



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة علي لونيسي البلدية 2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية



فعالية برنامج إرشادي تدريبي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لتنمية بعض مهاراتهم المعرفية
لدمجهم في الوسط المدرسي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (نظام ل.م.د) في علوم التربية

تخصص: الارشاد والتوجيه النفسي التربوي

المشرف :

أ.د. محي الدين عبد العزيز

إعداد الطالبة :

خدومي زهرة

لجنة المناقشة

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	تلي عبد الرحمان	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة البلدية 02
02	محي الدين عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	مقررا ومشرفا	جامعة البلدية 02
03	العربي أمحمد	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة البلدية 02
04	ميفاتلي نعيمة	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 02
05	مرصالي حورية	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية
06	ميزايني جيلالي	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة خميس مليانة

السنة الجامعية: 2023 – 2024

الشكر والتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿رَبِّاَوْزَعْنِي اَنْ اَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي اَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَاَنْ اَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾

سورة النمل: الآية: 19 صدق الله العظيم

نتوجه بالشكر لله عز وجل أن من علينا وأمدنا بالعزم والقوة لإتمام هذا البحث ومن تمام شكر الله عز وجل ؛ نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الاستاذ الدكتور محي الدين عبد العزيز الذي تكرم بقبول الإشراف على هذا البحث ، وكان لنا خير عون وخير موجه فجزاه الله عني أفضل الجزاء وجعلها له في ميزان حسناته بوافر الهناء والعافية ودوام الصحة الكافية. كما لا أنسى من زاد لدراستي شرفاً بفضل التحكيم ومن احتضن جهدي برحابة الصدر المتين لإبداء آراءهم وملاحظاتهم وإثرائها بمقترحاتهم النيرة والاستفادة من خبراتهم الواسعة ومد يد العون بالمساعدة في تحكيم أدواتها، فلولاهم لما كان للدراسة أدوات قائمة، وأخصهم بالذكر :
- أ.د/ إبراهيم عبد الله فرج الزريقات أستاذ
بقسم الإرشاد والتربية الخاصة - جامعة الأردن.

الاستاذ الدكتور قيرع فتحي ، د مرباح تقي الدين بجامعة الجلفة ، الاستاذ الدكتور زعتر نور الدين ، وكل من ساهم في تحكيم أدوات هذه الدراسة دون استثناء
كما نتوجه بالشكر الى د.خدومي عمر و أ د بلحواجب فتحي ود قوادري جلولاذين مدو لنا يد
العون والمساعدة

فلكم مني جزيل الشكر والعرفان لما قدمتموه لي من مساعدة وإثراء لأدوات الدراسة.
كما اتقدم بخالص الشكر لجميع العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بالجلفة على حسن تعاملهم لإتاحة الفرصة بإنجاز دراستنا بمؤسستهم وتطبيقها في شقها الميداني، وأخص بالذكر هنا: السيد المدير والاستاذ المراقب العام البشير السويح والاختصاصية حميدي عائشة وكل الزملاء الاختصاصيين العاملين بالمركز دون استثناء
إلى كل طلبتي الاعزاء وأخص بالذكر عثمانى بلقاسم ، بن ميلود حكيم، خليل إكرام .
الباحثة : خدومي زهرة

ملخص الدراسة بالعربية :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي تدريبي في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وللتحقق من فرضيات الدراسة اعتمدنا على المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بقياس (قبلي وبعدي وتتبعي) على عينة الدراسة مكونة من (16) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين عقليا بالجلفة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المتمثل في (60) طفل معاق عقليا قابل للتعلم ، تتراوح درجات ذكائهم ما بين (55.73- 66.60) درجة و أعمارهم الزمنية ما بين (4.7 و 7.7 سنوات) وعمرهم العقلي ما بين (3.0 و 5.1) على مقياس النضج العقلي كولومبيا، ولتحقيق أهداف الدراسة إستخدمت الباحثة مقياس بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (من إعداد الباحثة)، وبرنامجا تدريبيا (من إعداد الباحثة)، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصلت الدراسة الى النتائج التالية :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الإدراك الحس-حركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإنتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الإنتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس المجموعة التجريبية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة توصيات وإقتراحات للمهتمين بهذا الميدان .

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي تدريبي، المهارات المعرفية، الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

Abstract

The study aims to reveal the effectiveness of a training counseling program in developing some cognitive skills among mentally disabled children who are capable of learning. To verify the study hypotheses, we relied on the quasi-experimental approach based on the design of the two groups (control and experimental) with (pre-, post-, and follow-up) measurement on the study sample consisting of (16) Children with mild mental disabilities at the Pedagogical Psychological Center for Mentally Disabled Children in Djelfa, selected randomly from the study population of (60) mentally disabled children who are capable of learning, their IQ scores range between (55.73-66.60) degrees and their chronological ages range between (4.7 and 7.7 years) and their mental age is between (3.0 and 5.1) on the Columbia Mental Maturity Scale, to achieve the objectives of the study, the researcher used a measure of some cognitive skills among mentally disabled children who are capable of learning (prepared by the researcher), and a training program (prepared by the researcher), and after statistical processing of the data, the study reached the following results:

. There are no statistically significant differences between the average scores of the pre- and post-tests for the control group in the level of some cognitive skills.

. There are statistically significant differences between the averages of the pre- and post-measurements for the experimental group in the level of sensory-motor perception, attributed to the proposed training program in favor of the post-measurement.

There are statistically significant differences between the means of the post-measurement of the experimental group and the control group in the level of sensory-motor perception, attributed to the proposed training program in favor of the post-measurement of the experimental group.

There are statistically significant differences between the averages of the pre- and post-measurements for the experimental group in the level of auditory and visual attention, attributed to the proposed training program in favor of the post-measurement.

There are statistically significant differences between the post-measurement averages of the experimental group and the control group in the level of auditory and visual attention, attributed to the proposed training program in favor of the experimental group's post-measurement

There are statistically significant differences between the averages of the pre- and post-measurements for the experimental group in the level of some cognitive skills, attributed to the proposed training program in favor of the post-measurement.

There are statistically significant differences between the means of the post-measurement of the experimental group and the control group in the level of some cognitive skills, attributed to the proposed training program in favor of the experimental group's measurement.

There are no statistically significant differences between the averages of the post and follow-up measurements for the experimental group in the level of some cognitive skills.

In light of these results, the study presented recommendations and suggestions for those interested in this field.

Keywords: training counseling program, cognitive skills, mentally disabled

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	د
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	ض
قائمة الملاحق	ض
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول الاطار العام الدراسة	
1- الإشكالية	5
2- فرضيات الدراسة	10
3- أهداف الدراسة	11
5- أهمية الدراسة	12
1.5- الجانب النظري	12
2.5- الجانب التطبيقي	12
6- المفاهيم الإجرائية للدراسة	13
1.6- البرنامج الإرشادي التدريبي	13
2.6- المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة	13
3.6- الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	14
7- الدراسات السابقة	15

15	1.7-المحور الأول الدراسات الاجنبية
23	2.7- المحور الثاني الدراسات العربية
32	3.7- المحور الثالث الدراسات الوطنية
39	4.7-التعليق على الدراسات السابقة
47	5.7-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
	الفصل الثاني الإعاقة العقلية.
50	تمهيد:
50	1- مفهوم الإعاقة العقلية
53	2- تصنيف حالات الإعاقة العقلية
54	1.2 -التصنيف الطبي للإعاقة
54	2.2 -التصنيف التربوي
55	3.2 -التصنيف حسب الجمعية الامريكية للإعاقة العقلية
56	3- العوامل المسببة للإعاقة العقلية
56	1.3 -أسباب قبل الولادة
57	2.3 -/اسباب اثناء الولادة
58	3.3 -اسباب بعد الولادة
59	4-خصائص الاطفال المعاقين عقليا
59	1.4 -الخصائص الجسمية والحركية للأطفال المعاقين عقليا
60	2.4 -الخصائص المعرفية للأطفال المعاقين عقليا
60	3.4 -الخصائص اللغوية للأطفال المعاقين عقليا
61	4.4 -الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأطفال المعاقين عقليا
61	5-خصائص الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
62	1.5 -الخصائص الجسمية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
62	2.5 -الخصائص التعليمية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

63	6-الحاجات الأساسية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
64	7-تشخيص الاعاقة العقلية
64	1.7- مفهوم التشخيص
65	2.7- طرق التشخيص
65	3.7- خطوات التشخيص
66	4.7- أهمية التشخيص
66	5.7- مشكلات قياس وتشخيص الإعاقة العقلية
67	8-التدخل المبكر
67	1.8- مفهوم التدخل المبكر
68	2.8- أهمية التدخل المبكر
68	3.8- فريق التدخل المبكر
69	4.8- أشكال التدخل المبكر
70	5.8- أهداف التدخل المبكر
70	9- أهم الطرق التربوية الحديثة في تعليم الاطفال المعاقين عقليا
75	10-دمج الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
	الفصل الثالث العمليات المعرفية الإدراك الحس حركي والإنتباه السمعي والبصري
80	تمهيد
80	1-الإدراك
80	1.1- مفهوم الإدراك
81	2.1- النظريات المفسرة للإدراك
84	3.1- خصائص الادراك
85	4.1- طبيعة الادراك
85	5.1- الاحساس والادراك
86	6.1- أبعاد عملية الادراك

87	7.1- العوامل المؤثرة في الادراك
88	8.1- كيف تحدث عملية الادراك
89	9.1- أنواع الإدراك:
89	1.9.1- الإدراك الحسي :
90	-2.9.1- الإدراك الحسي البصري :
92	-3.9.1- الادراك الحسي السمعي:
92	4.9.1- الادراك الحسي اللمسي :
93	-5.9.1- الادراك الحسي التذوقي :
93	10.1- الادراك الحس حركي:
99	11.1- النظريات المفسرة للإدراك الحس حركي :
102	12.1- الإدراك عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
103	2- الإنتباه
103	2-1- تعريف الإنتباه
103	2.2. طبيعة عملية الإنتباه
104	3.2- مراحل الإنتباه
104	4.2 - أنواع الانتباه
107	5.2 - محددات الانتباه
108	6.2 - العوامل المؤثرة في الانتباه
109	7.2 - النظريات المفسرة للانتباه
109	8.2- الإنتباه عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
111	خلاصة الفصل
	الجانب الميداني
	الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية
114	تمهيد

114	1-الدراسة الاستطلاعية
114	1.1-تعريف الدراسة الاستطلاعية
114	2.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
115	3.1- إجراء دراسة إستطلاعية
115	4.1- عينة الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيارها
118	1.5- نتائج الدراسة الاستطلاعية
118	2- الدراسة الأساسية
118	1.2- منهج الدراسة
122	2.2- عينة الدراسة الأساسية
127	3-أدوات الدراسة
161	4- حدود الدراسة
162	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج
165	تمهيد
165	1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
169	2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
175	3-عرض ومناقشة الفرضية الثالثة
182	4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
186	5-عرض ومناقشة الفرضية الخامسة
189	6-عرض ومناقشة الفرضية السادسة
191	7-عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة
193	8-عرض وتحليل الفرضية الثامنة
195	تفسير ومناقشة نتائج الدراسة
195	1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

196	2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية والثالثة
203	3-مناقشة الفرضية الفرعية الرابعة والخامسة
206	4-مناقشة الفرضية السادسة والسابعة
211	الاستنتاج العام
213	خاتمة
216	قائمة المصادر والمراجع
217	قائمة المراجع
233	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول
55	الجدول رقم (01) يمثل التصنيف التربوي للإعاقة يقابلها نسبة الذكاء
116	الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس
117	الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق العمر الزمني
123	الجدول رقم (04) يوضح العمر الزمني والعمر العقلي ونسب الذكاء بمقياس النضج العقلي كولومبيا لأفراد العينة .
124	الجدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر الزمني والعمر العقلي ودرجة الذكاء على المجموعتين الضابطة والتجريبية
125	الجدول (06) رقم يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء
126	الجدول رقم (07) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغير المشكلات السلوكية (السلوك العدواني، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد).
132	جدول رقم (09) يوضح نتائج تحكيم مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
134	جدول رقم (10) يوضح معاملات الاتفاق وصدق العبارة بين المحكمين لعبارة لمقياس بعض المهارات المعرفية
135	جدول رقم (11) نتائج الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للإدراك الحس حركي....
136	جدول رقم (12) نتائج الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للانتباه البصري والسمعي
137	الجدول رقم (13) يوضح نتائج الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

الجدول رقم (14) يوضح نتائج الفروق بين درجات مجموعة الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم و مجموعة الاطفال العاديين المتمدرسين بالقسم التحضري على مقياس بعض المهارات المعرفية	138
الجدول رقم (15) يبين صدق المقارنة الطرفية بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا على مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	138
جدول رقم(16) يوضح معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية ..139	
الجدول رقم (17) يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس	140
الجدول رقم(18) يبين درجات مستويات التصنيف لمقياس بعض المهارات المعرفية	141
الجدول رقم (19) يوضح مستويات تصنيف درجات مقياس المشكلات السلوكية	144
الجدول رقم (20) يوضح بروتكول البرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	148
الجدول رقم (21) يوضح محتوى وفنيات وأهداف جلسات البرنامج التدريبي	156
جدول رقم(22) يبين نتائج استمارة تحكيم البرنامج التدريبي من طرف الأساتذة المحكمين	161
الجدول رقم(23) يوضح القيم الكمية المقابلة للمستويات الثلاثة	163
الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي	165
الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري	167
الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية .	168
الجدول رقم (27) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي	170
الجدول رقم (28) يوضح الفروق بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الادراك الحس-حركي	176

الجدول رقم (29) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري .	183
الجدول رقم (30) يوضح بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري	186
الجدول رقم (31) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .	189
الجدول رقم (32) يوضح بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية	191
الجدول رقم (33) يوضح بين متوسطات القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية	193

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل
116	الشكل رقم (01) يبين توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس
117	الشكل رقم (02) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق العمر الزمني
121	الشكل رقم (03) يوضح التصميم التجريبي المتبع في الدراسة
166	الشكل رقم (04) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي
167	الشكل رقم (05) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري
168	الشكل رقم (06) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري.
174	الشكل رقم (07) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الادراك الحس حركي
181	الشكل رقم (08) يوضح الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي .
185	الشكل رقم (09) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري
188	الشكل رقم (10) يوضح الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري
190	الشكل رقم (11) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .
192	الشكل رقم (12) يوضح الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية
194	الشكل رقم (13) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

قائمة الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق
234	الملحق رقم (01) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء.
235	الملحق رقم (02) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغير المشكلات السلوكية (السلوك العدواني، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد).
237	الملحق رقم (03) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغير التابع بعض المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري).
238	الملحق رقم (04) يبين معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في المقياس الفرعي للإدراك الحس حركي
247	الملحق رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في المقياس الفرعي للانتباه البصري والسمعي
251	الملحق رقم (06) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
253	الملحق رقم (07) يوضح نتائج صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحكات
254	الملحق رقم (08) يوضح نتائج صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية
255	الملحق رقم (09) يبين نتائج الثبات عن طريق التجزئة النصفية
256	الملحق رقم (10) يبين نتائج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
259	الملحق رقم (11) يبين نتائج الفروق بين متوسطات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة
261	الملحق رقم (12) يبين نتائج نتائج الفروق بين متوسطات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية
266	الملحق رقم (13) يبين نتائج الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
269	الملحق رقم (14) يبين نتائج الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

271	الملحق رقم(15) يبين استمارة طلب تحكيم المقياس
274	الملحق رقم (16) يبين الصورة الاولى للمقياس
281	الملحق رقم (17) يبين قائمة السادة المحكمين لمقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
282	الملحق رقم (18) يبين الصورة النهائية لمقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
287	الملحق رقم (19) يبين إستمارة طلب تحكيم البرنامج
289	الملحق رقم (20) يبين الصورة الأولى للبرنامج الإرشادي التدريبي
298	الملحق رقم (21) يبين قائمة السادة المحكمين لبرنامج التدريبي الارشادي لتنمية المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
299	الملحق رقم (22) يبين بعض البطاقات التقنية المستعملة خلال سير البرنامج التدريبي
304	الملحق رقم (23) يبين استمارة التقييم النفسي التربوي العام للطفل
307	الملحق رقم (24) يبين التوزيع الاسبوعي للبرنامج
308	الملحق رقم (25) يبين ورقة تنقيط لاختبار كولومبيا
309	الملحق رقم (26) يبين بعض الصور للأطفال اثناء تطبيق اختبار كولومبيا
310	الملحق رقم (26) يبين بعض الصور اختبار كولومبيا
311	الملحق رقم (27) يبين بعض الادوات المستعملة اثناء التطبيق الميداني
311..	الملحق رقم (28) يبين بعض الصور للأطفال اثناء تطبيق اختبار BECS و STROOP
312	الملحق رقم (29) يبين بعض الصور للأطفال اثناء
316	الملحق رقم (30) يبين بعض الصور اثناء إرشاد الامهات

مقدمة

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين التربوية التي واجهت العديد من التحديات حتى نما وتطور بسرعة وأصبح له مكانا واضحا بين الميادين العلمية والتربوية ولعل أهم ما تميزت به التربية الخاصة منذ بداياتها الأولى الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين ويشير الخطيب وآخرون (2009) بان التربية الخاصة ميدان دائم التغيير من حيث العمليات التي يتضمنها والاليات التي يتم اتباعها لتنفيذ تلك العمليات ، لكنها في النهاية تسعى الى تمكين الافراد الذين يختلفون جوهريا عن الافراد الاخرين من بلوغ أقصى ما تسمح به إمكانياتهم من نمو، وتحصيل واستقلالية، ويرى وادي (2008) ان التربية الخاصة تؤكد على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ،وتكييف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم ، بما يتواءم واحتياجاتهم وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في الفصول العادية ، وقد شهد العقد الحالي تطورا هائلا في مجال الاهتمام بالإعاقة ونشاط كبير في تطوير برامجها حتى تتصف بالشمولية ولا تقتصر بجوانب متعلقة بمشكلة ما وتغفل عن الأخرى.

نالت فئة المعاقين عقليا اهتماما كبيرا من قبل المختصين في مجال التربية الخاصة لكونها مشكلة مرتبطة بكفاءة شريحة اجتماعية، يمكن أن تسهم في بناء المجتمع وتطويرة بدلا أن تشكل عبئا عليه ،والإعاقة العقلية مشكلة من أهم المشكلات التي استرعت اهتمام الكثير من الباحثين في ميدان علم النفس والتربية والطب ، وتظهر الإعاقة العقلية منذ الطفولة المبكرة أين يضعف النمو العقلي ويسوء التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ويعجز عن إدراك أكثر المفاهيم بساطة وعدم العناية بالذات كما أنهم يعانون مشكلات معرفية تتميز في عدم القدرة على التفكير والتركيز والتذكر وصعوبات في الانتباه ، ونقص في عمليات الادراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء الشكل واللون والحجم والبعد والوزن ، كذلك يعانون من عدم الادراك السليم للحركات ونقص واضح في التناسق العضلي العصبي مما ينعكس على قدراتهم التعليمية وصعوبة تحديدهم للمثيرات والابعاد للمهام المطلوبة منهم ، الامر الذي يتطلب تدخلا مبكرا للإعطاء الطفل المعاق فرصة للتقليل من هذه المشاكل سواءا كانت سلوكية او معرفية.

ويعتبر التدخل المبكر نظام من الخدمات التربوية والعلاجية والوقائية يقدم للأطفال الصغار ممن لديهم احتياجات خاصة، وبالإضافة إلى توفير حاجات أسر هؤلاء الأطفال من خلال تقديم البرامج التدريبية الإرشادية¹

وعلى هذا الأساس جاءت هذه الدراسة والتي نسعى من خلالها تقديم برنامج إرشادي تدريبي يقدم مجموعة من الأنشطة للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لتنمية إدراكهم الحس حركي وانتباههم السمعي والبصري لدمجهم في الصفوف العادية مع أقرانهم الأسوياء ولتحقيق هذه الأهداف حاولت الباحثة تناول موضوع بحثها ضمن إطارين وهما : النظري والتطبيقي كما يلي:

- الجانب النظري تضمن ثلاث فصول، تمثلت في: التعريف بموضوع الدراسة، الإعاقة العقلية، العمليات المعرفية الإدراك والانتباه كأمثلة .
- أما الجانب التطبيقي تضمن فصلين وهما: إجراءات الدراسة الميدانية، عرض وتحليل ومناقشة النتائج الدراسة ، وأخيراً خاتمة.
- وقد خرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوعه .

¹ أحمد، وادي. الإعاقة العقلية (الطبعة 01. دار اسامة للنشر والتوزيع، 2008)، 87-88.

الجانب

النظري

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
 - 2- فرضيات الدراسة.
 - 3- أهمية الدراسة
 - 4- أهداف الدراسة.
 - 5- مفاهيم الدراسة الإجرائية
 - 6- الدراسات السابقة.
- 6-1- عرض الدراسات السابقة.
 - 6-2- مناقشة الدراسات السابقة.
 - 6-3- التعقيب على الدراسات السابقة.
 - 6-4- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

أصبح الاهتمام بالأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة محور إنشغال العديد من الباحثين والمختصين في ميادين متعددة ، بما في ذلك الميادين الطبية والنفسية والسلوكية و الإجتماعية والتربوية يهدف هذا الاهتمام المتزايد إلى توفير رعاية شاملة وفعالة لهؤلاء الأطفال و ذلك ليتم التكفل الجيد بهم وصولاً إلى تحقيق عملية الدمج بكل أنواعها ليزيد تقبلهم لذواتهم وتقبل المجتمع لهم من خلال تكيفهم معه، وبعد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من أولئك الأطفال الذين يتطلبون رعاية خاصة تهدف إلى تمكينهم من التفاعل الإيجابي مع محيطهم دون الوقوف على قدراتهم المحدودة بالمقارنة مع أقرانهم من الأطفال الأسوياء، وظهرت الإعاقة العقلية في مجتمعاتنا بشكل شاسع عبر العصور وشهدت تفسيرات متنوعة حولها .

ففي العصور القديمة إعتبر الإغريق أن المعاقين غير صالحين للحياة، حيث كانوا يروجون لفكرة التخلص منهم في مرحلة الطفولة، على الجانب الآخر تميزت الفترة الرومانية بالتسامح تجاه المعاق لإعتقادهم أنه يمكن علاجه وفي العصور المسيحية الأولى شهدت النظرة نحوه (المعاق) تغيراً إيجابياً إذ وفرت له أماكن للإيواء والرعاية و في العصور الوسطى استخدم كوسيلة تسلية للطبقة الحاكمة، وفي سنة (1534)، أبدى أنطوني فيتزهيربرت (Anthony Fitzherbert) اهتماماً ورغبة في النظر للإعاقة العقلية نظرة علمية ساعياً لتغيير النظرة السائدة في ذلك الوقت تجاه ما كان يسمى (الأبله)، ثم تلاه جون لوك (John Louke) في محاولة للتمييز بين الأبله والمجنون، أما في العصر الإسلامي فنجد أن رسولنا الحبيب محمد صل الله عليه وسلم أول من أعلن عن حقوق الإنسان يوم حجة الوداع حيث حرص على المساواة بين مختلف الفئات في المجتمع، و نهى عن السخرية و التعالي ، و خصص لهم من بيت مال المسلمين، وفي سنة (1789)، جاءت أول محاولة فعلية على يد إيتارد (Itard) لتعليم المعاقين عقلياً عندما وجد طفلاً عارياً في غابة الأفيرون الفرنسية (Forêt Aveyronnaise) في الفترة ما بين (1794-1798) أطلق عليه إسم طفل الأفيرون المتوحش وقد كان بعيداً عن أي تفاعل بشري على مدى سنوات عديدة، وقد إعتقد إيتارد (Itard) أن حالة الطفل قد نجمت عن عدم توافر التفاعل الاجتماعي والخبرات التعليمية وأن بالإمكان معالجة الطفل، وعلى الرغم من أن إيتارد (Itard) استطاع أن يحقق

نجاحاً جزئياً في تغيير السلوك التكيفي لذلك الطفل إلا أنه قد أعلن عن فشله في معالجته، وعلى الرغم من ذلك فقد أضاعت الطرق العلاجية التي إستخدمها إيتارد (Itard) مجال البحث للآخرين من بعده.

يعتبر لطفينا و بارتيس (Lutfianah and Pratitis. 2020) الأطفال المعاقين عقلياً هم أولئك الذين يكون ذكاءهم أقل من المتوسط بالإضافة إلى ذلك ، فهم أقل تطوراً للتكيف مع بيئتهم وهم أقل مهارة في التفكير في الأشياء الصعبة والتفكير في الأشياء المجردة والأشياء المعقدة وهذا ما يعززه الرأي الذي يوضح أن الوظيفة الفكرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أقل من أقرانهم مصحوبة بنقص القدرة على التعلم والتكيف مع الأطفال، و يرى راهايو وآخرون (Rahayu et al. 2022) أن الإعاقة العقلية هي النمو العقلي المتوقف وغير المكتمل الذي يتميز بضعف المهارات أثناء التطور والتي تؤثر على المستوى المعرفي واللغوي والحركي والاجتماعي، فالأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية ، لديهم مستوى من الذكاء أقل من المتوسط مما يجعلهم ويواجهون صعوبة في التكيف الاجتماعي.

وفي هذا الصدد يعتبر نذيرخان¹ أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هم أولئك الأطفال الذين يعانون من بطئ في النمو العقلي نتيجة لأمراض الجهاز العصبي المركزي في المقام الأول ويؤثر ذلك على نشاطهم المعرفي كالإدراك والذاكرة والتفكير كما ان لديهم عجز في الجانب العاطفي والاجتماعي، وترى وسرتياتي وآخرون² أن الإعاقة عقلية هي قدرات فكرية أقل بكثير من المتوسط وتشكل للأطفال الذين يعانون منها عقبات في التكيف الاجتماعي .

ومن هنا يمكننا القول ان الإعاقة العقلية تتصل اتصال وثيقاً بالأداء الوظيفي العقلي والذي يصل مستواه إلى أقل من المتوسط (الذكاء اقل من 70) ويصاحب ذلك عدم قدرة الفرد على التكيف مع المجتمع المحيط به بالإضافة إلى انخفاض مستوى المهارات المعرفية نتاجاً لضعف القدرة العقلية العامة فيجد الأطفال صعوبة في العمليات المعرفية ومن أهمها عملية الإدراك الحس حركي وقد شكلت هذه

¹ Nadirakhan, M. 'Children with Delayed Mental Development'. (Asian Journal of Multidimensional Research 11, no. 11 (2022)): 15–19

² Surtiati, R., T. Riana, D. Amaliani, M. Kanadjara, and H. Sari. 'The Use of Summation Home Media to Improve the Ability of Integer Counting Operations for Children with Mild Mental Impairment Class Iv at Slbn Trituna Subang'. (Science Social Journal Res Militaris 13, no. 02 (2023)): 2050–57

الصعوبة تبعية دائمة للغير وأثرت على إستقلاليتهم الذاتية وجعلت عملية النمو الحركي تتراجع عندهم وذلك ما أكدته دراسة شلابي (2020) حيث أشارت إلى أن القصور في عملية الإدراك يؤدي إلى عدم فهم المعاقين عقليا البيئة من حولهم، كما أن عملية النمو الحركي تتراجع عندهم فالتناسق بين الإدراك والحركة يعتبر الأساس الذي تقوم عليه المهارات والقدرات الأكثر تعقيدا فإن لم يكن للطفل ترابط والتميز للمهارة البصرية والسمعية فانه سوف يكون مقيدا في بيئته، كما أشارت دراسة لقويني (2021) إلى أن الأطفال المعاقين عقليا لديهم قصور واضح في النمو الحركي وما يتضمنه من مهارات حركية كالقفز والمشي والجري والتوازن مما أدى إلى ضعف واضح في الإدراك وعدم قدرة الطفل المعاق عقليا على الربط بين المثيرات المختلفة في البيئة المحيطة به.

كما يعاني الأطفال المعاقين عقليا من ضعف في الإنتباه السمعي والبصري فنجد أن لديهم مشكل في التركيز وقابلية عالية للتشتت وصعوبة نقل الإنتباه من مثير إلى آخر وفي هذا الإطار يورد الصمادي و أبو شقرا (2018) أن الأطفال المعاقين عقليا لديهم مشكلات واضحة في الإنتباه والتركيز وتزداد درجة ضعف الإنتباه بإزدياد درجة الإعاقة حيث يعاني الأطفال المصنفون ضمن الإعاقة العقلية البسيطة من مشكلات أقل في الإنتباه والتركيز مقارنة بالأطفال المصابين بالإعاقة العقلية المتوسطة والشديدة، بسبب تلك الصعوبات في الإنتباه والتركيز نجد أولئك الأطفال لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء ولا يدركونها وتزداد عملية الإنتباه والتركيز صعوبة كلما إزدادت درجة التقارب والتشابه بين المثيرات المختلفة .

ونظرا لقصور العمليات المعرفية عند الأطفال المعاقين عقليا التي تجعلهم لا يستفيدون من الأنشطة المقدمة لأقرانهم من الأطفال العاديين توجب ذلك تقديم رعاية خاصة وتكثيف البرامج التدريبية لتنمية المهارات المعرفية لديهم لذلك نجد بعض الدراسات التي إهتمت بهذا الموضوع من بينها دراسة الكناني وأسعد شكور (2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أسلوب اللعب في تطور المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على اللعب ساعد في تطوير المهارات المعرفية لأفراد العينة كما أن التعلم من خلال اللعب له دور كبير في تطوير المهارات الحياتية الأخرى لدى أفراد العينة، إذ لاحظ الباحث تطور المهارات الاجتماعية والحركية والاستقلالية بعد تطبيق البرنامج عليهم، كما هدفت دراسة الكومي (2021) إلى تحسين

المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح القياس البعدي كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال لبرنامج اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى المجموعة التجريبية، وقد توصلت دراسة حماد (2019) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري لدى المعوقين عقلياً القابلين للتعلم ومعرفة فعاليته والكشف على مدى إستمراريته، إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وأشارت دراسة إبراهيم حبيب (2018) إلى معرفة ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإدراك الحس حركي لدى أطفال متلازمة داون وأسفرت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج المستخدم الإدراك الحس حركي لدى أطفال متلازمة داون .

إستناداً إلى المعلومات السابقة، يظهر أن الدراسات التي تم الإشارة إليها سعت إلى تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لكنها لم تحظى بالاهتمام الكافي بالرغم من أن إكتساب الطفل المعاق لتلك المهارات المعرفية يعتبر من الشروط الأساسية ليدمج الطفل بالأقسام الخاصة الملحقة بالمدارس العادية، خاصة بعدما أصبح الدمج المدرسي من القضايا المعاصرة في ميدان التعليم والتربية و يعتبر من العمليات المهمة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فهو عبارة عن خطة تربوية شاملة ومتخصصة تهدف إلى تأهيلهم وجدانياً ونفسياً وتربوياً ولغوياً ليتكيفوا مع الأفراد، وكذا إندماجهم في الحياة ، وكما يقدم لهم كافة الخدمات اللازمة، ورعايتهم في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي في المدارس العادية، مما يتيح لهم فرصة التفاعل مع الأطفال العاديين من أقرانهم، وتكوين صداقات ما يزيدهم إحساساً بالانتماء إلى المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى تحفيزهم، وتنمية قدراتهم المعرفية والتحصيلية وتعليمهم وتعلمهم للأنشطة التي تساعد على القيام بدورهم في الأسرة والمجتمع على حد سواء، ليكونوا أعضاء فاعلين مستقبلاً.

ويعتبر الدمج المدرسي أحد المحاور المستجدة بين وزارتي التربية والتضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة في الجزائر، و رغم جهود الدولة الجزائرية في تعزيز دمج الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم إلا أننا لاحظنا ميدانيا أن الدمج لا يمر بمراحله اللازمة حيث أنهم يواجهون مباشرة إلى الأقسام الخاصة بعد عملية التشخيص دون مراعاة تنمية الجانب المعرفي لديهم، مما يعيق تقدم العملية التعليمية داخل الأقسام الخاصة ويجد المعلم المتخصص نفسه أنه يعود إلى برامج التدريب لتطوير المهارات المعرفية دون التركيز على المهارات الأكاديمية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وهذا بهدف دمج الطفل في الأقسام العادية مع أقرانه.

ومن هذا المنطلق الذي يعد مصدرا لبناء إشكالية البحث جاءت هذه الدراسة كإضافة للدراسات السابقة من جهة والوقوف على تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمركز النفسي التربوي بالجلفة ليتم دمجهم في الأقسام الخاصة بالمدارس العادية وإعطائهم فرصة التعلم مع أقرانهم من جهة أخرى ، لذلك جاء التساؤل الرئيسي كما يلي :

- ما مدى فعالية برنامج إرشادي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ؟

- ويتفرع منه مجموعة من التساؤلات كالآتي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الإدراك الحس-حركي ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإنتباه السمعي والبصري ؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الانتباه السمعي والبصري ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى بعض المهارات المعرفية ؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ؟

2- فرضيات الدراسة :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الادراك الحس-حركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية؟
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الانتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى بعض المهارات المعرفية، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح المجموعة التجريبية.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

3- أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

- 1- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات المعرفية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .
- 2- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الإدراك الحس حركي عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .
- 3- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية إدراك الذات عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج
- 4- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الإدراك السمعي عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .
- 5- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحركة الدقيقة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .
- 6- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الحركة العامة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .
- 7- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الإنتباه السمعي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الانشطة المقدمة خلال سير البرنامج .

8- الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الإنتباه البصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال الأنشطة المقدمة خلال سير البرنامج .

5- أهمية الدراسة :

1.5- الجانب النظري :

تكمّن أهمية الدراسة النظرية في أنها تقدم تراثا نظريا يوضح تعريفات الإعاقة العقلية وأسبابها وخصائصها، وتصنيفها وطرق التشخيص والتكفل بالأطفال المعاقين عقليا، كما تعتبر إضافة معرفية لموضوع المهارات المعرفية عامة والإدراك الحس-حركي والإنتباه السمعي والبصري خاصة، حيث تمثل هذه الإضافة إسهاما حديثا لم يلقى الإهتمام المناسب من قبل الباحثين - على حد علم الباحثة - وخاصة في البيئة الجزائرية وتعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة إلى رصيد الدراسات التي تبحث في مجال التربية الخاصة .

2.5- الجانب التطبيقي:

تتجلى أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي في أهمية الفئة التي تتناولها وهي فئة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ودراسة مشكلة واقعية تعيق تكيفهم وعملية دمجهم مع أقرانهم والتي تتمثل في صعوبة إكتسابهم للمهارات المعرفية كما تتمثل في أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة في حد ذاته وهو إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات المعرفية لدمج الأطفال المعاقين عقليا في الوسط المدرسي ومساعدتهم على التكيف مع أقرانهم من جهة وكونها تفيد المختصين والمعلمين وكافة المتدخلين في المراكز المتخصصة للتكفل بالأطفال المعاقين عقليا إلى اعتماد برامج تدريبية لتنمية المهارات المعرفية لدى الطفل المعاق ذهنيا، كما تفيدهم إلى اعتماد مقياس بعض المهارات المعرفية لدى الطفل المعاق ذهنيا في تشخيصهم وتقييمهم ، تفيد الأباء والأمهات حيث أن هذه الدراسة تعتبر كدليل للأولياء يساعد في تطبيق الأنشطة مع أطفالهم لتنمية المهارات المعرفية لديهم، كما أنها تفيد الطفل في حد ذاته لأن البرنامج التدريبي سيقوم بتطوير المهارات المعرفية لديه.

6 - المفاهيم الإجرائية للدراسة :

1.6 - البرنامج الإرشادي التدريبي :

التعريف الإجرائي: هو برنامج تدريبي يحتوي على مجموعة من المحاور التي تشمل مجموعة متنوعة من الأنشطة المصممة لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (80 طفلا يعانون من نقص في الإدراك الحس-حركي والانتباه السمعي والبصري) ، يتم تقديم النشاط بتسلسل وتدرج مدروس ومستند على أسس ومبادئ وطرق تربوية مستمدة من برامج التكفل بهذه الفئة من الأطفال مثل طريقة مونتيسوري وطريقة سيجان وبعض فنيات وأساليب النظرية السلوكية للتعلم كالنقل والتقليد والنمذجة والتعزيز والتلقين والتسلسل والسيكو دراما والواجبات المنزلية ، كما يتضمن بعض الجلسات الإرشادية المقدمة للأمهات ليتمكن من تطبيق الأنشطة المنزلية مع أطفالهم (أفراد العينة).

2.6 - المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة :

تتمثل المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة في الإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري ، يتم قياس هذه المهارات المعرفية بالدرجة المتحصل عليها على مقياس بعض المهارات المعرفية -إعداد الباحثة - والذي تتراوح درجته ما بين 46 كأدنى درجة - 138 كأعلى درجة .

وفيما يلي تعريف إجرائي للإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري :

-الإدراك الحس حركي:

يتمثل في الإدراك الحسي (إدراك الذات والجسم ، إدراك الأشكال والألوان الأساسية ، إدراك الأبعاد والأحجام ، التذوق (الطو والمر والحامض والمالح) ، إدراك بعض أنواع الملمس كالخشن والناعم والبارد والساخن) ، والإدراك الحركي ويتمثل في الحركة الدقيقة أي قدرة الطفل على التحكم في أنامله والتناسق البصري الحركي بين اليد والعين ، والحركة العامة وهي قدرة الطفل على المشي والجري والقفز والتوازن والتبادل الكروي، ويقاس الإدراك الحس حركي بالدرجة المتحصل عليها على مقياس بعض المهارات المعرفية -إعداد الباحثة - الخاص بالمقياس الفرعي للإدراك الحس حركي والتي تتراوح درجته بين (30 كأدنى درجة-90 كأعلى درجة).

-الانتباه السمعي :

هو قدرة تمييز الطفل بين المثيرات السمعية وتتبع مصادر الأصوات والتفريق بينها،و الذي يقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس بعض المهارات المعرفية -إعداد الباحثة - الخاص بالانتباه السمعي والبصري والتي تتراوح درجته بين(06 كأدنى درجة-18 كأعلى درجة)

-الانتباه البصري :

هو قدرة تركيز الطفل على مثيرات خارجية والقدرة على التمييز والمطابقة بين الألوان الأساسية والأشكال الأساسية ، قدرة الطفل على إكتشاف أوجه الاختلاف والتشابه بين الصور و الذي يقاس بالدرجة المتحصل عليها في المقياس بعض المهارات المعرفية -إعداد الباحثة - الخاص بالانتباه البصري والتي تتراوح درجته بين(10 كأدنى درجة-30 كأعلى درجة)

3.6-الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

هم الأطفال المشخصون بالإعاقة العقلية البسيطة،يتراوح مستوى ذكائهم ما بين(55.73- 66.60) درجة على مقياس كولومبيا و تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(4.7 و 7.7 سنوات) وعمرهم العقلي ما بين (3.0 و 5.1)، لديهم إستقلالية تامة في النظافة والأكل واللباس ولا يعانون من مشكلات سلوكية كالعدوانية والإنسحاب الإجتماعي وفرط النشاط ويظهرون قصوراً واضحاً في بعض المهارات المعرفية كالإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري .

7 -الدراسات السابقة :

1.7-المحور الأول الدراسات الاجنبية :

1-دراسة روكساندرا و فيورال¹:

-عنوان الدراسة :تطوير العمليات الادراكية لدى التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية.

-هدف الدراسة: هدف هذه الدراسة هو مساعدة الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة على توسيع قدراتهم الإدراكية من خلال تصميم برنامج تدريبي.

-منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة.

-عينة الدراسة (94) طفلا من ذوي الإعاقة الذهنية والذين يتراوح سنهم بين (4-17) سنوات و درجة ذكائهم (42-68)والمتمدرسين مدرسة تعليم خاصة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في بوخارست ،رومانيا.

-نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة التحسن الواضح في القدرات الإدراكية (التصنيف، الترتيب، التخطيط، حل المشكلات، الذاكرة) للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج.

- وجود فروق بين اداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2-دراسة راميا وآخرون²:

-عنوان الدراسة : تعزيز المهارات النفسية الحركية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد عن طريق استخداممجموعة تدريب ميكاترونيك.

-هدف الدراسة: كان الهدف من الدراسة هو التحقق من فعالية مجموعة أدوات التدريب الميكاترونية في تعزيز المهارات النفسية الحركية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD) و تقييم مدى تحسن المهارات مثل الإمساك بالرأس، ودوران المعصم، والتنسيق بين اليد و العين لدى افراد العينة.

¹ Agheana, Viorel, and Ruxandra Folostina. 'The Development of the Logical Operators in Students with Intellectual Disability'. Procedia, Social and Behavioral Sciences 197 (July 2015): 2369-76.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.289>

²Jeoung, Bogja. 'Motor Proficiency Differences among Students with Intellectual Disabilities, Autism, and Developmental Disability'. Journal of Exercise Rehabilitation 14, no. 2 (26 April 2018): 275-81.

<https://doi.org/10.12965/jer.1836046.023>

- **منهج الدراسة :** استخدمت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة .
- **عينة الدراسة :** تمثلت العينة في (6) أطفال مصابين بطيف التوحد تتراوح أعمارهم بين (4-9 سنوات) المتدرسين في مدرسة خاصة بالهند.
- **أدوات الدراسة:** إستمارة تقييم المهارات النفس-حركية (اعداد الباحثين)، مجموعة تدريب أبواب ميكاترونيك المطورة حديثاً لتعليم المهارات النفسية الحركية للأطفال المصابين بالتوحد (اعداد الباحثين) .
- **نتائج الدراسة :**
 - وجدت الدراسة أن مجموعة تدريب الأبواب الميكاترونية كانت فعالة في تعليم المهارات النفسية الحركية للأطفال المصابين بالتوحد.
 - اثبتت النتائج التحسن في المهارات النفس-حركية بعد تطبيق مجموعة التدريب على الاطفال المصابين باضطراب طيف التوحد
 - خلصت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام مجموعة تدريب أبواب الميكاترونك كأداة لتعليم المهارات النفسية الحركية للأطفال المصابين بالتوحد.
- 3-دراسة إين يونق سونق وآخرون¹:**
- **عنوان الدراسة :** تطوير جهاز حاسوب شخصي قائم على برامج التدريب المعرفي للأطفال ذوي الإعاقات النمائية وعمرهم العقلي اقل من 4 سنوات.
- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى تطوير برامج تدريبية للتدريب الإدراكي على أجهزة الكمبيوتر اللوحية للأطفال الذين يعانون من إعاقة تنموية وتحسين قدراتهم الإدراكية
- **منهج الدراسة :** تم إستخدام المنهج التجريبي مجموعتين تجريبيتين .

¹Y., Y. Jae, J. Ki, S. Jin, M. Eun, Y. Han-Wook, K. Tae-Sung, K. Hyo-Won, and J. Dae-Hyun.

‘Development of Tablet Personal Computer-Based Cognitive Training Programs for Children with Developmental Disabilities Whose Cognitive Age Is Less than 4 Years’. Medicine 99, no. 2 (2020):

- **عينة الدراسة:** 160 طفل بالشكل التالي (80) طفل من الاطفال العاديين ذوي النمو السليم ، (80) طفل من ذوي الإعاقات النمائية .

- **أدوات الدراسة:** مقاييس بايلي لتنمية الرضع والأطفال الصغار لتحديد نمو والعمر المعرفي للأطفال المشاركين في الدراسة.

- البرامج التدريبية المعرفية تكون من مجالات معرفية تشمل الإنباه والإدراك البصري والسمعي والذاكرة والوظيفة التنفيذية واللغة والتفكير. بالإضافة إلى ذلك تم تضمين البرامج المتعلقة بتجارب التعلم، مثل التنظيم الذاتي، ولعب الأدوار، وتعلم العدد، ومفاهيم الحرف، الشكل، والمقارنة، والتصنيف، ومطابقة الأنماط. (اعداد الباحثين).

- **نتائج الدراسة:** فعالية البرامج المعرفية المقترحة مع الأطفال ذوي الاعاقات النمائية .

- أثبتت النتائج التحسن في المهارات المعرفية بعد تطبيق مجموعة التدريب على الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والذين تقل أعمارهم العقلية عن 4 سنوات.

4-دراسة ليزا بالماقيست وآخرون¹:

- **عنوان الدراسة :** جدوى برنامج تدريبي للتخطيط اليومي قائم على الأجهزة اللوحية للمراهقين ذوي الإعاقة الذهنية.

- **هدف الدراسة:** تهدف هذا البحث إلى تقييم إمكانية استخدام برنامج تدريبي على الأجهزة اللوحية لتحسين مهارات التخطيط اليومي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية

- **منهج الدراسة :** المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة .

- **عينة الدراسة :** شملت عينة الدراسة (63) مشاركاً، (33) منهم من فئة ذوي الإعاقة الذهنية الذين تقل اعمارهم العقلية عن 6 سنوات و المتمدرسين في المدارس الثانوية العليا الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في السويد،(30)من الأطفال العاديين.

¹Palmqvist, Lisa, Henrik Danielsson, Arne Jönsson, and Jerker Rönnerberg. 'Feasibility of a Tablet-Based Program for Training Everyday Planning in Adolescents with Intellectual Disabilities'.

PsyArXiv, 20 August 2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8xus2>.

-أدوات الدراسة : مقياس مصفوفات رافن الملونة لقياس العمر العقلي ،البرنامج التدريبي (اعداد الباحثين)
-نتائج الدراسة: أظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في مهارات التخطيط اليومي لدى الاطفال ذوي الاعاقة
الذهنية بعد تطبيق البرنامج.

5-دراسة إني فوتيادو وآخرون¹ :

-عنوان الدراسة: تأثير برنامج التعليم النفسي الحركي في السلوك المدرسي للأطفال ذويالإعاقة الذهنية.
-هدف الدراسة: تقييم تأثير برنامج التعليم النفسي الحركي على سلوك الطلاب في المدرسة الذين يعانون
من إعاقة ذهنية.
-تحسين سلوك الطلاب في المدرسة من خلال تحسين قدراتهم على التركيز والانتباه والسيطرة على
السلوك.

-منهج الدراسة: المنهج التجريبي تصميم مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية
-عينة الدراسة: (20) طفلا يعانون من إعاقة ذهنية معتدلة، تتراوح أعمارهم بين (8-12) عامًا، تم
اختيارهم من مدارس خاصة أو من فصول مدمجة في مدارس عادية في اليونان
-ادوات الدراسة: استبيان محدد يتكون من (16) عنصراً يتضمن: الانتباه-التثبيت والتثبيط-التحفيز.
-مقياس تقييم الصف الدراسي المناسب للاستخدام مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية
-مقياس تقييم الذات للأطفال
-مقياس تقييم السلوك في المدرسة.
-مقياس تقييم الحركة.
-مقياس تقييم القدرة على التركيز والانتباه والسيطرة على السلوك.
(Wechsler Intelligence Scale - IV).مقياس تقييم الذكاء -
- برنامج التعليم النفسي الحركي.

¹Fotiadou, E., K. Neofotistou, A. Dampa, and P. Giagazoglou. 'The Effect of a Psychomotor Education Program on School Behavior of Children with Intellectual Disability'. International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences 7, no. 6 (2020)

-نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التعليم النفسي الحركي المستخدم في الدراسة ساهم في تحسين سلوك الطلاب في المدرسة، حيث زادت درجاتهم في جميع العناصر التي تصف سلوكهم المدرسي.

- فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مختلف المتغيرات المدروسة (الانتباه-التثبيت و التثبيط-التحفيز).

6-دراسة سيون وهيان¹:

-عنوان الدراسة : تأثير برامج التدريب المعرفي القائمة على الألعاب على التعلم المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

-هدف الدراسة: استكشاف فوائد استخدام برامج التدريب المعرفي القائمة على الألعاب لتحسين التعلم المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية

منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم المجموعتين . -

عينة الدراسة : تكونت العينة من (60) طفل يعانون من إعاقات ذهنية أو تأخر في النمو أو - تخلف، ودرجة ذكاء أقل من (70)

أدوات الدراسة : اختبار الذكاء وكسلر النسخة الكورية للأطفال من عمر (6-16 و 11 شهرا)
(اعداد الباحثين)

Neuro-world برنامج التدريب المعرفي العصبي.

-نتائج الدراسة : وجدت الدراسة أن برنامج التدريب المعرفي العصبي كان أكثر فعالية من برنامج التدريب المعرفي التقليدي في تحسين القدرات المعرفية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية أو تأخر النمو أو التخلف.

7-دراسة موريا و فازيولاخان¹:

¹Kim, Seon-Chil, and Hyun-Suk Lee. 'Effect of Game-Based Cognitive Training Programs on Cognitive Learning of Children with Intellectual Disabilities'. Applied Sciences (Basel, Switzerland) 11, no. 18 (15 September 2021): 8582

- عنوان الدراسة : التطور المعرفي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد:نظرية بياجيه للنمو المعرفي.
- هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تقييم المهارات المعرفية للأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد برنامج التدخل لمدة أربعة أسابيع بناءً على العمليات المعرفية لبياجيه.
- مدى تأثير البرنامج القائم على نظرية بياجيه للنمو المعرفي في المهارات المعرفية للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد.
- قياس مستوى اضطراب طيف التوحد ومعدل الذكاء لدى الأطفال.
- منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعة واحدة.
- عينة الدراسة : تمثلت عينة الدراسة في (8) أطفال ذوي مستوى خفيف من طيف التوحد تتراوح أعمارهم بين (6-12 عامًا)، ومعدل ذكائهم أعلى من (80)
- أدوات الدراسة : اختبار مصفوفات رافن الملونة لاختبار الأداء غير اللفظي ،. (ISAA) المقياس الهندي لتقييم التوحد ،مقياس تقييم المهارات المعرفية للأطفال ذوي طيف التوحد، البرنامج التدريبي (اعداد الباحثين).
- نتائج الدراسة :أظهرت النتائج التحسن في المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحديين بعد تطبيق البرنامج المقترح.

¹Maurya, R., and M. Khan. 'Cognitive Development in Children with Autism Spectrum Disorder: A Piaget's Cognitive Developmental Approach'. Cognitive Developmental Approach. Mind and Society 10, no. 3 (2021): 117-24

8-دراسة ادبلا طاليق واخرون¹:

- عنوان الدراسة : تدريب الاطفال ذوي الاعاقة الذهنية نظام التعلم القائم على الفيديو.
- هدف الدراسة: تصميم نظام تعليمي مبني على الفيديوهات المتحركة يساعد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية على تحسين مهاراتهم الإدراكية والحركية والتواصلية والتركيز والذاكرة
- منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة.
- عينة الدراسة : (30)طالبًا في مدرسة أمين مكتب في باكستان، والذين يعانون من إعاقة ذهنية. وتم تصنيف هؤلاء الأطفال إلى ثلاثة مستويات رئيسية لإعاقتهم الإدراكية: (13) طفلاً يعاني من إعاقة خفيفة، (11) طفلاً يعاني من إعاقة متوسطة، و (6) طفلاً يعاني من إعاقة شديدة..
- أدوات الدراسة : نظام آلي لتقييم التحسن في مهارات الاطفال(اعداد الباحثين) .
- البرنامج التعليمي المبني على الفيديوهات المتحركة (اعداد الباحثين).
- نتائج الدراسة :اظهرت النتائج التحسن في مختلف مهارات الاطفال بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

9 - دراسة باريسا روستامبايقي وأخرون²

- عنوان الدراسة: تأثير التدريب على المرونة المعرفية على الحد من المشكلات المعرفية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية.
- هدف الدراسة:تهدف الدراسة الى معرفة مدى تأثير التدريب على المرونة المعرفية في تحسين المشاكل المعرفية و الإدراكية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية.
- منهج الدراسة:المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين المجموعة الضابطة والتجريبية.
- عينة الدراسة:شملت العينة (40) طالبة في المدارس الثانوية الخاصة في مدينة شيراز في إيران، واللواتي تتراوح أعمارهن بين 13 و 18 عامًا وتعانين من إعاقة ذهنية.

¹Kim, Seon-Chil, and Hyun-Suk Lee. 'Effect of Game-Based Cognitive Training Programs on Cognitive Learning of Children with Intellectual Disabilities'. Applied Sciences (Basel, Switzerland) 11, no. 18 (15 September 2021): 8582. <https://doi.org/10.3390/app11188582>

²Parisa Rostambeygi et al., 2021

-أدوات الدراسة: اختبار لقياس مختلف الوظائف التنفيذية Wisconsin Card Sorting Test (WCST)، البرنامج التدريبي المقترح.

-نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة ان البرنامج التدريبي للمرونة المعرفية كان فعالا مع المراهقين ذوي الاعاقة الذهنية و قلل من المشاكل المعرفية لدى المراهقين ذوي الاعاقة الذهنية.

10-دراسة تايبوب لي وآخرون¹:

-عنوان الدراسة : فعالية برنامج التدريب المعرفي القائم على الهاتف الذكي مع الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ذوي الاعاقة النمائية والعاديين.

-هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى تقييم تأثير تطبيق الهاتف الذكي على التطور المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من مختلف الاضطرابات نمائية .

- تقييم تأثير التطبيق على الوظائف التكيفية والمهارات اللغوية وأعراض اضطراب طيف التوحد والمشاكل السلوكية والإجهاد والاكتئاب لدى أطفال العينة .

-منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية.

-عينة الدراسة : تكونت العينة في (200) طفل حيث ان (81) طفلا يعانون من مختلف الاعاقات النمائية ، و (119) طفلا من العاديين.

-أدوات الدراسة : مقياس ما قبل المدرسة للغة الاستقبال والتعبير .

- مقياس كارز لتشخيص التوحد.

- تطبيق الهاتف الذكي لتقييم التطور المعرفي .

¹Rahayu, Y., I. Sukmawati, and Y. Faoziah. 'The Relationship of Mothering Pattern with the Social Development of Mentally Retarded Children'. Journal Homepage: www.Midwifery.locspublisher.Org 10, no. 04 (2022): 3065-68

-نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى أن استخدام تطبيق الهاتف الذكي كأداة للتدخل يمكن أن يحسن من الوظائف التكيفية والمهارات اللغوية ويقلل من الأعراض السلوكية والإجهاد والاكتئاب للرعاة لدى الأطفال الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النمائية .

2.7- المحور الثاني الدراسات العربية :

1 - دراسة صادق ميخائيل و طه جميل (2010):

-عنوان الدراسة : فاعلية الالعب التربوية الالكترونية في تنمية بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا .

- هدف الدراسة: تهدف الدراسة الى تقديم أنشطة تربوية الكترونية للأطفال المعاقين عقليا لتنمية بعض المهارات المعرفية لديهم واختبار فاعلية تلك الأنشطة .

-منهج الدراسة : استخدمت الدراسة المنهج التجريبي تصميم المجموعة الواحدة

-عينة الدراسة : الاطفال المعاقين عقليا الذين تتراوح اعمارهم الزمنية بين 8 و 12 سنة ، وتتراوح نسبة ذكائهم بين 50 و 75 درجة من محافظة الاسكندرية .

-أدوات الدراسة : مقياس المهارات المعرفية الالكتروني من اعداد الباحثين .

-نتائج الدراسة : توصلت نتائج الدراسة الى تحقيق صحة الفروضوهي :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية الالكتروني للأطفال المعاقين عقليا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية الالكتروني للأطفال المعاقين عقليا في القياسين البعدي و التتبعي لصالح القياس التتبعي .
- يوجد اثر لبرنامج الالعب التربوية الالكتروني في تنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال.

2-دراسة سكر (2014):

-عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين.

-هدف الدراسة :اعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين في محافظة مدينة دمشق

- معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين

- معرفة مدى استمرارية أثر البرنامج التدريبي المقترح بعد الانتهاء من تطبيقه.

- معرفة العلاقة الارتباطية بين درجات الأطفال التوحيدين على مقياس المهارات المعرفية ودرجاتهم على مقياس مهارات الاستقلالية الذاتية.

-منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-عينة الدراسة : عينة البحث من (12) طفلاً توحيدياً، من الملتحقين بمركز التوحد في المنظمة السورية في. مدينة دمشق.

-أدوات الدراسة : مقياس تقدير المهارات المعرفية للأطفال التوحيدين (من إعداد الباحث)

- مقياس تقدير مهارات الاستقلالية الذاتية للأطفال التوحيدين (من إعداد الباحث)

-نتائج الدراسة : بينت نتائج البحث أن البرنامج التدريبي المقترح كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية المهارات المعرفية والمهارات الاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين .

-اثبتت النتائج التحسن في المهارات المعرفية والمهارات الاستقلالية الذاتية لديهم بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج .

-أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الاطفال التوحيدين على مقياس المهارات المعرفية ودرجاتهم على مقياس المهارات الاستقلالية الذاتية.

3-دراسة ابوصبحة و الصباح(2017):

-عنوان الدراسة:

فاعلية استخدام برنامج تيتش في تنمية المهارات الحسية والادراكية لدى الاطفال ذوي التوحد.

-هدف الدراسة: هدفت الدراسة الى في تنمية المهارات الحسية والادراكية لدى الاطفال ذوي التوحد باستخدام برنامج تيتش.

-منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-عينة الدراسة : تكونت العينة من (8)اطفال تراوحت اعمارهم بين (4-13 سنة)من ذوي التوحد والمتواجدين ببيت الخليل لرعاية اطفال التوحد.

-أدوات الدراسة : استبانة لقياس المظاهر الحسية السمعية البصرية الانفعالية لذوي التوحد

-استبانة لقياس المهارات الحسية والادراكية للجانب السمعي والبصري قائمة على برنامج تيتش ،البرنامج التدريبي المقترح.

-نتائج الدراسة :

-لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الحسية على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر البصرية والانفعالية)

-لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاءبرنامج تيتش لتنمية للمهارات الحسية على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر السمعية والانفعالية).

-عدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي و اختبار الاحتفاظ المعنية في تنمية للمهارات الحسية.

-وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الادراكية.

-وجود فروق في الدرجة الكلية وعلى الابعاد الاخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

4-دراسة صياح منصور (2017):

-عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين بالمدارس الابتدائية

-**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح - من إعداد الباحث - في تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدموجين في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

-**منهج الدراسة :** اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي وقد استخدم تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة

-**عينة الدراسة :** (32) تلميذا وتلميذة من ذوي الإعاقة البسيطة والمدموجين في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

-**أدوات الدراسة :** اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن ، اختبار مهارات الإدراك البصري ، برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات الإدراكية البصرية.

-**نتائج الدراسة :-** توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لدى المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك متوسط الدرجة الكلية في تلك الأبعاد مجتمعة لصالح القياس البعدى.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدى في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل المكتسب لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) كذلك في الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدى لدى الجنسين (ذكور، إناث) في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة.

5-دراسة شبيب و الهادي محمود (2018):

-**عنوان الدراسة :** فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات الإدراك البصري للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

-**هدف الدراسة:** تهدف الدراسة الى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية جداول النشاط المصورة في تحسين بعض مهارات بعض الإدراك البصري لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

-**منهج الدراسة :** المنهج شبه التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-**عينة الدراسة :** تمثلت العينة في (10) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمتدربين في الصف الثالث الابتدائي في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية.

-**أدوات الدراسة :** مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء الصورة الرابعة (اعداد وتعريب مليكة (1998)) واختبار مهارات الإدراك البصري للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (اعداد الباحثين)، البرنامج التدريبي (اعداد الباحثين) .

-**نتائج الدراسة :** توصلت نتائج الدراسة الوجود فروق دالة احصائية في التطبيق البعدي عند مستوى 0,01 في مهارات الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية.

-توجد فروق دالة احصائية في عند مستوى 0,01 في مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الإدراك البصري.

-لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات الإدراك البصري في المجموعة التجريبية .

6-دراسة حماد (2019):

-**عنوان الدراسة :** برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

-**هدف الدراسة:** اعداد برنامج تدريبي يساعد في تنمية مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) لدى المعوقين عقليا القابلين للتعلم.

- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) لدى المعوقين عقليا القابلين للتعلم.

- الكشف عن مدى استمرارية فاعلية البرنامج تدريبي مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) لدى المعوقين عقليا القابلين للتعلم.
- منهج الدراسة : اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (10) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وليس لديهم اعاقات أخرى و تتراوح نسبة ذكائهم بين (55-70) درجة، و تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (8-10 سنة)، وتم اختيارهم من مدرسة التربية الفكرية بالدقى التابعة لمحافظة الجيزة.
- أدوات الدراسة : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، مقياس مهارات الإدراك البصري. (اعداد الباحثة-) ، البرنامج التدريبي. (اعداد الباحثة) .
- نتائج الدراسة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) في اتجاه القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الاغلاق البصري، المفاهيم المكانية) في اتجاه القياس البعدي.

7- دراسة عوض (2019)¹

- عنوان الدراسة: فاعلية الواقع المعزز ببيئة التعليم المدمج في تنمية الانتباه البصري وتكوين الصور الذهنية للمعاقين عقليا .
- هدف الدراسة :هدفت الدراسة الى الكشف على مدى فاعلية الواقع المعززة ببيئة التعليم المدمج في تنمية الانتباه البصري وتكوين الصور الذهنية للمعاقين عقليا .

¹شيماء، عبد الرزاق عوض. "تصميم بيئة تعليم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." (مجلة كلية التربية بالمنصورة 6، رقم 107 (2019)): 965-966.

- **عينة الدراسة :** تكونت عينة الدراسة من (18) أطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين .الأولى بل عددها 09 درسوا خلال بيئة تعليم مدمج ،والمجموعة الثانية بلغ عددها 09 درسوا من خلال بيئة تعلم مدمج قائمة على الواقع المعزز .

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لوصف وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث ووصف و بناء و تصميم أدوات وقوائم البحث ، و المنهج التجريبي لقياس فاعلية الواقع المعزز على الانتباه البصرى و تكوين الصور الذهنية .

- **أدوات الدراسة :** تمثلت أدوات الدراسة فى اختبار تحصيلى ،و مقياس الشطب لقياس تركيز الانتباه البصرى ،ومقياس المتاهة مدة تركيز الانتباه البصرى ومقياس الصور الذهنية

- **نتائج الدراسة :** أسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية الواقع المعزز ببيئة التعلم المدمج فى تنمية الانتباه البصرى و تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقليا.

8 - دراسة منصور محمد وآخرون (2021):

- **عنوان الدراسة :** فعالية برنامج تدريبي قائم على منتسوري لتنمية الحركات الكبرى لدى اطفال طيف التوحد .

- **هدف الدراسة :** هدفت الدراسة الى تنمية الحركات الكبرى لدي أطفال اضطراب طيف التوحد باستخدام برنامج تدريبي قائم على طريقة منتسوري.

- **عينة الدراسة :** تكونت عينة الدراسة من 12 طفل وطفلة ذوي اضطراب طيف التوحد ولديهم قصور في الحركات الكبرى، تراوحت أعمارهم الزمنية من (5الى 8 سنوات).

- **منهج الدراسة :**المنهج التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية .

- **أدوات الدراسة :**استمارة بيانات أولية (إعداد الباحثة)، مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، مقياس تشخيص اضطراب التوحد (كارز)، مقياس الحركات الكبرى (إعداد الباحثة).

- **نتائج الدراسة :**

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحركات الكبرى لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود اختلاف بين القياسين البعدي والتتبعي، وأسفرت نتائج الدراسة على تحقيق جميع فروض الدراسة، مما يدل على فعالية البرنامج.

9 - دراسة حسن علي و آخرون (2021):

- **عنوان الدراسة :** الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات المعرفية على عينة من أطفال التوحد بمحافظة أسيوط.
- **هدف الدراسة :** هدفت الدراسة الى بناء مقياس المهارات المعرفية لدى عينة من أطفال التوحد بمحافظة أسيوط، كما تهدف الدراسة الى التحقق من الخصائص السيكمترية لمقياس المهارات المعرفية على عينة من أطفال التوحد بمحافظة أسيوط
- **منهج الدراسة :** المنهج الوصفي التحليلي .
- **عينة الدراسة :** تمثلت عينة الدراسة في (30) طفل من الاطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.
- **أدوات الدراسة:** مقياس المهارات المعرفية لدى الطفل التوحد (إعداد الباحثين) .
- **نتائج الدراسة :** حقق المقياس درجة مقبولة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد الفرعية بين (0.36 و 0.66) ، كما تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس حيث اظهر المقياس قدرة تمييزية بين فئة المرتفعين والمنخفضين في المهارات المعرفية.
- كما تراوحت قيم معاملات الثبات للمقياس بين (0.60 و 0.) وذلك باستخدام معامل الفا كرونباخ، وتراوحت بين (0.69 و 0.47) وذلك باستخدام معادلة سبيرمان-ب ارون للتجزئة النصفية.

10-دراسة احمد الكومي (2021) :¹

-عنوان الدراسة: فعالية برنامج قائم على اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الاطفال المعاقين عقليا .

-هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال المعاقين عقلياً.

-منهج الدراسة : اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة .

-عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من 12 طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتدريب ممن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (5و12 سنة)وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (40و51) درجة وفقاً لمقياس ستانفورد.

-أدوات الدراسة : مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الخامسة(النسخة المعدلة)، ومقياس المهارات الحركية الدقيقة إعداد Umarani(2016) تقنين الباحثة، وبرنامج قائم على اللعب الجماعي لتحسين المهارات الحركية الدقيقة (إعداد الباحثة)، واستمارة دراسة حالة (إعداد الباحثة).

-نتائج الدراسة :اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح القياس البعدي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة.

- وجود تأثير دال لبرنامج اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى المجموعة التجريبية.

11-فتحي حسن (2022) :

-عنوان الدراسة :دراسة مقارنة الانتباه السمعي و البصري لدى الأطفال الذاتويين و الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

¹إيمان، أحمد عوض الكومي. "فعالية برنامج قائم على اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال المعاقين عقلياً." (مجلة كلية التربية بالمنصورة 2، رقم 116 (2021)): 116-143.

- هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال الذواتيين والأطفال ذوى الإعاقة العقلية فى كل من الانتباه السمعى و البصرى .
- منهج الدراسة: إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن .
- عينة الدراسة : تكونت عينة البحث من 20 طفل ذاتوي و 20 من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية.
- أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مقياس الانتباه (اعداد الباحثة)
- نتائج الدراسة : توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذواتيين و الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على مقياس الانتباه اتجاه الأطفال ذوى الإعاقة العقلية.

3.7- المحور الثالث الدراسات الوطنية :

1-دراسة طاع الله (2018):

- عنوان الدراسة : برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاساسية للاطفال المعاقين عقليا -برنامج موجه لاولياء الامور -
- هدف الدراسة: تهدف الدراسة الى بناء برنامج تدريبي لاولياء الاطفال المعاقين عقليا لتنمية المهارات الاساسية لابنائهم والمتمثلة في (المهارات المعرفية،اللغوية،الحياتية،المفاهيم).
- منهج الدراسة : المنهج الوصفي التحليلي.
- عينة الدراسة : (50) ولي من اولياء اطفال المعاقين عقليا المتواجدين على مستوى قائمة التشخيص الخارجي للمراكز النفسية البيداغوجية و عيادة قروف للعلاج الطبيعي لولاية بسكرة.
- أدوات الدراسة : -اختبار بورال ميسوني،اختبار فلورنس كودايناف،مقياس الحاجات التدريبية لاولياء المعاقين عقليا (اعداد الباحثة)،البرنامج التدريبي (اعداد الباحثة)
- نتائج الدراسة :تم تصميم برنامج تدريبي خاص باولياء امور الاطفال المعاقين عقليا والذي يهدف الى تنمية مختلف المهارات الاساسية لدى هذه الفئة.
- توصلت الدراسة الى ان مجال التربية الخاصة يفتقر الى برامج تدريبية الخاصة باولياء امور الاطفال معاقين ذهنيا.

2-دراسة بن عثمان وربيع (2018):

-عنوان الدراسة : فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الإدراكية لدى الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعليم"

-هدف الدراسة :لقاء الضوء على فئة الاطفال المعاقين فكريا "القابلون للتعلم" الذين تتراوح اعمارهم ما بين 6 سنوات و شهرين الى 11 سنة و 3 اشهر.

-توضيح مدى فعالية برنامج الادراك لدى هذه الفئة ومدى اهميتها في تسريع عملية التكفل بهذه الشريحة.

-الاسهام في تنمية بعض المهارات الادراكية (الأطوال، الحيز، الالوان الاساسية، الاحجام، الزمن، الاشكال، الاتجاهات) لديهم من خلال الانشطة المقدمة في البرنامج المقترح

-منهج الدراسة : المنهج التجريبي تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-عينة الدراسة : تمثلت العينة في(12) طفل تتراوح أعمارهم من 6سنوات وشهرين إلى 11سنة و 3أشهر، ونسبة ذكائهم ما بين (50-70درجة) بالمركز البيداغوجي النفسي للمعاقين فكرياً بعلي منجلي - قسنطينة- بالجزائر

-أدوات الدراسة: إستمارة تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي الخاصة لحالات الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعليم" (إعداد الباحثين).

-برنامج مقترح لتنمية المهارات الإدراكية لدى المعاقين فكرياً القابلون للتعليم (إعداد الباحثين)
-نتائج الدراسة:

- يساهم البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الإدراكية (الأطوال، الحيز، الألوان الأساسية، الأحجام الزمن، الأشكال، الاتجاهات) لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعليم".

- توجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية بعض المهارات الإدراكية (الأطوال، الحيز، الألوان الأساسية، الأحجام، الزمن، الأشكال، الاتجاهات)، باستخدام البرنامج المقترح في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3-باي بلخير وآخرون (2019)

-عنوان الدراسة : أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقليا
-هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى اقتراح برنامج حركي مكيف ينمي بعض المهارات الحركية الأساسية(المهارات الانتقالية الأساسية، مهارات التحكم الأساسية) لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم(6-8 سنوات).

-منهج الدراسة : استخدم الباحثون المنهج التجريبي تصميم المجموعتين .
-عينة الدراسة : تمثلت عينة الدراسة في (20) طفل معاق عقلي قابل للتعلم موزعين على مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية.
-أدوات الدراسة : مقياس " الناشف" من خلال ست اختبارات(مهارة المشي، مهارة القفز، مهارة الحبل، مهارة المسك ، مهارة الرمي، مهارة التعلق).
-نتائج الدراسة : أسفرت النتائج على أن البرنامج الحركي المكيف المقترح أثر إيجابا على تنمية المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

4-دراسة حساك (2021):

-عنوان الدراسة: اثر برنامج حركي مقترح في تنمية الادراك الحسي الحركي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا.
-هدف الدراسة : تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج حركي مقترح في تنمية الإدراك الحسي الحركي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا.
-منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة.
-عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في (10) أطفال معاقين ذهنيا إعاقة متوسطة ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية من حيث معامل الذكاء (40-55) حسب مقياس النضج العقلي لكولومبيا، ومن حيث السن (9-12 سنة).
-أدوات الدراسة: مقياس دايتون للإدراك الحسي الحركي ، مقياس النضج العقلي لكولومبيا: البرنامج الحركي المقترح

-**نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح القياس البعدي.

5-دراسة سعادنة (2021):

-**عنوان الدراسة :** فاعلية برنامج تدريبي تعليمي لعلاج صعوبات الانتباه المصاحب لفرط الحركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس - دراسة شبه تجريبية

-**هدف الدراسة:** -بناء برنامج تدريبي تعليمي لعلاج صعوبات الانتباه المصاحب لفرط النشاط الحركي والتخفيف من حدته لذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس بولاية باتنة.

- اختبار البرنامج والتحقق تجريبيا من فعاليته في علاج صعوبات الانتباه وحدة فرط النشاط الحركي و تعديل السلوك الإندفاعي ، والتعرف على مدى نجاعة الأنشطة التدريبية وفعاليتها على تنمية القدرات المعرفية والمهارات الأكاديمية والتحصيلية لأفراد المجموعة التجريبية.

-**منهج الدراسة :** المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي ، لعينتين مرتبطتين اخضعت لقياس قبلي وبعدي وتتبعي.

-**عينة الدراسة :** تمثلت العينة في (10) اطفال ،(6) ذكور و (4) اناث من ذوي الاعاقة البسيطة و المدمجين في المدارس

-**أدوات الدراسة :-** مقياس التقدير لكونرز لتشخيص صعوبات الانتباه المصاحب لفرط النشاط الحركي(نسخة الوالدين ، نسخة الاساتذة) (عبد الرحمان القوني)،اختبار كولومبيا للذكاء،البرنامج المقترح.

-نتائج الدراسة :

-هناك أثر فعال للبرنامج التدريبي التعليمي في خفض فرط النشاط الحركي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس.

- فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات افراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لخفض النشاط الحركي (نسخة الوالدين ، نسخة الاساتذة) لصالح القياس البعدي.

-هناك أثر فعال للبرنامج التدريبي التعليمي في خفض الإندفاعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات افراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لخفض الاندفاعية (نسخة الوالدين ، نسخة الاساتذة) لصالح القياس البعدي.
- هناك أثر فعال للبرنامج التدريبي التعليمي في خفض قصور الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات افراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لخفض قصور الانتباه (نسخة الوالدين ، نسخة الاساتذة) لصالح القياس البعدي.
- اشارت نتائج حجم الاثر ومعامل بلاك إلى درجات تتراوح من المرتفع إلى المتوسط الفاعلية و التأثير واستمرار فاعلية البرنامج حتى بعد التوقف من تطبيقه.

6-دراسة بنابي و بطوش (2021):

- عنوان الدراسة :فاعلية برنامج(ABA) في تنمية القدرات اللغوية والادراكية والتفاعلية للطفل المتوحد في سن الروضة.
- هدف الدراسة: الكشف عن مدى فاعلية برنامج(ABA) في تنمية القدرات المعرفية لدالطفل المتوحد
- منهج الدراسة : المنهج الاكلينيكي لدراسة حالة
- عينة الدراسة : (3) اطفال من ذوي التوحد ذو الدرجة المتوسطة والمتواجدين في " روضة الطفل المدلل" ببتيزي وزو
- أدوات الدراسة : سلم كارز لتحديد درجة التوحد،قائمة اندرسون لقياس القدرات المعرفية،(ABA)برنامج
- نتائج الدراسة:
- فعالية البرنامج في تنمية القدرات الادراكية واللغوية من حيث الفهم والانتاج واكتساب المفردات والالوان الاساسية.

- تنمية القدرات التفاعلية للطفل التوحدي من خلال استخدام التعزيز.

7-دراسة بولقناطر و زعرور (2022):

- عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبلز في تنمية المهارات الاساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبيلز في تنمية المهارات الاساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **منهج الدراسة :** المنهج الشبة التجريبي تصميم المجموعة الواحدة.

- **عينة الدراسة :** (5) حالات من اطفال طيف التوحد والذين يعانون من مشكلات في الاداء البصري ،اللغة الاستقبالية،التواصل الاجتماعي تتراوح اعمارهم ما بين (4-6) سنوات.

- **أدوات الدراسة :**

- سلم تقدير التوحد الطفولي كارز، مقياس مهارات الاداء البصري ،التواصل الاجتماعي واللغة الاستقبالية المشتق من برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبيلز، برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الاساسية الايبيلز.

- **نتائج الدراسة:**

- دلت الدراسة على فاعلية برنامج تقييم مهارات اللغة والتعلم الايبيلز في تنمية المهارات الاساسية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي في الاداء البصري واللغة الاستقبالية والتواصل والتفاعل الاجتماعي لصالح القياس البعدي تعزى للبرنامج التدريبي تقييم المهارات اللغة والتعلم الايبيلز.

8-دراسة بن أحمد و حساني (2023):

- **عنوان الدراسة :** فعالية برنامج تيتش في دمج أطفال التوحد في الوسط التعليمي العادي.

- **هدف الدراسة:** تهدف الدراسة الى تحسين الادراك المعرفي والكفاءة اللغوية لدى اطفال التوحد وتنمية مهاراتهم وقدراتهم من اجل الوصول بهم الى الاندماج في الوسط التعليمي العادي.

- **منهج الدراسة :** المنهج العيادي الذي يعتمد على المقابلة والملاحظة ودراسة الحالة

- **عينة الدراسة :** (12) طفلا من ذوي التوحد المتوسط المدمجين في قسم السنة الاولى دمجا جزئيا بالمدرسة تتراوح اعمارهم بين (6-8) سنوات.

- **أدوات الدراسة :** -مقياس كارز لقياس نسبة التوحد، برنامج تيتش ،الملاحظة العيادية، المقابلة العيادية.

-**نتائج الدراسة:** -يساهم برنامج تيتش في تطوير مهارات وقدرات الطفل التوحيدي في مرحلة المدرسة ودمجه ضمن الوسط التعليمي العادي.

-برنامج تيتش لتعليم الاطفال التوحيدين هو برنامج جد فعال في تطوير مهارات وقدرات الطفل التوحيدي ودمجه في الوسط التعليمي العادي.

9-دراسة حداد وصياد (2023):

-**عنوان الدراسة :** فعالية برنامج مقترح قائم على الألعاب المصغرة في تنمية قدرة الذكاء والانتباه للأطفال المعاقين عقليا والقابلين للتعلم بالمؤسسة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا) ولاية سطيف

-**هدف الدراسة:** -إبراز فعالية برنامج مقترح قائم على ألعاب صغيرة في تنمية بعض القدرات العقلية (الذكاء والانتباه) للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (الحاملين للتريزوميا)، بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف

-**منهج الدراسة :** المنهج التجريبي لمجموعتين التجريبية والضابطة.

-**عينة الدراسة :** (20) طفل وطفلة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (الحاملين للتريزوميا) بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف والذين تم اختيارهم بالطريقة العمدية وتتراوح أعمارهم بين (9-12) سنوات.

-**أدوات الدراسة :** مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم لـ "ستروب"، اختبار "ستانفورد بينيه" لقياس ذكاء الاطفال، برنامج الالعب المصغرة (اعداد الباحثين).

-**نتائج الدراسة:** البرنامج المقترح بالألعاب المصغرة دور فعال في تنمية قدرة الذكاء والانتباه للأطفال المعاقين عقليا والقابلين للتعلم. بالمؤسسة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا) بولاية سطيف

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى افراد المجموعة التجريبية في مستويات الذكاء للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى افراد المجموعة الضابطة في مستويات الذكاء للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لدى افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الذكاء للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح قياس المجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى افراد المجموعة التجريبية في مستويات الانتباه للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح القياس البعدي.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى افراد المجموعة الضابطة في مستويات الانتباه للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للقياس البعدي لدى افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات الانتباه للأطفال المعاقين ذهنيا بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية سطيف لصالح قياس المجموعة التجريبية.

4.7-التعليق على الدراسات السابقة :

أ- مناقشة الدراسات السابقة حسب المحور الأول (الدراسات الأجنبية):

أولاً : من حيث الموضوع:

إستهدفت أغلب الدراسات بهذا المحور التدريب المعرفي لمعرفة أثره في التعلم و تنمية القدرات الادراكية،والحد من المشكلات السلوكية وهناك دراسات إستهدفت تعزيز وتنمية المهارات النفسية الحركية ومعرفة أثرها في السلوك المدرسي.

ثانيا: من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

أغلب الدراسات التي عرضناها في هذا المحور استعملت عينة تتراوح أعمارهم ما بين (أقل من 04 سنوات -12 سنة)، وهناك دراستين تناولت فئة الأطفال والمراهقين حيث تراوحت أعمارهم ما بين (4سنوات -18سنة) وتراوح عدد العينة في هذه الدراسات بين 08 أطفال و163 طفلا . هناك دراسات بهذا المحور استخدمت عينة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فئة القابلين للتعلم وهناك دراسات استخدمت الاطفال المصابين بالتوحد .

ثالثا: من حيث المنهج:

استخدمت كل دراسات الأجنبية التي تم عرضها المنهج الشبه التجريبي ، وإختلفوا في التصميم التجريبي فهناك دراسات استخدمت تصميم المجموعة الواحدة ، ودراسات استخدمت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

رابعا: من حيث النتائج:

تشير الدراسات التي اعتمدت على المنهج التجريبي إلى وجود فاعلية للبرامج التدريبية المستخدمة حيث أشارت دراسة فولوستينا و اريانا (viorel agheana and ruxandra flositna2015) إلى تحسن واضح في القدرات الإدراكية (التصنيف، الترتيب، التخطيط، حل المشكلات، الذاكرة) للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وتشير دراسة راميا وآخرون (Ramya et al.,2018) إلى تحسن في المهارات النفس-حركية بعد تطبيق مجموعة التدريب على الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد و خلصت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام مجموعة تدريب أبواب الميكاترونيك كأداة لتعليم المهارات النفسية الحركية للأطفال المصابين بالتوحد.، وأثبتت نتائج دراسة إين يونق سونق وآخرون (in young sung 2020) et al., تحسن في المهارات المعرفية بعد تطبيق مجموعة التدريب على الأطفال ذوي الإعاقات العقلية والذين تقل اعمارهم العقلية عن 4 سنوات، وأكدت دراسة ليزا بالماقيست وآخرون (lisa 2020) palmaqvist et al., على وجود فعالية في البرنامج التدريبي مع الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية، وأظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في مهارات التخطيط اليومي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج، وتشير دراسة إلني وآخرون (Eleni fotiadou et al.,2020) إلى أن برنامج التعليم النفسي

الحركي المستخدم في الدراسة ساهم في تحسين سلوك الطلاب في المدرسة، حيث زادت درجاتهم في جميع العناصر التي تصف سلوكهم المدرسي ، كما أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في مختلف المتغيرات المدروسة (الانتباه-التثبيت و التثبيط-التحفيز).

وتوصلت دراسة سيون و هيان (HyunandSeon,2021) إلى : وجود فعالية للبرنامج التدريب المعرفي العصبي مقارنة بالبرنامج التدريب المعرفي التقليدي في تحسين القدرات المعرفية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية أو تأخر النمو أو التخلف، كما تشير دراسة موريا و فازيولاخان (Maurya and Faziullah Khan,2021) إلى:وجود فروق في القياس القبلي والبعدي للمهارات المعرفية لصالح القياس البعدي، وظهرت النتائج التحسن في المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحيدين بعد تطبيق البرنامج المقترح، كما أشارت دراسة اديلا وآخرون (adeela taleeq et al., 2021) إلى التحسن في مختلف مهارات الاطفال بعد تطبيق البرنامج التعليمي، وأكدت دراسة باريسا روستامبايقي وآخرون (Parisa Rostambeygi et al.,2021) أن البرنامج التدريبي للمرونة المعرفية كان فعالا مع المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية وقلل من المشاكل المعرفية لديهم وحسن من وظائفهم المعرفية والإدراكية تشير دراسة تايبوب لي وآخرون (taeyeop lee et al.,2022) إلى أن استخدام تطبيق الهاتف الذكي كأداة للتدخل يمكن أن يحسن من الوظائف التكيفية والمهارات اللغوية ويقلل من الأعراض السلوكية والإجهاد والاكتئاب للرعاة لدى الأطفال الذين يعانون من مختلف الاضطرابات النمائية .

خامسا:أوجه التشابه مع دراستناوالتي تمثلت في:

تتفق دراستنا مع الدراسات الأجنبية التي تم عرضها في اقتراح برامج تدريبية حيث أن كل الدراسات التي ذكرناها تهدف إلى معرفة فعالية برامج تدريبية مقترحة، كما تتفق دراستنا مع بعض الدراسات المشابهة التي إستهدف تنمية المهارات المعرفية ،كما أتفقت مع بعض الدراسات في التصميم التجريبي المعتمد (تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية) ،واتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة الأطفال المعاقين عقليا .

سادسا:أوجه الاختلاف مع دراستنا والتي تمثلت في:

كل الدراسات الأجنبية التي تطرقنا لها هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارة معرفية واحدة او علاج مشكل سلوكي إلا ان دراستنا تستهدف تنمية أهم المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي ، الانتباه السمعي والبصري) .

ب-مناقشة الدراسات السابقة حسب المحور الثاني (الدراسات العربية):

أولاً :من حيث الموضوع:

استهدفت الدراسات بهذا المحور العديد من المواضيع فهناك من تناولت تنمية بعض المهارات المعرفية، ودراسات تناولت تنمية القدرات الإدراكية ، ودراسات تناولت تنمية الإدراك البصري، ودراسات تناولت تنمية القدرات الإدراكية الحركية، ودراسات أخرى إستهدفت تنمية الإنتباه السمعي والبصري.

ثانياً:من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

أغلب الدراسات التي عرضناها في محور الدراسات العربية إستعملت عينة تتراوح أعمارهم ما بين(04 سنوات -13 سنة)، وتراوح عدد العينة في هذه الدراسات بين 08 أطفال و38 طفلاً .

هناك دراسات بهذا المحور استخدمت عينة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فئة القابلين للتعلم وهناك دراسات استخدمت الاطفال المصابين بالتوحد .

ثالثاً:-من حيث المنهج:

استخدمت أغلب دراسات العربية التي تم عرضها المنهج التجريبي ، وإختلفوا في التصميم التجريبي فهناك دراسات إستخدمت تصميم المجموعة الواحدة ، ودراسات إستخدمت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ،إلا دراسة حسن علي و عبد العظيم احمد (2021) إستخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

رابعاً-من حيث النتائج:

تشير الدراسات العربية التي تطرقنا إليها و التي إعتمدت على المنهج التجريبي إلى وجود فاعلية للبرامج التدريبية المستخدمة حيث أشارت دراسة لصادق ميخائيل و طه جميل (2010) إلىوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية الإلكتروني

للأطفال المعاقين عقليا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات المعرفية الإلكتروني للأطفال المعاقين عقليا في القياسين البعدي و التتبعي لصالح القياس التتبعي ومنه يوجد أثر لبرنامج الألعاب التربوية الإلكتروني في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال.

كما تشير دراسة وليد سكر (2014) إلى: أن البرنامج التدريبي المقترح كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية المهارات المعرفية والمهارات الاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين ،كما أثبتت النتائج التحسن في المهارات المعرفية والمهارات الاستقلالية الذاتية لديهم بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الأطفال التوحيدين على مقياس المهارات المعرفية ودرجاتهم على مقياس المهارات الإستقلالية الذاتية.

كما أكدت دراسة ابوصبحة و الصباح(2017)علىعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطاتأداء المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والبعدي للمهارات الحسية على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر البصرية والإنفعالية)،ولا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بعد إنتهاءبرنامج تيتيش لتنمية للمهارات الحسية على الدرجة الكلية وبعدي (المظاهر السمعية والإنفعالية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الإختبار البعدي و إختبار الإحتفاظ المعنية في تنمية للمهارات الحسية.

ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية على الإختبار القبلي والبعدي للمهارات الإدراكية ، وتوجد فروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الأخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما تؤكد دراسة منصور (2017)على أنهتوجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك متوسط الدرجة الكلية في تلك الأبعاد مجتمعة لصالح القياس البعدي ، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التحصيل المكتسب لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر

البصري، والإغلاق البصري) كذلك في الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي لدى الجنسين (ذكور، إناث) في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد مهارات (التمييز البصري، التذكر البصري، والإغلاق البصري) وكذلك الدرجة الكلية لتلك الأبعاد مجتمعة.

وتشير دراسة شبيب و الهادي محمود (2018) إلى وجود فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي عند مستوى (0.01) في مهارات الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية، و توجد فروق دالة إحصائية في عند مستوى (0.01) في مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الادراك البصري ، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التتبعي في مهارات الإدراك البصري في المجموعة التجريبية.

وتوصلت دراسة مصطفى حماد (2019) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، المفاهيم المكانية) في إتجاه القياس البعدي ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج على مقياس مهارات الإدراك البصري (التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، المفاهيم المكانية) في إتجاه القياس البعدي، كما تشير دراسة عوض (2019) إلى وجودفاعلية الواقع المعزز ببيئة التعلم المدمج في تنمية الإنتباه البصري و تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقليا.

وتشير دراسة عبد الصبور منصور محمد وآخرون (2021) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج التدريبي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحركات الكبرى لصالح القياس البعدي ، وعدم وجود اختلاف بين القياسين البعدي والتتبعي، وأسفرت نتائج الدراسة على تحقيق جميع فروض الدراسة، مما يدل على فعالية البرنامج.

وأثبتت دراسة احمد الكومي (2021) أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح القياس البعدى، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدى و التتبعى على مقياس المهارات الحركية الدقيقة، ووجود تأثير دال لبرنامج اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى المجموعة التجريبية.

وتشير دراسة فتحى حسن (2022) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين و الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على مقياس الإنتباه إتجاه الأطفال ذوى الإعاقة العقلية. **خامساً: أوجه التشابه مع دراستنا والتي تمثلت في:**

تتفق دراستنا مع الدراسات العربية التي تم عرضها في اقتراح برامج تدريبية حيث ان أغلب الدراسات التي ذكرناها تهدف الى معرفة فعالية برامج تدريبية مقترحة، كما تتفق دراستنا مع بعض الدراسات المشابهة التي استهدفت تنمية المهارات المعرفية ، تنمية الإدراك البصري، تنمية القدرات الإدراكية الحركية، تنمية الإنتباه البصري ، تنمية الإنتباه السمعي ، كما إتفقت مع بعض الدراسات في التصميم التجريبي المعتمد (تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية) ، وإتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة (الأطفال المعاقين عقليا).

سادساً: أوجه الاختلاف مع دراستنا والتي تمثلت في:

هناك بعض الدراسات العربية التي تطرقنا لها هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات معرفية لكنها اختلفت مع دراستنا في الأدوات المستعملة والتصميم التجريبي وهناك من اختلفت مع دراستنا في العينة حيث تناولت تلك الدراسات الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد، وهناك بعض الدراسات العربية التي تطرقنا لها تناولت مهارة معرفية واحدة كالإدراك البصري أو الإنتباه، إلا أن دراستنا تستهدف تنمية أهم المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي ، الإنتباه السمعي والبصري) لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

ج- المحور الثالث الدراسات المحلية :

أولاً :- من حيث الموضوع:

إستهدفت بعض الدراسات بهذا المحور تنمية المهارات الأساسية وبعض الدراسات تناولت تنمية القدرات الإدراكية والأخرى تنمية الإدراك الحس الحركي ودراسات تناولت الإدراك المعرفي وأخرى تناولت صعوبات الإنتباه والذاكرة .

ثانيا: من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

أغلب الدراسات التي عرضناها في محور الدراسات المحلية إستعملت عينة تتراوح أعمارهم ما بين (أقل من 04 سنوات -12 سنة)، وتراوح عدد العينة في هذه الدراسات بين 03 أطفال و 50 طفلا . هناك دراسات بهذا المحور إستخدمت عينة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية فئة القابلين للتعلم وهناك دراسات إستخدمت الأطفال المصابين بالتوحد .

ثالثا: من حيث المنهج:

إستخدمت أغلب الدراسات الأجنبية التي تم عرضها المنهج التجريبي ، وإختلفوا في التصميم التجريبي فهناك دراسات إستخدمت تصميم المجموعة الواحدة ، ودراسات إستخدمت تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إلا دراسة طاع الله حسينة(2018) إستخدمت المنهج التحليلي الوصفي

رابعا: من حيث النتائج :

تشير الدراسات المحلية التي تطرقنا إليها و التي إعتمدت على المنهج التجريبي إلى وجود فاعلية للبرامج التدريبية المستخدمة حيث أشارت دراسة بن عثمان وربيع (2018) إلأن هناك فعالية للبرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الإدراكية (الأطوال، الحيز، الألوان الأساسية، الأحجام الزمن، الأشكال، الاتجاهات) لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعليم"، وتوجد فروق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية بعض المهارات الإدراكية (الأطوال، الحيز، الألوان الأساسية، الأحجام، الزمن، الأشكال، الاتجاهات)، بإستخدام البرنامج المقترح في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما تشير باي بلخير وآخرون (2019) إلى أن للبرنامج الحركي المكيف المقترح أثر إيجابا على تنمية المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

كما أكدت دراسة حساك لقويني (2021) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح القياس البعدي ،وتوصلت دراسة سعادنة (2021) إلى أن هناك أثر فعال للبرنامج التدريبي التعليمي في خفض قصور الإنتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس ،وتشير دراسة بنابي و بطوش (2021) إلى وجود فعالية البرنامج في تنمية القدرات الإدراكية واللغوية من حيث الفهم والإنتاج واكتساب المفردات والألوان الأساسية.

خامسا:أوجه التشابه مع دراستناالتي تمثلت في:

تتفق دراستنا مع الدراسات المحلية التي تم عرضها في إقتراح برامج تدريبية حيث ان أغلب الدراسات التي ذكرناها تهدف إلى معرفة فعالية برامج تدريبية مقترحة، كما تتفق دراستنا مع بعض الدراسات المشابهة التي إستهدف تنمية المهارات الأساسية ، تنمية القدرات الإدراكية ، تنمية الإدراك الحسي الحركي ،كما اتفقت مع بعض الدراسات في التصميم التجريبي المعتمد (تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية) واتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة الأطفال المعاقين عقليا .

سادسا: أوجه الاختلاف مع دراستنا والتي تمثلت في:

هناك بعض أغلب الدراسات التي تطرقنا لها هدفت لمعرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية القدرات الإدراكية أو علاج صعوبات الإنتباه أو تنمية المهارات الأساسية ،و اختلفت مع دراستنا في الموضوع حيث أن دراستنا تستهدف بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي ، الإنتباه السمعي والبصري) كما اختلفت في الأدوات المستعملة والتصميم التجريبي وهناك من اختلفت مع دراستنا في العينة حيث تناولت تلك الدراسات الأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد.

5.7-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

لقد تم عرض الدراسات السابقة حسب متغيرات الدراسة وحسب الحاجة اليها وحسب إطلاع الباحثة وفي حدود معرفتها وتدرجنا في عرضها من الدراسات الأجنبية الى المحلية ، فلم نجد دراسات متشابهة تناولت متغيرات دراستنا والتي تتمثل في فاعلية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي ، الإنتباه السمعي والبصري) لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم داخل الوطن فكل الدراسات التي تناولت متغيرات دراستنا كانت دراسات عربية وبعض الدراسات الأجنبية واختلفت مع

دراستنا في الأدوات وهناك من اختلفت معها في العينة وهناك من اختلفت معها في التصميم التجريبي المقترح ، لذلك جاءت دراستنا تكملة لما سبقها من دراسات عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، بالتطرق لبعض مهاراتهم المعرفية وتنميتها وفق بناء برنامج إرشادي تدريبي وتشمل هذه الدراسة أهم المهارات المعرفية التي يحتاج الطفل المعاق لتنميتها وذلك كي لا يجد صعوبة في الدمج المدرسي وهي مهارة الإدراك الحس حركي ومهارة الإنتباه السمعي والبصري ، كما أنها تعتبر دليل تدريبي يقدم مجموعة من الأنشطة يساعد المربين والأخصائيين وحتى أولياء الاطفال المعاقين عقليا في تنمية تلك المهارات وهذا ما جعل هذه الدراسة شاملة لسابقتها من الدراسات سواءا الأجنبية أو العربية أو المحلية التي تم عرضها ضمن المحاور الثلاث السابقة

الفصل الثاني

الإعاقة العقلية.

تمهيد

- 1- مفهوم الإعاقة العقلية.
- 2- تصنيف الإعاقة العقلية
- 3- العوامل المسببة للإعاقة العقلية.
- 4- خصائص الإعاقة العقلية.
- 5- خصائص الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- 6- الحاجات الأساسية للأطفال المعاقين عقليا .
- 7- تشخيص الإعاقة العقلية.
- 8- التدخل المبكر.
- 9- أهم الطرق التربوية الحديثة في تعليم المعاقين عقليا.
- 10- دمج الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الإعاقة العقلية ظاهرة تستحق الإهتمام من قبل الباحثين والمختصين في مختلف المجالات، نظراً لتعدد مظاهرها واختلاف عواملها وتنوع أشكالها، فضلاً عن المشكلات المتعلقة بها. يعود ذلك إلى القصور والعجز في القدرات الذهنية الذي يعاني منه الأطفال المصابون بالإعاقة العقلية، وتأثيراته على مستوى ممارساتهم للنشاطات والمهام الاجتماعية.

يتعامل هذا الفصل مع تعاريف سابقة للباحثين في هذا المجال، حيث يتم تصنيف هذه الإعاقة وتحليل أسبابها. كما يركز الفصل على فحص خصائص الإعاقة العقلية بشكل عام، والخصائص الخاصة للأطفال المعاقين ذهنياً والذين يمكن تعلمهم. وتسلط الضوء على الاحتياجات الأساسية لهؤلاء الأطفال ومعرفة سبل وطرق تشخيصها دون ان ننسى اهمية التدخل المبكر واهم الطرق والبرامج التربوية الحديثة للتكفل بهذه الفئة مروراً الى اساليب التدريس المتفق عليها الى كيفية تحقيق الدمج التربوي والاكاديمي .

1- مفهوم الإعاقة العقلية:

- تعريف دول (1945): "يعرف الإعاقة من وجهة نظر اجتماعية فيرى بان الشخص المعاق غير كفء اجتماعياً و لا يستطيع أن يسير أموره و حده وهو أقل من الأسوياء في القدرة العقلية و أن تخلفه يحدث منذ الولادة أو في سن مبكرة".

-تعريف هيبير (1961): "الذي تبنته الجمعية الامريكية للتخلف العقلي : يرى ان التخلف العقلي يشير الى مستوى اداء وظيفي يقل عن المتوسط يظهر خلال نمو الطفل مرتبط بالوظائف التالية :النضج ، التعلم، التكيف".¹

وفي ضوء ذلك تعرف منظمة الصحة العالمية¹ الإعاقة الذهنية بأنها: " حالة توقف أو عدم اكتمال النمو الذهني، وتتسم بخلل في المهارات التي تظهر بمرحلة النمو، كما تصفها باتسامها بقيود مؤثرة على الوظائف العقلية والسلوك التأقلمي".²

¹ ماجدة، السيد، عبید. تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة (ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع (2000)، 93.

وتشير الرابطة الأمريكية للإعاقة الذهنية والارتقائية إلى أن الأفراد ذوو الإعاقة الذهنية يعانون من قصور في السلوك التكيفي بالرغم من الاختلاف بينهم في جوانب الإصابة وظروف التأقلم والتكيف، فهو يؤثر بشكل سلبي على تفاعلهم مع بيئتهم، مما يزيد في فرص انخفاض التكيف مع البيئة الاجتماعية لعدم الإدراك والتصرف في المواقف المختلفة التي تؤدي إلى فشل السلوك وظهور المشكلات السلوكية لديهم.³ ويضيف ريكوس وهوجيز (1998): "إن الإعاقة العقلية هي اضطراب نمائي يتعرض له الطفل، ويمثل في جوهره مشكلة خطيرة تتضمن العديد من أوجه القصور التي تؤثر بالسلب على الأداء الوظيفي اليومي للأطفال المعاقين عقليا وعلى نموهم النفسي الاجتماعي الانفعالي، وعلى نمو قدراتهم المعرفية ويؤثر هذا تأثيرا شديدا على هؤلاء الأطفال وعلى أسرهم".⁴

بعد ذلك قدمت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام (2002) مفاده أن الإعاقة العقلية عبارة عن محددات ملحوظة في كل من القدرات العقلية الوظيفية والسلوك التكيفي كما يعبر عنه في المهارات العقلية والاجتماعية والتكيفية، بحيث تتضمن الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي.⁵ في عام (2007) غيرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي اسمها إلى الجمعية الأمريكية العقلية التطورية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) وفي عام (2008) قدمت تعريفا تعتبر فيه الإعاقة العقلية هي "إعاقة تتميز بانخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العلمية، وتظهر هذه قبل بلوغ الفرد 18 عشر من عمره وتتمثل المهارات المفاهيمية في اللغة والقراءة والكتابة، الوقت والنقود والأعداد والتوجه الذاتي. وتشمل المهارات الاجتماعية العلاقات الاجتماعية المسؤولة الاجتماعية

¹World Health Organization, WHO,1992

²زياد،يان،كي،وجنج،ليو. الإعاقة الذهنية الاضطرابات التطورية C1. (ترجمة كريم عادل عبد اللطيف ابراهيم، 2017)، 2.

³محمد،عيسى،اسماعيل،غريب،محمد،الفيلكاوي. الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت (جامعة الخليج العربي البحرين، 2007)، 16.

⁴عادل،عبد،الله،محمد. فعالية تدريب الأطفال المتخلفين عقليا على استخدام جداول النشاط المصورة في الحد من سلوكهم العدواني) المجلة المصرية للدراسات النفسية، 12(35)، 2002 ص 118.

⁵علي،الصمادي، روان،ابو،شقرا،.الحديث في ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم (الطبعة 01. دار الحامد للنشر والتوزيع، 2018)، 118.

تقدير الذات حل المشكلات الاجتماعية واتباع التعليمات. أما المهارات العملية فهي مهارات الحياة اليومية و العناية بالذات، المهارات المهنية ، الرعاية الصحية ، السفر التنقل ، السلامة العامة استخدام النقود، استخدام الهاتف¹.

في ذات السياق يرى جمال الخطيب(2003) : "أن الإعاقة الذهنية بالمنظور الاجتماعي تركز على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية، التي يتم قياسها بواسطة المقاييس الاجتماعية، كمقياس فينلاند للنضج الاجتماعي".²

وتشير ديميرال (Demirel2010) بأن التخلف العقلي هو إعاقة في النمو العقلي تظهر في الطفولة دون سن 18 عام تتسم بأداء ادراكي وعقلي دون المتوسط مع عجز في السلوكات التكيفية ومهارات الحياة اليومية

ويعرفه الموساوي بأن: " التخلف العقلي هو مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات المرتبطة بتأخر النمو في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة ، يتبعه ضعف في الوظائف الإدراكية والسلوك التكيفي وتوضح هذه السلوكات خلال مرحلة ما قبل المدرسة ".³

ويرى افريتانو وأخرون بأن: " الاطفال الذين يعانون من التخلف العقلي هم الاطفال الذين يختلفون عن الاطفال العاديين في القدرة على التعلم والفهم و الاستعاب ، لذلك هم يحتاجون طرق تعليم ووسائل وتقنيات خاصة لدعم تعليمهم"⁴

¹ جمال،محمد ،الخطيب. مقدمة في الإعاقة العقلية (الطبعة 01. دار وائل للنشر 2010)ص . 113-114.

² هالة،محمد،جمال،الدين،الرويني. برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية(مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،(132)،308.2021.

³Moorthy, R. S., K. Iyer, R. Hari Krishnan, and S. Pugazhenth. 'Enhancement of Psychomotor Skills in Children with Autism Spectrum Disorder by Employing a Mechatronic Training Kit. Paladyn'.(Journal of Behavioral Robotics 10, no. 1 (2019)): 1-13

⁴Irawan, A., F. Agung, and A. Sufa. 'Letter Interactive Learning for Mild Mental Retardation Children Using Gillingham Method and Augmented Reality'. (International Journal of Advanced Computer Science and Applications 10, no. 6 (2019)): 334-41

وترى ساري وآخرون (ان التخلف العقلي هو : "حالة يصاب فيها الطفل وذلك بتوقف نمو الدماغ لتصبح وظيفة الأعصاب ليست مثالية لديه يتبع ذلك قصور عقلي واجتماعي ومفاهيمي"¹ في ضوء ما سبق ترى الباحثة ان اغلب التعريفات التي جاء بها العلماء اتفقت على ان الاعاقة العقلية هي اداء عقلي وظيفي دون المتوسط اي ان نسبة ذكاء الطفل المعاق عقلياً اقل من 70 درجة يتبع ذلك نقص في المهارات الاجتماعية والسلوكية خاصة السلوك التكيفي ومهارات الحياة اليومية حيث لاحظنا ان الطفل المعاق عقلياً يعاني من مشكل في الاستقلالية الذاتية ومهارات الحياتية.

- تعريف المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم:

يعرف عادل عبد الله محمد(2010) القابلون للتعلم بمن لديهم بعض القدرات الأكاديمية التي تساعد على التحصيل حتى مستوى الصف الخامس فقط بحد أقصى، ويكون المتوسط هو الصف الثالث أو الرابع.²

وتعرفهم الباحثة: "الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 50، 75 درجة، ويظهرون عجزاً في القدرة على التحصيل الدراسي، وعدم اكتساب المهارات الأساسية والمهارات المعرفية، مما يجعلهم لا يسايطرون البيئة التعليمية بسبب بطء نموهم العقلي، وتدني حاجاتهم النفسية وقدراتهم العقلية، مما يستوجب طرق تربوية وأساليب تعليمية خاصة تتوافق مع قدراتهم الفكرية ومراعات حاجاتهم وامكاناتهم الذاتية بما يسمح بالتعليم والتدريب".

2- تصنيف حالات الإعاقة العقلية:

لقد ظهرت العديد من التصنيفات للإعاقة العقلية فيرى وادي (2008) ان هناك تصنيفات على حسب: اسباب الاعاقة (تخلف عقلي اولي ،تخلف عقلي ثانوي) وتصنيف حسب الشكل الخارجي (منغولي ، صغر الجمجمة ،كبر الجمجمة) ، تصنيف حسب القابلية للتعلم (القابلون للتعلم ، القابلون للتدريب، حالات الرعاية المعهدية) ،التصنيف حسب نسبة الذكاء(الاعاقة العقلية البسيطة، الاعاقة العقلية

¹.(Surtiati, R., T. Riana, D. Amaliani, M. Kanadjara, and H. Sari. 'The Use of Summation Home Media to Improve the Ability of Integer Counting Operations for Children with Mild Mental Impairment Class Iv at Slbn Trituna Subang'.(Science Social Journal Res Militaris 13, no. 02 (2023)): 2050–57

²عادل،عبدالله،محمد. قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم(الطبعة 01. دار الرشاد ، 2010) ، 61.

المتوسطة ، الاعاقة العقلية الشديدة) وصنفت الاعاقة العقلية التصنيف الاخير الى التصنيف الطبي ، التصنيف التربوي، تصنيف الجمعية الامريكية . وسنتطرق الى التصنيف الاخير ¹:

1.2 -التصنيف الطبي للإعاقَة:

حسب ما جاء به وادي (2008): يقوم التصنيف الطبي على اساس تصنيف حالات الاعاقة العقلية وفقا لأسبابها وخصائصها الاكلينيكية ،يتضمن هذا التصنيف مسميات مثل :

• حالات المنغولية - زملة (عرض) داون وتنتج عن خلل في الكروموسوم رقم 21 ليصبح لدى الطفل 47 كروموسوم بدلا من 46.

• حالات استسقاء الدماغ تبدو مظاهر هذه الحالة في كبر حجم الدماغ الذي يصل الى مصحوبة بسائل النخاع الشوكي في داخل او خارج الدماغ .

• حالات كبر الدماغ تبدو مظاهرها في كبر حجم محيط الجمجمة مقارنة بالأطفال العاديين تصحبها حالة نقص واضح في الوزن .

حالات صغر الدماغ تبدو مظاهرها في صغر حجم محيط الجمجمة وغالبا ما يأخذ شكل مثلث مصحوبة بنقص واضح في الوزن.

• حالات القصاع (القماءة)تنتج هذه الحالات عن نقص واضح في هرمون الثيروكسين الذي تفرزه الغدة الدرقية .

ترى الباحثة ان هذا التصنيف قد جمع بين تصنيف الاعاقة حسب الاسباب(تخلف عقلي اولي ،تخلف عقلي ثانوي) والتصنيف حسب الشكل(منغولي ، صغر الجمجمة ،كبر الجمجمة)

2.2 -التصنيف التربوي :

يرى جمال الخطيب وآخرون (2006) ان هذا التصنيف يعتمد على تقسيم الاطفال وفق قابليتهم للتعلم الى 3 مجموعات وهي :

• حالات القابلين للتعلم توازي حالات الاعاقة البسيطة وفق تصنيف متغير الذكاء الذين تتراوح نسبة ذكاءهم بين (55و70) درجة ويتم التركيز في تعليم هذه الفئة على تقديم برامج تربوية تسعى لتنمية مهارات الاستقلالية والمهارات الحركية واللغوية والاكاديمية .

¹ احمد، وادي.(2008).الاعاقة العقلية(الطبعة 01. دار اسامة للنشر والتوزيع).

- حالات القابلين للتدريب : توازي حالات الاعاقة العقلية المتوسطة وفق تصنيف متغير الذكاء الذين تتراوح نسبة ذكاؤهم بين (40 و55) درجة .
 - حالات الاعتماديون : توازي حالات الاعاقة الشديدة والشديدة جدا وفق تصنيف متغير الذكاء الذين تتراوح نسبة ذكاءهم بين (اقل من 40) درجة .
- ترى الباحثة ان هذا التصنيف قد اشتمل على التصنيف حسب نسبة الذكاء (الاعاقة العقلية البسيطة، الاعاقة العقلية المتوسطة ، الاعاقة العقلية الشديدة) والجدول رقم (01) يمثل التصنيف التربوي للإعاقه يقابلها نسبة الذكاء .¹

الجدول رقم (01) يمثل التصنيف التربوي للإعاقه يقابلها نسبة الذكاء

نسبة الذكاء	التصنيف التربوي للإعاقه العقلية
70- 55	القابلين للتعلم
55-40	القابلين للتدريب
اقل من 40	الاعتماديون

3.2- التصنيف حسب الجمعية الامريكية للإعاقه العقلية :

اعتمدت في الجمعية الامريكية للإعاقه العقلية تصنيف الإعاقه على أساس السلوك التكيفي وترى الجمعية الأمريكية ضرورة استخدام مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي أو مقياس السلوك التكيفي في المدرسة وفي العمل مع الأسرة لتصنيف حالات التخلف العقلي².

ووضعت المعاقين عقليين في اربع فئات (تخلف عقلي بسيط ، تخلف عقلي متوسط، تخلف عقلي شديد ،تخلف عقلي شديد جدا)³.

¹ ماجدة، السيد، عبید.. تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة ((ط1). دار صفاء للنشر والتوزيع، 2000)، 111.

² امال، محمود عبد، المنعم، الارشاد النفسي الاسري (الطبعة 01. مكتبة زهراء الشرق، 2006)، ص 35.

³ عبید، المرجع السابق ، 109.

3- العوامل المسببة للإعاقَة العقلية:

يرى متولي (2015) ان اسباب الاعاقة التي توصل اليها الباحثون لا تمثل الا 25 % من الاسباب العضوية المعروفة في حين يتبقى 75 % من الاسباب الغير معروفة وتتمثل اسباب الاعاقة في اسباب وراثية واسباب غير وراثية .

بعدما قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من المصادر وجدت ان تصنيف اسباب الاعاقة العقلية ينقسم الى عدة تصنيفات فهناك من يقسم اسباب الاعاقة حسب الوراثة الى اسباب وراثية واسباب غير وراثية ، وهناك من يقسمها الى عوامل جينية وعوامل بيئية وهناك من يقسمها الى اسباب قبل الولادة واسباب اثناء الولادة واسباب بعد الولادة وهذا التقسيم الذي سنتطرق له

1.3 -أسباب قبل الولادة :

أ- الأسباب الوراثية :يحدث فيها خلل في وراثة الجينات أثناء انتقالها المباشر من الوالدين الى الطفل مثل زيادة في عدد الكروموسومات التي ينتج عنها عرض داون(Down) و تحدث نتيجة لوجود كروموسوم جنسي زائد لدي الطفل عند وراثة الصفات من الأب أو الأم ، او نقص عدد الكروموسومات التي ينتج عنها عرض تيرنر (Turne) و هي عكس الحالة السابقة حيث يحدث فيها نقص في كروموسوم من زوجي الكروموسومات الجنسية و يكون الناتج هنا دائما أنثى معاقة عقليا عقيمة.¹ ()

وهناك اسباب وراثية غير مباشرة كالعيوب المخية التي تنقل إلى الجنين عن طريق الجينات يصحبها نمو شاذ في الجمجمة قد يرافقه إما صغر الدماغ أو كبر الدماغ ، و اضطرابات التمثيل الغذائي منها.²

ب- الاسباب الغير وراثية :

ويرى متولي (2015) ان اصابة الأم ببعض الأمراض كالحصبة الألمانية فاذا انتقلت العدوى للجنين يتسبب ذلك في تأخر نموه العقلي ،كذلك اصابة الام بالزهري خلال ثلاث شهور الاولى من الحمل يؤدي

¹فكري،لطيف،متولي، الاعاقة العقلية(الطبعة 01.مملكة الرشد،2015)، 19-20.

²سعيد،حسني،العزة. الاعاقة العقلية(الطبعة 01. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الاردن ، 2002)،

الى تشوهات خلقية للجنين واصابة الجهاز العصبي المركزي ، كما ثبت ان استخدام الام للمواد الكحولية اثناء الحمل يؤدي الى اصابة الطفل بالإعاقة العقلية .

ويرى الامام (2010) ان الجنين يتأثر منذ اللحظة التي تحدث فيها عملية الإخصاب ، فيعتبر الوضع الصحي والنفسي للأم الحامل أثناء عملية الحمل ذا أهمية بالغة لأنه سيؤثر بالضرورة على الجنين وعلى جهازه العصبي بشكل خاص ، من بين العوامل البيئية التي تؤثر في الجنين مايلي :

- الأمراض التي تصيب الأم الحامل مثل الامراض المعدية مثل الحصبة الألمانية أو الزهري والتي تؤثر في الجهاز العصبي للجنين فيؤدي إلى تشوه الجنين أول أصابته بالإعاقة أو وفاته وتكون في الشهور الثلاث الأولى ففي الشهر الأول تكون بنسبة 50 % والشهر الثاني بنسبة 25% والشهر الثالث تكون 10%.

- الفيروسات البوائية التي تنتقل للجنين خلال فترة الحمل ، وإصابة الأم بالحمى المضخمة للخلايا والتي تظهر أعراضها على الجنين مثل : صغر الدماغ ، الأنيميا ، اليرقان ، الإعاقة العقلية .. الخ .
- اضطرابات التسمم العضوي تؤثر في نمو وتطور الجنين في رحم الأم .
- عدم توفر الأكسجين للجنين يؤدي إلى تلف في الجهاز العصبي للأم والجنين معا.
- ارتفاع درجة حرارة الأم بشكل مستمر ولمدة طويلة خاصة في الشهور الثلاث الأولى
- مشكلات سوء التغذية للأم الحامل .
- التهاب السحايا ، الالتهاب الدماغي .
- تعاطي الأم للكحول والعقاقير والتدخين.¹

2.3 - اسباب اثناء الولادة :

هناك اسباب كثيرة تؤثر على الجنين اثناء الولادة نذكر منها ما يلي :

- الولادة المبكرة للجنين فلها مجموعة من الأسباب والنتائج تكون كلها ضد الوليد فهم أكثر عرضة للتلف الدماغي والوفات.

¹فؤاد، عيد، الجوالده، محمد، صالح، الإمام. الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل (الطبعة 01. دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2010) ، 116 - 114.

- قصور في الدورة الدموية للجنين .
- إلتفاف الحبل السري حول العنق.
- إختناق الجنين نتيجة عدم وصول الأكسجين إلى الدماغ مما يؤدي إلى تلف الدماغ .
- الولادات المتعسرة.
- النزف قبل وأثناء الولادة ¹.
- سوء استخدام الأدوات كالملاقط أثناء الولادة.
- نقص السكر .
- نقص صرخة الميلاد.
- التشنجات و الزرقة.
- الصفيراء ² .()

3.3 - أسباب بعد الولادة:

- إن العوامل التي تؤثر في نمو الطفل العقلي أو الجسمي بعد ولادته عديدة ومختلفة فمن بينها :
- إصابات الطفل المختلفة : فنظرا لتحمس الأطفال لإكتشاف العالم المحيط بهم يتعرضون لحوادث قد تصل خطورتها إلى إحداث ضرر في الجمجمة والجهاز العصبي مما يؤثر في نمو الطفل العقلي والجسمي كما ذكر أنفا
 - اضطراب الغدد : وهنا لانقصد غدة على سواء فالغدد النخامية او الدرقية تعمل على موازنة الهرمونات وبذلك النمو سواء العقلي أو الجسمي وأي خلل منها له تأثير كبير .
 - التشنجات : تحدث التشنجات نتيجة لاختلال الأكسجين وحوادث الولادة، وقد تكون بسبب كبر رأس الجنين عن الحوض وتحدث هذه الحوادث بنسبة من (5-10) لكل ألف مولود وترتبط التشنجات بمعدلات الوفيات العالية .

¹ فوقية، حسن، رضوان.. التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية (ط1 دار الكتاب الحديث، 2007) 37.

² محمد، محروس، الشناوي. التخلف العقلي (ط1. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 1997،) 119.

- عوامل غير معروفة :وهذه الحالات كثيرة إلا أن أسبابها مجهولة فمنها مثلا : التشوهات المخية ، وفقدان الكلي والجزئي للمخ ¹.

4-خصائص الاطفال المعاقين عقليا:

تختلف خصائص الاطفال المعاقين عقليا من طفل الى اخر وذلك حسب درجة الاعاقة ويلخصها القمش (2011) في مجموعة الخصائص التالية : الخصائص الجسمية والحركية ،الخصائص المعرفية ،الخصائص اللغوية ، الخصائص الاجتماعية التي سنتطرق لها .

1.4 -الخصائص الجسمية والحركية للأطفال المعاقين عقليا :

ان النمو الجسمي والحركي لدر المعاقين عقليا يميل الى الانخفاض بشكل عام ، وتزداد درجة الانخفاض بازدياد درجة الاعاقة ، كما ان الحالة الصحية للمعاقين عقليا تتسم بالضعف مما يجعلهم يشعرون بالتعب والاجهاد دائما ، كما ان الجانب الحركي لديهم يعاني من بطئ تبعاً لدرجة الاعاقة ونجد في الاغلب ان المعاقين عقليا يعانون من اداء المهارات الحركية ويواجهون صعوبة في الاتزان الحركي والتحكم العضلي خاصة بالمهارات التي تتطلب الحركة الدقيقة وتبقى هذه المشكلات تواجه المعاق رغم تجاوزه مرحلة الطفولة ².

ان القدرات الحسية و حركية سريعة لدى الاطفال المعاقين عقليا و يظهر ذلك من خلال الحركات التي يقومون بها من دون هدف مثل المشي إلى الأمام ثم العودة إلى الخلف، وقد يصاحب بعضها منها تحريك الرأس واللزمات العصبية، كذلك يواجهون صعوبة كبيرة في التحكم بحركة اللسان، ويظهرون أنماط تنفسية شاذة مما قد يجعلهم عرضة لالتهابات مجرى التنفس، وقد يتطلب هذا الأمر أحيانا إجراء العمليات الجراحية، وتعالى نسبة كبيرة من المعاقين عقليا من الاضطرابات العصبية وبخاصة الصرع، فالدراسات تشير إلى أن حوالي (10%)منهم يعانون من الصرع وأن نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث ³.

¹وليد، السيد، أحمد، خليفة، مراد، علي، عيسى. الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (ط1 دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر 2015، 109-110.

²مصطفى، نوري، القمش. لإعاقه العقلية النظرية والممارسة (الطبعة 01. دار المسيرة، 2011) 41.

³ماجدة، السيد، عبید. الاعاقه العقلية . (ط3 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، 2013، 173-178.

2.4- الخصائص المعرفية للأطفال المعاقين عقليا :

يتميز الطفل المعاق عقليا بقصور في المهارات المعرفية التالية :

- قصور في الانتباه حيث يكون محدود المدة والمدى وسهل التشتت نظرا لان مثيرات الانتباه عنده ضعيفة .
- قصور في الادراك خاصة عمليتي التمييز والتعرف .
- ضعف الذاكرة حيث يتعلمون ببطيء وينسون بسرعة .
- قصور التفكير حيث يتوقف مستوى تفكير عند الماديات ولا يمكنهم استيعاب القوانين والمبادئ .
- ضعف الحصيلة اللغوية وضعف النطق وهذا من اكثر المشاكل التي تواجههم ¹.

3.4- الخصائص اللغوية للأطفال المعاقين عقليا :

لا يتطور النمو اللغوي بمعزلة عن القدرات المعرفية ومما لاشك فيه ان نجد ان الاطفال المعاقين عقليا يواجهون صعوبات في التعلم اللغوي ، وتبين الدراسات ان المشكلات الكلامية اكثر شيوعا لدى الاطفال المعاقين عقليا من المشكلات الكلامية لدى الاطفال العاديين خاصة مشكلة التهجئة ومشكلات لغوية مختلفة مثل تأخر النمو اللغوي التعبيري والذخيرة اللغوية المحدودة واستخدام القواعد اللغوية بطريقة خاطئة ، ويشير هلاهان وكوفمان (2002) ان هناك علاقة ارتباطية بين مدى وشدة المشكلات الكلامية واللغوية وشدة الاعاقة العقلية فكلما زادت شدة الاعاقة العقلية ازدادت شدة المشكلات الكلامية ².

¹ عبد الرحمن، محمد. علم النفس الفسيولوجي " دراسة في تفسير السلوك الانساني" ((ط1). دار المعرفة الجامعية، 2003)، 26.

² جمال، محمد، الخطيب ، منى، صبحي، الحديدي. المدخل إلى التربية الخاصة (الطبعة 01. دار الفكر ناشرون وموزعون ، 2009)،

4.4- الخصائص الاجتماعية والانفعالية للأطفال المعاقين عقليا :

ترتبط الخصائص الاجتماعية والانفعالية بالقدرة العقلية ويظهر الاطفال المعاقين عقليا تدنيا واضحا في التكيف الاجتماعي ونقص الميول والاهتمامات ويميلون للعزلة و العدوانية وتدني الثقة بالذات ، ان نقص المهارات الاجتماعية لديهم ينتج عنه الاحباط كأحد استنثارات السلوك العدواني لشدة الانتباه¹

ويؤكد نوري القمش (2011) ان الخصائص الاجتماعية للطفل المعاق عقليا تتأثر بالعديد من العوامل اكثر من الطفل العادي ذلك لان تدني مستوى قدراته العقلية الذي يتبعه قصور في السلوك التكيفي يجعل الطفل المعوق في موقف الضعف بالنسبة لأقرانه مما يزيد احساسه بالدونية ويضاعف هذا الاحساس النظرة الاجتماعية للطفل المعوق ،حيث ان الآخرين يعاملونه على اساس انه مختلف ولا يتوقعون منه الكثير ، لذلك نجد ان مستوى الدافعية عنده منخفض ويمكن للأسرة والمربين العاملين مع الطفل المعاق عقليا ملاحظة ذلك ، كما يمكنهم ملاحظة ان الطفل يميل الى اللعب مع الاطفال العاديين الاصغر منه بدلا من اللعب مع اقرانه لأنه لا يمكنه منافستهم²

لقد تناولت الباحثة الخصائص العامة للأطفال المعاقين عقليا التي يشترك فيها جميع اصناف الاعاقة العقلية فكل فبغض النظر عن درجة الاعاقة نجد ان الاعاقة العقلية تؤثر في جميع جوانب النمو (النمو الجسمي والحركي، النمو المعرفي ، النمو اللغوي ، النمو الاجتماعي والانفعالي) التي تناولتها سابقا ، وبما ان الدراسة الحالية تهتم بالأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم توجب ان نتطرق لخصائصهم

5-خصائص الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم :

يعرف عبد الله محمد(2010) الاطفال المعاقين عقليا القابلون للتعليم بمن لديهم بعض القدرات الأكاديمية التي تساعدهم على التحصيل حتى مستوى الصف الخامس فقط بحد أقصى، ويكون المتوسط هو الصف الثالث أو الرابع.³

¹ محمد، عيسى، اسماعيل، غريب، محمد، الفيلكاوي. الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت ،(جامعة الخليج العربي البحرين ، 2007)، 33.

² القمش، المرجع السابق، 44.

³ عادل، عبدالله، محمد. مقدمة في التربية الخاصة ((ط1). دار الرشاد العربية للطباعة والنشر ، 2010)، 61.

يشير حسن شحاته وآخرون (2018) أن الاطفال المعاقين عقليا القابلين هم الحالات التي تعاني من التخلف الذهني البسيط، تتراوح معدلات ذكائهم ما بين: (50-70) درجة، وغالبا لا يستطيعون البدء في اكتساب مهارات القراءة، والكتابة والهجاء، والحساب قبل سن الثامنة وربما الحادي عشر، كما أنهم يتعلمون ببطء، ولا يمكن لهم تعلم المواد المقررة في سنة دراسية واحدة مثل العاديين وعندما ينتهون يكون تحصيلهم مقاربا لمستوى يتراوح بين الصف الثالث والخامس ابتدائي، كما يتراوح عمرهم العقلي بين (6-9) سنوات، كما أن لديهم استعدادات في التعلم للمجالات المهنية التي ربما يبلغون منها حد التفوق لذا يمكنهم ممارسة بعض الأعمال والحرف.¹

وفي ذلك السياق يرى الخطيب وآخرون (2006) أن هذه الفئة تشكل نسبة 85 % من الاطفال المعاقين عقليا وتتراوح نسبة الذكاء منها بين 55-70 درجة على اختبارات الذكاء ، ويتميزون بجملة من الخصائص التالية :

1.5- الخصائص الجسمية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

تبدو الخصائص الجسمية لهذه الفئة مشابهة لمظاهر النمو الجسمي العادي وخاصة في شكل محيط الرأس ، والطول والوزن والمهارات الحركية العامة ، و قد يواجه هؤلاء الطفل مشكلات في التأزر الحركي البصري .

2.5- الخصائص التعليمية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

يمكنهم تعلم مهارات الاكاديمية البسيطة كالقراءة والكتابة والحساب في مستوى يوازي تقدير مستوى طلبة الصف الرابع ابتدائي رغم أنهم قد يواجهون مشكلات في التعليم المجرد لا التعليم الحسي وخاصة القراءة المجردة والعمليات الحسابية كما يمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية التي تقدم في الصفوف الخاصة الملحق بالصفوف العادية.²

¹ حسن شحاته، على، سعد، جاب الله. عطاء، محمد، بحيري. محمد، أحمد، فتحي، زغاري المهارات اللغوية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية . (مجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 3(1)، 2018)، 99.

² جمال، الخطيب. جميل، الصمادي، فاروق. الروسان، منى، الحديدي. خولة، يحي، ميادة، الناطور. ابراهيم، زريقات. موسى، العمايرة. ناديا، السرور . مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة . ((ط2)). دار الفكر، 2006)، 160.

- وتوصلت الباحثة الى مجموعة من الملاحظات حول خصائص هذه الفئة
- ان الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم اكثر تفاعلا مع الغير مقارنة بالأطفال المصابين بالإعاقة العقلية الشديدة .
 - يمكنهم تعلم العناية بالذات بسهولة مقارنة بالأطفال المصابين بالإعاقة العقلية المتوسطة الشديدة
 - يهتمون بالأنشطة المقدمة لهم ولديهم استجابة للتعليمه اثناء اداء النشاط.
 - الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بإمكانهم المشاركة في حوار بسيط وهذا ما لوحظ عليهم في نشاط المحادثة الصباحية معهم .

6-الحاجات الأساسية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

- تحتاج هذه الفئة من الاطفال الى مجموعة من الخدمات والبرامج لتحسين وتنمية جملة من المهارات بمختلف المجالات التي يجدون انفسهم عاجزين على تحقيقها، وذلك مما يضمن تكيفهم النفسي والاجتماعي وتوافقهم الذاتي بالتعلم والتدريب على اكتساب مهارات الرعاية الذاتية الأساسية ومختلف الأنشطة التي تسمح لهم بتحقيق حياة مستقلة عن الاعتمادية والاحتياج الدائم لمساعدة الغير .
- وفي ذات السياق تشير عبد الغني(2000) الى مجموعة من المجالات أساسية تساعد في تنمية مهارة الاستقلالية الذاتية والمهارات الدائمة بالإضافة إلى الاتصال والمهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية للمعاقين ذهنيا ذوي الإعاقة البسيطة (القابلين للتعلم) في ما يأتي:
- مهارات المساعدة الذاتية: المساعدة في تعلم الحاجات اليومية واستخدام الأدوات والحياسة وارتداء الملابس وتحقيق الاستقلالية الذاتية من جميع النواحي (النظافة ،الاكل،اللباس).
 - مهارات الاتصال: المساعدة على التواصل اللفظي(الكلام) والغير اللفظي(استعمال الاشارة) والمساعدة على اتقان الحوار والاستماع الجيد للمتحدث .
 - المهارات الاجتماعية: المساعدة في تعلم مختلف المهارات الاجتماعية عن طريق المشاركة والتفاعل مع أقرانه الآخرين والانشغال والاهتمام بالأنشطة المقدمة له، و قبول المسؤوليات الاجتماعية.

- المهارات الإدراكية والحسية والحركية : وتشمل المهارات البصرية والسمعية والتدريب على مختلف المهارات الحركية التي تسمح لهم بالتعرف على البيئة المحيط وممارسة مختلف الحاجات والنشاطات اليومية.
 - المهارات الأكاديمية الوظيفية: المساعدة في تعلم واكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب.¹
- ترى الباحثة ان للأسرة دور كبير في تلبية حاجات الطفل المعاق ذهنيا وخاصة تلك الحاجيات التي تتعلق بالاستقلالية الذاتية (النظافة، الاكل، اللباس) فإذا ساعدت الاسرة طفلها في تنميتها ساعد ذلك الاخصائيين والمتدخلين المسؤولين عن التكفل بالطفل في تنمية بقية المهارات بسهولة (المهارات الاجتماعية والمعرفية والاكاديمية)، لذلك نجد أن الأولياء بحاجة الى برامج تدريبية وارشادية تمكنهم من التعرف على طرق تربوية سليمة لمساعدة أبنائهم من الاطفال المعاقين عقليا و لتكفل بهم واكسابهم المفاهيم اليومية، لأنه بالتنسيق مع الأولياء يزيد من درجة استقلالية الطفل المعاق ذهنيا و الاعتماد على الذات وفي الأخير يتحقق نوع من الاندماج الاجتماعي والمهني.

7-تشخيص الاعاقة العقلية :

1.7 - مفهوم التشخيص:

ان تعدد الاسباب التي تؤدي الى الاعاقة الذهنية جعلت من هذه الاخيرة موضوع معقدا في فهمه وتشخيص مظاهره لذلك تتطلب عملية تشخيص الاعاقة الدقة فهو يعتبر حجر الاساس الذي يبنى عليه التكفل الجيد بهؤلاء الاطفال ومن ثم تتحقق عملية دمجهم في المجتمع.

وفي ذلك السياق تشير علا عبد الباقي (2000) ان التشخيص عملية معقدة تتطلب جمع معلومات دقيقة حول الطفل ، حيث ان هذه المعلومات ستفيد في علاج الطفل وتكيفه مع البيئة المحيطة به ، وكلما كان التشخيص مبكرا كلما كانت نتائج العلاج والتكفل افضل .²

¹ زينب، أحمد، عبد، العني، خالد. مقدمة في المناهج وطرق التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة 2. دار الكتب ، 2000)، 60-61.

² محمد، الشيراوي، احمد، حسانين. فعالية برنامج للتدريب على اسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الاطفال الاعاقة البسيطة. (كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، 2010)، 27.

2.7- طرق التشخيص :

وتختلف طرق التشخيص باختلاف الشخص الذي يقوم به منها :

التشخيص الطبي :

يقوم بيه طبيب الاطفال والذي يتكون من تقرير عن عدة جوانب مرضية عند الطفل من مشكلات في الحمل ، ظروف الحمل ، حالة البويضة عند الاخصاب ، حالة الحيوان المنوي إذا كان صالح مشكلات في الولادة الامراض الجنسية ، تعاطي الام للمخدرات او الكحول ، وغيرها من الجوانب المختلفة التي يقوم بفحصها بشكل دقيق .

التشخيص النفسي :

يقوم به الاخصائي النفسي أو الطبيب النفسي أو الاكاديمي وذلك عن طريق استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية الخاصة بالذكاء واختبارات سمات الشخصية ودراسة جوانب النمو المختلفة¹

التشخيص التربوي : يهدف هذا الاتجاه في التشخيص الى تقييم أداء الاطفال عقليا وتربويا وتحصيليا على المقاييس الخاصة بالبعد التربوي ، ومنها مقاييس المهارات اللغوية للمعوقين عقليا ، مقاييس المهارات العديدة ، مقاييس الكتابة والقراءة .

التشخيص الاجتماعي : يعتبر هذا الاتجاه حديث في القياس وتشخيص الاعاقة جاء نتيجة لتعريف الاعاقة العقلية من البعد الاجتماعي وظهرت العديد من المقاييس التي تخدم هذا الاتجاه مثل مقياس فايلند للنضج الاجتماعي ، مقياس كين وليفن للكفاية الاجتماعية ، مقياس الجمعية الأمريكية والمعروف بمقياس السلوك التكيفي² .

3.7 - خطوات التشخيص :

لقد وضع ثورنديك وهاجان ثلاث خطوات أساسية لعملية التشخيص وهي :

- وصف و تحديد السلوك و الخصائص التي ينبغي قياسها .

¹ سعيد، حسني، العزة. المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة 01). الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، (، 77.

² الخطيب، الحديدي وآخرون، المرجع السابق ، ، 174.

- وضع الخصائص المراد قياسها في قالب يمكن ملاحظته.
- تطوير نظام عددي لتلخيص ما يمكن ملاحظته.
- و أضاف ديف نقطة رابعة إلى النقاط الثلاث آنفة الذكر وهي: التأكيد على أن أسلوب القياس المراد اتباعه بتناسب والواقع العلمي¹.
- ويذهب المغازي (2004) الى مجموعة من الخطوات التي تمر بها عملية التشخيص وهي :
- أخذ تاريخ الحالة من خلال المعلومات التي يقدمها الاولياء .
- الفحص النفسي والجسمي للطفل (الوصاف الجسمية) .
- الاختبارات المعملية : مثل الفحص الاشعاعي ، فحص البول والدم وقياس الجلاكتوز وغيرها.
- الاختبارات النفسية : ومنها إختبارات الذكاء وقياس النضج الاجتماعي².

4.7- أهمية التشخيص :

لا تقتصر أهمية التشخيص على تحديد البرنامج التربوي المناسب للطفل وإنما على نتائج وقرارات تحدد ملامح مستقبل الطفل فعلية التشخيص للطفل المتخلف عقليا تؤدي إلى تشخيص عيوب (التعلم ، رسم خطط علاجية وتشخيص المشكلات النفسية) وأيضا تؤدي عملية التشخيص إلى تحويل الطفل الى فصول تعليمية خاصة بالمتخلفين عقليا أو أحيانا إلى الدمج في المدارس العادية ويمكن ان تتابع بعض الحالات لتأهيلها وتشغيلها في عمل مناسب ، ويمكن لعملية التشخيص ان تتيح إستخدام اختبارات الذكاء والمقاييس النفسية لفهم واسع عن الجوانب الاجتماعية والطبية والنفسية والاسرية³.

5.7- مشكلات قياس وتشخيص الإعاقة العقلية :

يرى القمش (2011) ان هنالك العديد من المشكلات التي تواجه عملية قياس وتشخيص الإعاقة العقلية من بينها ان :

¹القمش، المرجع السابق، 45.

²إبراهيم، محمد المغازي. المدخل إلى التخلف العقلي (الطبعة 01.المكتبة الاكاديمية ، 2004)، 47.

³المغازي . المرجع السابق. 54.

- أن معظم المقاييس المستخدمة لقياس الإعاقة العقلية لم تبنى أصلاً لهم وإنما هي مستعارة للاستخدام للمعاقين عقلياً.
- هنالك بعض الشكوك بمدى صدق وثبات المقاييس المستخدمة في عملية التشخيص .
- عدم الشمولية في التشخيص، فمعظمها مقياس للذكاء ولا تشخص جوانب الشخصية .
- الاختبارات المستعملة تعطي نتيجة واحدة أي تفيدنا بأن الفحوص متخلف عقلي بدرجة ما ولكنها لا تحدد مواطن الضعف والقوة عند الطفل.
- تفسير النتائج: إن عملية التشخيص تكون ممكنة أحياناً ولكن المهم أيضاً هو كيف نفهمها ونفسرها، فليس من السهل على أي فرد أن يقوم بذلك.
- تواجهنا حالات متعددة للإعاقة (عقلياً وجسدياً مثلاً أو عقلياً وسمعيّاً) لذا فإن الاختبارات يجب أن تعدل قبل أن تطبق على الطفل حتى نحصل على نتائج صادقة وثابتة.¹

8- التدخل المبكر :

بعدما تتم عملية التشخيص الكاملة و الشاملة لجميع جوانب النمو (الجانب المعرفي، الجانب الاجتماعي والانفعالي، الجانب الجسمي والحركي، الجانب اللغوي) عند الطفل المعاق عقلياً، وذلك بفضل الفحوص و الاختبارات المختلفة التي يستعملها الفريق المتعدد الخدمات المسؤول عن تشخيص حالة الطفل فإن الجهود تتجه مباشرة نحو التدخل المبكر و إعداد برامج التكفل و التأهيل الملائمة لتلك الحالة، و التي تعمل على تلبية أهم الاحتياجات النفسية و الاجتماعية والتربوية للطفل المعاق عقلياً .

1.8 - مفهوم التدخل المبكر:

تري عبيد (2013) أن التدخل المبكر هو مجموعة شاملة من الخدمات التعليمية والاجتماعية والتربوية و النفسية والصحية تقدم للأطفال الذين يعانون من إعاقة أو تأخر نمائي أو الذين هم عرضة لخطر التأخر العقلي.²

¹ القمش، المرجع السابق ، 45.

² ماجدة، السيد، عبيد. تعليم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة (ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، 2013)، 127.

وبشير وادي (2008) ان التدخل المبكر عبارة عن نظام تربوي علاجي ووقائي يقدم للأطفال الصغار من عمر 0 حتى 6 سنوات بهدف معالجة مشاكل مختلفة لديهم مثل تأخر اللغة والاعاقة بأنواعها بالإضافة الى توفير برامج تدريبية وارشادية للأسر.¹

2.8 - أهمية التدخل المبكر :

يلعب التدخل المبكر أهمية كبيرة في تكوين وتشكيل لبنة القدرات لدى الطفل و ذلك قبل سن السادسة، وهناك العديد من الإحصائيات التي تؤكد فعالية برامج التدخل المبكر في اصلاح الإنحرافات النمائية كون الأطفال في مرحلة نمائية مبكرة، وقد أتى التدخل المبكر نتائج باهرة.² وبشير وادي (2008) الى ان التدخل المبكر في فترة الطفولة يعطي فرصة كبيرة للوقاية من تطور المشكلات لدى الطفل، كما ان التدخل المبكر يساعد السرة على تخطي مجموعة كبيرة من المشاكل التي سيتعرضون لها ويخف عنها مراحل متعدد من استنكار ورفض والصدمة الناتجة عن اصابة الطفل بالإعاقة ثم الاستسلام وتقبل الاعاقة.³

3.8 - فريق التدخل المبكر:

ان نجاح عملية التدخل المبكر يعتمد في جوهره على الخدمات التي يقدمها الأخصائيين أو فريق متعدد من الاخصائيين حيث يعمل هذا الفريق على الكشف المبكر للإعاقة ثم تصميم برنامج علاجي متكامل للتدخل المبكر .

يرى القمش (2011) أن فريق الاخصائيين المشاركين في عملية التدخل المبكر يتكون من :

- اختصاصي امراض النساء والتوليد: يلعب دورا هاما في الكشف المبكر عن مشكلات الجنين والوقاية منها، من خلال دراسته للسيرة المرضية للأسرة ومتابعة أية مشكلات صحية تعاني منها الأم الحامل والإرشاد الجيني .

¹ وادي، المرجع السابق ، 81.

² ديانا، حمدان. دليل التدريب العملي (ط1. المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية ،2014)، 95.

³ وادي، المرجع السابق ، 82.

- اختصاصي طب الأطفال:** يلعب دوراً هاماً في التدخل المبكر من خلال الكشف المبكر للمشكلات التي يعني منها الطفل وذلك من خلال متابعته له بشكل دوري.
- اختصاصي علم النفس:** تتمثل إسهاماته الرئيسية في تقييم النمو المعرفي والمهارات الاجتماعية والانفعالية من جهة، وفي المشاركة في تصميم البرنامج التربوي الفردي للطفل المعوق من جهة أخرى.
- الاختصاصي الاجتماعي:** فهو يساعد في تقييم وتحليل الظروف الأسرية والاقتصادية وتحديد الأطفال المعرضين للخطر والمشاركة في تقييم فعالية الخدمات المقدمة.
- اختصاصي اضطرابات الكلام واللغة:** وهو يعمل على تطوير البرامج التربوية والعلاجية للوقاية من الإعاقة والكشف المبكر عنها ومعالجتها ذلك أن اللغة تلعب دوراً حاسماً في النمو الكلي لجميع الأطفال.
- اختصاصي العلاج الوظيفي:** وهو يركز أساساً على تطوير المهارات الحركية الدقيقة للأطفال ويدربهم في مجالات العناية بالذات والحركة واستخدام الأدوات المساندة أو التصحيحية أو التعريفية.
- المعلمون والمعلمات:** كثيراً ما تكون معلمات رياض الأطفال اللواتي يقمن على رعاية الأطفال في الأوضاع المختلفة أول من يشتبه بوجود مشكلة نمائية ما لدى الطفل، وليس من شك أن قيام المعلمة بتحويل الطفل إلى الجهات المختصة يمكن أن يساهم في منع تدهور الأداء وفي تقديم المساعدة اللازمة
- معلمات ومعلمو التربية الخاصة:** إن اختصاصي التربية الخاصة هم الذين يقومون فعلياً بتصميم وتنفيذ خدمات التدخل المبكر سواء في المراكز ويكون عملهم ضمن أعمال الفريق وعليهم تقع مسؤولية تطوير البرامج التدريبية الفردية الملائمة بما تتضمنه من تحديد مستويات الأداء في مجالات النمو المختلفة وتحديد للأهداف الطويلة المدى والأهداف القصيرة المدى والأساليب والوسائل المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.¹

4.8 - أشكال التدخل المبكر:

وللتدخل المبكر مستويات ترتبط بمضمونه وبمكانه وبالقائمين عليه، وتتمثل نماذج التدخل المبكر في:

¹ القمش، المرجع السابق ، 97 - 98.

برنامج التدخل المبكر في المنزل: يتم تقديم الخدمات داخل المنزل من قبل أخصائيين مؤهلين ومدرسين على تقديم الخدمات الخاصة بالطفولة المبكرة أو التربية الخاصة عبر زيارات منزلية . وهذا النوع من التدخل موجه أكثر للأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية الشديدة والشديدة جداً وهنا يدرب الأخصائيون الأمهات ويقدمون المقترحات اللازمة للتعامل مع الطفل في البيئة المنزلية.

التدخل المبكر في مراكز التدريب التأهيلية يقدم التدريب بشكل فردي ضمن قدرات كل طفل، ويتم تدريبه على مختلف المهارات الأساسية بالإضافة لعلاج النطق واللغة والعلاج الطبيعي وتوفير الكشوفات الطبية، ومن إيجابيات مراكز التدريب وجود فريق متخصص يقوم بتخطيط البرنامج لتدريبي وتنفيذه للتعامل مع ذوي الإعاقة ضمن الإطار الاجتماعي، وإتاحة فرصة للطفل للتفاعل مع الآخرين وتبادل الخبرات، وتوعية أولياء الأمور من خلال جلسات الإرشاد.¹

5.8 - أهداف التدخل المبكر :

تهدف عملية التدخل المبكر الى اجراء معالجة فورية وقائية بهدف تنمية قدرات الطفل المكتشف في مجالات متعددة (حركية ،اجتماعية، لغوية، الرعاية الذاتية) ويفضل البدء في أي برنامج تدخل مبكر بالتنمية الحركية مثل التحكم بالرأس -استخدام اليدين -الجلوس -الوقوف.....الخ. وذلك لان النمو الحركي هو القاعدة الأساسية التي يمكن للطفل بواسطتها اكتساب مجموعة من المهارات².

9 - أهم الطرق التربوية الحديثة في تعليم الاطفال المعاقين عقليا :

هناك العديد من الطرق التي استخدمت في تعليم وتدريب الاطفال المعاقين عقليا وفيما يلي سنذكر اهم الطرق المستخدمة :

1.9 طريقة ايتارد: وضع ايتارد برنامج تربوي تعليمي اعتبر اول برنامج لتعليم الطفل المعاق عقليا يتضمن تعليم الطفل العادات التي لا يعرفها اولاً ثم تعليمه الاشياء التي يعرفها ، وركز ايتارد على تدريب

¹حمدان ،المرجع السابق ، 28 29.

²وادي،المرجع السابق ، 83.

الحواس المختلفة للطفل ومساعدته على التمييز الحسي ثم تكوين عادات اجتماعية سليمة ، يقوم هذا البرنامج على اسس نفسية وتربوية تتمثل في :

- تنمية الناحية الاجتماعية .
- التدريب العقلي على المثيرات الحسية.
- الكلام.
- الذكاء.¹

1.9 طريقة سيجان :

وضع سيجان برنامج التربية الخاصة الذي ركز فيه على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية، ومساعدته على استكشاف البيئة التي يعيش فيها. وتقوم هذه الطريقة على أسس تربوية ونفسية، كأن تكون الدراسة للطفل ككل، وأن تكون الدراسة للطفل كفرد، وأن تسير من الكليات إلى الجزئيات. ومن المهم أن تكون علاقة الطفل بمدرسته طيبة، وأن يجد الطفل في المواد التي يدرسها إشباعاً لميوله ورغباته وحاجاته، وأن يبدأ الطفل بتعلم النطق بالكلمة ثم يتعلم قراءاتها فكتابتها.²

3.9 طريقة منتسوري : هي طريقة تعليمية للأطفال تعتمد على نظريات تطور الطفل أوجدتها التربوية الإيطالية ماري مونتيسوري في أواخر القرن التاسع عشر أوائل القرن العشرين ويتم تطبيقها أساساً في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية تتسم هذه الطريقة بالتأكد على النشاطات الموجهة ذاتياً من طرف الطفل والملاحظة الإكلينيكية من طرف المعلم وتؤكد الطريقة على أهمية تكيف بيئة تعلم الطفل حسب مستواه التطوري وعلى دور النشاط الجسدي في تشرب المفاهيم الأكاديمية والمهارات العملية.³

يركز برنامج منتسوري على أسلوب التعلم الذاتي و على أهمية استشارة دوافع الطفل الأساسية .كما يركز البرنامج على العمليات والممارسات أكثر من تركيزه على النواتج والمخرجات ويهتم البرنامج بالتعاون في

¹ احمد، وادي. الاعاقة العقلية (الطبعة 01. دار اسامة للنشر والتوزيع، 2008)، 164.

² عبيد، المرجع السابق ، 122.

³ سعاد، بن غليسي..فاعلية برنامج تربوي قائم على منهج ماري مونتيسوري لخفض سوء التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدينة الجلفة، (جامعة زيان عاشور الجلفة-الجزائر ، 2020) ، 65.

حياة الطفل وممارساته أكثر من تركيزه على التنافس كما يؤكد على تدريب الطفل على الاعتماد على الذات و ينمي البرنامج الحرية وتحمل المسؤولية في شخصية الطفل.

لقاعة الفصل في برنامج مونتيسوري مواصفات خاصة حيث انها تتميز بعدد كبير من المواد والأدوات التعليمية و يخصص لكل طفل مساحة ال تقل عن (3) متر مربع، هذا إلى جانب المساحات المخصصة للأثاث الذي يكون عادة خفيفا وصغير الحجم حتى يسهل على الأطفال تحريكه ويسمح لكل طفل بمساحة مناسبة أيضا خارج قاعة الفصل بما يساعده على النشاط والحركة¹

-اعتبرت منتسوري مشكلة الاعاقة العقلية مشكلة تربوية اكثر منها مشكلة طبية ووضعت برامجها في تعليمهم على اساس الربط بين خبراتهم المنزلية والمدرسية وركزت على تدريب حواس فاعتمدت على ما يلي :

- تدريب حاسة اللمس عن طريق الورق المصنفر.
- تدريب حاسة السمع عن طريق تمييز الاصوات .
- تدريب حاسة التذوق عن طريق التمييز بين الاطعمة .
- تدريب حاسة البصر عن طريق التمييز بين الاشكال والالوان ... الخ
- تدريب الطفل على الاعتماد على نفسه .²

4.9 مناهج المعوقين عقليا : ترى عبيد (2000) ان مناهج المعاقين عقليا تتضمن عددا من الابعاد والمهارات والتي تشكل في مجموعها المادة التعليمية للمعوقين عقليا وتتمثل هذه الابعاد في :

- مهارات الاستقلالية .
- المهارات الحركية.
- المهارات اللغوية .
- المهارات الأكاديمية.
- المهارات المهنية .¹

¹نونا،صليوه،سهى. تصميم البرامج التعليمية للأطفال ما قبل المدرسة((ط1) دار صفاء للنشر ، 2005)،120.

²وادي،المرجع السابق ، 165.

5.9 طرق بناء مناهج المعاقين عقليا :

تتطلب عملية بناء المنهاج عددا من الاستراتيجيات يستحسن مراعاتها من قبل المعنيين ببناء المنهاج وهناك نماذج مختلفة لبناء المنهاج وهي :

- نموذج جلاسر :

1. قياس مستوى الاداء الحالي وصياغة الاهداف التربوية .

2. السلوك المدخلي

3. قياس وتقويم الاهداف

- نموذج وهمان :

1. السلوك المدخلي للمعوق .

2. قياس مستوى الاداء الحالي .

3. اعداد خطة تربوية .

4. تقويم الاداء .²

- نموذج سبيتز:

يعاني الطفل المعاق من ضعف فى استقبال المعلومات لذا يجب على المربين تنظيم المعلومات بطريقة بسيطة تمكنه من استقبال المعلومات وفق قدراته كالاتي :

1. تنبيه الطفل للمهمة المراد تعليمه : وذلك بتهيئة المناخ الملائم لتنفيذ المهمة .

2. استعمال وسائل مشوقة تجعل الطفل ينتبه للمهمة المراد تعليمها .

3. استقبال المعلومة: تقديم معلومة بسيطة للطفل يسهل عليه استقبالها .

4. حفظ المعلومة :تكرار المعلومات حتى يسهل على الطفل حفظها

5. استدعاء المعلومة: تكرار الاسئلة للطفل حول المعلومة المقدمة حتى يتمكن من استرجاعها .

6. تصنيف الاشياء وتقديمها على شكل مجموعات متشابهة ومتجانسة للطفل من خلال الطرق الاتية

:

• التشابه في الشكل الخارجي واللون.

¹عبيد،المرجع السابق ، 131.

²الخطيب، الحديدي وآخرون، المرجع السابق ، 178.

• التشابه في الوظيفة بين المثيرات.

• التشابه بين المثيرات ¹.

6.9 اساليب تدريس الطفل المعاق عقليا :

يورد القمش (2011) ان اسلوب التدريس هو الاجراء التعليمي الذي يتبعه المعلم للوصول الى مخرجات تعليمية ، وهذا الاجراء يوضح كيفية تنفيذ الدرس والطريقة التي يتبعها المعلم ، وعند الحديث عن اساليب التدريس في التربية الخاصة هناك مجموعة من الحقائق يجب الاشارة لها وهي :

• ليس هناك نمطا تعليميا او اسلوبا او وسائل تعليمية تناسب جميع الاطفال المعاقين .

• تؤثر الفلسفة التي يحملها المعلمين عن المعاقين في اسلوب التدريس ².

وتشير عبيد (2000) الى الاساليب الاتية :

1. اسلوب التدريس الجماعي :

يجمع تلميذان او اكثر جنبا لجنب على شكل نصف دائرة ويقوم المعلم بتعليم كل واحد على حدى لفترات قصيرة ويتكرر على التلميذ الواحد عدة مرات اثناء مجموع فترة التدريب الجماعي ، يتسم هذا الاسلوب بانه اكثر فعالية واقل تكلفة ويمكن ان يتعلم التلاميذ انواع المهارات بنفس القدرة من السرعة.

2. اسلوب التدريس الفردي :

يستخدم هذا الاسلوب مع الحالات الصعبة من التلاميذ بمعزل عن البقية وهذه الطريقة فعالة مع بعض العمليات التي تتطلب مساعدة فردية ، ويقصد بهذا الاسلوب الخطة التعليمية الفردية ³.

وترى الباحثة من خلال التجربة الميدانية مع الاطفال المعاقين عقليا ان افضل الاساليب والطرق التي يستخدمها المعلم المتخصص مع هاته الفئة التي يكون فيها تنوع بين طرق التربية لتعليم المعاقين عقليا فيستخدم طريقة ايتارد وسيجان ومنتسوري ويستعمل نماذج متنوعة ايضا واساليب متنوعة فيستخدم التدخل الفردي والجماعي وذلك حسب قدرات الاطفال .

¹ وادي، المرجع السابق ، 186-187.

² القمش، المرجع السابق ، 158.

³ عبيد، المرجع السابق ، 126.

10-دمج الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

1.10 -مفهوم الدمج :

ذهب الروسان (2006) إلى أن الدمج مصطلح حديث في التربية الخاصة يتضمن وضع الأطفال المعاقين عقلياً في الصفوف العادية ، وهو نظام له إيجابيات وسلبيات ، وتعتبر الصفوف الخاصة الملحقه بالمدرسة العادية شكلاً من أشكال الدمج .¹

ويذكر الصمادي وابو شقرا(2018) ان الدمج هو تعليم الاطفال ذوي الاعاقات في صفوف التعليم العادي مع اقرانهم العاديين من نفس الفئة العمرية ، وحيث يتم تعديل المناهج والانشطة حتى يسمح لذوي الاعاقات بالمشاركة بقدر الامكان .²

2.10 -اشكال الدمج :

ويأخذ الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العادية أشكالاً مختلفة منها ويصنفها كما كوفمان واخرون (1985) الى ثلاثة أنواع وهي :

1الدمج الوقتي (الوقت الكلي): ويتم التعبير عنه من خلال مجموع الفترات الزمنية من مجمل اليوم الدراسي التي يتعلم فيها الطالب المعوق ويتفاعل مع أقرانه غير المعوقين.

2الدمج التعليمي : ويعني مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية مع الطلبة العاديين.

2 الدمج الاجتماعي : اعطاء فرصة للطلاب ذوي الحاجات الخاصة للتفاعل الاجتماعي مع الطلبة العاديين و بمساعدتهم على اكتساب المهارات والكفايات الاجتماعية.³

وفي ذات السياق ترى الراوي(1999) ان للدمج ثلاثة اشكال وهي :

¹روسان،فاروق قاموس مصطلحات في التربية الخاصة"الإعاقة العقلية"(الطبعة 01، دار الفكر ،2006)،ص63

²علي،الصمادي، روان،ابو شقرا،.الحديث في ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم(الطبعة 01. دار الحامد للنشر والتوزيع، 2018)،234.

³ابو العلا،المرجع السابق ، 63.

1 برامج الصف الملحقة بالمدارس العادية : حيث يتم وضع الاطفال المصابين ب(توحد بسيط، اعاقة ذهنية بسيطة) في فصل خاص في المدرسة العادية لا يتجاوز عدد الاطفال (10) ويتلقى اولئك الاطفال برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة .

2 الدمج الجزئي : يتم الحاق الطفل بالفصل العادي في بعض المواد الدراسية ثم يرجع الى فصل الخاص ويعتمد هذا على تنسيق بين المعلم المتخصص العامل في الفصل الخاص والمعلم العامل في القسم العادي .

3 الدمج الكامل : ويتم دمج الطفل كليا بالقسم العادي ويدرس جميع المواد المقررة ويحتاج هذا الدمج الى تعاون بين المعلم العادي والمعلم المتخصص .¹

3.10 - شروط نجاح الدمج :

أشار الروسان ،1998 إلى عدد من المعايير لنجاح فكرة الدمج وهي :

أ - تحديد فئة الأطفال الذين يستفيدون من الدمج وهم ذوي الاعاقة البسيطة.

ب - توفير الادوات اللازمة لنجاح فكرة الدمج

ت - أن يقبل الاباء والامهات والمدرسين فكرة الدمج.

ث - تحديدي شكل الدمج اذا كان كلي او جزئي .

ج - الاعتماد على اساس قانوني للدمج .

ح - أن توضع معايير ذاتية وجمعية لتقييم فكرة الدمج من حيث نجاحها أو فشلها وتكون عملية التقييم مستمرة من أجل التصويب والتعديل .²

كما يشير الصمادي، وابو شقرا 2018 إلى أنه من الممكن التصدي على المشكلات والتحديات التي

يتعرض لها الدمج إذا تم تحقيق شروط الدمج التي يلخصها الباحثين في ما يلي :

• تكوين المعلمين الذين سيقومون بتنفيذ برنامج الدمج .

• تشكيل صفوف الدمج .

¹ طارق، عامر،. الطفل التوحيدي. (داراليازوري، عمان الاردن، 2008)، 156.

² مصطفى، القمش، ناجي، السعيدة، قضايا وتوجهات في التربية الخاصة (الطبعة 01. دار المسيرة للنشر، 2008)، 316.

- العمل بروح الفريق ومشاركة الجميع في التخطيط والتنفيذ.
 - الدمج تدريجاً واتباع منحى واقعي في التغيير .
 - اعطاء المعلم الحرية في تسطير وتنفيذ البرنامج .
 - التأهيل النفسي والتربوي للطفل المعاق عقلياً الخاص لعملية الدمج.¹
- وترى الباحثة ان نجاح عملية الدمج يتوقف على اتباع مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يجب اتباعها وصولاً الى تحقيق الدمج الاكاديمي وتتمثل هذه الخطوات في :
- الكشف المبكر عن الاعاقة والتدخل المبكر .
 - التشخيص الجيد للإعاقه العقلية البسيطة .
 - التحاق الطفل بالمراكز المتخصصة لتنمية مهارات العناية الذاتية والمهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية من قبل فريق من الاخصائيين والمربين ومشاركة اسرة الطفل بعدما تتلقى برامج ارشادية وتدريبية من قبل فريق الاخصائيين .
 - تهيئة الطفل للدخول للقسم الخاص وذلك بتقديم المدرسة له .
 - تهيئة وتجهيز الاقسام الخاصة بالمدارس العادية بالأدوات والوسائل التربوية اللازمة لتعليم الاطفال المعاقين عقلياً .
 - التكوين الجيد للفريق المسؤول عن القسم الخاص .
 - التحاق الطفل بالقسم الخاص وتلقي برنامج تعليمي مكثيف يقف عليه كل من (المعلم المتخصص، الاخصائي النفسي التربوي ، الاخصائي النفسي العيادي، اخصائي النطق، مشاركة اسرة الطفل)
 - الدمج الجزئي للطفل في القسم العادي بمراقبة المعلم المتخصص بالتنسيق مع المعلم العادي .
 - الدمج الكلي للطفل في القسم العادي مع المتابعة النفسية له.

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى جانب الإعاقه الذهنية انطلاقاً من التعريف بها فوجدت ان التعريف الشامل والمعمول به هو تعريف الجمعية الأمريكية الذي قام بالربط بين قصور الاداء

¹ زيدان، السرطاوي. مدخل إلى صعوبات التعلم (الطبعة 01. أكاديمية التربية الخاصة، 2018)، 236.

العقلي عند الطفل المعاق عقليا والسلوك التكيفي مما يجعل الطفل المعاق عقليا يتصف بجملة من الخصائص التي تم الإشارة لها وتعتبر تلك الخصائص مؤشرات يمكن الاستدلال بها في التعرف على مشكلاتهم السلوكية والاجتماعية والانفعالية والنفسية والمعرفية كما اشارت الباحثة الى الحاجات الاساسية لهؤلاء الاطفال والتي تعتبر مطالب للنمو يجب تحقيقها لهم وتقع مسؤولية تحقيقها على الاسرة بالدرجة الأولى وعلى كل العاملين في ميدان التربية الخاصة بالدرجة الثانية، ولان التشخيص عملية مهمة لا يمكننا الاستغناء عنها فهو حجر الاساس الذي تبنى عليه البرامج التربوي للتكفل بالأطفال المعاقين عقليا تطرقت الباحثة له مرورا بصعوبات القياس والتشخيص، ويعتبر التدخل المبكر مفتاحا للدمج ولتكيف الطفل فكلما كان التشخيص والتدخل مبكرا كانت النتائج افضل لذلك تطرقت الباحثة له بذكر تعريفه وأشكاله واهدافه كما حاولنا عرض اهم الطرق التربوية الحديثة واهم اساليب تدريس هاته الشريحة من الاطفال لتحقيق الدمج بكل الذي تطرقنا له في نهاية هذا الفصل.

الفصل الثالث

العمليات المعرفية الإدراك الحس حركي والانتباه

السمعي والبصري

تمهيد

- 1- الإدراك.
 - 1.1- مفهوم الإدراك.
 - 2.1- النظريات المفسرة للإدراك
 - 3.1- خصائص الإدراك.
 - 4.1- طبيعة الإدراك.
 - 5.1- الإحساس والإدراك.
 - 6.1- أبعاد الإدراك.
 - 7.1- العوامل المؤثرة في الإدراك
 - 8.1- كيف تحدث عملية الإدراك .
 - 9.1- أنواع الإدراك.
 - 10.1- الإدراك الحس-حركي.
 - 11.1- النظريات المفسرة للإدراك الحس حركي
 - 12.1- الادراك الحس حركي عند الاطفال
 - المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
2. الانتباه
 - 1.2- مفهوم الانتباه.
 - 2.2- طبيعة الانتباه .
 - 3.2- مراحل الانتباه.
 - 4.2- أنواع الانتباه.
 - 5.2- محددات الانتباه.
 - 6.2- العوامل المؤثرة في الانتباه.
 - 7.2- النظريات المفسرة للانتباه.
 - 8.2- الانتباه عند الاطفال المعاقين عقليا
 - القابلين للتعلم.

خلاصة الفصل

تمهيد

إن الخصائص العقلية المعرفية من أهم الخصائص التي يمكنها ان تفرق وتميز بين الطفل العادي والطفل المعاق ذهنياً، حيث يتسم الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالقصور الواضح لوظائف القدرات العقلية المعرفية (الانتباه، الإدراك، التذكر، التفكير) التي تساهم في حدوث عملية التعلم والحصول على المعارف والمعلومات.

وهذا ما يشير إليه السرطاوي و سيسالم (1992) بأن الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) لديهم قصور واضح في الوظائف والعمليات العقلية الضرورية للعمل الأكاديمي كالانتباه والتفكير والإدراك والتجريد والذاكرة.¹

وتتلخص أهم الخصائص العقلية المعرفية في الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري والتي سنتطرق لها بنوع من التفصيل في هذا الفصل باعتبارها الخصائص الأساسية لدى فئة القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة الذهنية وذلك على النحو الآتي:

1- الإدراك

1.1 - مفهوم الإدراك :

يعتبر الادراك من أهم موضوعات علم النفس العام وعلم النفس المعرفي حيث لاقى اهتماما كبيرا على مر السنين من قبل الباحثين وفيما يلي اهم التعريفات التي تناولته :

يعرفه طلحه حسام الدين وآخرون (2006) بأنه: "العملية التي يفسر بها المخ المعلومات القادمة إليه من المستقبلات الحسية ، فيتم تحديد ما يحدث في العالم الخارجي وما يحدث لأجسادنا وتحديد العلاقات الحالية بينهما إذ إن كل من الخبرة السابقة و المعرفة المتراكمة والتوقع والميول تساهم في عملية الإدراك" . ويرى عماد الزغول (2007) بأن: " الادراك هو عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل

¹ زيدان، السرطاوي، كمال، سالم، سيسالم. المعاقون أكاديمياً وسلوكياً وخصائصهم وأساليب تربيتهم ((ط1) مكتب الصفحات الذهنية ، 1992)، 68.

الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس من الأشياء الخارجية الى تمثيلات عقلية معينة ،وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية .

كما يعرفه يوسف العتوم (2012) بأنه : "محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني ،والفهم هنا ينطوي على التفسير الترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة " .

واشار الزغول والهنداوي (2014) بان: " الإدراك هو عملية فهم المثيرات من خلال تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة بها وتنظيمها في تمثيلات عقلية معينة ،وهو عملية معرفية منظمة تمكن الافراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم والتكيف معه خلال إختيار أنماط السلوك المناسبة " .

ويضيف سعد الله (2015) بان الادراك هو: " ذلك النشاط العقلي الذي عن طريقه نستطيع التعرف على العالم الخارجي ، وهو استجابة عقلية لمثيرات حسية وهو العملية العقلية التي تسبق السلوك فبدون ادراك لا يحدث سلوك: .

وترى الباحثة ان الادراك هو تلك العملية التي يمكن للإنسان ان يفهم ويفسر بها العالم من حوله عن طريق حواسه التي تنقل المعلومات من العالم الخارجي الى الدماغ لكي يعطي لها دلالات ومعاني يمكن للإنسان من خلالها فهم العالم من حوله والتكيف معه

2.1 -النظريات المفسرة للإدراك :

- النظرية الترابطية أو الارتباطية : حسب راي افلاطون، الإدراك هو عملية سابية (متأثرة، منفعل)، تقوم بتلقي المثيرات ثم نسخ الانطباعات وتسجيلها. وقد تصور افلاطون أن الدماغ الإنساني يشبه طبقة لدنة طرية تشبه فرصاً من الشمع، وأن الأشياء التي نحس بها تتطبع على هذا القرص، أي أن مهمة الدماغ في وظيفة الإدراك تكمن بنسخ الأشياء التي يتعرض لها أو تؤثر فيه. أما أرسطو فقد خالف أفلاطون، وتصور أن الانطباعات أو الآثار التي تتركها هذه الأشياء في الدماغ، تترايط مع بعضها وفقاً لمبادئ التجاور التشابه التناقض أسهمت هذه الأفكار الفلسفية في ظهور المدرسة الترابطية لمؤسسها الفيلسوف البريطاني (لوك) (1637-1704) ¹

¹ يونس،انتصار. السلوك الإنساني (الطبعة 01، دار المعارف ، 2020)، 31.

و قدم (جبستون وآخرين) عرضاً لوجهة نظر مدرسة الترابط في نظرتها للإدراك، فيرى أنصار هذه المدرسة أن الإنسان يتعرض لعدد غير محدود من المثيرات التي تتراكم على أعضاء الحس فترتبط في ذهنه بعضها ببعض لتكون القدرة على الربط بين الإحساسات المختلفة فيدركها الشخص، وهذه الأسس العقلية للترابط تكتسب الخبرة¹

-النظرية الجشطالتيّة:

تعد هذه النظرية التي ظهرت في ألمانيا في مطلع العشرينيات من القرن الماضي من أكثر النظريات التي اهتمت بموضوع الإدراك. فقد ثارت هذه النظرية على النظريات الارتباطية التي تدعو إلى دراسة الوظائف النفسية من خلال تجزئتها إلى أجزاء صغيرة، والنظر إليها على أنها مجموعة من أجزاء تترابط معاً لتشكل الخبرة، فمدرسة الجشطالت ترى أن مجرد تحليل الخبرة إلى أجزاء يفقدها المعنى وبالتالي الوظيفة التي تؤديها، ومن هنا نجد أن هذه المدرسة تؤكد على دراسة الخبرة كوحدة كلية.²

كما يراء الشطالتيون بأن الإدراك هو عملية تأويل والتفسير للمثيرات واكسابها المعنى والدلالة، فما يدرك ليس مجموعة من الإحساسات أو المثيرات الحسية التي تفنقر إلى المعنى، فالحروف والكلمات والشارات المرور وأصوات سيارات الإسعاف أو الشرطة أو النجدة كل هذه المثيرات الحسية ليست مجرد رموزاً خالية المعنى، فكل من هذه الإحساسات أو المثيرات لها معنى خاص يدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للربط بين هذه الإحساسات والمثيرات مكوناً ما يمكن تسميته بجشطالت الإدراك³

لقد صاغت هذه النظرية عدداً من المبادئ والقوانين التي ساهمت في فهم عملية الإدراك وتتمثل هذه المبادئ في الآتي:

الشكل والخلفية ترى مدرسة الجشطالت أن الأشياء الحسية عادة ما تكون منظمة على شكل صورة وخلفية، بحيث تشكل كلاً منتظماً يعطي معنى معين أو يؤدي وظيفة ما، ولكن سرعان ما تلاحظ جزءاً

¹ سليمان، عبد، الواحد، يوسف، إبراهيم. المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإنفعالية. (مكتبة الأنجلو المصرية ، 2010). 210.

² عماد، عبد، الرحيم، الزغول. علي، فالح، الهنداوي. مدخل الى علم النفس (ط 2). دار الكتاب الجامعي، (2014)، 121

³ فتحي، مصطفى، الزيات.. الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات ((ط 2). دار النشر للجامعات ، 2006)، ص. 243.

هاماً سائداً يبرز أكثر من غيره يعرف بالشكل ، وتسمى الأجزاء المحيطة به بالخلفية يتم التمييز بين الشكل والخلفية وفقاً لعدد من العوامل منها الحجم والموقع ودرجة التباين بينهما. ويكون إدراكنا للأشياء إدراكاً كلياً، ولكن مع تركيز الانتباه تصبح الإدراكات تفصيلية.

-مبدأ التشابه : عادة يتم إدراك الأشياء المتشابهة أكثر من الأشياء المختلفة المتباينة، فحسب هذا المبدأ فإن الأشياء التي تشترك وتتشابه في بعض الخصائص كاللون أو الشكل أو الحجم تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، الأمر الذي يسهل عملية تعلمها وتذكرها أكثر من العناصر الغير المتشابهة.

- مبدأ التقارب: يشير مبدأ التقارب إلى أن العناصر تميل إلى التجمع في التكوينات تبعاً لدرجة تقارب حدوثها الزماني أو المكاني، ففي الحياة الواقعية لا نتعامل مع أحداث أو مثيرات منفصلة، وإنما مع مجموعات من الأحداث أو المنبهات التي تشترك في خلفية واحدة، فالحوادث أو المثيرات التي يتقارب وجودها في المكان يتم إدراكها على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، في حين يصعب إدراك الأشياء المتباعدة

مبدأ الإغلاق: يتم عادة إدراك الأشكال التي تمتاز بالاكتمال أو الاستقرار على نحو أسهل من تلك المكتملة أو الناقصة، فالمساحات المغلقة أو الأشياء المكتملة تشكل وحدات يسهل إدراكها بسهولة مبدأ الاتجاه المشترك: يشير مبدأ الاتجاه المشترك أو ما يسمى بمبدأ التشارك بالاتجاه إلى أن العناصر التي تتحرك أو تسير في اتجاه معين تدرك على أنها استمرار لموقف معين، وبالتالي فهي تنتمي إلى مجموعة واحدة، وبطبيعة الحال فإن إدراكها وتذكرها يكون أسهل من العناصر التي تسير في اتجاهات مختلفة أو متعاكسة¹.

- النظرية البيئية : ينظر أصحاب النظرية البيئية إلى الإدراك على أنه عملية مباشرة لا شعورية تعتمد بالدرجة الأولى على خصائص الأشياء الموجودة في العالم الخارجي والتي تزودنا بها الطاقة المنبعثة عنها. فالإثارة الحسية التي تحدثها الطاقة المنبعثة عن الأشياء فيها من الخصائص ما يكفي لتمييزها والتعرف عليها دون الرجوع الحاجة لتدخل النظام الإدراكي وإجراء عمليات داخلية توسيطية عليها، وحسب هذه النظرية فإن النظام الإدراكي لدينا تتمثل مهمته في التقاط خصائص الأشياء لحوادث الخارجية

¹الزغول ، الهنداوي ، المرجع السابق ، 122.

وتجميعها تماماً كما يتم التزود بها من خلال المجسمات الحسية دون أن يجري عليها أي تحولات أو معالجات تؤكد هذه النظرية أن الخطأ في الإدراك يرجع بالدرجة الأولى إلى عدة عوامل منها ما يرتبط بخصائص الأشياء والبعض الآخر يرتبط بخصائص الفرد، فقد يرجع الخطأ في الإدراك إلى غموض الأشياء في الخارج وعدم وضوحها أو لعدم وجود معلومات كافية عنها أو ربما يرجع إلى عوامل شخصية مثل التوتر والتعب والحاجات والقابليات ، وقد طرح جبسون في الخمسينات ما يعرف بوجهة النظر البيئية (Ecological view) في الإدراك التي ترى أن المنبهات التي تصدر عن الأشياء تصل إلى الحواس بنظام متكامل لا يحتاج معه الإنسان إلى أية مساعدة على الإطلاق لتكوين الإدراك، فنحن نرى ما هو معروض للرؤية وتكفي المنبهات التي ترسم على العين من المنظور في حد ذاتها لتكوين إدراك صادق له ، ووفق نظرية جبسون أن العلاقات الطبيعية والمعتادة بين المحيط والإدراكات التي نكونها للأشياء فيه علاقات بسيطة ومباشرة ومحددة بمعنى أن الأشياء نفسها تؤدي إلى إدراك صادق لها دون حاجة إلى قوانين الجشطالت ودون حاجة كذلك إلى الذاكرة والسياق كما يقول المعرفيون¹

3.1 - خصائص الادراك

- (1) يعتمد الادراك على معرفة الخبرات السابقة حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الاطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها ، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء وتمييزها .
- (2) الادراك هو بمثابة عملية الاستدلال حيث في كثير من الاحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع نظامنا الادراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات .
- (3) الادراك عملية تصنيفية حيث يلجأ الافراد عادة الى تجميع الاحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها فالفرد الذي لم ير طائر النورس على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه وبين الطيور الاخرى ان مثل هذه الخاصية

¹ عبد، الباقي، محمد، رشدي، مصطفى، محمد، عيسى. إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي (الطبعة 01). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، (2011)، 128.

تساعدنا في إدراك وتمييز الأشياء الجديدة ،حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة مما يسهل عملية ادراكها وتصنيفها ¹

4.1 -طبيعة الادراك :

هناك من ينظر للإدراك على أنه قدرة فطرية وراثية ، حيث يولد الانسان وهو مزود بالقدرة على إدراك الأشياء بالطريقة التي يدركها بها ، في حين يرى البعض الآخر أن إدراكنا للأشياء يختلف باختلاف خبراتنا الناتجة بفعل تفاعلنا مع البيئة وفي هذا الشأن هناك وجهتا نظر مختلفة حول الادراك ، فالنظرة القديمة تنظر إليه على أنه ارتباطات تتشكل بين إحساسات معينة حيث تدرك على شكل جزئيات تتربط معا لتشكيل الخبرة ، إلا أن نظرية الجشتالت تنظر الى الادراك على انه كليات وليس جزئيات ، إذ يتم إدراك الأشياء على شكل كليات ومن ثم يتم تحليلها وتجزئتها ، فالنغم (مدرك صوتي) يتألف من مجموعة أصوات مختلفة (أصوات تنتج من آلات موسيقية متعددة) فهو يدرك أولا ككل متناسق وعند التدقيق فيه يتم تمييز بعض اصوات الآلات ،وعند النظر إلى منظر طبيعي لا يتم إدراكه ككل واحد متناسق .²

5.1 - الاحساس والادراك :

إن الانسان كمخلوق مميز قادر على التوافق مع البيئة التي يعيش فيها يحتاج دائما الى معرفة ما يحدث حوله من أحداث ، وتؤدي عملية الاحساس دورا مهما في أنها تخبرنا عما يحدث حولنا خارج أنفسنا ، كما أن الادراك يقوم بدور أساسي في معرفتنا عن ماهية هذه الاحداث وأين تكون وماذا تعمل ، وبذلك نجد أن العلاقة بين الاحساس والادراك علاقة وطيدة وعلى درجة كبيرة من الاهمية في معرفة وفهم كثير مما يحدث حولنا من أحداث ، وما يوجد من موضوعات . بمعنى آخر تؤدي الاحساسات والادراكات التي

¹ رافع،النصير،الزغول،،عماد،عبدالرحيم،الزغول. علم النفس المعرفي(ط5). دار الشروق للنشر والتوزيع(2007)، 115-116

² الزغول ،الهنداوي ،المرجع السابق ، 121.

تصدر عنا دورا مهما في ربطنا بالعالم المحيط بنا بما يسمح لنا أن نكون صورا مماثلة لحقيقة هذا العالم تمكننا من التوافق معه.¹

نحن نعرف من خلال حواسنا ومعرفتنا بالعالم معرفة حسية أولية بطبيعتها , لأن المنبهات إذا إزدادت شدتها عن مستوى معين من الطاقة تنشط وتستثير المستقبلات الحسية . وما نفعله إزاء هذه الاحساسات هو بوضوح موضوع معرفتنا بهذا العالم . ويشير مصطلح الى عملية الالتقاء الاولى للطاقة من العالم الطبيعي , وتتصل دراسة الاحساس بصفة عامة ببنية الالية الحسية sensory mechanism ('كالاذن العين...الخ) وبالمنبهات التي تؤثر في هذه الاليات ويشتمل الادراك , من ناحية أخرى , على المعرفة العليا ودورها في تفسير المعلومات الحسية . فعندما نقرأ كتابا أو نسمع مقطوعة موسيقية , او نشعر بالتدليك او نشم رائحة عطر فنحن نمر بخبرة ex-perience أبعد كثيرا عن مجرد التنبيه الحسي المباشر , وتتم معالجة كل هذه الاحداث داخل سياق معلوماتنا عن العالم , بحيث تعطى خبراتنا السابقة معنى للخبرات الحسية البسيطة والجديدة.²

6.1 -أبعاد عملية الادراك :

• العمليات الحسية :

وتتمثل في الاستثارة للخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية حيث أن إثارة الخلايا الحسية يعتمد على شدة الطاقة المنبعثة عن المثيرات الخارجية, فإذا كانت هذه الطاقة التي يحدثها المثير أقل من مستوى عتبة الاحساس , فمن الصعب حدوث الاستثارة لعضو الحس المستقبل , وبالتالي يصعب عملية تمييزه وإدراكه في واقع الحياة العملية , عادة ما تتفاعل أكثر من حاسة في إستقبال الخصائص المختلفة للمنبهات الخارجية , فنحن نحس ونسمع ونرى , ونشم ونتذوق في آن واحد وهنا يعمل نظامنا الادراكي على تجميع هذه الاشياء وترميزها مما يسهل بالتالي عملية ادراك الاشياء.³

¹أنور،محمدالشرقاوي.. علم النفس المعرفي المعاصر((ط 2). مكتبة الانجلو المصرية ، 2003)، 114.

²روبرت،سولسو،.(د.ت). علم النفس المعرفي (ترجمة محمد نجيب الصبوة و مصطفى محمد كامل و محمد الحسانين الدق

(ط2).مكتبة الانجلو المصرية، 2000، 115.

³رافع الزغول، عماد الزغول، 2007، 116.

• العمليات الرمزية :

ونشير الى المعاني والصور الذهنية التي يثيرها الاحساس لدينا فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها في صورتها الاولية أو كما جاءت من مصادرها البيئية , وإنما يتم تحويلها الى معاني أو رموز بحيث تحل هذه المعاني أو الرموز بدل الخبرة الاصلية¹.

7.1- العوامل المؤثرة في الادراك :

- يتأثر ادراك الفرد بدرجة مألوفية الموقف أو المثير حيث عادة يتم إدراك المواقف أو المثيرات المألوفة على نحو أسرع وأسهل من المواقف الجديدة غير المألوفة , فمن السهل تمييز شخص قريب ضمن صورة تحوي مجموعة وجوه غير مألوفة .
- يتأثر ادراك الفرد بمدى وضوح المثيرات وغموضها حيث المثيرات والمواقف الواضحة يتم إدراكها على نحو أسرع وأسهل من المواقف الغامضة والمبهمة .
- التوقع: يتأثر ادراك الفرد بما يراه أو يسمعه حيث يغلب عليه كثيرا تفسير المواقف في ضوء توقعاته المسبقة المرتبطة بحدوث مثيرات معينة
- مستوى الدافعية: يتأثر إدراك الفرد للمواقف في ضوء دوافعه وحاجاته , إذ غالبا ما يسعى الافراد الى تفسير الكثير من الحوادث او المثيرات اعتمادا على مدى وجود دافع او حاجة لديهم فعلى سبيل المثال ينزع الفرد الجائع الى تفسير الاشياء والمثيرات ولاسيما تلك الغامضة منها على أنها أشياء ترتبط بالطعام , ففي هذا الصدد وجد مورفي أن الفرد الجامع يدرك الصور الغامضة التي تعرض عليه انها أشياء ترتبط بالطعام .
- درجة الانتباه : يعتمد الادراك على درجة الانتباه التي يوليها الفرد الى المثيرات أو المواقف . فكلما كانت درجة الانتباه كبيرة لدى الفرد كان إدراكه للمثيرات أسرع وأفضل , فالانتباه يتيح للفرد

¹ الزغول ، الهنداوي، المرجع السابق ، 126.

اكتشاف خصائص الاشياء وتمييزها ويسهل عليه عملية استرجاع الخبرات المرتبطة بها , الامر الذي يساعد في سهولة إدراكها وتمييزها.¹

- الاتجاهات والقيم والميول : تعد اتجاهات الفرد وميوله من العوامل التي قد توجه الادراك بما يخدم هذه الاتجاهات والقيم , فصاحب القيم المادية على سبيل المثال يفكر ويحلل ويقيم كل ما يدور من حوله من مثيرات وفق معادلات الريح والخسارة أو وفق معايير مادية بحتة .²
- النضج : أن ادراك الاشياء البصرية والاعماق يظهر مباشرة بعد الميلاد وقبل أن يتاح للطفل الوقت لأن يتعلم , ومن الواضح أن الوراثة هي من تشكل الاجهزة الحسية والعصبية التي تؤثر في بعض جوانب الادراك البصري .³

8.1- كيف تحدث عملية الادراك :

- يرى كفاي وسالم (2012) ان عملية الادراك تمر ب ثلاثة مراحل اساسية وهي :
- المرحلة الأولى : تنتقل التنبهات الحسية عبر الحواس كحاسة البصر والسمع واللمس الى نهاية الاعصاب الموجودة في جسم الانسان لتنتقل تلك الخلايا العصبية التنبهات الى المخ وهذا ما يسمى بالمرحلة الحسية والتي تعتبر اول مرحلة من مراحل الادراك .
 - المرحلة الثانية : تمايز المثير الحسي عن المثيرات الأخرى الموجودة في المجال ويتم ذلك بعد انتقال المثيرات الحسية الى المخ فعندما تنتقل المثيرات البصرية مثلا عبر العصب البصري الى المخ تتمايز عن المثيرات الأخرى وتشكل موضوع مألوف ويبدأ في الظهور والبروز .
 - المرحلة الثالثة : هي مرحلة فهم الموضوع وبناء المعاني والدلالات وقد تعاق هذه المرحلة لأسباب تعود لتعدد الموضوع او اسباب تعود للفرد كإصابته بإعاقة او لديه قصور في الادراك .⁴

¹الزغول، الهنداوي، المرجع السابق. 131.

²عدنان، يوسف، العتوم،. علم النفس المعرفي (ط3) .دار المسيرة للنشر والتوزيع ، (2012)، 117.

³ليلي، جابر، غالب، ماجدة، حسين، محمود، مصطفى، محمود، الديب، علم النفس المعرفي (ط 2)، خوارزم العلمية، (2013)، 77.

⁴علاء، الدين، كفاي،، سهير، محمد، سالم. مدخل إلى علم النفس (الطبعة 01، دار الفكر ناشرون وموزعون، 2012)، 109 .

9.1- أنواع الإدراك:

يأخذ الإدراك عدة مسميات حسب اقترانه بنوع الحاسة، فمثلاً هناك الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والإدراك الحركي. ولكل نوع مواصفاته ووظيفته، فالإدراك البصري يطل المثبرات البصرية والإدراك السمعي يحلل المثبرات السمعية، أما الإدراك الحركي فإنه يقصد به التوافق بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، لذلك يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل، وهذا أصبح من الضروري توضيح مفهوم الإدراك الحركي حيث يقصد به الاستجابات الحركية الناتجة عن إدراك المثبرات الحسية¹

1.9.1- الإدراك الحسي :

ويشير عبد الواحد (2012) بأن: "الإدراك الحسي هو استقبال المنبهات الخارجية عن طريق الحواس الخمس واضفاء معنى لها عن طريق خبرة الفرد السابقة حول تلك التنبيهات".² يمكن تحديد الإدراك الحسي على أنه مجموعة الإستجابات الحسية لمنبهات خارجية انتقلت عبر الحواس (السمع، البصر، اللمس، الشم، التذوق) لتنتقل تلك التنبيهات الى الدماغ لتتشكل معاني وخبرات يمكن له مقارنتها بخبراته السابقة ومن ثم يمكنه فهم العالم المحيط به والتكيف معه ، ومما سبق يتضح انه يمكن تقسيم الادراك حسب الحواس الى :

- الادراك الحسي البصري .
- الادراك الحسي السمعي .
- الادراك الحسي اللمسي .
- الادراك الحسي الشمي .
- الادراك الحسي التذوقي .

¹ جمال، منقال، مصطفى، القاسم. أساسيات صعوبات التعلم (الطبعة 3. دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2015)، 81.

² عبد الواحد، المرجع السابق ، 194.

-2.9.1- الإدراك الحسي البصري :

يرى قطامي وعدس (2005) ان البصر أفضل وسيلة من وسائل ادراكنا للمكان، وهو يعطينا انماطاً مختلفة للشكل واللون في ابعاد ثلاثية، كما انه يساعد علي إدراك الزمن بشكل جيد، حيث إننا عن طريقه نلاحظ التتابع، والحركة، والتغيير¹

ويعتبر ريشارد (2016) ان الإدراك الحسي البصري أحد المهارات التي تعتمد على المدخلات البصرية والتحفيز الحسي ذات الصلة الوثيقة بمهارات الحركة، ويظهر من خلال القدرة على تفسير عناصر البيئة والمعالجة المرئية وتحليل المعاني واستنباط سرعة واتجاه العناصر.²

وتشير كل من معماش وسلطاني(2021) بان الادراك البصري هو عملية يمكن من خلالها لحاسة البصر إستيعاب والنقاط أي شيء وتفسيره ، ويسمح بالتمييز بين أوجه التشابه أو الاختلافات بين الأشياء أو الرموز ، كما تهدف تمارين الإدراك البصري في مساعدة الطفل على التمييز، لذلك يجب أن يكون قادرا على التفريق بين التكوينات المختلفة.³

وتعرفه عادة علي هادي جعفر " الادراك البصري" بأنه العملية العقلية التي من خلالها تثير المحفزات البيئية الخارجية حواس الفرد وتجذب انتباهه، وتمكنه من التكيف النفسي والاجتماعي، ويبدأ الإدراك من خلال المحفزات الحسية وأولها البصرية.⁴

¹يوسف،قطامي،عبد،الرحمن،عدس.علم النفس العام(الطبعة 01. دار الفكر للنشر والتوزيع 2005)، 15.

²Richard, Annette E., and Renee Lajiness-O'Neill. 'Visual Attention Shifting in Autism Spectrum Disorders'. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 37, no. 7 (9 July 2015): 671-87. <https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1042838>

³معماش وسلطاني المرجع السابق ص122.

⁴Hadi Jaafar, Ali. 'Development of Visual Perception Skills in Children'. Psychology and

Education 58, no. 3 (2021): ,2021,p1548

كما تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس "الإدراك البصري" بأنه الوعي بالأحاسيس البصرية التي تنشأ من التفاعل بين فسيولوجيا النظام البصري والبيئات الداخلية والخارجية للملاحظ(الجمعية الأمريكية لعلم النفس)

وترى الباحثة ان الادراك البصري هو قدرة الطفل على التمييز بين الاشكال والالوان وادراكه للحجم والبعد كما انه يمثل قدرة الفرد في تحقيق التوافق العضلي الحركي بين اليد والعين ،والتوافق العضلي الحركي بين العين والقدم وهذا ما اشار اليه يحي وعبيد (2007) اللذان ركزا على اهمية تنمية وتدريب تلك الجوانب من الادراك البصري اذا هناك العديد من المهارات التي تندرج ضمن الادراك البصري من اهمها :

• التمييز البصري :

وتعتبر مهارة التمييز البصري بانها القدرة على التفريق بصريا بين الأشياء والرموز المختلفة في البيئة ومثل هذه القدرة ضرورية لتعلم القراءة كما يجب إتاحة الفرص التدريبية الكافية للأطفال لتعلمها ، فقد يطلب من الطفل تمييز الحروف أو الأرقام أو الأشكال أو الكميات ، وقد يطلب منه تمييز الأشياء تبعا للون ، أو الحجم¹

-الإغلاق البصري :يقصد بإغلاق البصر قدرة الطفل على إدراك الشكل الكلي عند ظهور أجزاء منه فقط، ويستخدم الجشطالتيون مصطلح الإغلاق ليصفوا إكمال النفس لنمط غير كامل.

- المفاهيم المكانية :يقصد بالمفاهيم المكانية هي قدرة الطفل على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان إلى فخر، وكيفية إدراك مواضيع الأشياء في علاقتها بنفسها وعلاقتها بالأشياء الأخرى..²

-قوانين الإدراك البصري :

-قانون التقارب :العناصر القريبة من بعضها البعض تدرك على أنها شكل واحد

-قانون التشابه :العناصر المتشابهة تجتمع معا لتنتج شكل منظم

¹ نهاد، معماش، الوزيرة،سلطاني.الكشف عن مؤشرات مهارات الإدراك البصري التمييز البصري إدراك العلاقات المكانية لدى تلاميذ صعوبات القراءة من وجهة نظر الأخصائيين الارطفونيين والمعلمين. (مجلة شامل للعلوم التربوية والاجتماعية ،5 (1) 2021)،

- قانون الاستمرار : العناصر التي تتابع في خط منحنى أو مستقيم تدرك على أنها تنظيم لشكل واحد.
- قانون الإغلاق: الأشكال التي تحتوي على فجوات في محيطها تدرك على أنها أشكال كاملة.
- قانون جودة الأشكال: الأشكال الأسهل والأسرع في الإدراك هي تلك الأشكال التي تتصف بالبساطة والتناسق والانتظام

-قانون الاتجاه: العناصر التي تتحرك في اتجاه واحد تدرك على أنها شكل واحد¹

3.9.1- الإدراك الحسي السمعي:

يشير العتوم (2003) ان اعتماد المتعلمين على الإدراك السمعي لأغراض التعلم يفوق كثيراً اعتماده على الحواس الأخرى مع اعتبار أن حجم المعلومات البصرية التي تصل الدماغ تفوق حجم المعلومات السمعية، وهذا يفسر ورود كلمة السمع في القرآن الكريم قبل البصر لعدة مرات لتأكيد أهمية السمع في تحقيق الفهم والإدراك، كما أن أفضل إدراك للصوت عندما يكون مصدر الصوت من الأطراف وليس الجوانب أو الأعلى أو الأسفل.²

ويرى عبد الواحد (2012) هو الجانب الاستقبالي من الاتصال الشفوي للغة والتي تتضمن الاهتمام والانصات والانتباه تشمل مهارات الإدراك السمعي علي الآتي : الترابط السمعي، الإغلاق السمعي، التمييز السمعي، الترتيب أو التتابع والتسلسل السمعي³

4.9.1 - الإدراك الحسي اللمسي :

تدخل حاسة اللمس ضمن الحساسية الجلدية عموماً فهي تشمل الإحساس بالضغط أو اللمس، الإحساس بالبرودة، والإحساس بالسخونة، وتعتبر حاسة اللمس هي أول مصدر لنقل الإحساس بالعالم الخارجي عند الأطفال¹

¹حجاج، محمد، الأمين.. العلاقة بين السيطرة الدماغية واضطراب الإدراك البصري لدى تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، (مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2011) ، 43 41

²العتوم ،المرجع السابق ، 101

³السرطاوي،المرجع السابق ، 167- 177

و تعتبر حاسة اللمس من أكثر الحواس انتشاراً لخلايا اللمس في جميع أنحاء الجسم في الجلد والأغشية، وهي تساعد في تطوير ونمو الحواس الأخرى، ويمكن تنشيط النظام العصبي بتحفيز ولمس الحواس، حيث تنتشر النبضات العصبية في جميع أنحاء الدماغ الذي يطور أيضاً الحواس الأخرى.²

5.9.1. -الادراك الحسي التذوقي :

أن حاسة التذوق تتطور سريعاً في مرحلة الطفولة المبكرة، فيزيد إقبال الأطفال علي الأشياء الحلوة و يزداد معرفتهم عن الأشياء المرة الحمضية وفقاً لنضج البراعم الذوقية لديهم، وبالتالي يستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يحمي نفسه من الأشياء الضارة ولا يبتلع كل ما يقع بين يديه³

كما تعتمد حاسة التذوق علي الحساسية الكيميائية للسوائل، فهناك رباعية المذاقات Taste Tetrahedron موضحين أن المقصود بها تمثيل بياني للشكل الرباعي يظهر العلاقات بين الأطعمة الأربعة الأساسية، الحلو Sweet، الحامض Sour، المالح Salty، المر Bitter، وتعد مقارنة المذاقات أكثر صعوبة من مقارنة الألوان، حيث من الصعب استبعاد الأثر الذي سيتكره مثير معين بصورة كلية إلا بعد مضي فترة معقولة من الزمن ما بين نصف دقيقة إلي خمس دقائق، فلا يوجد عضو مستقل لاستقبال كل مذاق من هذه المذاقات الأربعة ولكن يوجد طرف وجوانب وقاعدة اللسان وأعصاب استقبال تنتقل الإحساسات الذوقية من مناطق مختلفة من اللسان وخلال الألياف العصبية الموردة وتصل إلي النخاع المستطيل ثم تنتقل إلي منطقة التذوق في قشرة المخ في أسفل المنطقة الحسية في الفص الجداري للمخ⁴

10.1 -الادراك الحس حركي:

1 - مفهوم الادراك الحس حركي :

¹ عفاف، أحمد، عويس. النمو النفسي للطفل (ط1. دار الفكر، 2003)، 100

² خير، سليمان، سحر، محمد، أمل، شنبور .. استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع

، 2010)، 154

³ سهير، كامل، أحمد.. اضطرابات الطفولة المبكرة تأخر النمو والإعاقات (ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية، 2012)، ص6

⁴ صفوت، فرج. طرق تحسين التعلم والسلوك القاهرة (ط1 ، مركز كاريناس سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية، 2003)، ،

تختلف مسميات الادراك الحس حركي وذلك حسب اقترانه بالحاسة فنجد الادراك البصري والادراك السمعي والادراك الحركي والذي يقصد بيه المدخلات الحسية والمخرجات الحركية ويشير شداد وسيد (2008) الى ان: الادراك الحس حركي هو تفسير للعلاقات بين الفراغ واجزاء الجسم اثناء الحركة باستخدام مستقبلات الاحساس بالحركة وتتواجد ضمن نظام متكامل للجهاز الحركي.¹

ويرى بطرس (2011) ان الادراك الحس حركي هو قدرة الفرد على استقبال المثيرات الحسية عن طريق الحواس الخارجية وارسالها للدماغ الذي يقوم بتفسيرها وارسالها للجهاز الحركي للاستجابة للأوامر ، لذلك فالإدراك يتأثر بالحركة والحركة تتأثر بالإدراك ولا يمكن الفصل بينهما.² و يرى بياجيه (Piaget) أن الحركة تتأثر بالإدراك كما يتأثر الإدراك بالحركة ولا يمكن الفصل بينهما، وقد عبر (Piaget) تعبيراً دقيقاً عن هذه العلاقة عندما وضع ما أسماه بالمخططات الحسية الحركية للتعبير عن حقيقة التكامل الإدراكي الحركي في سلوك الطفل منذ طفولته المبكرة.³

كما تم تقديم مصطلح "الادراك الحس حركي" من قبل باستيان، وعرفه على أنه "الإحساس بالحركة" واعتبر ان هنالك مصادر مختلفة للإشارات الحسية تساهم فيه بما في ذلك المستقبلات في الجلد والعضلات والهيكل العميقة الأخرى للأطراف و المفاصل وغيرها، و تتوافق الآراء الحالية حول الأصول الحسية للحركات بشكل جيد مع آراء باستيان ، وقد توسع الاستخدام الحديث لمصطلح " الادراك الحس الحركي " ليشمل كلاً من الإحساس بالحركة والإحساس بموقع الجسم وأجزائه.⁴

¹ هشام، صابر، علي، احمد. تأثير برنامج تعليمي للإدراك الحس حركي على تعلم مهارات العاب القوى بدرس التربية الرياضية للمرحلة الاعدادية لضعاف السمع (مجلة بحوث التربية الشاملة، المجلد الاول، 2018)، ص233

² بطرس، حافظ بطرس. سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة (الطبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2011)، ص334

³ بطرس، المرجع السابق، ص. 236.

⁴ Proske, Uwe, and Simon C. Gandevia. 'Kinesthetic Senses'. Comprehensive Physiology 8, no. 3 (18 June 2018): 1157–83. <https://doi.org/10.1002/cphy.c170036.2018,P1157>

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس "الادراك الحس حركي" بأنه الإحساس الذي يوفر المعلومات من خلال المستقبلات في العضلات والأوتار والمفاصل، مما يمكّن الفرد من التحكم في حركاته وتنسيقها، بما في ذلك المشي والتحدث وتعبيرات الوجه والإيماءات والوضعية. (الجمعية الأمريكية لعلم النفس)

و ترى الباحثة ان الحركة ترتبط باكتشاف الطفل لبيئته من حوله فعندما يقوم بالاستكشاف الحسي فانه يستخدم حركته ، و يؤكد كل من القيسي والدليمي (2009) انه حينما نفكر في الاستكشاف الحسي فعلياً أن نأخذ المهارات الحركية بنظر الاعتبار دائماً ،وعندما ننظر للشيء ، فلا بد من تحريك أجسامنا للاستكشافه أو عند لمس شيئاً ما ، فالحركة جزء مهم من الفعالية الاستكشافية كالأهمية التي يتطلبها (السمع ، والشم ، والذوق ... الخ) لذلك يسمى التعلم الإدراكي للإنسان بالتعلم الإدراكي الحركي¹

2-الكفايات الإدراكية الحركية :

أما الكفايات الإدراكية الحركية فهي مستوى الفرد في إدارة المعلومات الحسية الواردة و العمليات المرتبطة بها و رد فعله في ضوء السلوك الحركي الظاهري عوامل الكفايات الإدراكية الحركية

1. التوافق العام: وهو قدرة الطفل على التغير من نمط حركي معين إلى آخر مع نمو التتابع الحركي .

2. التوجيه الفراغي: وهو نمو القدرة على التوجيه في الفراغ سواء أكان فراغ داخلي مفهوم (اليمين والشمال) أو خارجي مثل الاتجاهات (متوسط-عالي)

3. -الاتزان: قدرة الطفل لإظهار وسيطرة جيدة على مركز ثقله من خلال حالات الاتزان الثلاثة (الثابت -المتحرك- من حركة في الهواء)

4. مفهوم الذات الجسمية: وهي معرفة الطفل لأجزاء جسمه وبالتالي قابليته في التحرك وفقاً لمختلف التوجيهات التي تعطى له

5. .تآزر اليد والعين-العين والقدم: وتضمن متابعة الأشياء بنجاح في الرمي والمسك والركل

6. التميز السمعي: هي القدرة على التحرك بسهولة وفقاً لإيقاع معين كما يجب ان يتمكن من إعادة المقاطع السمعية بطريقة جيدة

¹القيسي والدليمي ، المرجع السابق ،ص29

7. الإدراك الشكلي: وهي القدرة على التعرف على الأشكال المختلفة بالحجم والملمح والتفاصيل
8. -التمييز اللمسي: يحصل الأطفال على خبرة الإحساس باللمس خلال أداء الأنشطة الحركية وقدرة التمييز بين الأشياء.¹

وعلى ضوء ما سبق توصلت الباحثة بأنه يوجد تكامل بين الادراك الحسي والادراك الحركي ولا يمكن الفصل بينهما لذلك عندما نتحدث عن الادراك الحس حركي فإننا نتحدث عن ذلك التكامل الذي يحدث بين الادراك الحسي بكل انواعه (الادراك البصري ، الادراك السمعي ، الادراك المتعلق باللمس والتذوق) والقدرات الادراكية الحركية التي تتمثل في :

1-المهارات الحركية العامة

هي المهارات التي تتطلب حركة العضلات الكبرى في الجسم، كالمشي، والجري، والقفز، والوثب، والحجل، إلخ...تعرفها الدليمي (2008) المهارات الحركية الأساسية بأنها "تلك الحركات الطبيعية الفطرية التي يزولها الفرد ويؤديها بدون أن يقوم أحد بتعليمه إياها مثل المشي والركض والقفز والتعلق والوثب... إلخ²

ترى يحي وعبيد (2007) بأن نمو العضلات الكبيرة يسبق نمو العضلات الصغيرة وزيادة قوة العضلات وتأزرها يوفر الفرصة امام نمو المهارات ، ومن اهم انجازات الطفل بعد مضي عامه الاول اجادة القدرة على المشي ويقوم بعدة أنشطة حركية لاستكشاف البيئة من حوله وتدريب امكاناته الجسمية العضلية حتى تنمو العضلات الكبيرة ويزداد تحكمه في جسمه بعدها يبدأ في تعلم الوقوف والتقاط وحمل الأشياء خلال العام الثاني ويقوم بدفع الالعب الى الامام ويؤدي أنشطة حركية مثل التسلق ، الجري ،الوثب ، الحجل ، ومع نهاية العام الثاني يكون الطفل قد تعلم الركض وضرب الكرة والقفز وصعود الدرج وفي عمر قبل

¹حسين،علي،محسن. فاعلية منهج مقترح بطريقة اللعب على تنمية القصور في الإدراك الحركي (كلية التربية الرياضية ، جامعة البصرة، 2013)ص8

²مهذ،جبران،موسى،رامي،صالح،حلاوة،عمر،سليمان،هنداوي. فاعلية برنامج لتعليم المهارات الحركية الأساسية على القدرات الإدراكية الحركية للأطفال المعاقين ذهنياً "القابلين للتدريب. مجلة دراسات العلوم التربوية، (2)، 2014، ص63

المدرسة يؤدي الطفل أنشطة متنوعة تدل على التحكم العضلي في الحركات الكبيرة والتآزر مثل السير للخلف وصعود سلم والوثب ، والاتزان على قدم واحدة ورمي ومسك الكرة .¹

أنواع المهارات الحركية العامة :

يمكن تقسيم المهارات الحركية العامة إلى ثلاثة أنواع أساسية:

المشي Walk: يعد من أبسط أنواع الحركات التي يستخدمها الإنسان بصورة دائمة، وفيه يحمل الجسم مختزلاً الفراغ بواسطة نقل الجسم من القدم الخلفية إلى الأمامية، وفي المشي يلاحظ استمرار اتصال القدمين بالأرض أثناء عملية الانتقال. ومن أنواع المشي: المشي على أطراف الأصابع.

- المشي على العقبين.
- المشي الجانبي.
- المشي الجانبي المتقاطع.
- المشي مع ثني الركبتين أماماً عالياً.
- - المشي مع ثني الركبتين خلفاً: الجري Run: يختلف الجري عن المشي في ترك القدمين للأرض لفترة قصيرة حيث يرتفع الجسم عن الأرض، وتكون قوة الانطلاق من الأصابع والمشطين. ويجب أن يؤدي الجري بحيث يكون هناك ضغط خفيف على التنبؤ المستدير عند قاعدة الإبهام، كما يجب أن يكون هناك قدر ملائم من السيطرة على أداء الجري بطريقة سليمة. ويجب أن يؤدي الجري مع وجود ميل خفيف في الجسم للأمام، والركبتان تنثنى للأمام، والذراعان يتمرجحان للخلف بقوة من الكتفين مع ثني المرفقين. ومن أنواع الجري: الجري مع ثني الركبتين أماماً عالياً، الجري مع ثني الركبتين خلفاً.²
- الوثب Jump: فيه يحمل الجسم لأعلى بواسطة رفعه في الهواء من القدمين معاً؛ حيث يصل الجسم إلى أعلى درجة ارتفاع، ثم يحدث الهبوط على القدمين، وقبل الارتفاع في الهواء يحدث انثناء في

¹ يحيى ، عبيد، المرجع السابق ،ص158

² سارة، يحيى، إبراهيم. تأثير برنامج تعبير حركي باستخدام الدمج بين الأطفال ذوي إعاقة التوحد والأطفال الغير معانين على اكتساب بعض المهارات الحركية والتفاعل الاجتماعي ، 2011 ، 21.

مفصل القدم والركبة والفخذ، وفي الهواء تفرد هذه المفاصل، أما أمشاط القدمين فتكون متجهة لأسفل وفي مرحلة الهبوط تتلقى الأمشاط الصدمة ثم كلوة القدم فالعقبين. ومن أنواع الوثب:

- الوثب مع ثنى الركبتين وفردهما.
- الوثب مع اختلاف الاتجاهات.
- الوثب مع الدوران.
- القفز Bounce: وهو عبارة عن عدة قفزات تحدث نتيجة للثني والفرد البسيط في كل من مفصل الفخذين والركبتين والقدمين مع التحكم في ثبات الجذع ودفع الحوض للأمام قليلاً.
- مهارة الرمي Throwing: تعد مهارة الرمي من أكثر المهارات أهمية وشيوعاً للتعبير عن حركات المعالجة والتناول للعضلات الكبيرة في هذه المرحلة، ويمكن إنجاز هذه المهارة بطرائق عدة، حيث تؤدي مهارة الرمي والذراع مفردة من أعلى الرأس، كما يمكن أن تؤدي باليدين من أسفل الحوض، وتؤدي بحركة الذراع للجانب. كما يمكن أداء تلك المهارة باستخدام أدوات مختلفة؛ حيث يختلف الشيء المراد رميه من حيث الحجم والوزن والشكل
- مهارة الاستلام (اللقف) Receiving: تعد مهارة الاستلام (اللقف) من أكثر المهارات الحركية الأساسية تمثيلاً لمهارة المعالجة والتناول للعضلات الكبيرة في الجسم، ويعد المحك العلمي لنجاح مهارة الاستلام لدى الطفل هو استلام الشيء المقذوف أو الكرة باليدين.¹

2-المهارات الحركية الدقيقة :

تعرف عمراني (2016) Umarani، المهارات الحركية الدقيقة بأنها: "استخدام العضلات الصغيرة في اليد مثل راحة اليد والأصابع وتناسق عملها مع العين، للتحكم والسيطرة على مجموعة من الأدوات، وهذه الحركات الدقيقة مهمة في أنشطة الحياة اليومية للطفل وهي المهارات التي تتعلق بالتعامل مع الأشياء الصغيرة، كالكتابة والرسم، وفك الألعاب الصغيرة وتركيبها، وما شابه ذلك من أعمال تتطلب تحكم حركي ودقة. وغالباً ما يبدأ تطور بعض من المهارات الدقيقة، كمسك الأشياء بالقبضة، وتركها، أو تحريك الرسغ في اتجاهات مختلفة في مرحلة المهد والرضاعة، غير أن بعض من المهارات الدقيقة التي تتطلب توافقاً

¹ يحيى، المرجع السابق ، 22.

ودقة لا يكتمل تطورها إلا في نهاية أثر تدريب الادراك البصري علي تنمية المهارات الحركية لدي أطفال الروضة " مرحلة الطفولة المبكرة، أو بداية مرحلة الطفولة المتوسطة، غير أن البعض يعتقد أن الفترة الحاسمة لتطور المهارات الحركية الدقيقة يستمر حتي التاسعة من العمر¹

11.1 -النظريات المفسرة للإدراك الحس حركي :

1.. نظرية كيفيات الإدراكية - الحركية

يعتبر كيول كيفارت من أكثر الباحثين مساهمة في مجال القدرات الإدراكية الحركية، وتتمثل مساهماته في كتاباته النظرية وبرامجه التطبيقية العلاجية التي قدمها في هذا المجال والتي استهدفت علاج مشكلات التعلم الناجمة عن القصور في نمو وتطور القدرات الإدراكية الحركية حيث تعد اسهامات كيفارت في هذا المجال لها قيمتها حيث ركز اهتماماته على مشكلات التعلم داخل حجرة الدراسة لدى الأطفال المتأخرين دراسياً. ويرى كرفارت) أن هؤلاء الأطفال نتيجة قصورهم في نمو وتطور قدراتهم الإدراكية الحركية تتأثر لديهم الاستعدادات والمهارات الأساسية المطلوبة للتعلم، كما يرى أن الطرق التقليدية للتدريس لن تجدي مع هؤلاء الأطفال كما لا توجد طريقة معينة لتدريسهم وعلى المعلم أن يختار الطريقة التي تناسب حاجات كل طفل على حدى ولتحقيق هذا الهدف قام (كيفارت) بصياغة نظريته عن القدرات الإدراكية الحركية ووضع مجموعة من الطرق والتدريبات المرتبطة بالنظرية لعلاج القصور في نموها.²

وأكد "كيفارت أن التلميذ يتعلم من خلال الحركة أي أن بداية المواجهة ما بين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له والتي يمكن أن يطورها من خلال تعميمات حركية، والتي يحددها في أربعة تعميمات وهي:

-المحافظة على ثبات جسمه واتزان به وجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته .

- التعميمات الحركية مثل: قبض الأجسام وتركها للتعرف على خصائصها كخاصية المرونة والصلابة بالإضافة على تطوير مهارات إدراكية.

¹أجمعه ، المرجع السابق ، 556.

²سعيد،غني،نوري.(العمليات الحسية الحركية والسيطرة الحركية علم النفس والتعلم الحركي ، 2020) ، 5.

- الانتقال : ويتضمن حركات الزحف المشي. بهدف استكشاف بيئته ومحيطه وتمييز العلاقات بين الأشياء.

- القوة الدافعة وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب¹

2. نظرية (جيتمان) للرؤية الحركية:

تتضمن هذه النظرية عرضاً لمفهوم (جيتمان) في تنمية الرؤية، والتي يعرفها إجرائياً بأنها " القدرة المتعلمة لفهم الأشياء التي لا يمكن لمسها أو تذوقها أو شمها أو سماعها حيث يعتبر (جيتمان) الرؤية هي العملية التي بموجبها يتم إدراك المجال ككل، ويميز بين مصطلحات البصر، وحدة البصر والرؤية، حيث يرى أن البصر يعني الاستجابة للضوء، بينما حدة البصر تعني مدى وضوح الضوء

- نموذج الرؤية الحركية : وهي محاولة من (جيتمان) لتوضيح وتتبع تطور أداء الطفل خلال اكتسابه للمهارات الحركية الإدراكية، وهو نموذج يتكون من عدة مستويات ويحتوي كل مستوى على عدد من الأنشطة المنفصلة كما يلي:

- نظام الاستجابة الفطرية: فالطفل يولد ولديه استجابة فطرية تعتبر بمثابة القاعدة والبداية لكل أنواع التعلم.
- النظام الحركي العام ويتضمن هذا النظام مدى أداء الطفل وسيطرته عليه سواء كان نوع الأداء الحركي (حركة أصلية أو مهارة انتقالية أو غير الانتقالية أو يدوية) فقد لوحظ أن الطفل الذي يفقد السيطرة ويفتقد جودة الأداء في هذه الحركات سوف يكون من الصعب عليه اكتمال نمو المهارات الأخرى، وبناء على ذلك يجب إتاحة الفرصة المبكرة للطفل لممارسة مختلف الأشكال والأنماط الحركية. وإيماءة الوجه.
- النظام الحركي الخاص: وهو نظام يتأسس على المرحلتين السابقتين، وهو يتضمن مهارات أكثر تعقيداً مثل علاقات العين واليد وعلاقات العمل بين اليدين معاً وبين القدم واليد، وبين الصوت

¹فؤاد، بن، فاضل. برنامج مقترح في التربية الحركية وأثره على تحقيق بعض الأهداف التربوية لدى أطفال التحضيري 5-6 سنوات، (أطروحة دكتوراه المسيلة ، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة محمد بوضياف، 2018) ، 16.

النظام الحركي المرئي: يجب أن تنمو حركات العين لدى الطفل بدرجة مقبولة، ويجب أن يسيطر عليها الطفل بغية النجاح في أداء الواجبات المطلوبة منه، ويتضمن ذلك مقدرة الطفل على تركيز الرؤية على هدف، وحركة انتقال الرؤية من هدف لآخر، والمقدرة على المتابعة بالعينين لهدف معين، وكذلك حرية حركة العينين في مختلف الاتجاهات.

- النظام التصوري: ويعني المقدرة على الاستدعاء والتذكر ، ليس فقط رؤيته بالعين ولكن أيضاً ما سمعه أو لمسه أو يشعر به الطفل، وتسهم كل الحواس في هذا النظام. وهو مستوى تعليمي متقدم بالنسبة لبقية المراحل ويسمى أحياناً التخيل ¹.

3. نظرية بارش (Barsch): تربط هذه النظرية بين التعلم وكفاءة الأنماط الحركية، وأن الكفاءة الحركية ضرورة أولية في البناء التكاملي الكائن البشري، وأن نوعية الإدراك تتأسس على كفاءة الحركة، وأن استخدام الطفل للرموز في عملية التعلم يحل تدريجياً محل الطرق الحركية، لكن الطلاقة الرمزية تعتمد أولاً على كفاءة الأنماط الحركية.

4. - نظرية فروستنج (Frostig): تؤكد هذه النظرية على أهمية الخبرات البصرية الحركية ودورها في عملية التعلم، وترى أن عملية التعلم تعتمد على نمو العديد من المهارات البصرية الحركية. كما قامت (فروستنج) بتصميم مقياس لتقدير الكفاءة الحركية. ووضع برنامجاً للتدريب الإدراكي البصري يتضمن تدريبات لتنمية النازير الحركي العام والدقيق.

5- نظرية ديلاكاتو ودومان (Delacato & Doman): تعد هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية - الحركية إثارة للجدل والخلاف والمفهوم المركزي لهذه النظرية يتأسس على أن الإعاقات المعرفية والتي منها الإدراكية الحركية تنشأ من نقص في التنظيم العصبي بالمخ، وأن هذا النقص يؤدي على تخلف الطفل في القراءة واللغة. وبناءاً على ذلك وضع برنامجاً علاجياً للعجز في القراء لدى الأطفال ².

¹ أمين أنور، الخولي، أسامة، كامل راتب. نظريات وبرامج التربية الحركية للأطفال. (ط1، دار الفكر العربي ، 2007). 141-142.

² عبد الحميد، حسن. دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بورديو للقدرة الإدراكية الحركية في البيئة العمالية. (المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، 2007)، 335.

12.1- الإدراك عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

يعتبر الإدراك تفسيراً للمثيرات الخارجية التي تقع على الحواس وإعطاء معاني صورية لما يثير انتباهه، ويشكل التشابه بين المثيرات وشدة درجة التقارب بين الأشياء صعوبة لدى الأطفال في التمييز والفصل بين خصائصها، مما يؤدي بالقصور في عملية الإدراك لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم، نتيجة ضعف قدرتهم على الانتباه وسرعة تشتتته.

إذ يشير السيد عبد النبي السيد (2004) بالقصور والتدني بعملية الإدراك خاصة ما تعلق بالتمييز والتعرف على المثيرات الخارجية التي تقع على حواسه بسبب صعوبات الانتباه والتذكر¹

يعاني الطفل المعاق عقليا في قصور في عملية الإدراك خاصة عملية التمييز وعملية التعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمسة ، وعود ذلك لعملية الانتباه فالطفل المعاق عقليا لا ينتبه للخصائص الأشياء فلا يدركها ولا يتعرف عليها

وترتبط قصور الانتباه والتركيز عند الأطفال المعاقين بقصور آخر في عملية الإدراك والتمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالشكل واللون والحجم والوزن

ويضيف أمين عبد المطلب القريطي (2005) أن القصور لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم في عملية الإدراك يتضمن الخلل في التمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال والألوان، والأوضاع والأحجام والأوزان.²

إن القصور في الإدراك يجعل الطفل لا يفهم البيئة من حوله ويفشلون في الأعمال التي يقومون بها ، فنجد عملية النمو الحركي تتراجع لديه فالتناسق بين الإدراك والحركة يعتبر الأساس التي تقوم عليه المهارات الأكثر تعقيدا ، فإذا لم يكن لديه التناسق البصري الحركي يصبح مقيدا في بيئته.³

¹ السيد، عبد، النبي، السيد. الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الطبعة 01 مكتبة الأنجلو المصرية ، 2004)، ، 46

² عبد، المطلب، أمين، القريطي. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (ط4. دار الفكر العربي ، 2005)، ، 214

³ محمد، إبراهيم، عبد، الحميد. تعليم الأطفال الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين (الطبعة 01. دار الفكر العربي، 1999)، ، 158

2- الإنتباه :

2-1 -تعريف الإنتباه :

يعرفه الزغول والهنداوي (2014):"هو عملية توجيه وتركيز الشعور على الإحساسات الناتجة بفعل مثيرات خارجية موجودة في المجال البيئي الادراكي للفرد أو المثيرات الداخلية والتي تحدث داخل.¹ يعرفه عدنان يوسف العتوم (2012) على أنه: "عملية معرفية تتطوي على تركيز الادراك على مثير معين من بين عدة مثيرات من حولنا".

يعرفه الشريقات(2005) بانه: "مستوى عام من اليقظة والتنبه وحالة عامة من الإثارة والتوجه نحو المثيرات، مقابل التعود والقدرة على التركيز أو التوزيع أو إدامة النشاط، والقدرة على التركيز وتوجيه المعالجة أو التحليل للمدخلات من حاسة معينة مثل الانتباه البصري أو الانتباه السمعي."² يعرف الانتباه على أنه قدرة الفرد على إنتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع بين مجموعة كبيرة من المثيرات والاحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها كالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة والتركيز عليها لمدة من الزمن التي تتطلبها تلك المثيرات.³

2.2.طبيعة عملية الإنتباه :

- تتعدد وجهات النظر حول طبيعة الإنتباه وخصائصه ويمكن إبرازها في ثلاث نقاط أساسية :
- ينظر إلى الإنتباه على أنه عملية إختيار تنفيذية لحدث أو مثير والتركيز فيه وليس بإعتباره واحد من مكونات الذاكرة الهيكلية فهو يمثل العملية التي يتم من خلالها اختيار بعض الخبرات الحسية الخارجية أو الداخلية والتركيز فيها من أجل معالجتها في النظام .
 - ينظر الى الانتباه على أنه عملية شعورية في الاصل تتمثل في تركيز الوعي أو الشعور في مثير معين دون غيره من المثيرات والانتباه إليه على نحو إنتقائي ريثما تتم معالجته .

¹الزغول ، الهنداوي، المرجع السابق ، ص 114.

²الشريقات،محمد،عبد،الرحمان. مقدمة في علم النفس العصبي (ط1. الشروق،عمان ،2005)، 210.

³مسكون،نهال،مجد..فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد.(أطروحة موجهة لنيل شهادة ماجستير . كلية التربية بجامعة حلب،2017) ص54.

- أيضا هنا من ينظر للانتباه على أنه مجهود أو حالة إستشارة تحدث عندما تصل الانطباعات الحسية عبر الحواس إلى الذاكرة الحسية¹.

3.2- مراحل الإنتباه :

يتم الإنتباه وفق ثلاث مراحل وهي :

-مرحلة الكشف أو الإحساس : وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمسة .

-مرحلة التعرف : يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد ، والتعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الإستمرار في إستقبالها لإستكمال عمليات الإدراك اللاحقة .

-مرحلة الاستجابة للمثير الحسي : وتتمثل باختيار الفرد لمثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة².

4.2 - أنواع الانتباه :

قام العلماء بتصنيف الإنتباه وفق عدة عوامل وهي : موقع المثيرات، عدد المثيرات، طبيعتها، مصدر التنبيه وهذا ما سيتم تناوله فيما يلي :

¹ رافع الزغول ، عماد الزغول ، المرجع السابق ، 97-98.

² العتوم، المرجع السابق ، 83.

-من حيث مواقع المثيرات: يرى كل من فنجستن ، وكارفر أن الانتباه ينقسم من حيث موقع مثيراته إلى الانتباه إلى الذات، والانتباه البيئية اما الانتباه إلى الذات فهو تركيز الانتباه على مثيرات داخلية صادرة من أحشاء الفرد وعضلاته ومفاصله وخواطر ذهنه وأفكاره .

أما الانتباه إلى البيئة هو تركيز الانتباه على مثيرات فى البيئة الخارجية بعيداً عن ذات الفرد مثل المثيرات الاجتماعية، والمثيرات الحسية المختلفة سواء كانت سمعية ، أو بصرية ، أو شمعية ، أو لمسية ، أو تذوقية .¹

- من حيث عدد المثيرات ينقسم الانتباه من حيث عدد المثيرات إلى صنفين كما يلي :

- الانتباه لمثير واحد : وهو انتقاء الفرد لمثير واحد وتركيز الانتباه عليه وذلك مثل انتقاء مثير بصرى له مواصفات محددة وإهمال المثيرات الأخرى التى تقع مع المجال البصرى للفرد.

- الانتباه لأكثر من مثير: وهذا النوع من الانتباه يتطلب سعة انتباهية عالية حيث يقوم الفرد بتركيز انتباهه على أكثر من مثير فى المجال البصرى ، أو السمعى ، أو كليهما معا مثل السائق الذى يقود سيارته ويستمتع لبرنامج معين في الراديو، وهذا النوع من الانتباه يتطلب جهداً عقلياً حتى يستطيع الفرد الاحتفاظ بتنبه هذه المثيرات .²

- من حيث طبيعة المنبهات ينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع وهي كما يلي :

-الانتباه الإرادى : يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد ، وهذا النوع يتطلب مجهوداً ذهنياً من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوى لدى الفرد يدفعه لاستمرار بذل الجهد الذهني.

-الانتباه اللاإرادى: يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهوداً ذهنياً لأن المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره و التركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى

¹Fenigstein aud Carver1978

²بدر،المرجع السابق ، 21-22.

- الانتباه الاعتيادي (التلقائي): وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعى الفرد على مثير ما ، أو عدة مثيرات ، وهذا النوع لا يتطلب جهدا من الفرد لأن الفرد ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها ، والتي تتفق مع ميوله واهتماماته

- من حيث مصدر التنبيه :ينقسم الانتباه من حيث مصدره إلى الانتباه سمعي ، والانتباه بصرى.¹

-الانتباه السمعي :

عرف بيرتمان (Bertram1999)الانتباه السمعي بأنه : "هو القدرة على الاستجابة لوجود أو عدم وجود الصوت وبالتالي يتعلم الطفل ان يستحب لهذا الصوت وبوجه انتباهه له ولا يستجيب عند غياب الصوت او عدم وجوده".²

ويعرفه عدس (2005) بأنه: " يمثل القدرة علي الانتباه للمثيرات الصوتية خصوصا اصوات الكلام لفترة زمنية ممتدة من الزمن. وتعرفه المدرسة السلوكية بأنه شكل من اشكال الانتباه انه تركيز وانتقاء يمكن ملاحظته".

الانتباه البصري :

عرفه خليفة (2008) بأنه النظام الذي يركز فيه الفرد بصرياً على المعلومات المتعلقة وانتقائها واستبعاد المعلومات غير المتعلقة من المثيرات البصرية المتاحة.

ويشير مصطلح "الانتباه البصري" إلى مجموعة من العمليات المعرفية التي تتوسط في اختيار المعلومات ذات الصلة وتصفية المعلومات غير ذات الصلة من المشاهد المرئية المختلفة³

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس " الانتباه البصري" بأنه عملية يتم من خلالها اختيار عنصر واحد (الهدف) لتحليله من بين العديد من العناصر المتنافسة (المشتتات). (الجمعية الامريكية لعلم النفس)

¹بر،المرجع السابق ، 23.

²نجلاء،فتحى،السيد،ابو،علا.. فعالية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه السمعي للاطفال زراعي القوعي .(رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير، كلية التربية جامعة الزقازيق ،2018)، 64-65.

³Lockhofen, Denise Elfriede Liesa, and Christoph Mulert. 'Neurochemistry of Visual Attention'.

Frontiers in Neuroscience 15 (5 May 2021): 643597.

<https://doi.org/10.3389/fnins.2021.643597,2021,p1>

ويرى هاري هاروتيون بأن الانتباه البصري هو آلية (أو مجموعة من الآليات) تقوم بشكل انتقائي بتصفية المعلومات المرئية وتخدم الغرض من مساعدة الكائن الحي على القيام بأعمال، مثل التنقل، والعثور على الطعام أو الأصدقاء، وإكمال مهام أكثر تعقيداً مثل استخدام الأدوات.¹

و ذكرت بدوي(2010) ان هناك نوعين من الإنتباه البصري هما:

- **الانتباه الموزع** : و يعبر عن القدرة على الانتباه الانتقائي إلى أكثر من مصدر للمعلومات أو تجهيز المعلومات من مصادر متعددة في نفس الوقت، مما يؤدي إلى اختزال كفاءة التجهيز، ينشأ عن زيادة عدد المفردات بما يفوق سعة الانتباه

- **الانتباه المركز**: يشير إلى القدرة على تركيز الانتباه أو الوعي على موضع أو مثير معين. وقد يكون الانتباه مركزاً على بؤرة ضيقة من المفردات أو الحيز المكاني التي تتواجد فيه هذه المفردات.

ويرى جوسون مارتن وآخرون (Johnson-Martin, et al 2004) أن الإنتباه البصري هو التركيز الواعي للجهد العقلي على مثير بصرى واحد أو أكثر وتجاهل المثيرات البصرية الأخرى، وهو قدرات الأطفال على الاهتمام بالمثيرات البصرية، وتذكر تلك المثيرات، والتصرف على أساس تلك المثيرات المختزنة، ويضيف ريشارد (Richard, 2015) ان مهام الإنتباه البصري تتطلب من الفرد الإحتفاظ بحالة من الاستثارة والتهيو الذهني التي تسمح له بالتركيز المقصود لانتقاء مثير بصرى من بين المثيرات البصرية الأخرى²

5.2 - محددات الانتباه:

هناك عدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعالة، حيث تصنف هذه المحددات على النحو التالي:

-**المحددات الحسية العصبية** : إن أي خلل يصيب الحواس أو الجهاز العصبي بشكل عام والدماغ بشكل خاص يمكن أن يؤثر على قدرة الفرد في التركيز على المثير، وذلك حسب درجة الخلل أو الإصابة ، وتعتبر حالات الإصابة بالتوحد أو فرط النشاط ADHD نموذجاً لصعوبة الانتباه.

¹Harry Haroutioun Haladjian, 2015

²حسن، المرجع السابق ، 718.

-المحددات المعرفية : تشير الدراسات إلى وجود عدد من العوامل المعرفية التي تحد من القدرة على الانتباه كدرجة الذكاء والخبرة السابقة ، حيث أن قدرة الانتباه تزداد بزيادة ذكاء الفرد وخبرته السابقة في موضوع المثير الذي ننتبه له .

-المحددات المتعلقة بالدافعية : تشير الدراسات النفسية أنه كلما زادت دافعية الأفراد لنوع معين من المثيرات كلما سهلت عملية الانتباه لهذه المثيرات وكلما أصبح هذا الانتباه أقرب للانتباه التلقائي .

-المحددات الانفعالية والشخصية : تشير الدراسات إلى أن الأفراد الذين يعانون من إفراط الحساسية للنقد والانطواء والاكتئاب والقلق الزائد يواجهون صعوبات أكثر في تركيز الانتباه بسبب انشغالهم الانفعالي وتشتت طاقاتهم العقلية نتيجة لهذه الاضطرابات .¹

6.2 - العوامل المؤثرة في الانتباه :

اللون والشكل والحجم والموقع بالنسبة للخلفية فالمثيرات القوية تجذب أكثر من الضعيفة و الاصوات العالية يستجاب لها أكثر من الخافتة .

الحالة المزاجية والانفعالية : إن مثل هذه العوامل غالبا ما تصرف إنتباه الفرد سواء عن المثيرات الخارجية أو عن عمليات التفكير بحد ذاتها ومثل هذه الحالات تستنزف إنتباه الفرد وتفكيره فالفرد الذي يعاني من المزاج السيئ يعاني أيضا من التوتر النفسي وبالتالي يتأثر إنتباهه .

التوقع : يوجه الفرد في الغالب إنتباهه الى المثيرات المرتبطة بالتوقع وذلك عندما يتوقع شيء ما وهو بذلك يهمل المثيرات الاخرى .

القدرات العقلية :ومن العوامل المؤثرة في الانتباه أيضا القدرات العقلية كالذكاء الذي يساهم في تنمية الانتباه والتركيز لدى الفرد وأيضا الاختلافات البيئية المرتبطة بالسن والجنس والميول والرغبات والمعتقدات والبنية الحضارية والثقافة السائدة وغيرها من العوامل المهمة .²

¹الشرقاوي،المرجع السابق ، 200.

²رافع الزغول ،عماد الزغول،المرجع السابق ، 107.

سمات الشخصية : تشير الدراسات على أن هناك علاقة بين سمات الشخصية والقدرة على تركيز الانتباه حيث أشارت الدراسات ان الشخص المنبسط والمطمئن والذكي وصاحب النمط "ب" في الشخصية هو الأكثر قدرة على تركيز الانتباه عكس صاحب نمط "أ" في الشخصية .¹

7.2 - النظريات المفسرة للانتباه :

أ- **نظرية التوزيع المرن :** يفترض كاهمان أن سعة الانتباه يمكن أن تتغير على نحو مرن كنتيجة لتغير متطلبات المهمة ففي الوقت الذي يواجه فيه الفرد مثيرين معا يمكن لسعة الانتباه أن تتزايد الى أحدهما دون إهمال الآخر ومن هنا تفترض هذه النظرية أن كمية الانتباه المخصص لمهمة ما ليست محددة وثابتة وإنما تتغير لتغير متطلبات هذه المهمة.

ب- **نظرية المصادر المتعددة :** يفترض أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة أو مصدر أحادي القناة وإنما هو مجموعة مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعتها الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع من المعلومات والمثيرات .²

ت- **نظرية إختيار الفعل :** ينتقد نيومان مجموعة النظريات التي تعتبر الانتباه على أنه طاقة أو مصدر محدد السعة , بل ويفترض أن إختيار النشاط أو الفعل هو الآلية الأساسية في عملية الانتباه وفي توجيهه، فهو يفترض أن الفرد يحدد إنتباهه في أي لحظة من اللحظات من أجل تحقيق هدف معين³

8.2 - الإنتباه عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

يعتبر الانتباه أساس مدخلات التعلم، وشرطاً أساسياً لحدوث عملياته، ويعد من بين المشكلات المعرفية الأساسية لدى الاطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم لسرعة تشتت انتباههم ومحدودية تركيزهم وتزداد هذه

¹العتوم ،المرجع السابق ، 85.

²الزغول، الهنداوي، المرجع السابق ، 117.

³رافع، عماد الزغول،المرجع السابق ، 106.

الصفة بازدياد درجة الاعاقة مما ينعكس علة قدراتهم التعليمية وصعوبة تحديد مثيراتهم والابعاد المرتبطة بالمهمة المطلوب منهم تعلمها¹

إذ يتفق كل (السيد، 2004، ص.46)، وكمال ابراهيم مرسى(1999، ص.280) وعبد المطلب أمين القريطي(2005، ص.220)وعادل عبد الله(2011)، أن الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم قدرتهم على الانتباه للمثيرات المختلفة محدودة، ولا ينتبهون إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة، ويتشتت انتباههم بسهولة لقصر مداه، وعدم الاحتفاظ به لمدة طويلة لأن مثيراته الداخلية للانتباه ضعيفة، مما يؤدي به إلى صعوبة تحديد مثيرات المهام المطلوبة والمشكلات المطروحة عليه.²

تشير نتائج الدراسات العلمية الحديثة بأن أعراض اضطراب الانتباه تنتشر بين الأطفال المتخلفين عقلياً أعلى من معدل انتشارها بين الأطفال ذوي الذكاء الطبيعي خاصة أعراض ضعف الانتباه وفضلاً عن ذلك فإن ضعف القدرات العقلية لدى هؤلاء الأطفال تؤدي إلى ضعف قدرتهم على الانتباه، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة التي فحصت اضطراب الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، ولعل ذلك يرجع إلى أن الجهاز العصبي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً ملئ بالضوضاء والتنبهات الداخلية، كما أن قدرته ضعيفة على تنظيم المنبهات في الذاكرة قصيرة المدى استعداداً للاستجابة لمصدر التنبيه مما يؤدي إلى ضعف كفاءة الانتباه لدى هؤلاء الأطفال مقارنة بالأطفال ذوي الذكاء الطبيعي ويشمل ضعف الانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقلياً كل من مدى الانتباه ومدة الانتباه حيث يقصد بمدى الانتباه سعة الانتباه لدى الطفل أي قدرته على الانتباه لأكثر من منبه واحد في وقت واحد، فيما يقصد بمدى الانتباه بأنها الفترة الزمنية التي يستطيع الطفل تركيز انتباهه فيها على التنبيه.³

¹ زياد، كامل، اللالا، شريفة، عبد، الله، الزبيري، صائب، كامل، الالا، فوزية. عبد، الله، الجلادة، مؤمن. محمد، جميل، حسونة، وائل، محمد، الشerman،

وائل، أمين، العلي، يحيى، أحمد، القبائلي، يوسف، محمد، العايد. اساسيات التربية الخاصة (ط1. دار الميسرة، 2013)، 126

² السيد، المرجع السابق ، 46.

ابراهيم مرسى ، المرجع السابق ، 280.

وعبد المطلب أمين القريطي المرجع السابق ، 220.

عادل عبد الله المرجع السابق ، 65.

³ بدر، المرجع السابق ، 55-56.

خلاصة الفصل :

بعد العرض المقدم يمكننا القول بأن الإدراك عملية متكاملة تتم في ظروف خاصة وبشروط معينة، إذ يعتمد على النظام الحسي الذي يستقبل المثيرات الخارجية ، ونقلها عن طريق المسارات العصبية إلى الجهاز العصبي المركزي لتنظيمها وفهمها وإعطاء معنى لهذا المثير و التعرف عليه، فمن خلال الإدراك يتعرف الإنسان على بيئته، وكلما زادت المعلومات والخبرات حول الأشخاص والمواقف والأحداث، كلما كان الإدراك سليماً، ويرتبط الإدراك بالانتباه ارتباطاً وثيقاً ولا يمكننا الفصل بينهما، ويختلف مستوى الإدراك والانتباه بين العاديين والمعاقين عقلياً، فالمعاقين عقلياً لديهم قصور واضح في الإدراك الحسي الحركي والانتباه السمعي والبصري وهذا ما تناولناه خلال هذا الفصل.

.

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

1.1-تعريف الدراسة الإستطلاعية.

2.1- أهداف الدراسة الإستطلاعية

3.1- إجراءات الدراسة الإستطلاعية

4.1-عينة الدراسة الإستطلاعية.

5.1- نتائج الدراسة الإستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

1.2-منهج الدراسة الأساسية .

2.2-عينة الدراسة الأساسية .

3.2- أدوات الدراسة الأساسية.

4.2- -حدود الدراسة الأساسية .

5.2 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد :

تعد الدراسة الميدانية الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في وضع الإطار الافتراضي للبحوثهم منذ البداية انطلاقاً من الجانب النظري ووصولاً إلى النتائج المستخلصة من البحث ، وتعتبر الأدوات المنهجية الوسيلة التي تمكن الباحث من تحقيق أهداف الدراسة .و من خلال هذا الفصل سنقوم بعرض لأهم الإجراءات التطبيقية التي أتبع في هذه الدراسة بإعتباره مكملاً لما تناولناه في الجانب النظري حيث سنتطرق فيه لإجراءات الدراسة الميدانية كمنهج الدراسة وعينتها والتعريف بأدواتها والتأكد من مدى صلاحيتها في تحقيق فروض هذه الدراسة ، و لقد تم الاسترشاد في كل ذلك بجميع ما ورد في الفصول السابقة من أفكار .

1-الدراسة الاستطلاعية :

1.1-تعريف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة جداً قبل الخوض في البحث الميداني. تساهم في تدريب الباحث على المنهج الذي يطبقه، كما تلعب دوراً هاماً في توليد الألفة بين الباحث و المبحوثين. وبناء على ذلك وقبل البدء في إجراءات الدراسة الأساسية سوف نحاول القيام بدراسة استطلاعية الهدف منها ما يلي:

2.1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تحددت أهداف دراستنا الاستطلاعية في النقاط الآتية:

- التعرف على حجم مجتمع الدراسة (عدد الأطفال المعاقين عقلياً المصنفين ضمن الإعاقة العقلية البسيطة) للتأكد من طريقة اختيار العينة الأنسب للدراسة .
- تهيئة الظروف التي ستجرى فيها الدراسة الميدانية.
- الاستفادة من الخبرة المهنية والتجربة الميدانية التي يمتلكها الأخصائيين النفسيين وتوظيفها بما يخدم أغراض وتحقيق أهداف دراستنا.
- تحديد الوقت المناسب لإجراءات التطبيق بالدراسة الميدانية.
- التحقق من صحة أدوات جمع البيانات وتقنياتها ومدى صلاحيتها لجمع المعلومات

- اكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن أن نصادفها خلال إجراء الدراسة الأساسية وذلك لمواجهتها أو تفاديها.

3.1- إجراء دراسة إستطلاعية:

تم ذلك في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بالجلفة، يوم 25 سبتمبر 2022 ، وبدأت إجراءاتها رفقة الاختصاصيين العياديين والتربويين وفق الخطوات التالية :

أولاً: الاطلاع على الملفات البيداغوجية للأطفال المسجلين بالمركز النفسي التربوي:

تم الاطلاع على ملفات الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بغرض استبعاد الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى (الحركية، الحسية، السمعية، البصرية) والتأكد من ملفاتهم الصحية والاختبارات الطبية (التخطيط الكهربائي للدماغ) لمعرفة التغيرات في نشاط الدماغ وتشخيص الاضطرابات الدماغية: ورم الدماغ، تلف الدماغ، التلف الناتج عن الإصابة في الرأس، التهاب الدماغ، واستبعاد الأطفال الغير مستقلين من ناحية النظافة والأكل واللباس وذلك بناء على التشخيص السابق المقدم من قبل الاختصاصيين والمصادق عليه من قبل المجلس الطبي التربوي بالمركز ..

ثانياً: قياس القدرات العقلية: (حساب نسبة الذكاء):

تم تطبيق اختبار الذكاء (سلم النضج العقلي كولومبيا) والمتوفر على مستوى المركز لقياس نسب الذكاء للأطفال المعاقين ذهنياً عينة الدراسة، بعرض البطاقات المكونة له باتباع التعليمات الأساسية وكيفية التطبيق.

ثالثاً : قياس المشكلات السلوكية عند الأطفال لتجنب الاطفال المصابين بفرط نشاط والعدوانية والانسحاب الاجتماعي.

4.1- عينة الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيارها:

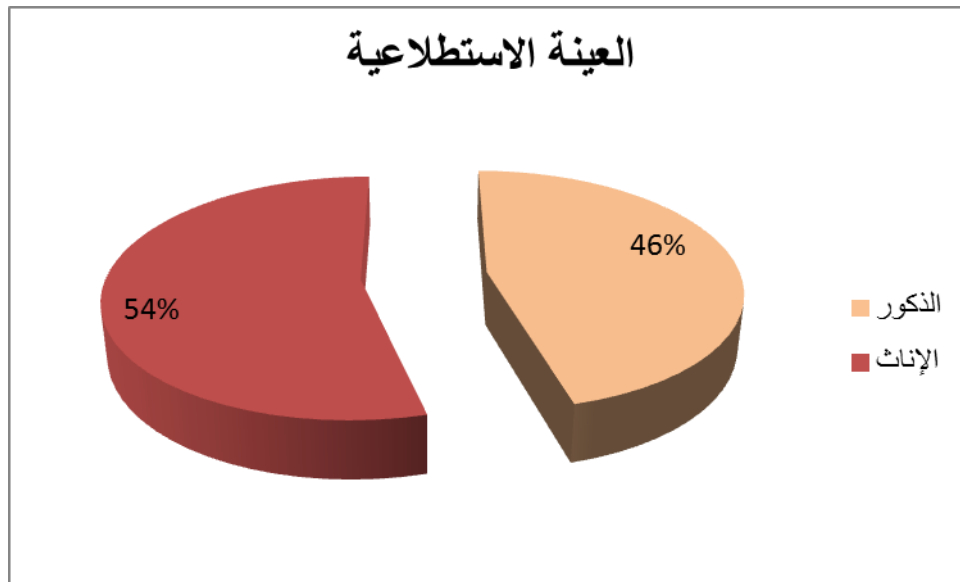
تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من أطفال المسجلين في قوائم الانتظار والمكون من (120) طفل وطفلة من الأطفال المعاقين ذهنياً بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنياً بولاية الجلفة للموسم الدراسي: تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4-12) سنة موزعين حسب الجنس وفق الجدول الآتي:

-توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن حجم العينة يقدر ب (120) طفلا وطفلة ،وبلغ عدد الذكور ب(55)طفلا من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وعدد الإناث ب (65) طفلة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

الجدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

المجموع	الإناث	الذكور	
120	65	55	العينة الاستطلاعية

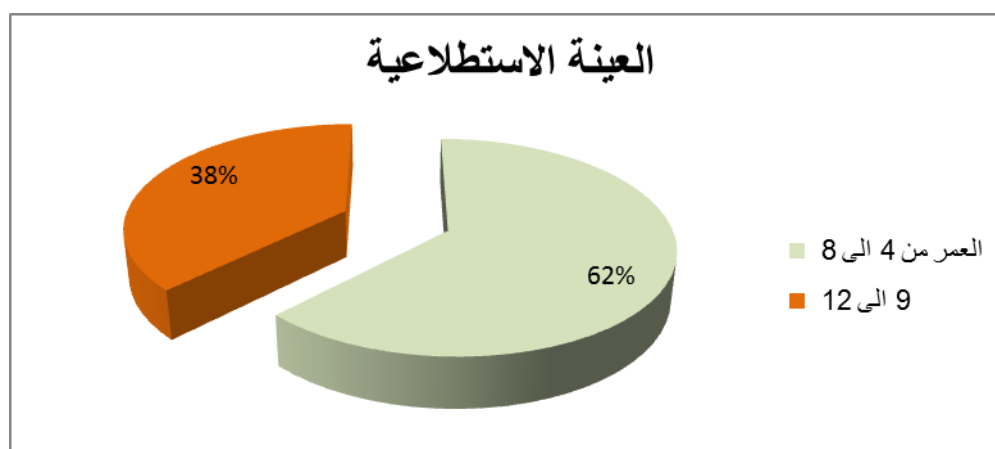


الشكل رقم (01) يبين توزيع افراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

-توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب العمر الزمني :يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن العمر الزمني لعينة الدراسة الاستطلاعية يتراوح بين (4 و 12 سنة) ، حيث بلغ عدد الاطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (4 و 8 سنوات) ب (75) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ،والأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (9 و 12 سنوات) ب (45) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفق العمر الزمني :

العينة الاستطلاعية	العمر من 4 الى 8	9 الى 12	المجموع
75	45	120	



الشكل رقم (02) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق العمر الزمني

1.5- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الاعتماد على نتائج المقابلة مع الأخصائيين النفسيين، والاطلاع على ملفات الأطفال وقياس نسب ذكائهم توصلنا إلى ما يلي :

- 1- تحديد وضبط حجم العينة الأساسية للدراسة بما (بعد حساب قدراتهم العقلية واستبعاد ذوي الإعاقات الأخرى واستبعاد الأطفال غير مستقلين من ناحية النظافة والأكل واللباس واستبعاد الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية كقرط نشاط والعدوانية والسلوك الانسحابي).
- 2- تحديد أهم المهارات المعرفية التي يجب تنميتها عند الأطفال من أجل إلتحاقهم بالأقسام الخاصة .
- 3- تحديد عينة تقنين المقياس والمتمثلة في (66) طفل تتراوح أعمارهم بين (4 و 8 سنوات).
- 4- تحديد الجدول الزمني للقيام بتطبيق البرنامج التدريبي ل(المتغير المستقل) على العينة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية

1.2- منهج الدراسة :

مما لا شك فيه أن طبيعة مشكلة البحث هي التي تحدد المنهج المستخدم في الدراسة ، وفي دراستنا الحالية استخدمنا المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، هو منهج يقوم فيه الباحث بالتحكم في المتغير المستقل ودراسة اثر التحكم على المتغير التابع أو المتغيرات التابعة ويهدف المنهج التجريبي إلى إثبات العلاقة بالنتيجة وذلك بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير المستقل أو أكثر ودراسة أثرها على المتغير التابع مع ضبط المتغيرات الدخيلة .¹

ويشير رجاء ابو علام (2011) ، الا أن المنهج التجريبي هو منهج يدرس العلة والمعلول حتى يصل إلى اسباب الظواهر وإذا صمم البحث التجريبي بعناية يصبح أداة قوية في يد الباحث تساعد على اختبار صحة فروضه ،وهناك ست خصائص يتميز بها البحث التجريبي وهي :

¹ غريب حسين ،المرجع السابق ، 76.

1. التكافؤ الإحصائي بين افراد المجموعات المختلفة ويتم تحقيق التكافؤ بالاختيار العشوائي لأفراد العينة .
2. مقارنة مجموعتين أو أكثر من الأفراد.
3. المعالجة المباشرة لمتغير مستقل واحد على الأقل.
4. قياس كل متغير تابع.
5. إستخدام الاحصاء الاستدلالي .
6. تصميم يوفر أقصى ضبط للمتغيرات الدخيلة .

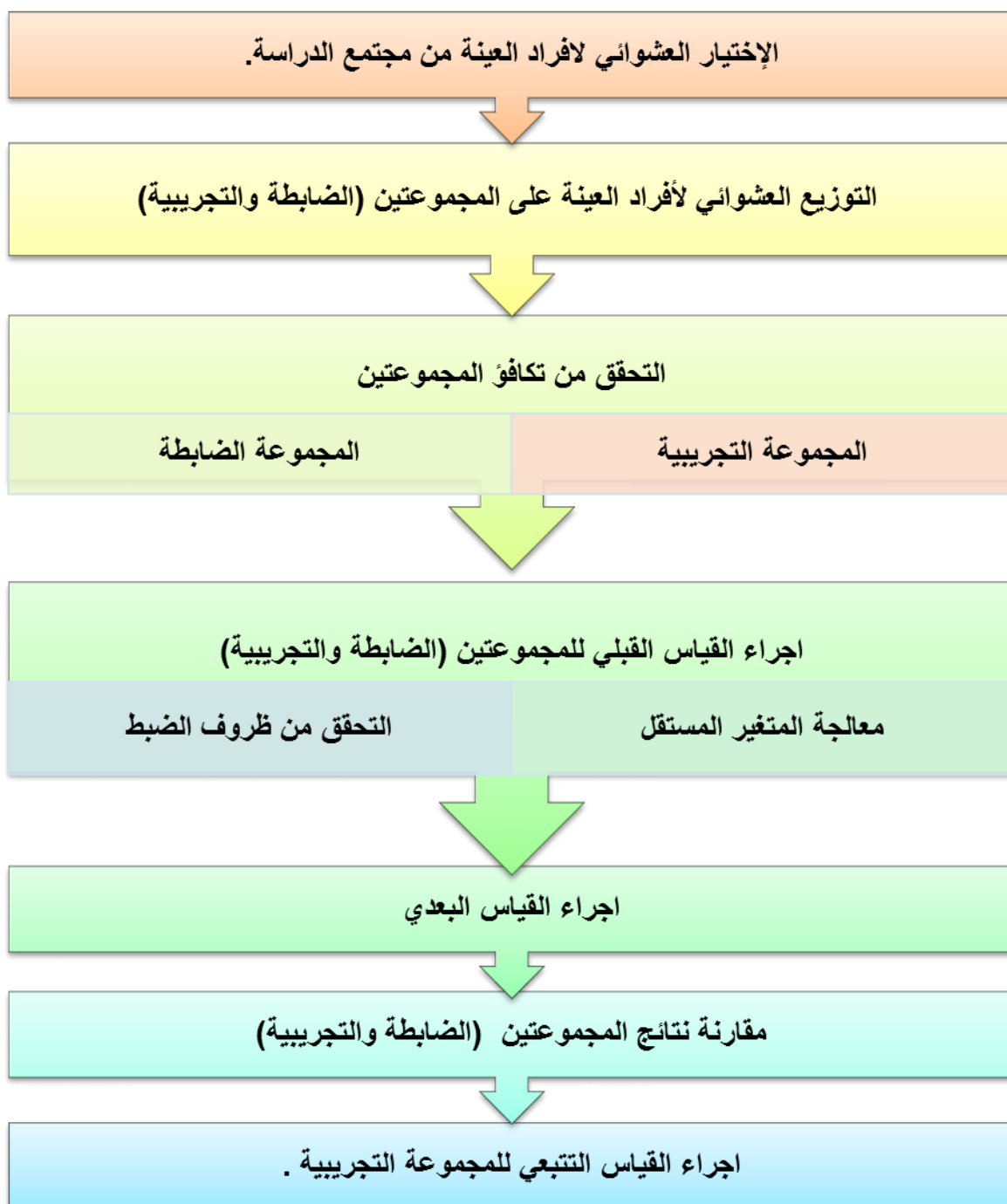
1.1.2- التصميم التجريبي :

لتحقيق الخصائص التي ذكرناها سابقا اعتمدنا على تصميم المجموعة المتوازية أو المتكافئة ذات الاختبار القبلي والبعدي، ويعرف بوداود، (2010) هذه الطريقة بأنها تخص مجموعتين تتشابه في جميع المتغيرات التي تدخل في الموقف كالعمر والجنس والذكاء والخلفيات الاجتماعية والخبرات... إلخ، ثم يقوم الباحث بإدخال العامل المتغير على إحدى المجموعتين دون الأخرى ثم تقارن المجموعتين.

2.1.2- خطة البحث التجريبي :

- ينفرد التصميم التجريبي بخطوات واجراءات خاصة تم أخذها بعين الاعتبار واعتمدنا عليها اثناء اجراء هذه الدراسة وتتمثل في مجموع الخطوات الآتية :
- تحديد مشكلة الدراسة وصياغة الفروض انطلاق من مراجعة البحوث السابقة والملاحظة الميدانية لأفراد العينة.
 - الاختيار لأفراد العينة (الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم) من مجموع (120) طفل وطفلة معاق عقليا مسجل في المركز النفسي التربوي بالجلفة وتوزيعها عشوائيا على مجموعتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية حيث تعتبر العشوائية مطلب ضروري في البحوث التجريبية .

- التحقق من تكافؤ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في مجموعة المتغيرات الأتية : العمر العقلي ، العمر الزمني، درجة الذكاء، المشكلات السلوكية (العدوانية، السلوك الانسحابي، فرط النشاط)، بعض المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي ، الانتباه السمعي والبصري)
 - اجراء القياس القبلي على المجموعتين (الضابطة والتجريبية)
 - تقديم المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات المعرفية) للمجموعة التجريبية او المعالجة والتحقق من ظروف الضبط للمجموعة الضابطة التي تعتبر مجموعة مقارنة لا تخضع للمتغير المستقل .
 - اجراء القياس البعدي على المجموعتين (الضابطة والتجريبية).
 - مقارنة نتائج المجموعتين (الضابطة والتجريبية) باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة.
 - اجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية.
- 2.1.3- مخطط التصميم التجريبي :**



الشكل رقم (03) يوضح التصميم التجريبي المتبع في الدراسة

2.2- عينة الدراسة الأساسية:

بعد استبعاد الأطفال الغير مستقلين من ناحية الأكل والنظافة واللباس واستبعاد الأطفال الذين يعانون من مشكلات سلوكية وذلك بعد تطبيق مقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (من إعداد: الباحث قوادرية جلول) وبعد تطبيق اختبار النضج العقلي كولومبيا، و مقياس بعض المهارت المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (اعداد الباحثة) تم الحصول على عينة قوامها (66) طفل تم اختيار (16) طفل بطريقة عشوائية عن طريق القرعة وذلك بسحب (16) ورقة من أصل (66) ورقة مكتوب عليها اسم الطفل لتكون عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من (16) طفلا ذكور وإناث ذكور وإناث ، موزعين كما يلي:

(المجموعة التجريبية 08 أطفال) و (المجموعة الضابطة 08 أطفال) تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (4.7 و 7.7 سنوات) وعمرهم العقلي ما بين (3.0 و 5.1) و ينحصر مستوى ذكائهم ما بين (55.73-66.60) درجة وهذا حسب ما جاء به التصنيف الدولي العاشر للأمراض النفسية والسلوكية والذي صنفهم بذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم (البسيطة أو الخفيفة).

الجدول رقم (04) يوضح العمر الزمني والعمر العقلي ونسب الذكاء بمقياس النضج العقلي كولومبيا لأفراد العينة .

العينة	تاريخ الميلاد	العمر الزمني بالسنة والأشهر	عدد النقاط الصحيحة	العمر العقلي الأساسي	نسبة الذكاء
01	2015/02/23	7.7	55	5.1	%66.20
02	2015/05/11	7.5	52	5.0	%66.60
03	2015/08/02	7.9	55	5.1	%64.55
04	2015/09/02	7.0	40	4.3	%61.42
05	2015/12/05	6.9	41	4.4	%63.76
06	2016/01/02	6.8	38	4.2	%61.76
07	2016/03/05	6.6	35	4.0	%60.60
08	2016/05/22	6.4	28	3.8	%59.37
09	2016/08/11	6.1	24	3.4	%55.73
10	2017/01/18	5.8	25	3.5	%60.34
11	2017/05/22	5.3	23	3.3	%62.26
12	2017/08/08	5.9	28	3.8	%64.40
13	2017/09/22	5.0	21	3.2	%64.00
14	2017/12/11	4.9	20	3.1	%63.26
15	2018/02/01	4.7	19	3.0	%63.82
16	2018/09/11	5.0	20	3.1	%62.00

1.2.2- توزيع افراد العينة حسب العمر الزمني والعمر العقلي ودرجة الذكاء على المجموعتين الضابطة والتجريبية

الجدول رقم (05) يوضح توزيع افراد العينة حسب العمر الزمني والعمر العقلي ودرجة الذكاء على المجموعتين الضابطة والتجريبية :

المجموعة	العينة	العمر الزمني بالسنة والأشهر	العمر العقلي	نسبة الذكاء	المجموعة	العينة	العمر الزمني بالسنة والأشهر	العمر العقلي	نسبة الذكاء
المجموعة الضابطة	01	7,70	5,10	%66.20	المجموعة التجريبية	02	7.50	5.00	%66.40
	04	7,00	4.30	%61.42		06	6.80	4.20	%61.76
	05	6,90	4.40	%63.76		07	6.60	4.00	%60.60
	08	6,40	3.80	%59.37		11	5.30	3.30	%62.26
	09	6,10	3.40	%55.73		13	5.00	3.20	%64.00
	15	4,70	3.00	%63.26		14	4.90	3.10	%63.26
	16	5,00	3.10	%62.00		03	7.90	5.10	%64.55
	10	5.80	3.50	%60.34		12	5.90	3.80	%64.40

2.2.2- تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني والعمر العقلي ودرجة الذكاء

والمتغير التابع (بعض المهارات المعرفية)

لكي نحقق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية يجب ان نقوم بحساب الفروق بين المجموعتين في كل المتغيرات.

أ-التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء:

لحساب التكافؤ بين المجموعة (الضابطة والتجريبية) في متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء استخدمنا إختبار مان-ويتني لعينات المستقلة .

الجدول (06) رقم يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة مان ويتني	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	6.20	1.01	08	31.50	8.44	67.50	0.53	0.95
	6.23	1.14	08		8.56	68.50	-	
العمر العقلي	03.82	0.72	08	29.50	8.19	65.50	0.26	0.79
	3.96	0.77	08		8.81	70.50	-	
درجة الذكاء	61.76	3.28	08	28.00	7.25	58.00	1.05	0.32
	63.15	2.12	08		9.75	78.00	-	

يتضح من خلال الجدول رقم (06) ان قيمة اختبار مان ويتني لكل المتغيرات تتراوح بين (28.00-31.50)، قيمة z تتراوح بين (-0.26، -1.05)، ومستوى الدلالة في كل المتغيرات قد تراوح بين (0.95-0.32) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء، وعليه يمكننا القول ان المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين في متغيرات السالفة الذكر.

ب-التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغير المشكلات السلوكية (السلوك العدواني، السلوك الانسحابي، النشاط الزائد).

لحساب التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المشكلات السلوكية استخدمنا إختبار مان- ويتني لعينات المستقلة .

الجدول رقم (07) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغير المشكلات السلوكية (السلوك العدوانى، السلوك الانسحابى، النشاط الزائد).

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة مان ويتني	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
السلوك العدوانى	15,12	3,13	08	19,50	10.06	80.50	-1.31	0.19
	13.12	2,47	08		6.94	55.50		
السلوك الانسحابى	13,87	1,95	08	18,000	10.25	82.00	-1,50	0.16
	12.50	1.92	08		6.75	54.00		
النشاط الزائد	15.62	2.66	08	19.50	10.06	80.50	-1,32	0.19
	14.00	2.00	08		6.94	55.55		
المشكلات السلوكية	44.62	5.62	08	15.00	10.63	85.00	-1.79	0.08
	37.12	7.84	08		6.38	51.00		

يتضح من خلال الجدول رقم(07) ان قيمة اختبار مان ويتني لكل المتغيرات تتراوح بين (15-19.50)، قيمة z تتراوح بين (-1.32، -1.79)، ومستوى الدلالة في كل المتغيرات قد تتراوح بين (0.08-0.19) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير المشكلات السلوكية (السلوك الانسحابى، السلوك العدوانى، النشاط الزائد)، وعليه يمكننا القول ان المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين في متغيرات السالفة الذكر .

ج-التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغير التابع بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي، الإنتباه السمعي والبصري).

لحساب التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغير التابع بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري)، إستخدمنا إختبار مان-ويتني لعينات المستقلة. الجدول رقم (08) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغير التابع بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري).

مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	
0.06	-1.85	85.50	10.69	14.50	08	6.27	57.62	المجموعة الضابطة	الإدراك الحس حركي
		50.50	6.31		08	6.09	52.62	المجموعة التجريبية	
0.57	-0.64	.74	9.25	26.00	08	5.04	34.37	المجموعة الضابطة	الانتباه السمعي والبصري
		.62	7.75		08	3.91	33.25	المجموعة التجريبية	
0.87	-0.21	70.00	8.75	30.00	08	9.94	92.00	المجموعة الضابطة	بعض المهارات المعرفية
		66.00	8.25		08	7.54	90.12	المجموعة التجريبية	

يتضح من خلال الجدول رقم (07) ان قيمة اختبار مان ويتني لكل المتغيرات تتراوح بين (-14.50-30.00)، قيمة z تتراوح بين (-1.85، -0.25)، ومستوى الدلالة في كل المتغيرات قد تتراوح بين (0.06-0.87) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير التابع بعض المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري)، وعليه يمكننا القول أن المجموعتين الضابطة والتجريبية متكافئتين في متغيرات السالفة الذكر.

3-أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة مجموعة من المقاييس التالية :

-مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والذين تتراوح اعمارهم بين 4 و 8 سنوات (اعداد الباحثة).

- مقياس كولومبيا للنضج العقلي .

- مقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.(إعداد قوادرية جلول)

- المقابلة.

-الملاحظة

أولا :مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

من أجل قياس المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم أداة مناسبة تمثلت في "مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم"، من خلال اتباع مجموعة من الخطوات وفق ما جاء به بشير معمري (2022) في خطوات بناء مقياس نذكرها في ما يلي:

1.1.3-خطوات بناء مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

أ- تحديد الخاصية المراد قياسها : قامت الباحثة بتحديد الخاصية المراد قياسها (بعض المهارات المعرفية) وذلك بعد الملاحظة والممارسة الميدانية مع فئة الأطفال المعاقين عقليا والشعور بالحاجة إلى مقياس يقوم بتقدير المهارات المعرفية لديهم .

ب-تحديد الهدف : يهدف هذا المقياس إلى التعرف على بعض المهارات المعرفية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

ج- الاطلاع على الإختبارات السابقة والتراث النظري لتحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية :

اعتمدت الباحثة في اعداد هذا المقياس على النظريات والمصادر الأتية :

- نظرية النمو المعرفي لجان بياجيه.

الإطلاع على ما أمكن من البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع المهارات المعرفية عند الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم خاصة ونذكر منها ما يلي :

دراسة وليد سكر (2014) ، دراسة مسكون (2017) ، دراسة طاع الله (2018) ، دراسة ابراهيم حبيب (2018) دراسة سندس علي عبدالمنعم أبو سباع (2018)، رجب محمد عبدالعزیز (2018) دراسة جون (Jeoung, B. 2018)، دراسة كانتونواخرون¹ () دراسة كورسافيواخرون² ()، دراسة حماد (2019)، التوني (2019)، احمد خميس (2020)، دراسة الكومي (2021)، دراسة مهدي عز الدين (2021)، دراسة حسن علي و عبد العظيم احمد (2021)، دراسة حساك (2022)، دراسة جولي (2022).

الإطلاع على المقاييس التي لها علاقة بالموضوع مثل :

- مقياس دايتون للقدرات الإدراكية للإدراك الحسي حركية للأطفال.
- مقياس هايود المعدل للقدرات الادراكية الحسية-الحركية للأطفال.
- مقياس becs ل جان لويس (2007).
- مقياس ستروب للإنتباه الانتقائي .
- الإطلاع على برنامج تبيتش .
- برنامج لوفاس التدريبي .
- برنامج الايبلز للأطفال المصابين بالتوحد .

¹Cantone, Mariagiovanna, Maria A. Catalano, Giuseppe Lanza, Gaetano La Delfa, Raffaele Ferri, Manuela Pennisi, Rita Bella, Giovanni Pennisi, and Alessia Bramanti. 'Motor and Perceptual Recovery in Adult Patients with Mild Intellectual Disability'. Neural Plasticity 2018 (23 April 2018): 3273246. <https://doi.org/10.1155/2018/3273246>.

²Khosravi, Z., and A. Heirani. 'Effect of Integrated Sensorymotor Training on Muscular Strength in Educable Mental Retardation Students'. Journal of Neurodevelopmental Cognition 1, no. 1 (2019): 7-15.

- الاطلاع على أنشطة ماريا مونتيسوري.
- المقابلة الشخصية مع الاطفال .

د -تحليل الخاصية الى أبعاد :

- لقد قامت الباحثة بتقسيم خاصية المهارات المعرفية الى (09) ابعاد موزعة كالآتي :
- **المقياس الفرعي للإدراك الحس حركي :** يحتوي على (07) أبعاد موزعة كالآتي:
 - 1. ادراك الذات والجسم.
 - 2. ادراك الأشكال والألوان الأساسية .
 - 3. ادراك الأبعاد والأحجام .
 - 4. اللمس والتذوق.
 - 5. التوجه المكاني .
 - 6. الادراك السمعي .
 - 7. الادراك الحركي (الحركة الدقيقة والحركة العامة) .
 - المقياس الفرعي للانتباه السمعي والبصري :** يحتوي على بعدين موزعين كالآتي :
 - 1. الانتباه السمعي.
 - 2. الانتباه البصري .

هـ- تحديد مادة الاختبار وشكله وبنوده :

قامت الباحثة بتقسيم الأبعاد السابقة الى بنود مكتوبة موجهة للأخصائيين والمعلمين والمربين وكافة المتدخلين العاملين مع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، حيث تتم الاجابة على هذه البنود وفق سيرورة نشاط موضحه والأدوات المستعملة الباحثة بأعدادها لقياس كل بند أنظر الملحق رقم (16) الذي يوضح الصورة الأولية للمقياس .

و- تصحيح المقياس:

استخدمت الباحثة سلم ليكرت الثلاثي (دائما، أحيانا ،مطلقا) حيث يحصل الطفل على درجة (03) اذا كانت الاجابة بـ(دائما) ، يحصل الطفل على درجة (02) اذا كانت الاجابة بـ(أحيانا) ،و يحصل على درجة (01) اذا كانت الاجابة بـ(مطلقا) ، تتراوح درجة المقياس بين (46) درجة كأدنى درجة و(138) درجة كأعلى درجة.

ز- تحكيم مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

بعد صياغة مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في صورته الأولية ، قامت الباحثة قبل تطبيقه بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في مجالي التربية الخاصة(الإعاقة العقلية) وعلم النفس والقياس النفسي ، والبالغ عددهم(12) أستاذ (أنظر الملحق رقم (17)) لتحكيمه والاستفادة من خبرتهم وآراءهم واقتراحاتهم والجدول رقم (09) يوضح نتيجة التحكيم.

جدول رقم (09) يوضح نتائج تحكيم مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

الرقم	مجال التحكيم	التحكيم			ملاحظات المحكمين
		مناسب	غير مناسب	نسبة الاتفاق	
01	العنوان الكلي للمقياس : مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم	12	00	%100	مناسب
02	عنوان المقياس الفرعي الادراك الحس-حركي	12	00	%100	مناسب
	عنوان المقياس الفرعي الانتباه السمعي والبصري	12	00	%100	مناسب
02	العبارات المستعملة في البنود	07	05	%58.38	بنود تحتاج: تعديل البند 5 والبند 7 ويحذف البند رقم 42
03	انتماء البنود للأبعاد	12	00	%100	مناسب
04	السلم بالمقياس: ثلاثي	12	00	%100	مناسب

بعد عملية التحكيم سجلنا نسب اتفاق آراء المحكمين وملاحظاتهم وكانت النسب المئوية المحققة مقبولة ،و تم أخذ آرائهم بعين الاعتبار حيث قمنا بحذف البند رقم 42 (يستجيب لسماع صوت أمه) وتعديل البنود : البند رقم 05(يفرز الاشكال الاساسية) ليصبح بعد التعديل (يصنف الاشكال الاساسية) والبند رقم 07 (يفرز الالوان الاساسية) ليصبح بعد التعديل (يصنف الالوان الاساسية) كما جاء في ملاحظات بعض الاساتذة المحكمين بتعديل عنوان البعد الحركة الدقيقة والحركة العامة ب الادراك الحركي (الحركة الدقيقة، الحركة العامة) التي تم اخذها بعين الاعتبار.

ح- الخصائص السيكومترية لمقياس بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين التعلم :

أولاً: الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية الذكر:

-الصدق الظاهري (المحكمين):

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية لمقياس بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم (أنظر الملحق رقم (16) على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في مجالات التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)، وعلم النفس، والبالغ عددهم (12) أستاذ (أنظر الملحق رقم (17)، وقد طلب منهم إبداء رأيهم بشأن محتوى المقياس وكتابة ملاحظاتهم واقتراحاتهم، من حيث وضوح الصياغة والسلامة اللغوية للبنود، ومدى انتمائها للأبعاد الأساسية بإضافة وحذف وتعديل ما يرونها مناسباً وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وفق ما جاءت به نتائج التحكيم كما هو مبين بالجدول رقم (10) وبعد ذلك تم حساب نسب الاتفاق لبنود مقياس بعض المهارات المعرفية واستخدام معادلة لوشي لحساب صدق البنود كما يوضحها الجدول رقم (10) والذي يبين النسب المئوية وصدق البنود (العبارة) وفق معادلة لوشي، والتي تتجلى من خلال حساب المعادلة الآتية: صدق العبارة = (عدد المتفقين - (العدد الكلي للمحكمين/2)) / (العدد الكلي للمحكمين/2)

جدول رقم (10) يوضح معاملات الاتفاق وصدق العبارة بين المحكمين لعبارة لقياس بعض المهارات المعرفية

رقم العبارة	عدد المتفقين	النسبة المئوية	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	النسبة المئوية	صدق العبارة	رقم العبارة	عدد المتفقين	النسبة المئوية	صدق العبارة
1	10	83.33	0.66	17	12	100	01	33	12	100	01
2	12	100	01	18	12	100	01	34	12	100	01
3	12	100	01	19	12	100	01	35	12	100	01
4	12	100	01	20	12	100	01	36	10	83.33	0.66
5	09	75	0.5	21	12	100	01	37	12	100	01
6	10	83	0.66	22	12	100	01	38	12	100	01
7	09	75	0.5	23	11	91.66	0.83	39	12	100	01
8	10	83	0.66	24	11	91.66	0.83	40	12	100	01
9	12	100	01	25	12	100	01	41	11	91.66	0.83
10	11	91.66	0.83	26	11	91.66	0.83	42	07	58.33	0.16
11	12	100	01	27	12	100	01	43	12	100	01
12	12	100	01	28	12	100	01	44	12	100	01
13	12	100	01	29	12	100	01	45	12	100	01
14	11	91.66	0.83	30	12	100	01	46	12	100	01
15	11	91.66	0.83	31	12	100	01	47	12	100	01
16	12	100	01	32	11	100	01				

- صدق الاتساق الداخلي:

من خلال البحث عن صدق المحتوى قامت الباحثة بحساب صدق المقياس عن طريق حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة (66 طفل وطفلة) على بنود المقياس والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه ، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ، وحساب قيم الارتباط بين درجاتهم على كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما يلي:

1- معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في المقياس الفرعي للإدراك الحس -حركي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث كانت نتائج الارتباط بين بنود البعد والدرجة الكلية للبعد كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهي (29 بند الأولى من البند رقم 1 إلى البند رقم 29 موزعة على 07 أبعاد)، حيث سجلنا فيها أعلى قيمة ارتباطية (0.84) عند البند رقم (05) كأعلى قيمة مع الدرجة الكلية للبعد، وسجلنا أدنى قيمة ارتباطية (0.51) عند البند رقم (23) والدرجة الكلية للبعد ككل.

والجدول رقم (11) يوضح نتائج الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للإدراك الحس حركي .

جدول رقم (11) نتائج الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للإدراك الحس حركي

البعد	رقم البند	معامل الارتباط	البعد	رقم البند	معامل الارتباط
ادراك الذات والجسم	01	0.65	التوجه	18	0.82
	02	0.81	المكاني	19	0.56
	03	0.72		20	0.69
ادراك الأشكال والألوان الأساسية	04	0.77	الحركة الدقيقة والحركة العامة	21	0.60
	05	0.84		22	0.53
	06	0.63		23	0.51
	07	0.59		24	0.64
ادراك الابعاد والاحجام	08	0.76		25	0.71
	09	0.70		26	0.67
	10	0.61		27	0.69
الادراك السمعي	11	0.73		28	0.73
	12	0.81		29	0.56
	13	0.61			

الارتباط دال عند مستوى الدلالة الفا ($\alpha=0.01$)	0.53	14	اللمس والذوق
	0.72	15	
	0.55	16	
	0.68	17	

2- معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في المقياس الفرعي للانتباه

البصري والسمعي :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد بمعامل الارتباط بيرسون، حيث كانت نتائج الارتباط بين بنود البعد والدرجة الكلية للبعد كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهي (17 بند من البند رقم 30 إلى البند رقم 46 موزعة على بعدين)، حيث سجلنا فيها أعلى قيمة ارتباطية (0.77) عند البند رقم (40) كأعلى قيمة مع الدرجة الكلية للبعد، وسجلنا أدنى قيمة ارتباطية (0.38) عند البند رقم (41) والدرجة الكلية للبعد ككل. والجدول رقم (12) يوضح نتائج

الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للانتباه السمعي والبصري

جدول رقم (12) نتائج الاتساق الداخلي للبعد وبنوده للمقياس الفرعي للانتباه البصري والسمعي

العدد	رقم البند	معامل الارتباط	العدد	رقم البند	معامل الارتباط
الانتباه البصري	30	0.61	الانتباه السمعي	40	0.77
	31	0.58		41	0.38
	32	0.68		42	0.74
	33	0.78		43	0.65
	34	0.49		44	0.49
	35	0.65		45	0.61
	36	0.69		46	0.65
	37	0.46	الارتباط دال عند مستوى الدلالة الفا ($\alpha=0.01$)		
	38	0.53			
	39	0.64			

3- معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون، حيث كانت نتائج الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) وهي (09 أبعاد)، حيث سجلنا فيها أعلى قيمة ارتباطية (0.95) عند بعد الانتباه البصري كأعلى قيمة مع الدرجة الكلية، وسجلنا أدنى قيمة ارتباطية (0.76) عند بعد التوجه المكاني والدرجة الكلية للمقياس

الجدول رقم (13) يوضح نتائج الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
ادراك الذات والجسم	0.83	اللمس والتذوق	0.88	الانتباه البصري	0.95
ادراك الألوان والأشكال الأساسية	0.90	التوجه المكاني	0.76	الانتباه السمعي	0.84
ادراك الأبعاد والأحجام	0.79	الحركة العامة والحركة لدقيقة	0.85	الارتباط دال عند مستوى الدلالة الفا (0.01=α)	
الادراك السمعي	0.82				

- صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحكات :

للتأكد من صدق الاختبار أرادت الباحثة ان تحسب الصدق المرتبط بالمحك عن طريق المقارنة بين المجموعات المحكية (المجموعات المتضادة) فاختارت مجموعتين احدهما من الاطفال العاديين المتمدرسين بالأقسام التحضيرية عددهم (60) طفل والمجموعة الثانية من الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم عددهم (60) طفل : وبعد الحصول على النتائج قامت بحساب الفروق بين المجموعتين باختبار ت لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين المستقلتين، بلغت قيمة ت ب (-12.44) ومستوى الدلالة ب (0.00) مما يدل على وجود فروق بين المجموعتين .

الجدول رقم (14) يوضح نتائج الفروق بين درجات مجموعة الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم و مجموعة الاطفال العاديين المتمدرسين بالقسم التحضري على مقياس بعض المهارات المعرفية

البيانات الإحصائية المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاطفال المعاقين القابلين للتعلم	60	89,63	14,40	-12.44	0,00
الاطفال العاديين	60	120.16	12.40		

صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية :

الصدق التمييزي : (المقارنة الطرفية) تم ترتيب درجات المقياس تصاعديا و تم اختيار 27 % من الفئة العليا و 27 % من الفئة الدنيا، و بعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت) حيث بلغت قيمة الاخيرة ب (-6.4) ومستوى الدلالة ب (0.00) مما يدل على وجود فروق بين الفئتين العليا والدنيا للمقياس .

الجدول رقم (15) يبين صدق المقارنة الطرفية بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا على مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

البيانات الإحصائية الفئات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة المعنوية Sig
الفئة الدنيا	17	74.47	19.00	- 6.4	0,000
الفئة العليا	17	115.04	17.66		

ثانياً: الثبات:

للتأكد من ثبات المقياس قامت الباحثة بقياس ذلك وفق طريقتين وهما:

- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتجزئة المقياس إلى نصفين بين البنود الفردية والبنود الزوجية وحساب معامل الارتباط بين النصفين بمعادلة بيرسون، ثم نستخدم معادلة سبيرمان براون لقياس الثبات الكلي والجدول رقم (16) يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح معامل ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية

عدد البنود	معامل الارتباط قبل التصحيح	معادلة سبيرمان براون	معادلة جيتمان
46	0.864	0.927	0.926

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن النتائج المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمقياس بعض المهارات المعرفية كانت (0.86) قبل التعديل، بينما بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون سجلنا ارتفاع معتبر في معامل الارتباط إذا أصبحت تساوي (0.92)، مما يشير إلى ثبات المقياس بدرجة عالية.

- بطريقة ألفا كرونباخ:

لحساب ثبات مقياس بعض المهارات المعرفية قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم (17) يوضح ذلك:

الجدول رقم (17) يوضح معامل ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
ادراك الذات والجسم	03	0.79
ادراك الاشكال والالوان	04	0.77
ادراك الأبعاد والأحجام	04	0.81
اللمس والتذوق	03	0.80
الادراك السمعي	03	0.70
التوجه المكاني	03	0.78
الحركة العامة والدقيقة	09	0.75
الانتباه البصري	10	0.75
الانتباه السمعي	07	0.74
الدرجة الكلية	46	0.80

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن معاملات ألفا كرونباخ لقيم ثبات الأبعاد تراوحت ما بين (0.74-0.81)، وهي معاملات مقبولة، وأن معامل ألفا كرونباخ لقيمة الدرجة الكلية للمقياس بلغ (0.80)، وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة عالية من الثبات الكلي للمقياس.

ط- السلم التقديري لمقياس بعض المهارات المعرفية :

وضع للمقياس تعليمات للإجابة على بنوده، سلم تقديري مكون من ثلاث درجات تدل على اكتساب المهارات المعرفية المستهدفة على النحو الآتي: (دائماً)، (أحياناً)، (مطلقاً)، ووضعت لهذه الدرجات أوزان كانت على الترتيب كالتالي: (3،2،1)

ي- درجات مستويات التصنيف لمقياس بعض المهارات المعرفية .

$$و. ن = (ن-2)/3 ، حيث أن:$$

- و. ن = الوزن النسبي .

- ن 1 = أقل درجة يمكن ان يتحصل عليها المفحوص (فرد من عينة الدراسة)، والتي تمثل حاصل ضرب درجة مطلقا والمعطى لها رقم 1 في عدد بنود المقياس والمتمثل في 46 بند، حيث تصبح ن 1 = 46.

- ن 2 = أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص (فرد من عينة الدراسة)، والتي تمثل حاصل ضرب درجة دائما الحدوث والمعطى لها رقم 3 في عدد بنود المقياس والمتمثل في 46 بند، حيث تصبح ن 2 = 138.

وعليه نتحصل على الوزن النسبي للمقياس والمقدر بـ: 30.

وعليه نتحصل على درجات مستويات التصنيف ، كما هو مبين بالجدول رقم (18)

الجدول رقم (18) يبين درجات مستويات التصنيف لمقياس بعض المهارات المعرفية

مستويات تصنيف الدرجات	قيمة درجات أفراد عينة الدراسة	مقياس بعض المهارات المعرفية
منخفض	من: 46 إلى 76	
متوسط	من: 77 إلى 107	
مرتفع	من: 108 إلى 138	

2.3- مقياس المشكلات السلوكية من اعداد قوادي جلول (2022) .

وصف مقياس المشكلات السلوكية:

يتكون مقياس المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا فئة القابلين للتعلم من (33) بند موزعة

على (3) أبعاد أساسية وهي كالآتي:

أ- سلوك النشاط الزائد : تضمن (11 بند):

ب- السلوك الانسحابي: تضمن (11 بند):.

ت- السلوك العدواني: تضمن (11 بند):

قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياسه باستخدام الطرق التالية :

-صدق الاتساق الداخلي:

حيث قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلية لبعده سلوك النشاط الزائد وتشنت الانتباه بمعامل الارتباط بيرسون، حيث كانت نتائج الارتباط بين بنود البعد والدرجة الكلية لبعده سلوك النشاط الزائد وتشنت الانتباه كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وهي (11 بند الأولى من البند رقم 1 إلى البند رقم 11)، حيث سجل فيها أعلى قيمة ارتباطية (0.97) عند البند رقم (3) كأعلى قيمة مع الدرجة الكلية للبعد، وسجل أدنى قيمة ارتباطية (0.72) عند البند رقم (2) والدرجة الكلية للبعد ككل، وبما أن كل البنود ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) ، مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، فإن البنود المشكلة لهذا البعد تعكس صدق الاداة ، كما يعتبر دلالة واضحة على الاتساق الداخلي للبعد نشاط السلوك الزائد وتشنت الانتباه.

- الثبات:

للتأكد من ثبات مقياس المشكلات السلوكية قام الباحث بقياس ذلك وفق طريقتين وهما:

- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث من خلال تطبيق برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (Spss) لحساب معاملات الثبات لمقياس المشكلات السلوكية بطريقة التجزئة النصفية، بتجزئة المقياس إلى نصفين بين البنود الفردية والتي يبلغ عددها (17) والبنود الزوجية البالغ عددها (16) وحساب معامل الارتباط بين النصفين (مجموع درجات البنود الفردية ومجموع درجات البنود الزوجية) بمعادلة بيرسون، و اتضح من خلال النتائج المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل الارتباط بيرسون لمقياس المشكلات السلوكية كانت (0.75) قبل التعديل، بينما بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون سجل ارتفاع معتبر في معامل الارتباط إذا أصبحت تساوي (0.86)، كما تم استخدام معادلة جيتمان وسجل (0.86)، مما يشير إلى ثبات المقياس بدرجة عالية.

- بطريقة ألفا كرونباخ:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس المشكلات السلوكية من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد و تراوح ثباتها ما بين (0.92-0.95)، وهي معاملات مقبولة، وأن معامل ألفا كرونباخ لقيمة الدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.82)، وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة عالية من الثبات الكلي للمقياس. وكانت النتائج التي تحصل عليها الباحث تطمئن على صدق وثبات المقياس لذلك قمنا باعتماده في هذه الدراسة

- مستويات تصنيف درجات مقياس المشكلات السلوكية

الجدول رقم (19) يوضح مستويات تصنيف درجات مقياس المشكلات السلوكية

مستويات تصنيف الدرجات	قيمة درجات أفراد عينة الدراسة	مقياس المشكلات السلوكية المقصودة بالدراسة
منخفض	من: 33 إلى 77	
متوسط	من: 76 إلى 120	
مرتفع	من: 121 إلى 165	

3.3- اختبار كولومبيا للنضج العقلي :

استخدم الباحث مقياس النضج العقلي كولومبيا لتحديد نسب ذكاء الاطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم (عينة الدراسة) وسنتطرق إلى تعريفه كما يأتي:

- تعريف اختبار الذكاء (مقياس النضج العقلي كولومبيا):

هو عبارة عن سلسلة من الاختبارات المتجانسة يقدم بصورة مرئية، يهدف إلى تقييم القدرات الفكرية للأطفال، لا يتطلب إي استجابات لفظية، ويتطلب الحد الأدنى من النشاط الحركي في الواقع، تم تطويره بشكل أساسي للفحص النفسي للأطفال المصابين بالشلل الدماغي، ولكل من لا يستطيع تطبيق اختبارات الذكاء التقليدية بسبب الاعاقات الحركية واللفظية الشديدة، موجه للأطفال المعاقين عقلياً والمعاين حركياً والأطفال الصم كما يمكن استخدامه للأطفال الأسوياء.

- عرض الاختبار:

الاختبار مستوحى من اختبار تيرمان متعدد العقليات غير اللغوي، يتطلب في طبيعة نشاطه لقياس القدرات الذهنية جهداً من التمييز الذي يراعي التعرف على الرسومات التي تتوافق مع نظيراتها على الورقة الكرتونية واكتشاف من يمكن استبعادها لاختلافها في الشكل أو اللون أو الحجم، بحيث تكون جميعها مختلفة باستثناء واحدة مطابقة، ثم تنعكس المهمة لتصبح أكثر تعقيداً باكتشافه لما يتشابه بالرسومات واستبعاد رسم واحد بشكل منطقي، باستخدام مبدأ التجميع والانتماء إلى نفس العائلة، مما يسمح لهم بالتعرف على الأشياء المتشابهة والتي لها نفس الخصائص.

- مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من 100 ورقة كرتونية من الورق المقوى ذات المقاس 48×15 سم بها رسومات وأشكال مختلفة: هندسية وحيوانات وأشخاص ونباتات وأشياء من الحياة اليومية باللون الأبيض والأسود وألوان أخرى، بحيث يجد الطفل سهولة في التعرف عليها وعلى أحجامها والمسافات التي بينها، والألوان المستخدمة تجعل الإدراك سهلاً للمعظم لناس والأطفال.¹

- شروط إجراء الاختبار:

ذكرت عزيزة عنو (2017) شروط إجراء اختبار الذكاء بمقياس النضج لعقلي كولومبيا بالنقاط الآتية:

- يجرى الاختبار في قاعة مضاءة.
- يجب أن ينفرد الفاحص بالطفل المفحوص.
- يجلس الطفل المفحوص مقابلاً للفاحص مباشرة.
- توفير الجو العائلي والراحة النفسية للطفل المفحوص من طرف الفاحص.
- يجرى الاختبار في قاعة مملوءة بالأثاث وعلى طاولة فارغة.²

- طريقة إجراء الاختبار:

اللوحات مرقمة من 1 إلى 100 يضعها الفاحص واحدة تلو الأخرى أما الطفل بطريقة لا يستطيع الطفل رؤيتها سواء التي مرت عليه وعبر عن رأيه فيها أو التي مازالت لم تمر عليه، والطريقة الملائمة لذلك تتجسد بوضع الفاحص لـ 30 ورقة كرتونية فوق الطاولة تكون غير مرئية من الامام توضع على ظهرها لتظهر بيضاء وتقدم للطفل الواحدة تلو الأخرى بحيث تغطي الورقة الجديدة الورقة القديمة مباشرة بعد مناقشتها بقلبها على واجهتها الدلالية (المرسومة والتي بها أشكال مختلفة) وهكذا..

¹Dag, P., M. Carrelli, and A. Lipetry. Echelle de Naturite Mentale de Columbiap, Centre for Applied Psychology Editions, 1965,p1-4

²عزيزة، عنو. محاضرات في الفحص النفسي العيادي (الطبعة 01. دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، 2017) 334.

- تعليمات تتعلق بالاختبار:

- وأوضحت عزيزة عنو (2017) مجموعة من التعليمات تتعلق بإجراء اختبار الذكاء بمقياس النضج العقلي كولومبيا في النقاط الآتية:
- يبدأ الفاحص بأن يقول للطفل: سأعرض عليك لوحة عليها رسومات وفي كل مرة هناك رسم لا يتماشى مع الرسومات الأخرى ، وهنا يشير الفاحص بإصبعه عليها.
 - يضع الفاحص اللوحة أمام المفحوص ويشرح له بقوله: هذان الشكلان عبارة عن دوائر زرقاء، نريه ذلك ولكن هذا المثلث الأسود لا يتماشى مع الآخرين - لا تعطى علامة لهذه اللوحة ونستعمل اللوحة 2 و 3 كلوحات إضافية ولا نحتسب نقاطها، بعد ذلك نقدم اللوحات الواحدة تلو الأخرى حسب ترتيبها الرقمي.
 - وبما أن الاختبار لا يأخذ بعين الاعتبار عامل الوقت نترك الطفل يفكر قبل ان يعطي الإجابة في الثانية 20 أو 25، وإذا لم يقدم أي إجابة نحاول مساعدته بقولنا: هل تجد شكلا لا يتماشى مع الأشكال الأخرى.
 - على العموم فالأطفال يجيبون على اللوحات التي تكون ذات مستوى أقل من عمرهم العقلي بسرعة، لذلك لا داعي ان نعيد التعليمات في كل مرة.
 - عند إعطاء الطفل للإجابة، فلا بد من التتويه والتوضيح له بأنه يقدم إجابات صحيحة كأن نقول له واصل أنت صحيح، أحسنت الإجابة وهكذا، ولا يجب أن نقول أنه أخطأ في حالة الإجابة الغير صحيحة بل نعد على توجيهه ولا نحتسبها له .
 - عند تقديم اللوحات الكرتونية لابد من التركيز في عين الطفل المفحوص والعلم بأنه يمرر نظره على كامل اللوحة دون غض الطرف عن جانب من جوانبها والتلميح له بالإشارة والأصابع للفت انتباهه وتركيز نظره في كامل اللوحة الكرتونية.
 - لا يكتفي بالإجابة اللفظية فقط دون الإجابة بوضع الإصبع على الرسم أو الشيء المطلوب لان ذلك يؤدي إلى الفشل في الإجابات في حالة عدم معرفته بأسماء بعض الأشكال والرسومات.

- لا تعتبر الإجابات صحيحة في حالة الاكتفاء بالإجابة اللفظي فقط ، ويجب على الفاحص أن يبين للطفل المفحوص بعدم احتساب إجابته اللفظية فقط دون الإشارة إليها بإصبعه.
- يجب على الفاحص احترام توقيف الاختبار عند أخفاق الطفل في الإجابة على 12 لوحة من بين 16 لوحة.¹
- - طريقة تنقيط الاختبار:
- عند تمرير اللوحات الكرتونية من قبل الفاحص على الطفل المفحوص فإنه تتجسد لنا إجابات خاطئة وأخرى صحيحة، فنعمد على وضع العلامة X أمام كل إجابة كانت صحيحة فقط ولا نضع أما الخاطئة أي إشارة في روعة التنقيط (Feuille De Notation) انظر الملحق رقم(26)
- وعليه يتم جمع النقاط من خلال الإجابات الصحيحة للوحات الكرتونية التي سبق وتمت الإشارة إليها.
- طريقة حساب الذكاء: يتم حساب الذكاء للطفل المفحوص من خلال ما يأتي:
- رصد مجموع النقاط للإجابات الصحيحة التي سبق وأن أشارنا إليها.
- استخراج العمر العقلي الأساسي (Age Mental Standard): هوما يقابل النقاط المحصل عليها في جدول معايير العمر العقلي بدليل اختبار النضج العقلي كولومبيا والمعبر عنه باختصار **A.M.** (Standard)
- العمر الزمني: هو الفارق بين تاريخ ميلاد الطفل المفحوص ويوم اجراء اختبار الذكاء بمقياس النضج العقلي كولومبيا.
- وفق المعادلة الآتية: نسبة الذكاء = العمر العقلي/ العمر الزمني $\times 100$

¹عزيزة عنو، المرجع السابق ، 334-336.

4.3- البرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

أ- بروتوكول البرنامج الإرشادي التدريبي

الجدول رقم (20) يوضح بروتوكول البرنامج الإرشادي التدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

مسماه	برنامج إرشادي تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي
هدفه	تنمية الإدراك الحس حركي والانتباه لدى الأطفال المعاقين عقليا لدمجهم في الوسط المدرسي
خلفيته النظرية	النظرية السلوكية .
عدد الجلسات	96 جلسة لمدة 6 اشهر
عدد الأنشطة في الجلسة	ثلاثة أنشطة في كل جلسة
مدة النشاط	45د
حجم العينة	16 طفلا من الاطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم
تواتر الجلسات	ثلاثة أنشطة في اليوم بمعدل 4 أيام في الأسبوع
طبيعة الجلسات	مغلقة
قيادة الجلسات	الباحثة
المساعدون	-أخصائي نفسي تربي .-الأخصائي النفسي العيادي -الأخصائي النفسي الأطفوني المعلم المتخصص الرئيسي . -الأم
مكان إجراء الجلسات	المركز الطبي التربوي للأطفال المعاقين عقليا

ب- أهداف البرنامج

- الهدف العام للبرنامج:

إختبار فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية في الادراك الحس الحركي والانتباه لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي .

-الأهداف الخاصة للبرنامج :

- تنمية إدراك الذات والوعي بالجسم عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .
- تنمية الغدراك البصري عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم.
- تنمية حاسة الذوق والشم واللمس عن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم
- تنمية الإنتباه البصري عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .
- تنمية الإدراك السمعي عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .

ج- مصادر بناء محتوى البرنامج التدريبي :

إعتمدت الباحثة في بناء محتوى البرنامج على المصادر الآتية:

-الإطار النظري: والذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة(المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة،

الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم) ومن اهم الكتب التي اعتمدت عليها الباحثة ما يلي :

زينب أحمد عبد العني خالد(2000)، مفيد نجيب حواشيين وزيدان نجيب حواشيين (2002) ،معوض الهجرسي و (2002)،سهير محمد سلامة شاش(2002)، سعيد حسني العزة(2002)، السيد عبد النبي السيد(2004)،القريطي(2005)،احمد يحي و السيد عبيد (2007)، الهولي و إبراهيم المسعد (2007)، جمال الطيب واخرون (2009)،، مفلح كوافحة و فواز عبد العزيز(2010)، علي الفرماوي و رضوان النسا(2010)، عريبات (2011)،عبد المجيد الشريف(2011)، سهير كامل أحمد(2012) ،السيد عبد القادر شريف(2014)،حلمي الفيل و حنان سمير السيد (2016) ، فهمي عبد العزيز (2021) .

- الدراسات السابقة: والمتعلقة بعمل البرامج التدريبية في تنمية المهارات المعرفية ، والاطلاع على العديد من البرامج التدريبية التي إستهدفت الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، والتي ساعدتنا في استخلاص جملة من الأنشطة ذات الفعالية في تنمية المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم(عينة الدراسة) ونذكر منها :

دراسة سكر (2014)، دانيل شنودة (2016)، دراسة عبد الحميد الهندي وآخرون (2017)، بن فاضل (2018)، السيد ابو علا (2018)، دراسة راميا وآخرون (Ramya et all, 2018)، شيماء عوض (2019)، دراسة التوني (2019)، سعادنة (2020)، دراسة إين يونق سونق وآخرون (in 2020) young sung and all، سليمان الكناني و أسعد شكور (2021)، دراسة سيون، هيان (Hyunet Seon, 2021)، دراسة عبد الخالق البطاجي (2022)

-الدراسة الاستطلاعية: التي قامت بها الباحثة إلى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا والتي مكنتها من التعرف على أهم المهارات المعرفية التي تحتاج للتنمية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا فئة القابلين للتعلم(عينة الدراسة) واطلعنا على أهم البرامج المعتمدة للتكفل بهؤلاء الاطفال والتي ساعدتنا في بناء البرنامج الحالي ونذكر منها ما يلي:

- برنامج تيتش لأطفال التوحد.
- برنامج لوفاس لأطفال التوحد .
- برنامج الايبلز لتنمية المهارات الأساسية واللغة لاطفال للتوحد.
- أنشطة ماريا مونتيسوري للأطفال .
- طريقة سيجان للتكفل بأطفال المعاقين عقليا .

د- الأسس النظرية للبرنامج :

يعتمد البرنامج الحالي على النظرية (السلوكية) عموماً والتي تقوم على مبدأ المثير والاستجابة و يمثل السلوك كل المظاهر النفسية للفرد سواء كانت هذه المظاهر قولاً أو فعلاً ، أما الاستجابة فهي كل ما يظهر لدى الفرد من ردود فعل على مثير يتعرض له ، و على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا حيث يقصد بالتعلم الاجتماعي :اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي، حيث أن معظم سلوك البشر متعلم من خلال الملاحظة سواء بالصدفة أو بالقصد. فالطفل الصغير يتعلم الحديث باستماعه لكلام الآخرين وتقليدهم. فلو أن تعلم اللغة كان معتمداً بالكامل على التطويع أو الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي، فمعنى ذلك أننا لن نحقق هذا التعلم.¹ و تعتمد النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي على مجموعة من الفنيات والتي اعتمدتها الباحثة في دراستها و من بين الفنيات المستخدمة في البرنامج مايلي: التعزيز، النمذجة، التكرار، لعب الدور، الواجب المنزلي.

هـ - خطوات إعداد البرنامج :

- مر إعداد البرنامج التدريبي بعدد من الخطوات قبل ظهوره بصورته النهائية، هذه الخطوات هي:
- مراجعة التراث النظري الذي يتحدث عن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (عينة الدراسة) ومشكلاتهم وخصائصهم بشكل عام والجانب المعرفي لديهم بشكل خاص .
 - والاطلاع على الدراسات السابقة التي اهتمت بتصميم برامج تدريبية لهذه الفئة من الاطفال والتي اهتمت بتنمية المهارات المعرفية لديهم .
 - الملاحظة الميدانية للأطفال في الاقسام الخاصة الملحقة بالمدارس العادية والمركز النفسي التربوي .

¹سعادنة،سكينة. فاعلية برنامج تدريبي تعليمي لعلاج صعوبات الانتباه المصاحب لفرط الحركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس(أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ، كلية العلوم الانسانية جامعة باتنة، 2020 115-130).

- الاطلاع على البرامج التدريبية المسطرة من قبل المعلمين المتخصصين العاملين بالأقسام الخاصة والمركز النفسي التربوي بالجلفة .
- اعداد الصورة الأولية للبرنامج (أنظر الملحق رقم (20)) وعرضه على مجموعة من المحكمين من اساتذة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس ومن اخصائيين ممارسين في الميدان لإبداء رأيهم في البرنامج وتعديل ما يرونه مناسباً حيث اشاروا الى جملة من الملاحظات التي تم أخذها بعين الاعتبار ليصبح البرنامج بصورته النهائية جاهزاً للتطبيق (أنظر الملحق رقم (22)).

و- الوسائل المادية المستخدمة في البرنامج:

- تم الاستعانة ببعض الوسائل المادية أثناء الحصص لتحقيق أهداف البرنامج وأهمها ما يلي:
- * ألعاب للتربية الحسية : الألعاب والوسائل التربوية لمريا مونتيسوري والألعاب التركيبية مختلفة الأحجام ، المكعبات الخشبية الملونة ،جهاز موسيقي ، أقمشة مختلفة اللمس ، محاليل مائية مختلفة المذاق ،الكتاب الصوتي ، الرجل المفكك .
 - * ألعاب لتنمية الحركة العامة : الكرة ،الحلقات ، السلم ، الحبل ، الألعاب التي تعزز التنسيق الحركي والتوازن
 - * ألعاب لتنمية الحركة الدقيقة: الخرز مختلف الأحجام ، صناديق تحتوي على مواد طبيعية مثل الأرز والحبوب الجافة ،الحياكة والنسيج (استعمال الخيط والإبرة) ، الدبابيس، لعبة الأبراج (مكعبات صغيرة للبناء).
 - * الرسم والأشغال اليدوية : استعمال الأوراق الملونة والبيضاء، الألوان المائية والخشبية والترابية، استعمال العجين، استعمال الرمل .

ز- الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :

- استخدمت الباحثة بعض الفنيات التي تتناسب مع موضوع الدراسة الحالية ومع طبيعة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم والمستمدة من التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية للتعليم والتي تتمثل فيما يلي:
- تحليل المهمة:

وتعتبر اهم الفنيات المستخدمة في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، حيث تعتمد على التدرج في التعليم من السهل الى الصعب ، انطلاقا من تفكيك العمل المطلوب إنجازه إلى أجزاء والعمل على تنظيم المواقف التعليمية قدر المستطاع وتحقيق النجاح في إنجاز المهام وتجنب مواطن الفشل التي تعطي صورة نمطية لدى المعاقين ذهنيا بحدوث وتوقع الفشل ، لذلك ينصح دائما أثناء تعليمهم وتدريبهم على الانشطة المستخدمة ضمن البرنامج المقترح لتنمية بعض المهارات المعرفية بتجزئة المهام إلى أجزاء فرعية ووفق تسلسلها الأدائي.

- **التعلم التعاوني:** يعتمد هذا النوع من التعلم على المساعدة (المعاونة) أثناء الأداء وفق التخفيض التدريجي فيها حتى الوصول إلى تحقيق واكتساب المهمة أو المهارة المراد إكسابها، وتختلف المساعدة حسب طبيعة ونوعية النشاطات الممارسة ومن موقف إلى آخر، فقد تتمثل في إرشادات ونصائح أو وصف سلوكيات وإيماءات وإشارات مطلوبة، وقد يتطلب الأمر تقديم مساعدة حسية في الأداء، وفي البرنامج المقترح تستخدم الباحثة فنية التعلم التعاوني من خلال تقديم بعض المساعدات الحسية كالإمساك بيد الطفل المعاق ذهنيا ومساعدته في ممارسة بعض النشاطات الفنية (أثناء تصنيف الألوان والأشكال أو مطابقة الأشكال وإثناء القيام بالحركات الدقيقة أو العامة أو الرسم أو التلوين... إلخ) ومتابعته على أن يعتمد على ذاته بالفرص المقبلة، حتى يتم أداء المهمة بنجاح ودون مساعدة .

- **التعزيز:** وهو من أكثر الفنيات استعمالاً في مجال تعديل السلوك وذلك لزيادة حدوث السلوك المرغوب فيه وهو ما يسمى التعزيز الإيجابي أو إطفاء السلوك الغير مرغوب فيه وهو التعزيز السلبي ويقدم التعزيز بعد حدوث السلوك مباشرة وفي البرنامج التدريبي المقترح استخدمت الباحثة فنية التعزيز الإيجابي في صور المعززات اللفظية (صحيت ، يعطيك الصحة ، بارك الله فيك ، واو ، وليدي شاطر... إلخ) والتعبيرات الإيجابية كاستخدام تعبيرات الوجه بالابتسامة والضحك والتلاحم البصري والتلاحم الجسدي (الضم، الاحتضان، المسح على الرأس)، و التعزيز المادي (الحلوة ، البالونات ..)

- **النمذجة (التعلم بالنموذج):** وتعتبر فنية من فنيات تعديل السلوك، تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي، يحدث فيها التعلم عن طريق الملاحظة ، وفي البرنامج التدريبي المقترح استخدمت الباحثة

هذه الفنية بهدف التدريب والتعليم على ممارسة النشاطات المقدمة للطفل بحيث يقوم المعلم القيام بالنشاط أولا والطفل يلاحظ ثم يقلد .

- **التكرار:** تعتبر اهم الفنيات المعتمدة في تعليم الأطفال المعاقين عقليا، إذ يحتاجون إلى تكرار ما هم بصدد تعلمه من معارف ومهارات وسلوكيات عدة مرات، نتيجة ما يعانون منه من النسيان وصعوبات التذكر، وفي هذا البرنامج اعتمدت الباحثة على هذه الفنية للتأكد من اكتساب الطفل للمهارات المقدمة له.
- **لعب الدور:** وهو من فنيات تعديل السلوك ويندرج بمجال السيكو دراما، ويعتبر من أساليب التعلم الاجتماعي التي تتطلب تمثيل الدور بالتدريب على الاداء وفي البرنامج المقترح استخدمت الباحثة هذه الفنية من خلال تمثيل الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم لبعض من المسرحيات الهادفة وذلك لدعم الانشطة في البرنامج مثل مسرحية (انا اللون الأفضل) ومسرحية (نحن الأشكال) ومسرحية (أنا المعلم).
- **الواجب المنزلي:** وهي من فنيات العلاج السلوكي، تعطى عند نهاية كل مقابلة ، تهدف إلى تعميق وتثبيت السلوكيات المراد إكسابها والمهارات المراد تنميتها ونقل أثر التعلم إلى البيئة المنزلية وفي البرنامج المقترح استخدمت الباحثة فنية الواجب المنزلي لإشراك الأمهات في تدريب ابنائهم وذلك بعدما تم ارشادهن وتوجيههن على كيفية تقديم الانشطة لأبنائهم.

ح-حدود البرنامج:

- في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، يتم تنفيذ البرنامج وفق الحدود التالية:
- **الحدود الزمنية للبرنامج:** يستغرق البرنامج مدة تقدر بحوالي ستة(6) أشهر بواقع أربع لقاءات أسبوعيا كما هو موضح بالملحق رقم (24) ، ويتراوح زمن النشاط الواحد مدة (45 د) مقسمة حسب أهداف النشاط كما هو موضح في البطاقة التقنية لكل نشاط (انظر الملحق رقم (22))، كما تم تخصيص جلسات إرشادية للأمهات الأطفال بمعدل جلستين في الشهر .
 - **الحدود المكانية للبرنامج:** يتم تطبيق البرنامج التدريبي داخل قاعة مجهزة بكل الوسائل واللازم الضرورية لتدريب الطفل (أماكن الجلوس الفردية والجماعية ، الإضاءة الجيدة، أجهزة العرض ،

الوسائل والألعاب التربوية مثل ألعاب المنتيسوري (لتطبيق سير البرنامج وبالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بولاية الجلفة (الجزائر).

- **عدد المشاركين في البرنامج:** يتكون عدد المشاركين في البرنامج من ستة عشر (16) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وهم أطفال المجموعة الضابطة المتمثل عددهم في (08) والمجموعة التجريبية والمتمثل عددهم (08) .

- **أسلوب تطبيق البرنامج:**

حسب طبيعة النشاطات المستخدمة وبأسلوب فردي وجماعي.

- **التصميم التجريبي:** تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية

ط- جلسات البرنامج :

الجدول رقم (21) يوضح محتوى وفنيات وأهداف جلسات البرنامج التدريبي

مواضيع الجلسة	محتوى عناصر الجلسات	فنيات وأساليب الجلسات	أهم أهداف الجلسات	زمن التطبيق
تأسيس العلاقة مع الطفل والتعرف عليه.	التعرف على الطفل وبناء علاقة معه، ملاحظة سلوك الطفل . مقابلة أمهات الأطفال وتعريفهم بالبرنامج الذي سنطبقه مع أطفالهم .	- اللعب مع الطفل لبناء العلاقة ، الحاسوب : لشرح أهداف البرنامج لأمهات الأطفال .	- التعارف المتبادل بين الأطفال والباحثة وخلق الثقة بينهم وتحقيق قدر مناسب من الألفة والتقبل الغير المشروط..، التعارف المتبادل بين الباحثة وأمهات الأطفال والتأكيد على أهمية التفاعل بين الباحثة وأسرة الطفل لنجاح البرنامج التدريبيو التأكيد على ضرورة الاهتمام بالالتزام بالحضور للجلسات والإرشاد ية للأمهات وحضور الأطفال أثناء فترة تطبيق البرنامج .	45 د ل نشاط
محور إدراك الجسم والذات				
- معرفة أعضاء الجسم	التعرف على أجزاء الجسم (الرأس)، (بطن ،ظهر)، (الذراعين، القدمين) -تسمية الأعضاء بالتدرج	- استعمال الرجل المفكك، استعمال المرأة . -استعمال صور توضيحية ،استعمال جهاز موسيقي ، دمى ذات حجم كبير ،استعمال وجه مفكك من كرتون ،استعمال بازل مكون من أربع قطع لجسم	تتمية إدراك الطفل لمفهوم الذات والجسم . تتمية انتباه وتركيز الطفل .	45 د ل نشاط

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

معرفة أجزاء الرأس.	-التعرف على التعرف على أجزاء الرأس(العين ، الأنف ، الفم ، الأذن) -تسمية الأعضاء بالتدرج.	الإنسان ،استعمال بازل مكون من اربع قطع لوجه الإنسان، استعمال صورتين بينهما إختلاف بسيط لوجه الإنسان ،استعمال صورتين بينما إختلاف بسيط لجسم الانسان، استعمال النمذجة ، اسلوب التعزيز ، شبكة الملاحظة ،ارشاد وتوجيه الأمهات . -الواجبات المنزلية		
	التعرف على اسمه واسم والديه واخوته .			إدراك الهوية
محورالتربية الحسية				
التمييز بين الألوان الأساسية	- التمييز بين اللونين : (الأحمر والأصفر)،(الأخضر والأزرق) -تسمية الألوانالأساسية	استعمال العا ب تربوية خشبية تحتوي على الالوان والاشكال الاساسية -استعمال صور توضيحية -استعمال اسلوب التلقين . -استعمال اسلوب التمييز . -استعمال اسلوب التعزيز (المعززات الغذائية او المادية او الرمزية) . - شبكة الملاحظة . - الواجبات المنزلية	- تنمية إدراك الطفل للألوان الأساسية وتسميتها. 45 د لكل نشاط تنمية إدراك الطفل للأشكال الأساسية وتسميتها. تنمية إدراك الطفل للأبعاد والأحجام.	
	- التمييز بينالشكلين : (دائرة ومربع)،(مثلث و مستطيل) -تسميةالأشكال الأساسية			التمييز بين الأشكال الأساسية
	- التعرف على مفهوم : الكبير والصغير ،الكثير وقليل القريب والبعيد			التعرف على الأبعاد والأحجام.
الإدراك الذوقي	-التعرف على الأنواق : الحلو والمر،الحامض والمالح	-استعمال محاليل مائية حلوة ، مرة، مالحة ،حامضة ،استعمال اسلوب التمييز ،استعمال اسلوب التعزيز سواءا المعززات الغذائية او المادية او الرمزية ، شبكة الملاحظة ،الواجبات المنزلية .	45 د لكل نشاط تنمية الإنتباه البصري للطفل .	
الإدراك اللمسي	-التعرف على الملمس : الناعم والخشن،الساخن والبارد	- استعمال الورق المصنفر والاقمشة مختلفة الملمس ،استعمال إناء يحتوي على ماء بارد وإناء يحتوي على ماء دافئ، استعمال اسلوب التمييز ،استعمال اسلوب التعزيز سواءا - المعززات الغذائية او المادية او الرمزية ،شبكة الملاحظة،الواجبات المنزلية	45 د لكل نشاط تنمية الإنتباه السمعي للطفل .	

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

45 د لكل نشاط		- استعمال الهاتف ،استعمال الألعاب الموسيقية ،استعمال جهاز موسيقي ،استعمال الكتاب الصوتي ، استعمال صور توضيحية لربط الصوت مع الصورة ، استعمال أسلوب التمييز ،استعمال أسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية أو المادية أو الرمزية،ارشاد وتوجيه الأمهات ، شبكة الملاحظة ،الواجبات المنزلية	-التعرف على مصادر الاصوات -التعرف على بعض اصوات الحيوانات -التعرف على الصوت العالي والمنخفض	التمييز السمعي
محور التوجه المكاني				
45 د لكل نشاط	تنمية إدراك الطفل لمفهوم الذات والجسم تنمية إنتباه وتركيز الطفل .	دمية ، كرة ، صندوق فارغ ، طاولة ،استعمال صور توضيحية ،استعمال بطاقات متشابهةلمطابقتها ، استعمال النمذجةوالتقليد ،استعمال اسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية. - شبكة الملاحظة ،ارشاد وتوجيه الأمهات ،الواجبات المنزلية .	التعرف على مدلول كلمتي (فوق / تحت) التعرف على مدلول كلمتي (امام /وراء) التعرف على مدلول كلمتي (داخل / خارج).	التعرف على ظروف المكان
محور التربية النفس-حركية				
45 د لكل نشاط	-تنمية ادراك الطفل تنمية الحركة الدقيقة للطفل . -تنمية انتباه وتركيز الطفل. -تنمية التأزر الحس حركي عند الطفل -الاعداد للكتابة .	-أطباق وحبوب جافة لنقل الحبوب من طبق لآخر ،أطباق ومشابك غسيل لوضع المشبك على حافة الطبق ،طبق ومكعبات إسفنجية وملاقط لنقلالمكعباتمن طبق لآخر،فتح وغلق زجاجات مختلفة الأحجام ،لوحة الازرار ولوحة تشبيك الخيط ، نقل المياه بالإسفنجة،استعمال النمذجةوالتقليد ، استعمال أسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية، شبكة الملاحظة ، ارشاد وتوجيه الأمهات ،الواجبات المنزلية	- تقوية قبضة اليد -تحكم والتأزر بين اليد والعين -تعلم مسك القلم	إدراك الحركة الدقيقة

الفصل الرابع إجراءات الدراسة الميدانية

إدراك الحركة العامة للطفل	الحركات التنقلية مثل : المشي الجري، التزحلق، القفز . -تمارين التوازن . -التبادل الكروي	-جبر وطباشير، مربعات كرتونية ملونة -أطواق مختلفة الأحجام، حبال، صناديق كرتونية، بالونات ملونة مختلفة الأحجام، كرات مختلفة الأحجام، اقماع بلاستيكية، شرائط ملونة، أشكال هندسية، بدلات رياضية، صفارة، بساط اسفنجي، استعمال النمذجة والتقليد، استعمال اسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية، شبكة لملاحظة، ارشاد وتوجيه الأمهات ، الواجبات المنزلية.	-مساعدة الطفل في تنمية مهاراته الحركية العامة . -تنمية التأزر الحس حركي عند الطفل . -تنمية انتباه وتركيز الطفل .	45 د لكل نشاط
محور الأشغال اليدوية				
دعم الأنشطة السابقة عن طريق الاشغال اليدوية .	رسم حر، تلوين موجه (تلوين دائرة بالأحمر ومربعاً بالأصفر، تلوين مربع بالأخضر ومستطيل بالأزرق رسماً لأشكال الأساسية وتلوينها بالألوان الأساسية) -اللعبيبا لعجين وتشكيل أشكال، رسم موجه، قص عشوائى للورق ، قص موجه للورق، بالخيط الممدد، اشغال يدوية بالحبوب الجافة	- اوراق رسم ، اقلام تلوين ، الالوان مائية ، الالوان ترابية، المقص، الالوان اللاصقة ، الغراء ، الحبوب جافة، الخيط، استعمال النمذجة والتقليد، استعمال اسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية، شبكة للملاحظة ، واجبات منزلية .	-دعم المحاور السابقة - تنمية الادراك الحسي والحركي . -تنمية الانتباه والتركيز - ترفيه الطفل.	45 د لكل نشاط
محور الترفيه والخرجات البيداغوجية				
-مسرحية الألوان، مسرحية الأشكال، مسرحية الحواس -مسرحية انا المعلم، خرجات للهواء الطلق	المسرح بكل وسائله النادي حديقة النباتية حديقة الحيوانات	-دعم المحاور السابقة - تنمية الادراك الحسي والحركي . -تنمية الانتباه والتركيز - ترفيه الطفل.		

الجلسات الختامية

تقديم عام للأطفال س البعدي حفل ختامي وتكريم الأطفال	-تقديم عام وشامل للطفل -اجراء القياس البعدي للأطفال بتطبيق مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم حفل ترفيهي وتكريمي للأطفال بحضور أمهاتهم	-استمارة التقييم التربوي الاطفال . -مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم -هدايا للأطفال .	
--	--	--	--

ي - تحكيم البرنامج:

تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية (أنظر الملحق رقم(20)) قبل عرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين والمتخصصين في مجالي التربية الخاصة(الإعاقة الذهنية)، والتربية الفنية وعلم النفس، والبالغ عددهم(12) أستاذ (أنظر الملحق رقم (21))، قصد تحكيمه وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم بما يتعلق بمجالاته وأدواته المستعملة وأهدافه ونشاطاته عدد جلساته ومدتها الزمنية وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وفق ما جاءت به نتائج التحكيم وما أشار إليه الأساتذة المحكمون من آراء وملاحظات، كما هو مبين بالجدول رقم(22)، والتي اسفرت على الصورة النهائية لبرنامج التدريب المقترح لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم(عينة الدراسة).

جدول رقم (22) يبين نتائج استمارة تحكيم البرنامج التدريبي من طرف الأساتذة المحكمين

الرقم	مجال التحكيم	الحكم		ملاحظات
		مناسب	غير مناسب	
01	عنوان البرنامج	12	00	مناسب
02	أهداف البرنامج	12	00	مناسب
03	مجالات البرنامج	12	00	مناسب
04	محتوى البرنامج	08	04	حذف القياس القبلي من الجلسات الاولى وتغيير بعض المصطلحات وازافة بعض الانشطة كالمرح
05	الأدوات المستعملة بالبرنامج	11	01	اضافة بعض الأدوات
06	الفنيات المستخدمة بالبرنامج	12	00	مناسب
07	ترتيب لقاءات البرنامج	12	00	مناسب
08	عدد اللقاءات بالبرنامج	10	02	كثيرة
09	مدة اللقاء بالبرنامج	12	00	مناسب
10	مدة البرنامج	10	02	طويلة

4- حدود الدراسة :

الحدود الزمنية: تمت مراحل هذه الدراسة على مدى فترة زمنية امتدت من الموسم الجامعي (2022/2021) حتى مرحلة التطبيق النهائي وتنفيذ البرنامج على عينة الدراسة في (2023/2022)، حيث استمرت هذه المراحل لمدة (6 أشهر)، بدءاً من نوفمبر 2022 وحتى مايو 2023.

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة بولاية الجلفة بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً.
- **الحدود البشرية:** تمثلت في عينة الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المسجلين بقوائم الانتظار خلال الموسم الدراسي: (2023/2022).

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- اعتمدنا في دراستنا بالفصل الخامس لعرض وتحليل النتائج على الأساليب الإحصائية التي تتناسب والفرضيات المطروحة، والاستعانة بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي تضمنت:

- ✓ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.
- ✓ معادلة سبيرمان براون
- ✓ معادلة جيتمان.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ.
- ✓ اختبار ولكيكسون: يعد من الاختبارات اللامعلمية لإختبار الفروق بين عينتين مرتبطتين دون تحديد نوع التوزيع.
- ✓ اختبار مان-ويتني: يعد من الاختبارات اللامعلمية لإختبار الفروق بين عينتين مستقلتين دون تحديد نوع التوزيع.
- ✓ حجم الأثر من المعادلة: $r = \frac{z}{\sqrt{n}}$ ¹
- ✓ تم تفسير حجم الأثر حسب تفسير كوهين (Cohen, 1992)، والذي حدد قيم حجم التأثير ضمن مستويات التصنيف الثلاثي في العلوم الانسانية وهي: ضعيف، متوسط، كبير، بالمجالات الآتية: كما هو مبين في الجدول رقم (23).

¹MACIEJ & EWA, 2014

الجدول رقم (23) يوضح القيم الكمية المقابلة للمستويات الثلاثة

قيمة حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
من: 0.2 إلى: 0.49	تأثير ضعيف
من: 0.5 إلى: 0.79	تأثير متوسط
من: 0.80 فأكثر	تأثير كبير

(أسماء المظلوم، 2020، ص322)

8- معادلة لوتشي لحساب صدق بنود مقياس المهارات المعرفية.

والتي تنص على :

$$\text{ص.م} = \frac{\text{ن.و} - \frac{\text{ن}}{2}}{\frac{\text{ن}}{2}}$$

حيث أن : ص.م = صدق العبارة، ن.و = عدد المتفقين، ن = العدد الكلي للمحكمين.¹

ج- استعمال برنامج اكسال (Excel) لإنشاء المخططات العمودية لتوضيح الفروق بين المتوسطات لأفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس بعض المهارات المعرفية .

¹قوادي،جلول. فعالية النشاطات الفنية في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه نظام لمد في علم النفس ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة باتنة، 2022، 87.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

- 1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:
- 2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:
- 3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.
- 4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.
- 5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.
- 6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.
- 7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة
- 8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة
- 9- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة
- 10- الاستنتاج العام للدراسة

خاتمة

تمهيد

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة لتنمية بعض المهارات المعرفية لديهم والمتمثلة في (الإدراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري)، من خلال اختبار صحة فروض الدراسة، وللتأكد من صحة فرضيات الدراسات تم استعمال اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عینتين مرتبطتين بهدف معرفة دلالات الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة والتجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري والدرجة الكلية لمقياس بعض المهارات المعرفية، كما تم استخدام اختبار مانويتني (Mann-Whitney) لمتوسطات عینتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

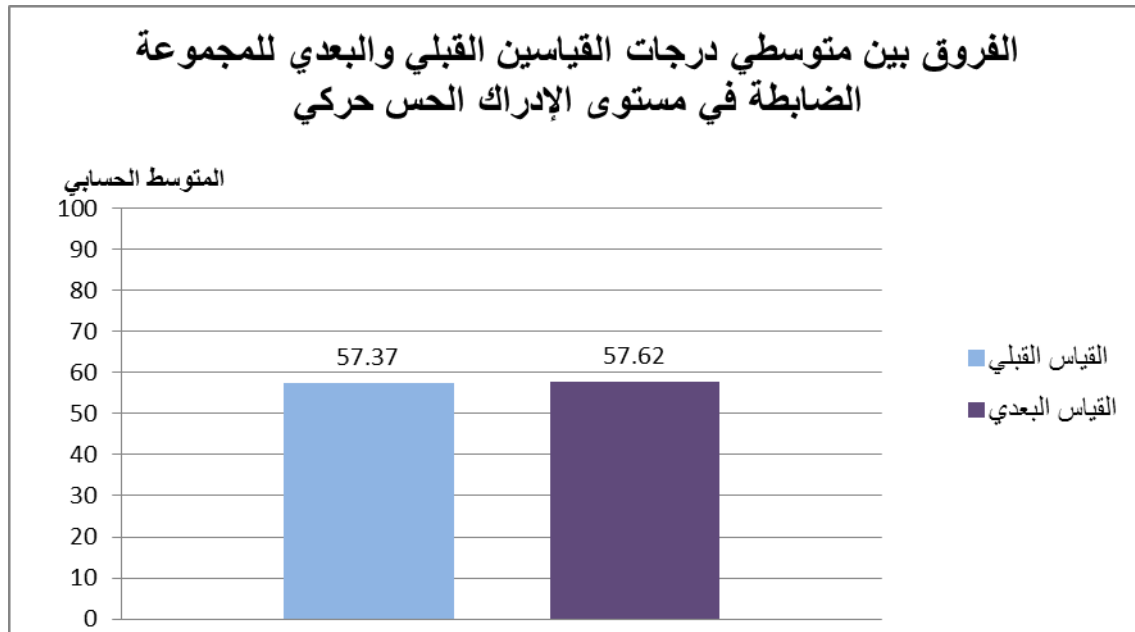
- تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية و للتحقق من صحة الفرضية سنستخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عینتين مرتبطتين

الجدول رقم (24) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي

مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس البعدي		القياس القبلي		الإدراك الحس حركي
							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1.00	0.00	0	0	0	السالبة	08	57.62	6.27	57.37	6.30	
		00	00	00	الموجبة						
				08	التساوي						

يتضح من الجدول رقم (24) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة (57.37) بإنحراف معياري قدره (6.30) متقاربة لقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (57.62) بإنحراف معياري قدره (6.27)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) يساوي قيمة الرتب الموجبة (00)، بينما قيمة z قد بلغت (0.00) عند مستوى الدلالة (1.00) أكبر من (0.05)، هذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي، والشكل رقم (02) يوضح ذلك :

الشكل رقم (02) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي

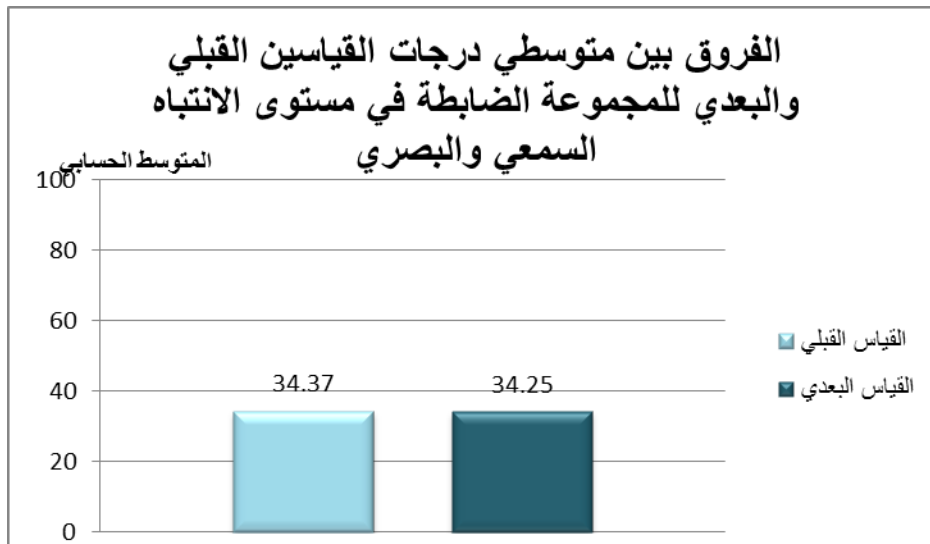


الشكل رقم (04) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي

الجدول رقم (25) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري

مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس البعدي		القياس القبلي		الانتباه السمعي والبصري
							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
0.31	-1.00	01	01	01	السالبة	08	34.25	5.33	5.04	34.37	
		00	00	00	الموجبة						
				07	التساوي						

يتضح من الجدول رقم (25) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة (34.37) بإنحراف معياري قدره (5.04) متقاربة لقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (34.25) بإنحراف معياري قدره (5.33)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (01) و قيمة الرتب الموجبة (00)، بينما قيمة z قد بلغت (- 1.00) عند مستوى الدلالة (0.31) أكبر من (0.05)، هذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، والشكل رقم (05) يوضح ذلك :

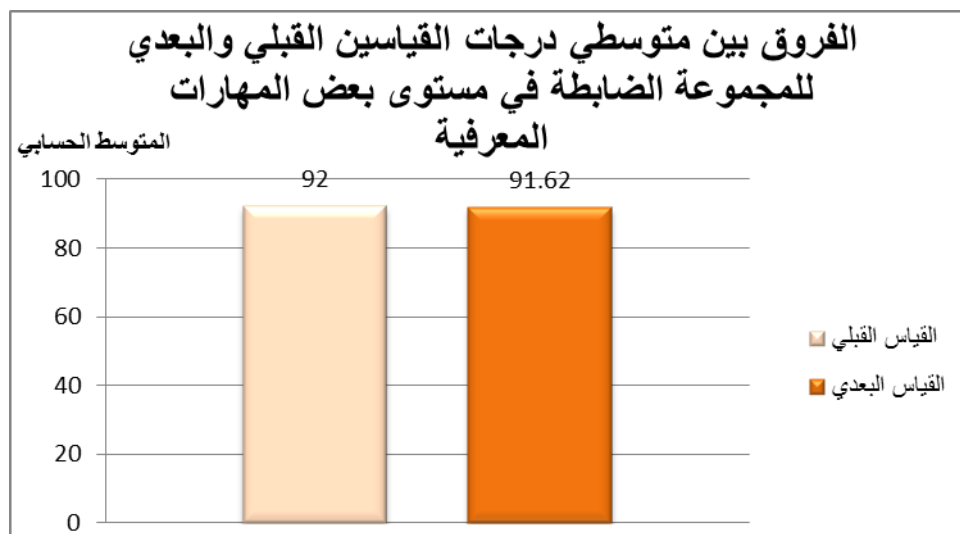


الشكل رقم (05) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري

الجدول رقم (26) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية .

مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس البعدي		القياس القبلي		بعض المهارات المعرفية
							المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
0.31	-1.00	01	01	01	السالبة	08	91.62	10.25	92.00	9.94	
		00	00	00	الموجبة						
				07	التساوي						

يتضح من الجدول رقم (26) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة (92.00) بإنحراف معياري قدره (9.94) متقاربة لقيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي الذي بلغ (91.62) بإنحراف معياري قدره (10.25)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (01) و قيمة الرتب الموجبة (00)، بينما قيمة z قد بلغت (- 1.00) عند مستوى الدلالة (0.31) أكبر من (0.05)، هذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، والشكل رقم (06) يوضح ذلك :



الشكل رقم (06) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري .

من خلال النتائج الموضحة في الجداول (24) (25) (26) نقول أن الفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية قد تحققت .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الفرعية الثانية على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي وللتحقق من صحة الفرضية سنستخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عينتين مرتبطتين.

الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الجدول رقم (27) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس البعدي		القياس القبلي		
								الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.89	0.01	-2.53	0	0	0	السالبة	08	1.28	10.25	0.88	5.25	ادراك الذات والجسم
			36	4.5	8	الموجبة						
					0	التساوي						
0.89	0.01	-2.53	0	0	0	السالبة		1.24	10.12	1.19	7	ادراك الأشكال والألوان
			36	4.5	8	الموجبة						
					0	التساوي						
0.84	0.01	-2.38	0	0	0	السالبة		0.51	8.37	1.35	6.12	ادراك الأبعاد والأحجام
			28	4	7	الموجبة						
					1	التساوي						
	0.01	-2.38	0	0	0	السالبة		0.53	8.50	1.51	6.00	الادراك السمعي
			28	4	7	الموجبة						
					1	التساوي						

الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة النتائج

0.84	0.01	-2.38	0	0	0	السالبة	08	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	اللمس والتذوق
			28	4	7	الموجبة		1.24	10.58	1.58	7.75	
					1	التساوي						
0.9	0.01	-2.56	0	0	0	السالبة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التوجه المكاني
			36	4.5	8	الموجبة		0.51	8.62	0.88	6.75	
					0	التساوي						
0.89	0.01	-2.53	0	0	0	السالبة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الحركة العامة والدقيقة
			36	4.5	8	الموجبة		1.51	26	2.12	17.57	
					0	التساوي						
0.89	0.01	-2.52	0	0	0	السالبة		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الادراك الحس حركي
			36	4.5	8	الموجبة		3.53	82.75	6.09	52.62	
					0	التساوي						

- قياس إدراك الذات والجسم :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.25) بإنحراف معياري قدره (1.28)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (5.25) بإنحراف معياري قدره (0.88)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08)، بينما قيمة (z) قد بلغت (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

- إدراك الأشكال والألوان :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.12) بإنحراف معياري قدره (1.24)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (7.00) بإنحراف معياري قدره (1.19)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08)، بينما قيمة z قد بلغت (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

- إدراك الأبعاد والأحجام :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.37) بإنحراف معياري قدره (0.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (6.12) بإنحراف معياري قدره (1.35)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (07) والرتب المتساوية (01) بينما قيمة z قد بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

- الادراك السمعي :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.50) بإنحراف معياري قدره (0.53)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (6.00) بإنحراف معياري قدره (1.51)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب

الموجبة (07) والرتب المتساوية (01) بينما قيمة z قد بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

-اللمس والتذوق :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.58) بإنحراف معياري قدره (1.24)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (7.75) بإنحراف معياري قدره (1.58)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (07) والرتب المتساوية (01) بينما قيمة z قد بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

-التوجه المكاني :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.62) بإنحراف معياري قدره (0.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (6.75) بإنحراف معياري قدره (0.88)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08)، بينما قيمة z قد بلغت (2.56 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.90) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

-الحركات العامة والدقيقة:

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (26.00) بإنحراف معياري قدره (1.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (17.57) بإنحراف معياري قدره (2.12)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08) ، بينما قيمة z قد بلغت (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

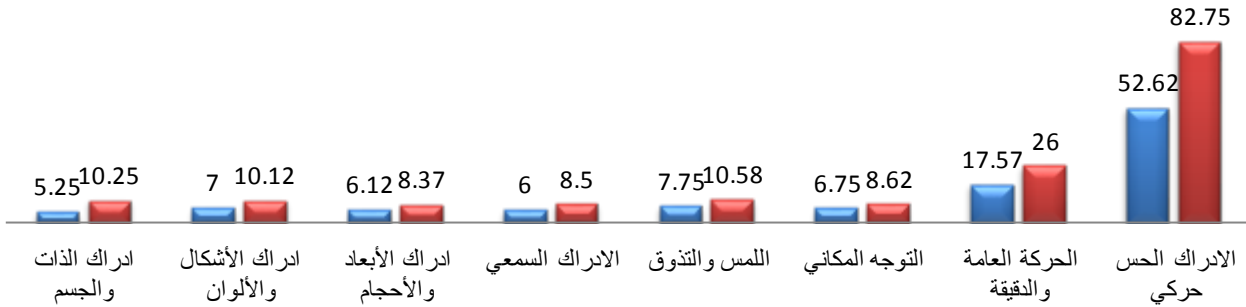
-الادراك الحس حركي :

يتضح من الجدول رقم (27) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (82.75) بإنحراف معياري قدره (3.53)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي

بلغ (52.62) بإنحراف معياري قدره (6.09)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08)، بينما قيمة Z قد بلغت (- 2.52) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير والشكل رقم (07) يوضح ذلك:

يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي

القياس البعدي ■ القياس القبلي ■



الشكل رقم (07) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي بالشكل السابق رقم (00) حيث سجلنا تباين واضح بين المتوسطات وكانت أعلى متوسطات لصالح القياس البعدى حيث قدر المتوسط الحسابي لإدراك الذات والجسم للقياس البعدى للمجموعة التجريبية ب (10.25) ومتوسط القياس القبلي ب (5.25)، و قدر المتوسط الحسابي للقياس البعدى للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الأشكال والألوان ب (10.12) ومتوسط القياس القبلي ب (7.00) وقد قدر المتوسط الحسابي للقياس البعدى للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الأبعاد والأحجام ب (8.37) ومتوسط القياس القبلي ب (6.12) و المتوسط الحسابي للقياس البعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك السمعي للمجموعة التجريبية ب (8.5) ومتوسط

القياس القبلي ب (6.00)، المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك اللمس والتذوق للمجموعة التجريبية ب (10.58) ومتوسط القياس القبلي ب (7.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك التوجه المكاني للمجموعة التجريبية ب (08.62) ومتوسط القياس القبلي ب (6.75)، وبلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الحركة العامة والدقيقة للمجموعة التجريبية ب (26.00) ومتوسط القياس القبلي ب (17.57)، وقدّر المتوسط الحسابي للقياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي للمجموعة التجريبية ب (82.75) ومتوسط القياس القبلي ب (52.62). من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (27) نقول ان الفرضية الثانية التي تنص توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي قد تحققت .

3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الادراك الحس-حركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية ولتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار مانووتني (Mann-Whitney) لمتوسطات عينتين مستقلتين.

الجدول رقم (28) يوضح الفروق بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الإدراك الحس-حركي

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	
0.85	0.001	-3.40	36.00	4.50	0.00	08	0.91	5.62	المجموعة الضابطة	ادراك الذات
			100	12.50		08	1.28	10.25	المجموعة التجريبية	والجسم
0.85	0.001	-3.41	36.00	4.50	0.00	08	0.74	7.37	المجموعة الضابطة	ادراك الأشكال
			100	12.50		08	1.24	10.12	المجموعة التجريبية	والألوان
0.69	0.005	-2.76	43.50	5.44	7.50	08	2.05	5.75	المجموعة الضابطة	ادراك الأبعاد
			92.50	11.56		08	0.51	8.37	المجموعة التجريبية	والأحجام
0.71	0.005	-2.87	42.00	05.25	6.00	08	1.75	6.25	المجموعة الضابطة	الادراك السمعي
			94.00	11.75		08	0.53	8.50	المجموعة التجريبية	
0.81	0.010	-3.26	37.50	4.69	1.50	08	1.84	7.37	المجموعة الضابطة	اللمس والتذوق
			98.50	12.31		08	1.24	10.87	المجموعة التجريبية	
0.57	0.028	-2.31	47.00	5.88	11.00	08	1.59	6.62	المجموعة الضابطة	التوجه المكاني
			89.00	11.13		08	0.51	8.62	المجموعة التجريبية	

الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة النتائج

0.84	0.000	-3.39	36.00	4.50	0.00	08	2.66	18.37	المجموعة الضابطة	الحركات العامة
			100	12.50		08	1.51	26.00	المجموعة التجريبية	والدقيقة
0.84	0.00	-3.36	36.00	4.50	0.00	08	6.27	57.62	المجموعة الضابطة	الادراك الحس
			100	12.50		08	3.53	82.75	المجموعة التجريبية	حركي

-ادراك الذات والجسم :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.25) بإنحراف معياري قدره (1.28)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (5.62) بإنحراف معياري قدره (0.91)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) ب بينما قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) (-3.40) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار إدراك الذات والجسم لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.85) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-إدراك الأشكال والألوان :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.12) بإنحراف معياري قدره (1.24)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (7.37) بإنحراف معياري قدره (0.74)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50)، بينما قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) تساوي (-3.41) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

في اختبار إدراك الأشكال والألوان لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.85) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-إدراك الأبعاد والأحجام :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.37) بإنحراف معياري قدره (0.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (5.75) بإنحراف معياري قدره (2.05)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (11.56) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (5.44) بينما قيمة (مان ويتي) (7.50)، و قيمة (z) (-2.76) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار إدراك الأبعاد والأحجام لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.69)

-الإدراك السمعي :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.50) بإنحراف معياري قدره (0.53)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (6.25) بإنحراف معياري قدره (1.75)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (11.75) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (5.25) بينما قيمة (مان ويتي) (6.00)، و قيمة (z) (-2.87) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.71) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-اللمس والتذوق:

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (10.87) بإنحراف معياري قدره (1.24)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (7.37) بإنحراف معياري قدره (1.84)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.31) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.69) بينما قيمة (مان ويتي) (1.50)، و قيمة (z) (-3.26) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار اللمس والتذوق لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.81) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-التوجه المكاني :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (8.62) بإنحراف معياري قدره (0.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (6.62) بإنحراف معياري قدره (1.59)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (11.13) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (5.88) بينما قيمة (مان ويتي) (11.0)، و قيمة (z) (-2.31) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التوجه المكاني لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.57) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

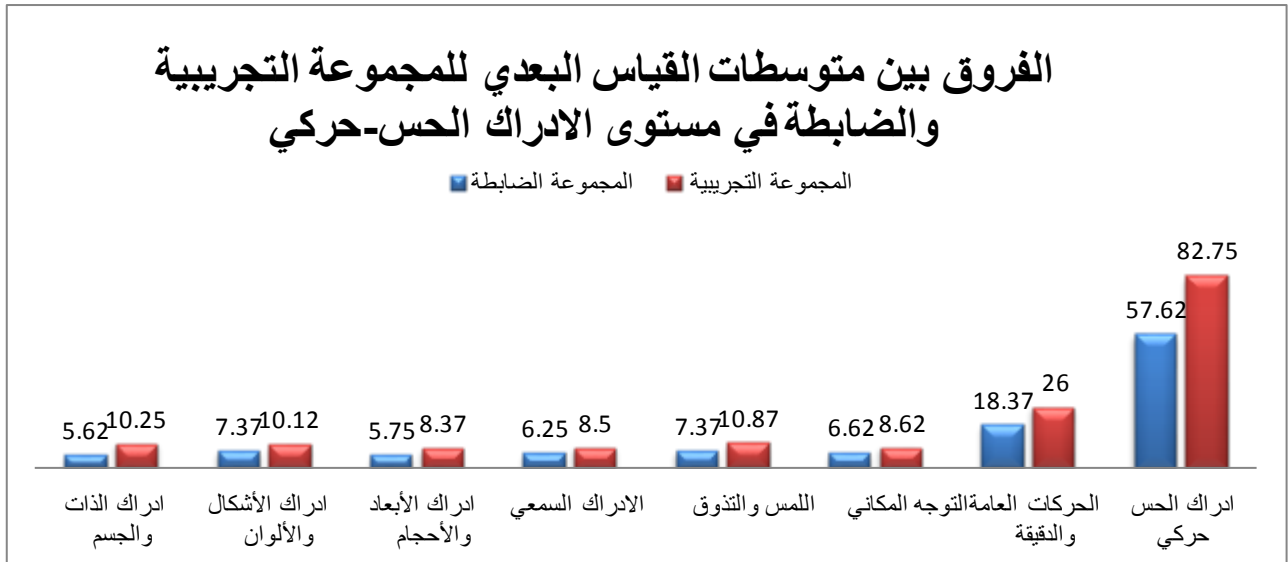
-الحركات العامة والدقيقة :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (26.00) بإنحراف معياري قدره (1.51)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (18.37) بإنحراف معياري قدره (2.62)، كما نجد أن متوسط رتب

المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) بينما قيمة (مان ويتي) (0.00)، و قيمة (z) (-3.39) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الحركات العامة والدقيقة لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

- الإدراك الحس حركي :

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (82.75) بإنحراف معياري قدره (3.53)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (57.62) بإنحراف معياري قدره (6.27)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) بينما قيمة (مان ويتي) (0.00)، و قيمة (z) (-3.36) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الإدراك الحس حركي لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) والشكل رقم (08) يوضح النتائج السابقة :



الشكل رقم (08) يوضح الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة

والتجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي .

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الإدراك الحس حركي بالشكل السابق رقم (08) حيث سجلنا تباين واضح بين المتوسطات وكانت أعلى متوسطات لصالح المجموعة التجريبية حيث قدر المتوسط الحسابي لإدراك الذات والجسم للمجموعة التجريبية ب (10.25) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (5.62)، و قدر المتوسط الحسابي لإدراك الأشكال والألوان للمجموعة التجريبية ب (10.12) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (7.37) وقد قدر المتوسط الحسابي لإدراك الأبعاد والأحجام ب للمجموعة التجريبية ب (8.37) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (5.75) و المتوسط الحسابي لإدراك السمعي للمجموعة التجريبية ب (8.5) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (6.25)، والمتوسط الحسابي لإدراك اللمس والتذوق للمجموعة التجريبية ب (10.87) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (7.37)، وبلغ المتوسط الحسابي لإدراك التوجه المكاني للمجموعة التجريبية ب (8.62) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (6.62)، وبلغ المتوسط الحسابي لإدراك الحركة العامة والدقيقة للمجموعة التجريبية ب (26.00) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (18.37)، وقد

المتوسط الحسابي للإدراك الحس حركي للمجموعة التجريبية ب(82.75) ومتوسط المجموعة الضابطة ب (57.62).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (28) رقم نقول ان الفرض الثالث الذي ينص وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الادراك الحس-حركي ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية قد تحققت

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي و للتحقق من صحة الفرضية سنستخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عينتين مرتبطتين .

الجدول رقم (29) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري .

الانتباه السمعي	القياس القبلي		القياس البعدي		حجم العينة	توزيع الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم الأثر
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري								
الانتباه السمعي	13.25	1.28	18.25	2.12	08	السالبة	00	00	00	-2.52	0.012	0.89
							36	4.5	08			
							00					
الانتباه البصري	20.00	3.33	26.25	2.25	08	السالبة	00	00	00	-2.52	0.012	0.89
							36	4.5	08			
							00					
الانتباه السمعي والبصري	33.25	3.91	44.50	2.56	08	السالبة	00	00	00	-2.52	0.012	0.89
							36	4.5	08			
							00					

- الإنتباه السمعي :

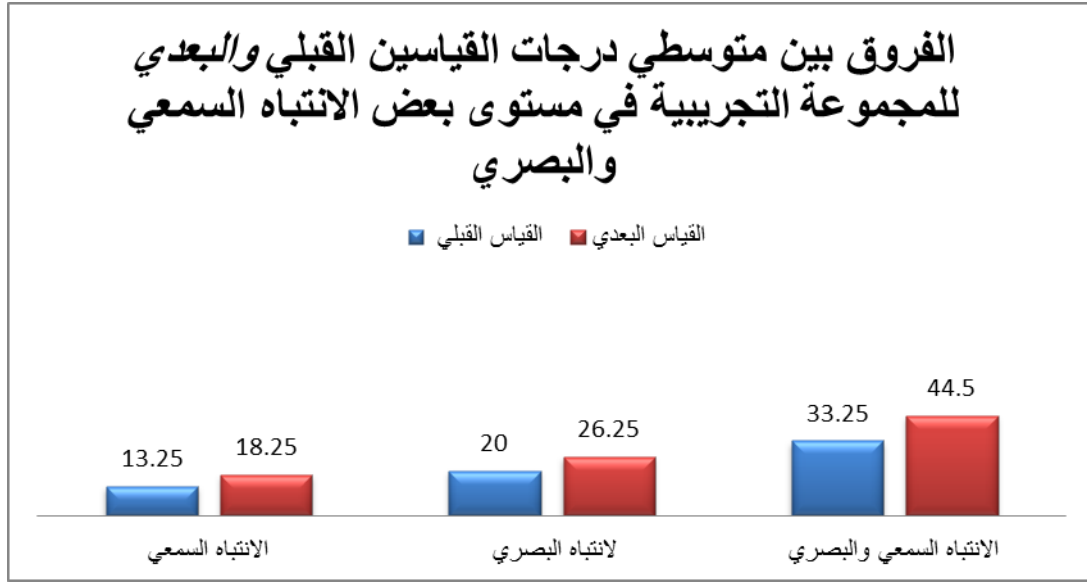
يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (18.25) بإنحراف معياري قدره (2.12)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (13.25) بإنحراف معياري قدره (1.28)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08) ، بينما قيمة z قد بلغت (- 2.52) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

-الانتباه البصري :

يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (26.25) بإنحراف معياري قدره (2.25)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (20.00) بإنحراف معياري قدره (3.33)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08) ، بينما قيمة z قد بلغت (2.52 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير.

-الانتباه السمعي والبصري :

يتضح من الجدول رقم (29) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (44.50) بإنحراف معياري قدره (2.56)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (33.25) بإنحراف معياري قدره (3.91)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08) ، بينما قيمة z قد بلغت (2.52 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .والشكل رقم (09) يوضح ذلك:



الشكل رقم (09) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري الموضح بالشكل السابق رقم (09) أنه هناك تباين واضح بين المتوسطات حيث قدر متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي ب (18.25) أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية الذي قدر ب (13.25) ، و قدر متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه البصري ب (26.25) أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية الذي قدر ب (20)، وبلغ متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي و البصري ب (40.50) أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية الذي قدر ب (33.25).

من خلال جدول رقم (29) يمكننا القول ان الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي قد تحققت .

5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي ولتحقق من صحة الفرضية تم إختبارمانوتني (Mann-Whitney) لمتوسطات عينتين مستقلتين.

الجدول رقم (30) يوضح بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري :

حجم الاثـر	مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	
0.71	0.003	-2.87	41.00	5.13	5.000	08	1.85	14.50	المجموعة الضابطة	الانتباه السمعي
			95.00	11.88		08	2.12	18.25	المجموعة التجريبية	
0.84	0.000	-3.38	36.00	4.50	0.00	08	3.44	19.87	المجموعة الضابطة	الانتباه البصري
			100	12.50		08	2.25	26.25	المجموعة التجريبية	
0.84	0.000	-3.37	36.00	4.50	0.00	08	5.40	34.37	المجموعة الضابطة	الانتباه السمعي والبصري
			100	12.50		08	2.56	44.50	المجموعة التجريبية	

-الانتباه السمعي :

يتضح من الجدول رقم (30) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (18.25) بإنحراف معياري قدره (2.12)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (14.50) بإنحراف معياري قدره (1.85)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (11.88) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (5.13) بينما قيمة (مان

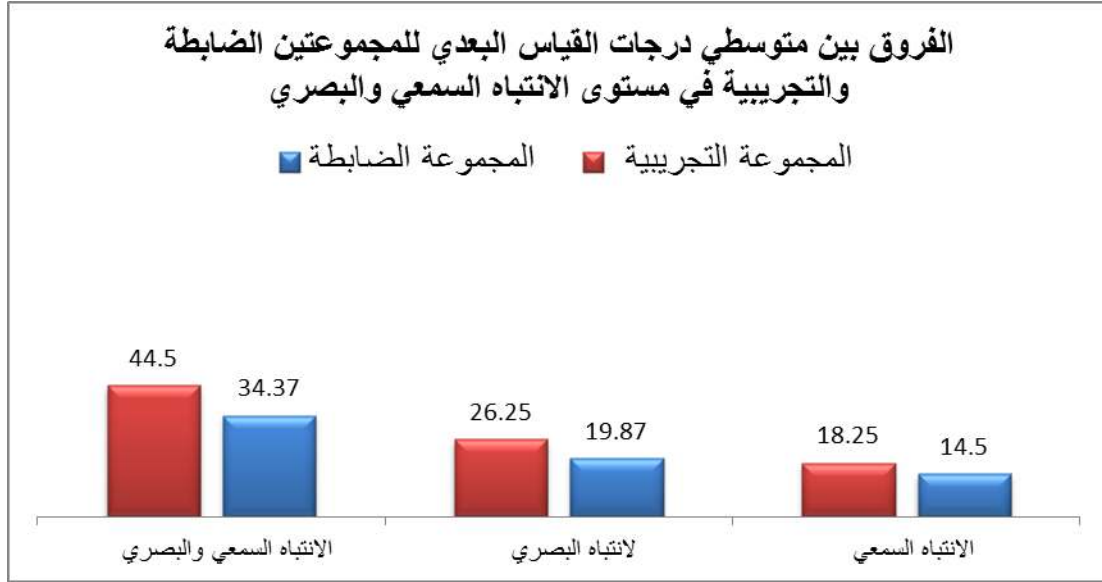
ويأتي (5.00)، وقيمة (z) (-2.87) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الانتباه السمعي لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.71) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-الانتباه البصري :

يتضح من الجدول رقم (30) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (26.25) بإنحراف معياري قدره (2.25)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (19.87) بإنحراف معياري قدره (3.44)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) بينما قيمة (مان ويتي) (0.00)، وقيمة (z) (-3.38) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الانتباه البصري لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-الانتباه السمعي والبصري :

يتضح من الجدول رقم (30) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (44.50) بإنحراف معياري قدره (2.56)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (34.27) بإنحراف معياري قدره (5.40)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) بينما قيمة (مان ويتي) (0.00)، وقيمة (z) (-3.37) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الانتباه السمعي والبصري لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .، والشكل رقم (10) يوضح النتائج السابقة :



الشكل رقم (10) يوضح الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري بالشكل السابق رقم (10) حيث سجلنا تباين واضح بين المتوسطات وكانت أعلى متوسطات لصالح المجموعة التجريبية حيث قدر المتوسط الحسابي للانتباه السمعي للمجموعة التجريبية بـ (18.25) ومتوسط المجموعة الضابطة بـ (10.50)، و قدر المتوسط الحسابي للانتباه البصري للمجموعة التجريبية بـ (26.25) ومتوسط المجموعة الضابطة بـ (19.87) وقد قدر المتوسط الحسابي للانتباه السمعي والبصري للمجموعة التجريبية بـ (44.5) ومتوسط المجموعة الضابطة بـ (34.37).

- من خلال الجدول رقم (30) نقول ان الفرض القائل بانه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس قد تحققت .

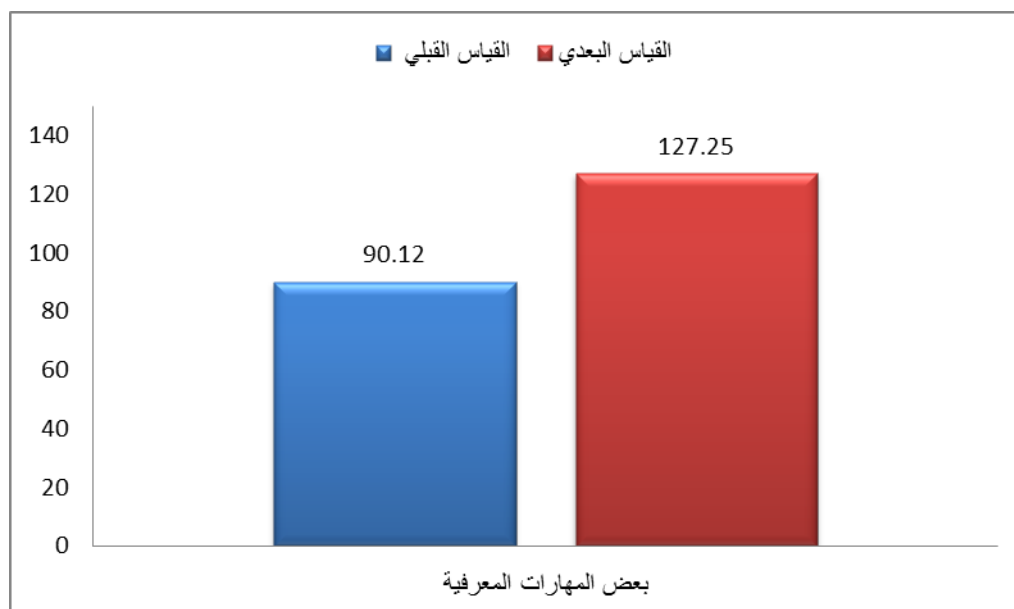
6- عرض ومناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي، للتحقق من صحة الفرضية سنستخدم اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عينتين مرتبطتين

الجدول رقم (31) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس البعدي		القياس القبلي		بعض المهارات المعرفية
								الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.89	0.01	2.52 -	00	00	00	السالبة	08	4.68	127.25	7.54	90.12	
			36	4.5	08	الموجبة						
					00	التساوي						

يتضح من الجدول رقم (31) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (127.25) بإنحراف معياري قدره (4.68)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي الذي بلغ (90.12) بإنحراف معياري قدره (7.54)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (00) و قيمة الرتب الموجبة (08) ، بينما قيمة z قد بلغت (2.52 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .والشكل رقم (11) يوضح ذلك :



الشكل رقم (11) يوضح الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفرق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية الموضح بالشكل السابق رقم(11) أنه هناك تباين واضح بين المتوسطات حيث قدر متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية ب(127.25) أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية الذي قدر ب (92.12).

من خلال الجدول (31) رقم نقول ان الفرضية السادسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي تحققت .

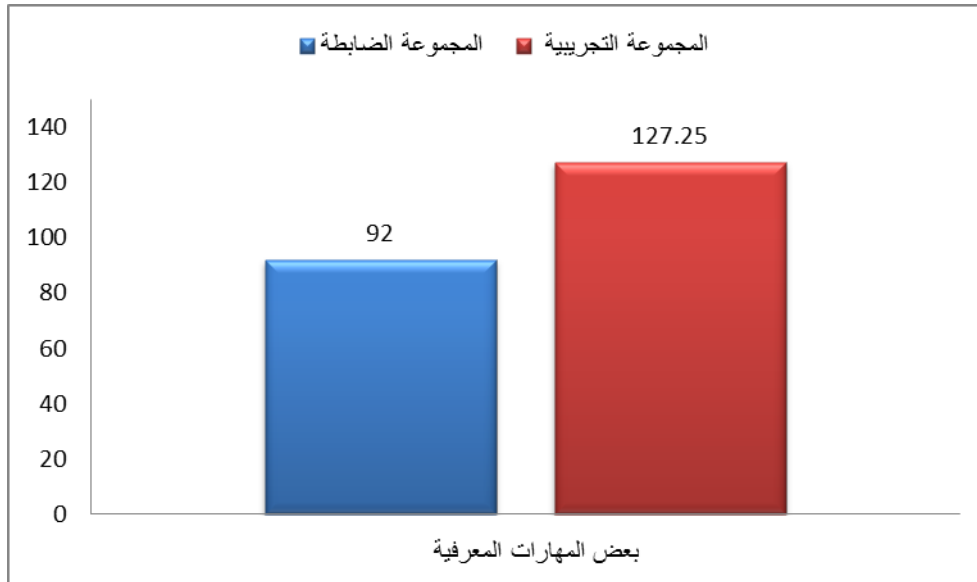
7- عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة :

تنص الفرضية السابعة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس المجموعة التجريبية ، ولتحقق من صحة الفرضية تم استخدام إختبارمانويتني (Mann-Whitney) لمتوسطات عينتين مستقلتين .

الجدول رقم (32) يوضح بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية :

حجم الأثر	مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة مان ويتني	حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعات	
0.84	0.00	3.3	36.00	4.50	0.00	08	9.94	92.00	المجموعة الضابطة	بعض المهارات
		-7	100	12.50		08	4.68	127.25	المجموعة التجريبية	المعرفية

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (127.25) بإنحراف معياري قدره (4.68)، أكبر من قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (92.00) بإنحراف معياري قدره (9.94)، كما نجد أن متوسط رتب المجموعة التجريبية (12.50) أكبر من متوسط الرتب المجموعة الضابطة (4.50) بينما قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) (-3.37) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار .. لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير، والشكل رقم (12) يوضح النتائج السابقة:



الشكل رقم (12) يوضح الفروق بين درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية الموضح بالشكل السابق رقم (12) حيث سجلنا تباين واضح بين المتوسطات حيث قدر متوسط القياس البعدي للمجموعة التجريبية بـ (127.25)، و متوسط القياس البعدي للمجموعة الضابطة بـ (92).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (32) نقول ان الفرضية السابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس المجموعة التجريبية قد تحققت .

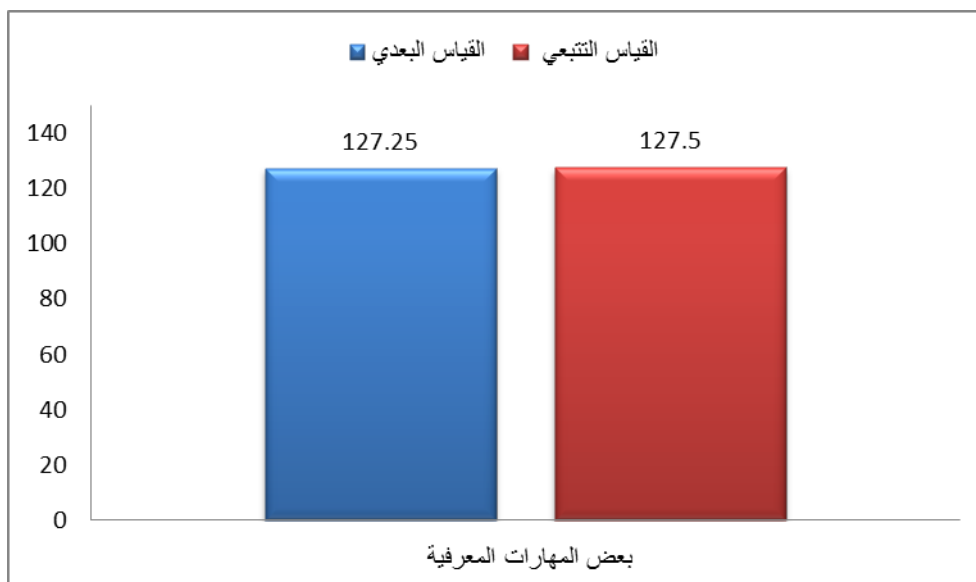
8- عرض وتحليل الفرضية الثامنة :

تنص الفرضية الثامنة على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي ، ولتحقق من صحة الفرضية تم استخدام إختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لمتوسطي عينتين مرتبطتين.

الجدول رقم (33) يوضح بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية :

مستوى الدلالة	قيمة z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الرتب	توزيع الرتب	حجم العينة	القياس التتبعي		القياس البعدي		بعض المهارات المعرفية
							الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.41	-0.81	4.50	2.25	02	السالبة	08	4.98	127.50	4.68	127.25	
		1.50	1.50	1	الموجبة						
				05	التساوي						

يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (127.25) بإنحراف معياري قدره (4.68)، وهي قيمة متقاربة من قيمة المتوسط الحسابي في القياس التتبعي الذي بلغ (127.50) بإنحراف معياري قدره (4.98)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (02) و قيمة الرتب الموجبة (01)، والرتب المتساوية (05)، بينما قيمة z قد بلغت (- 0.81) عند مستوى الدلالة (0.41) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية والشكل رقم (13) يوضح ذلك



الشكل رقم (13) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

يتضح لنا من خلال الرسم البياني الموضح بالمخطط العمودي الذي يظهر الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية . الموضح بالشكل السابق رقم(13) أن هناك تقارب بين متوسطات درجات القياس البعدي والتتبعي حيث قدر المتوسط الحسابي للقياس البعدي ب(127.25) ، والمتوسط الحسابي للقياس التتبعي ب (127.37)

- من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (33) نقول ان الفرض القائل انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي قد تحقق.

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية .

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (24) نجد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الإدراك الحس حركي ، كما تبين من الجدول رقم (25) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه السمعي والبصري واتضح من خلال من الجدول رقم (26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية ، من خلال هذه النتائج يمكننا القول أن الفرضية الأولى قد تحققت وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية وتعود هذه النتائج إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة التدريب اللازم لتنمية تلك المهارات المعرفية (الإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري)، كما تظهر النتائج المبينة في الجداول رقم (24) و(25) و(26) أن الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم يعانون من نقص في مستوى المهارات المعرفية وهذا ما يؤكد هالقريطي(2005) و الفرماوي و النساج (2010) حيث أشاروا بأن الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم يعانون من نقص في عملية الادراك و يتضمن ذلك الخلل في التمييز بين الخصائص المميزة للأشياء كالأشكال والألوان، والأوضاع والأحجام والأوزان وعملية التعرف على المثيرات التي تقع على حواسه الخمسة ، ويعود ذلك لعملية الانتباه فالطفل المعاق عقليا لا ينتبه للخصائص الأشياء فلا يدركها ولا يتعرف عليها ،و خلال القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة أظهر الأطفال عدم قدرتهم على تصنيف الألوان الأساسية ولا يدركون الأحجام ولا يميزون بين الاطعمة والمذاقات ولا يمكنهم إدراك بعض المفاهيم المتعلقة بالتوجه المكاني،و يعانون من نقص واضح في الإدراك

الحركي والتناسق العصبي العضلي ، علاوة على ذلك لوحظ أن الأطفال يعانون من نقص الانتباه وعدم التركيز ولا يمكنهم التمييز بين المثيرات السمعية والبصرية

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية والثالثة :

وتذكيرا بنص الفرضية الثانية القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدى.

ونص الفرضية الثالثة القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدى للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الادراك الحس-حركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدى للمجموعة التجريبية .

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (27) يتضح من انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الذات والجسم ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدى حيث قدرت قيمة (z) ب (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح، كما اوضحت نتائج الجدول رقم (28) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس البعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى إدراك الذات والجسم ، بحيث قدرت قيمة (مان ويتي) (0.00)، و قيمة (z) (-3.40) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ، وبلغ حجم أثر ب (0.85) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

- وتتجلى النتائج في تحسن أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى فى تنمية إدراك الذات والجسم نتيجة لخبرة التعرض لفنيات البرنامج المستخدمة، يظهر هذا التحسن فى متوسطات درجاتهم، وتعود هذه النتائج إلى التدريب الجيد الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على الوعى بالجسم

و التعرف على أجزاء الجسم وتسميتها ومعرفة وظيفة كل عضو ، وقد لعبت الوسائل المستخدمة أثناء الأنشطة دورًا هامًا مما ساعد أفراد المجموعة التجريبية على تحقيق هذه النتائج ، كما أن الوسائل المستخدمة ساهمت في جعل الأطفال يستمتعون ويتفاعلون أثناء الأنشطة المقدمة لهم .

ومن بين هذه الوسائل والأساليب المستخدمة : استخدام الرجل المفك كوسيلة لتوضيح أجزاء الجسم وتعلم الأطفال تسميتها، استخدام المرآة كوسيلة لتمكين الأطفال من رؤية أنفسهم وفهم تشكيلهم الجسدي، تقديم صور توضيحية لتسهيل فهم وتصوير أجزاء الجسم ووظائفه، تم تضمين جهاز موسيقي لتحفيز التفاعل الايجابي وتوفير جو مرح أثناء الأنشطة ، استخدام دمى كبيرة لتوضيح ملامح الجسم بشكل واقعي ، تقديم وجه مفك من كرتون لتسهيل فهم التشكيل الوجهي وتحفيز التعلم ، تقديم بازل لتحديد أجزاء الجسم ، تم تنفيذ أسلوب التعزيز لتعزيز التفاعل الإيجابي، وتم إعطاء واجبات منزلية لتعزيز استمرارية التعلم خارج البيئة التدريبية.

تتفق النتائج المتوصل إليها مع دراسة حجازي (2018) التي تشير نتائجها إلى وجود فعالية للبرنامج القائم على الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا وأثبتت أهمية الوعي بالجسم وإدراك الذات في تنمية مهارات الحياة اليومية .

- يتضح من خلال الجدول رقم (27) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الأشكال والألوان، يعزى ذلك إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمة z قد بلغت (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح، كما يوضح الجدول رقم (28) الفروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى إدراك الأشكال والألوان لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) تساوي (3.41-) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، ، وحجم أثر قدره (0.85) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير للبرنامج المقترح ، كما تشير إلى تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في تنمية ادراكهم

للأشكال والألوان حيث أصبح الأطفال يصنفون الألوان الأساسية والأشكال الأساسية الأربعة ويسمونهم بعدما كانوا يعانون من صعوبة في تصنيف وتسمية الألوان ويخلطون بين الأزرق والأخضر والأصفر والأحمر وكانو يعانون من صعوبة في التعرف على الدائرة والمثلث والمربع والمستطيل، يظهر أن الأطفال أصبحوا يتعرفون عليها ويدركونها، وتعزو الباحثة هذه النتائج للأساليب والتقنيات المستخدمة ضمن محور التربية الحسية الحركية حيث استخدمت مجموعة من الأساليب الفعالة والتقنيات التي ساهمت في تحسين إدراك الأطفال للأشكال والألوان. تعتبر هذه الأساليب والتقنيات العناصر الأساسية التي أسهمت في تحقيق النتائج الإيجابية في الدراسة. نذكر منها:

استعمال الألعاب التربوية الخشبية وهي تلك الألعاب التي تحتوي على الألوان والأشكال الأساسية ساهمت في تفاعل الأطفال وتعلمهم بشكل تفاعلي. استعمال صور توضيحية ساهم في توضيح المفاهيم وتعزيز فهم الأطفال للأشكال والألوان، استعمال أسلوب التلقين. استعمال أسلوب التمييز والتركيز على التمييز بين الأشكال والألوان، استعمال أسلوب التعزيز وتقديم مكافآت أو تشجيعات (معززات غذائية أو مادية أو رمزية) لتعزيز مشاركة الأطفال. الواجب المنزلي، تلك الأساليب والتقنيات تشكل جزءاً أساسياً من البرنامج التدريبي الذي أعدته الباحثة، ولعبت دوراً كبيراً في تحسين إدراك الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم للأبعاد والأحجام حيث يتضح من خلال الجدول رقم (27) انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الأبعاد والأحجام تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمة بينما قيمة z قد بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير، كما توصلت النتائج الموضحة بالجدول رقم (28) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى إدراك الأبعاد والأحجام لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (مان ويتي) (7.50)، و قيمة z (ب) (-2.76) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.69) يشير إلى أن حجم الأثر الكبير للبرنامج المقترح

كما يوضح الجدول رقم(27) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك السمعي ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمةبينما قيمة z قد بلغت بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير، ويوضح الجدول رقم (27) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة قيمة (مان ويتني) ب(6.00)، و قيمة (z) ب(-2.87) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى مستوى الإدراك السمعي لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.71) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

-وأشارت النتائج الموضحة بالجدول رقم(27)وتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك اللمس والتذوق، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمةبينما قيمة z قد بلغت بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير، وبينت النتائج الموضحة بالجدول رقم(28)انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى اللمس والتذوق ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (مان ويتني) (1.50)، و قيمة (z) (-3.26) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى اللمس والتذوق لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.81) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر كبير للبرنامج المقترح .

كما توصلت النتائج الموضحة بالجدول رقم (27)الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى التوجه المكاني ، تعود إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمة بينما قيمة z قد بلغت بلغت (2.38 -) عند مستوى الدلالة

(0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره $(0.90) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير كما تبين من الجدول رقم (28) انه قيمة (مان ويتني) (1.50)، و قيمة (z) (-2.31) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التوجه المكاني لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.57) $\leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

و يتبين من الجدول رقم (27) توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى إدراك الحركات (العامة والدقيقة)، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمة بينما قيمة z قد بلغت (2.53 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره $(0.89) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر الكبير للبرنامج المقترح كما اشارت النتائج الموضحة بالجدول رقم (28) أن قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) (-3.39) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى إدراك الحركات (العامة والدقيقة) لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.84) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير للبرنامج المقترح.

وتفسر الباحثة هذه النتائج من منطلق وفاعلية البرنامج المقترح وتنوع اساليبه وفنياته التي تم ذكرها سافا والمستخدمه ضمن محور التربية الحسية ومحور تنمية الحركات العامة والدقيقة في البرنامج المقترح التي إستندت بشكل كبير إلى فلسفة ومبادئ منتسوري في تنمية الادراك الحسي (الادراك البصري ، الادراك اللمسي ، الادراك التذوقي ، الادراك السمعي) والادراك الحركي ويرجع هذا الى فعالية الانشطة التي تم إختيارها من ركن الحياة الحسية وركن الحياة العملية او النشاط الحركي من بين الاساليب المستخدمة في محور الحركة الدقيقة والعامة نذكر (اطباق وحبوب جافة لنقل الحبوب من طبق لآخر ، اطباق ومشابك غسيل لوضع المشبك على حافة الطبق ، طبق ومكعبات اسفنجية وملاقط لنقل المكعبات من طبق لآخر ،فتح وغلق زجاجات مختلفة الاحجام ،لوحة الازرار ولوحة تشبيك الخيط ، نقل المياه بالإسفنجية) وكلها أنشطة مستمدة من منهج المنتسوري مع استخدام ادواتها

المصممة من الخشب الجيد مما جعل الاطفال يستمتعون ويستجوبون بصورة جيدة للأنشطة المقدمة لهم وذلك ساهم في الوصول الى النتائج التي تم ذكرها سابقا والتي تتفق مع الدراسات السابقة كدراسة روكساندرا فولوستينا ،فيورال اريانا (2015) *ruxandra flositna,viorel agheana* حيث أظهرت الدراسة التحسن الواضح في القدرات الادراكية (التصنيف، الترتيب، التخطيط، حل المشكلات، الذاكرة) للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية بعد تطبيق البرنامج.

ودراسة ابوصبحة و الصباح(2017) التي اثبتت نتائجها وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات اداء المجموعة التجريبية على الاختبار القبلي والبعدي للمهارات الادراكية، وجود فروق في الدرجة الكلية وعلى الأبعاد الاخرى لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

ودراسة شبيب و الهادي محمود (2018) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا في التطبيق البعدي عند مستوى 0,01 في مهارات الادراك البصري لصالح المجموعة التجريبية ، و وجود فروق دالة احصائيا في عند مستوى 0,01 في مهارات الادراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الادراك البصري ودراسة بن عثمان وعبد الرؤوف عامر(2018) التي توصلت الى فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الإدراكية (الأطوال، الحيز، الألوان الأساسية، الأحجام الزمن، الأشكال، الاتجاهات) لدى عينة من الأطفال المعاقين فكرياً "القابلون للتعليم"، ودراسة راميا وآخرون (Ramya et al.,2018) التي اثبتت نتائجها تحسن في المهارات النفس-حركية بعد تطبيق مجموعة التدريب على الاطفال المصابين باضطراب طيف التوحد ، ودراسة عوض (2019) التي أسفرت نتائجها إلى فاعلية الواقع المعزز ببيئة التعلم المدمج في تنمية الانتباه البصري و تكوين الصور الذهنية للمعاقين عقليا ودراسة باي بلخير وآخرون (2019) أسفرت النتائج على أن البرنامج الحركي المكيف المقترح أثر إيجابا على تنمية المهارات الحركية الأساسية المستهدفة لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، و دراسة احمد الكومي (2021) التي اشارت الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحركية الدقيقة لصالح القياس البعدي

- كما اتضح من خلال الجدول رقم(27) انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الادراك الحس حركي ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي حيث قدرت قيمة بينما قيمة z قد بلغت (2.52 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq$ (0.05) يشير إلى أن حجم الأثر الكبير للبرنامج التدريبي المقترح ومن خلال النتائج السابقة يمكننا القول ان الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الادراك الحس حركي قد تحققت واثبت البرنامج فعاليته في زيادة مستوى الادراك الحس حركي لدى افراد المجموعة التجريبية .

توصل البحث إلى نتائج إيجابية تكشف عن أهمية البرنامج في تطوير الإدراك الحس حركي لدى افراد العينة التجريبية (الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم) في جميع جوانبه وهي (إدراك الذات والجسم ، إدراك الأشكال والألوان، اللمس والتذوق، الإدراك السمعي ، التوجه المكاني ، إدراك الحركات العامة والدقيقة) ترجع الباحثة هذه النتائج إلى تأثير البرنامج التدريبي ، والإطار النظري الذي يتضمن فنيات ومواقف وخبرات متنوعة، و حرص الأمهات علي القيام بأداء الأنشطة المنزلية مع أطفالهم (افراد العينة)، كما أن هذا التحسن يعود إلي استخدام الفنيات المتنوعة المدرجة في البرنامج كالتعزيز المعنوي والمادي والتعلم التعاوني والسيكودراما التي لعبت دورا كبيرا في تنمية إدراك الجسم والذات وإدراك الأشكال والألوان من خلال تقديم الأطفال للعرض المسرحي (الحواس) والعرض المسرحي (الأشكال والألوان) ، كما لعبت فنية النمذجة دورا فعالا في تنمية الإدراك الحس حركي والتي تستند إلي فرضية أن الإنسان قادر علي التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج، ويعطي للأطفال المعاقين عقليا فرصة لملاحظة النموذج المقدم من الباحثة، ويطلب منهم أداء نفس العمل، وتعمل النمذجة علي أساس تعزيز الاطفال المعاقين عقليا نتيجة تقليد سلوك الآخرين ، كما يساعد البرنامج المقترح الطفل في فهم العالم من حوله من خلال قيامه بالأنشطة الحركية فيصبح ما تعلمه في الجانب الحركي اساساً تبني عليه المعرفة، فنجد أن النمو العقلي يتأثر بشكل كبير بالأنشطة الحركية وهذا ما تؤكدته دراسة كامل احمد و عبد المنعم رضوان (2018) حيث

توصلت إلى نتائج إيجابية كشفت عن أهمية البرنامج في تنمية الإدراك الحس حركي لدي أطفال ذوي متلازمة داون، كما اكدت أن للبرامج الحس حركية دوراً هاماً في مرحلة ما قبل المدرسة حيث أن الطفل يبدأ في البحث عن نفسه وعن العالم من حوله من خلال قيامه بالأنشطة الحركية ، وقد سمى بياجيه المرحلة الأولى من النمو العقلي "المرحلة الحسية الحركية" يدل دلالة واضحة علي الأهمية التي يوليها للخبرات الإدراكية - الحركية المبكرة، وقصور الاستثارة الإدراكية الحركية عند سن صغير قد يؤخر النمو العقلي، وهو ما يعاني منه أطفال ذوي متلازمة داون من قصور في عمليات الإدراك يظهر ذلك في عمل الحواس فيكون واضحاً في عمليتي التمييز والتعرف علي الأشياء، يرجع ذلك إلي وجود العديد من التغيرات في الخلايا العصبية المتصلة بالمخ تعمل علي انخفاض في أنواع الخلايا العصبية في القشرة الدماغية وهذه الخلايا المسؤولة عن الربط والدمج بين المعلومات. كما تتفق النتائج المتوصل إليها مع دراسة حساك (2020) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية الإدراك الحسي الحركي لصالح القياس البعدي

3-مناقشة الفرضية الفرعية الرابعة والخامسة:

وتذكيراً بنص الفرضية الفرعية الثالثة القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإنتباه السمعي والبصري ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي
و نص الفرضية الفرعية الخامسة القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مستوى الإنتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(29) يتبين انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإنتباه السمعي حيث قدرت قيمة z قد بلغت (- 2.52) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره (0.89) $\leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير، كما تشير النتائج الموضحة بالجدول رقم(30) ان قيمة

(مان ويتني) (5.00)، و قيمة (z) (-2.87) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه السمعي لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.71) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

كما يتبين من الجدول رقم (29) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه البصري حيث بلغت قيمة z قد بلغت (- 2.52) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره $(0.89) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير، وبوضوح الجدول رقم (30) ان قيمة (مان ويتني) (0.00)، و قيمة (z) (-3.38) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه البصري.. لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.84) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير .

كما اتضح من خلال الجدول رقم (29) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، حيث قدرت قيمة z قد بلغت (- 2.52) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره $(0.89) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير، وبوضوح الجدول رقم (30) ان قيمة (مان ويتني) قدرت (0.00)، و قيمة (z) ب (-3.37) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره $(0.84) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير

ومن ثم يمكننا القول اننا اثبتنا صحة الفرض الرابع القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الانتباه السمعي والبصري ، ترجع إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي ، واثبتنا صحة الفرض الخامس القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية

والضابطة في مستوى الإنتباه السمعي والبصري، تعود إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وتعزو الباحثة هذه النتائج الى الانشطة المستخدمة في البرنامج والتي احتوت على مثيرات سمعية وبصرية ساعدت في جذب انتباه الطفل وتنمية انتباهه السمعي والبصري تمثلت هذه المثيرات في الأدوات والألعاب الملونة، والأدوات السمعية، مما أضفى على البرنامج جواً من التشويق والاستثارة البصرية والسمعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وقد أظهرت الأدوات الملونة والألعاب السمعية تأثيراً إيجابياً في إثارة اهتمام الأطفال وجعل البرنامج أكثر جاذبية بالنسبة لهم.

كما كان لاستخدام الأدوات والألعاب الملونة في محور الأشغال اليدوية تأثير إيجابي على انتباه وتركيز الطفل. ولوحظ أن الطفل يستمتع كثيراً خلال أداء أنشطة الأشغال اليدوية، حيث يقضي وقتاً طويلاً في هذه الأنشطة دون أن يشعر بالملل. كما أن تشجيع الطفل على عرض إنجازاته أمام المربين والأخصائيين في المركز النفسي التربوي كان له تأثير قوي كتحفيز إيجابي يعزز مشاركته وتفاعله في البرنامج وكان له اثر كبير في الوصول الى هذه النتائج التي تتفق مع جملة من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة حداد، صياد (2023): التي توصلت الى فعالية البرنامج المقترح بالألعاب المصغرة في تنمية قدرة الذكاء والانتباه للأطفال المعاقين عقلياً والقابلين للتعلم. بالمؤسسة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنياً) بولاية سطيف ،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى افراد المجموعة التجريبية في مستويات الذكاء للأطفال المعاقين ذهنياً بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بولاية سطيف لصالح القياس البعدي.

كما يمكن ان نفسر هذه النتائج بفعالية الوسائل المستخدمة خلال سير الانشطة والتي تتمثل في وسائل وادوات منهج منتسوري والتي كان لها فعالية في زيادة مستوى الانتباه السمعي والبصري عند الاطفال المعاقين ذهنياً مثل:استخدام ألعاب تعليم الأصوات والكلمات لتعزيز فهم اللغة والصوت ، تصنيف الأشياء حسب الأصوات، مثل الأشياء التي تصدر صوتاً عالياً ومنخفضاً،ألعاب الموسيقى:

توفير آلات موسيقية صغيرة للأطفال لتجربة الأصوات ،اللعب بأغاني بسيطة وتحفيز الأطفال على الاستماع والتفاعل مع الموسيقى،ألعاب القصص الصوتية والكتاب الصوتي ،ألعاب التصنيف والترتيب لتنمية الانتباه البصري وذلك من خلال توفير ألعاب يقوم الطفل بترتيب الأشياء وتصنيفها وفقاً لمعايير مختلفة (الشكل ، اللون ،الحجم)، وهذا يرجع إلى مدى جاذبية أدوات منتسوري من حيث الوانها وأشكالها وأحجامها التي تساعد الأطفال على التركيز في تقوية حواسهم المختلفة وبالتالي تحسين الانتباه الحاسي لديهم وأيضاً كان لتنوع الأنشطة أثناء جلسات البرنامج من أنشطة حسية وأنشطة حركية كان لها أثر كبير في جذب انتباه الأطفال واشباع رغبتهم في الحركة وفي نفس الوقت تعمل على تنمية الانتباه لديهم وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمد فرج (2020) التي هدفت الى تحسين الانتباه عند الاطفال المصابين بقصور الانتباه وتوصلت نتائجها الى وجود فعالية للبرنامج القائم على أنشطة المنتسوري في تنمية الانتباه عند الاطفال المصابين بقصور الانتباه.

4-مناقشة الفرضية السادسة والسابعة:

تذكيراً بنص الفرضية الفرعية السادسة القائل بأنه : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي

ونص الفرضية الفرعية السابعة القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح المجموعة التجريبية

ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(31) يتبين انه توجد فروق ذات دلالة احصائية فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي

حيث بلغت قيمة z قد بلغت (2.52 -) عند مستوى الدلالة (0.01) أقل من (0.05)، وحجم أثر قدره $(0.89) \leq (0.05)$ يشير إلى أن حجم الأثر كبير، كما اتضح من خلال الجدول رقم(32) انه

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة و التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (مان ويتي) (0.00)، و قيمة (z) (-3.37) عند مستوى دلالة (0.00) وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية ، وحجم أثر قدره (0.84) $\leq$ (0.05) ،
كلهذه النتائج تدل على وجود فعالية للبرنامج التدريبي المقترح

... تشير هذه النتائج الى التحسن الملحوظ لدى افراد المجموعة التجريبية في بعض المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي ،والانتباه السمعي والبصري) بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح القياس البعدي ،حيث لوحظ قبل تطبيق البرنامج وجود صعوبة في الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري لدى افراد العينة (الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم) وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة مثل دراسة دراسة سيون وهيان (Hyunet Seon,2021): التي هدفت الى استكشاف فوائد استخدام برامج التدريب المعرفي القائمة على الألعاب لتحسين التعلم المعرفي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، وتوصلت نتائجها الوجود فعالية من برنامج التدريب المعرفي التقليدي في تحسين القدرات المعرفية للأطفال ذوي الإعاقات الذهنية ، و دراسة موريا و فازيولاخان (Maurya& Faziullah, 2021) Khan: التي هدفت إلى تقييم المهارات المعرفية للأطفال المصابين بالتوحد قبل وبعد برنامج التدخل لمدة أربعة أسابيع بناءً على العمليات المعرفية لبياجيه وتوصلت نتائجها الى وجود فروق في القياس القبلي والبعدي للمهارات المعرفية لصالح القياس البعدي وظهرت النتائج التحسن في المهارات المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الاطفال التوحدين بعد تطبيق البرنامج المقترح.

و دراسة باريسا روستامبايقي وآخرون (Parisa Rostambeygi and all: 2021): التي تهدف الدراسة الى معرفة مدى تأثير التدريب على المرونة المعرفية في تحسين المشاكل المعرفية و الإدراكية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية وظهرت الدراسة ان البرنامج التدريبي للمرونة المعرفية كان فعالا مع المراهقين ذوي الاعاقة الذهنية و قلل من المشاكل المعرفية لديهم

و دراسة صادق ميخائيل و طه جميل (2010): تهدف الدراسة الى تقديم أنشطة تربوية الكترونية للأطفال المعاقين عقليا لتنمية بعض المهارات المعرفية لديهم واختبار فاعلية تلك الأنشطة ..و توصلت نتائج الدراسة الى وجود اثر لبرنامج الالعب التربوية الالكتروني في تنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال، و دراسة سكر (2014) التي هدفت لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحدين و-بينت نتائج البحث أن البرنامج التدريبي المقترح كان فعالاً بدرجة كبيرة في تنمية المهارات المعرفية والمهارات الاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحدين .

وتفسر الباحثة هذه الفروق من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج القائم على أنشطة تدريبية حسية حركية في تنمية الإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري الذي تم تطبيقه على الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (أفراد المجموعة التجريبية) وذلك نتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم حيث ظهر هذا التحسن في متوسطات درجات الأبعاد (الإدراك الحسي للمس - الإدراك الحسي السمعي - الإدراك الحسي التذوقي - الادراك الحركي - الانتباه السمعي -الانتباه البصري)

و كان لتنوع الأنشطة الحسية لمسية - سمعية - حركية - تذوقية أثناء جلسات البرنامج تأثيراً كبيراً في إشباع رغبات الأطفال وتنمية الإدراك الحس حركي وجذب انتباههم وتركيزهم ، كما لها أثر كبير مع الأطفال في الالتزام والحضور إلى جلسات البرنامج المحددة، بالإضافة إلى تشجيع الباحثة لهم وجعل الجلسة ممتعة ومشوقة ويعود ذلك لأسلوب التعزيز المادي والمعنوي المستمد من النظرية السلوكية ،كما ترجع الباحثة هذه النتائج الى الاساليب المستعملة خلال سير البرنامج كالنمذجة والمحاكاة و التعلم التعاوني الذي ساعد الطفل في اكتسابه للمهارة واصبح يستجيب للمهمة بسرعة بعد القيام بمساعدته في تأدية المهمة المطلوبة ، كما لعب اسلوب تحليل مهمة دورا فعالا في تحقيق هذه النتائج فقد لوحظ اننا قمنا بتسهيل عملية تدريب الطفل من خلال تجزئة المهارة المراد تدريب الطفل عليها الى مجموعة من الخطوات المتتالية والبسيطة ،أما اسلوب التكرار له أثر إيجابي في تحصيل أفراد المجموعة التجريبية على المعلومة ، ويزيد من نسبة الاحتفاظ بالمعلومة ، وكذلك بقاء أثر التعلم بشكل أكبر، وهي طريقة فعالة يحصل بها التفاعل بين الباحثة وافراد العينة . وهذا ما تناوله

واطسن في تحليل وتفسير قانون التكرار و الذي يعد من أقدم القوانين المعروفة في التعلم حيث رأى أن الحركات التي تبقى ويحتفظ بها هي التي تتكرر كثيرا

كما ترجع هذه النتيجة الى انتظام أفراد المجموعة التجريبية في جلسات أنشطة البرنامج المستخدم في البحث والقائم على أنشطة ذات مغزى ومعنى في تعلم أطفال المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك لاهتمام امهاتهم اللاتي تلقين جلسات ارشادية حاولنا خلالها شرح وتفسير اهمية البرنامج المقدم لابنائهم كما استفدن من جلسات تدريبية على بعض الانشطة التي تساعدهم في انجاز الواجبات المنزلية مع اطفالهم الامر الذي جعل الامهات يلتزم بالحضور للجلسات المقدمة لهن ولأطفالهم.

وترى الباحثة أن ما جاء به إيتارد (Itard) في فلسفته وأسس التربية التي قامت عليها برامجه التدريبية باعتماده التدريب العقلي عن طريق المؤثرات الحسية، وما وضعه سيجان (Segain) من برامج في التربية الخاصة التي ركز فيها على تدريب حواس الطفل وتنمية مهاراته الحركية ومساعدته في استكشاف البيئة التي يعيش فيها وماندت به مونتيسوري من خلال تركيزها على تدريب الحواس لدى الطفل المعاق ذهنياً لتمييزه بين الأشكال والأطوال والألوان والأحجام عن طريق التدريب لحاسة الإبصار، وما تؤكد هـدسكدرس (Descocuders) على اهمية عمليات تدريب الحواس والانتباه بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا مع مراعاة احتياجاتهم وامكانياتهم وخصائص نموهم، واعتماد دانكان (Duncan) على التفكير الملموس في برنامجه لتعليم الأطفال المعاقين عقليا بتوظيف طرق الممارسة والملاحظة واللمس والسمع ، وأشار الى ضرورة تخطيط نشاط الطفل الحركي بما يساعده في تنمية مهاراته الحركية وتنازله العضلي وتوسيع مدركاته ، كل هذه الطرق التربوية المعتمدة في البرنامج الارشادي التدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا ساعدت افراد عينة الدراسة في تدريب حواسهم واستنطاقها عن طريق المنثيرات البصرية والسمعية بجملة النشاطات التي استخدمتها الباحثة على عينة الدراسة والتي تمثلت في أنشطة محاور البرنامج التدريبي (التربية الحسية والاشغال اليدوية والانشطة الترفيهية والتربية النفس حركية)

كما كانت لطريقة تقديم النشاطات التي تضمنها البرنامج دوراً كبيراً في استقطابهم نحو الأداء نتيجة اتسامه بالتدرج في طرق استعمالها من السهل إلى الأصعب ومقسم وفق مراحل التعلم الأساسية التي ذكرها وادي (2008) والتي تتمثل في مرحلة اكتساب المهارة والتي نقوم فيها بجذب انتباه الطفل للمهارة الجديدة من خلال اعطاء نموذج ، مرحلة التقدم بالمهارة واعطاء الطفل الوقت الكافي لتعلم المهارة ، مرحلة الاحتفاظ بالمهارة وهنا قمنا بتكرار المهارة وذلك مع مراعاة عامل النسيان عند الطفل لنساعد الطفل على الاحتفاظ بها، مرحلة التعميم خلال هذه المرحلة واجهنا مشكلة عند الطفل المعاق عقليا حيث يجد الاطفال صعوبة في تعميم المهارة فمثلا عندما يكتسب مفهوم اللون الاحمر في شكل دائرة يجد صعوبة في التعرف على اللون الاحمر في شكل مربع لذلك قمنا بمراعاة هذا وقدمنا أنشطة متنوعة وادوات تختلف في الشكل واللون والحجم ، كما قمنا بتنويع مكان التعلم بين القسم النادي الملعب والمنزل ،مع مراعات المدة الزمنية المناسبة لتحمل قدرتهم بالمزاولة والقيام بالنشاط تجنباً لتشتت انتباههم والشعور بالملل والإجهاد مع إعطاء فترات للراحة والتنفيس .

مناقشة الفرضية الثامنة :

... تنص الفرضية الثامنة على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسيين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي. يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي للمجموعة التجريبية (127.25) بإنحراف معياري قدره (4.68)، وهي قيمة متفارقة من قيمة المتوسط الحسابي في القياس التتبعي الذي بلغ (127.50) بإنحراف معياري قدره (4.98)، كما نجد أن قيمة الرتب السالبة (02) و قيمة الرتب الموجبة (01)، والرتب المتساوية (05)، بينما قيمة Z قد بلغت (0.81 -) عند مستوى الدلالة (0.41) أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية ، تفسر الباحثة ارتفاع المتوسط الحسابي في القياس التتبعي فعالية الجلسات الارشادية المقدمة للأمهات خلال سير البرنامج الامر الذي شجع الامهات على الاستمرارية في تطبيق الانشطة مع اطفالهم . ويمكن إرجاع ذلك في ضوء

نتائج وانتظام الأطفال في جلسات البرنامج باستخدام أنشطة ومنهج منتسوري والفنيات المستخدمة في البرنامج كان لها فائدة وتأثيراً مع هؤلاء الأطفال كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية برنامج البحث الحالي في تنمية الإدراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم باستخدام أنشطة تعليمية حسية وحركية متنوعة خلال فترة المتابعة، والذي ينجم عنها تنمية الإدراك الحسي الحركي والانتباه السمعي والبصري

الاستنتاج العام :

- توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج دلت في مجملها على تأثير فعال للبرنامج الارشادي التدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين ، وهو مادل على تحقق فروض الدراسة يمكن للباحثة أن تقدم الاستنتاج العام لهذه الدراسة في ما يأتي:
- تساهم الانشطة المقدمة في البرنامج الارشادي التدريبي في تنمية بعض المهارات المعرفية(الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري) لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم(عينة الدراسة).
- تساهم الانشطة المقدمة في البرنامج الارشادي التدريبي في تنمية بعض المهارات المعرفية(الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري) لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم(عينة الدراسة) حتى بعد انقضاء مدة زمنية قدرت بشهر من تطبيق البرنامج.
- ساهمت الانشطة المقدمة ضمن محور التربية الحسية في تنمية الادراك الحسي لدى عينة الدراسة.
- ساهمت الانشطة المقدمة ضمن محور التربية النفس حركية في تنمية الادراك الحركي لدى عينة الدراسة.

- إن استعمال الاشغال اليدوية والانشطة الترفيهية كالمسرح والخرجات البيداغوجية ساهموا في دعم محاور البرنامج ورفع مستوى المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم (عينة الدراسة).
- ساهمت الاساليب والفنيات المستوحات من النظرية السلوكية (تحليل مهمة ، التعزيز ، النمذجة ، السيكدراما) في تحقيق فرضيات الدراسة
- ساهمت الطرق التربوية للتكفل بالاطفال المعاقين عقليا (طريقة إيتارد(Itard) طريقة سيجان(_segain) ، طريقة دسكدرس (Descocuders) طريقة دانكان(Duncan)) في تحقيق فعالية البرنامج الارشادي التدريبي لتنمية بعضا المهارات المعرفية لدى عينة الدراسة
- ساهم الارشاد الوالدي وتدريب الامهات على بعض أنشطة البرنامج في تحقيق نتائج الدراسة واستمراريتها بعد شهر ولوحظ ان مستوى المهارات المعرفية لدى افراد العينة ارتفع خلال القياس التتبعي بعد مدة زمنية قدرت بشهر .

خاتمة

تهدف هذه الدراسة الحالية لمعرفة فعالية برنامج ارشادي تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي ، الانتباه السمعي والبصري) لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي ، وذلك للأهمية البالغة لتنمية هذه المهارات لدى هؤلاء الاطفال لكونهم يعانون من نقص واضح فيها مما يعيق تكيفهم ودمجهم مع اقرانهم من الاطفال العاديين،إيماننا منا بان للبرامج التدريبية فعالية في تنمية بعض المهارات المعرفية وبعد الخوض في الدراسة الميدانية التي تبعت الدراسة النظرية جاءت النتائج لتشير إلى :

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى بعض المهارات المعرفية.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإدراك الحسي الحركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الإدراك الحس-حركي، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى الإنتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى الانتباه السمعي والبصري، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة) في مستوى بعض المهارات المعرفية ، تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح لصالح القياس المجموعة التجريبية .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية في مستوى بعض المهارات المعرفية .

وفي ضوء هذه النتائج قدمت الدراسة توصيات واقتراحات للمهتمين بهذا الميدان :

-الاستفادة من البرنامج الارشادي التدريبي والعمل على اعتماده وتعميمه في المراكز البيداغوجية النفسية للأطفال المعاقين عقليا نظرا لفعاليتها في تنمية المهارات المعرفية المستهدفة في الدراسة .

-الاستفادة من مقياس بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في قياس الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري .

-تأهيل الأخصائيين النفسيين العاملين بالمراكز البيداغوجية النفسية في مجال البرامج التدريبية لتنمية المهارات المعرفية بالنسبة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

-إشراك الأولياء في البرامج التدريبية لزيادة النمو المعرفي لدى أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم وتكوينهم وتدريبهم على ممارسة الأنشطة مع اطفالهم .

-العمل على دمج الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمجتمع وإعطائهم فرص التعبير عن أنفسهم بما يتناسب مع قدراتهم العقلية والجسمية.

وبالنسبة للدراسات المستقبلية تقترح الباحثة إجراء دراسات التالية :

-دراسة فعالية البرامج الارشادية التدريبية لأمهات الاطفال في تنمية المهارات المعرفية لدى اطفالهم المعاقين عقليا .

- دراسة فعالية البرامج الارشادية التدريبية للمربين العاملين بالمراكز البيداغوجية في تنمية المهارات المعرفية لدى الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة .

- دور البرامج التدريبية النفس حركية في تنمية الادراك الحس حركي لدى الاطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم.

-دور البرامج التدريبية النفس حركية في تنمية الانتباه لدى الاطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم.

- دراسة فعالية البرامج التدريبية النفس حركية في التخفيف من المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع:

الكتب :

1. إبراهيم، محمد المغازي، المدخل إلى التخلف العقلي. ط1. المكتبة الأكاديمية، 2004.
2. أحمد، الهولي، طلال إبراهيم المسعد، الأسلوب المطور الملائم في رياض الأطفال بين النظرية والتطبيق. ط1. مكتبة الطالب الجامعي، 2007.
3. أحمد، عبد الحليم عربيات. إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، 2011.
4. أحمد، وادي. الإعاقة العقلية. ط1. دار أسامة للنشر والتوزيع، 2008.
5. أمال، محمود عبد المنعم. الإرشاد النفسي الأسري. ط1. مكتبة زهراء الشرق، 2006.
6. أمل، معوض الهجرسي. تربية الأطفال المعاقين عقلياً. ط1. دار الفكر العربي، 2002.
7. أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب. نظريات وبرامج التربية الحركية للأطفال. ط1. دار الفكر العربي، 2007.
8. أنور، محمد الشرقاوي. علم النفس المعرف بالمعاصر. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية، 2003.
9. بشير، معمريه. المرجع في القياس النفسي وتصميم أدواته. ط4. طباعة وتجليد الأندلس للخدمات الجامعية، 2022.
10. أميرة، بخش طه. مقدمة في التربية الخاصة. ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية، 2000.
11. بطرس، حافظ بطرس. سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010.
12. تهاني، محمد عثمان منيب، بسمة، محمد بدر. "مقياس تشخيص الأداء الحس حركي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة." مجلة كلية التربية 46 (2022): 195-232.
13. تيسير، مفلح كوافحة، عمر، فواز عبدالعزيز. مقدمة في التربية الخاصة. ط4. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010.

14. جمال، الخطيب، جميل، الصمادي، فاروق، الروسان، منى، الحديدي، خولة، يحيى، ميادة، الناطور، إبراهيم، زريقات، موسى، العمارة، ناديا، السرور. مقدمة ف يتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ط2. دار الفكر، 2006.
15. جمال، متقال، مصطفى، القاسم. أساسيات صعوبات التعلم. ط3. دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015.
16. جمال، محمد، الخطيب، منى، صبحي الحديدي. المدخل إلى التربية الخاصة. ط1. دار الفكر ناشرون وموزعون، 2009.
17. جمال، محمد، الخطيب. مقدمة في الإعاقة العقلية. ط1. دار وائل للنشر، 2010.
18. حسين، علي، محسن. فاعلية منهج مقترح بطريقة اللعب عل بتنمية القصور في الإدراك الحركي. كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة، 2013.
19. حسين، غريب. المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية. ط1. دار الضحى للنشر والإشهار، 2006.
20. حلمي، الفيل، حنان، سمير السيد. سيكولوجية الفئات الخاصة. ط1. مكتبة بستان المعرفة، 2016.
21. حمد، محمود بني يونس. سيكولوجية الإحساس والإدراك. ط1. مركز الكتاب الأكاديمي، 2020.
22. حمدي، علي الفرماوي، وليد، رضوان النسا. في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية. ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع، 2010.
23. خير، سليمان، سحر، محمد، أمل، شنيور. استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2010.
24. ديانا، حمدان. دليل التدريب العملي. ط1. المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية، 2014.
25. رافع، النصير الزغول، عماد، عبد الرحيم الزغول. علم النفس المعرفي. ط5. دار الشروق للنشر والتوزيع، 2007.
26. روبرت، سولسو. علم النفس المعرفي. ترجمة محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسني الدق. ط2. مكتبة الأنجلو المصرية، د.ت.

27. روسان، فاروق. قاموس مصطلحات في التربية الخاصة: الإعاقة العقلية. ط1. دار الفكر، 2006.
28. زياد، كامل، لالا، شريفة، عبدالله الزبيري، صائب، كامل، لالا، فوزية، عبدالله الجلامدة، مؤمن، محمد جميل حسونة، وائل، محمد الشرمان، وائل، أمين، علي، يحيى، أحمد القبائلي، يوسف، محمد العايد. أساسيات التربية الخاصة. ط1. دار الميسرة، 2013.
29. زياو، يانكي، وجنج، ليو. الإعاقة الذهنية الاضطرابات التطورية. ترجمة كريم عادل عبداللطيف إبراهيم، 10-25. 2017.
30. زيدان، السرطاوي. مدخل إلى صعوبات التعلم. ط1. أكاديمية التربية الخاصة، 2005.
31. زيدان، السرطاوي، كمال، سالم، سيسالم. المعاقون أكاديمياً وسلوكياً وخصائصهم وأساليب تربيتهم. ط1. مكتب الصفحات الذهبية، 1992.
32. زينب، أحمد عبدالعني خالد. مقدمة في المناهج وطرق التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. ط2. دار الكتب، 2000.
33. سارة، يحيى إبراهيم. تأثير برنامج تعبير حركي باستخدام الدمج بين الأطفال ذوي إعاقة التوحد والأطفال الغير معاقين على اكتساب بعض المهارات الحركية والتفاعل الاجتماعي. 2011.
34. سعيد، حسني العزة. الإعاقة العقلية. ط1. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، 2002.
35. سعيد، حسني العزة. المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، 2002.
36. سعيد، غني نوري. العمليات الحسية الحركية والسيطرة الحركية علم النفس والتعلم الحركي. 2020.
37. سليمان، عبدالواحد يوسف إبراهيم. المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. مكتبة الأنجلو المصرية، 2010.

38. سليمان،عبدالواحد يوسف إبراهيم. علم النفس العصبي المعرفي: رؤية نيوروسيكولوجية للعمليات العقلية. ط1. إيتراك للنشر والتوزيع، 2010.
39. سندس،علي عبدالمنعم أبوسباع. فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التآزر البصري الحركي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية فيم حافظة الخليل. جامعة القدس، 2018.
40. سهير،كامل أحمد. اضطرابات الطفولة المبكرة: تأخر النمو والإعاقات. ط1. مكتبة الملك فهد الوطنية، 2012.
41. سهير،محمد سلامة شاش. التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج. ط1. مكتبة زهراء الشرق، 2002.
42. سيد،سليمان عبدالرحمن. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. مكتبة زهراء، 2001.
43. السيد،عبدالقادر شريف. المدخل إلى رياض الأطفال. ط1. دار الجوهرة للنشر والتوزيع، 2014.
44. السيد،عبدالنبي السيد. الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. مكتبة الأنجلو المصرية، 2004.
45. السيد،كامل منصور الشربيني. تربية وتعليم المتخلفين عقلياً. ط1. داروفاء لدنيا للطباعة والنشر، 2009.
46. الشريقات،محمد عبدالرحمن. مقدمة في علم النفس العصبي. ط1. الشروق،عمان، 2005.
47. طارق،عامر. الطفل التوحدي. عمان: دار اليازوري 2008
48. طلحة،حسين حسام الدين،محمد فوزي عبدالشكور،محمد السيد حلمي. 2006. التعلم والتحكم الحركي - مبادئ نظريات - تطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
49. عادل،عبدالله محمد. قائمة المشكلات السلوكية للأطفال من وجهة نظر المعلم. القاهرة: دار الرشاد 2009..
50. عادل،عبدالله محمد. مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد العربية للطباعة والنشر 2010.

51. عبد الباقي، علا. الاعاقة العقلية - التعرف عليها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقلياً. القاهرة: عالم الكتب 2000.
52. عبد الباقي، محمد رشدي، مصطفى محمد عيسى. اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة 2011.
53. عبد الرحمن، محمد.. علم النفس الفسيولوجي " دراسة في تفسير السلوك الانساني". القاهرة: دار المعرفة الجامعية 2003.
54. عبد الفتاح، عبد المجيد الشريف. التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. 2011
55. عبد المجد، سيد المنصور، زكرياء أحمد الشربيني. علم النفس الطفولة - الاسس النفسية والاجتماعية والهدي الاسلامي. القاهرة: دار الفكر العربي 1998.
56. عبد المطلب، أمين القريطي. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي. 2005
57. عبد العزيز، سعيد. إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع 2008..
58. عدنان، يوسف العتوم.. علم النفس المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع 2012.
59. عزيزة، عنو.. محاضرات في الفحص النفسي العيادي. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع 2017.
60. عفاف، أحمد عويس. النمو النفسي للطفل. القاهرة: دار الفكر 2003.
61. علا، عبد الباقي إبراهيم. الاعاقة العقلية - التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقلياً. القاهرة: عالم الكتب. 2000.
62. علاء الدين، كفاي، سهير محمد سالم. مدخل إلى علم النفس. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون 2012.
63. علي، الصمادي، روان أبوشقرا. الحديث في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. 2018

64. عماد، عبدالرحيم الزغول، عل يفالح الهنداوي. مدخل إلى علم النفس. عمان: دارالكتاب الجامعي. 2014
65. فتحي، مصطفى الزيات. الأسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات. القاهرة: دارالنشر للجامعات 2006.
66. فرات، جبار سعدالله.. أساسيات في التعلم الحركي. عمان: دارالرضوان للنشر والتوزيع. 2015
67. فكري، لطيف متولي. الإعاقة العقلية. الرياض: مملكة الرشد 2015.
68. فؤاد، عيد الجوالده، محمد صالح الإمام. الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع 2010.
69. فوقية، حسن رضوان. التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية. القاهرة: دارالكتاب الحديث 2007.
70. القريطي، عبد اللطيف. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية 2011.
71. كمال، إبراهيم مرسى.. مرجع في علم التخلف العقلي. القاهرة: دارالنشر للجامعات 1999.
72. ليلي، جابر غالب، ماجدة حسين محمود، مصطفى محمود الديب. علم النفس المعرفي. القاهرة: خوارزم العلمية. 2013.
73. ماجدة، السيد عبيد. تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دارصفاء للنشر والتوزيع 2000.
74. ماجدة، السيد عبيد. الإعاقة العقلية. عمان: دارالصفاء للنشر والتوزيع 2013.
75. محمد، إبراهيم عبد الحميد. تعليم الأطفال الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين. القاهرة: دار الفكر العربي 1999.
76. محمد، السيد حلاوة التخلف العقلي في محيط الأسرة. القاهرة: المكتب العلمي للنشر والتوزيع 1989.

77. محمد، الشبراوي أحمد، حسانين. فعالية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الإعاقة البسيطة. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس 2010.
78. محمد، عيسى إسماعيل، غريب محمد الفيلكاوي، الفروق في أبعاد التفاعل الأسري داخل أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة العدوانيين وغير العدوانيين بدولة الكويت. البحرين: جامعة الخليج العربي 2007.
79. محمد، كامل. مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم. القاهرة: الساعي للنشر والتوزيع. 2005
80. محمد، محروس الشناوي. التخلف العقلي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع 1997.
81. محمود، أبوعلام رجاء.. مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات. 2011
82. مركز ديونو لتعليم التفكير. مقياس القدرات الإدراكية الحس حركية للأطفال الروضة. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير 2017.
83. مصطفى، القمش، ناجي السعيدة. قضايا وتوجهات في التربية الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر. 2008
84. مصطفى، فهمي عبدالعزيز. سيكولوجية الأطفال الغير العاديين. القاهرة وكالة الصحافة العربية ناشرون 2021 .
85. مصطفى، نوري القمش. الإعاقة العقلية النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة. 2011
86. مفيد، نجيب حواشين، زيدان نجيب حواشين.. التربية الحسية لطفل الروضة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع 2002.
87. منصور، محمد عبد الصبور إبراهيم الناغي، هبة عبده أبوالمجد محمد الغزل، إيمان. "فعالية برنامج تدريبي قائم على طريقة مونتيسوري لتنمية الحركات الكبرى لدى أطفال اضطراب طيف التوحد." مجلة كلية التربية، العدد 36: 809-833. 2021

88. منظمة الصحة العالمية. الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات DSM5. ترجمة أنور الحمادي. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. 2014
89. مهدي، عز الدين. 2021. "واقع تطبيق أنشطة لتنمية الإدراك الحسي - حركي لطفل الروضة." مجلة الإبداع الرياضي، العدد 12(1).
90. مهند، جبران موسى، رامي صالح حلاوة، عمر سليمان هنداي. 2014. "فاعلية برنامج لتعليم المهارات الحركية الأساسية على القدرات الإدراكية الحركية للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتدريب." مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 2: 762-782.
91. نونا، صليوه سهى. تصميم البرامج التعليمية للأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار صفاء للنشر 2005.
92. هشام، صابر علي أحمد. 2018. "تأثير برنامج تعليمي للإدراك الحس حركي على تعلم مهارات ألعاب القوى بدرس التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية لضعاف السمع." مجلة بحوث التربية الشاملة، العدد 1.
93. وليد، السيد أحمد خليفة، مراد علي عيسى. الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر 2015.
94. يوسف، قطامي عبد الرحمن عدس. علم النفس العام. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. 2005
95. يونس، انتصار. السلوك الإنساني. القاهرة: دار المعارف. 2005.

رسائل واطروحات

96. رضا ابتهاج، إبراهيم رزق حبيب. "برنامج لتنمية الإدراك الحس حركي لدى أطفال متلازمة داون." بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير منشور، كلية التربية، جامعة القاهرة، 2018.
97. أماني بنت محمود بن عبدالله أبو العلا. "معوقات الدمج التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند تدريس الأطفال غير العاديين (تخلف عقلي بسيط) من وجهة نظر المشرفات والمديرات والمعلمات." دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير، المملكة العربية السعودية، 2008.

98. رجب محمد عبدالعزيز أمل. "برنامج تربية حركية وتأثيره على مكونات الإدراك الحس حركي للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بأسسوط." رسالة ماجستير منشورة، قسم المناهج وتدريب التربية الرياضية، جامعة أسسوط، 2018.
99. يحي عبد الحميد عبد الرحيم ايات. "تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على الكفاءة الحركية وال نفسية والاجتماعية للمعاقين ذهنيا." مذكرة لنيل شهادة الماجستير في التربية الرياضية منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة، 2003.
100. محمد الامين حجاج. "العلاقة بينا لسيطرة الدماغية واضطراب الادراك البصري لدى تلاميذ منذ ويصعوبات تعلم الرياضيات." مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العصبي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2011.
101. سكيانة سعادنة. "فاعلية برنامج تدريبي تعليمي لعلاج صعوبات الانتباه المصاحب لفرط الحركة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدمجين في المدارس." أطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث، كلية العلوم الانسانية، جامعة باتنة، 2020.
102. وليد سكرعدنان. "فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الاطفال التوحيدين." دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا، 2014.
103. بن فاضل فؤاد. "برنامج مقترح في التربية الحركية وأثره على تحقيق بعض الأهداف التربوية لدى أطفال التحصيلي 5-6 سنوات." أطروحة دكتوراه، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2018.
104. جلول قوادي. "فاعلية النشاطات الفنية في التخفيف من بعض المشكلات السلوكية لدى الاطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم." أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه نظام لد في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة، 2022.
105. نجلاء فتحي السيد ابو علا. "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه السمعي للاطفال زراعي القوي." رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2018.

المقالات و المداخلات :

106. أسماء، عوض محمد. "أثر استخداما لأنشطة الفنية في تنمية الإدراك المكاني البصري كأحد أبعاد الذكاء المكاني البصري لدى طفل الروضة." المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة 6، رقم 4 (2020): 288-330.
107. آية، عبد الخالق البلتاجي. "تنمية الانتباه الانتقائي لتحسين الذاكرة العاملة لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة." (2022): 30-38.
108. إيمان، أحمد عوض الكومي. "فعاليات برنامج قائم على اللعب الجماعي في تحسين المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال لمعاقين عقلياً." مجلة كلية التربية بالمنصورة 2، رقم 116 (2021): 116-143.
109. أيمن، دانيال شنودة. "فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحس حركية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية." مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية 9، رقم 36 (2016).
110. حساك، لقويني. "أثر برنامج حركي مقترح لتنمية الإدراك الحس حركي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بالجلفة." المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية والرياضية 18، رقم 1 (2021): 284-298.
111. حسن، شحاته، على سعد جاب الله، عطاء محمد بحيري، محمد أحمد مفتحي زغاري. "المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية." المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية 3، رقم 1 (2018): 96-128.
112. سعاد، بن غليسي. "فاعلية برنامج تدريبي قائم على منهج مارياموننتيسوري لخفض سوء التكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية ابتدائي بمدينة الجلفة." جامعة تزيان عاشور الجلفة، الجزائر (2020).

113. سهير، محمد التوني. "فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في المرحلة الابتدائية." *المجلة العلمية المحكمة، كلية الآداب، جامعة السويس*، رقم 15 (2019): 53-108.
114. شلابي، سهيلة، العربي نورية. "الاضطرابات المعرفية لدى المعاقين عقلياً." *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية* 12، رقم 1 (2020): 114-139.
115. شيماء، عبدالرزاق عوض. "تصميم بيئة تعليم إلكترونية مدمجة بتكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الانتباه البصري لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." *مجلة كلية التربية بالمنصورة* 6، رقم 107 (2019): 965-966.
116. عادل، عبدالله محمد. "فعالية تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على استخدام جداول النشاط المصور في الحد من سلوكهم العدوانية." *المجلة المصرية للدراسات النفسية* 12، رقم 35 (2002): 1-27.
117. عبدالحميد، حسن. "دلالات صدق وثبات الصورة العربية من مقياس بوردول للقدرة الإدراكية الحركية في البيئة العمانية." *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* (2007): 331-34.
118. الفاتح، مصطفى، سليمان أيمن، عبدالحافظ أسعد شكور. "فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى أسلوب اللعب في تطور المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* 63، رقم 1 (2021): 99-123.
119. قدور، باي، بلخير محمد، زمالي بلقاسم، سيفي. "أثر برنامج حركي مكيف على بعض المهارات الحركية الأساسية لدى المعاقين عقلياً: بحث تجريبي أجري على الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." *مجلة علم النفس وعلوم التربية بمدينة وهران* 5، رقم 3 (2019): 33-44.
120. مسكون، نهالمجد. "فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد." *أطروحة موجهة لنيل شهادة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلب*، 2017.

121. منى، محمود ومحمد فرج. "فعالية برنامج تدريبي بأسلوب المنتسوري لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة." *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية* 4، رقم 15 (2020): 108-142.
122. ندى، حسن عبد الحليم جولي. "مقياس تشخيص الإدراك الحس حركي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية." *مجلة كلية التربية عين شمس* 46، رقم 4 (2022): 179-232.
123. نهاد، معماش الوزير وسلطاني. "الكشف عن مؤشرات مهارات الإدراك البصري التمييز البصري إدراك العلاقات المكانية لدى تلاميذ صعوبات القراءة من وجهة نظر الأخصائيين الأطفونيين والمعلمين." *مجلة شامل للعلوم التربوية والاجتماعية* 5، رقم 1 (2021): 120-135.
124. هالة، محمد جمال الدين الرويني. "برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية." *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رقم 132 (2021): 301-336.
125. هبة، شعبان أحمد إبراهيم حجازي. "برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً." *مجلة الطفولة* 25 (2018): 929-950.
126. هبة الله، مجدي عبد الحميد الهندي محمد إبراهيم عبد الحميد إبراهيم فوزي بغيدة. "فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية ف ينتمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال* 11، رقم 11 (2017): 173-224.
127. هدى، حماد. "برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم." *مجلة الطفولة*، رقم 31 (2019): 1065-1095.
128. يوسف، العتوم. "دراسة تحليلية مقارنة لمدى وتركيز الانتباه البصري وعلاقتها بالذكاء والتفكير الابتكاري لدى عينه من الصم والعايين." *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس* (2003).

المراجع باللغة الأجنبية :

1. Proske, Uwe, and Simon C. Gandevia. 'Kinesthetic Senses'. *Comprehensive Physiology* 8, no. 3 (18 June 2018): 1157–83. <https://doi.org/10.1002/cphy.c170036>.
2. Agheana, Viorel, and Ruxandra Folostina. 'The Development of the Logical Operators in Students with Intellectual Disability'. *Procedia, Social and Behavioral Sciences* 197 (July 2015): 2369–76. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.289>.
3. Hadi Jaafar, Ali. 'Development of Visual Perception Skills in Children'. *Psychology and Education* 58, no. 3 (2021): 1546–76.
4. Al-Mosawi, A. J. 'The Etiology of Mental Retardation in Iraqi'. *Children SunKrist Journal of Neonatology and Pediatrics* 1 (2019): 1–9.
5. Facts, Just, ed. *Exam Prep for Apa Concise Dictionary of Psychology*. Just the Facts101. Content Technologies, 2019.
6. Cantone, Mariagiovanna, Maria A. Catalano, Giuseppe Lanza, Gaetano La Delfa, Raffaele Ferri, Manuela Pennisi, Rita Bella, Giovanni Pennisi, and Alessia Bramanti. 'Motor and Perceptual Recovery in Adult Patients with Mild Intellectual Disability'. *Neural Plasticity* 2018 (23 April 2018): 3273246. <https://doi.org/10.1155/2018/3273246>.
7. Fotiadou, E., K. Neofotistou, A. Dampa, and P. Giagazoglou. 'The Effect of a Psychomotor Education Program on School Behavior of Children with Intellectual Disability'. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences* 7, no. 6 (2020): 520–26.
8. 'Psychology Today: Health, Help, Happiness + Find a Therapist'. *Psychology Today*. Accessed 6 July 2024. <https://www.psychologytoday.com/intl>.

9. In, Y., Y. Jae, J. Ki, S. Jin, M. Eun, Y. Han-Wook, K. Tae-Sung, K. Hyo-Won, and J. Dae-Hyun. 'Development of Tablet Personal Computer-Based Cognitive Training Programs for Children with Developmental Disabilities Whose Cognitive Age Is Less than 4 Years'. *Medicine* 99, no. 2 (2020): 1–7.
10. Irawan, A., F. Agung, and A. Sufa. 'Letter Interactive Learning for Mild Mental Retardation Children Using Gillingham Method and Augmented Reality'. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications* 10, no. 6 (2019): 334–41.
11. Jeoung, Bogja. 'Motor Proficiency Differences among Students with Intellectual Disabilities, Autism, and Developmental Disability'. *Journal of Exercise Rehabilitation* 14, no. 2 (26 April 2018): 275–81.
<https://doi.org/10.12965/jer.1836046.023>.
12. Khosravi, Z., and A. Heirani. 'Effect of Integrated Sensorymotor Training on Muscular Strength in Educable Mental Retardation Students'. *Journal of Neurodevelopmental Cognition* 1, no. 1 (2019): 7–15.
13. Lockhofen, Denise Elfriede Liesa, and Christoph Mulert. 'Neurochemistry of Visual Attention'. *Frontiers in Neuroscience* 15 (5 May 2021): 643597. <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.643597>.
14. Lutfianah, N., and N. Pratitis. 'Literature Review: Utilization of Social Media to Increase Social Relationship Children with Mild Mentally Retarded at Inclusive School'. *International Conference Humanities Social Science* 1, no. 01 (2022): 523–28.

15. Maurya, R., and M. Khan. 'Cognitive Development in Children with Autism Spectrum Disorder: A Piaget's Cognitive Developmental Approach'. *Cognitive Developmental Approach. Mind and Society* 10, no. 3 (2021): 117–24.
16. Melek, D. 'Primary School Curriculum for Educable Mentally Retarded Children: Mar. US-China Education Review', 2010, 79–91.
17. Merlina, S., G. Novri, S. Agus, and A. Rola. *Traditional Game Based Learning Model: Can It Be Applied in Increasing the Movement of Mentally Retarded Children*. Medan, Indonesia Copyright, 2020.
18. Moorthy, R. S., K. Iyer, R. Hari Krishnan, and S. Pugazhenth. 'Enhancement of Psychomotor Skills in Children with Autism Spectrum Disorder by Employing a Mechatronic Training Kit. Paladyn'. *Journal of Behavioral Robotics* 10, no. 1 (2019): 1–13.
19. Nadirakhan, M. 'Children with Delayed Mental Development'. *Asian Journal of Multidimensional Research* 11, no. 11 (2022): 15–19.
20. Dag, P., M. Carrelli, and A. Lipetry. *Echelle de Naturite Mentale de Columbiap*, Centre for Applied Psychology Editions, 1965.
21. Palmqvist, Lisa, Henrik Danielsson, Arne Jönsson, and Jerker Rönnerberg. 'Feasibility of a Tablet-Based Program for Training Everyday Planning in Adolescents with Intellectual Disabilities'. *PsyArXiv*, 20 August 2020. <https://doi.org/10.31234/osf.io/8xus2>.
22. Rahayu, Y., I. Sukmawati, and Y. Faoziah. 'The Relationship of Mothering Pattern with the Social Development of Mentally Retarded Children'. *Journal Homepage: Wwww.Midwifery.Iocspublisher.Org* 10, no. 04 (2022): 3065–68.

23. Richard, Annette E., and Renee Lajiness-O'Neill. 'Visual Attention Shifting in Autism Spectrum Disorders'. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* 37, no. 7 (9 July 2015): 671–87. <https://doi.org/10.1080/13803395.2015.1042838>.
24. Kim, Seon-Chil, and Hyun-Suk Lee. 'Effect of Game-Based Cognitive Training Programs on Cognitive Learning of Children with Intellectual Disabilities'. *Applied Sciences (Basel, Switzerland)* 11, no. 18 (15 September 2021): 8582. <https://doi.org/10.3390/app11188582>.
25. Surtiati, R., T. Riana, D. Amaliani, M. Kanadjara, and H. Sari. 'The Use of Summation Home Media to Improve the Ability of Integer Counting Operations for Children with Mild Mental Impairment Class Iv at Slbn Trituna Subang'. *Science Social Journal Res Militaris* 13, no. 02 (2023): 2050–57.
26. Taleeq, A., M. Umer Khan, A. Mumtaz, and T. Yasir. 'Training of the Children with Intellectual Disabilities A Video Based Learning Approach PARITY'. In *International Conference on Innovative Computing*, 24–25. Dublin, Ireland, 2016.

قائمة الملاحق

الملاحق

الملحق رقم (01) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) متغير العمر الزمني، العمر العقلي، درجة الذكاء.

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
العمر الزمني	ضابطة	8	8,44	67,50
	تجريبية	8	8,56	68,50
	Total	16		
العمر العقلي	ضابطة	8	8,19	65,50
	تجريبية	8	8,81	70,50
	Total	16		
درجة الذكاء	ضابطة	8	7,25	58,00
	تجريبية	8	9,75	78,00
	Total	16		

Tests statistiques^a

	العمر الزمني	العمر العقلي	درجة الذكاء
U de Mann-Whitney	31,500	29,500	22,000
W de Wilcoxon	67,500	65,500	58,000
Z	-,053	-,263	-1,052
Sig. asymptotique (bilatérale)	,958	,792	,293
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,959 ^b	,798 ^b	,328 ^b

a. Variable de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Statistiques descriptives

الملاحق

	N	Moyenne	Ecart type
العمر الزمني للمجموعة التجريبية	8	6,2375	1,14135
العمر العقلي للمجموعة التجريبية	8	3,9625	,77632
درجة الذكاء للمجموعة التجريبية	8	63,1537	2,12489
العمر الزمني للمجموعة الضابطة	8	6,2000	1,01980
العمر العقلي للمجموعة الضابطة	8	3,8250	,72457
درجة الذكاء للمجموعة الضابطة	8	61,7637	3,28315
N valide (liste)	8		

الملحق رقم (02) يبين
الفروق بين المجموعتين
(الضابطة والتجريبية) في
متغير المشكلات السلوكية
(السلوك العدواني، السلوك
الانسحابي، النشاط الزائد).

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	3 المجموعات	N	Rang moyen :	Somme des rangs
السلوك العدواني	ضابطة	8	10,06	80,50
	تجريبية	8	6,94	55,50
	Total	16		
السلوك الانسحابي	ضابطة	8	10,25	82,00
	تجريبية	8	6,75	54,00
	Total	16		
النشاط الزائد	ضابطة	8	10,06	80,50
	تجريبية	8	6,94	55,50
	Total	16		
الدرجة الكلية	ضابطة	8	10,63	85,00
	تجريبية	8	6,38	51,00
	Total	16		

Tests statistiques^a

	السلوك العدواني	السلوك الانسحابي	النشاط الزائد	مجموع
U de Mann-Whitney	19,500	18,000	19,500	15,000
W de Wilcoxon	55,500	54,000	55,500	51,000
Z	-1,326	-1,507	-1,324	-1,795

الملاحق

Sig. asymptotique (bilatérale)	,185	,132	,186	,073
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,195 ^b	,161 ^b	,195 ^b	,083 ^b

a. Variable de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
السلوك العدواني المجموعة التجريبية	8	13,1250	2,47487
السلوك الانسحابي المجموعة التجريبية	8	12,5000	1,92725
النشاط الزائد المجموعة التجريبية	8	14,0000	2,00000
الدرجة الكلية المجموعة التجريبية	8	37,1250	7,84561
السلوك العدواني مجموعة الضابطة	8	15,1250	3,13676
السلوك الانسحابي مجموعة الضابطة	8	13,8750	1,95941
النشاط الزائد مجموعة الضابطة	8	15,6250	2,66927
مجموع مجموعة الضابطة	8	44,6250	5,62996
N valide (liste)	8		

الملاحق

الملحق رقم (03) يبين الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المتغير التابع بعض المهارات المعرفية (الادراك الحس حركي، الانتباه السمعي والبصري).

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	المجموعات 3	N	Rang moyen :	Somme des rangs
ضابطة		8	10,69	85,50
تجريبية		8	6,31	50,50
Total		16		
الانتباه السمعي	ضابطة	8	9,25	74,00
والبصري	تجريبية	8	7,75	62,00
Total		16		
بعض المهارات	ضابطة	8	8,75	70,00
المعرفية	تجريبية	8	8,25	66,00
Total		16		

Tests statistiques^a

	الادراك الحس حركي	الانتباه السمعي والبصري	المهارات
U de Mann-Whitney	14,500	26,000	30,000
W de Wilcoxon	50,500	62,000	66,000
Z	-1,854	-,649	-,211
Sig. asymptotique (bilatérale)	,064	,517	,833
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	,065 ^b	,574 ^b	,878 ^b

الملاحق

a. Variable de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الادراك الحسي	8	52,6250	6,09303
الانتباه	8	33,2500	3,91882
1المهارات	8	90,1250	7,54865
ظ1الادراك الحسي	8	57,6250	6,27780
ظ1الانتباه	8	34,3750	5,04090
ظ1المهارات	8	92,0000	9,94269
N valide (liste)	8		

الملحق رقم (04) يبين معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في
المقياس الفرعي للإدراك الحس -حركي

CORRELATIONS

/VARIABLES=الذات 3ب 2ب 1ب

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	الذات	3ب	2ب	1ب
Corrélation de Pearson	,658**	,132	,349**	1
Sig. (bilatérale)	,000	,290	,004	

الملاحق

	N	66	66	66	66
ب2	Corrélation de Pearson	,349**	1	,454**	,821**
	Sig. (bilatérale)	,004		,000	,000
	N	66	66	66	66
ب3	Corrélation de Pearson	,132	,454**	1	,728**
	Sig. (bilatérale)	,290	,000		,000
	N	66	66	66	66
الذات	Corrélation de Pearson	,658**	,821**	,728**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=ب4 ب5 ب6 ب7 الاشكال

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب4	ب5	ب6	ب7	الاشكال
ب4	Corrélation de Pearson	1	,532**	,613**	,082	,773**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,512	,000
	N	66	66	66	66	66
ب5	Corrélation de Pearson	,532**	1	,280*	,625**	,844**
	Sig. (bilatérale)	,000		,023	,000	,000
	N	66	66	66	66	66

الملاحق

ب6	Corrélation de Pearson	,613**	,280*	1	-,069	,631**
	Sig. (bilatérale)	,000	,023		,583	,000
	N	66	66	66	66	66
ب7	Corrélation de Pearson	,082	,625**	-,069	1	,599**
	Sig. (bilatérale)	,512	,000	,583		,000
	N	66	66	66	66	66
الاشكال	Corrélation de Pearson	,773**	,844**	,631**	,599**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66	66

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

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=ب8 ب9 ب10 ابعاد

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	ب8	ب9	ب10	ابعاد
ب8	1	,174	,489**	,671**
Corrélation de Pearson				
Sig. (bilatérale)		,163	,000	,000
N	66	66	66	66
ب9	,174	1	,540**	,707**
Corrélation de Pearson				
Sig. (bilatérale)	,163		,000	,000
N	66	66	66	66
ب10	,489**	,540**	1	,919**
Corrélation de Pearson				

الملاحق

	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	66	66	66	66
ابعد	Corrélation de Pearson	,671**	,707**	,919**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=ادراكسمعي13ب12ب11

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب11	ب12	ب13	سمعي ادراك
ب11	Corrélation de Pearson	1	,486**	,156	,735**
	Sig. (bilatérale)		,000	,211	,000
	N	66	66	66	66
ب12	Corrélation de Pearson	,486**	1	,384**	,819**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,000
	N	66	66	66	66
ب13	Corrélation de Pearson	,156	,384**	1	,693**
	Sig. (bilatérale)	,211	,001		,000
	N	66	66	66	66
سمعي ادراك	Corrélation de Pearson	,735**	,819**	,693**	1

الملاحق

Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
N	66	66	66	66

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=ادراكسمعي13ب12ب11

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب11	ب12	ب13	ادراكش
ب11	Corrélation de Pearson	1	,486**	,156	,735**
	Sig. (bilatérale)		,000	,211	,000
	N	66	66	66	66
ب12	Corrélation de Pearson	,486**	1	,384**	,819**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,000
	N	66	66	66	66
ب13	Corrélation de Pearson	,156	,384**	1	,693**
	Sig. (bilatérale)	,211	,001		,000
	N	66	66	66	66
ادراكسمعي	Corrélation de Pearson	,735**	,819**	,693**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=لمس ب17 ب16 ب15 ب14

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب14	ب15	ب16	ب17	لمس
ب14	Corrélation de Pearson	1	,087	,238	,007	,531**
	Sig. (bilatérale)		,490	,054	,957	,000
	N	66	66	66	66	66
ب15	Corrélation de Pearson	,087	1	,066	,614**	,720**
	Sig. (bilatérale)	,490		,600	,000	,000
	N	66	66	66	66	66
ب16	Corrélation de Pearson	,238	,066	1	,091	,551**
	Sig. (bilatérale)	,054	,600		,469	,000
	N	66	66	66	66	66

الملاحق

ب17	Corrélation de Pearson	,007	,614**	,091	1	,688**
	Sig. (bilatérale)	,957	,000	,469		,000
	N	66	66	66	66	66

Corrélations

لمس	Corrélation de Pearson	,531**	,720**	,551**	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66	66

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=ب18 ب19 ب20 توجه

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

الملاحق

		ب18	ب19	ب20	توجه	CO RR EL ATI ON S / VA RIA BL ES = ب21 ب22 ب23
ب18	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 66	,181 ,146 66	,466** ,000 66	,826** ,000 66	
ب19	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,181 ,146 66	1 66	,123 ,327 66	,569** ,000 66	
ب20	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,466** ,000 66	,123 ,327 66	1 66	,699** ,000 66	
توجه	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,826** ,000 66	,569** ,000 66	,699** ,000 66	1 66	

حركات ب29 ب28 ب27 ب26 ب25 ب24 ب3

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

	21ب	22ب	23ب	24ب	25ب	26ب	27ب	28ب	29ب	حركات
21ب										
Corrélation de Pearson	1	,173	,439*	,474**	,430*	,382**	,197	,357**	,164	,607**
Sig. (bilatérale)		,165	,000	,000	,000	,002	,113	,003	,188	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
22ب										
Corrélation de Pearson	,173	1	,082	-,076	,320*	,412**	,499*	,274*	,756**	,534**
Sig. (bilatérale)	,165		,512	,544	,009	,001	,000	,026	,000	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
23ب										
Corrélation de Pearson	,439**	,082	1	,541**	,306*	,148	,133	,611**	-,033	,513**
Sig. (bilatérale)	,000	,512		,000	,012	,234	,289	,000	,795	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
24ب										
Corrélation de Pearson	,474**	-,076	,541*	1	,578*	,383**	,342*	,635**	,013	,646**
Sig. (bilatérale)	,000	,544	,000		,000	,001	,005	,000	,917	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
25ب										
Corrélation de Pearson	,430**	,320*	,306*	,578**	1	,396**	,539*	,414**	,385**	,710**
Sig. (bilatérale)	,000	,009	,012	,000		,001	,000	,001	,001	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
26ب										
Corrélation de Pearson	,382**	,412*	,148	,383**	,396*	1	,356*	,589**	,298*	,672**
Sig. (bilatérale)	,002	,001	,234	,001	,001		,003	,000	,015	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
27ب										
Corrélation de Pearson	,197	,499*	,133	,342**	,539*	,356**	1	,294*	,756**	,695**
Sig. (bilatérale)	,113	,000	,289	,005	,000	,003		,017	,000	,000
N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66

الملاحق

ب28	Corrélation de Pearson	,357**	,274*	,611*	,635**	,414*	,589**	,294*	1	,200	,732**
	Sig. (bilatérale)	,003	,026	,000	,000	,001	,000	,017		,107	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
ب29	Corrélation de Pearson	,164	,756*	–	,013	,385*	,298*	,756*	,200	1	,561**
	Sig. (bilatérale)	,188	,000	,033	,917	,001	,015	,000	,107		,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
حركات	Corrélation de Pearson	,607**	,534*	,513*	,646**	,710*	,672**	,695*	,732**	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66

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

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

الملحق رقم (05) يبين معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه في المقياس الفرعي للانتباه البصري والسمعي :

CORRELATIONS

/VARIABLES=ب30 ب31 ب32 ب33 ب34 ب35 ب36 ب37 ب38 ب39 انتباه بص

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب30	ب31	ب32	ب33	ب34	ب35	ب36	ب37	ب38	ب39	بصري انتباه
ب30	Corrélation de Pearson	1	,028	,244*	,510**	,408**	,255*	,600**	,109	,497**	,181	,612*
	Sig. (bilatérale)		,821	,049	,000	,001	,039	,000	,383	,000	,145	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
ب31	Corrélation de Pearson	,028	1	,237	,365**	,173	,518*	,187	,548**	,040	,443*	,582*
	Sig. (bilatérale)	,821		,055	,003	,164	,000	,132	,000	,750	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
ب32	Corrélation de Pearson	,244*	,237	1	,575**	,436**	,443*	,377**	,031	,497**	,344*	,683*
	Sig. (bilatérale)	,049	,055		,000	,000	,000	,002	,804	,000	,005	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
ب33	Corrélation de Pearson	,510**	,365*	,575*	1	,111	,591*	,580**	,401**	,215	,535*	,783*
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000		,374	,000	,000	,001	,082	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
ب34	Corrélation de Pearson	,408**	,173	,436*	,111	1	-,098	,193	,093	,586**	,073	,497*
	Sig. (bilatérale)	,001	,164	,000	,374		,434	,120	,456	,000	,562	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66

الملاحق

ب35	Corrélation de Pearson	,255*	,518*	,443*	,591**	-,098	1	,507**	,310*	,055	,518*	,659*
	Sig. (bilatérale)	,039	,000	,000	,000	,434		,000	,011	,659	,000	,000

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

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

CORRELATIONS

/VARIABLES=انتباهسمعي ب40 ب41 ب42 ب43 ب44 ب45 ب46

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

		ب40	ب41	ب42	ب43	ب44	ب45	ب46	سمعي انتباه
ب40	Corrélation de Pearson	1	,103	,601**	,669**	,240	,284*	,533**	,771**
	Sig. (bilatérale)		,409	,000	,000	,053	,021	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66
ب41	Corrélation de Pearson	,103	1	,121	-,071	,328**	,034	,401**	,385**
	Sig. (bilatérale)	,409		,332	,570	,007	,784	,001	,001
	N	66	66	66	66	66	66	66	66
ب42	Corrélation de Pearson	,601*	,121	1	,486**	,322**	,328**	,499**	,748**
	Sig. (bilatérale)	,000	,332		,000	,008	,007	,000	,000
	N	66	66	66	66	66	66	66	66

الملاحق

ب43	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,669* . ,000 66	-,071 ,570 66	,486** ,000 66	1 66	,251* ,042 66	,263* ,033 66	,258* ,037 66	,653** ,000 66
ب44	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,240 ,053 66	,328** ,007 66	,322** ,008 66	,251* ,042 66	1 66	,047 ,707 66	,253* ,040 66	,496** ,000 66
ب45	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,284* ,021 66	,034 ,784 66	,328** ,007 66	,263* ,033 66	,047 ,707 66	1 66	,154 ,217 66	,616** ,000 66
ب46	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,533* . ,000 66	,401** ,001 66	,499** ,000 66	,258* ,037 66	,253* ,040 66	,154 ,217 66	1 66	,656** ,000 66
سمعيان تياه	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,771* . ,000 66	,385** ,001 66	,748** ,000 66	,653** ,000 66	,496** ,000 66	,616** ,000 66	,656** ,000 66	1 66

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

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

الملاحق

الملحق رقم (06) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

CORRELATIONS

/VARIABLES=الذات الاشكال ابعاد ادرارك سمعي انتباه سمعي الانتباه

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

Corrélations

	الذات	الاشكال	ابعاد	سمعي ادراك	لمس	توجه	حركات	بصري انتباه	سمعي انتباه	الدرجة
الذات Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,706** ,000 66	,706** ,000 66	,642* ,000 66	,712** ,000 66	,695** ,000 66	,673** ,000 66	,726** ,000 66	,777** ,000 66	,643** ,000 66	,839* ,000 66
الاشكال Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,706** ,000 66	1 ,000 66	,680* ,000 66	,667** ,000 66	,788** ,000 66	,645** ,000 66	,753** ,000 66	,887** ,000 66	,738** ,000 66	,901* ,000 66
ابعاد Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,642** ,000 66	,680** ,000 66	1 ,000 66	,591** ,000 66	,770** ,000 66	,729** ,000 66	,542** ,000 66	,768** ,000 66	,573** ,000 66	,791* ,000 66
سمعي ادراك Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,712** ,000 66	,667** ,000 66	,591* ,000 66	1 ,000 66	,777** ,000 66	,656** ,000 66	,694** ,000 66	,730** ,000 66	,656** ,000 66	,821* ,000 66

الملاحق

لمس	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,695** ,000 66	,788** ,000 66	,770* . ,000 66	,777** ,000 66	1 66	,741** ,000 66	,667** ,000 66	,845** ,000 66	,695** ,000 66	,888* . ,000 66
توجه	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,673** ,000 66	,645** ,000 66	,729* . ,000 66	,656** ,000 66	,741** ,000 66	1 66	,638** ,000 66	,758** ,000 66	,413** ,001 66	,768* . ,000 66
حركات	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,726** ,000 66	,753** ,000 66	,542* . ,000 66	,694** ,000 66	,667** ,000 66	,638** ,000 66	1 66	,780** ,000 66	,680** ,000 66	,858* . ,000 66
بصري انتباه	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,777** ,000 66	,887** ,000 66	,768* . ,000 66	,730** ,000 66	,845** ,000 66	,758** ,000 66	,780** ,000 66	1 66	,774** ,000 66	,957* . ,000 66
سمعي انتباه	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,643** ,000 66	,738** ,000 66	,573* . ,000 66	,656** ,000 66	,695** ,000 66	,413** ,001 66	,680** ,000 66	,774** ,000 66	1 66	,841* . ,000 66
الدرجة	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,839** ,000	,901** ,000	,791* . ,000	,821** ,000	,888** ,000	,768** ,000	,858** ,000	,957** ,000	,841** ,000	1

الملاحق

N	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66
---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

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

الملحق رقم (07) يوضح نتائج صدق المقياس عن طريق الصدق المرتبط بالمحكات

T-TEST GROUPS=VAR00006(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الاطفال

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques de groupe

	VAR00006	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاطفال الاعاقية		60	89,6333	14,40688	1,85992
ن					
الاطفال لاسويا		60	120,1667	12,40034	1,60088
ء					

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الاطفال	Hypothèse de variances égales	,918	,340	-12,442	118	,000	-30,53333	2,45400	-35,39292	-25,67375

الملاحق

Hypothèse de variances inégaies			- 12,442	115,44 2	,000	- 30,53333	2,4540 0	- 35,394 03	-25,67263
---------------------------------------	--	--	-------------	-------------	------	---------------	-------------	-------------------	-----------

الملحق رقم (08) يوضح نتائج صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية

T-TEST GROUPS=العليا(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=الدنيا

/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques de groupe

	العليا	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البيانات	عينة دنيا	17	74,4706	19,00368	4,60907
	عينة عليا	17	115,0588	17,66165	4,28358

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
Hypothèse de variances égales	,054	,818	-6,450	32	,000	-40,58824	6,29226	- 53,40515	- 27,77132

الملاحق

Hypothèse de variance s inégales			-6,450	31,830	,000	-40,58824	6,29226	-	53,40784	-	27,76863
----------------------------------	--	--	--------	--------	------	-----------	---------	---	----------	---	----------

الملحق رقم (09) يبين نتائج الثبات عن طريق التجزئة النصفية

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Observations Valide	66	100,0
Exclue ^a	0	,0
Total	66	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,773
		Nombre d'éléments	23 ^a
	Partie 2	Valeur	,813
		Nombre d'éléments	23 ^b
		Nombre total d'éléments	46
		Corrélation entre les sous-échelles	,864
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,927
	Longueur inégale		,927
	Coefficient de Guttman		,926

الملاحق

- a. Les éléments sont : ب1, ب3, ب5, ب7, ب9, ب11, ب13, ب15, ب17, ب19, ب21, ب23, ب25, ب27, ب29, ب31, ب35, ب37, ب39, ب41, ب43, ب45, ب47.
- b. Les éléments sont : ب4, ب6, ب8, ب10, ب12, ب14, ب16, ب18, ب20, ب22, ب24, ب26, ب28, ب30, ب32, ب33, ب34, ب36, ب38, ب40, ب42, ب44, ب46.

الملحق رقم (10) يبين نتائج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

RELIABILITY

/VARIABLES=ب1 ب2 ب3 ب4

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Echelle : ALL VARIABLES

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,795	4

RELIABILITY

/VARIABLES=ب4 ب5 ب6 ب7 ب8 ب9 ب10 ب11

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,777	5

RELIABILITY

/VARIABLES=ب8 ب9 ب10 ب11 ب12 ب13

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments

,817	4
------	---

RELIABILITY

/VARIABLES=سمعي ادراك ب13 ب12 ب11

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,800	4

RELIABILITY

/VARIABLES=لمس ب17 ب16 ب15 ب14

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,737	5

RELIABILITY

/VARIABLES=توجه ب20 ب19 ب18

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,787	4

RELIABILITY

/VARIABLES=حركات ب29 ب28 ب27 ب26 ب25 ب24 ب23 ب22 ب21

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,753	10

RELIABILITY

/VARIABLES=ب30ب31ب32ب33ب34ب35ب36ب37ب38ب39بصريانتباه

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,751	11

RELIABILITY

/VARIABLES=ب40ب41ب42ب43ب44ب45ب46سمعي انتباه

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,743	8

RELIABILITY

/VARIABLES=ب1ب2ب3ب4ب5ب6ب7ب8ب9ب10ب11ب12ب13ب14ب15ب16ب17

ب18ب19ب20ب21ب22ب23ب24ب25ب26ب27ب28ب29ب31ب32ب33ب34ب35

الدرجة ب36ب37ب38ب39ب40ب41ب42ب43ب44ب45ب46

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

Statistiques de fiabilité

الملاحق

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,823	46

الملحق رقم (11) يبين نتائج الفروق بين متوسطات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

Tests non paramétriques

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

	N	Rang moyen :	Somme des rangs
2 ادراك ظ - 2 الادراك البعدي	0 ^a	,00	,00
Rangs négatifs			
Rangs positifs	0 ^b	,00	,00
Ex aequo	8 ^c		
Total	8		
2 انتباه ظ - 1 الانتباه	0 ^d	,00	,00
Rangs négatifs			
Rangs positifs	1 ^e	1,00	1,00
Ex aequo	7 ^f		
Total	8		
1 المهارات - 2 مهارات ظ	1 ^g	1,00	1,00
Rangs négatifs			
Rangs positifs	0 ^h	,00	,00
Ex aequo	7 ⁱ		
Total	8		

الملاحق

- a. ادراك ظ < 2 الادراك البعدي
b. ادراك ظ > 2 الادراك البعدي
c. ادراك ظ = 2 الادراك ال بعدي
d. انتباه ظ < 1 الانتباه
e. انتباه ظ > 1 الانتباه
f. انتباه ظ = 1 الانتباه
g. 1 المهارات < 2 مهارات ظ
h. 1 المهارات > 2 مهارات ظ
i. 1 المهارات = 2 مهارات ظ

Tests statistiques^a

	2 الادراك البعدي 2 ادراك ظ -	ظ 1 الانتباه - 2 انتباه ظ	- 2 مهارات ظ ظ 1 المهارات
Z	,000 ^b	-1,000 ^c	-1,000 ^d
Sig. asymptotique (bilatérale)	1,000	,317	,317

a. Test de classement de Wilcoxon

b. La somme des rangs négatifs est égale à la somme des rangs positifs.

c. Basée sur les rangs négatifs.

d. Basée sur les rangs positifs.

DESCRIPTIVES VARIABLES=ظ 1 الانتباه 2 انتباه ظ 2 الادراك البعدي 2 ادراك ظ 2 ظ 1 المهارات
/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
ظ 1 المهارات	8	92,0000	9,94269
2 مهارتظ	8	91,8750	10,20417
2 ادراكظ	8	57,6250	6,27780

الملاحق

2 الادراك البعدي	8	57,6250	6,27780
2 انتباه	8	34,2500	5,33854
ظ 1 الانتباه	8	34,3750	5,04090
N valide (liste)	8		

الملحق رقم (12) يبين نتائج نتائج الفروق بين متوسطات القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

NPAR TESTS

الذات الاشكال الابعاد ادراك المسالتوجه الحركة الدقيقة والعامّة الادراك الحسي الانتباه البصري الانتباه =/WILCOXON
 الادراك 2 الحركة الدقيقة والعامّة 2 التوجه 2 اللمس 2 ادراك س 2 الابعاد 2 الاشكال 2 الذات 1 السمعي الانتباه المهارات
 2 الانتباه السمعي 2 الانتباه البصري الحسي
 (PAIRED) 2 المهارات 2 الانتباه
 /MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الذات - الذات 2			
Rangs négatifs	0 ^a	,00	,00
Rangs positifs	8 ^b	4,50	36,00
Ex aequo	0 ^c		
Total	8		
الاشكال - 2 الاشكال			
Rangs négatifs	0 ^d	,00	,00
Rangs positifs	8 ^e	4,50	36,00
Ex aequo	0 ^f		
Total	8		

الملاحق

الابعد - 2الابعد	Rangs négatifs	0 ^g	,00	,00
	Rangs positifs	7 ^h	4,00	28,00
	Ex aequo	1 ⁱ		
	Total	8		
ادراك س - 2ادراك س	Rangs négatifs	0 ^j	,00	,00
	Rangs positifs	7 ^k	4,00	28,00
	Ex aequo	1 ^l		
	Total	8		
اللمس - 2اللمس	Rangs négatifs	0 ^m	,00	,00
	Rangs positifs	7 ⁿ	4,00	28,00
	Ex aequo	1 ^o		
	Total	8		
التوجه - 2التوجه	Rangs négatifs	0 ^p	,00	,00
	Rangs positifs	8 ^q	4,50	36,00
	Ex aequo	0 ^r		
	Total	8		
2 - الحركة الدقيقة والعامة الحركة الدقيقة والعامة	Rangs négatifs	0 ^s	,00	,00
	Rangs positifs	8 ^t	4,50	36,00
	Ex aequo	0 ^u		
	Total	8		
الادراك - 2الادراك الحسي الحسي	Rangs négatifs	0 ^v	,00	,00
	Rangs positifs	8 ^w	4,50	36,00
	Ex aequo	0 ^x		

الملاحق

Total	8		
الانتباه - 2 الانتباه البصري	Rangs négatifs	0 ^y	,00
	Rangs positifs	8 ^z	4,50
	Ex aequo	0 ^{aa}	
Total	8		
الانتباه - 2 الانتباه السمعي	Rangs négatifs	0 ^{ab}	,00
	Rangs positifs	8 ^{ac}	4,50
	Ex aequo	0 ^{ad}	
Total	8		
الانتباه - 2 الانتباه	Rangs négatifs	0 ^{ae}	,00
	Rangs positifs	8 ^{af}	4,50
	Ex aequo	0 ^{ag}	
Total	8		
1 المهارات - 2 المهارات	Rangs négatifs	0 ^{ah}	,00
	Rangs positifs	8 ^{ai}	4,50
	Ex aequo	0 ^{aj}	
Total	8		

a. الذات < 2 الذات

b. الذات > 2 الذات

c. الذات = 2 الذات

d. الاشكال < 2 الاشكال

e. الاشكال > 2 الاشكال

f. الاشكال = 2 الاشكال

g. الابعاد < 2 الابعاد

h. الابعاد > 2 الابعاد

الملاحق

- i. الابعاد = 2الابعاد
- ج. ادراك س < 2ادراك س
- k. ادراك س > 2ادراك س
- ل. ادراك س = 2ادراك س
- m. اللمس < 2اللمس
- n. اللمس > 2اللمس
- o. اللمس = 2اللمس
- p. التوجه < 2التوجه
- q. التوجه > 2التوجه
- r. التوجه = 2التوجه
- s. الحركة الدقيقة والعامة < 2الحركة الدقيقة والعامة
- t. الحركة الدقيقة والعامة > 2الحركة الدقيقة والعامة
- u. الحركة الدقيقة والعامة = 2الحركة الدقيقة والعامة
- v. الادراك الحسي < 2الادراك الحسي
- w. الادراك الحسي > 2الادراك الحسي
- x. الادراك الحسي = 2الادراك الحسي
- y. الانتباه البصري < 2الانتباه البصري
- z. الانتباه البصري > 2الانتباه البصري
- aa. الانتباه البصري = 2الانتباه البصري
- ab. الانتباه السمعي < 2الانتباه السمعي
- ac. الانتباه السمعي > 2الانتباه السمعي
- ad. الانتباه السمعي = 2الانتباه السمعي
- ae. الانتباه < 2الانتباه
- af. الانتباه > 2الانتباه
- ag. الانتباه = 2الانتباه
- ah. 1المهارات < 2المهارات
- ai. 1المهارات > 2المهارات
- aj. 1المهارات = 2المهارات

Tests statistiques^a

الملاحق

	المهارات 2 - المهارات 1	الانتباه 2 الانتباه الانتباه -	الانتباه 2 السمعي الانتباه - السمعي	الانتباه 2 البصري الانتباه البصري	الادراك 2 الحسي الادراك - الحسي	الحركة الدقيقة والعامّة 2 - الحركة الدقيقة والعامّة	2 التوجه - التوجه	2 اللمس - اللمس	ادراك 2 - ادراك س	2 الابعاد - الابعاد	الاشكال 2 - الاشكال ل	
Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2,524 _b	2,527 ^b	2,527 ^b	-2,527 ^b	2,524 ^b	-2,533 ^b	2,565 _b	2,410 _b	2,388 ^b	2,388 _b	2,530 ^b	2,536 _b
Sig. asymptotique (bilatérale)	,012	,012	,012	,012	,012	,011	,010	,016	,017	,017	,011	,011

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.

DESCRIPTIVES VARIABLES= الذات الاشكال الابعاد ادراك س اللمس التوجه الحركة الدقيقة والعامّة الادراك الحسي الانتباه

2 الحركة الدقيقة والعامّة 2 التوجه 2 اللمس 2 ادراك س 2 الابعاد 2 الاشكال 2 الذات 1 البصري الانتباه السمعي الانتباه المهارات

2 الانتباه البصري 2 الادراك الحسي

2 المهارات 2 الانتباه 2 الانتباه السمعي

/STATISTICS=MEAN STDDEV.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الذات	8	5,2500	,88641
الاشكال	8	7,0000	1,19523
الابعاد	8	6,1250	1,35620
ادراك س	8	6,0000	1,51186
اللمس	8	7,7500	1,58114
التوجه	8	6,7500	,88641
الحركة الدقيقة والعامّة	8	17,7500	2,12132

الملاحق

الادراك الحسي	8	52,6250	6,09303
الانتباه البصري	8	20,0000	3,33809
الانتباه السمعي	8	13,2500	1,28174
الانتباه	8	33,2500	3,91882
المهارات 1	8	90,1250	7,54865
الذات 2	8	10,2500	1,28174
الاشكال 2	8	10,1250	1,24642
الابعاد 2	8	8,3750	,51755
ادراك س 2	8	8,5000	,53452
اللمس 2	8	10,8750	1,24642
التوجه 2	8	8,6250	,51755
الحركة دقيقة العام 2	8	26,0000	1,51186
الادراك الحسي 2	8	82,7500	3,53553
الانتباه البصري 2	8	26,2500	2,25198
الانتباه السمعي 2	8	18,2500	2,12132
الانتباه 2	8	44,5000	2,56348
المهارات 2	8	127,2500	4,68280
N valide (liste)	8		

الملحق رقم (13) يبين نتائج الفروق بين القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

NPAR TESTS

/M-W= المجموعات 2 BY الذات

/MISSING ANALYSIS.

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	المجموعا ت	N	Rang moyen :	Somme des rangs
الذات	ضابطة	8	4,50	36,00

الملاحق

	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
الاشكال	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
الابعاد	ضابطة	8	5,44	43,50
	تجريبية	8	11,56	92,50
	Total	16		
ادراك س	ضابطة	8	5,25	42,00
	تجريبية	8	11,75	94,00
	Total	16		
اللمس	ضابطة	8	4,69	37,50
	تجريبية	8	12,31	98,50
	Total	16		
التوجه	ضابطة	8	5,88	47,00
	تجريبية	8	11,13	89,00
	Total	16		
الحركة دقيقة والعامة	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
الادراك الحسي	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
الانتباه البصري	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
الانتباه السمعي	ضابطة	8	5,13	41,00
	تجريبية	8	11,88	95,00
	Total	16		

الملاحق

2الانتباه	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		
2المهارات	ضابطة	8	4,50	36,00
	تجريبية	8	12,50	100,00
	Total	16		

Tests statistiques^a

	المهارات	الانتباه	الانتباه سمعي	الانتباه هال	الادراك الحسي	الحركة دقيقة والعامة	التوجه	اللمس	ادراك س	الأبعاد	الاشكال	الذات
U de Mann–Whitney	,000	,000	5,000	,000	,000	,000	11,000	1,500	6,000	7,500	,000	,000
W de Wilcoxon	36,000	36,000	41,000	36,000	36,000	36,000	47,000	37,500	42,000	43,500	36,000	36,000
Z	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	3,373	3,371	–2,872	–3,381	–3,368	–3,396	–2,319	3,266	–2,876	–2,760	–3,419	3,403
Sig. asymptotique (bilatérale)	,001	,001	,004	,001	,001	,001	,020	,001	,004	,006	,001	,001
Sig. exacte [2* (sig. unilatérale)]	,000 ^b	,000 ^b	,003 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,000 ^b	,028 ^b	,000 ^b	,005 ^b	,007 ^b	,000 ^b	,000 ^b

a. Variable de regroupement : المجموعات

b. Non corrigé pour les ex aequo.

DESCRIPTIVES VARIABLES=2الأبعاد بعدي 2الأبعاد 2الاشكال البعدي 2الاشكال 2الذات بعدي 2الذات

2الحركات بعدي 2الحركة دقيقة والعامة 2التوجه بعدي 2التوجه 2اللمس بعدي 2اللمس 2الادراك س بعدي 2ادراك س

2الانتباه بصري بعدي 2الانتباه البصري 2الادراك البعدي 2الادراك الحسي

2المهارات بعدي 2المهارات 2الانتباه البعدي 2الانتباه 2الانتباه سمعي بعد 2الانتباه السمعي

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
2الذات	8	10,2500	1,28174
2الذات بعدي	8	5,6250	,91613
2الاشكال	8	10,1250	1,24642
2الاشكال بعدي	8	7,3750	,74402
2الابعد	8	8,3750	,51755
2الابعد بعدي	8	5,7500	2,05287
2ادراك س	8	8,5000	,53452
2الادراك س بعدي	8	6,2500	1,75255
2اللمس	8	10,8750	1,24642
2اللمس بعدي	8	7,3750	1,84681
2التوجه	8	8,6250	,51755
2التوجه بعدي	8	6,6250	1,59799
2الحركة دقيقة والعامة	8	26,0000	1,51186
2الحركات بعدي	8	18,3750	2,66927
2الادراك الحسي	8	82,7500	3,53553
2الادراك البعدي	8	57,6250	6,27780
2الانتباه البصري	8	26,2500	2,25198
2الانتباه بصري بعدي	8	19,8750	3,44083
2الانتباه السمعي	8	18,2500	2,12132
2الانتباه سمعي بعد	8	14,5000	1,85164
2الانتباه	8	44,5000	2,56348
2الانتباه البعدي	8	34,3750	5,04090
2المهارات	8	127,2500	4,68280
2المهارات بعدي	8	92,0000	9,94269
N valide (liste)	8		

الملحق رقم (14) يبين نتائج الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية

Tests non paramétriques

Test de classement de Wilcoxon

Rangs

	N	Rang moyen :	Somme des rangs
2 - المهارات قياساتتبعي	2 ^a	2,25	4,50
Rangs négatifs			
Rangs positifs	1 ^b	1,50	1,50
Ex aequo	5 ^c		
Total	8		

a. قياساتتبعي < 2 المهارات

b. قياساتتبعي > 2 المهارات

c. قياساتتبعي = 2 المهارات

Tests statistiques^a

	2 - المهارات قياساتتبعي
Z	-,816 ^b
Sig. asymptotique (bilatérale)	,414

a. Test de classement de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs positifs.

DESCRIPTIVES VARIABLES=2 قياساتالمهارات

/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
قياساتتبعي	8	127,5000	4,98569
2 المهارات	8	127,2500	4,68280
N valide (liste)	8		

الملاحق

الملحق رقم (15) يبين استمارة طلب تحكيم المقياس

الرقم	مجال التحكيم	التحكيم	ملاحظات المحكمين
-------	--------------	---------	------------------

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم مقياس بعض المهارات المعرفية الإدراك الحس حركي ، الانتباه البصري والانتباه السمعي للأطفال
المعاقين عقليا القابلين للتعلم

:الأستاذ المحترم

بين أيديكم مقياس أعد في إطار اطروحة دكتوراه، بجامعة البليدة 2 تحت اشراف الاستاذ الدكتور محي الدين عبد العزيز
وهي معنونة بـ:

برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط
المدرسي دراسة شبه تجريبية على عينة من الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمركز النفسي التربوي بالجلفة
الرجاء من حضرتكم المشاركة في تحكيمه وإضفاء خبرتكم على محتواه، بتسجيل ملاحظاتكم واقتراحاتكم في استمارة
التحكيم، ودمتم في خدمة العلم وأهله ولكم منا جزيل الشكر والتقدير .

الباحثة : خدومي زهرة

البيانات الأساسية الخاصة بالسيد الدكتور :

الاسم واللقب.....
الدرجة العلمية :.....
التخصص:.....
الجامعة :.....

الملاحق

	مناسب	غير مناسب	
01			العنوان الكلي للمقياس : مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
02			عنوان المقياس الفرعي الادراك الحس-حركي
			عنوان المقياس الفرعي الانتباه السمعي والبصري
02			العبارات المستعملة في البنود
03			انتماء البنود للأبعاد
04			السلم بالمقياس: ثلاثي

قامت الباحثة بإعداد المقياس نظرا لعدم توفر مقاييس تتضمن الادراك الحس حركي والانتباه السمعي والبصري لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم- في حدود علم الباحثة - حيث يهدف هذا المقياس للتعرف على بعض المهارات المعرفية عند الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ولقد اعتمدت الباحثة في اعداده على النظريات والمصادر الآتية :

- النظرية النمو المعرفي لجان بياجيه :
- الاطلاع على ما امكن من البحوث والدراسات التي لها علاقة بموضوع المهارات المعرفية عند الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .
- الاطلاع على المقاييس التي لها علاقة بالموضوع مثل مقياس دايتون للقدرة الادراكية للإدراك الحسي حركية للأطفال ومقياس هايود المعدل للقدرة الادراكية الحسية-الحركية للأطفال.

- مقياس becs ل جان لويس (2007)
- مقياس ستروب للانتباه الانتقائي .
- الاطلاع على برنامج تيتش وبرنامج لوفاس التدريبي وبرنامج الايبلز للأطفال المصابين بالتوحد .
- الاطلاع على أنشطة ماريا مونتيسوري
- 1- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى التعرف على بعض المهارات المعرفية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.
- 2- أبعاد المقياس: يتضمن المقياس الأبعاد التالية :
- 1-2 - بعد الإدراك الحس الحركي: يحتوي هذا البعد على المهارات الاتية والتي تمثل جوانب الإدراك الحس حركي:
 - * ادراك الذات والجسم.
 - * الادراك البصري: إدراك الألوان، إدراك الاشكال، الابعاد والاحجام .
 - * الادراك السمعي.
 - * الذوق واللمس.
 - * المهارات الحركية الدقيقة والعامة.
- يتألف هذا البعد من (30) بندا موزعة على المهارات السابقة
- 2-2 - بعد الانتباه : يتضمن هذا البعد المهارات الاتية والتي تمثل جوانب الانتباه في: الانتباه البصري والانتباه السمعي والتي قامت على مبدا الاختلاف والتشابه
- يتألف هذا البعد من (17) بند موزعة على المهارات السابقة
- وتم الاعتماد على سلم ليكرت الثلاثي في تصحيح المقياس مع ارفاقه بأدوات وسيرورة نشاط كل بند.
- 3- تصحيح المقياس:
- يحصل الطفل على درجة 3 اذا كانت الاجابة بـ(دائما)
- يحصل الطفل على درجة 2 اذا كانت الاجابة بـ(احيانا)
- يحصل الطفل على درجة 1 اذا كانت الاجابة بـ(مطلقا)
- تتراوح درجة المقياس بين (47) درجة كأدنى درجة و(141) درجة كأعلى درجة

الملاحق

الملحق رقم (16) يبين الصورة الاولى للمقياس

1 بعد الادراك الحس حركي

الرقم	العبارات	دا ثم ا	احيانا	مطل قا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للمجال		الملاحظا ت
						واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
إدراك الذات والجسم										
1	يتعرف على اسمه				يتم مناداة الطفل باسمه من خلفه					
2	يتعرف على أجزاء الجسم				نطلب من الطفل لمس اجزاء من الجسم: الرأس، الذراع، الاطراف، على مجسم، انسان					
3	يتعرف على مكونات الرأس: الفم، الأنف، الأذن، العين				نطلب من الطفل لمس مكونات الرأس على المجسم					
4	يسمي أفراد عائلته				نسأله عن اسم الام، الاب الاخوة					
إدراك الأشكال والألوان الاساسية										
الرقم	العبارات	دا ثم ا	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للمجال		الملاحظا ت
						واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
5	يفرز الاشكال الاساسية				نستعمل لعبة تربية خشبية					
6	يسمي الاشكال الاساسية				تحتوي على الألوان الأساسية الأربعة والاشكال الأساسية					

الملاحق

					الأربعة				7	يفرز الألوان الأساسية
									8	يسمي الألوان الأساسية
إدراك الأبعاد والأحجام										
الرقم	العبارات	دا ثم أ	أحيانا	مطلقا	الأدوات المستعملة وسيرورة النشاط	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للمجال		الملاحظات
						واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	
9	يتعرف على الكبير والصغير				نقدم للطفل كريات كبيرة وكريات صغيرة و نطلب منه أن يصنف الكرات حسب الحجم					
10	يتعرف على كثير وقليل				نقدم للطفل علبتين تحتوي اللعبة الاولى على 10 كريات صغيرة والعبة الثانية على 3 كريات صغيرة ونسأله اين اللعبة التي تحتوي على عدد أكثر من الكريات؟ ثم نسأل اين اللعبة التي تحتوي على عدد اقل من الكريات؟					
11	يتعرف على قريب وبعيد				نقدم للطفل صورة فيها طفل قريب وآخر بعيد ونسأله أين الطفل القريب؟ ثم نسأل أين الطفل البعيد؟					
الإدراك السمعي										
الرقم	العبارات	دا ثم أ	أحيانا	مطلقا	الأدوات المستعملة وسيرورة النشاط	وضوح العبارة	مناسبة العبارة للمجال			الملاحظات

الملاحق

								١		
12	يحدد مصدر الصوت				نضع انشودة في الهاتف ونسال أين مصدر صوت الانشودة					
13	يتعرف على بعض اصوات الحيوانات				يمكن ان يفرق بين صوت القط والبقرة والكلب بعدما قمنا بتسميعه الاصوات					
14	يفرق بين الصوت العالي/ المنخفض				نشغل صوت الجرس بصوت عالي فهل يغلق الطفل أذنيه ثم نشغله بصوت منخفض ونرى ردة فعل .					
اللمس والذوق										
الرقم	العبارات	دا ئم ا	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط	وضوح العبارة		مناسبة العبارة للمجال		الملاحظات
						واضحة	غير واضحة	واضحة	غير واضحة	
15	يفرق بين حلو/مر				نقدم للطفل محاليل مائية ونسأله عن مذاقها؟					
16	يفرق بين حامض/ مالح									
17	يفرق بين ساخن / بارد				نقدم للطفل إيناء به ماء ساخن وإيناء به ماء بارد ونسأله أين الماء الساخن؟ ثم أين الماء البارد؟.					
18	يفرق بين ناعم / أحرش				نقدم للطفل ورق الصنفرة و ورقة رسم نسأله عن الورق الناعم؟ وأين والملمس الأحرش؟					
التوجه المكاني										
19	يدرك مدلول				نضع دمية فوق الطاولة والثانية					

الملاحق

					تحت الطاولة ونطلب من الطفل تحديد موضع الدمية				كلمتي فوق/ تحت	
20					يقف الطفل مرة امام زميله ومرة وراء ونطلب من تحديد موضعه بالنسبة لزميله				يدرك مدلول كلمتي امام / وراء	
21					نضع دمية مرة داخل الصندوق ومرة خارج الصندوق ونطلب من الطفل تحديد موضع الدمية بالنسبة للصندوق				يدرك مدلول كلمتي داخل / خارج	
(الحركة الدقيقة والعامة)										
22					نقدم للطفل قارورة صغيرة الحجم محكمة الاغلاق ونطلب منه فتحها				يمكن فتح وغلق قارورة صغيرة الحجم	
23					نضع أمام الطفل لوحة أزرار ونطلب منه تزيير اللوحة				يمكن تزيير قمص	
24					نضع أمام الطفل لوحة تشبيك الخيوط ونطلب منه ربط الخيوط				يمكن ربط حذائه	
25					نضع امام الطفل مجموعة من الخرزات ونطلب منه ادخالها في الخيوط				يمكن ادخال خرزات في خيوط	
26					نقوم برسم خط مستقيم على الارض في فضاء خالي من الحواجز نحدد الخط بشرائط لاصق ونطلب من الطفل المشي فوق الشريط اللاصق لـ 3 أمتار دون انحراف				يمكن المشي وفق خط مستقيم	
27					نطلب من الطفل الوقوف على رجل واحدة لمدة 5 ثواني ثم				يمكن الوقوف على رجل واحدة	

الملاحق

					يتم تبديل القدم					
28	يقفز بين دوائر برجلي				نرسم على الأرض مجموعة من الدوائر المتماسة ونطلب من الطفل القفز برجلين ثم برجل واحدة					
29	يمكن القفز بين الدوائر برجل واحدة									
30	يمكن رمي واستقبال الكرة بيده				نرمي الكرة للطفل ونرى ان كان يمكنه استقبالها ثم نطلب منه رميها اتجاه زميله					

2 بعد الانتباه البصري والسمعي

1-الانتباه البصري										وضوح الصياغة		مناسبة العبارة للمجال		ملاحظات
الرقم	العبارات	دائم ا	احيانا	مطلقا	ادوات وسيرورة النشاط	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة					
31	ينتبه الى نقطة ضوء متحركة في غرفة مظلمة				نطفئ ضوء الغرفة ونضع نقطة ضوء متحركة بالليزر ونرى ان كان بإمكان الطفل تتبعها									
32	ينتبه الى اللون الاحمر بين عدة اشكال باللون الاصفر .				نضع قطع خشبية مختلفة الاشكال كلها باللون الاصفر وبينهم قطعة واحدة باللون الاحمر فهل ينتبه الطفل للقطعة الحمراء ؟									
33	ينتبه الى اللون الأزرق من بين عدة اشكال من اللون الأخضر				نضع قطع خشبية مختلفة الاشكال كلها باللون الأخضر وبينهم قطعة واحدة باللون الازرق فهل									

الملاحق

					ينتبه الطفل للقطعة الزرقاء؟				
34	ينتبه الى شكل المربع بين عدة دوائر مختلفة اللون				نضع قطع خشبية بشكل دوائر مختلفة الألوان بينهما قطعة خشبية بشكل مربع فهل ينتبه الطفل للمربع ؟				
35	ينتبه الى شكل مثلث بين عدة مستطيلات				نضع قطع خشبية بشكل مستطيل مختلفة الالوان بينما قطعة خشبية بشكل مثلث هل ينتبه للمثلث ؟				
36	يكمل بازل بسيط مكون من اربع قطع دون خطأ				نضع امام الطفل بازل بسيط مكون من اربع قطع ونطلب منه تكملة البازل				
37	يمكن مطابقة الصور المتشابهة				نضع أمام الطفل مجموعة من الصور من كل صورة ثلاث نسخ ونطلب منه مطابقة الصور المتشابهة				
38	يجد الاختلاف بين الصورتين				نضع أمام الطفل صورتين بينما اختلاف بسيط ونطلب منه ايجاد الاختلاف				
39	يسمي او يشير الى الجزء الناقص في الصورة				نضع أمام الطفل صورة غير مكتملة فهل يمكنه الاشارة للجزء الناقص				
40	ينتبه الى مصدر الضوء				نضع ضوء في الهاتف فهل يمكن للطفل الانتباه للضوء على الهاتف				
2-الانتباه السمعي									
الرقم	العبارات	دائم ا	احيانا	مطلقا	ادوات وسيرورة النشاط	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة
41	يستجيب لسماع				ننادي الطفل اثناء انشغاله				

الملاحق

					في اللعب فهل يمكنه الاستجابة لاسمه بـ نعم			اسمه اثناء اللعب	
42					بينما الطفل داخل القسم وأمه في الخارج هل يمكنه الانتباه لصوت أمه			يستجيب لسماع صوت أمه	
43					نقوم بدق الجرس اثناء انهماك الطفل في اللعب مع اقرانه			ينتبه لصوت الجرس	
44					بينما الطفل منشغل في اللعب نقوب بخريشة وراءه هل يلتفت ؟			ينتبه لصوت الخريشة وهو يلعب	
45					اثناء أداء الطفل لنشاط داخل القسم يتشتت انتباهه بسهولة بمجرد سماع صوت خارج القسم			لا يستمر في أداء النشاط بمجرد سماع صوت خارجي	
46					نقوم برمي قطعة نقدية على الارض والطفل منهمك في اللعب هل ينتبه لها ويلتقطها			ينتبه لقطعة نقدية وقعت على الارض	
47					نضع لعبة موسيقية تحت المكتب فهل يمكن للطفل الانتباه لها ويتتبع مصدر الصوت			ينتبه لصوت لعبة تحت المكتب	

الملاحق

الملحق رقم (17) يبين قائمة السادة المحكمين لمقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

الرقم	اسم الاستاذ المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	عبد الله الزريقات	استاذ التعليم العالي	التربية الخاصة	قسم الارشاد والتربية الخاصة الجامعة الاردنية
02	الربيع العبروزي	استاذ التعليم العالي	ارشاد وتوجيه	جامعة علي لونيبي البليدة 2
03	قيصر فتحي	استاذ التعليم العالي	القياس النفسي والتربوي	جامعة الجلفة
04	زعتير نور الدين	استاذ تعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة الجلفة
05	مرباح احمد تقي الدين	استاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة زيان عاشور الجلفة
06	خنفر سامرة	استاذ مساعد أ	علم النفس العيادي والصحة النفسية	جامعة عمار ثلجي الاغواط
07	بوطي نور الدين	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة القبة الشيخ محمد البشير الابراهيمي
08	كمال بورزق	استاذ محاضر ب	علم النفس العيادي والصحة النفسية	جامعة أفلو
09	مأمون عبد الكريم	استاذ محاضر أ	علم النفس العيادي	جامعة أفلو
10	زروق سعدية	استاذ محاضر أ	علم النفس المعرفي واللغوي	جامعة عمار ثلجي الاغواط
11	رماضنية أحمد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
12	طارق يونس	مفتش التربية الخاصة	تربية خاصة	مديرية النشاط الاجتماعي بالجلفة

الملاحق

الملحق رقم (18) يبين الصورة النهائية لمقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا
القابلين للتعليم

1 المقياس الفرعي الادراك الحس حركي

الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط
إدراك الذات والجسم					
1	يتعرف على اسمه				يتم مناداة الطفل باسمه من خلفه
2	يتعرف على أجزاء الجسم				نطلب من الطفل لمس اجزاء من الجسم: الرأس، الجذع، الاطراف، على مجسم، انسان
3	يتعرف على مكونات الرأس: الفم، الأنف، الأذن، العين				نطلب من الطفل لمس مكونات الرأس على المجسم
4	يسمي أفراد عائلته				نسأله عن اسم الام، الاب الاخوة
إدراك الأشكال والألوان الاساسية					
الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط
5	يصنف الاشكال الاساسية				نستعمل لعبة تربوية خشبية تحتوي على الألوان الأساسية الأربعة والاشكال الأساسية الأربعة
6	يسمي الاشكال الاساسية				
7	يصنف الألوان الاساسية				
8	يسمي الألوان الاساسية				
إدراك الابعاد والاحجام					
الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط

الملاحق

9	يتعرف على الكبير والصغير				نقدم للطفل كريات كبيرة وكريات صغيرة و نطلب منه أن يصنف الكرات حسب الحجم
10	يتعرف على كثير وقليل				نقدم للطفل علبتين تحتوي العلبة الاولى على 10 كريات صغيرة والعلبة الثانية على 3 كريات صغيرة ونسأله اين العلبة التي تحتوي على عدد أكثر من الكريات؟ ثم نسأل اين العلبة التي تحتوي على عدد اقل من الكريات؟
11	يتعرف على قريب وبعيد				نقدم للطفل صورة فيها طفل قريب وآخر بعيد ونسأله أين الطفل القريب؟ ثم نسأل أين الطفل البعيد؟
الإدراك السمعي					
الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط
12	يحدد مصدر الصوت				نضع انشودة في الهاتف ونسأل أين مصدر صوت الانشودة
13	يتعرف على بعض اصوات الحيوانات				يمكن ان يفرق بين صوت القط والبقرة والكلب بعدما قمنا بتسميحه الاصوات
14	يفرق بين الصوت العالي/ المنخفض				نشغل صوت الجرس بصوت عالي فهل يغلق الطفل أذنيه ثم نشغله بصوت منخفض ونرى ردة فعل .
اللمس والذوق					
الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	الادوات المستعملة وسيرورة النشاط

الملاحق

15	يفرق بين حلو/مر				نقدم للطفل محاليل مائية ونسأله عن مذاقها؟
16	يفرق بين حامض/ مالح				
17	يفرق بين ساخن / بارد				نقدم للطفل إبقاء به ماء ساخن وإبقاء به ماء بارد ونسأله أين الماء الساخن؟ ثم أين الماء البارد؟.
18	يفرق بين ناعم / أحرش				نقدم للطفل ورق الصنفرة و ورقة رسم نسأله عن الورق الناعم؟ وأين والملمس الأحرش؟
التوجه المكاني					
19	يدرك مدلول كلمتي فوق/ تحت				نضع دمية فوق الطاولة والثانية تحت الطاولة ونطلب من الطفل تحديد موضع الدمية
20	يدرك مدلول كلمتي امام / وراء				يقف الطفل مرة امام زميله ومرة وراء ونطلب من تحديد موضعه بالنسبة لزميله
21	يدرك مدلول كلمتي داخل / خارج				نضع دمية مرة داخل الصندوق ومرة خارج الصندوق ونطلب من الطفل تحديد موضع الدمية بالنسبة للصندوق
الادراك الحركي (الحركة الدقيقة والعامة)					
22	يمكن فتح وغلق قارورة صغيرة الحجم				نقدم للطفل قارورة صغيرة الحجم محكمة الاغلاق ونطلب منه فتحها
23	يمكن ترزير قمص				نضع أمام الطفل لوحة أزرار ونطلب منه ترزير اللوحة
24	يمكن ربط حذائه				نضع أمام الطفل لوحة تشبيك الخيط ونطلب منه ربط الخيط
25	يمكن ادخال خرزات في خيط				نضع امام الطفل مجموعة من الخرزات ونطلب منه ادخالها في الخيط
26	يمكن المشي وفق خط مستقيم				نقوم برسم خط مستقيم على الارض في فضاء خالي من الحواجز نحدد الخط بشريط لاصق ونطلب من الطفل المشي فوق الشريط اللاصق لـ 3 أمتار دون انحراف

الملاحق

27	يمكن الوقوف على رجل واحدة			نطلب من الطفل الوقوف على رجل واحدة لمدة 5 ثواني ثم يتم تبديل القدم
28	يقفز بين دوائر برجلي			نرسم على الأرض مجموعة من الدوائر
29	يمكن القفز بين الدوائر برجل واحدة			التمتاسة ونطلب من الطفل القفز برجلين ثم برجل واحدة
30	يمكن رمي واستقبال الكرة بيده			نرمي الكرة للطفل ونرى ان كان يمكنه استقبالها ثم نطلب منه رميها اتجاه زميله

2 المقياس الفرعي الانتباه البصري والسمعي

1-الانتباه البصري					
الرقم	العبارات	دائما	احيانا	مطلقا	ادوات وسيرورة النشاط
31	ينتبه الى نقطة ضوء متحركة في غرفة مظلمة				نطفئ ضوء الغرفة ونضع نقطة ضوء متحركة بالليزر ونرى ان كان بإمكان الطفل تتبعها
32	ينتبه الى اللون الاحمر بين عدة اشكال باللون الاصفر .				نضع قطع خشبية مختلفة الاشكال كلها باللون الاصفر وبينهم قطعة واحدة باللون الاحمر فهل ينتبه الطفل للقطعة الحمراء ؟
33	ينتبه الى اللون الأزرق من بين عدة اشكال من اللون الأخضر				نضع قطع خشبية مختلفة الاشكال كلها باللون الاخضر وبينهم قطعة واحدة باللون الازرق فهل ينتبه الطفل للقطعة الزرقاء ؟
34	ينتبه الى شكل المربع بين عدة دوائر مختلفة اللون				نضع قطع خشبية بشكل دوائر مختلفة الألوان وبينها قطعة خشبية بشكل مربع فهل ينتبه الطفل للمربع ؟
35	ينتبه الى شكل مثلث بين عدة مستطيلات				نضع قطع خشبية بشكل مستطيل مختلفة الألوان بينما قطعة خشبية بشكل مثلث هل ينتبه للمثلث ؟
36	يكمل بازل بسيط مكون من اربع قطع				نضع امام الطفل بازل بسيط مكون من اربع

الملاحق

	دون خطأ			قطع ونطلب منه تكملة البازل
37	يمكن مطابقة الصور المتشابهة			نضع أمام الطفل مجموعة من الصور من كل صورة ثلاث نسخ ونطلب منه مطابقة الصور المتشابهة
38	يجد الاختلاف بين الصورتين			نضع أمام الطفل صورتين بينما اختلاف بسيط ونطلب منه إيجاد الاختلاف
39	يسمي أو يشير إلى الجزء الناقص في الصورة			نضع أمام الطفل صورة غير مكتملة فهل يمكنه الإشارة للجزء الناقص
40	ينتبه إلى مصدر الضوء			نضع ضوء في الهاتف فهل يمكن للطفل الانتباه للضوء على الهاتف
2- الانتباه السمعي				
الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	مطلقا
41	يستجيب لسماع اسمه أثناء اللعب			ننادي الطفل أثناء انشغاله في اللعب فهل يمكنه الاستجابة لاسمه بـ نعم
42	ينتبه لصوت الجرس			نقوم بدق الجرس أثناء انهماك الطفل في اللعب مع أقرانه
43	ينتبه لصوت الخريشة وهو يلعب			بينما الطفل منشغل في اللعب نقوب بخريشة وراءه هل يلتفت ؟
44	لا يستمر في أداء النشاط بمجرد سماع صوت خارجي			أثناء أداء الطفل لنشاط داخل القسم ينتشت انتباه بسهولة بمجرد سماع صوت خارج القسم
45	ينتبه لقطعة نقدية وقعت على الأرض			نقوم برمي قطعة نقدية على الأرض والطفل منهمك في اللعب هل ينتبه لها ويلتقطها
46	ينتبه لصوت لعبة تحت المكتب			نضع لعبة موسيقية تحت المكتب فهل يمكن للطفل الانتباه لها ويتتبع مصدر الصوت

الملحق رقم (19) يبين إستمارة طلب تحكيم البرنامج

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم برنامج تدريبي

الأستاذ المحترم :

بين ايديكم برنامج تدريبي أعد في إطار اطروحة دكتوراه، بجامعة علي لونيبي البلدية 2 تحت اشراف الاستاذ الدكتور محي الدين عبد العزيز وهي معنونة بـ:

برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي دراسة شبه تجريبية على عينة من الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمركز النفسي التربوي بالجلفة
الرجاء من حضرتكم المشاركة في تحكيمه و إضفاء خبرتكم على محتواه، بتسجيل ملاحظاتكم و اقتراحاتكم في استمارة التحكيم. و دمت في خدمة العلم و أهله و لكم منا جزيل الشكر و التقدير.
الباحثة :

- خدومي زهرة

تحكيم عام حول البرنامج

إجراءات البرنامج	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
فكرة البرنامج العامة			
عنوان البرنامج			
عدد الجلسات			
الزمن المقترح للجلسات			
ترتيب الجلسات			
معدل الجلسات في الأسبوع			

تحكيم خاص بالجلسات

الجلسات	مدة الجلسة	عنوان الجلسة	فاعلية محتواها	الخطوات المتبعة في الجلسة
ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم
غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم

الملاحق

								1 محور ادراك الذات والجسم
								2 محور التربية الحسية
								3 محور التوج المكاني
								4 محور الحركة الدقيقة
								5 محور الحركة العامة
								6 محور الاشغال اليديوية

الملاحظات و التوجيهات :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الأستاذ :الدرجة العلمية :

الإمضاء :

الملحق رقم (20) يبين الصورة الأولى للبرنامج الإرشادي التدريبي

بروتوكول البرنامج التدريبي

مسماه	برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي
هدفه	تنمية الادراك الحس حركي والانتباه لدى الاطفال المعاقين عقليا لدمجهم في الوسط المدرسي
خلفيته النظرية	العلاج السلوكي ا
عدد جلساته	96 جلسة لمدة 6 أشهر
عدد الانشطة في الجلسة	03
مدة النشاط	45د
حجم العينة	16 اطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم
طبيعة الجلسات	مغلقة
تواتر الجلسات	ثلاث اشطة في اليوم بمعدل 4 ايام في الاسبوع
قيادة الجلسات	الباحثة
المساعدون	اخصائي نفسي تربوي . المعلم المتخصص الرئيسي الباحثة الام
مكان إجراء الجلسات	المركز الطبي التربوي لأطفال المعاقين عقليا

- الهدف العام للبرنامج:

اختبار فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الادراك الحس الحركي و الانتباه لدى الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم لدمجهم في الوسط المدرسي .

-الاهداف الخاصة للبرنامج :

- تنمية ادراك الذات والوعي بالجسم عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .
- تنمية الادراك البصري عن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم.
- تنمية حاسة الذوق والشم واللمس عن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم
- تنمية الانتباه البصري عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .

تنمية الادراك السمعي عند الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم .

- مصادر إعداد البرنامج:

- الإطار النظري للدراسة الذي تناول موضوع المهارات المعرفية للأطفال والاعاقة العقلية و كتب في علم النفس المعرفي و نذكر فيما يلي ام المراجع المعتمدة في اعداد البرنامج :
- *مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لجمال الطيب و ارون 2009.
- *انشطة الاطفال العادين وذوي الاحتياجات الخاصة لخولة احمد يحي و ماجدة السيد عبيد 2007.
- *التربية الحسية لطفل الروضة لمفيد نجيب حواشيين وزيدان نجيب حواشيين 2002.
- *كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة المشابهة للموضع والتي ركزت على التربية النفس حركية للأطفال وتنمية الممارات المعرفية واستفدنا من كيفية بناء البرامج وام المحاور التي يجب التركيز عليها
- الاطلاع على ام البرامج والانشطة والطرق المعتمد للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة ونذكر فيما يلي ام البرامج التي استفدنا منا :

- برنامج تيتش لأطفال التوحد.
- برنامج لوفاس لأطفال التوحد .
- انشطة ماريا مونتيسوري للأطفال .
- طريقة سيجان للتكفل بأطفال المعاقين عقليا .

-الوسائل المادية المستخدمة في البرنامج:

- تم الاستعانة ببعض الوسائل المادية أثناء الحصص لتحقيق أهداف البرنامج وأهمها ما يلي :
- *العاب للتربية الحسية : الالعاب والوسائل التربوية لمريا مونتيسوري والالعاب التركيبية مختلفة الاحجام ، جهاز موسيقي ، اقمشة مختلفة اللمس ، محاليل مائية مختلفة المذاق .
 - *العاب لتنمية الحركة العامة : الكرة ،الحلقات ، السلم ، الحبل
 - *الخرز مختلف الاحجام ، والحبوب الجافة ، والخيط والدبابيس لتنمية الحركة الدقيقة.
 - * استعمال اوراق والالوان المائية والخشبية والترابية استعمال العجين استعمل الرمل للأشغال اليدوية والرسم .

- الاساليب والتقنيات المستخدمة :

- * التعزيز : التعزيز المادي ، التعزيز الرمزي ، التعزيز الغذائي .
- *التمييز : ويعني تعلم مارة التفريق بين المثبرات المتشابه ويتم في تعزيز الاستجابة بوجود مثير معين .
- *التلقين : التلقين اللفظي الايمائي والجسدي
- *النمذجة : نقل فكرة او معلومة او سلوك من حلال الايضاح وتقديم نموذج لملاحظته من قبل المعلم .
- *تقنية الواجبات المنزلية.
- * شبكة الملاحظة .

جلسات البرنامج

الملاحق

مواضيع الجلسة	محتوى عناصر الجلسات	فنيات وأساليب الجلسات	أهم أهداف الجلسات	زمن التطبيق
تأسيس العلاقة مع الطفل والتعرف عليه.	التعرف على الطفل وبناء علاقة معه ملاحظة سلوك الطفل مقابلة امهات الاطفال وتعريفهم بالبرنامج الذي سنطبقه اجراء القياس القبلي للأطفال	- اللعب مع الطفل لبناء العلاقة . الحاسوب: لشرح أهداف البرنامج لأمهات الاطفال. -مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من اعداد الباحثة شبكة الملاحظة.	- التعرف المتبادل بين الاطفال والباحثة وخلق الثقة بينهم وتحقيق قدر مناسب من الألفة والتقبل غير المشروط. -التعارف المتبادل بين الباحثة وامهات الاطفال والتأكيد على أهمية التفاعل بين الباحثة واسرة الطفل لنجاح البرنامج التدريبي و التأكيد على ضرورة الاهتمام والالتزام بالحضور للجلسات الإرشادية للأمهات وحضور اطفال أثناء فترة تطبيق البرنامج .	45 د لكل جلسة
محور ادراك الذات والجسم				

الملاحق

	تنمية ادراك الطفل لمفهوم الذات والجسم . تنمية انتباه وتركيز الطفل.	- استعمال الرجل المفكك. -استعمال المرآة . -استعمال صور توضيحية -استعمال جهاز موسيقي -دمية ذات حجم كبير -استعمال وجه مفكك من كرتون -استعمال بازل مكون من اربع قطع لجسم الانسان -استعمال بازل مكون من اربع قطع لوجه الانسان . - استعمال صورتين بينما اختلاف بسيط لوجه الانسان -استعمال صورتين بينما اختلاف بسيط لجسم الانسان -استعمال النمذجة -استعمال اسلوب التعزيز - شبكة الملاحظة -الواجبات المنزلية	- التعرف على اجزاء الجسم الراس . -التعرف على اجزاء الجسم بطن ظهر . -التعرف على الذراعين والقدمين .	- التعرف على اجزاء الجسم
			التعرف على العين ، الأنف ، الفم ، الأذن .	التعرف على مكونات الرأس
			التعرف على اسمه واسم والديه واخوته .	التعرف على اسم وأفراد عائلته

محور التربية الحسية				
- ادراك الطفل للألوان الاساسية وتسميتها ادراك الطفل للأشكال الاساسية وتسميتها ادراك الطفل للأبعاد والاحجام . تنمية الانتباه البصري للطفل . تنمية الانتباه السمعي للطفل .	استعمال العباب تربوية خشبية تحتوي على الالوان والاشكال الاساسية - استعمال صور توضيحية - استعمال اسلوب التلقين . - استعمال اسلوب التمييز . - استعمال اسلوب التعزيز (المعززات الغذائية او المادية او الرمزية) . - شبكة الملاحظة . - الواجبات المنزلية	-فرز اللونين الاحمر والاصفر -فرز اللونين الاخضر والازرق -تسمية الالوان الاساسية	التعرف على الألوان الأساسية	-فرز الشكلين دائرة ومربع -فرز الشكلين مثلث مستطيل -تسمية الاشكال الاساسية
		-فرز الشكلين دائرية ومربع -فرز الشكلين مثلث مستطيل -تسمية الاشكال الاساسية	التعرف على الأشكال الأساسية	
		- التعرف على كبير وصغير -التعرف على كثير وقليل -التعرف على قريب وبعيد	التعرف على الأبعاد والاحجام	
		-التعرف على الذوق حلوى ومر -التعرف على الذوق حامض ومالح	التعرف على الأذواق	
	-استعمال محاليل مائية حلوة ، مرة، مالحة ، حامضة -استعمال اسلوب التمييز -استعمال اسلوب التعزيز سواء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية . -شبكة الملاحظة . -الواجبات المنزلية .	-استعمال الورق المصنفر والاقمشة مختلفة اللمس -استعمال ابناء يحتوي على ماء بارد وابناء يحتوي على ماء دافئ استعمال اسلوب التمييز	-التعرف على الملمس ناعم وخشن . -التعرف على الملمس ساخن وبارد .	التعرف الملمس

الملاحق

		- استعمال أسلوب التعزيز سؤاء المعززات الغذائية او المادية او الرمزية . - شبكة الملاحظة. - الواجبات المنزلية .		
		- استعمال الهاتف - استعمال الألعاب الموسيقية - استعمال جهاز موسيقي - استعمال صور توضيحية لربط الصوت مع الصورة . - استعمال أسلوب التمييز - استعمال أسلوب التعزيز سؤاء المعززات الغذائية أو المادية او الرمزية. - شبكة الملاحظة . - الواجبات المنزلية	- التعرف على مصادر الاصوات - التعرف على بعض اصوات الحيوانات - التعرف على الصوت العالي والمنخفض	التعرف على الأصوات ومصادرها
محور التوجه المكاني				
	- تنمية ادراك الطفل لمفهوم الذات والجسم - تنمية انتباه وتركيز الطفل	- دمية ، كرة ، صندوق فارغ ، طاولة . - استعمال صور توضيحية . - استعمال بطاقات متشابهة لمطابقتها. - استعمال النمذجة والتقليد . - استعمال أسلوب التعزيز سؤاء المعززات الغذائية او المادية او	- التعرف على مدلول كلمتي فوق / تحت - التعرف على مدلول كلمتي امام /وراء	- التعرف على ظروف المكان

الملاحق

		الرمزية. شبكة الملاحظة . -الواجبات المنزلية .	التعرف على مدلول كلمتي داخل / خارج.	
محور الحركة الدقيقة :				
تنمية الحركة الدقيقة	- تقوية قبضة اليد -تحكم والتآزر بين اليد والعين -تعلم مسك القلم	- استعمال الادوات الاتية : -اطباق وحبوب جافة لنقل الحبوب من طبق لآخر . -اطباق ومشابك غسيل لوضع المشبك على حافة الطبق . -طبق ومكعبات اسفنجية وملاقط لنقل المكعبات من طبق لآخر -فتح وغلق زجاجات مختلفة الاحجام -لوحة الازرار ولوحة تشبيك الخيط - نقل المياه بالإسفنجة -استعمال النمذجة والتقليد . -استعمال اسلوب التعزيز سواءا المعززات الغذائية او المادية او الرمزية. -شبكة الملاحظة . -الواجبات المنزلية	-تنمية ادراك الطفل تنمية الحركة الدقيقة للطفل . -تنمية انتباه وتركيز الطفل. -تنمية التآزر الحس حركي عند الطفل -الاعداد للكتابة	
محور الحركة العامة:				

الملاحق

تنمية الحركة العامة للطفل	- المشي - الجري - القفز - تمارين التوازن - التبادل الكروي	جير وطباشير . -مربعات كرتونية ملونة -أطواق مختلفة الأحجام - حبال . -صناديق كرتونية . -بالونات ملونة مختلفة الاحجام . -كرات مختلفة الاحجام -اقماع بلاستيكية -شرائط ملونة -اشكال هندسية -بدلات رياضية -صفارة - بساط اسفنجي . -استعمال النمذجة والتقليد -استعمال اسلوب التعزيز سواءا المعززات الغذائية او المادية او الرمزية. - شبكة لملاحظة . - الواجبات المنزلية.	مساعدة الطفل في تنمية مهارات الحركية العامة . التأزر الحس حركي عند لطفل . تنمية انتباه وتركيز الطفل .	
الاشغال اليدوية				
رسم حر تلوين موجه تلوين دائرة بالأحمر ومربع بالأصفر . - تلوين موجه مربع بالأخضر ومستطيل بالأزرق -اللعب بالعجين وتشكيل اشكال	- اوراق رسم -اقلام تلوين -الالوان مائية -الالوان ترابية -المقص -الاوراق اللاصقة -الغراء	ان هذه الانشطة تمثل أنشطة دعم للمحاور السابقة حيث انها تنمي الادراك الحسي والحركي وتنمي انتباه وتركيز الطفل كما تهدف الى ترفيه الطفل.		

الملاحق

		- الحبوب جافة - الخيط - استعمال النمذجة والتقليد - استعمال اسلوب التعزيز سواءا المعززات الغذائية او المادية او الرمزية. - شبكة الملاحظة . - واجبات منزلية .	- رسم موجه رسم الاشكال الاساسية وتلوينها بالألوان الاساسية. - قص عشوائي للورق . - قص موجه للورق. - اشغال بالخيط الممدد. - اشغال يدوية بالحبوب الجافة .	
جلسة ختامية :				
		- استمارة التقييم التربوي الاطفال . - مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم - هدايا للأطفال .	- تقييم عام وشامل للطفل بمساعدة الاحصائي التربوي - اجراء القياس البعدي للأطفال بتطبيق مقياس بعض المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم - حفل ترفيهي وتكريمي للأطفال بحضور أمهاتهم	- تقييم عام للأطفال - القياس البعدي - حفل ختامي وتكريم الاطفال

الملاحق

الملحق رقم (21) يبين قائمة السادة المحكمين لبرنامج التدريب الإرشادي لتنمية المهارات المعرفية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم

الرقم	اسم الاستاذ المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	عبد الله الزريقات	استاذ التعليم العالي	التربية الخاصة	قسم الارشاد والتربية الخاصة الجامعة الاردنية
02	الربيع العبوزي	استاذ التعليم العالي	ارشاد وتوجيه	جامعة علي لونيبي البليدة 2
03	قيصر فتحي	استاذ التعليم العالي	القياس النفسي والتربوي	جامعة الجلفة
04	زعتير نور الدين	استاذ تعليم العالي	علم النفس العيادي	جامعة الجلفة
05	مرياح احمد تقي الدين	استاذ محاضر ب	علوم التربية	جامعة زيان عاشور الجلفة
06	خنفار سامرة	استاذ مساعد أ	علم النفس العيادي والصحة النفسية	جامعة عمار ثلجي الاغواط
07	بوطي نور الدين	أستاذ محاضر ب	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة القبة الشيخ محمد البشير الابراهيمي
08	كمال بورزق	استاذ محاضر ب	علم النفس العيادي والصحة النفسية	جامعة أفلو
09	مأمون عبد الكريم	استاذ محاضر أ	علم النفس العيادي	جامعة أفلو
10	زروق سعدية	استاذ محاضر أ	علم النفس المعرفي واللغوي	جامعة عمار ثلجي الاغواط
11	رامضنية أحمد	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط
12	طارق يونس	مفتش التربية الخاصة	تربية خاصة	مديرية النشاط الاجتماعي بالجلفة

الملحق رقم (22) يبين بعض البطاقات التقنية المستعملة خلال سير البرنامج التدريبي

البطاقة التقنية رقم :

التاريخ :

*المستوى :عاقبة بسيطة

*النشاط :التوجه المكاني .

*الموضوع : على / تحت .

*الهدف من النشاط :

- التعرف على شئ بالنسبة لشئ اخر .

- التعرف على مدلول كلمتي على /تحت .

*الوسائل المستعملة : نموذج مرفق كوسيلة جماعية (دمية) ، اوراق مطبوع رسومات للتلوين .

المدة : 45د

*سيرورة الحصة :1الانطلاق :تهيئة الاطفال وذلك وفق إجلاسهم جلسة مناسبة (شكل حرف U). واتخاذ المربي مكانا مناسباً أيضا وهذا من اجل تهيئة البيئة التعليمية .

2 بناء المعلومة : بعدما يأخذ المربي وضعا مناسباً للأطفال يضع على كرسي دمية واخرى تحته ويطلب من احد الاطفال ان ياخذ الدمية التي على الكرسي مع تسميتها ويكرر العملية مع جميع الاطفال ثم يطلب من احد الاطفال اخذ الدمية التي تحت الكرسي ويسميتها ويكرر العملية مع جميع الاطفال بعدها يعطي الاطفال بعض الصور ليقوموا بتلوينها تحتوي على ابريق على الطاولة واخر تحته .

استثمار المكتسبات : يطلب المربي ان يضع الطفل الدمية على الكرسي ومرة تحته ويكرر العملية مع الاطفال .

التقييم:

.....

.....

*.....

الملاحظات:

.....

.....

البطاقة التقنية رقم :

التاريخ :

المستوى : اعاقاة بسيطة .

*النشاط : التربية الحسية .

*الموضوع : فرز الاشكال (مربع)

*الهدف من النشاط :

- التعرف على شكل مربع .

- تنمية ادراك الطفل .

*الوسائل المستعملة : لعبة ماريا منتسوري لفرز الاشكال ، اوراق مطبوع رسومات للتلوين .

المدة : 45د

*سيرورة الحصة : 1الانطلاق :تهيئة الاطفال وذلك وفق إجلاسهم جلسة مناسبة (شكل حرف U). واتخاذ المربي مكانا

مناسبا أيضا وهذا من اجل تهيئة البيئة التعليمية .

2 بناء المعلومة : بعدما يأخذ المربي وضعا مناسباً للأطفال يضع على الطاولة اللعبة التربوية ويساعد الاطفال في

فرز شكل المربع مع تسميته ثم يساعد الطفل في نسخ شكل المربع على الورق وذلك بوضع النموذج الخشبي على

الورقة وتتبعه للحصول على شكل مربع .

استثمار المكتسبات : يطلب المربي من الاطفال تلوين شكل مربع .

التقييم:

.....

.....

.....

.....*الملاحظات:

.....

.....

البطاقة التقنية رقم :

التاريخ :

*المستوى : اعاقة بسيطة

*النشاط : ادراك الذات والجسم .

*الموضوع : اتعرف على وجهي جسمي

*الهدف من النشاط :

- تنمية ادراك الطفل

- يتعرف الطفل على عناصر وجهه

- يفرق الطفل بين الجنسين

*الوسائل المستعملة : وسيلة تربوية كنموذج، وكل الطرق التي يراها المربي مناسبة .

* المدة : 45 د

*سيرورة الحصة : 1 الانطلاق :تهيئة الاطفال وذلك وفق إجلاسهم جلسة مناسبة

(شكل حرف L). واتخاذ المربي مكانا مناسباً أيضا وهذا من أجل تهيئة البيئة التعليمية .

2 بناء المعلومة : بعدما يأخذ المربي وضعا مناسباً للأطفال ليضع اللعبة على الطاولة ويطلب من كل طفل ان يقوم

بتلصيق اعضاء الوجه على الصورة مع التسمية يكرر العملية مع جميع الاطفال ، ثم يضع امامهم نموذج لصورة

البنت وصورة الولد ويحاول ان يعرفهم على البنت والولد

استثمار المكتسبات : يطلب من الاطفال لمس اعضاء الوجه مع التسمية .

*التقييم:

.....

.....

.....

*الملاحظات:

.....

.....

البطاقة التقنية رقم :

التاريخ :

المستوى : اعاقاة بسيطة

*النشاط : التربية الحسية .

*الموضوع : ملمس ناعم والحشن

*الهدف من النشاط :

- تنمية حاسة اللمس

- يتعرف الطفل انواع مختلفة اللمس

*الوسائل المستعملة : علبة فارغة ، 3 ازواج من الاقمشة مختلفة اللمس .

* المدة : 45 د

*سيرورة الحصة : 1 الانطلاق :تهيئة الاطفال وذلك وفق إجلاسهم جلسة مناسبة (شكل حرف U). واتخاذ المربي مكانا

مناسبا أيضا وهذا من اجل تهيئة البيئة التعليمية .

2 بناء المعلومة : بعدما يأخذ المربي وضعا مناسباً للأطفال ليضع نضع مجموعة من الاقمشة في العلبة والمجموعة

الثانية على الطاولة بعدها نعطي للطفل النوع الاول من القماش واطلب منه ان يبحث داخل العلبة عن النوع الذي

يشبهه وتكرر العملية

استثمار المكتسبات : يطلب من الاطفال مطابقة انواع الاقمشة دون مساعدة .

*التقييم:

.....

.....

*الملاحظات:

.....

البطاقة التقنية رقم :

التاريخ :

* المستوى : اعاقه بسيطة

*النشاط : التربية الحسية .

الموضوع : فرز الالوان (اللون الاحمر)

*الهدف من النشاط :

- تنمية ادراك الطفل

-تنمية انتباه وتركيز الطفل

- يتعرف الطفل على اللون الاحمر

*الوسائل المستعملة : وسيلة تربوية كنموذج، وكل الطرق التي يراها المربي مناسبة .

* المدة : 45 د

*سيرورة الحصة :

1الانطلاق :تهيئة الاطفال وذلك وفق إجلاسهم جلسة مناسبة (شكل حرف O). واتخاذ المربي مكانا مناسباً أيضاً وهذا من اجل تهيئة البيئة التعليمية .

2 بناء المعلومة : بعدما يأخذ المربي وضعا مناسباً للأطفال يضع اللعبة على الطاولة ويطلب من كل طفل ان يقوم بفرز اللون الاحمر بدون التسمية يكرر العملية مع جميع الاطفال ، ثم يضع امامهم اشكال ليقوموا بتلوينها باللون الاحمر.

التقييم:

.....

.....

.....

*الملاحظات:

.....

.....

الملحق رقم (23) يبين استمارة التقييم النفسي التربوي العام للطفل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة
مديرية النشاط الاجتماعي بالجلفة
المركز النفسي التربوي للأطفال المعاقين عقليا

استمارة التقييم النفسي التربوي للطفل

معلومات أولية عن الطفل :

-اسم الطفل/ة الجنس.....
تاريخ الميلاد : مكان الميلاد :
العمر الزمني : العمر العقلي :
العنوان : رقم الهاتف :
التشخيص :
.....

1-تقديم الحالة :

1.1- ترتيب الطفل بالأسرة :

2.1- الحالة الاجتماعية للطفل :

3.1- الحالة الصحية للطفل :

4.1- المستوى الاقتصادي للأسرة :

5.1- المستوى التعليمي للوالدين :

1.6- التاريخ التربوي للحالة :

1.7- معلومات أخرى عن الحالة :

2-التقييم النفسي التربوي عن الحالة :

1.2- المقاييس المستخدمة لتقييم الطفل :

اسم المقياس	صاحب المقياس	اسم مطبق المقياس وتخصصه	النتيجة	ملاحظات أثناء القياس
-------------	--------------	-------------------------	---------	----------------------

الملاحق

--	--	--	--	--

2.2- تقييم عام حول الجانب السلوكي للطفل

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.2. تقييم عام حول الجانب الاجتماعي للطفل

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. - تقييم عام حول الجانب اللغوي للطفل

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملاحق

6.2- تقييم عام حول الجانب المعرفي للطفل
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
7.2 - تقييم عام حول الجانب الحركي للطفل
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
*ملاحظات واقتراحات الاختصاصي
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
*قرار المجلس الطبي التربوي حول الحالة
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

امضاء الاختصاصي النفسي : امضاء المربي المتخصص : امضاء مدير المؤسسة:.....

الملاحق

الملحق رقم (24) يبين التوزيع الأسبوعي للبرنامج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

السنة الدراسية 2022 / 2023

مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن بالجلفة
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالجلفة

التوزيع الأسبوعي للنشاطات البيداغوجية

التوقيت الأيام	08:30 - 08:00	09:15 - 08:30	10:00 - 09:15	10:30 - 10:00	11:15 - 10:30	12:00 - 11:15
الأحد	استقبال الأطفال	تربية حسية	توجه زمني و مكاني	تناول المعجزة + استراحة	الحركة العامة	تربية اعتيادية + نظافة
الاثنين		تربية حسية	معرفة الذات و الجسم		أشغال يدوية	
الأربعاء		تربية حسية	توجه زمني و مكاني		الحركة العامة	
الخميس		تربية حسية	معرفة الذات و الجسم		أشغال يدوية	

المدير:

مدير المصحة البيداغوجية
الأسرة المعوقين ذهنيا
بـالـجـلـفـة

المصلحة البيداغوجية:

بن يسلم ع
مصلحة البيداغوجية
بـالـجـلـفـة

الأخصائي الطفولي

صخرى في
مصلحة البيداغوجية
بـالـجـلـفـة

الأخصائي التربوي الأخصائي العيادي

جربيع ن
Psychologue Clinicienne
N. DJERIBIE

المربي:

يعقوب ب
خدومي ز
بـالـجـلـفـة

الملحق رقم (25) يبين ورقة تنقيط لاختبار كولومبيا

ECHELLE DE MATURITE MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : Prénom : Sexe : G F
 Etablissement : Classe :
 Adresse des parents :
 Date de l'examen : Note : Quartile :
 Date de naissance : A. M : Classe normalisée :
 Age à l'examen : Q. I. : Q. I. standard :

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)	.....	21	(1)	.....	41	(5)	.....	61	(1)	.....	81	(3)	.....
2	(1)	.....	22	(2)	.....	42	(5)	.....	62	(5)	.....	82	(3)	.....
3	(3)	.....	23	(3)	.....	43	(3)	.....	63	(2)	.....	83	(4)	.....
4	(2)	.....	24	(3)	.....	44	(1)	.....	64	(4)	.....	84	(2)	.....
5	(1)	.....	25	(4)	.....	45	(2)	.....	65	(3)	.....	85	(3)	.....
6	(1)	.....	26	(3)	.....	46	(4)	.....	66	(1)	.....	86	(1)	.....
7	(2)	.....	27	(3)	.....	47	(5)	.....	67	(3)	.....	87	(1)	.....
8	(3)	.....	28	(2)	.....	48	(4)	.....	68	(5)	.....	88	(3)	.....
9	(3)	.....	29	(2)	.....	49	(5)	.....	69	(5)	.....	89	(1)	.....
10	(1)	.....	30	(3)	.....	50	(5)	.....	70	(1)	.....	90	(1)	.....
11	(3)	.....	31	(2)	.....	51	(2)	.....	71	(5)	.....	91	(2)	.....
12	(1)	.....	32	(4)	.....	52	(1)	.....	72	(5)	.....	92	(4)	.....
13	(2)	.....	33	(4)	.....	53	(3)	.....	73	(3)	.....	93	(4)	.....
14	(1)	.....	34	(4)	.....	54	(4)	.....	74	(1)	.....	94	(4)	.....
15	(1)	.....	35	(1)	.....	55	(2)	.....	75	(1)	.....	95	(4)	.....
16	(2)	.....	36	(1)	.....	56	(2)	.....	76	(5)	.....	96	(5)	.....
17	(1)	.....	37	(2)	.....	57	(3)	.....	77	(4)	.....	97	(5)	.....
18	(3)	.....	38	(4)	.....	58	(4)	.....	78	(4)	.....	98	(1)	.....
19	(1)	.....	39	(4)	.....	59	(1)	.....	79	(5)	.....	99	(2)	.....
20	(2)	.....	40	(3)	.....	60	(4)	.....	80	(5)	.....	100	(3)	.....

Handicap :

Observations :

Examineur :

الملحق رقم (26) يبين بعض الصور للأطفال اثناء تطبيق اختبار كولومبيا

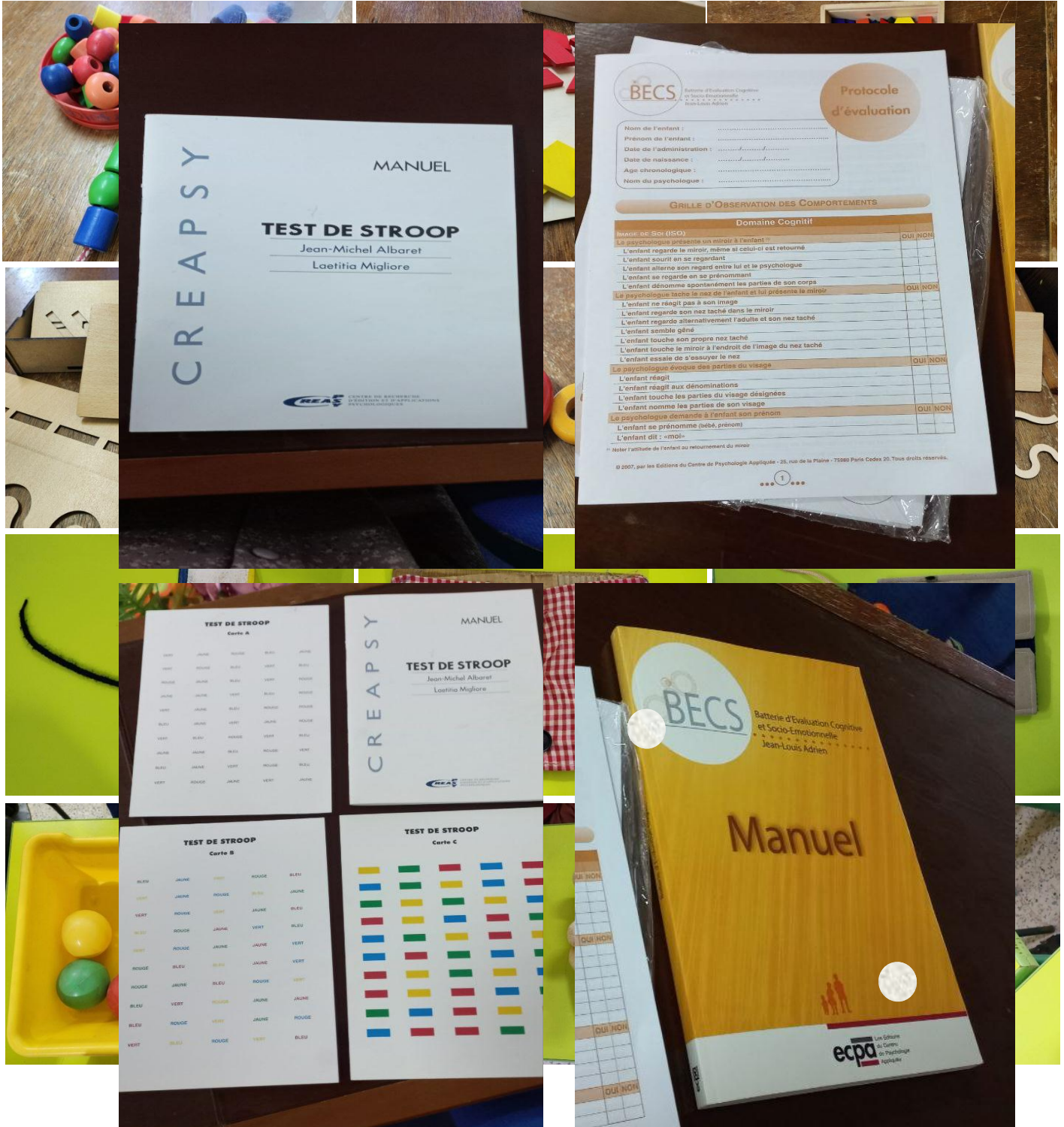


الملاحق

الملحق رقم (26) يبين بعض الصور اختبار كولومبيا

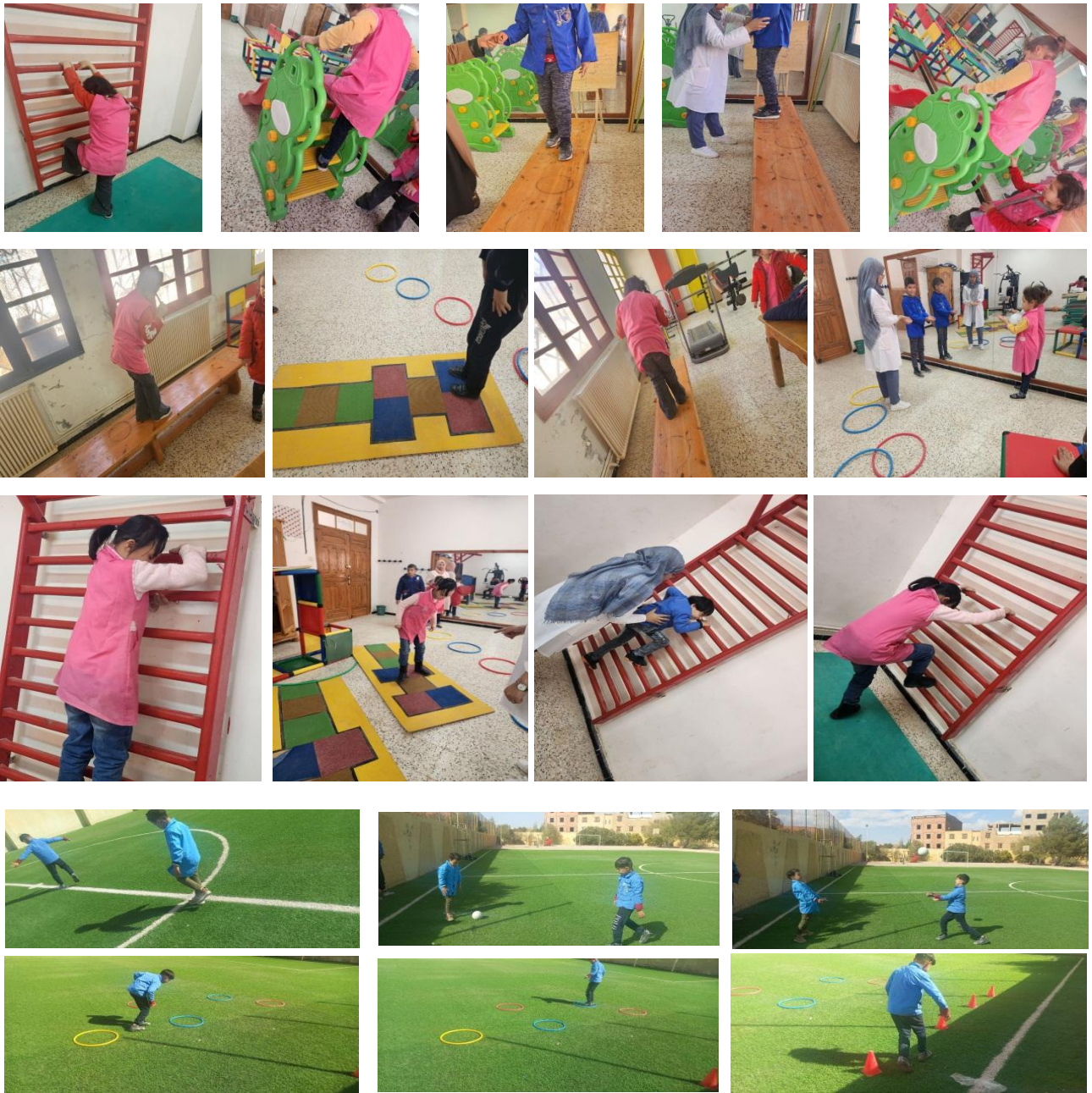


الملحق رقم (27) يبين بعض الادوات المستعلة اثناء التطبيق الميداني
الملحق رقم (28) يبين بعض الصور للأطفال اثناء تطبيق اختبار BECS و STROOP



الملحق رقم (29) يبين بعض الصور للأطفال اثناء أدائهم لأنشطة البرنامج التدريبي









الملاحق

الملحق رقم (30) يبين بعض الصور اثناء إرشاد الامهات

