نوع النشاط: مهارة الاستعداد للقراءة	عنوان الجلسة: مهارة الوعي الصوتي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: جماعي.

أهداف الجلسة: تعليم الطفل القدرة على التعرف على تسمية الحروف الأبجدية العربية المنفردة بأصواتها (أ–ي).

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: طاولات، كراسي، عجين ملونة، سبورة، قلم أسود سميك، ممسحة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، التشكيل، لعب الدور، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، استخدام الأنشطة، التعزيز الايجابي.

الإجراءات المستخدمة:

أطفال المجموعة التجريبية 5 يجلسون على الكراسي في مقابل السبورة ويلاحظون ما يجري.

الفاحص: يقوم بكتابة حرف أبجدي منفرد على السبورة بقلم أسود سميك، ثم يقول بصوت مرتفع هذا حرف الباء (ب).

التعليمة: كيما شفتوني كتبت حرف الباء (ب) على سبورة، هيا كل واحد فيكم يشكلوا بالعجين على طابلة تاعو.
عند إنتهاء الأطفال من تشكيل الحرف يقومون بنطقه نطقا صحيحا جماعيا.
في كل مرة عندما يستطيع الأطفال تشكيل الحرف بالعجين ونطقه بشكل صحيح، يصفق الفاحص والأطفال عند الإنجاز.
وهكذا يتم التنفيذ حتى يتم إكمال كافة الحروف الأبجدية وتسميتها بشكل صحيح. **عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.**

نوع النشاط: مهارة الاستعداد للقراءة	عنوان الجلسة: مهارة قراءة الأعداد من (1-10)

زمن الجلسة: (45) دقيقة.
نوع تطبيق الجلسة: جماعي.
أهداف الجلسة: تعليم الطفل المفحوص القدرة على التعرف على الأعداد من (1-10) وقراءتها بشكل سليم.
الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: كراسي، حلقات بلاستيكية ملونة، خطى أرجل ملونة لاصقة، سلتين خضراوين، كرات حمراء، بطاقات تحمل الأعداد من (1-10)، كيس بلاستيكي شفاف.
الفنيات المستخدمة: النمذجة، التكرار، التعيين، تلبية الأوامر، لعب الدور، الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل، استخدام الأنشطة، التسلسل، التعزيز الايجابي.
الإجراءات المستخدمة:
الفاحص: يحضر أرضية مكان العمل كما هو موضح في الصورة أدناه (حلقات بلاستيكية ملونة، خطى أرجل ملونة لاصقة)، ثم يضع سلة حمراء اللون بها كرات عددها أكثر من 12 ذات لون واحد (أحمر) في جهة اليمين، وسلة خضراء فارغة في جهة اليسار.
أطفال المجموعة التجريبية 5 يجلسون على الكراسي في المقابل ويلاحظون ما يجري، حيث يقوم الفاحص برفع البطاقة التي تحمل رقم **1 (أنظر الملحق رقم 15)** إلى الأعلى ويقول بصوت مرتفع يا أطفال هذا رقم **واحد** وعندو كرة واحدة ويقوم بوضعها أمام السلة الخضراء الفارغة. ثم يذهب أمام السلة الحمراء التي بها الكرات الحمراء يخرج كرة حمراء واحدة فقط ويريها للأطفال ويقول رقم 1 لديه كرة حمراء واحدة فقط يضعها في كيس بلاستيكي شفاف ويحمله ثم يقوم بالقفز متبعا رسم خطى الأرجل في الأرض حتى يصل إلى السلة الخضراء الفارغة من جهة اليسار ويقوم بإفراغ ما بداخل الكيس البلاستيكي من كرات داخلها مع العد شفهيا.
يصفق الفاحص بيديه عند الإنجاز بشكل صحيح ويطلب من الأطفال أن يصفقوا معه، وبعد كل إنجاز يقوم الفاحص بإفراغ السلة الخضراء من جديد.

الفاحص: يقوم بإيقاف طفل (ة) من جهة اليمين (كما هو موضح في الرسم أعلاه)، وأطفال المجموعة التجريبية 4 يجلسون على الكراسي في المقابل ويلاحظون ما يجري، ثم يقوم الفاحص برفع البطاقة التي تحمل رقم 2 إلى الأعلى ويقول بصوت مرتفع يا أطفال هذا رقم اثنان وعندو كريتين ويقوم بوضعها أمام السلة الخضراء الفارغة. ثم يطلب من الطفل (ة) أن يخرج كرتين حمراوتين من السلة الحمراء ويضعها في كيس بلاستيكي شفاف. ويقول الفاحص للأطفال رقم 2 لديه كريتين حمراوتين.

التعليمة: هز (ي) هذا الكيس دركا وأقفز (ي) كيما شفتني (شفتيني) ندير حتى تحط (ي) كرات في السلة الخضراء منهيه وأحسبهم.

يصفق الفاحص والأطفال الآخرين عند الإنجاز بشكل صحيح، وبعد كل إنجاز يقوم الفاحص بإفراغ السلة الخضراء من جديد.

وهكذا يتم التنفيذ حتى يتم إكمال كافة البطاقات من (1-10) وتناوب كافة أطفال المجموعة التجريبية في الإنجاز.

ينجح الطفل إذا استطاع أن يتعرف على الأرقام من (1-10) بشكل صحيح.

عدد المحاولات: من مرة الى ثلاث مرات.

عنوان الجلسة:	جلسة القياس البعدي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: التعرف على المكتسبات كلها:

- مهارة الاستماع: مهارة التمييز السمعي، مهارة الذاكرة السمعية، مهارة الإدراك السمعي.
- مهارة التحدث: مهارة تسمية الصورة الجسمية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعرف على الأشكال والألوان.
- مهارة الاستعداد للكتابة: مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، مهارة رسم الخطوط.
- مهارة الاستعداد للقراءة: مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة الأعداد من (1-10).

التي امتلكها الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بعد تدريبه على هذه المهارات اللغوية.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: كل مهارة لغوية وأدواتها الخاصة.

الفنيات المستخدمة: كل مهارة لغوية وفنياتها الخاصة.

الإجراءات المستخدمة:

تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة الضابطة والتجريبية **(أنظر الملحق رقم 05).**

عنوان الجلسة:	جلسة القياس التتابعي

زمن الجلسة: (45) دقيقة.

نوع تطبيق الجلسة: فردي.

أهداف الجلسة: الوقوف على الثبات في المكتسبات كلها:

- مهارة الاستماع: مهارة التمييز السمعي، مهارة الذاكرة السمعية، مهارة الإدراك السمعي.
- مهارة التحدث: مهارة تسمية الصورة الجسمية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعرف على الأشكال والألوان.
- مهارة الاستعداد للكتابة: مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، مهارة رسم الخطوط.
- مهارة الاستعداد للقراءة: مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة الأعداد من (1-10).

التي امتلكها الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في تنمية هذه المهارات اللغوية بعد التدريب عليها.

الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة: كل مهارة لغوية وأدواتها الخاصة.

الفنيات المستخدمة: كل مهارة لغوية وفنياتها الخاصة.

الإجراءات المستخدمة:

تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة على العينة التجريبية **(أنظر الملحق رقم 05)**.

4-4-6- كيفية تقييم جلسات البرنامج التدريبي:

4-4-6-1- التقييم الكمي: عن طريق العلامات: تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة. والجدول رقم (5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5): كيفية التقييم الكمي لجلسات البرنامج التدريبي

الحالة رقم:	الإجابات	
	صحيحة (01) نقطة	خاطئة (0) نقطة
النمذجة		
التكرار		
التعيين		
تلبية الأوامر		
التعزيز الإيجابي الاجتماعي		
لعب الدور		
التشكيل		
التسلسل		
استخدام الأنشطة		
التلقين		
الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل		

4-4-6-2- طريقة تنقيط مهارات اللغة:

جدول رقم (6): كيفية تنقيط مهارات اللغة

رقم المهارة	المهارات الإدراكية	الفنيات المستخدمة		الحد الأعلى الممكن للنقاط
01	الاستماع	النمذجة	1	10 نقاط
		التكرار	1	
		التعيين	1	

		التشكيل	1	
		التسلسل	1	
		لعب الدور	1	
		تلبية الأوامر	1	
		التعزيز الإيجابي الاجتماعي	1	
		استخدام الأنشطة	1	
		الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل	1	
02	التحدث	النمذجة	1	10 نقاط
		التكرار	1	
		التعيين	1	
		التشكيل	1	
		التلقين	1	
		تلبية الأوامر	1	
		لعب الدور	1	
		استخدام الأنشطة	1	
		الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل	1	
		التعزيز الإيجابي الاجتماعي	1	
03	الاستعداد للكتابة	النمذجة	1	10 نقاط
		التكرار	1	
		التعيين	1	
		التلقين	1	
		التسلسل	1	
		التشكيل	1	
		تلبية الأوامر	1	
		استخدام الأنشطة	1	
		الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل	1	
		التعزيز الإيجابي الاجتماعي	1	
04	الاستعداد للقراءة	النمذجة	1	10 نقاط
		التكرار	1	
		التعيين	1	
		التشكيل	1	
		التسلسل	1	
		تلبية الأوامر	1	
		استخدام الأنشطة	1	
		لعب الدور	1	
		الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل	1	
		التعزيز الإيجابي الاجتماعي	1	

4-4-7- الأدوات والوسائل التعليمية المستعملة في تنفيذ البرنامج التدريبي:

استعانت الباحثة بمجموعة من الأدوات والوسائل التعليمية في أنشطة البرنامج التدريبي المستخدم التي تتناسب وقدرات الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة سواء العقلية أو الاجتماعية أو النفسية وإتباع أنسب الطرق في استخدامها بالإضافة إلى تنوعها وارتباطها بالبيئة المحيطة قدر الإمكان. فكان منها: **الصور، الأصوات، الألعاب التربوية، عجين ملون، مرآة، قارورات بلاستيكية، كرات بأحجام مختلفة، كراس التخطيط، أقلام تلوين، أوراق، كارتون، مقص، أزرار، دعائم حديدية، رمل، حلقات بلاستيكية، خطى أرجل لاصقة، بطاقات...الخ.**

4-4-8- الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تهدف أساليب تعديل السلوك إلى تحقيق تغيرات في سلوك الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، لكي تجعل حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية، ومن هذا المنطلق استخدمت الباحثة بعض أساليب تعديل السوك أثناء التدريب وهي كالتالي:

4-4-8-1- النمذجة: وهي عملية موجهة تهدف إلى تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة كيف يسلك، وذلك من خلال الإيضاح، أو هي التغيير الذي يحدث في سلوكه نتيجة لملاحظته لسلوك الآخرين. ومن أنواعها:

- **النمذجة الحية:** يقوم الفاحص بتأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات وفي هذا النوع من النمذجة لا يطلب من الطفل تأدية سلوكات الفاحص وإنما مجرد مراقبتها فقط.

- **النمذجة من خلال المشاركة:** يقوم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة من خلال هذا النموذج بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع الفاحص وأخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.

4-4-8-2- التكرار: هو نشاط واحد يقوم به ويكرره الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، وقد تختلف الطريقة التي تنفذ بها فنية التكرار من موقف لآخر ومن جلسة لأخرى إلا أنها إحدى الفنيات المهمة التي تزيد التركيز وتمنح الفرصة للمتابعة، واسترجاع ما لم يدركه الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة حتى تكتمل لديه كافة المعلومات والمهارات التي تستهدف الجلسة تبصيره بها.

4-4-8-3- التعيين: وهي تدريب الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على سرعة استيعاب موضع الأشياء والإشارة إليها.

4-4-8-4- تلبية الأوامر: وهي تدريب الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على تلقي التعليمة وإنجازها.

4-4-8-5- التعزيز الإيجابي الاجتماعي: إن إثابة الطفل على سلوكه السوي، يعزز لديه هذا السلوك ويدعمه ويثبته ويدفعه إلى تكرار نفس السلوك إذا تكرر الموقف، فأساليب التشجيع والتحفيز والإثابة غالبا ما تكون مؤثرة وفعالة في اكتساب الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة لمختلف المهارات. وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على التعزيز الإيجابي الاجتماعي ويتمثل في: التعزيز اللفظي بكلمة "برافو"، مع الضرب على كف اليد أو المسح على الرأس، الابتسام والتصفيق، نظرات الإعجاب والتقدير.

4-4-8-6- لعب الدور: بعد قيام القائم على تعليم الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بأداء مهارة معينة، يقوم الطفل بتقليدها وإعادة تنفيذ المهارة.

4-4-8-7- التشكيل: يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكيات المماثلة له أيضاً.

4-4-8-8- التسلسل: هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي.

ملاحظة:

- الفرق بين التشكيل والتسلسل:

في التشكيل: نبدأ بأول خطوة ونعززها ثم ننتقل إلى الخطوة الثانية ثم نعزز.

في التسلسل: فإن آخر خطوة هي التي تعزز دائماً.

4-4-8-9- التلقين: يعتبر كمؤشر أو تلميح يجعل احتمال الاستجابة الصحيحة أكثر حدوثاً وهو أيضا طريقة ملائمة لتشجيع الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على إظهار السلوك المطلوب بالسرعة الممكنة بدلاً من الانتظار إلى أن يقوم هو نفسه به تلقائياً. ومن أنواعه:

- **التلقين اللفظي:** وهو عبارة عن وسيلة تلقينية وتعليمات لفظية ينبغي أن تكون واضحة.
- **التلقين الايمائي:** وهو تلقين يتم من خلال النظر أو الإشارة إلى اتجاه معين أو بأسلوب معين أو رفع اليد وغيرها.
- **التلقين الجسدي:** وهو عبارة عن لمس الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة جسدياً بهدف مساعدته على تأدية سلوك معين ويمكن استخدامه بعد فشل الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في الاستجابة للتلقين اللفظي أو الإيمائي.

4-4-8-10- استخدام الأنشطة: تعتبر الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة سواء كانت عقلية أو بدنية ذات أهمية كبيرة في مجال تعديل السلوك، فهي وسيلة هامة

لمساعدتهم على التعرف على قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم، كما أنها بيئة مناسبة لتنمية طاقات الفاحصين ولتفريغ الطاقات البدنية والانفعالية والذهنية.

4-4-8-11- الارشاد بإتاحة المعلومات للطفل: قد تكون المشكلة الأساسية للطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة هي نقص أو عدم توفر المعلومات المناسبة التي يمكن أن يبني عليها اختيارا من الاختيارات المتاحة أمامه وفي مثل هذه الحالات فان الفاحص يعتبر المحرك الأول لعملية الحصول على المعلومات ومع أنه لا يمكن أن نطالب الطفل أن يكون مصدراً لكل المعلومات إلا أننا نطالبه بأن يكون مديراً لعملية الحصول على معلومات وأن يكون مصدراً مناسباً لمصادر المعلومات.

4-4-9- إجراءات تقويم البرنامج التدريبي:

اتبعت الباحثة طرق التقويم التالية للبرنامج التدريبي:

- **التقويم المبدئي أو التشخيصي:** قبل تطبيق البرنامج التدريبي قامت الباحثة بتطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي للتعرف على ما يعرفه وما لا يعرفه الطفل من خبرات وموضوعات وما يحتاج إليه من مهارات لغوية خاصة بكل طفل على حدى.
- **التقويم أثناء مراحل التعليم:** وهو التقويم المستمر منذ بداية البرنامج التدريبي التعليمي حتى نهايته حيث يتم تعليم الأطفال على كل مهارة على حدى من خلال تطبيقات تربوية موجهة وتقسيم المهارة إلى جزئيات صغيرة يقوم الطفل بدائها للوصول إلى تعلم المهارة الأساسية في صورة أنشطة وممارسات فردية أو جماعية أو مختلطة.
- **التقويم النهائي:** يتضمن تقويما نهائيا لمهارات اللغة التي يتم التعلم عليها سابقا دون تدخل أو مساعدة من قبل القائمين على تعليم الأطفال، ومقارنة متوسطات درجات الأطفال في القياس القبلي بمتوسطات درجاتهم في القياس البعدي للوقوف على مدى التقدم الذي أحرزه هؤلاء الأطفال ومعرفة جدوى وفاعلية البرنامج التدريبي التعليمي الذي تعرضوا له.
- **التقويم التتابعي:** ويتضمن إعادة تقويم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بعد شهر من نهاية تعلم الأطفال لهذه المهارات من خلال إعادة تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة للوقوف على ثبات مهارات اللغة التي تم تعليم هؤلاء الأطفال عليها.

4-4-10- تنفيذ البرنامج التدريبي:

قبل البدء في تنفيذ التجربة (البرنامج التدريبي) كان لابد من أخذ الموافقة من مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية قسنطينة **(أنظر الملحق رقم 01)**. لذا قامت الباحثة بأخذ موعد التنفيذ

بتقديم طلب معتمد من قبل الجامعة (جامعة سطيف– محمد لمين دباغين2)، ومرفق معه خطة العمل بغرض الحصول على موافقة المدير المذكور على تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي على عينة الدراسة، ولما جاء الرد بالموافقة **(أنظر الملحق رقم 01)** بدأت الباحثة إجراءات التجريب. والتي كانت على أربع مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة التقويم القبلي وتحديد الأهداف.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تنفيذ إجراءات البرنامج التدريبي التعليمي من خلال التعليم الفردي والجماعي والمختلط.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التقويم البعدي للتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي التعليمي.

المرحلة الرابعة: إعادة التقويم التتابعي بعد شهر من نهاية تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي لمعرفة مدى استمرار تحسن مهارات اللغة من عدمه كنتيجة لتطبيق البرنامج التدريبي التعليمي.

القسم الثاني:

الإطار التطبيقي للـــدراســـة

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

5-1- الدراسة الاستطلاعية

5-1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

5-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية

5-1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

5-1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية

5-2- الدراسة الأساسية

5-2-1- منهج الدراسة

5-2-2- عينة الدراسة الأساسية

5-2-3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية

5-2-4- عرض أدوات الدراسة الأساسية وإجراءاتها

5-3- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة

5-1- الدراسة الاستطلاعية:

5-1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- التأكد من توفر العينة اللازمة لإجراء الدراسة وضبطها.
- ضبط إشكالية الدراسة وفروضها.
- تهيئة الظروف لإجراء الدراسة.
- الوقوف على مدى ملاءمة ووضوح البنود والعبارات واستبعاد الكلمات والصور غير المفهومة للاختبارات المستخدمة.
- التحقق من الشروط السيكوميترية للاختبارات المعتمدة في الدراسة، وإعادة حساب معاملات صدقها وثباتها.
- تعرف مدى استجابة أفراد العينة للاختبارات التي ستستخدم ومدى فاعليتها.
- تعرف مدى صلاحية البرنامج التدريبي المقترح، من خلال تطبيقه على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في مرحلة أولى. وذلك بالتعرف على:
  - مدى ملاءمة أنشطة البرنامج التدريبي المقترح لعينة الدراسة.
  - إمكانية تنفيذ البرنامج التدريبي في ضوء الإمكانات المتوافرة بالمركز.
  - تحديد الزمن المستغرق لتطبيق أنشطة البرنامج التدريبي.
  - تحديد عدد المحاولات المسموح بها في أداء مهارة ما.
  - الصعوبات التي تلقاها الطفل أثناء تعرضه للبرنامج التدريبي.

5-1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

- **الدراسة الاستطلاعية الأولى:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى في الفترة الزمنية من (1 أوت 2019 إلى 17 أوت 2019) بهدف تجربة اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة على عينة استطلاعية تم اختيارها بطريقة عمدية حسب إحالة المختصة الأرطوفونية المتواجدة بعيادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني ببلدية شلغوم العيد لولاية ميلة– الجزائر– ، بحيث تكونت من (10) أطفال (ذكور وإناث) من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7–8) سنوات، والذين تتراوح معاملات ذكائهم بين (50–70) باستخدام مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998).

- **الدراسة الاستطلاعية الثانية:**

ثم أجريت الدراسة الاستطلاعية الثانية في الفترة الزمنية من (18 أوت 2019 إلى 20 سبتمبر 2019) على عينة استطلاعية حيث تم اختيار جميع الأطفال الذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (7-8) سنوات من أفواج التفطين رقم (أ) و(ب) في المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي ولاية قسنطينة – الجزائر-، بطريقة عمدية حسب إحالة المختص (الأرطوفوني، النفساني) المتواجدين هناك، والذين يعانون من إعاقة عقلية خفيفة، فبلغ العدد الإجمالي للعينة (36) طفلا (ذكور وإناث).

5-1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

- **مراكز تطبيق الدراسة الاستطلاعية:**

طبقت الدراسة الاستطلاعية الأولى بعيادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني ببلدية شلغوم العيد لولاية ميلة- الجزائر-، والثانية بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا الواقع بعلي منجلي ولاية قسنطينة – الجزائر. وقد كان وراء اختيار الباحثة تطبيق الدراسة بهذه المراكز، العديد من الأسباب والاعتبارات التالية:

- قرب وسهولة التنقل إليها بالنسبة للباحثة.
- توافر شروط اختيار العينة بها فيما يتعلق بالعمر الزمني والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي.
- عدد الأطفال المسجلين بها في المرحلة العمرية المطلوبة.
- موافقة مديرة عيادة اللوتس على تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة مع الأطفال.
- موافقة مدير المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا على تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح مع الأطفال.
- توفر فريق من المختصين: أطباء (طب عام، طب عقلي للأطفال والمراهقين)، مساعدة اجتماعية، مختص نفساني، مختص في الحركة، مختص أرطوفوني، مربين رئيسيين مختصين، مربين مختصين.... بها بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا، والعمل ضمن فريق متعدد التخصصات بالنسبة لعادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني.
- الأطفال المتواجدين بها خضعوا إلى تشخيص دقيق لحالتهم (إجراء كافة الفحوصات الطبية، تقييمات مستمرة .... الخ).

- المقابلة مع المختصين (الطبيب العام، الطب العقلي للأطفال، المساعدة الاجتماعية، الأرطوفوني، النفساني، مربي رئيسي مختص):

قامت الباحثة بمقابلات نصف موجهة حيث طرحت أسئلة على الطبيب العام، الطب العقلي للأطفال، المساعدة الاجتماعية، الأرطوفوني، النفساني، مربي رئيسي مختص وأعطينا لهم الحرية في التكلم دون محددات للزمن وللأسلوب، وذلك لأن لهم الدور الرئيسي في استقبال وقبول الطفل من ذوي الإعاقة العقلية بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا وعيادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني، وقد تضمنت هذه المقابلات محورين هما:

- كيف يتم استقبال وقبول الطفل من ذوي الإعاقة العقلية بعيادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني؟
- كيف يتم استقبال وقبول الطفل من ذوي الإعاقة العقلية بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا؟
- كيف يتم تشخيص حالته؟

الهدف من المقابلة مع المختصين (الطبيب العام، الطب العقلي للأطفال، المساعدة الاجتماعية، الأرطوفوني، النفساني، مربي رئيسي مختص):

الاستناد عليهم في اختيار عينة الدراسة بطريقة عمدية لأنهم رافقوا الطفل من ذوي الإعاقة العقلية منذ دخوله العيادة أو المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا، ويعرفونه معرفة شاملة من ناحية: نوع الإعاقة (إعاقة ذهنية بسيطة)، نسبة الذكاء (50-70)، السن (7-8) سنوات، الوضع الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة.

وسبب اختيار هذه الفئة العمرية (مرحلة الطفولة): لأنها مرحلة اكتساب مهمة وحتى نتفادى مرحلة البلوغ التي تتسم بالانقلابات والتغيرات الفيزيولوجية والنفسية الوخيمة على الطفل.

- ضبط أدوات الدراسة:

خطوات تصميم اختبار تقييم مهارات اللغة:

وقد مر تصميم الاختبار بالعديد من المراحل الرئيسية على التوالي:

أ- مرحلة الإعداد:

الإطلاع في حدود ما توفر للباحثة على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تتناول اللغة ومهاراتها للأطفال المعاقين عقليا. وما يتضمنه هذا التراث من مفاهيم وتعريفات... الخ، بالإضافة إلى ذلك الاطلاع على الدراسات السابقة في مجال الدراسة والاستفادة منها في إعداد اختبار تقييم مهارات اللغة، ومن أهمها دراسة: **الخشرمي سحر (1988)، ليلى أحمد كرم الدين (1995)،**

السيد عزة محمد سليمان (1996)، وليد السيد أحمد خليفة (2001)، إيمان محمد صديق فراج (2003)، سميرة على جعفر أبو غزالة (2006)، خرباش هدى (2007)، الدوسري مبارك سعد (2008)، موسى عقيلي محمد(2009)، أسماء حسين عبد الحميد(2009)، سامية عبد الرحيم (2011)، ربيع عبد الرؤوف محمد عامر (2012)، سهام عبد النبي الشيباني (2014)، دخيخ صالح أحمد صالح (2015)، شعبان منال محمد حسين(2015)، حسام إسماعيل هيبة (2017)، زينب ماضي محمود السيد (2018).

- ✓ الإطلاع على أهم وأشمل المقاييس والاختبارات التي تقيس مهارات اللغة بشكل عام، والمعاقين عقليا درجة خفيفة بشكل خاص، وأهمها: **مقياس المفردات اللغوية (جرار، 1986)، مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقليا (الروسان وجرار، 1987)، اختبار الينوي للقدرات النفس لغوية (1990)، اختبار اللغة العربي (نهلة عبد العزيز يوسف الرفاعي، 1994)، مقياس القدرات اللغوية (عزة محمد سليمان السيد، 1996)، بطارية القدرات النفس لغوية Batterie d'évaluation psycholinguistique من إعداد (Chevrie Muller et Simon A.M et al,1997) ترجمة وتعديل (هدى خرباش، 2002)، مقياس اللغة الاستقبالية للأطفال المضطربين لغويا (ياسر خليل، 2005)، اختبار المهارات اللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون (هدى خرباش، 2007)، مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية للمعاقين عقليا (فندي هويدي طايل عبد الحافظ، 2009)، مقياس التواصل اللفظي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (ايمان سعيد، طه العدوي، سعيد عبد الحليم، 2015)، مقياس القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم (زينب ماضي محمود السيد، 2018).**
- ✓ المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس وتقويم المهارات.
- ✓ آراء بعض المتخصصين في مجال الإعاقة العقلية.
- ✓ تحديد أسلوب الاختبار وهو اختبار لفظي.
- ✓ إعداد صورة أولية لاختبار مهارات اللغة وروعي في صياغتها ما يلي:

- أن تكون المفردات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي لها أكثر من معنى.
- أن تكون الصور واضحة ومفهومة لأفراد العينة ولا تحتمل أكثر من تفسير.
- أن يقيس مجموع المفردات المهارات المستهدفة.

- الابتعاد عن الأسئلة المعقدة.
- أن تكون الاستجابة لكل عبارة لا تحتاج إلى تأويل.

ب- مرحلة التصميم:

قامت الباحثة بعرض اختبار تقييم مهارات اللغة في صورته الأولية على مجموعة من السادة أساتذة علم النفس والمختصين (المحكمين) في ميدان الإعاقة العقلية (**أنظر الملحق رقم05**) للتأكد من صلاحيته.

ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات وفقا لآراء المحكمين (**أنظر الملحق رقم06**) من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل.

وهذه بعض التعديلات التي تمت من قبل الأساتذة المحكمين على اختبار تقييم مهارات اللغة:

- تغيير في اسم الاختبار من: اختبار مهارات اللغة إلى اختبار تقييم مهارات اللغة.
- تعويض الأصوات التالية من البيئة المحيطة بالطفل (صوت دقات الساعة، صوت سيارة إطفاء) بأصوات أخرى تكون أكثر ألفة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة مثل: (صوت سيارة شرطة، صوت سيارة إسعاف).
- تعويض صور الأصوات من البيئة المحيطة بالطفل بصور أخرى بعض إجراء التعديل السابق.
- دمج بعد تسمية الأشكال وبعد تسمية الألوان مع بعضهما البعض ليصبحا بعدا واحدا تحت
- تسمية: تسمية الأشكال والألوان.
- تغيير تسمية بعد تسمية الألوان والأشكال إلى التعرف على الأشكال والألوان.
- تغيير شكل الخماسي بشكل القلب.
- تغيير تسمية مهارة تسمية الذات إلى مهارة الوعي بالذات.
- القيام بتغييرات عديدة في بعد مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري من_تقييم على ما يتم ملاحظته على الطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة أثناء محاولة الكتابة إلى أنشطة تضمنت مجموعة من التخطيطات لرموز كتابية.
- تغيير تسمية مهارة تسمية الحروف الابجدية إلى مهارة الوعي الصوتي.

خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح:

الملاحظات العامة التي أبداها السادة المحكمون حول البرنامج التدريبي ما يلي:

- أن البرنامج التدريبي المقترح يخدم الغرض الذي أعد من أجله وهو تنمية مهارات اللغة عنوان (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة ومهارة الاستعداد للقراءة) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

- أن محتوى البرنامج مناسب، وواضح، وملائم للأهداف، وقابل للتطبيق.
- أن الأساليب والأنشطة والوسائل ملائمة لتنفيذ البرنامج.

واقترحوا ما يلي:

- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية، وبعض العبارات المستخدمة، ومراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.
- توجيه النظر إلى الاهتمام باللغة المناسبة للطفل في هذه المرحلة (استخدام العامية في طرح الأسئلة).
- تعديل مدة الجلسة في اليوم إلى (45) دقيقة بدلا من (35) دقيقة، ليتناسب مع الأطفال وخصائص نموهم، وأن تقسم الجلسة التدريبية الواحدة على مجموعة متنوعة من الأنشطة التابعة لمهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، مهارة الاستعداد للقراءة). وأن يكون هناك تذكير بالنشاطات المقدمة في الجلسة السابقة لتنشيط الذاكرة ولمعرفة مدى إكتساب الطفل للمهارة.
- إمكانية تكرار المهمة التعليمية (3 مرات).

وأسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات الضرورية على البرنامج. أسهمت في إثرائه، وأصبح في ضوئها يتمتع بصدق المحكمين وأخذ صورته النهائية.

5-1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- التعليق على المقابلة مع المختصين (الطبيب العام، الطب العقلي للأطفال، المساعدة الاجتماعية، الأرطوفوني، النفساني، مربي رئيسي مختص):

كان حوارنا مع المختصين سهل، حيث لم نجد صعوبة في الحوار معهم وقد أبدوا آرائهم بكل حرية واعتمادا على ملاحظاتهم وخبرتهم في الميدان. وساعدونا كثيرا في التعرف على من هو الطفل من ذوي الإعاقة العقلية، وكيف يتم فحصه وقبوله سواء بعيادة اللوتس للتكفل الأرطوفوني أو بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا، وكيف يتم تشخيص إعاقته وتحديد مستواها والاضطرابات المصاحبة لها إن وجدت. وحسب السؤال كانت أجوبتهم كالتالي:

يتم استقبال الطفل بإجراء مقابلات مع الوالدين أو المرافقين له، ويطلب الطبيب العام جميع الفحوصات الطبية المكملة التي تدل على إعاقة الطفل: " تحديد العمر الزمني والمشكلات الصحية (كالمشكلات الحسية مثل السمع، البصر، أو مشكلات أخرى مثل الصرع،....)".

ثم يتم إجراء فحص عام من قبل جميع أعضاء الطاقم المختص، وكل يسجل ملاحظاته الخاصة عن كل حالة يتم استقبالها:

المختص النفساني: " تحديد نسبة الذكاء باستخدام مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998) **أنظر الملحق رقم 18**). ويحسب العمر العقلي لكل حالة وكذلك النظر في سلوكه ومهارات الاستقلالية وتكيفه داخل المجتمع".

المختص الأرطوفوني: يقوم بالحوصلة الأرطوفونية للحالة من ناحية اللغة الاستقبالية والتعبيرية والعمليات المعرفية وتشخيص الاضطرابات اللغوية...

المساعدة الاجتماعية تقوم بإجراء بحث ميداني حول الحالة من خلال جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل كالاسم واللقب، تاريخ ميلاده، جنسه، عدد اخوته، رتبته بين اخوته، مشكلات صحية إن وجدت، سن الالتحاق بالمركز، المستوى الدراسي للطفل، والتعرف على الوضع الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة من خلال الأبعاد الآتية كمؤشرات أساسية وهي:

1- مستوى تعليم الأب.
2- وظيفة الأب.
3- المرتب الشهري للأب.
4- مستوى تعليم الأم.
5- وظيفة الأم.
6- المرتب الشهري للأم.
7- نوع السكن".

المختص في الطب العقلي للأطفال: يقوم إذا كانت هناك اضطرابات عقلية لدى الحالة.

ثم بعد ذلك تعقد جلسة لهذا الطاقم المختص فيه يقرر إذا كان هذا الطفل يصلح للبقاء في المركز (يتم إدخاله أو يوضع في قائمة الانتظار إذا لم يتوفر له مكان بالمركز مع وضع الملف الكامل للحالة في إدارة المركز) أو يوجه لجهة أخرى.

بعد دخول الطفل المركز يوضع في القسم الذي حدد له حسب سنه، نوع إعاقته، ومكتسباته التي قيمت.

لاحظنا من خلال مختلف الإجابات، بأن أغلبية الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة يعيشون في ظروف اجتماعية واقتصادية متوسطة وأوليائهم ذوي مستوى تعليمي جيد (مستوى ثالثة

ثانوي، تقني، جامعي...)، لكن يوجد هناك بعض الأطفال يعانون من مشاكل عائلية (طلاق الوالدين، موت أحد الوالدين...) ومستوى اقتصادي وتعليمي متدني للأولياء.

- تشخيص العينة:

كان المجموع الكلي للأطفال هو: 36 طفلا (ذكور وإناث)، تم حذف 26 طفلا (ذكور وإناث) من هذه الدراسة الاستطلاعية وهذا بسبب:

- ✓ الذين تقل أعمارهم عن 7 سنوات والذين تجاوز عمرهم الزمني 9 سنوات.
- ✓ الذين يعانون من إصابات حسية كضعف أو فقدان البصر، نقص في السمع ....الخ أو حركية.
- ✓ الذين يعانون من اضطرابات مصاحبة للإعاقة العقلية كالصرع.....الخ.
- ✓ الذين يعانون من مشاكل نفسية حسب المختصة النفسانية المتواجدة بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة.
- ✓ الذين لديهم مستوى اقتصادي-اجتماعي متدني حسب تقارير المساعدة الاجتماعية المتواجدة بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة.
- ✓ الغير منتظمين في الحضور إلى المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة، وذلك بالاطلاع على دفاتر الحضور والغياب لدى المربي الرئيسي المختص لكل فوج من أفواج التفطين.
- ✓ الذين تعرضوا لبرامج تدريبية لغوية أخرى.

فأصبح عدد هؤلاء الأطفال 10 أطفال (ذكور وإناث)، اخترناهم حسب توجيه المختص (النفساني، الأرطوفوني) بحيث ينتمون إلى أفواج التفطين رقم (أ) و(ب)، والذين تتراوح معاملات ذكائهم بين (50-70) باستخدام مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998)، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (7-8) سنوات، ولديهم مستوى اقتصادي واجتماعي متقارب (مستوى متوسط الدخل). والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7): أفراد العينة الاستطلاعية

المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا	فوج تفطين (أ)	فوج تفطين (ب)
ذكور	3	3
أنثى	2	2
المجموع	5	5
المجموع العام	10	

– تقنين اختبار تقييم مهارات اللغة:

- **صدق الاختبار:**

تم حساب الصدق باستخدام عدة طرق مختلفة للتحقق من صدق الاختبار وهي:

– صدق المحكمين:

لتأكد من صدق الاختبار اعتمدت الدراسة على صدق المحكمين، وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة علم النفس والمختصين في ميدان الإعاقة العقلية، وذلك بحساب متوسطات نسب الصدق لكل بعد من مهارات الاختبار **بطريقة (لاوش)** كما يوضحه الجدول رقم (08):

جدول رقم (08): نسب الاتفاق بين السادة المحكمين حول أبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	نسب صدق المحكمين %
الاستماع	%100
التحدث	%100
الاستعداد للكتابة	%88,89
الاستعداد للقراءة	%100
الدرجة الكلية	%96,87

من الجدول السابق يتضح أن نسب الصدق لكل بعد من أبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة تراوحت بين (%88,89–%96,87).

– صدق الاتساق الداخلي:

وإضافة لذلك وللتأكد من صدق مفردات الاختبار، تم استخراج معاملات الصدق للاختبار باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاختبار على حدة ودرجة كل بعد من أبعاد الاختبار بالنسبة لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية، مستخدمين في ذلك **معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون (Correlation de Pearson)** مع مراعاة توفر شروط تطبيق هذا الأسلوب من الإحصائي، معتمدين في ذلك على **النظام الإحصائي (SPSS version 28).**

وقد وجد أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها دال عند مستوى 0.01. مما يدل على صدق مفردات الاختبار. أنظر الجداول رقم (09)، (10)، (11)، (12)، (13).

جدول رقم (09): معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستماع)

البنود	بعد الاستماع
التمييز السمعي	0,646*
الذاكرة السمعية	0,798*
الإدراك السمعي	0,443**

**** دالة عند مستوى 0,01**

*** دالة عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط في بنود بعد الاستماع عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (10): معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (التحدث)

البنود	بعد التحدث
تسمية الصورة الجسمية	0,771**
الوعي بالذات	0,342*
التعرف على الأشكال والألوان	0,436*

*** دالة عند مستوى 0,01**

**** دالة عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط في بنود بعد التحدث عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستعداد للكتابة)

البنود	بعد الاستعداد للكتابة
الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0,726*
رسم الخطوط	0,662*

*** دالة عند مستوى 0,01**

*** دالة عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط في بنود بعد الاستعداد للكتابة عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (12): معاملات الارتباط بين البنود والبُعد الذي تنتمي إليه (الاستعداد للقراءة)

البنود	بعد الاستعداد للقراءة
الوعي الصوتي	1,00*
قراءة الأعداد من (1-10)	1,00*

*** دالة عند مستوى 0,01**

*** دالة عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط في بنود بعد الاستعداد للقراءة عند مستوى دلالة 0.01.

جدول رقم (13): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	الدرجة الكلية
بعد الاستماع	0,667**
بعد التحدث	0,580**
بعد الاستعداد للكتابة	0,520**
بعد الاستعداد للقراءة	0,30*

*** دالة عند مستوى 0,01**

**** دالة عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة في جميع أبعاد اختبار مهارات اللغة (بعد الاستماع، بعد التحدث، بعد الاستعداد للكتابة، بعد الاستعداد للقراءة) عند مستوى دلالة 0.01.

- **ثبات المقياس:**

– استخدمت في الدراسة طريقة إعادة الإجراء للتحقق من ثبات المقياس، حيث تمت إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية والمتكونة من(10) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، وذلك بفاصل زمني قدره (15) يوما، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة في كل من الإجراءين الأول والثاني بالنسبة للأبعاد الفرعية. والجدول رقم (14) يوضح معاملات الثبات التي توصلنا إليها.

جدول رقم (14): معاملات الثبات لأبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار (ن=10)

الأبعاد	معامل الاستقرار (الثبات)
بعد الاستماع	1,00 **
بعد التحدث	1,00 **
بعد الاستعداد للكتابة	1,00 **
بعد الاستعداد للقراءة	1,00 **
الدرجة الكلية للاختبار	1,00 **

**** دالة عند مستوى 0,01**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مرتفعة (1,00) وكلها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

– تقنين البرنامج التدريبي المقترح:

تم ذلك بطريقة: **الصدق التكويني أو صدق المحكمين:**

بعد أن تم بناء البرنامج التدريبي المقترح وإعداد وحداته وأدواته ووضعه في صورته الأولية، ومن أجل التحقق من سلامته وصلاحيته للتطبيق، ثم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس والمختصين (المحكمين) في ميدان الإعاقة العقلية لضبط الوحدات التعليمية أو مهارات اللغة المكونة للبرنامج، حيث تم إعداد استمارة لضبط الوحدات التعليمية للبرنامج (**أنظر الملحق رقم 06**) وعرضها على مجموعة من المحكمين (**أنظر الملحق رقم 03**) للتأكد من صدقها وصلاحيتها للتنفيذ. والجدول رقم (15) يمثل نسب اتفاق السادة المحكمين حول محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

جدول رقم (15): نسب اتفاق السادة المحكمين حول محتوى البرنامج التدريبي المقترح

جوانب التحكيم															
نسب اتفاق السادة المحكمين حول النقاط التالية															
مدى مناسبة الأهداف التعليمية لكل نشاط		مدى ملائمة أنشطة البرنامج لعينة الدراسة الحالية		مدى مناسبة النشاط في اكتساب المهارات المتضمنة به		مدى مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لتحديد الأهداف		مدى ملائمة أساليب التقويم لمعدة لكل نشاط		مدى ارتباط العبارات اللفظية وشمولها لمهارات اللغة		مدى مناسبة الصور المعبرة عن الأهداف المرجوة من النشاط		مدى مناسبة الصياغة اللفظية للطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة	
الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%
10/10	100	10/10	100	10/10	100	10/10	100	10/10	100	10/9	90	10/9	90	10/9	90

- في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى توصلت الباحثة إلى ملاءمة اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم مع الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة وثباته وصدقه.
- تم بناء على الدراسة الاستطلاعية الثانية التوصل إلى ملاءمة أنشطة البرنامج التدريبي للتنفيذ مع أطفال عينة الدراسة، وتم تحديد الزمن المستغرق في اليوم.

5-2- الدراسة الأساسية:

5-2-1- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة **المنهج شبه التجريبي** الذي يعتمد على **تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة** نظرا لمناسبتهما لطبيعة الدراسة، فقد استخدمت الباحثة مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كما استخدمت الباحثة القياسين القبلي والبعدي لكل من المجموعتين للتحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة. واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

- **متغيرات (تجريبية) مستقلة**، وتتمثل في البرنامج التدريبي المستخدم لتنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.
- **متغيرات تابعة**، وتتمثل في المتغيرات الناتجة عن البرنامج التدريبي في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة) كما تقاس باختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-2- عينة الدراسة الأساسية:

تم الاحتفاظ بالحالات التي تعاني من إعاقة عقلية خفيفة على أنها العينة الأساسية للدراسة كالتالي:

الجدول رقم (16): أفراد عينة الدراسة الأساسية

رقم الحالة	لقب واسم الحالة	المستوى التعليمي	السن	الجنس	نسبة الذكاء
1	(س. ب)	فوج تقطين أ	8 سنوات	أنثى	(50-70)
2	(ر.أ)	فوج تقطين أ	9سنوات	أنثى	(50-70)
3	(ل.أ)	فوج تقطين أ	8سنوات	ذكر	(50-70)
4	(ب.م)	فوج تقطين أ	8 سنوات	ذكر	(50-70)
5	(ي. ع)	فوج تقطين أ	8 سنوات	ذكر	(50-70)
6	(م.ز)	فوج تقطين ب	8 سنوات	أنثى	(50-70)
7	(ش. ب)	فوج تقطين ب	9 سنوات	أنثى	(50-70)

8	(ب.ع)	فوج تفطين ب	8 سنوات	ذكر	(50-70)
9	(ب. م)	فوج تفطين ب	9 سنوات	ذكر	(50-70)
10	(الط. س. ع)	فوج تفطين ب	8سنوات	ذكر	(50-70)

شملت عينة الدراسة في التجربة الأساسية، (10) أطفال (ذكور وإناث) من الأطفال المعاقين ذهنيا (درجة خفيفة)، ينتمون كلهم إلى أفواج التفطين رقم (أ) و(ب)، مصابين بالإعاقة العقلية الخفيفة وذوي مستوى اقتصادي واجتماعي متقارب (مستوى متوسط الدخل) حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية كما يلي:

- **المجموعة الضابطة:** بلغ عدد أفرادها(05) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين ذهنيا (درجة خفيفة) ملتحقين بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة.

تراوح العمر الزمني لأفراد المجموعة الضابطة بين (7 سنوات و5 أشهر)، (8 سنوات و3 أشهر) بمتوسط حسابي (22.92) وانحراف معياري قد ره (3.18).

وتراوح العمر العقلي لأفراد المجموعة الضابطة بين (5 سنوات و3 أشهر)، (7 سنوات وشهرين) بمتوسط حسابي (12.31) وانحراف معياري قد ره (1.72).

كما تراوح معامل الذكاء لأفراد المجموعة الضابطة بين(50)، (65) وفقا لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء "الصورة الرابعة" (اقتباس واعداد لويس كامل مليكة، 1998) بمتوسط حسابي قدره (12.31) وانحراف معياري قدره (1.72).

- **المجموعة التجريبية:** بلغ عدد أفرادها(05) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين ذهنيا (درجة خفيفة) ملتحقين بالمركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بمدينة علي منجلي لولاية قسنطينة.

تراوح العمر الزمني لأفراد المجموعة التجريبية بين (7 سنوات و3 أشهر)، (8 سنوات وشهرين) بمتوسط حسابي (23.41) وانحراف معياري قد ره (2.96).

وتراوح العمر العقلي لأفراد المجموعة التجريبية بين (5 سنوات و4 أشهر)، (7 سنوات) بمتوسط حسابي (12.03) وانحراف معياري قد ره (2.13).

كما تراوح معامل الذكاء لأفراد المجموعة التجريبية بين(50)، (67) وفقا لمقياس ستانفورد بينيه للذكاء "الصورة الرابعة" (اقتباس واعداد لويس كامل مليكة، 1998) بمتوسط حسابي قدره (12.24) وانحراف معياري قدره (1.65). والجدول رقم (17) يوضح خصائص العينة المعتمدة في الدراسة الأساسية.

جدول رقم (17): توزيع أفراد العينة الأساسية

	الجنس	رقم الحالة	الحالة	المستوى التعليمي	السن	نسبة الذكاء
المجموعة التجريبية	الذكور	01	(ل.أ)	فوج تفطين أ	8سنوات	(50-70)
		02	(ب.م)	فوج تفطين أ	8 سنوات	(50-70)
		03	(ي. ع)	فوج تفطين أ	8 سنوات	(50-70)
	الإناث	04	(س. ب)	فوج تفطين أ	8 سنوات	(50-70)
		05	(ر.أ)	فوج تفطين أ	9سنوات	(50-70)
المجموعة الضابطة	الذكور	01	(ب.ع)	فوج تفطين ب	8 سنوات	(50-70)
		02	(الط. س. ع)	فوج تفطين ب	8سنوات	(50-70)
		03	(ب. م)	فوج تفطين ب	9 سنوات	(50-70)
	الإناث	04	(م.ز)	فوج تفطين ب	8 سنوات	(50-70)
		05	(ش. ب)	فوج تفطين ب	9 سنوات	(50-70)

خضعت المجموعتين إلى قياسين قبلي وبعدي، تلقت المجموعة التجريبية بين القياسين برنامجا تدريبيا مقترحا من طرف الباحثة، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة فعاليات هذا البرنامج. ثم خضعت بعدها المجموعة التجريبية لقياس تتابعي بعد شهر من إجراء القياس البعدي.

التحقق من تجانس المجموعتين:

روعي تجانس أفراد عينتي الدراسة التجريبية والضابطة من حيث العمر الزمني، العمر العقلي، معامل الذكاء، المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة، ومستوى مهارات اللغة موضع الدراسة الحالية.

أستخدم في الدراسة اختبار "ت" للمجانسة بين المجموعتين من حيث المتغيرات السابقة، والجداول رقم(18)، (19)، (20) توضح نتيجة المجانسة.

جدول رقم (18): المتوسطات الحسابية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة من حيث العمر الزمني والعمر العقلي ومعامل الذكاء

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
العمر الزمني بالشهور	التجريبية	5	23,41	2,96	0,10	0,168	غير دالة
	الضابطة	5	22,92	3,18			

العمر العقلي بالشهور	التجريبية	5	12.03	2.13	0.17	0,125	غير دالة
	الضابطة	5	12.31	1.72			
معامل الذكاء	التجريبية	5	12.24	1.65	0.24	0.169	غير دالة
	الضابطة	5	12,31	1,72			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة من حيث العمر الزمني والعمر العقلي ومعامل الذكاء وذلك لعدم دلالة قيمة "ت" في كل المتغيرات السابقة.

كما تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين من حيث المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة، حتى يقع جميع أفراد العينة الأساسية في **مستوى اجتماعي–اقتصادي** متقارب وهو **المستوى المتوسط** وذلك لما قد يكون له من أثر في استجابة هؤلاء الأطفال على برنامج الدراسة الحالية.

وقد قامت الباحثة باستخدام **اختبار مان ويتني Mann Whitney Test** للمجانسة بين المجموعة التجريبية والضابطة. والجدول رقم (17) يوضح تجانس أفراد العينة من حيث متغير الوضع الاجتماعي–الاقتصادي.

جدول رقم (19): دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي–الاقتصادي

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي-الاقتصادي	تجريبية	5	7,14	50	22	0,322	غير دالة
	ضابطة	5	7,86	55			

U=75 عند مستوى 0.05

Z=1.96 عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة، وذلك لعدم دلالة قيمة(U) أو قيمة(Z) الخاصة بتأثير المستوى الاجتماعي–الاقتصادي للأسرة.

وكذلك تم تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة **(أنظر الملحق رقم 05)** على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك لمراعاة تجانس أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من حيث مستوى هذه المهارات لدى أفراد العينة. وقد تم استخدام **اختبار"ت" T.Test** للمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة. والجدول رقم (11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين.

جدول رقم (20): الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاستماع	1,067	0,641	1,600	0,796	-1,167	0,277	غير دالة
التحدث	1,400	0,365	1,600	1,164	-0,367	0,723	غير دالة
الاستعداد للكتابة	0,400	0,224	0,200	0,274	1,265	0,242	غير دالة
الاستعداد للقراءة	0,000	0,000	0,100	0,224	-1,000	0,374	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	0,717	0,225	0,875	0,404	-0,766	0,466	غير دالة

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج، من حيث أبعاد اختبار تقييم مهارات اللغة وذلك لعدم دلالة قيمة "ت" في كل أبعاد الاختبار.

ولذا لا توجد أية فروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات المتغير التابع (مهارات اللغة)، يمكن أن ترجع الفروق في حالة الكشف عنها في المقام الأول إلى تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

5-2-3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية:

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

5-2-3-1- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة جغرافيا بالمركز: المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا الواقع بمدينة علي منجلي ولاية قسنطينة – الجزائر- **(أنظر الملحق رقم02)**.

5-2-3-2- الحدود الزمانية: تتحدد هذه الدراسة زمنيا بداية من عام 2019-2020.

5-2-4- عرض أدوات الدراسة الأساسية وإجراءاتها:

5-2-4-1- اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (من إعداد الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة مع مراعاة شروط المقياس الجيد **(أنظر الملحق رقم 05)**.

*** أهداف اختبار تقييم مهارات اللغة:**

يهدف اختبار تقييم مهارات اللغة إلى قياس درجات مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة ومهارة الاستعداد للقراءة) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (7-8) سنوات، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي التعليمي موضع الدراسة الحالية.

واشتمل الاختبار في صورته النهائية على أربعة مهارات لغوية وهي كالتالي:

- **مهارة الاستماع:** وتكونت من مهارة التمييز السمعي ومهارة الذاكرة السمعية ومهارة الإدراك السمعي.
- **مهارة التحدث:** وتكونت من مهارة تسمية الصورة الجسمية ومهارة الوعي بالذات ومهارة التعرف على الأشكال والألوان.
- **مهارة الاستعداد للكتابة:** وتكونت من مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري ومهارة رسم الخطوط.
- **مهارة الاستعداد للقراءة:** وتكونت من مهارة الوعي الصوتي ومهارة قراءة الأعداد من (1-10).

تم إعداد تعليمات الاختبار التي تحدد الهدف منه، عدد بنوده، طريقة الاستجابة، وتم تحديد طريقة إجراء الاختبار بصورة فردية تحت إشراف الفاحص المختص (الباحثة "مختصة أرطوفونية"، المختص التربوي "مربي رئيسي متخصص" والمختص العيادي "نفساني")، وقد حددت طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى درجة واحدة إلى درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ، وبلغ مجموعة الدرجات النهائية للاختبار (100) درجة موزعة على بنود الأبعاد أو مهارات اللغة على النحو التالي كما هو موضح في الجدول رقم (19).

جدول رقم (21): عدد البنود والدرجات الخاصة والمعيارية والكلية لاختبار تقييم مهارات اللغة

البعد	البند	عدد البنود	الدرجات	الدرجة الكلية لاختبار تقييم كل مهارة	الدرجة المعيارية لكل بعد
مهارة الاستماع	التمييز السمعي	3	10	30	30
	الذاكرة السمعية		10		
	الإدراك السمعي		10		
مهارة التحدث	تسمية الصورة الجسمية	3	10	30	30
	الوعي بالذات		10		
	التعرف على الأشكال والألوان		10		
مهارة الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	2	10	20	20
	رسم الخطوط		10		
مهارة الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	2	10	20	20
	قراءة الأعداد (1-10)		10		
الاختبار	10 بنود	10	100	100	100

تدوين نتائج تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة على الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة بعد الانتهاء من تطبيقه على ورقة التطبيق وتسجيل الاستجابات المستخدم في الدراسة الحالية (**أنظر الملحق رقم 05**).

5-2-4-2- البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة (من إعداد الباحثة):

لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة، أعدت الباحثة لهذا الغرض برنامج تدريبي تعليمي، وقد تم تناول هذا البرنامج بطريقة مفصلة في الفصل الرابع (البرنامج التدريبي المقترح، بناؤه وضبطه).

5-3- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

اعتمد الأسلوب الإحصائي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وحجم العينة الأساسية والمتغيرات المستخدمة:

- **اختبار "ت"** لدلالة الفروق بين عينتين مستقلين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، مهارة الاستعداد للقراءة) والاختبار الكلي **واختبار مان وتني Mann Whitney Test.**

- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، وفي المجموعة الضابطة، هذا من جهة وبين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتابعي في المجموعة التجريبية في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع، مهارة التحدث، مهارة الاستعداد للكتابة، مهارة الاستعداد للقراءة) والاختبار الكلي.

- تم إرفاق اختبارات "ت" باختبار **حجم الأثر (d) لـ "كوهين" (1988) Cohen** لتحديد مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية (تحسين) مهارات اللغة. ويتم تفسير قيم **حجم الأثر(d)**، كما يلي:

حجم أثر صغير: 0,20

حدم أثر متوسط: 0,50

حجم أثر كبير: 0,80

- وقد استعانت الباحثة بالحاسب الآلي لتوخي الدقة في الحصول على النتائج وذلك باستخدام **برنامج التحليل الإحصائي (SPSS version 28).**

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة الأساسية ومناقشتها

6-1- عرض نتائج الدراسة الأساسية

6-1-1- عرض نتائج الفرض الأول

6-1-2- عرض نتائج الفرض الثاني

6-1-3- عرض نتائج الفرض الثالث

6-1-4- عرض نتائج الفرض الرابع

6-2- مناقشة نتائج الدراسة الأساسية والتحقق من الفروض

6-2-1- مناقشة نتائج الفرض الأول

6-2-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني

6-2-3- مناقشة نتائج الفرض الثالث

6-2-4- مناقشة نتائج الفرض الرابع

6-1- عرض نتائج الدراسة الأساسية:

6-1-1- عرض نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على أنه **توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.**

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" t.test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج وذلك على متغيرات اختبار تقييم مهارات اللغة الأربعة على حدة، ونتائج الاختبار الكلي.

وتوضح الجداول الرقم (22)، (23)، (24)، (25)، (26): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)، و(مهارة التحدث)، و(مهارة الاستعداد للكتابة)، و (مهارة الاستعداد للقراءة)، و(الاختبار الكلي).

الجدول رقم (22): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)

بنود اختبار الاستماع	المجموعة الضابطة (ن= 5)		المجموعة التجريبية (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التمييز السمعي	1,600	1,817	6,400	1,140	**-5,004	0,001>	[a] 1,517
الذاكرة السمعية	1,200	1,096	6,400	0,894	**-8,222	0,001>	[a] 1,000
الإدراك السمعي	0,400	0,894	6,000	1,225	**-8,257	0,001>	[a] 1,072
الدرجة الكلية للبعد	1,067	0,641	6,267	0,760	**-11,693	0,001>	[b] 0,703

****الفرق دال عند 0,001**

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، على جميع بنود بعد الاستماع وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في المجموعة التجريبية على مهارات بعد الاستماع أدى إلى تحسن ملحوظ لديهم **(حجم الأثرd متوسط)**، مما يظهر فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لإكساب أطفال المجموعة التجريبية مهارات الاستماع.

الجدول رقم (23): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)

بنود اختبار التحدث	المجموعة الضابطة (ن= 5)		المجموعة التجريبية (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تسمية الصورة الجسمية	1,400	1,517	8,600	2,191	**-6,042	0,001>	[a] 1,884
الوعي بالذات	2,000	0,000	6,800	1,096	**-9,798	0,001>	[b] 0,775
التعرف على الأشكال والألوان	0,800	0,447	8,800	1,096	**-15,119	0,001>	[a] 0,837
الدرجة الكلية للبعد	1,400	0,365	8,067	1,300	**-11,043	0,001>	[a] 0,955

****الفرق دال عند 0,001**

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، على جميع بنود بعد التحدث وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في المجموعة التجريبية على مهارات بعد التحدث أدى إلى تحسن ملحوظ لديهم **(حجم الأثرd كبير)**، مما يظهر فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لإكساب أطفال المجموعة التجريبية مهارات التحدث.

الجدول رقم (24): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)

بنود اختبار الاستعداد للكتابة	المجموعة الضابطة (ن= 5)		المجموعة التجريبية (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0,800	0,447	8,400	1,517	**-10,748	0,001>	[a] 1,118
رسم الخطوط	0,000	0,000	6,400	0,894	**-16,00	0,001>	[b] 0,633
الدرجة الكلية للبعد	0,400	0,224	7,400	1,084	**-14,142	0,001>	[b] 0,783

الفرق دال عند 0,001

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، على جميع بنود بعد الاستعداد للكتابة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في المجموعة التجريبية على مهارات بعد الاستعداد للكتابة أدى إلى تحسن ملحوظ لديهم **(حجم الأثر d متوسط)**، مما يظهر فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لإكساب أطفال المجموعة التجريبية مهارات الاستعداد للكتابة.

الجدول رقم (25): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)

بنود اختبار الاستعداد للقراءة	المجموعة الضابطة (ن= 5)		المجموعة التجريبية (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي الصوتي	0,000	0,000	7,000	1,225	**-12,780	0,001>	[a] 0,866
قراءة الأعداد من	0,000	0,000	9,000	1,414	**-14,230	0,001>	[a] 1,000

(10-1)							
الدرجة الكلية للبعد	0,000	0,000	8,000	0,791	**-22,627	0,001>	0,559 [b]

الفرق دال عند 0,001

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، على جميع بنود بعد الاستعداد للقراءة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

وهذا يعني أن تعليم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة في المجموعة التجريبية على مهارات بعد الاستعداد للقراءة أدى إلى تحسن ملحوظ لديهم **(حجم الأثر d متوسط)**، مما يظهر فاعلية وجدوى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية لإكساب أطفال المجموعة التجريبية مهارات الاستعداد للقراءة.

الجدول رقم (26): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	المجموعة الضابطة (ن= 5)		المجموعة التجريبية (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاستماع	1,067	0,641	6,267	0,760	**-11,693	0,001>	0,703 [b]
التحدث	1,400	0,365	8,067	1,300	**-11,043	0,001>	0,955 [a]
الاستعداد للكتابة	0,400	0,224	7,400	1,084	**-14,142	0,001>	0,783 [b]
الاستعداد للقراءة	0,000	0,000	8,000	0,791	**-22,627	0,001>	0,559 [b]
الدرجة الكلية للاختبار	0,7167	0,225	7,433	0,865	**-16,797	0,001>	0,632 [b]

الفرق دال عند 0,001

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم من المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة)، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع مهارات الاختبار **(حجم الأثر d متوسط)**، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

6-1-2- عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على أنه **توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" t. Test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على متغيرات اختبار تقييم مهارات اللغة.

وتوضح الجداول رقم (27)، (28)، (29)، (30)، (31): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)، و(مهارة التحدث)، و(مهارة الاستعداد للكتابة)، و (مهارة الاستعداد للقراءة)، و(الاختبار الكلي).

جدول رقم (27): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)

بنود اختبار الاستماع	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5) المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5) الانحراف المعياري	المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5) المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5) الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
التمييز السمعي	1,800	1,483	6,400	1,140	* -6,147	0,002	[a] 1,673
الذاكرة السمعية	0,800	1,096	6,400	0,894	**-7,483	0,001>	[a] 1,673
الإدراك السمعي	2,200	1,304	6,000	1,225	* -4,417	0,006	[a] 1,924
الدرجة الكلية للبعد	1,600	0,796	6,267	0,760	**-13,348	0,001>	[b] 0,782

**** الفرق دال عند مستوى 0,001**

***الفرق دال عند مستوى 0,01**

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة

بعد تطبيق البرنامج على جميع بنود بعد الاستماع، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع بنود مهارة الاستماع **(حجم الأثر d متوسط)**، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

الجدول رقم (28): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)

بنود اختبار التحدث	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تسمية الصورة الجسمية	1,600	1,342	8,600	2,191	-7,826 **	0,001>	2,000 [a]
الوعي بالذات	1,600	0,894	6,800	1,096	-10,614 **	0,001>	1,096 [a]
التعرف على الأشكال والألوان	1,600	2,191	8,800	1,096	-7,06 *	0,001	2,280 [a]
الدرجة الكلية للبعد	1,600	1,164	8,067	1,300	-13,20 **	0,001>	1,096 [a]

****الفرق دال عند مستوى 0,001**

***الفرق دال عند مستوى 0,01**

[a] **حجم الأثر كبير**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع بنود بعد التحدث، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع بنود مهارة التحدث **(حجم الأثر d كبير)**، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

الجدول رقم (29): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)

بنود اختبار الاستعداد للكتابة	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0,400	0,548	8,400	1,517	-8,944	0,001>	[a]2,000
رسم الخطوط	0,000	0,000	6,400	0,894	-16,000	0,001>	[a]0,894
الدرجة الكلية للبعد	0,200	0,274	7,400	1,084	-12,348	0,001>	[a]1,304

****الفرق دال عند مستوى 0,001**

[a] حجم الأثر كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع بنود بعد الاستعداد للكتابة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع بنود مهارة الاستعداد للكتابة **(حجم الأثرd كبير)**، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

الجدول رقم (30): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)

بنود اختبار الاستعداد للقراءة	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي الصوتي	0,200	0,447	7,000	1,225	**-9,254	0,001>	[a] 1,643

قراءة الأعداد من (1-10)	0,000	0,000	9,000	1,414	**-14,230	0,001>	[a] 1,414
الدرجة الكلية للبعد	0,100	0,224	8,000	0,791	**-19,750	0,001>	[a] 0,894

**** الفرق دال عند مستوى 0,001**

[a] حجم الأثر كبير

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.001) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع بنود بعد الاستعداد للقراءة، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع بنود مهارة الاستعداد للقراءة (**حجم الأثر d كبير**)، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين هذه المهارة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

الجدول رقم (31): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5) المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5) الانحراف المعياري	المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5) المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5) الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
الاستماع	1,600	0,796	6,267	0,760	**-13,348	0,001>	[b] 0,782
التحدث	1,600	1,164	8,067	1,300	**-13,200	0,001>	[a] 1,096
الاستعداد للكتابة	0,200	0,274	7,400	1,084	**-12,348	0,001>	[a] 1,304
الاستعداد للقراءة	0,100	0,224	8,000	0,791	**-19,750	0,001>	[a] 0,894
الدرجة الكلية للاختبار	0,875	0,404	7,433	0,865	**-16,840	0,001>	[a] 0,871

**** الفرق دال عند مستوى 0,001**

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر متوسط

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة)، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بدلالة إحصائية عند مستوى (0.001).

مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع مهارة الاختبار **(حجم الأثر d كبير)**، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج في تحسين مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

6-1-3- عرض نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة.**

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" T.Test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على متغيرات اختبار تقييم مهارات اللغة.

وتوضح الجداول رقم (32)، (33)، (34)، (35)، (36): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)، و(مهارة التحدث)، و(مهارة الاستعداد للكتابة)، و (مهارة الاستعداد للقراءة)، و(الاختبار الكلي).

الجدول رقم (32): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)

بنود اختبار الاستماع	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة الضابطة بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التمييز السمعي	1,600	1,817	2,400	1,517	-1,633	0,178	1,095 [a]
الذاكرة السمعية	1,200	1,096	2,000	1,414	-1,633	0,178	1,095 [a]
الإدراك السمعي	0,400	0,894	1,000	1,414	-1,500	0,208	0,894 [a]
الدرجة الكلية للبعد	1,067	0,641	1,800	0,380	-4,491*	0,011	0,365 [b]

***الفرق دال عند مستوى 0,05**

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر صغير

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات بنود بعد الاستماع في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وذلك لعدم دلالة قيمة "ت"

في كل من بنود بعد الاستماع، والدرجة الكلية للبعد، حيث كانت قيمة "ت" غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 **وحجم الأثر d صغير**.

الجدول رقم (33): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)

بنود اختبار التحدث	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة الضابطة بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تسمية الصورة الجسمية	1,400	1,517	1,800	1,483	−1,633	0,178	[b] 0,548
الوعي بالذات	2,000	0,000	2,800	1,096	−1,633	0,178	[a] 1,096
التعرف على الأشكال والألوان	[c] 0,800	0,447	[c] 0,800	0,447	---	---	---
الدرجة الكلية للبعد	1,400	0,365	1,8000	0,3806	−2,058	0,109	[d] 0,435

[a] حجم الأثر كبير، [b]حجم الأثر متوسط [d] حجم أثر صغير

[c] لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات جميع بنود بعد التحدث في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك في الدرجة الكلية للبعد، حيث كان **حجم الأثر d صغير**، ويعزى ذلك إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج المستخدم.

الجدول رقم (34): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)

بنود اختبار الاستعداد للكتابة	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة الضابطة بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0,800	0,447	1,200	1,096	−1,00	0,374	[a] 0,894
رسم الخطوط	[c] 0,000	0,000	[c] 2,000	0,000	---	---	---

الدرجة الكلية للبعد	0,400	0,224	1,600	0,548	**-6,00	0,004	[b] 0,447

[a] حجم أثر كبير، [b]حجم الأثر صغير

[c] لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات جميع بنود بعد الاستعداد للكتابة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك في الدرجة الكلية للبعد، حيث كان **حجم الأثرd صغير**، ويعزى ذلك إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج المستخدم.

الجدول رقم (35): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)

بنود اختبار الاستعداد للقراءة	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة الضابطة بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي الصوتي	[c] 0,000	0,000	[c] 0,000	0,000	--	--	---
قراءة الأعداد من (1-10)	0,000	0,000	0,8000	0,447	**-4,000	0,016	[a] 0,447
الدرجة الكلية للبعد	0,000	0,000	0,400	0,224	-4,000**	0,016	[a] 0,224

[a]حجم أثر صغير

**** الفرق دال عند مستوى 0,05**

[c] لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات جميع بنود بعد الاستعداد للقراءة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك في الدرجة الكلية للبعد، حيث كان **حجم الأثرd صغير**، ويعزى ذلك إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للبرنامج المستخدم.

الجدول رقم (36): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	المجموعة الضابطة قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة الضابطة بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاستماع	1,067	0,641	1,800	0,380	* −4,491	0,011	[a] 0,365
التحدث	1,400	0,365	1,800	0,380	−2,058	0,109	[a] 0,435
الاستعداد للكتابة	0,400	0,224	1,600	0,548	** −6,000	0,004	[a] 0,447
الاستعداد للقراءة	0,000	0,000	0,400	0,224	* −4,000	0,016	[a] 0,224
الدرجة الكلية للاختبار	0,717	0,225	1,400	0,096	*** −9,532	0,001>	[a] 0,160

***** الفرق دال عند مستوى 0,001**

**** الفرق دال عند مستوى 0,01**

*** الفرق دال عند مستوى 0,05**

[a]حجم الأثر صغير

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على درجات جميع بنود الاختبار في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار، حيث كان **حجم الأثرd صغير**، وترجع هذه النتيجة إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة إلى البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.

6-1-4- عرض نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على أنه **لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور فترة شهر من المتابعة وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة.**

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار"ت" T. Test لتحديد وجهة ودلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد المتابعة على متغيرات اختبار تقييم مهارات اللغة.

وتوضح الجداول رقم (37)، (38)، (39)، (40)، (41): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)، و(مهارة التحدث)، و(مهارة الاستعداد للكتابة)، و(مهارة الاستعداد للقراءة)، و(الاختبار الكلي).

الجدول رقم (37): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستماع)

بنود اختبار الاستماع	المجموعة التجريبية قبل المتابعة (ن = 5)		المجموعة التجريبية بعد المتابعة (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التمييز السمعي	6,400	1,140	7,400	0,548	-2,236 *	0,045	1,000 [a]
الذاكرة السمعية	6,400[c]	0,894	6,400[C]	0,894	---	---	---
الإدراك السمعي	6,0000	1,225	6,800	0,837	-2,138	0,050	0,837 [a]
الدرجة الكلية للبعد	6,267	0,760	6,867	0,691	-4,811 **	0,004	0,279 [b]

**** الفرق دال عند مستوى 0,01**

*** الفرق دال عند مستوى 0,05**

[a] حجم أثر كبير، [b] حجم أثر صغير

[c] لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة على درجات جميع بنود بعد الاستماع، حيث كانت الدرجة الكلية للبعد ذات **حجم الأثر d صغير.**

الجدول رقم (38): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة التحدث)

بنود اختبار التحدث	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
تسمية الصورة	1,400	1,517	1,800	1,483	-1,633	0,178	0,548 [b]

الجسمية							
الوعي بالذات	2,000	0,000	2,800	1,096	-1,633	0,178	[a] 1,096
التعرف على الأشكال والألوان	[c] 0,800	0,447	[c] 0,800	0,447	---	---	---
الدرجة الكلية للبعد	1,400	0,365	1,8000	0,3806	-2,058	0,109	[d] 0,435

[a] حجم الأثر كبير، [b]حجم الأثر متوسط [d] حجم أثر صغير

[c]لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة على درجات جميع بنود بعد التحدث، حيث كانت الدرجة الكلية للبعد ذات **حجم الأثر d صغير.**

الجدول رقم (39): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للكتابة)

بنود اختبار الاستعداد للكتابة	المجموعة التجريبية قبل المتابعة (ن = 5)		المجموعة التجريبية بعد المتابعة (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	8,400 [c]	1,517	8,400 [c]	1,517	---	---	---
رسم الخطوط	6,400	0,894	8,000	0,000	-4,000 **	0,016	[a] 0,894
الدرجة الكلية للبعد	7,400	1,084	8,200	0,758	-4,000 **	0,016	[b] 0,447

[a] حجم الأثر كبير، [b] حجم الأثر صغير

****الفرق دال عند مستوى 0,05**

[c]لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة على درجات جميع بنود بعد الاستعداد للكتابة، حيث كانت الدرجة الكلية للبعد ذات **حجم الأثر d صغير.**

الجدول رقم (40): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة (مهارة الاستعداد للقراءة)

بنود اختبار الاستعداد للقراءة	المجموعة التجريبية قبل التطبيق (ن= 5)		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي الصوتي	[c] 0,000	0,000	[c] 0,000	0,000	--	--	---
قراءة الأعداد من (1-10)	0,000	0,000	0,8000	0,447	**-4,000	0,016	[a] 0,447
الدرجة الكلية للبعد	0,000	0,000	0,400	0,224	-4,000**	0,016	[a] 0,224

[a] حجم أثر صغير

** الفرق دال عند مستوى 0,05

[c] لم يتم تقدير قيمة "ت" واحتماليتها وحجم الأثر لانعدام الفرق (0,00)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة على درجات جميع بنود بعد الاستعداد للقراءة، حيث كانت الدرجة الكلية للبعد ذات **حجم الأثر d صغير**.

الجدول رقم (41): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج وبعد المتابعة على اختبار تقييم مهارات اللغة

أبعاد الاختبار	المجموعة التجريبية قبل المتابعة (ن = 5)		المجموعة التجريبية بعد المتابعة (ن= 5)		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية p	حجم الأثر d
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاستماع	6,267	0,760	6,867	0,691	** -4,811	0,009	[b] 0,279
التحدث	1,400	0,365	1,800	0,3806	-2,058	0,109	[b] 0,435
الاستعداد للكتابة	7,400	1,084	8,200	0,758	* -4,000	0,016	[b] 0,447
الاستعداد للقراءة	0,000	0,000	0,400	0,224	-4,000**	0,016	[b] 0,224
الدرجة الكلية للاختبار	7,433	0,865	8,117	0,612	* -4,405	0,012	[b] 0,347

** الفرق دال عند مستوى 0,01

*** الفرق دال عند مستوى 0,05**

[b] حجم الأثر صغير

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار مهارات اللغة بعد تطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من المتابعة، حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار ذات **حجم الأثر d صغير**. وهذه النتيجة تبين أن تطور النمو اللغوي الحاصل لدى هذه العينة يعزى إلى فاعلية البرنامج فقط.

6-2- مناقشة نتائج الدراسة الأساسية والتحقق من الفروض:

تشير النتائج التي تم عرضها إلى مدى فاعلية وجدوى برنامج موضوع الدراسة الحالية في تحسين مهارات اللغة لدى الأفراد الذين تلقوا تعليما، وذلك بمقارنة أدائهم على اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة قبل التعليم وبعده، كذلك بمقارنة أدائهم بعد التعليم بأداء الأفراد الذين لم يتلقوا التعليم على البرنامج، وذلك بمقارنة أدائهم في القياس البعدي.

وقد تم تثبيت المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة مثل: السن، نسبة الذكاء، المستوى الاجتماعي-الاقتصادي، مما يجعل الباحثة ترجع أي تحسن ملحوظ قد طرأ على أفراد المجموعة التجريبية إلى تعرضهم للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، حيث استهدف البرنامج التدريبي التعليمي تنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

6-2-1- مناقشة نتائج الفرض الأول:

من خلال نتائج التحقق من الفرض الأول (أنظر الجداول رقم 14، 15، 16، 17، 18) يتضح أن هناك فروقا دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنه قد حدث تحسن ملحوظ في مستوى مهارات اللغة لدى أفراد المجموعة التجريبية دون الضابطة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية له أثر إيجابي على التواصل اللفظي للأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)، فقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج عدة دراسات سابقة كدراسة **Sharon, C (1986)، الخشرمي سحر (1988)، Thomas, C (1994)، ليلى أحمد كرم الدين (1995)، السيد عزة محمد سليمان (1996)، وليد السيد أحمد خليفة (2001)، إيمان محمد صديق فراج (2003)، سميرة على جعفر أبو غزالة (2006)، Romerobacios, M (2007)، خرباش هدى (2007)، الدوسري مبارك سعد (2008)، موسى عقيلي محمد(2009)، أسماء حسين عبد الحميد(2009)، سامية عبد الرحيم (2011)، ربيع عبد الرؤوف محمد عامر (2012)، سهام عبد النبي الشيباني (2014)، دخيخ صالح أحمد صالح (2015)، شعبان منال محمد حسين(2015)، حسام إسماعيل هيبة (2017)، زينب ماضي محمود**

السيد (2018)، والتي أشارت إلى فعالية الممارسة والتدريب في تنمية مهارات اللغة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة القابلين للتعليم.

وترجع الباحثة نجاح البرنامج التدريبي التعليمي إلى أن الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج من تعزيز، نمذجة، لعب الدور... الخ، قد تلاءمت مع عينة الدراسة حيث كانت ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء الأطفال، مما جعلهم أكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من أنشطة البرنامج في إطار مجموعة من الأنشطة الواقعية المعايشة مما أسهم في نمو مهاراتهم اللغوية، بالإضافة إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي من محتوى شمل مجموعة من المثيرات المختلفة والمنبهات التي تتناسب مع الخصائص العقلية والاجتماعية والنفسية والتربوية لهذه الفئة من الأطفال والمرحلة العمرية التي يمرون بها، مما ساعدتهم على الانتقال من حالة صعوبة القدرة على الكلام والتخاطب وفهم الآخرين، إلى القدرة على فهم الحوار والتحدث والتواصل والتوافق مع الآخرين.

وهذا ما يقودنا في الأخير بالقول أن هناك إمكانية لتطوير المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا وخاصة فئة الإعاقة العقلية الخفيفة في حال ما تم تقديم هذه البرامج التدريبية المعقولة والممكن تطبيقها والمبنية على أسس علمية وعملية تتناسب وقدرات المعاقين عقليا.

6-2-2- مناقشة نتائج الفرض الثاني:

كما بينت نتائج التحقق من الفرض الثاني وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي من حيث اختبار تقييم مهارات اللغة لصالح القياس البعدي (أنظر الجداول رقم 19، 20، 21، 22، 23).

وتفسر الباحثة التحسن الملحوظ في مستوى مهارات اللغة لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى عدد من مجموعة العوامل، وهي:

- استخدام التعزيز اللفظي الايجابي شجع الطفل المعاق عقليا على الاستمرار وتكملة العمل وكان بمثابة الحافز الذي أدى إلى سلوكيات أفضل، حيث راعت الباحثة تجاهل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها وتعزيز السلوكيات الأخرى الجيدة مما كان له أطيب الأثر في سير البرنامج وتطوره.
- التسلسل في تنفيذ المهام من السهل إلى الصعب، مما أثر في قدرة هؤلاء الأطفال على التعبير عن أفكارهم حيث أصبح كل طفل في المجموعة التجريبية يستطيع أن يعبر عن نفسه بجملة مفهومة ومفيدة ويجيد أساليب التواصل اللفظي مع المحيطين مما يدعم لديهم الثقة بالنفس.
- سير التعليم بخطوات محددة بحيث لا ينتقل من خبرة تعلم سلوك إلى أخرى إلا بعد معرفة الأولى معرفة كافية.

- التذكير بالنشاطات المقدمة في الجلسة السابقة لتنشيط الذاكرة ولمعرفة مدى إكتساب الطفل للمهارة.
- تناسب الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في أنشطة البرنامج التدريبي مع قدرات الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة سواء العقلية أو الاجتماعية أو النفسية، وإتباع أنسب الطرق في استخدامها بالإضافة إلى تنوعها وارتباطها بالبيئة المحيطة قدر الإمكان.

6-2-3- مناقشة نتائج الفرض الثالث:

يتضح من نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين درجات متوسطات المجموعة الضابطة على القياس القبلي والبعدي (أنظر الجداول رقم 24، 25، 26، 27، 28).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة:**Westwood, E ، Sawyer, E (1998) (2000)،Goldfield, A (2006) ، Ekars, L (2008).**

وذلك يرجع إلى عدم تعرض المجموعة الضابطة إلى البرنامج التدريبي التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية وتعرضها فقط للبرنامج التقليدي الذي تستخدمه المربي (ة) المختص (ة) داخل المراكز البيداغوجية النفسية للمعاقين عقليا والقائم على جهد المربي (ة) المختص (ة) وآرائها الشخصية بدون أدنى مشاركة للطفل في عملية التعليم تلك الطريقة التي غالبا ما يسودها طابع التلقين والسرد ولا يغلب عليها طابع التربية القائمة على مشاركة الأطفال الايجابية في التعليم.

6-2-3- مناقشة نتائج الفرض الرابع:

ومن خلال نتائج التحقق من الفرض الرابع من فروض الدراسة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تقييم مهارات اللغة بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات درجات أفراد نفس المجموعة بعد مرور شهر من المتابعة، حيث كانت الدرجة الكلية للاختبار ذات **حجم الأثرd صغير** من تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية (أنظر الجداول رقم 29، 30، 31، 32، 33).

وهذه النتيجة تبين أن تطور النمو اللغوي الحاصل لدى هذه العينة يعزى إلى فاعلية البرنامج التدريبي التعليمي فقط. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات سابقة عديدة مثل دراسة كل من: **الخشرمي سحر (1988)، Thomas, C (1994)، ليلى أحمد كرم الدين (1995)، السيد عزة محمد سليمان (1996)، وليد السيد أحمد خليفة (2001)، إيمان محمد صديق فراج (2003)، سميرة على جعفر أبو غزالة (2006)، Romerobacios, M (2007)، خرباش هدى (2007)، الدوسري مبارك سعد (2008)، موسى عقيلي محمد(2009)، أسماء حسين عبد الحميد(2009)،**

سامية عبد الرحيم (2011)، ربيع عبد الرؤوف محمد عامر (2012)، سهام عبد النبي الشيباني (2014)، دخيخ صالح أحمد صالح (2015)، شعبان منال محمد حسين(2015)، حسام إسماعيل هيبة (2017)، زينب ماضي محمود السيد (2018)، والتي أشارت إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي وتأثيره حتى فترة المتابعة في تنمية مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة، الاستعداد للقراءة) لصالح الأطفال المعاقين عقليا (درجة خفيفة)، حيث أوضحت جميعها على استمرار أثر البرنامج التدريبي خلال فترة المتابعة، كما أشارت على أن غالبية الأطفال المعاقين عقليا قد حافظوا على مستوى التقدم الذي وصلوا إليه في مختلف المهارات. وهذا ما يشير على ثبات سلوك هؤلاء الأطفال بعد التدريب في ممارساتهم اللغوية.

مما يعني أن التدريب العملي المتكامل للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة يساعدهم على القيام بالأعمال التي سبق تدريبهم عليها، كما يمكنهم من القيام بأعمال مشابهة لها. كما يتفق مع ما ذهبت إليه نظريات التعلم في وصف **منحى التعلم** من أن المنحى في بداية التدريب يكشف عن تحسن واضح في معدل الأداء، ثم يظهر في وسط المنحى مرحلة لا يطرأ فيها تحسن ظاهر في الأداء بالرغم من استمرار الممارسة ويطلق على هذه المرحلة اسم الهضبة، وفي نهاية المنحى لا يستمر التحسن إلى ما لا نهاية لأن الغموض يكون قد وصل إلى مستوى الاتقان الذي تؤهله إليه قدراته وهو ما يطلق عليه حد الثبات، أي أنه يصل إلى درجة الثبات في السلوك الذي تدرب عليه **(المتولي، 2017، ص 117)**، وهذا ما حدث مع الأطفال المعاقين عقليا حيث لم يتغير مستوى الأداء اللغوي تغيرا ملموسا بين القياسين البعدي والقياس التتابعي بعد شهر من المتابعة.

خاتمة

أسفرت الدراسة الحالية عن مجموعة من النتائج كما يلي:

1- بالنسبة للفرض الأول اتضح وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي)، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

2- وفيما يتعلق بالفرض الثاني أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي)، ومتوسطات درجاتهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي (القياس البعدي)، وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة لصالح القياس البعدي.

3- كما أوضحت نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثالث أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبار تقييم مهارات اللغة المستخدم في الدراسة.

4- كما أشارت نتائج الدراسة للفرض الرابع أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، الاستعداد للكتابة والاستعداد للقراءة) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات درجاتهم بعد مرور فترة شهر من المتابعة وذلك على درجات اختبار تقييم مهارات اللغة.

ويتضح من النتائج السابقة مدى فاعلية البرنامج التدريبي التعليمي المستخدم في الدراسة الحالية في زيادة ونمو مهارات اللغة الذي ينعكس بدوره على قدرة الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة على التواصل والانخراط مع البيئة المحيطة بهم.

الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، ومن منطلق أن أهمية الدراسة العلمية تكشف العديد من النقاط البحثية المثيرة لاهتمام الباحثين المهتمين بالمجال خلال القيام بأبحاث جديدة أو مكملة، تقترح الباحثة إجراء بحوث أخرى مثل:

- إجراء دراسات لتنمية مهارات اللغة لكن في فئة عمرية مختلفة عن الفئة الحالية المستخدمة في الدراسة من (7-8) سنوات.
- تصميم برنامج إرشادي أسري مبكر مقترح لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.
- فاعلية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على طريقة منتسوري لتنمية مهارات اللغة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- إبراهيم محمد، عواطف. (1993). **مفاهيم التعبير والتواصل**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2- أحمد كرم الدين، ليلى. (1995). **نموذج لبرنامج التنمية العقلية واللغوية للأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) بمدارس التربية الفكرية**. القاهرة. المؤتمر الأول للتربية الخاصة. وزارة التربية والتعليم. ص ص 224-265.

3- بدير، كريمان. وصادق، إيميلي (2000). **تنمية مهارات الطفل اللغوية**. القاهرة: دار الفكر.

4- البطانية، أسامة محمد. وآخرون. (2007). **علم نفس الطفل غير العادي**. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5- بن حمد التمامي، عبد الرحمن. (2001). **تدريس القراءة لمادة اللغة الإنجليزية**. الرياض: الإدارة العامة للتعليم.

6- بن صالح المذن، عبد الرحمن. (1999). **كيفية اكتساب المهارة وتقويمها "مهارات لغوية"**. المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف.

7- تغليت، صلاح الدين. (2008). **برنامج علاجي مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا – دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بولاية سطيف**-. مذكرة دكتوراه علوم، شعبة علم النفس العيادي، جامعة سطيف2، الجزائر.

8- جبريل مناصره، يوسف عثمان. (1987). **تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة في المراحل الدنيا من المراحل الابتدائية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

9- حسام إسماعيل، هيبة. (2017). **فعالية برنامج بورتاج في تحسين النمو النفس لغوي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعليم**. مجلة دراسات الطفولة، 20 (74)، ص ص 84-77.

10- حسين عبد الحميد، أسماء. (2009). **مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية عند عينة من الأطفال المصابين بمتلازمة داون**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

11- حسين القحطاني، هنادي. (2014). **المهارات اللغوية لذوي الإعاقة الفكرية**. الرياض: دار الزهراء.

12- الحسيني عبد الحميد درويش، إبتسام. (2015). **الإرشاد الأسري للأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)**. ط1، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

13- خرباش، هدى. (2007). **برنامج حاسوبي مقترح لتنمية اللغة للأطفال المصابين بمتلازمة داون.** تأطير لحسن بو عيد الله. مخبر تنمية وإدارة الموارد البشرية. سطيف: جامعة فرحات عباس.

14- الخشرمي، سحر. (1988). **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقليا في عينة أردنية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

15- الخطيب، جمال. وآخرون. (2013). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.** ط6. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

16- الخطيب، عاكف. (2011). **أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب طيف التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.** رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

17- خليفة وليد السيد، أحمد. (2001). **أثر برنامج لتنمية المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم).** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

18- دخيخ، صالح أحمد صالح. (2015). **برنامج أنشطة مدرسية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين عقليا.** مجلة العلوم التربوية، 23، ص ص 133-211.

19- السباعي، طاهرة (2003). **الاستماع والتحدث في سنوات العمر المبكرة.** مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، 20، القاهرة.

20- سعد الدوسري، مبارك. (2008). **المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

21- سيد شحاتة، حسن وسعد جاب الله، علي ومحمد بحيري، عطاء وأحمد فتحي زغاري، محمد. (2018). **المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية.** المجلة الدولية للدراسات النفسية والتربوية، 3(1).

22- السيد، عبد النبي. (2004). **الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

23- السيد، عزة محمد سليمان. (1996). **مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال المعوقين ذهنيا من فئة القابلين للتعلم.** رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، مصر.

24- شحاتة، حسن. (1993). **تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

25- الشخص، عبد العزيز السيد (2009). **اضطرابات النطق والكلام (خلفيتها-تشخيصها-أنواعها-علاجها)**. ط3. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

26- شريت، أشرف محمد عبد الغني. (2004). **الطفل المعاق عقليا -سلوكه ومخاوفه-**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

27- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

28- شعبان عبد الباري، ماهر. (2011). **مهارات التحدث -العملية والأداء-**، ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

29- شعبان محمد حسين، منال. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 2 (9)، ص ص 272-317.

30- الطحان، طاهرة. (2003): **مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة**، عمان: دارالفكر للنشر والتوزيع.

31- عبد الله الجلامدة، فوزية. (2017). **استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية-في ضوء البرنامج التربوي الفردي-**. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

32- عبد الحفيظ فندي هويدي، طايل. (2009). **أثر برنامج لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن**. رسالة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، تخصص التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، الأردن.

33- عبد الرؤوف محمد عامر، ربيع. (2012). **فاعلية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا (القابلين للتعلم)**. رسالة دكتوراه الفلسفة في الدراسات التربوية، جامعة الدول العربية، مصر.

34- عبد الرحيم، سامية. (2011). **فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم**. مجلة جامعة دمشق، 27، ص ص 89-156.

35- عبد المعطي بغدادي، شيرين. (2013). **الموسيقى والمهارات اللغوية للطفل (برنامج لتنمية المهارات)**، ط1، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

36- عبد النبي الشيباني، سهام. (2014). **فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاتصال اللغوي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم في مدينة طرابلس بليبيا**. المجلة العربة للعلوم

الاجتماعية – المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 6(3)، ص ص 21-58.

37- عثمان أبو صالح، هدى (2017). **أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة**. الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

38- عقيلي محمد، موسى. (2009). **أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.

39- عليان، أحمد فؤاد. (1992). **المهارات اللغوية: ماهيتها وطرائق تدريسها**. المملكة العربية السعودية: دار المسلم للنشر والتوزيع.

40- علي جعفر أبو غزالة، سميرة. (2006). **فاعلية برنامج للتدريب على المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال اللعب في تحسين سلوكهم التوافقي**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

41- فندي هويدي، طايل عبد الحافظ. (2009). **أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن**. أطروحة دكتوراه في الفلسفة في علم النفس، تخصص التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

42- فهمي، يارا. (2003). **فعالية برنامج إرشادي جماعي لأمهات الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) لتنمية المهارات اللغوية لديهم في مرحلة ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

43- الكوميتي، فوزية. جلطي، بشير. (2018). **المعاقون عقليا بدرجة بسيطة فئة القابلين للتعلم الأبعاد والمحددات**، مجلة التدوين، 11(2).

44- لويس كامل مليكة (1998). **مقياس ستانفورد بينيه للذكاء-الصورة الرابعة**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

45- ماضي محمود السيد، زينب. (2018). **فاعلية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم**. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، علم النفس التربوي، جامعة حلوان.

46- المتولي، أحمد محمد إبراهيم. (2017). **فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية التواصل اللفظي وأثره على السلوك التوافقي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، قسم الصحة النفسية، تخصص التربية الخاصة، جامعة المنصورة.

47- متولي، فكري لطيف. (2015). **الإعاقة العقلية –المدخل، النظريات المفسرة، طرق الرعاية–**. ط1. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
48- محمد سلامة شاش، سهير. (2015). **تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
49- محمد صديق فراج، إيمان. (2003). **تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا فئة القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
50- محمد عطا، إبراهيم (1990): **طرق تدريس اللغة العربية**، الجزء الأول، مكتبة النهضة.
51- محمود الناشف، هدى (2007). **تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة**، الأردن: دار الفكر.
52- مدكور، علي. (1997): **تدريس فنون اللغة العربية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
53- ناصر سيد جمعة، عبد الرشيد. (2011). **مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية**. الرياض: دار الزهراء.
54- الناقة، محمود كامل (2002). **تعليم اللغة العربية في التعليم العام–مداخله وفنياته–**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.
55- نوري القمش، مصطفى. والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2014). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة –مقدمة في التربية الخاصة–**. ط4. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
56- وليم س جراي. (1981). **تعليم الطفل القراءة والكتابة**، ترجمة: محمود رشدي خالد، كافية رمضان، حسن شحاتة، دار المعرفة.

57- Ajuriaguerra, J. (1984). **Psychopathologie de L'Enfant**. Paris : Edition Masson.
58- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (5th Edition). London: Washington.
59- Barnes, Douglas. (1982)**. Practical curriculum study.** London Rout Lage & Keyen.
60- Brandone, Amanda. C., Salkind, Sara. J., Golinkoff, Roberta. Michnick & Pasek, Kathy. Hirch (2006). **Language Development.** (In) Bear, George & Minke, Kathleen (Eds). Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention. PP 499-514. USA: National Association of School Psychologists.
61- Byrne, Donn. (1990). **Teaching oral English**. London: Longman Untied Group.
62- Cohen, Jacob. (1988). **Statistical power analysis for the behavioral sciences** (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
63- Ekars, L. (2008). **A follow – up study of phonologically delayed preschool children**. Journal Article JSLHR ; Vol .37 883-895 , Report-Research.

64- Goldfield, A. (2006). **Nouns before verbs in comprehension vs. production; the view from pragmatics**. Journal of Child language. No 27. Pp 501-520
65- Minovi, Romin. (1976). **Early reading and writing the Foundation of Literacy.** London Cearge Allen & Unuilt.
66- Reutzel D. Rey & Robert, B. Cooter, JR. (1992)**. Teaching children to read from basils to books.** New York: Macmillan publishing company.
67- Robinson, Gail L. (1988).**Culturally diverse I speech styles In Interactive Language Teaching,** Rivers, Wilga M. (ed), Cambridge: Cambridge University Press.
68- Romerobacios, M. (2007). **Developmental language disorder design of an intervention Program**. Journal research science. www.eric.ed.gov.
69- Sawyer, E. (1998**). A study of the effect of a language development program with Parental involvement on language achievement of low-income level Preschool children**. Dissertation Abstracts International (A). Vol 46. No3, p 607.
70- Sharon, C. (1986). **Generalization of Language Training with the Mentally Retarded Children**. Journal of special Education. Vol 10. Pp. 225-230.
71- Thomas, C. (1994**). A guide to Developing Language Competence in Pre-School-Children with Severe and Moderate Handicapped**. Education and training Mental Retardation and Developmental Disabilities. Vol 68. Pp 615-660.
72- Verhoeven. Ludo & Balkom, Hans. Van (2004). **Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical issues and clinical implications.** PP 3-20. London: Psychology Press.
73- Westwood, E. (2000). **Using A cooperative home school development program to enhance the Listening Skills of kindergarten Children, Washington**. Paper presentation at Annual Meeting of the national reading conference.
74- Widdowzon, H. G. (1978): **Teaching language as communication**. Oxford: Oxford University Press.

الملاحق

الملحق رقم 01:

التصريح الممنوح من طرف جامعة سطيف2 لإجراء التربص الميداني لإنجاز أطروحة الدكتوراه

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا

07.98.24.04.52

استمـــــــارة التـــربـــــص

(طلبة دكتـــــوراه ل.م.د)

إلى السيد (ة): ...المركز...البحثي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا - علو منطار (8) - قسنطينة - (07 08)

تحية طيبة وبعد

يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم الموقرة الترخيص للطلبة الآتية أسماؤهم:

1- ...بن عثمان إسمهان

2- ...../.....

3- ...../.....

4- ...../.....

تخصص: ...البيداغوجية المختصة.....

بالدخول إلى مؤسستكم لإجراء: ...تربص ميداني.....

و الاستفادة من الملاحظات و الخبرات الميدانية طيلة فترة التربص التي ستمتد من خلال الفترة :

من ..24.. سبتمبر 2019 إلى : .....

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير

سطيف في: 2019/9/24

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس
و علوم التربية و الأرطوفونيا
د. خلوة لزهر

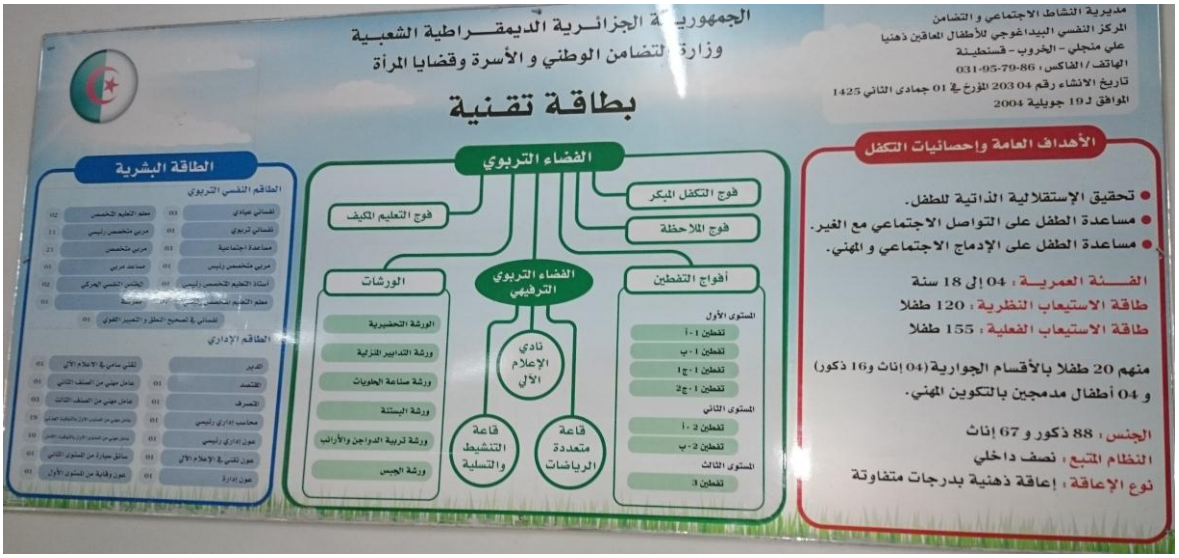
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن
ولاية قسنطينة
-المزيد الوزير العلم - 2
الرقم: 664
التاريخ: 30/09/2019

جامعة سطيف 2

الملحق رقم 02:

بطاقة تقنية عن المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين عقليا –علي منجلي– قسنطينة

بطاقة تقنية عن المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا –علي منجلي– قسنطينة



الملحق رقم 03:

قائمة أسماء لجنة التحكيم ومؤسسة انتمائهم

قائمة أسماء لجنة التحكيم ومؤسسة انتمائهم:

أسماء لجنة التحكيم	مؤسسة إنتماء لجنة التحكيم
1- أ.د. عياد مسعودة	- جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2
2- د. بوكرديم رانيا	- جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2
3- د. شرفية مونية	- جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2
4- د. سعد عبد العزيز	- جامعة محمد لمين دباغين- سطيف 2
5- الأخصائية شبوبة آمنة (10 سنوات خبرة في الميدان)	-المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي- ولاية قسنطينة
6- الأخصائية بولمعيز نادية (أكثر من 10 سنوات خبرة في الميدان)	-المركز البيداغوجي النفسي للمعاقين عقليا بمدينة علي منجلي- ولاية قسنطينة
7- الأخصائي شيخي بلال (فوق 8 سنوات خبرة في الميدان)	- مركز التوحد بدولة الإمارات المتحدة
8- أ.د. بن عبد المالك عبد العزيز	- جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2
9- الأخصائية لبيض نور الإيمان (توفيت بعد إنجاز الأطروحة رحمة الله عليها وجعل مأواها الجنة) (أكثر من 9 سنوات خبرة في الميدان)	- الطب المدرسي- ولاية قسنطينة

الملحق رقم 04:

استمارة استطلاع آراء المحكمين على اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

جامعة: محمد لمين دباغين-سطيف2
كلية: العلوم الاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
تخصص: التربية المختصة

استمارة استطلاع آراء المحكمين على اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

الأستاذ الدكتور/المختص: .....

تحية طيبة وبعد...

أرجو من سيادتكم التحكيم وإبداء الرأي على أبعاد وبنود الاختبار المقدم لسيادتكم حيث تقوم الباحثة بإعداد اختبار لتقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

وقد قامت الباحثة بتحديد قائمة مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة وهي:

1- **مهارة الاستماع.**
2- **مهارة التحدث.**
3- **مهارة الاستعداد للكتابة.**
4- **مهارة الاستعداد للقراءة.**

المرجو من سيادتكم إبداء الرأي فيها.

1- مهارة الاستماع:

فقرات الاختبار	قرار التحكيم		الفقرة البديلة في حالة عدم صلاحية الفقرة الواردة في الاختبار
	الفقرة مناسبة	الفقرة غير مناسبة	
- مهارة التمييز السمعي - مهارة الذاكرة السمعية - مهارة الإدراك السمعي			

يتألف هذا البعد من (3) ثلاث بنود: التمييز السمعي، الذاكرة السمعية، الإدراك السمعي.

يهدف اختبار **مهارة التمييز السمعي** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التمييز بين الأصوات المختلفة التي يسمعها.

يهدف اختبار **مهارة الذاكرة السمعية** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على تذكر مختلف الأصوات التي يسمعها.

يهدف اختبار **مهارة الإدراك السمعي** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على فهم واستيعاب التعليمات السمعية المطلوبة منه وتنفيذها.

قواعد التحكيم:

- يرجى وضع إشارة(√) عند خانة قرار التحكيم إذا كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة.
- كتابة ما يراه المحكم مناسبا كبديل للفقرة غير مناسبة.

ملاحظات المحكم على تعليمات التطبيق:

ملاحظات المحكم على تعليمات التصحيح:

2- مهارة التحدث:

فقرات الاختبار	قرار التحكيم		الفقرة البديلة في حالة عدم صلاحية الفقرة الواردة في الاختبار
	الفقرة مناسبة	الفقرة غير مناسبة	
- مهارة تسمية الصورة الجسمية - مهارة الوعي بالذات - مهارة التعرف على الأشكال والألوان			

يتألف هذا البعد من (3) ثلاث بنود: تسمية الصورة الجسمية، الوعي بالذات، التعرف على الأشكال والألوان.

يهدف **اختبار مهارة تسمية الصورة الجسمية** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على مختلف أعضاء جسمه وتسميتها.

يهدف **اختبار مهارة الوعي بالذات** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعريف بنفسه للآخرين.

يهدف **اختبار مهارة التعرف على الأشكال والألوان** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على الأشكال، الألوان وتسميتها.

قواعد التحكيم:

- يرجى وضع إشارة(√) عند خانة قرار التحكيم إذا كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة.
- كتابة ما يراه المحكم مناسبا كبديل للفقرة غير مناسبة.

ملاحظات المحكم على تعليمات التطبيق:

ملاحظات المحكم على تعليمات التصحيح:

3- مهارة الاستعداد للكتابة:

فقرات الاختبار	قرار التحكيم		الفقرة البديلة في حالة عدم صلاحية الفقرة الواردة في الاختبار
	الفقرة مناسبة	الفقرة غير مناسبة	
- **مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي** - **مهارة رسم الخطوط**			

يتألف هذا البعد من (2) بندين: الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي، رسم الخطوط.

يهدف **اختبار مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التحكم في الحركة الدقيقة لعضلات اليد، والتنسيق بينها وبين العينين أثناء الكتابة.

يهدف **اختبار مهارة رسم الخطوط** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على رسم الخطوط المختلفة.

قواعد التحكيم:

- يرجى وضع إشارة(√) عند خانة قرار التحكيم إذا كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة.
- كتابة ما يراه المحكم مناسبا كبديل للفقرة غير مناسبة.

ملاحظات المحكم على تعليمات التطبيق:

ملاحظات المحكم على تعليمات التصحيح:

4- مهارة الاستعداد للقراءة:

فقرات الاختبار	قرار التحكيم		الفقرة البديلة في حالة عدم صلاحية الفقرة الواردة في الاختبار
	الفقرة مناسبة	الفقرة غير مناسبة	
- **مهارة الوعي الصوتي** - **مهارة قراءة الأعداد من (1-10)**			

يتألف هذا البعد من (2) بندين: الوعي الصوتي، قراءة الأعداد من (1-10).

يهدف **اختبار مهارة الوعي الصوتي** إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على تسمية الحروف المنفردة بأصواتها.

يهدف **اختبار مهارة قراءة الأعداد من (1-10)** إلى قياس قدرة الطفل المفحوص على التعرف على الأعداد من (1-10) وقراءتها بشكل سليم.

قواعد التحكيم:

- يرجى وضع إشارة(√) عند خانة قرار التحكيم إذا كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة.
- كتابة ما يراه المحكم مناسبا كبديل للفقرة غير مناسبة.

ملاحظات المحكم على تعليمات التطبيق:

ملاحظات المحكم على تعليمات التصحيح:

الملحق رقم 05:

إختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة من 7 إلى 8 سنوات

L
S
A
T

إختبار تقييم مهارات اللغة
للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة
من 7 إلى 8 سنوات

LSAT	إختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة من 7 إلى 8 سنوات Language Skills Assessment Test for Children with Mild Intellectual Disabilities

ورقة التطبيق وتسجيل الاستجابات	
البيانات الأساسية للطفل	
اللقب والاسم:	
تاريخ الميلاد:	
درجة الذكاء:	
المركز:	
اسم الفاحص:	

المعلومات الخاصة بالإختبار				
البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التتابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي			
	الذاكرة السمعية			
	الإدراك السمعي			
التحدث	تسمية الصورة الجسمية			
	الوعي بالذات			
	التعرف على الأشكال والألوان			
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي			
	رسم الخطوط			
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي			
	قراءة الأعداد من (1-10)			

1- اختبار تقييم مهارة الاستماع:

الدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارة الاستماع: ...../30

1-1- اختبار تقييم مهارة التمييز السمعي*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة التمييز السمعي إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التمييز بين الأصوات المختلفة التي يسمعها.

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بتوزيع الصور المرتبطة بالأصوات أمام الطفل.

- يقوم الفاحص بتسميع الطفل المفحوص الصوت من مسجل، ثم يطلب منه أن يشير بأصبعه إلى صورته.

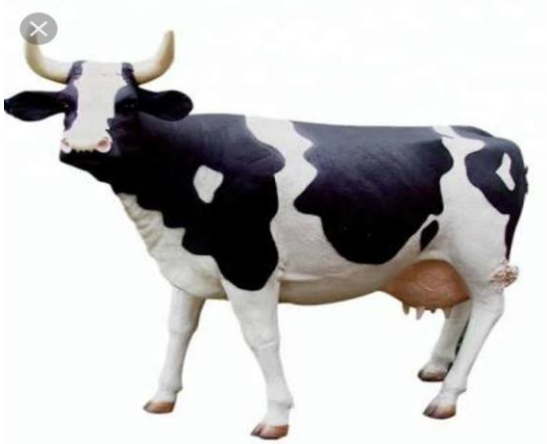
	أصوات الحيوانات		أصوات من البيئة المحيطة بالطفل
1	صوت البقرة	6	صوت صفارة
2	صوت الخروف	7	صوت دق الباب
3	صوت الكلب	8	صوت طفل صغير يضحك
4	صوت القطة	9	صوت طفل صغير يبكي
5	صوت العصفور	10	صوت رنين الهاتف
			المجموع:...../10

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

*اخترنا بعض الأصوات المعروفة لدى معظم الأطفال، واقتصرنا على عدد 10 من أجل تفادي ملل الأطفال، وقصدنا اعتماد أن تكون الصور ملونة من أجل جذب انتباه الأطفال وتكون تتناسب وبيئة الطفل، وتكون الصور متداولة بين فئة الأطفال من نفس الفئة العمرية (العاديين).

صور الحيوانات:



صور من البيئة المحيطة بالطفل:

1-2- اختبار تقييم مهارة الذاكرة السمعية*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة الذاكرة السمعية إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على تذكر مختلف الأصوات التي يسمعها.

- التعليمات:

- يأخذ الفاحص قلم ويدق فوق الطاولة، وعلى الطفل المفحوص بواسطة قلم آخر أن يعيد بعد الفاحص بنفس **الإيقاع والترتيب:**

	الأمر الذي يقوم به الفاحص	
1	دقة	.
2	دقتان	..
3	ثلاث دقات	...
4	دقة دقة	. .
5	دقتان دقتان	.. ..
6	ثلاث دقات ثلاث دقات	... ...
7	دقة دقة دقة	. . .
8	دقتان دقتان دقتان	.. .. ..
9	ثلاث دقات ثلاث دقات ثلاث دقات	... ...
10	دقة دقتان ثلاث دقات	. .. ...
		المجموع:...../10

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1 ن) لكل تنفيذ صحيح و(0 ن) للتنفيذ الخاطئ.

*اعتمدنا من دقة إلى 3 دقات للتسهيل على الطفل أي من السهل إلى الصعب.

1-3- اختبار تقييم مهارة الإدراك السمعي*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة الإدراك السمعي إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على فهم واستيعاب التعليمات السمعية المطلوبة منه وتنفيذها.

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بإعطاء أوامر بسيطة ومعقدة، ويقوم الطفل المفحوص بتنفيذها عن طريق الحركة التي تبين إدراكه للأمر المطلوب منه:

الأمر الذي ينطق به الفاحص			
1	أوقف	6	حط الورقة فوق الكراس
2	إجلس	7	حط الكراس على يمين الطابلة
3	صفق بيديك	8	حط الكراس على يسار الطابلة
4	طبق يديك	9	اجمع هاذو الأقلام وحطهم داخل العلبة
5	ديرلي باي باي	10	اجمع هادي الكرات لي في لرض وحطها في السلة
		المجموع:...../10	

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل تنفيذ صحيح و(0 ن) للتنفيذ الخاطئ.

* اعتمدنا على الدارجة لتسهيل فهم الطفل، واعتمدنا بعض الأوامر المعروفة.

2- اختبار تقييم مهارة التحدث:

الدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارة التحدث: ...../30

2-1- اختبار تقييم مهارة تسمية الصورة الجسمية*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة تسمية الصورة الجسمية إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على مختلف أعضاء جسمه وتسميتها.

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بالتأشير بأصبعه على عضو من أعضاء جسمه ويطلب من الطفل المفحوص أن يقوم بتسمية العضو المشار إليه.

	أعضاء الجسم
1	العين
2	الأنف
3	الفم
4	الشعر
5	الأذن
6	الخد
7	اليد
8	الرجل
9	الصدر
10	البطن
المجموع:...../10	

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

*اخترنا الأعضاء المعروفة والسهل تسميتها لدى الطفل.

2-2- اختبار تقييم مهارة الوعي بالذات*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة الوعي بالذات إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعريف بنفسه للآخرين.

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بطرح مجموعة من الأسئلة، ويطلب من الطفل المفحوص الرد والإجابة عليها على التوالي:

1	- واسمك؟
2	- واش لقبك؟
3	- قداه في عمرك؟
4	- وين تسكن (ي)؟
5	- واش اسمو صاحبك لي تحبو(أو صاحبتك لي تحبيها)؟
المجموع: ...../10	

- تعليمات التصحيح:

تعطى (2ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

* اعتمدنا على الدارجة لتسهيل فهم الطفل وبالتالي الإجابة بشكل صحيح على الأسئلة المطروحة.

2-3- اختبار تقييم مهارة التعرف على الأشكال والألوان*:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة التعرف على الأشكال والألوان إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على الأشكال، الألوان وتسميتها.

- التعليمات:

أ- يضع الفاحص أمام الطفل المفحوص خمسة أشكال مصنوعة من ورق الكارتون على الطاولة ثم يقوم الفاحص بالتأشير بأصبعه على شكل محدد، ويطلب من الطفل المفحوص أن يقوم بالتعرف عليه وتسميته.

	الأشكال
1	دائرة
2	مربع
3	مثلث
4	مستطيل
5	قلب
المجموع:...../5	

ب- يقوم الفاحص بوضع ورقة أمام الطفل فيها دوائر ملونة بالألوان التالية: (أزرق، أحمر، أصفر، أخضر، أسود). ثم يقوم الفاحص بالتأشير بأصبعه على لون محدد في الورقة ثم يطلب من الطفل المفحوص أن يقوم بالتعرف عليه وتسميته.

	الألوان
6	أزرق
7	أحمر
8	أصفر
9	أخضر

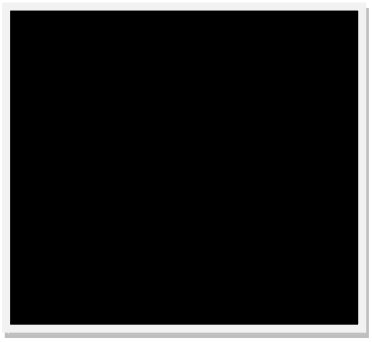
*تم اختيار الألوان الأساسية وبعض الأشكال المألوفة لدى الطفل.

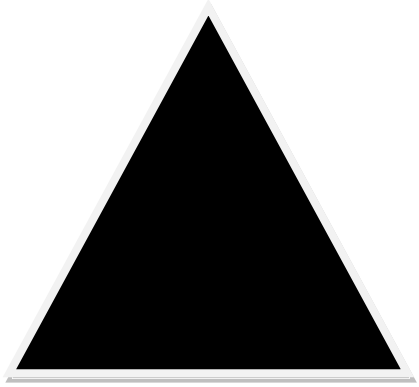
10	أسود
المجموع:...../5	

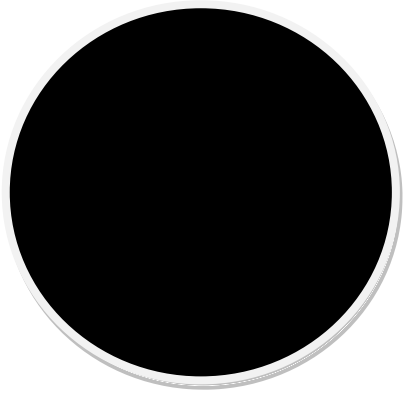
- تعليمات التصحيح:

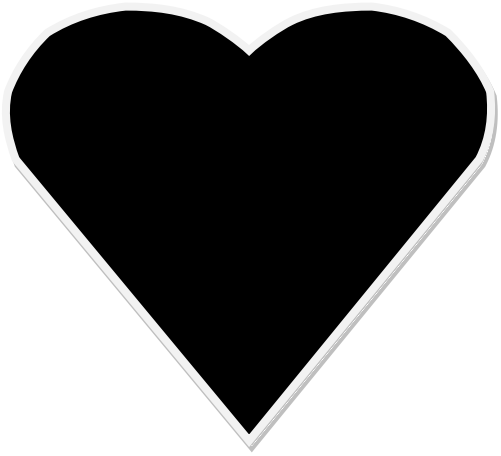
تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

شكل الأشكال المقدمة للطفل:

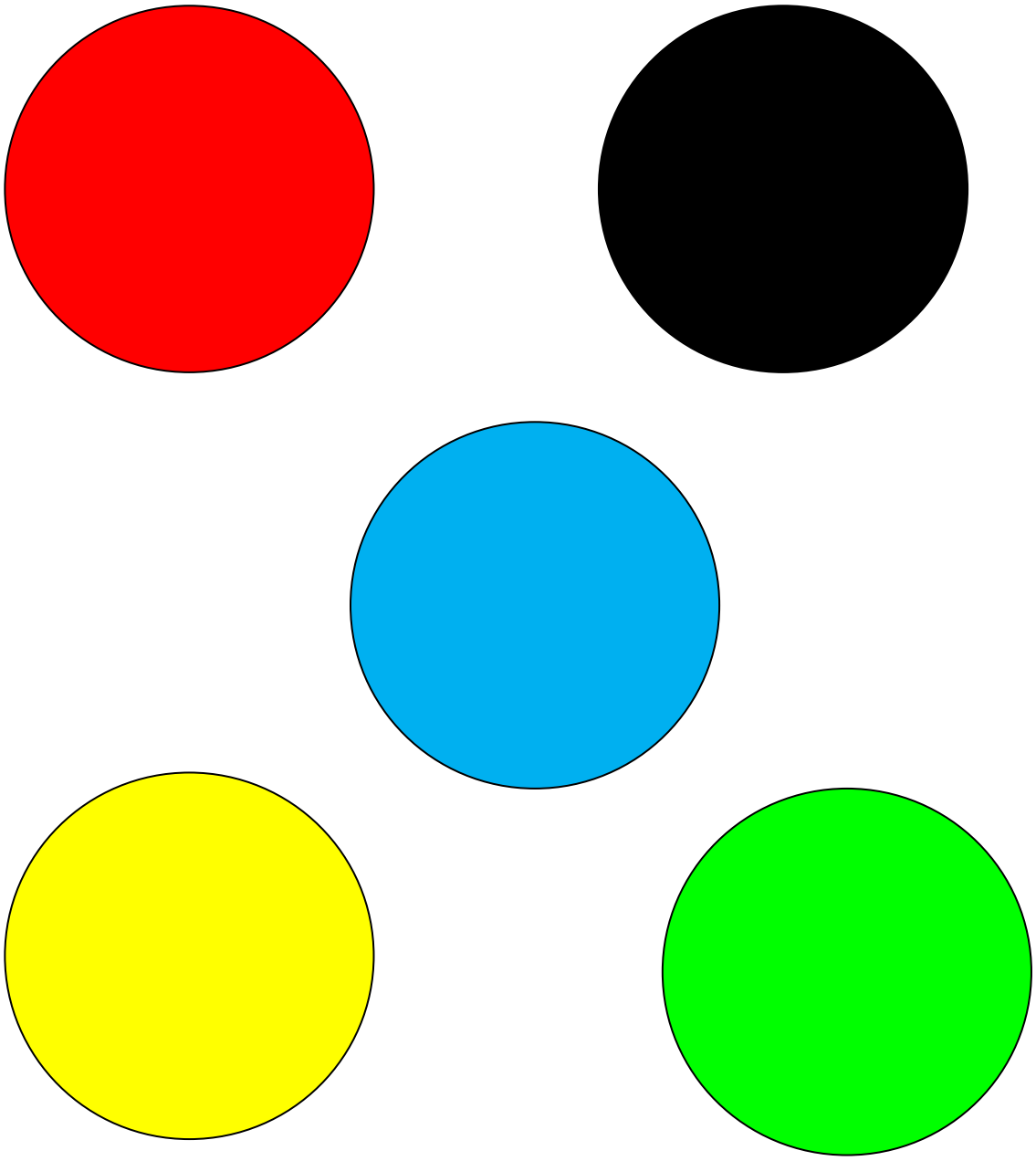








شكل الورقة المقدمة للطفل:



3- اختبار تقييم مهارة الاستعداد للكتابة*:

الدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارة الاستعداد للكتابة: ...../20

3-1- اختبار تقييم مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التحكم في الحركة الدقيقة لعضلات اليد، والتنسيق بينها وبين العينين أثناء الكتابة.

- التعليمات:

- يضع الفاحص أمام الطفل المفحوص ورقة فيها مجموعة من التخطيطات لرموز كتابية، ويطلب منه أن يقوم بتنفيذها:

1- الربط بين نقطتين:

. .

2- الربط بين ثلاث نقاط:

. . .

3- الربط بين أربعة نقاط:

. . . .

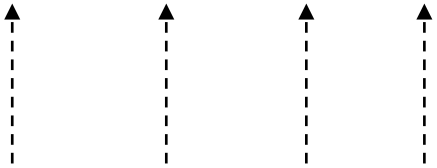
4- تتبع نقاط متجهة إلى اليمين:

----------► ----------► ----------► ----------►

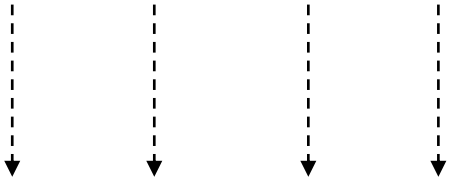
5- تتبع نقاط متجهة إلى اليسار:

* تم تقديم مهارة الاستعداد للكتابة على مهارة الاستعداد للقراءة في الترتيب، وهذا حسب منهج منتيسوري، فقد أوضحت أن معرفة الطفل المعاق عقليا أشكال الحروف وكتابتها أولا، ومن ثم تعلم كتابة الكلمات البسيطة ثانيا، هي وسيلة ومرحلة لاتقان مهارة القراءة الصحيحة وتشجيع الطفل على تهجئة الكلمات ونطقها دون خوف لمعرفته للحروف وأشكالها.

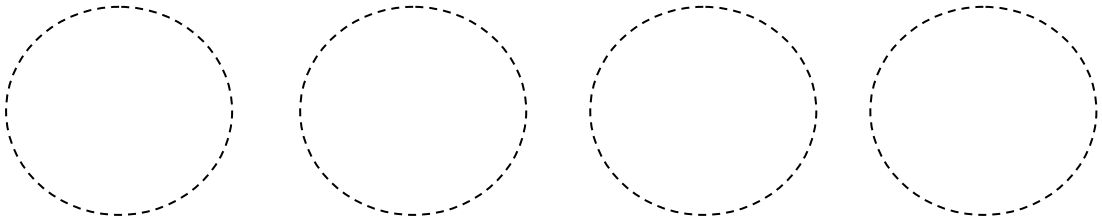
6- تتبع نقاط متجهة إلى الأعلى:



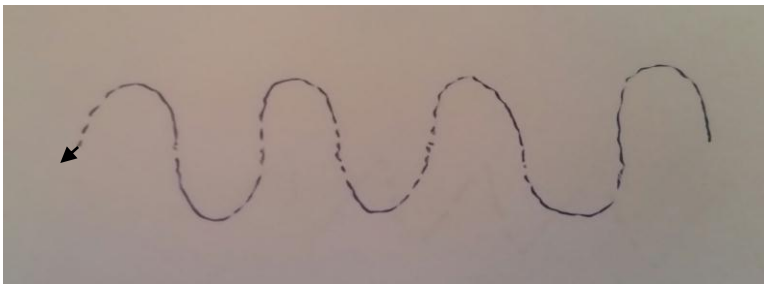
7- تتبع نقاط متجهة إلى الأسفل:



8- تتبع نقاط دائرية الشكل:



9- تتبع نقاط على شكل منحني:



10- تتبع نقاط على شكل منكسر:

المجموع:...../10

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل تنفيذ صحيح و(0 ن) للتنفيذ الخاطئ.

3-2- اختبار تقييم مهارة رسم الخطوط:

- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة رسم الخطوط إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على رسم الخطوط المختلفة.

- التعليمات:

- يعطي الفاحص للطفل المفحوص قلم رصاص وورقة، ويطلب منه أن يقوم برسم الخطوط التالية:

	الخطوط
1	أفقي
2	عمودي
3	منحني
4	منكسر
5	خط مائل (يمين، يسار)
المجموع:...../10	

- تعليمات التصحيح:

تعطى (2ن) لكل تنفيذ صحيح و(0 ن) للتنفيذ الخاطئ.

4- اختبار تقييم مهارة الاستعداد للقراءة:

الدرجة الكلية لاختبار تقييم مهارة الاستعداد للقراءة: ...../20

4-1- اختبار تقييم مهارة الوعي الصوتي*:

-الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة الوعي الصوتي إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على تسمية الحروف المنفردة بأصواتها من (أ-ي).

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بكتابة حرف منفرد محدد على اللوحة ثم يطلب من الطفل المفحوص أن يقوم بقراءته.

	الحروف المنفردة
1	أ
2	ب
3	ف
4	خ
5	ي
6	و
7	د
8	م
9	ن
10	ك
المجموع:...../10	

*تم اختيار هذه الحروف الأبجدية المنفردة لسهولة التعرف عليها ونطقها عند أغلبية الأطفال بحسب رأي المربين المختصين المتواجدين بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين ذهنيا- قسنطينة

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

4-2-اختبار تقييم مهارة قراءة الأعداد من (1-10):

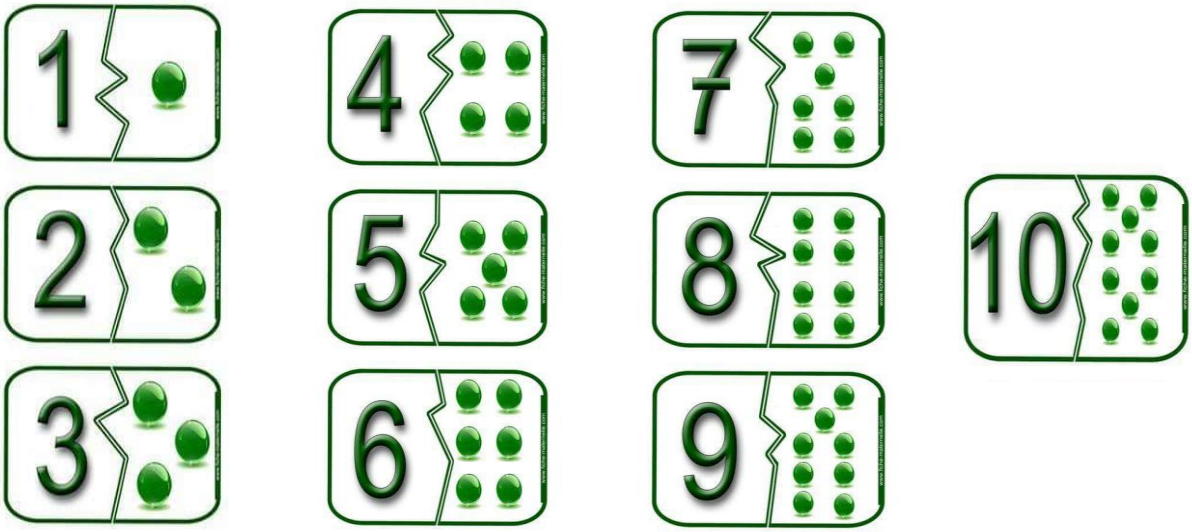
- الهدف:

يهدف اختبار تقييم مهارة قراءة الأعداد من (1-10) إلى تقييم قدرة الطفل المفحوص على التعرف على الأعداد من (1-10) وقراءتها بشكل سليم.

- التعليمات:

- يقوم الفاحص بوضع صورة عدد محدد أمام الطفل المفحوص ثم يطلب منه أن يقوم بالتعرف عليه وقراءته.

صور الأعداد من (1-10):



صورة العدد			
1	7	**6**	4
2	1	**7**	8
3	6	**8**	10
4	9	**9**	5
5	3	**10**	2
		المجموع:...../10	

- تعليمات التصحيح:

تعطى (1ن) لكل إجابة صحيحة و(0 ن) للإجابة الخاطئة.

الملحق رقم 06:

استمارة استطلاع آراء المحكمين على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

جامعة: محمد لمين دباغين– سطيف2
كلية: العلوم الاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
تخصص: التربية المختصة

استمارة استطلاع آراء المحكمين على البرنامج التدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

الأستاذ الدكتور/المختص: .....

تحية طيبة وبعد...

أرجو من سيادتكم التحكيم وإبداء الرأي على أبعاد وبنود البرنامج المقدم لسيادتكم حيث تقوم الباحثة بإعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

وقد قامت الباحثة بتحديد قائمة مهارات اللغة الهامة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة وهي:

1- **مهارة الاستماع.**
2- **مهارة التحدث.**
3- **مهارة الاستعداد للكتابة.**
4- **مهارة الاستعداد للقراءة.**

ثم قامت الباحثة ببناء أربع وحدات تعليمية لاكتساب مهارات اللغة التي تم تحديدها في الدراسة، وتتكون كل وحدة من مجموعة من الأنشطة (المهارات). والمرجو من سيادتكم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة الأهداف التعليمية لكل نشاط.
- مدى ملائمة أنشطة البرنامج لعينة الدراسة الحالية.
- مدى مناسبة النشاط في اكتساب المهارات المتضمنة به.

- مدى مناسبة الوسائل التعليمية المختارة لتحقيق الأهداف.
- مدى ملائمة أساليب التقويم المعدة لكل نشاط.
- مدى ارتباط العبارات اللفظية وشمولها لمهارات اللغة.
- مدى مناسبة الصور المعبرة عن الأهداف المرجوة من النشاط.
- مدى مناسبة الصياغة اللفظية للطفل من ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة.

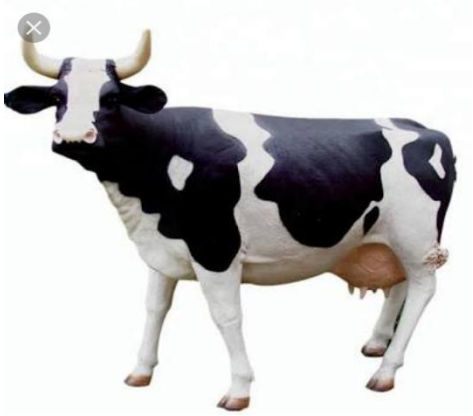
مع إضافة أو حذف أي شيء ترونه سيادتكم غير مناسب وتدوين أية ملاحظات ترونها مناسبة.

ولكم خالص الشكر والتقدير

الباحثة: بن عثمان اسمهان

الملحق رقم 07:

الصور المرتبطة بأصوات الحيوانات



الملحق رقم 08:

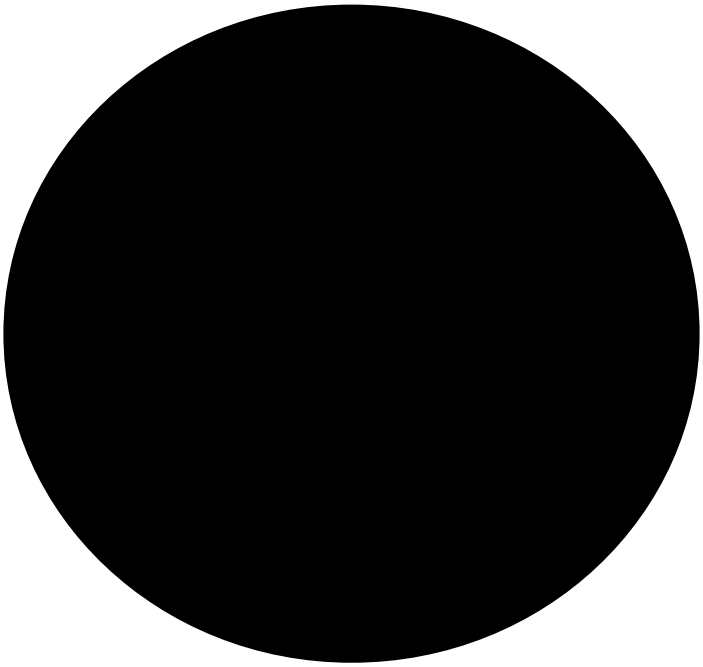
الصور المرتبطة بأصوات من البيئة المحيطة بالطفل

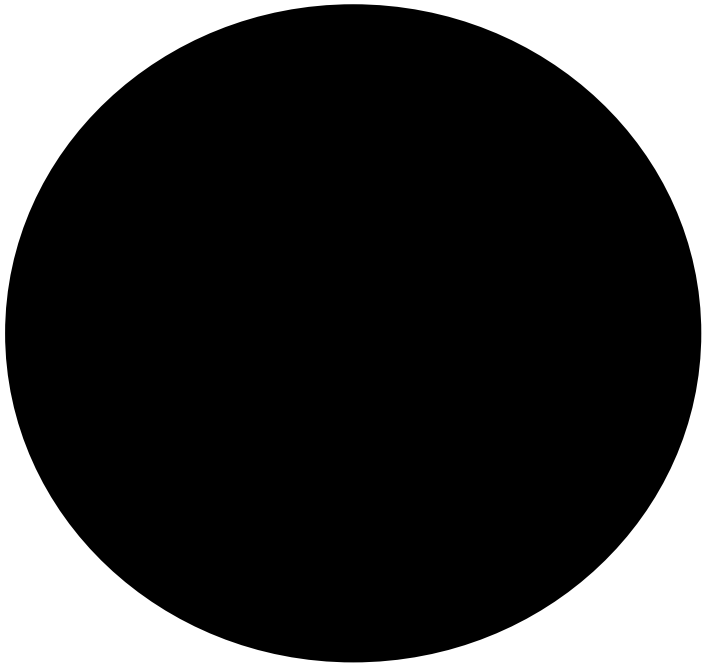
AMBULANCE
سيارة إسعاف

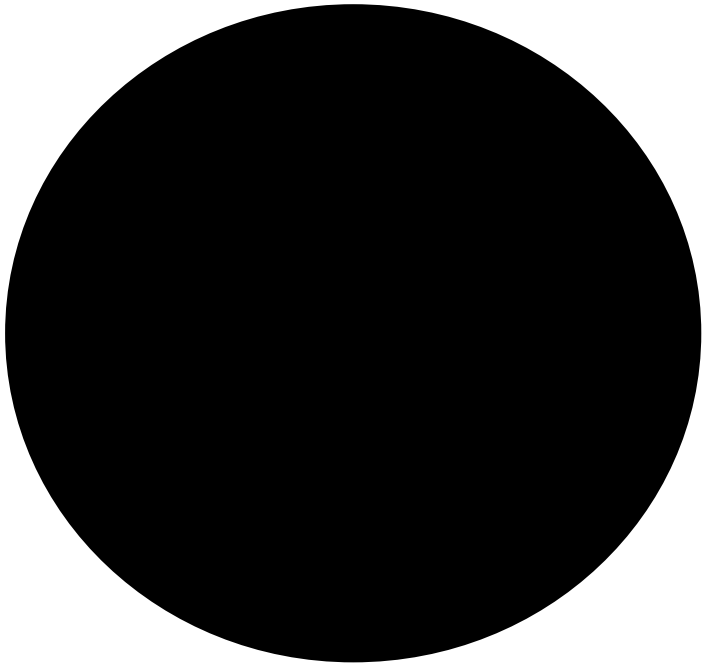
شرطة

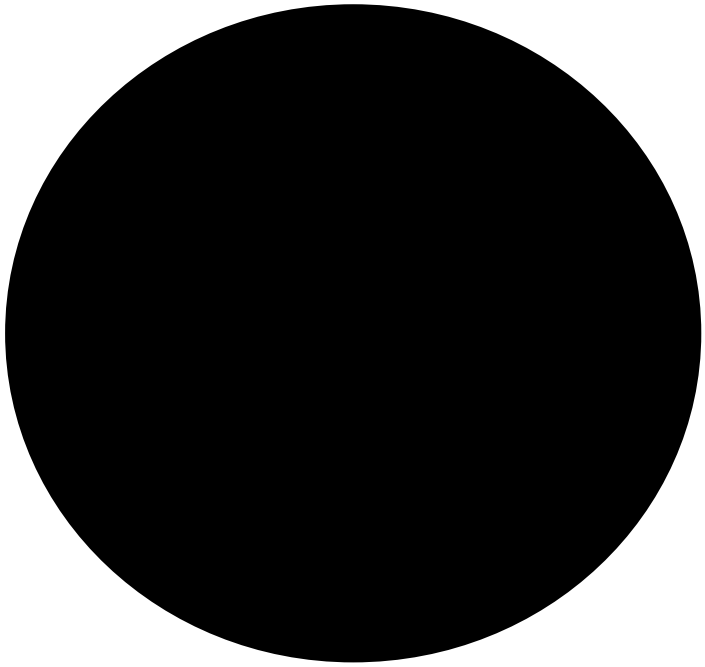
الملحق رقم 09:

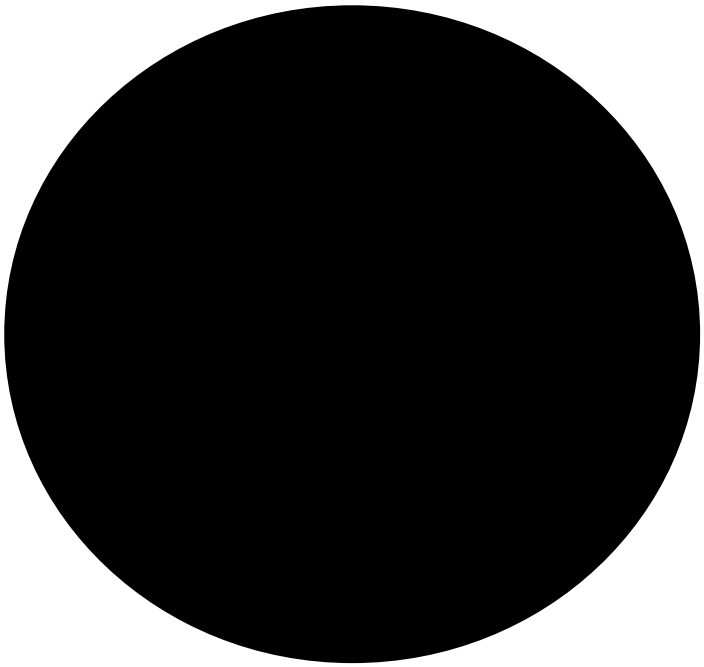
أوراق ضربات الايقاع

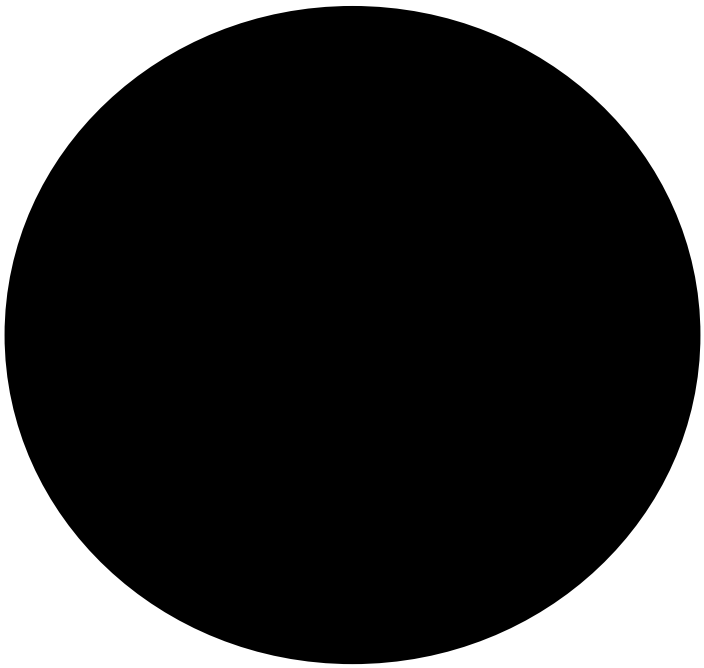












الملحق رقم 10:

أوراق لعبة الإجابة

واسمك؟

واش لقبك؟

قداه في عمرك؟

وين تسكن (ي)؟

واش اسمها أمك؟

واش اسمو باباك؟

واش اسمو صاحبك لي تحبو (اسمها صحابتك لي تحبيها)؟

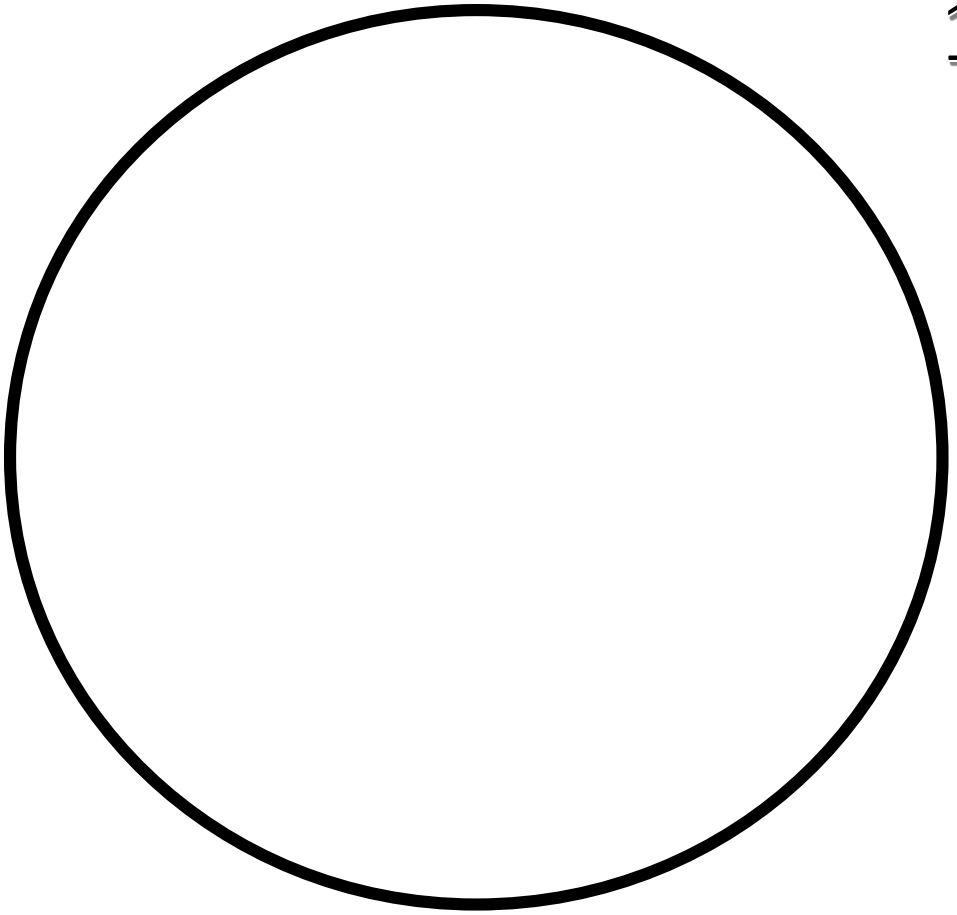
قداه عدد خاوتك؟

الملحق رقم 11:

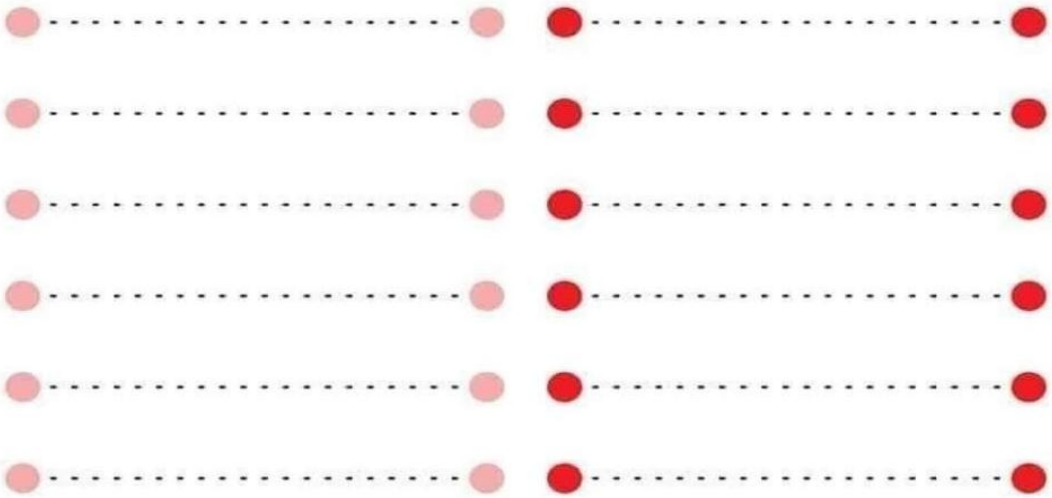
أوراق بطاقات الألوان

الملحق رقم 12:

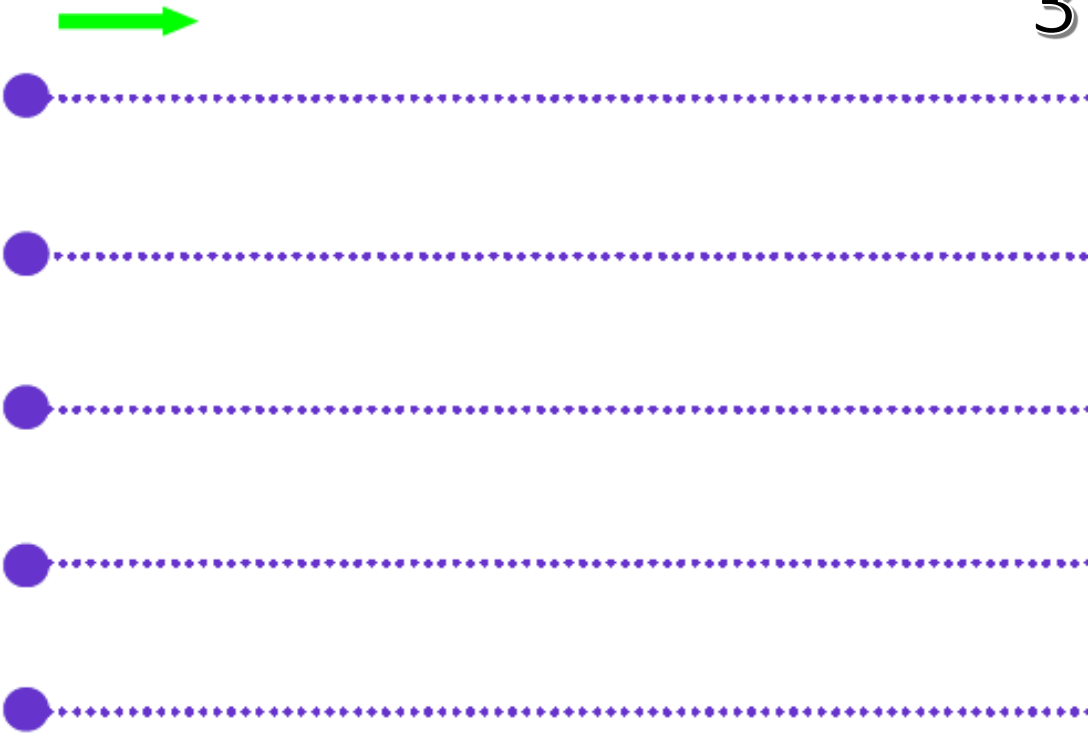
كراس التخطيط



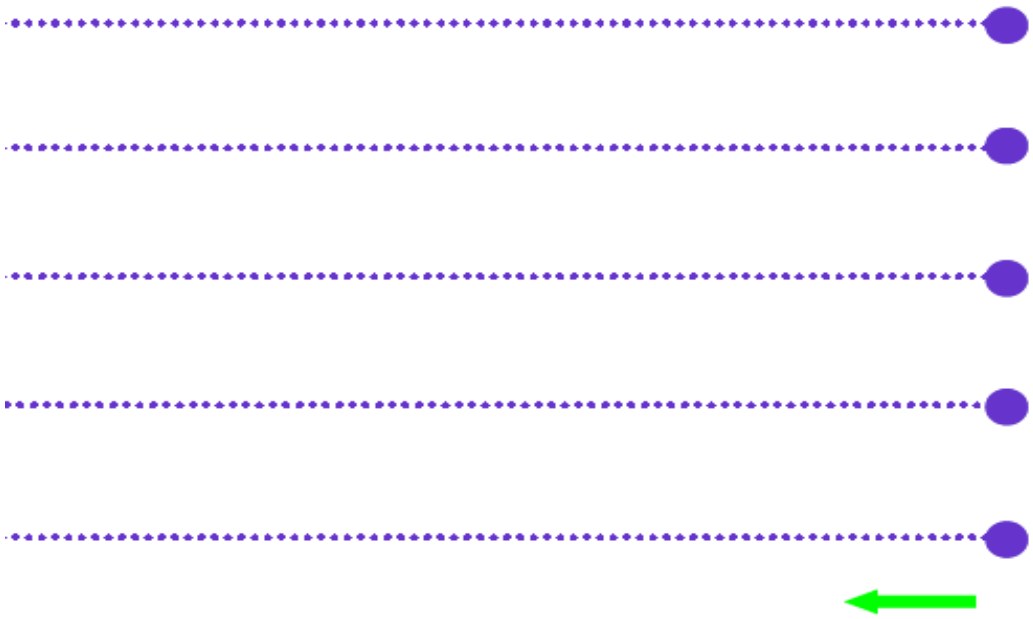
2



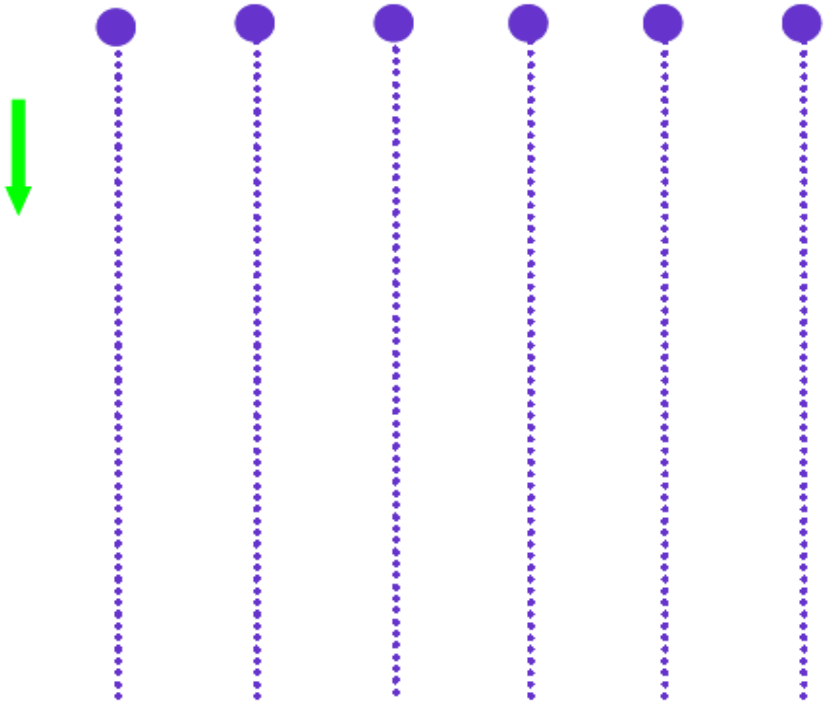
3



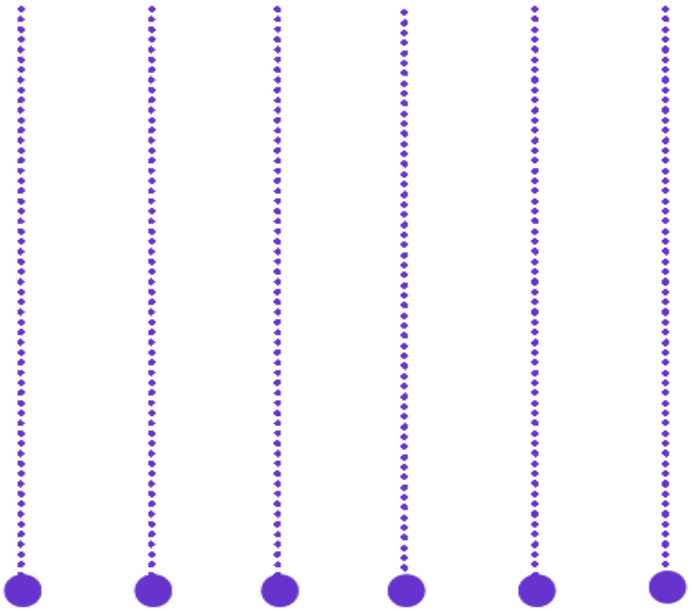
4



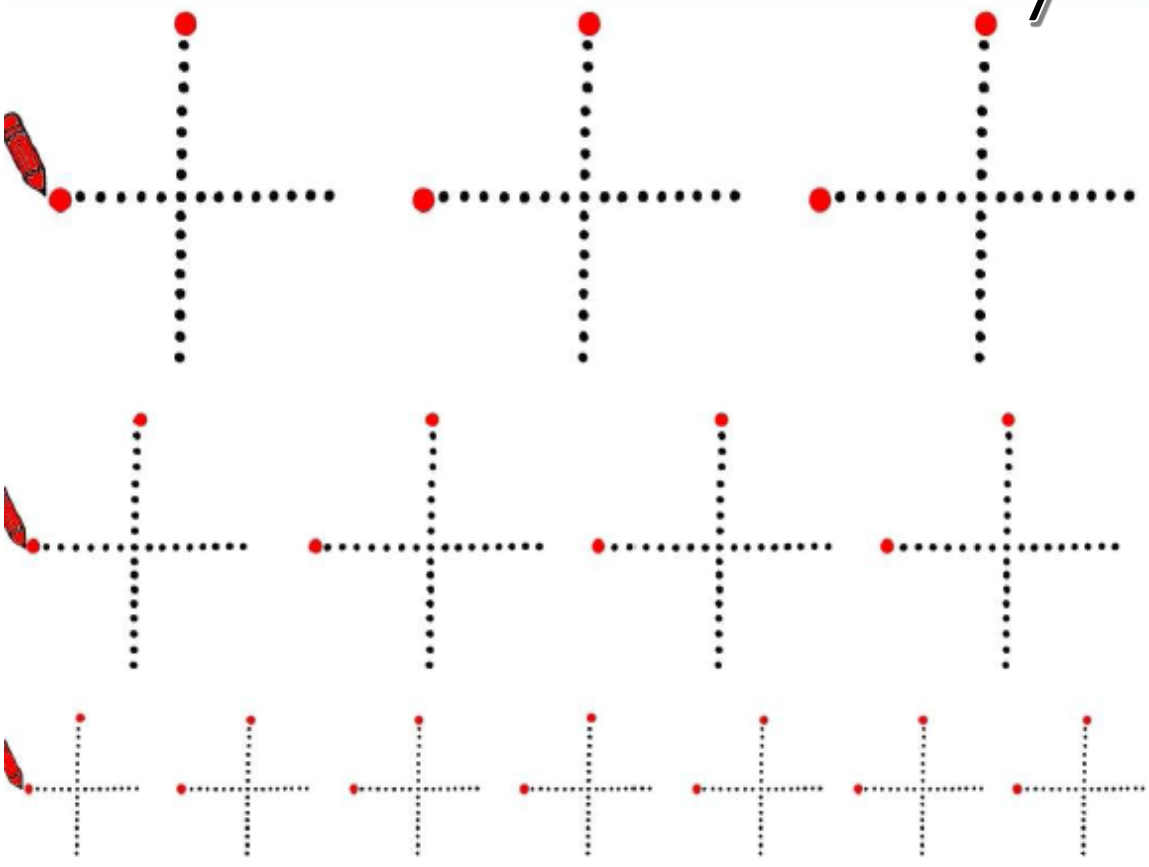
5



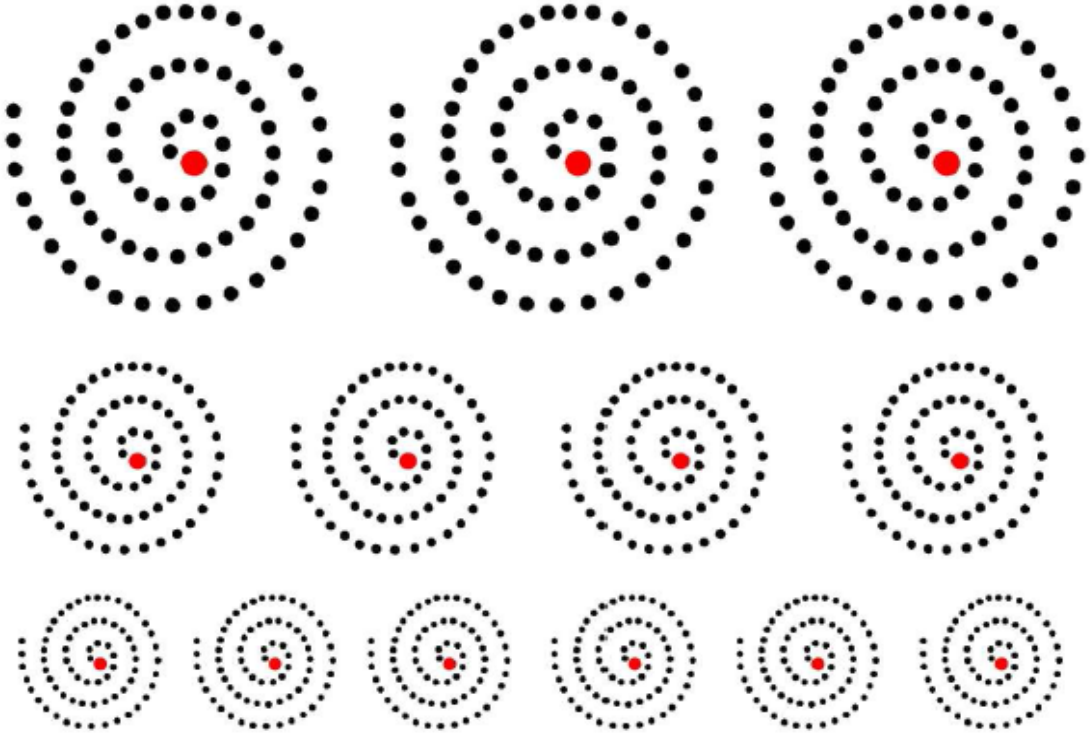
6



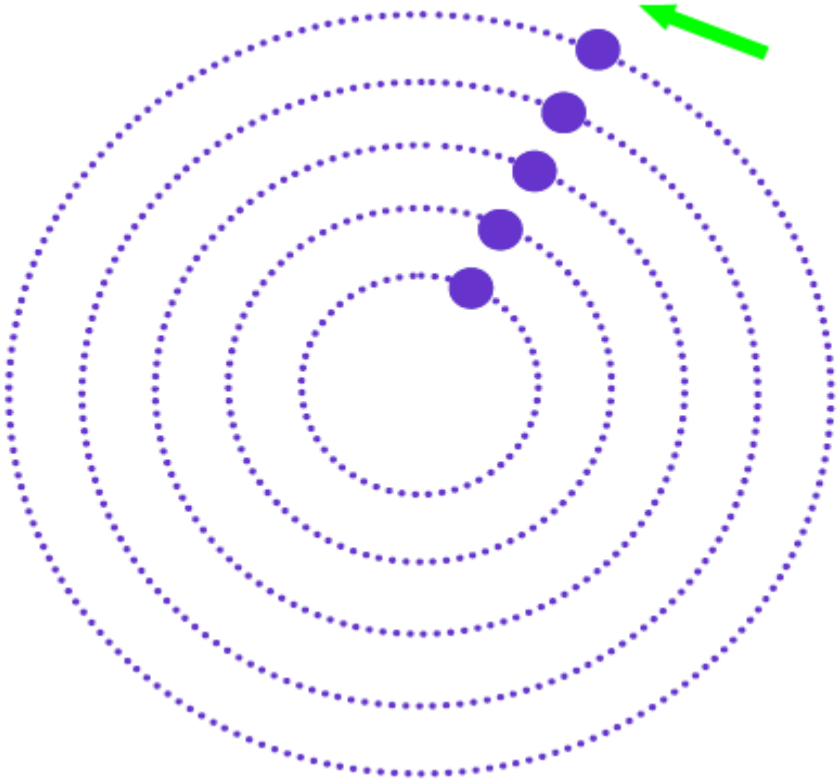
7



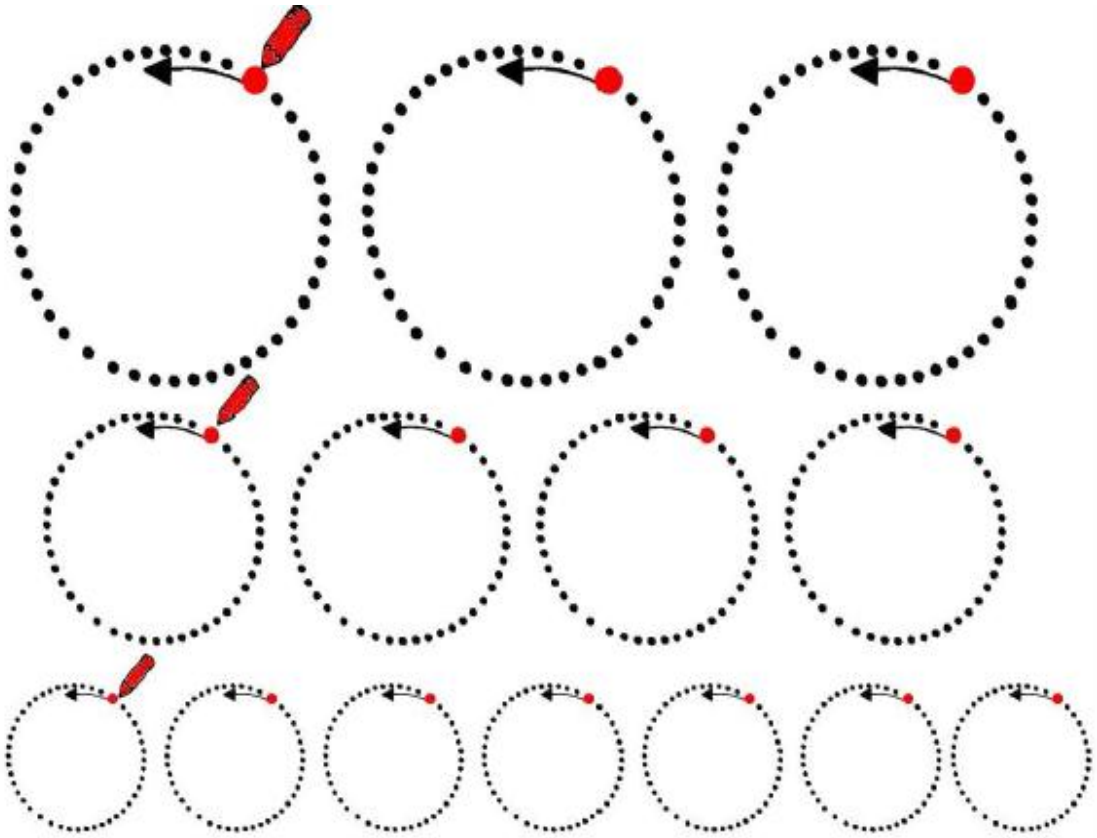
8



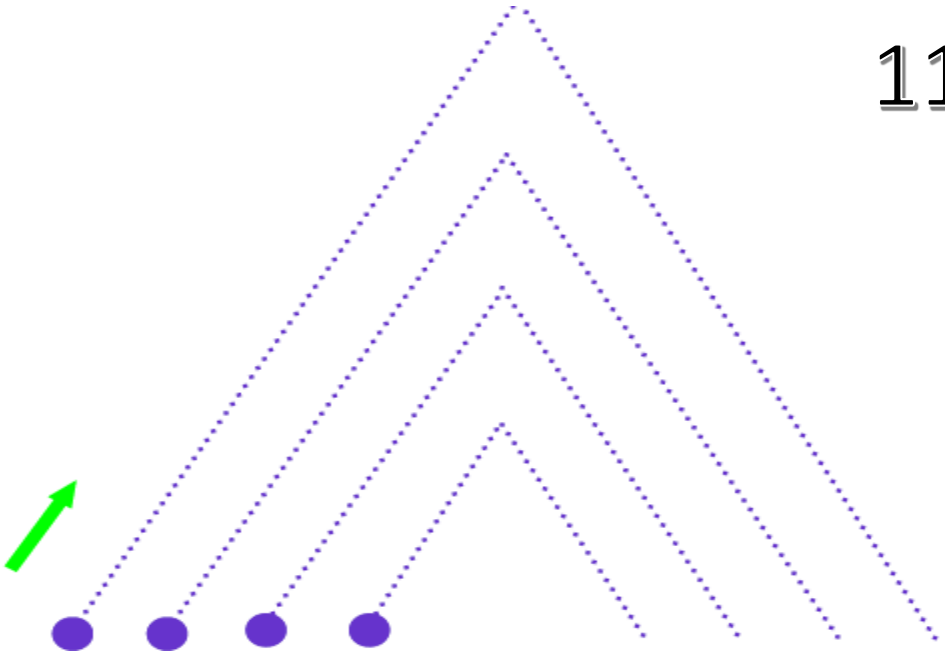
9



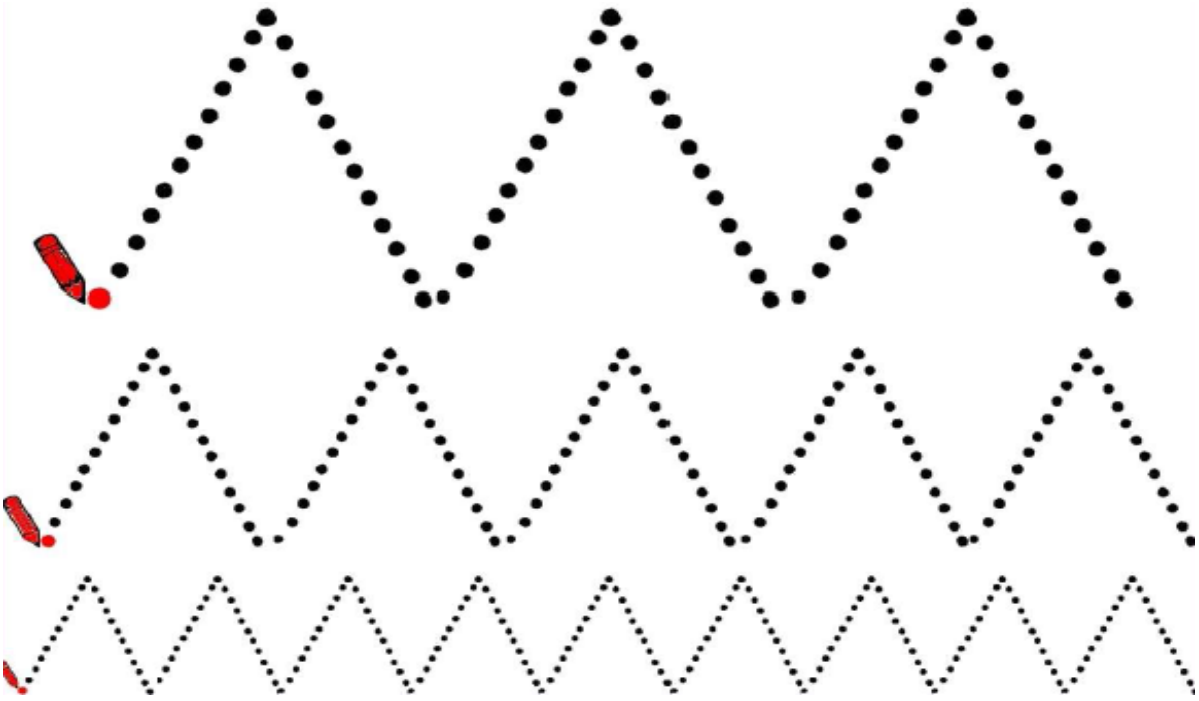
10



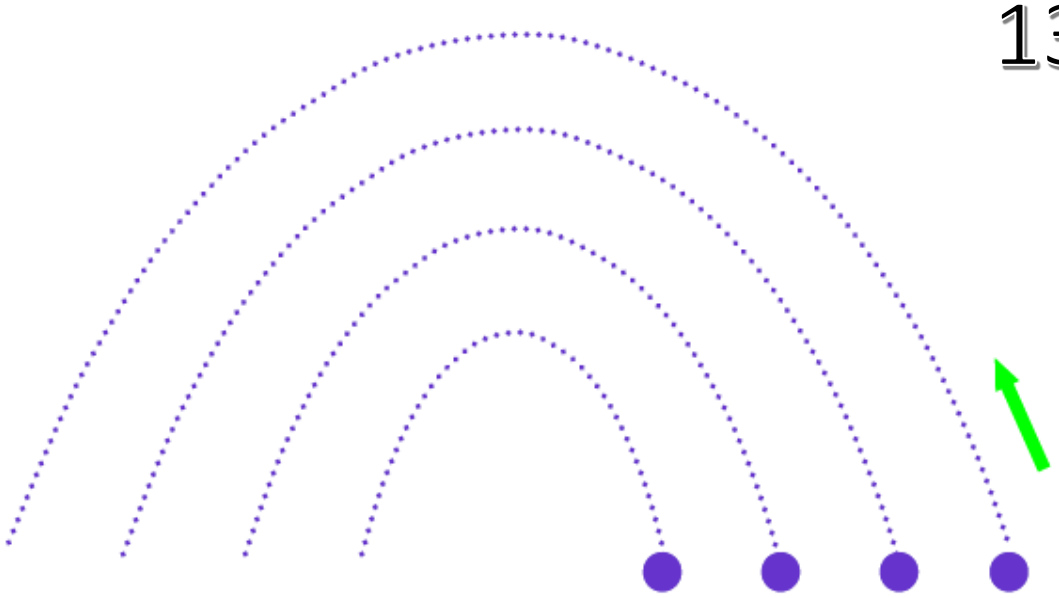
11



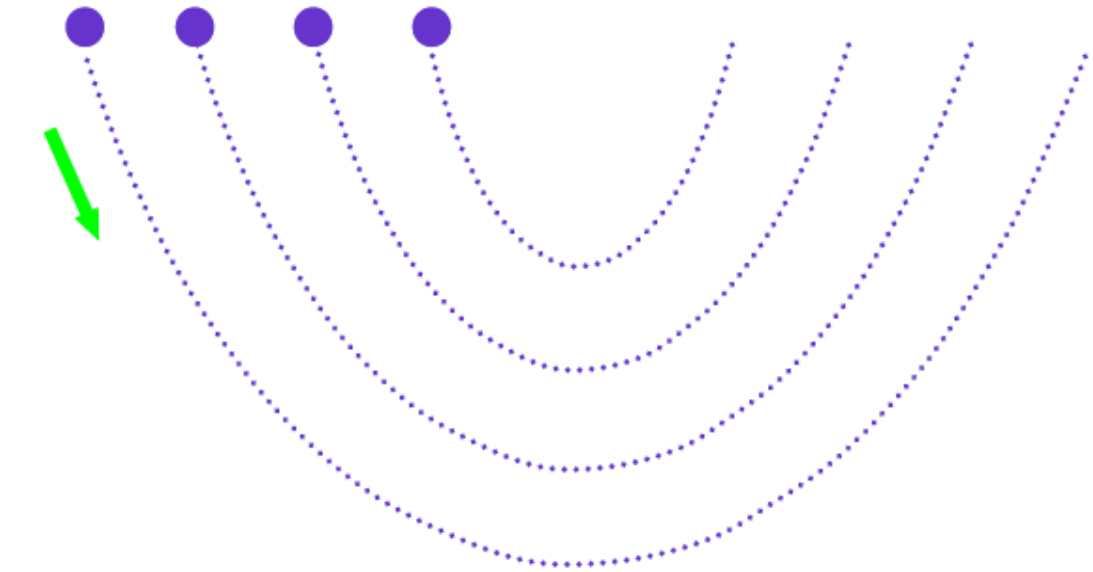
12



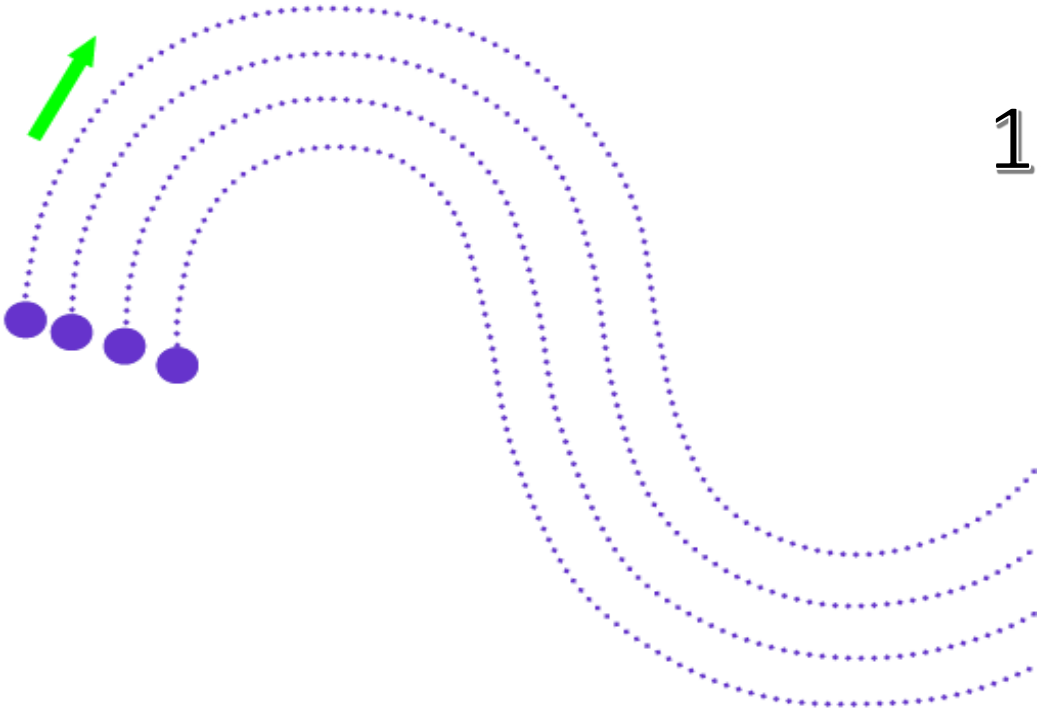
13



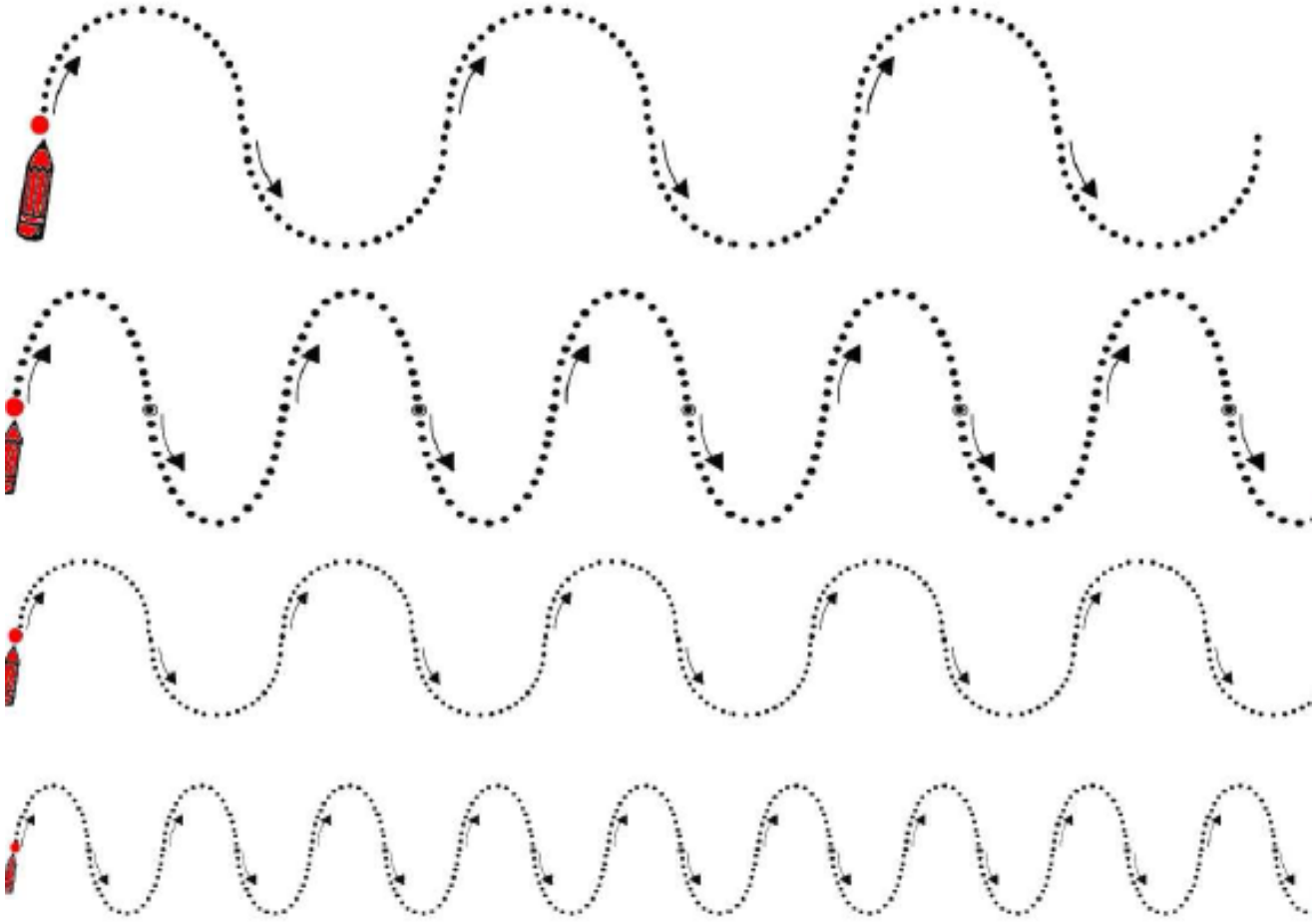
14



15



16

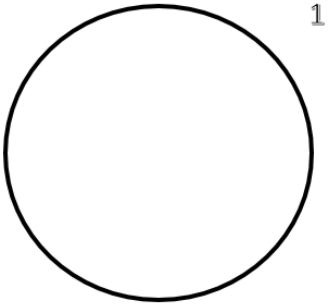


الملحق رقم 13:

ورقة تصحيح كراس التخطيط

كراس التخطيط	اللقب والاسم:

1



عدد المحاولات:

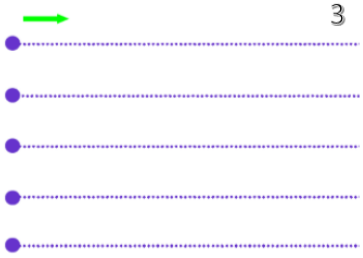
نجح (ت) من المرة الأولى:

2

عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

3



عدد المحاولات:

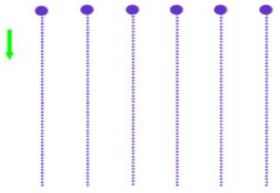
نجح (ت) من المرة الأولى:

4

عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

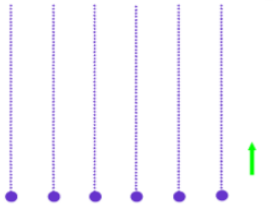
5



عدد المحاولات:

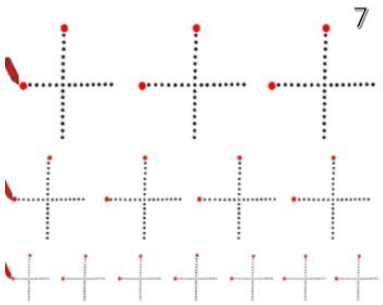
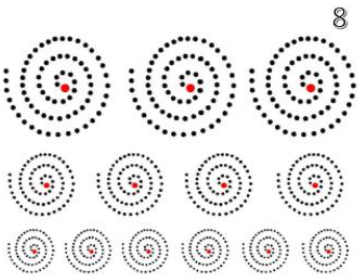
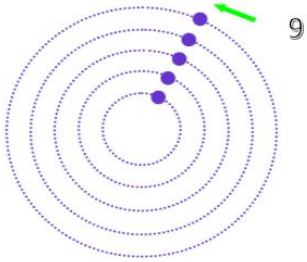
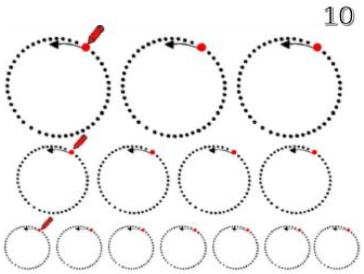
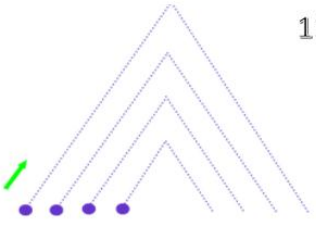
نجح (ت) من المرة الأولى:

6

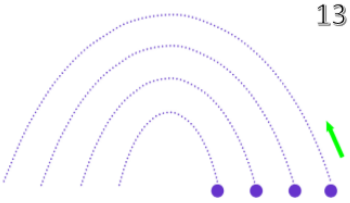


عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

7  عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:	8  عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:
9  عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:	10  عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:
11  عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:	12 عدد المحاولات: نجح (ت) من المرة الأولى:

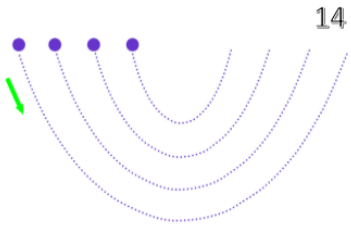
13



عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

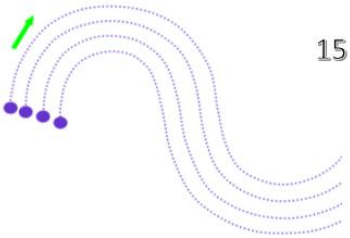
14



عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

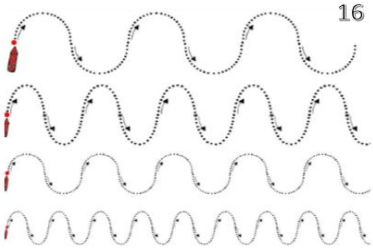
15



عدد المحاولات:

نجح (ت) من المرة الأولى:

16

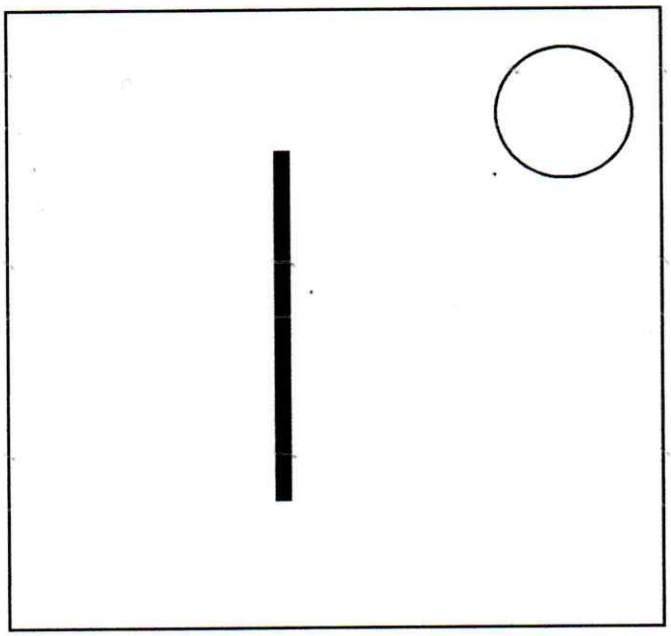


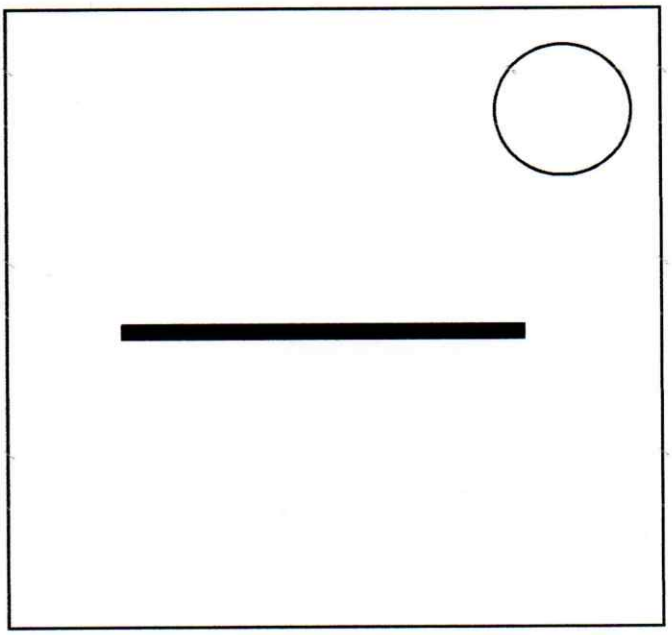
عدد المحاولات:

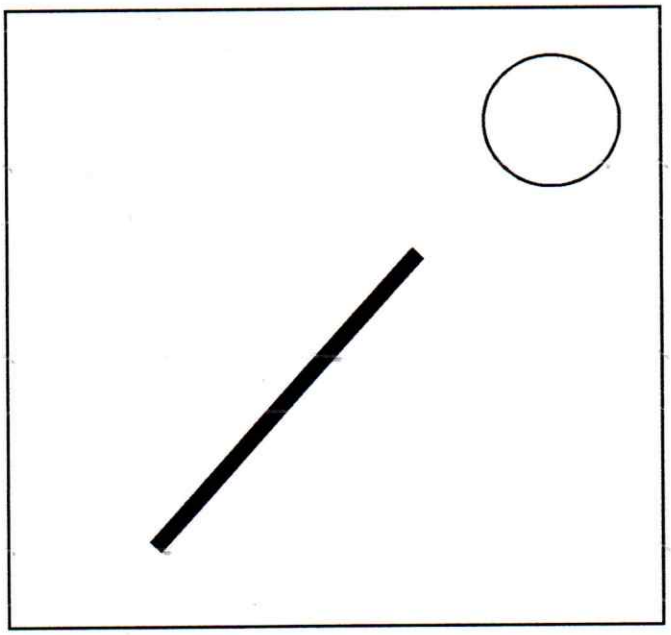
نجح (ت) من المرة الأولى:

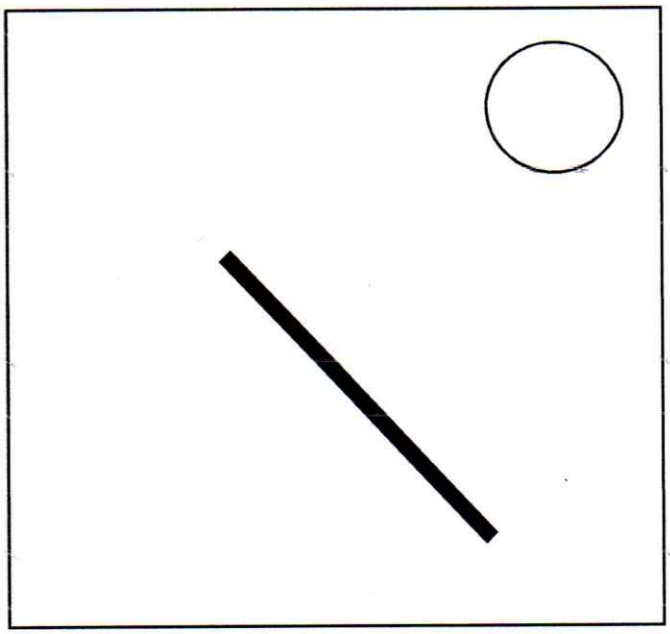
الملحق رقم 14:

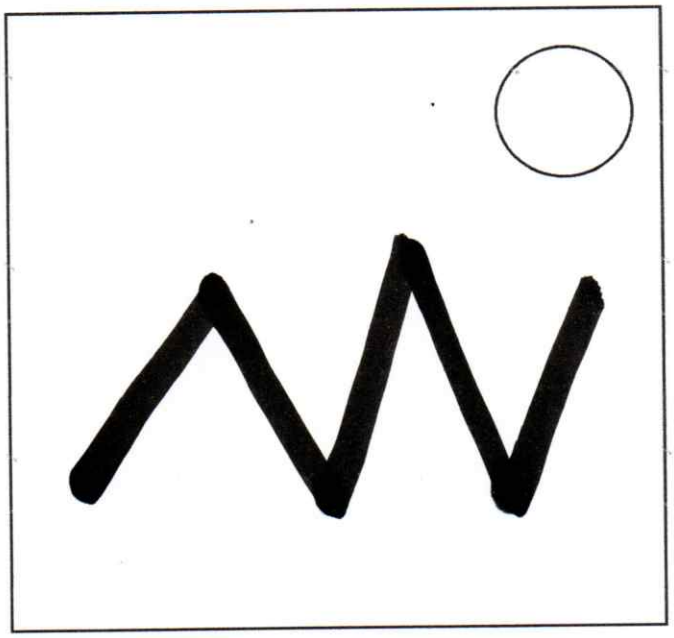
أوراق الخطوط المختلفة

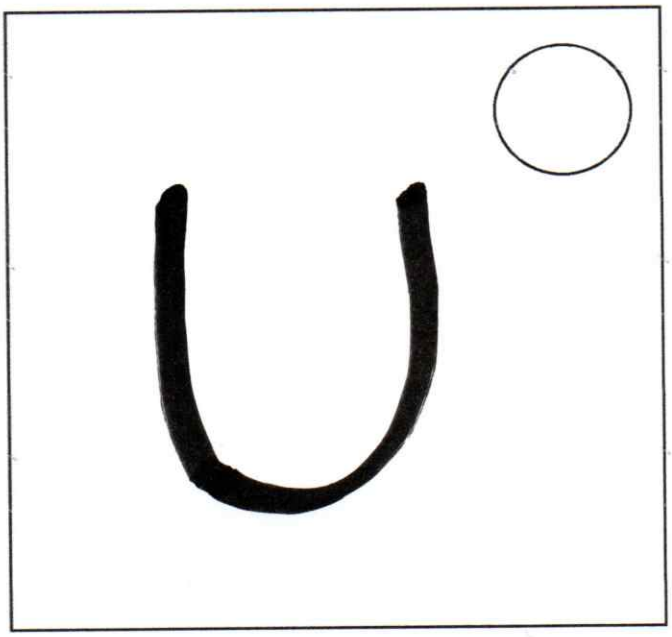


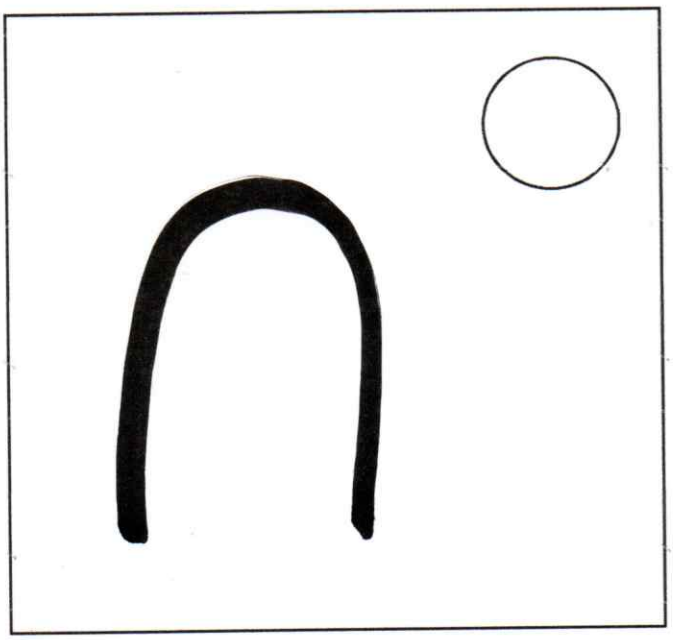


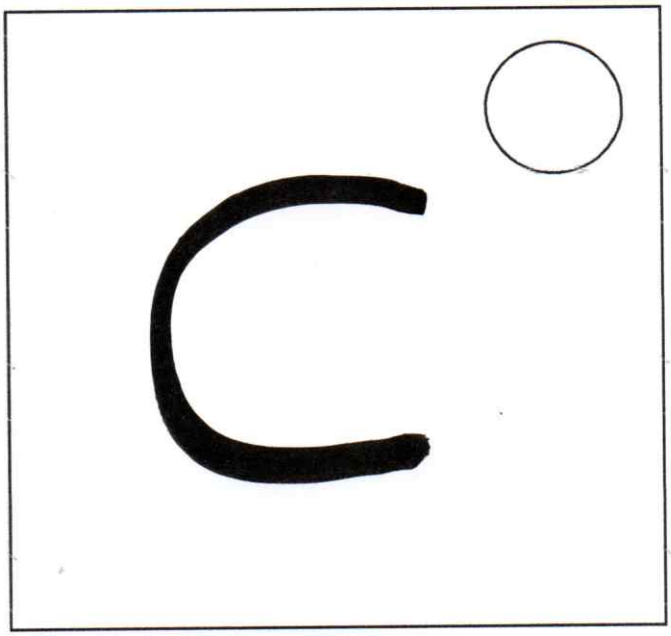


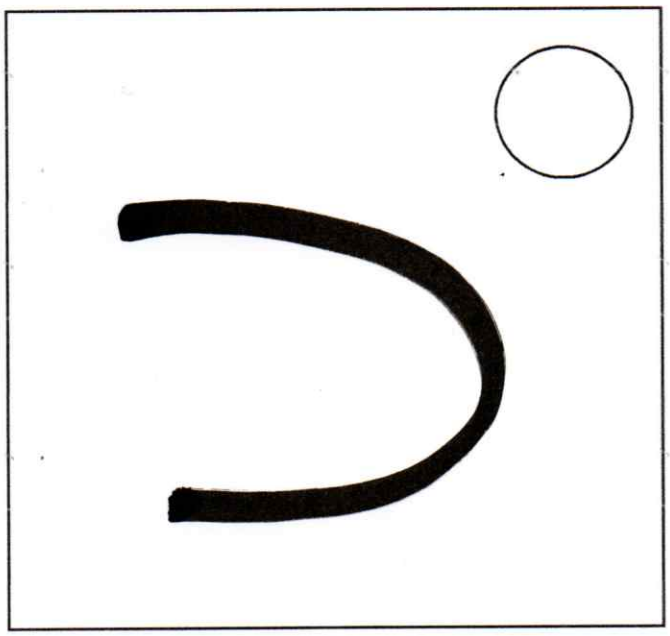


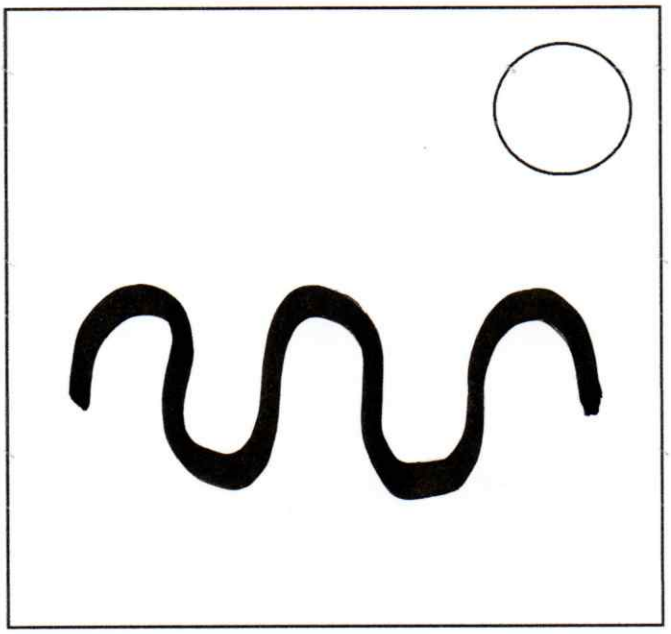






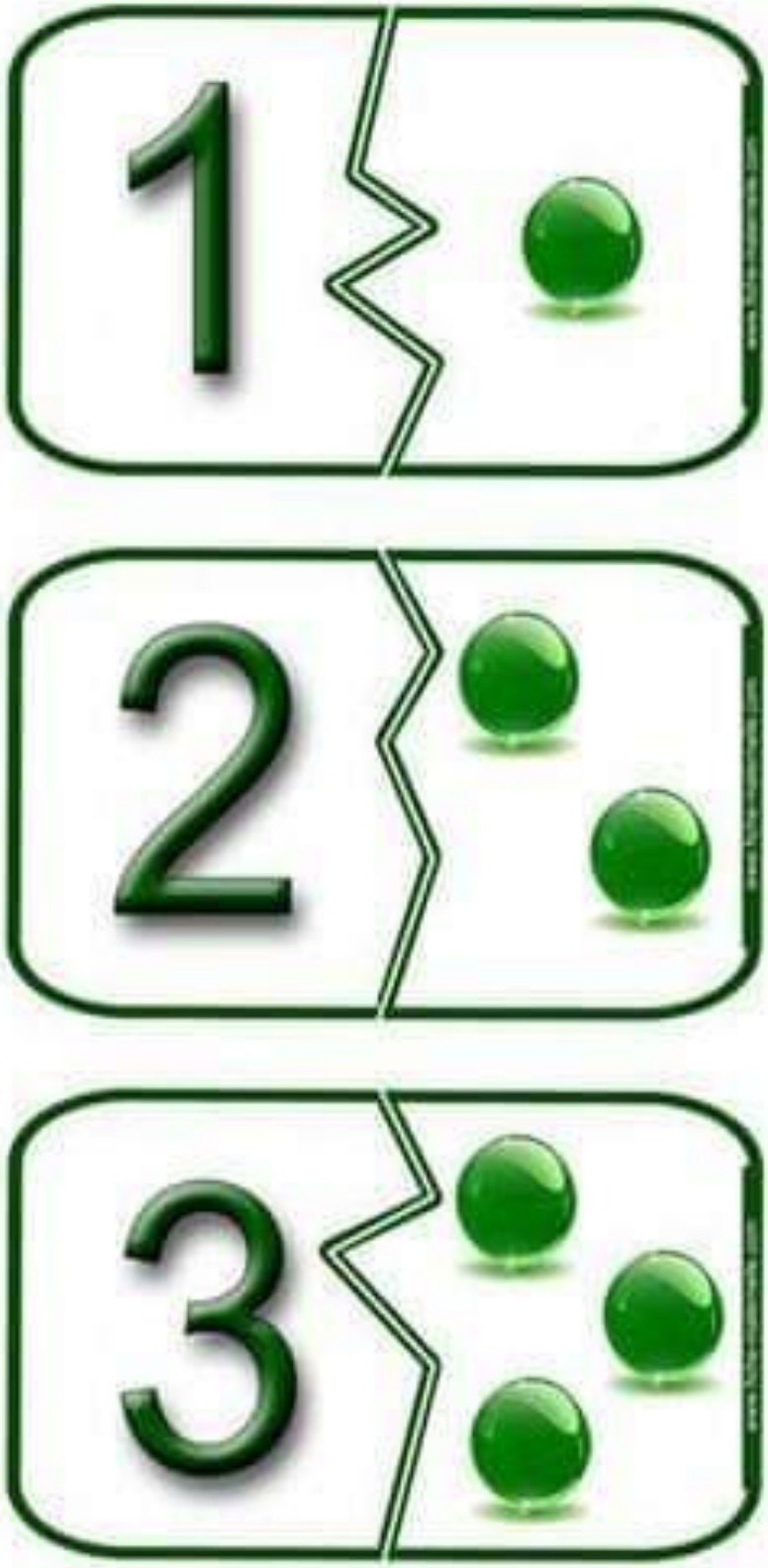


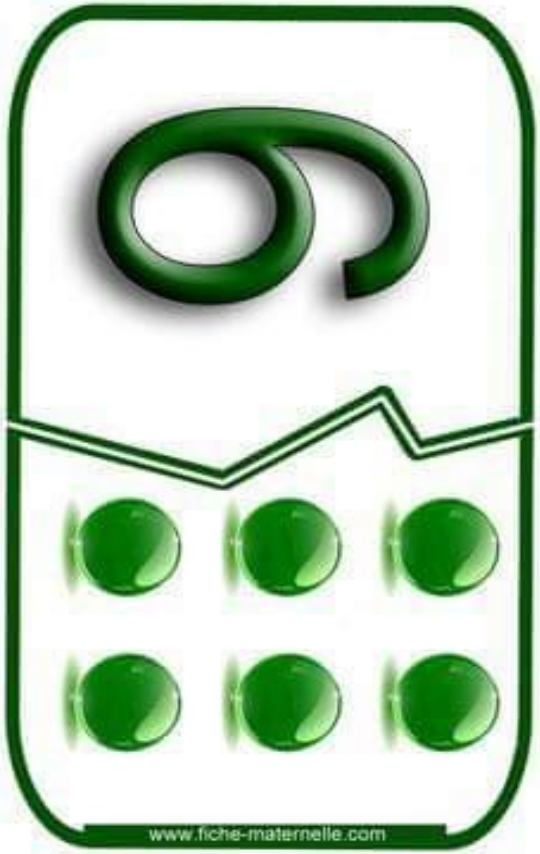




الملحق رقم 15:

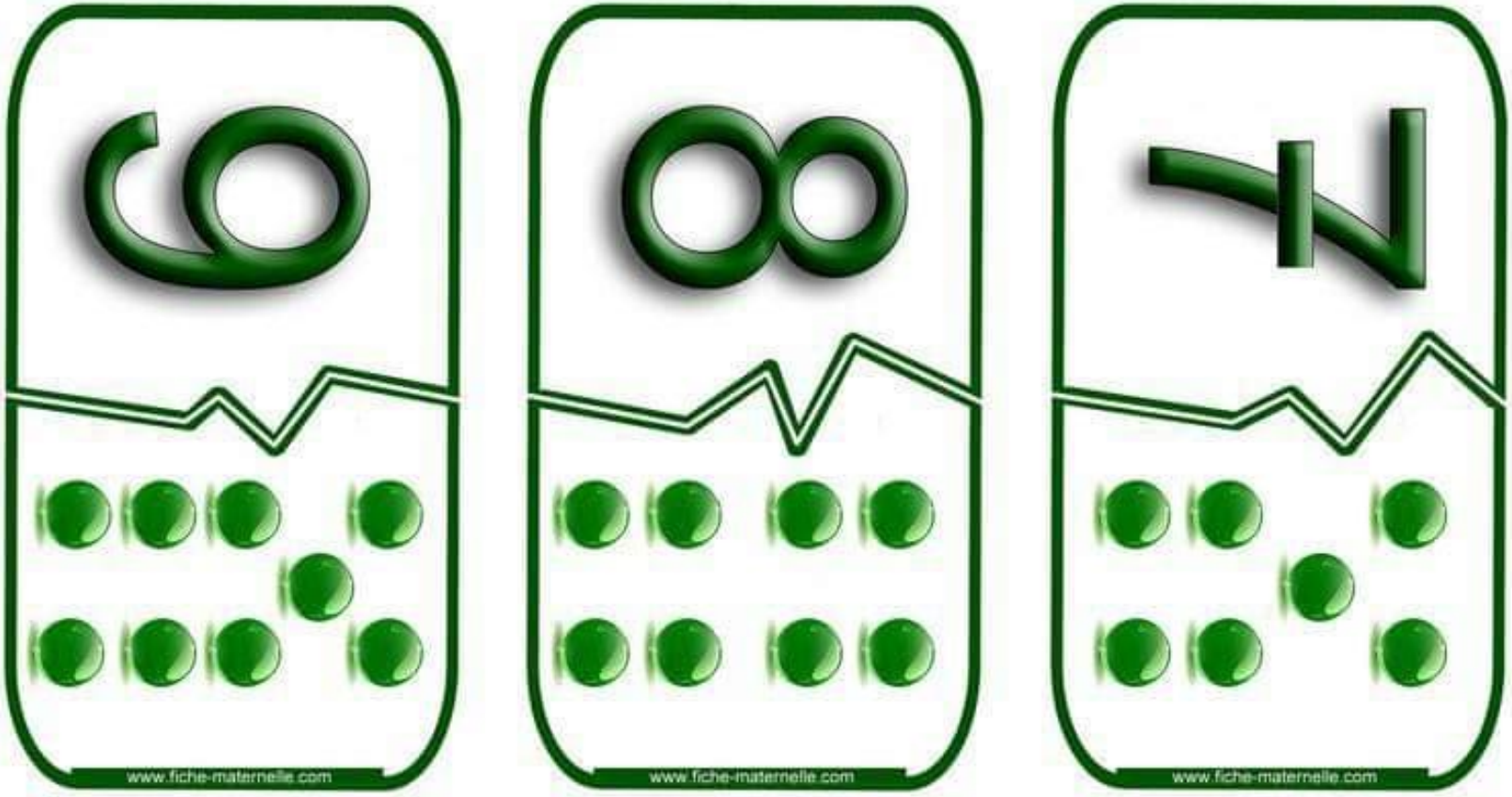
أوراق بطاقات الأرقام

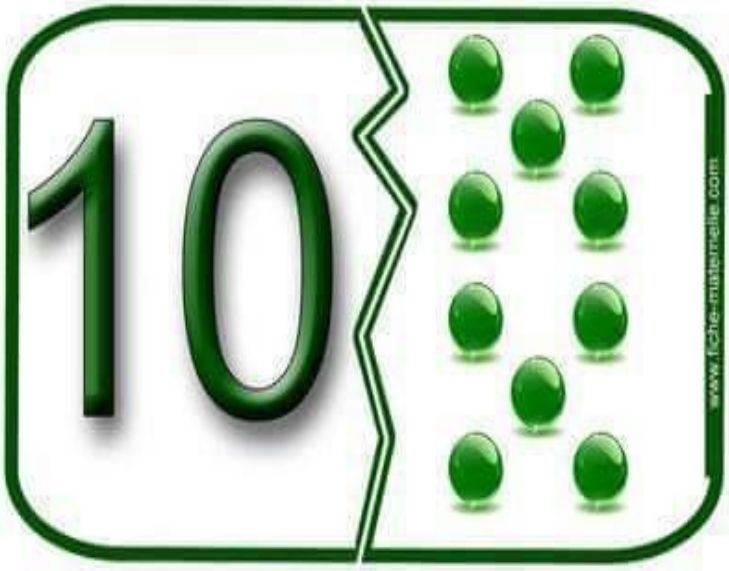

1
2
3


٥
www.fiche-maternelle.com

٥٦
www.fiche-maternelle.com

٤
www.fiche-maternelle.com


٩
٨
٧
www.fiche-maternelle.com
www.fiche-maternelle.com
www.fiche-maternelle.com


10
www.fiche-maternelle.com

الملحق رقم 16:

نتائج الدراسة الأساسية (العينة الضابطة)

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: م. ز (16.3.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي تاريخ الفحص:	نتيجة الفحص البعدي تاريخ الفحص:
الإستماع	التمييز السمعي	4	4
	الذاكرة السمعية	0	0
	الإدراك السمعي	0	2
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	1	2
	الوعي بالذات	2	4
	التعرف على الأشكال والألوان	1	1
الإستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0	0
	رسم الخطوط	0	2
الإستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	0
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	1

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ش. ب (21.9.2010) 9 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الإستماع	التمييز السمعي	0	0
	الذاكرة السمعية	2	2
	الإدراك السمعي	2	3
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	4	4
	الوعي بالذات	2	2
	التعرف على الأشكال والألوان	0	0
الإستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	1
	رسم الخطوط	0	2
الإستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	0
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	1

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ب. عبد ر(18.4.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي تاريخ الفحص:	نتيجة الفحص البعدي تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي	0	2
	الذاكرة السمعية	0	2
	الإدراك السمعي	0	0
النطق	تسمية الصورة الجسمية	0	0
	الوعي بالذات	2	4
	التعرف على الأشكال والألوان	1	1
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	1
	رسم الخطوط	0	2
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	0
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	1

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ب. م (14.12.2010) 9سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي تاريخ الفحص:	نتيجة الفحص البعدي تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي	1	3
	الذاكرة السمعية	2	2
	الإدراك السمعي	0	0
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	1	1
	الوعي بالذات	2	2
	التعرف على الأشكال والألوان	1	1
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	3
	رسم الخطوط	0	2
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	0
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	0

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: الط. س (30.11.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الإستماع	التمييز السمعي	3	3
	الذاكرة السمعية	2	4
	الإدراك السمعي	0	0
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	1	2
	الوعي بالذات	2	2
	التعرف على الأشكال والألوان	1	1
الإستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	1
	رسم الخطوط	0	2
الإستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	0
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	1

الملحق رقم 17:

نتائج الدراسة الأساسية (العينة التجريبية)

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: س. ب (16.11.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي	2	8	8
	الذاكرة السمعية	0	6	6
	الإدراك السمعي	3	6	7
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	1	10	10
	الوعي بالذات	2	8	8
	التعرف على الأشكال والألوان	0	10	10
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0	10	10
	رسم الخطوط	0	8	8
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	7	9
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	10	10

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ر. أ (11.5.2010) 9سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي	4	6	8
	الذاكرة السمعية	0	8	8
	الإدراك السمعي	2	8	8
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	1	10	10
	الوعي بالذات	2	6	8
	التعرف على الأشكال والألوان	4	8	8
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0	8	8
	رسم الخطوط	0	6	8
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	8	9
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	8	10

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ل. أ (11.2.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الإستماع	التمييز السمعي	0	6	7
	الذاكرة السمعية	2	6	6
	الإدراك السمعي	1	6	6
النطق	تسمية الصورة الجسمية	3	10	10
	الوعي بالذات	2	8	8
	التعرف على الأشكال والألوان	4	10	10
الإستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	0	10	10
	رسم الخطوط	0	6	8
الإستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	8	9
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	10	10

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ب. م (9.10.2011) 8 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الاستماع	التمييز السمعي	2	7	7
	الذاكرة السمعية	2	6	6
	الإدراك السمعي	4	5	7
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	3	8	8
	الوعي بالذات	2	6	6
	التعرف على الأشكال والألوان	0	8	10
الاستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	7	7
	رسم الخطوط	0	6	8
الاستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	1	5	5
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	10	10

ورقة تسجيل النقاط المحصل عليها بعد تطبيق اختبار تقييم مهارات اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة

المعلومات الشخصية:

اسم ولقب الطفل: ي. ع (14.11.2010) 9 سنوات

المعلومات الخاصة بالاختبار:

البعد	البند	نتيجة الفحص القبلي	نتيجة الفحص البعدي	نتيجة الفحص التابعي
		تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:	تاريخ الفحص:
الإستماع	التمييز السمعي	1	5	7
	الذاكرة السمعية	0	6	6
	الإدراك السمعي	1	5	6
التحدث	تسمية الصورة الجسمية	0	5	5
	الوعي بالذات	0	6	8
	التعرف على الأشكال والألوان	0	8	10
الإستعداد للكتابة	الحركة الدقيقة والتآزر البصري الحركي	1	7	7
	رسم الخطوط	0	6	8
الإستعداد للقراءة	الوعي الصوتي	0	7	7
	قراءة الأعداد من (1-10)	0	7	10

الملحق رقم 18:

وصف مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، 1998)

وصف مقياس مقياس الذكاء "ستانفورد بينيه" النسخة الرابعة (اقتباس وإعداد لويس كامل مليكة، ، 1998)

- وصف الأداة:

مقياس ستانفورد بينيه أعده العالمان الفرنسيان بينيه وسيمون، ثم قامت جامعة ستانفورد الأمريكية بنقل المقياس إلى البيئة الأمريكية، ومن هنا اشتق المقياس اسمه الجديد الذي جمع بين اسم الجامعة واسم مؤلفه الأصلي.

وهو مقياس فردي، أي لا يستطيع أخصائي واحد أن يطبقه في نفس الوقت إلا على مفحوص واحد. وصدرت الصورة الرابعة من هذا المقياس في أمريكا عام 1986 وأعدها ثورانديك وهاجن وساتلر Thorandike & Hagen & Satler ويتمثل نموذج تنظيم القدرات المعرفية في هذه الصورة من المقياس في ثلاثة مستويات عمرية تمتد من السنتين إلى الراشد المتفق، وهي:

المستوى الأول: عامل الاستدلال العام في (المستوى الأعلى).

المستوى الثاني: ويتمثل في ثلاثة عوامل عريضة هي:

أ- القدرات المتبلورة.

ب- القدرات السائلة.

ت- الذاكرة قصيرة المدى.

المستوى الثالث: ويتكون من ثلاثة مجالات أكثر تخصصا في الاستدلال اللفظي، والاستدلال الكمي، والاستدلال المجرد البصري.

ويندرج تحت هذه المجالات **15 اختبارا تخصصيا** على النحو التالي:

- **الاستدلال اللفظي:** ويتضمن اختبارات: المفردات، الفهم، السخافات، العلاقات اللفظية.
- **الاستدلال المجرد البصري:** ويتضمن الاختبارات: تحليل النمط، النسخ، المصفوفات، ثني وقطع الورق.
- **الاستدلال الكمي:** ويندرج تحته: الاختبار الكمي، سلاسل الأعداد، بناء المعادلة.
- **الذاكرة قصيرة المدى:** وتشمل اختبارات: تذكر نمط الخرز، تذكر الجمل، إعادة الأرقام، تذكر الأشياء **(لويس مليكة، 1998، ص ص 10-11).**