الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

الأساليب التي يستخدمها المربون بمؤسسات الإعاقة الذهنية لزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث شعبة علوم التربية

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالب: آدم بن علي

إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الناصر سناني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
منى عتيق	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار - عنابة	رئيسا
عبد الناصر سناني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار- عنابة	مشرفا ومقررا
عبد القادر بهتان	أستاذ التعليم العالي	جامعة مجمد الصديق بن يحي - جيجل	مناقشا
رشيد سوكر	أستاذ محاضر- أ -	جامعة حمه لخضر – الوادي	مناقشا
ساسي بوشريط	أستاذ محاضر- أ -	جامعة باجي مختار- عنابة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باجي مختار – عنابة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطفونيا

الأساليب التي يستخدمها المربون بمؤسسات الإعاقة الذهنية لزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث شعبة علوم التربية

تخصص: علوم التربية

إعداد الطالب: آدم بن علي

إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الناصر سناني

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
منى عتيق	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار - عنابة	رئيسا
عبد الناصر سناني	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار- عنابة	مشرفا ومقررا
عبد القادر بهتان	أستاذ التعليم العالي	جامعة مجمد الصديق بن يحي - جيجل	مناقشا
رشيد سوكر	أستاذ محاضر- أ -	جامعة حمه لخضر – الوادي	مناقشا
ساسي بوشريط	أستاذ محاضر- أ -	جامعة باجي مختار- عنابة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2023/2022

لا تقل إني معاقٌ مُدّ لي كفّ الأخوّهْ
سَرّاني في السباقِ أعبرُ الشوطَ بقوّهْ

ما العمى أن تفقدَ العينُ الضياءْ
العمى أن تفقدَ النفسُ الأملْ
والذي يسمعُ أصواتَ الرجاءْ
لا يبالي إن عرى السمعَ الخللْ

ربّ طفلٍ مُقعَدٍ ليس يسيرْ
ذِكرُهُ يسبحُ ما بينَ الغيومْ
وأمانيهِ إلى الشمسِ تطيرْ
ومراميهِ تناجيها النجومْ

أودعَ الرحمنُ أرواحَ العبادْ
طاقةً عازئةً بالمستحيلْ
فإذا ما الأمسُ عزّ الفؤادْ
حقّقتْ كلَّ عظيمٍ وجليلْ

د. غازي القصيبي

إهداء..

إلى الكريمة أمي- رحمها الله تعالى ورضي عنها –

التي تعبت في تربيتي وتربية إخوتي وأخواتي، وكان من دعائها:

« ربي يحميك ويهب عليك..». إلى الفاضل أبي – رحمه الله تعالى ورضي عنه – الذي تحمل الغربة وقسوتها والبعد ووحشته من أجل أن نحيا كراما، وكان من دعائه: «ربي يسهلك يا وليدي» إلى شريكة حياتي زوجتي الغالية...إلى أبنائي حسان، حسنة، يزن، وصال، نزار.. إلى إخوتي أحمد، طه، أيوب، عبد المنعم... وأبنائهم إلى أخواتي وردة، سميرة، سعاد، مريم، حليمة، نجوى، سليمة، إيمان... وأبنائهن

إلى أصدقائي وزملائي...

إلى من يفرح بنجاحي...

إلى كل الأطفال الاستثنائيين...

أصحاب الهمم العالية...

إليكم جميعا أهدي هذا العمل

شكر وامتنان..

أحمد الله الكريم على منه وفضله أن وفقني لإتمام هذا العمل والذي أسأل

الله أن يكون خاصا لوجهه وابتغاء لمرضاته وأن يكون صدقة جارية

على روح والدي الكريمين..

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان

إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور عبد الناصر سناني الذي رافقني سنوات الرسالة وحفني بجميل نصحه وتوجيهه وتحمل الغياب وبعد المسافة، كما أشكر الأستاذة الدكتورة منى عتيق صاحبة مشروع الدكتوراه وأحيي فيها صبرها الجميل وتفانيها في مساعدتنا بكل ما تملك من جهد ووقت، وأشكر زملائي طلبة الدكتوراه الذين كانوا لي نعم الرفقة، كما أشكر كل الأصدقاء والزملاء الذين كان لهم الأثر الجميل في هذا العمل ولعل منهم الدكتور عبد الفتاح حلواجي، الدكتور الساسي حوامدي، الدكتور سليم حمي، الدكتور عبد المالك حبى، وأسأل الله تعالى أن يجازي كل من ساعدني في هذا العمل بقليل أو كثير وكل من سأل عني ودعا لي وتنمى لي الخير والتوفيق...

فشكرا لكم جميعا وألف شكر

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المربين بالمراكز النفسية البيداغوجية بولايتي الوادي والمغير لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وأكثر هذه الأساليب استخداما، وكذلك معرفة اختلاف استخدام تلك الأساليب تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس(ذكر/ أنثى)، المستوى التعليمي(جامعي/ ثانوي/ آخر)، الخبرة المهنية (1-5 سنوات/ 6-10 سنوات/ 11-15 سنة / أكثر من 15 سنة)، المنصب الوظيفي(مساعد مربي/ مربي متخصص/ مربي متخصص رئيسي/ مربي متخصص رئيس/ آخر)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي، واستخدم كل من شبكة الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات على عينة تم اختيارها بطريقة قصدية تكونت من 23 مربيا (منهم 9 ذكور بنسبة 39.1% و14 أنثى بنسبة 60.9%)، يعملون في المركز النفسي البيداغوجي بالشط بلدية الوادي ولاية الوادي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تقع ضمن الدرجة المرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المنصب الوظيفي.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of educators' use of pedagogical psychological centers in El-Oued and Mghaier for methods to increase the motivation of mentally handicapped children towards learning، and the most frequently used of these methods، as well as knowing the difference in the use of those methods according to the study variables: gender (male/female)، educational level. (University / secondary / other)، professional experience (1-5 years / 6-10 years / 11-15 years / more than 15 years)، job position (assistant educator / specialist educator / main specialist educator / chief specialist educator / other)، In order to achieve the objectives of the study، the researcher adopted the descriptive exploratory approach، and used the observation، interview، and questionnaire as tools for data collection on a deliberately selected sample that consisted of 23 educators (including 9 males at 39.1% and 14 females at 60.9%)، working in The pedagogical psychological center program in Al-Shatt، the municipality of El-Oued، the state of El-Oued، The study reached the following results:

- The degree to which educators use methods to increase the motivation of mentally disabled children towards learning is within the high degree.

- There are no statistically significant differences in educators' use of methods to increase the motivation of mentally handicapped children towards learning due to the gender variable.

- There are no statistically significant differences in educators' use of methods to increase the motivation of mentally disabled children towards learning due to the educational level variable.

- There are no statistically significant differences in educators' use of methods to increase the motivation of mentally disabled children towards learning due to the variable of professional experience.

- There are no statistically significant differences in educators' use of methods to increase the motivation of mentally disabled children towards learning due to the variable of job position.

فهرس المحتويات:

ملخص الدراسة:.....أ

Abstract :.....ب

فهرس المحتويات:.....ج

فهرس الجداول:.....ز

فهرس الأشكال:.....ي

فهرس الملاحق:.....ك

الإطار النظري للدراسة..... 12

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة..... 13

1-مقدمة:..... 1

2-الإشكالية:..... 9

3-التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:..... 12

3-1- الأطفال المعاقين ذهنيا:..... 12

3-2- الدافعية للتعلم:..... 13

3-3- أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم:..... 13

3-4- المربون:..... 16

3-5- مؤسسات الإعاقة الذهنية:..... 16

4-الدراسات السابقة:..... 16

الفصل الثاني: الأطفال المعاقين ذهنيا (الخصائص، الحاجات، الرعاية)..... 39

تمهيد:..... 40

1-تعريف الطفل:..... 40

2-تعريف الأطفال المعاقين ذهنيا:..... 41

3-الإعاقة الذهنية (التطور التاريخي): 46

4-خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا:..... 49

5-حاجات الأطفال المعاقين ذهنيا: 60

6-أنواع الإعاقة الذهنية:..... 68

7-نسبة انتشار الإعاقة الذهنية في العالم والجزائر:..... 74

8-رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر:..... 77

9-مؤسسات رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا:..... 81

خلاصة الفصل:..... 88

الفصل الثالث: دافعية التعلم عند الأطفال المعاقين ذهنيا وأساليب المربي في استثارتها..... 89

تمهيد:..... 90

1-الدافعية نحو التعلم: 90

2-خصائص الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا:..... 97

3-أساليب استثارة الدافعية نحو التعلم: 98

4-دور المربي في إثارة دافعية الأطفال نحو التعلم:.....100

5-اعتبارات مهمة عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا:.....100

خلاصة الفصل:.....106

الإطار الميداني للدراسة.....107

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.....108

تمهيد:.....109

أولا: الدراسة الاستطلاعية:.....109

1-تذكير بتساؤلات الدراسة:.....109

2-تعريف الدراسة الاستطلاعية:.....109

3-أهداف الدراسة الاستطلاعية: 110

4-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:.....110

5-عينة الدراسة الاستطلاعية:.....111

6-أدوات الدراسة الاستطلاعية:.....114

7-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:.....116

8-نتائج الدراسة الاستطلاعية:.....126

ثانيا: الدراسة الأساسية:.....126

1-منهج الدراسة:.....126

2-حدود الدراسة:.....127

3-مجتمع الدراسة: 127

4-عينة الدراسة: 129

5-أدوات جمع البيانات: 132

6-الأساليب الإحصائية:.....132
خلاصة الفصل:.....133
الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج..... 134
تمهيد:.....135
1-عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:.....135
2-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:.....138
3-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:.....139
4-عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:.....140
5-عرض وتحليل نتائج التساؤل الخامس:.....142
6-عرض وتحليل المقابلة :.....143
7-عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:.....154
8-تفسير نتائج الدراسة:.....157
9-خلاصة الدراسة الميدانية:.....161
خلاصة عامة:.....162
المـــراجع..... 163
المـــــــلاحق..... 175

فهرس الجداول:

جدول (01) يوضح أنواع الدعم للأطفال المعاقين ذهنيا 66

جدول (02) يوضح مجالات الدعم للأطفال المعاقين ذهنيا..... 66

جدول (03): يوضح فئات الإعاقة الذهنية..... 71

جدول (04) يوضح مستوى الإعاقة ودرجات الذكاء ونسبة انتشاره..... 73

جدول (05): بوضح فئة الإعاقة ونسبة انتشارها..... 74

جدول (06): يمثل نوع الإعاقة ونسبتها المئوية..... 74

جدول (07) يوضح بعض النصوص التنظيمية لوقاية وإدماج الأطفال المعوقين 79

جدول (08): يمثل قائمة مؤسسات التكفل بالأطفال المعاقين 84

جدول رقم (09): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس...112

جدول رقم (10): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي 112

جدول رقم (11): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية 112

جدول رقم (12): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المنصب الوظيفي.....113

جدول رقم (13): يوضح خصائص الأساتذة المحكمين حسب مكان العمل....117

جدول رقم (14): يوضح خصائص الأساتذة المحكمين حسب الدرجة العلمية .117

جدول رقم (15): يوضح نتائج تحكيم الاستبيان.....118

جدول (16): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الأول ودرجة البنودالمكونة له.....119

جدول (17): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثاني ودرجة البنود المكونة له.....119

جدول (18): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثالث ودرجة البنود المكونة له.....120

جدول (19): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الرابع ودرجة البنودالمكونة له.....120

جدول (20): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الخامس ودرجة البنود المكونة له.....120

جدول(21) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد السادس ودرجة البنود المكونة له:.....121

جدول (22): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد السابع ودرجة البنود المكونة له.....121

جدول (23): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثامن ودرجة البنود المكونة له.....121

جدول (24): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد التاسع ودرجة البنود المكونة له.....122

جدول (25): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد العاشر ودرجة البنود المكونة له.....122

جدول (26): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد الثالث ودرجة البنود المكونة له:.....122

جدول رقم (27): يوضح نتائج مؤشرات الثبات 123

جدول (28): يمثل خصائص المحكمين.....123

جدول (29): يوضح نتائج تحكيم شبكة الملاحظة 124

جدول (30): يوضح نتائج تحكيم دليل المقابلة.....125

جدول رقم (31): يوضح خصائص مجتمع الدراسة 128

جدول رقم (32): يوضح خصائص عينة الدراسة 129

الجدول رقم (33): يمثل مدى الاستخدام ودرجة الاستخدام 135

جدول رقم (34): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم 136

جدول رقم (35): يوضح قيمة الفروق حسب الجنس 138

جدول رقم (36): يوضح مقدار التباين حسب المستوى التعليمي.....140

جدول رقم (37): يوضح مقدار التباين حسب الخبرة المهنية.....141

جدول رقم (38): يوضح مقدار التباين حسب المنصب الوظيفي.....142

جدول (39): يمثل نتائج المقابلة مع الأخصائية النفسانية 151

جدول (40): يمثل نتائج شبكة الملاحظة.....154

فهرس الأشكال:

شكل (01) يوضح خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا 51

شكل (02): يمثل المنحنى الاعتدالي للقدرة العقلية..... 76

شكل (03): يوضح أهمية الدافعية في حدوث التعلم 91

شكل (04): يوضح مصادر الدافعية حسب هيوت..... 94

شكل (05): يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الجنس 130

شكل (06): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي.....131

شكل (07): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي 131

شكل (08): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية.....132

شكل (09): نسبة الذكور والإناث في العينة.....139

شكل (10): نسب أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي.....140

شكل (11): نسب أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية 142

شكل (12): نسب أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي 143

شكل (13) يمثل نتائج استخدام أسلوب اللعب 156

شكل (14) يمثل نتائج استخدام أسلوب التمثيل 156

شكل (15) يمثل نتائج استخدام أسلوب القصة.....157

فهرس الملاحق:

الملحق(01) رسالة تحكيم الاستبيان.....176

الملحق(02) الاستبيان في صورته الأولية.....179

الملحق(03) الخصائص اليسكومترية للاستبيان 182

الملحق(04) الاستبيان في صورته النهائية.....184

الملحق(05) رسالة تحكيم شبكة الملاحظة ودليل المقابلة 186

الملحق(06) نموذج شبكة الملاحظة.....189

الملحق(07) نموذج دليل المقابلة 190

الملحق(08) وثيقة موافقة الجامعة 191

الملحق(09) موافقة النشاط الاجتماعي.....192

الملحق(10) تعهد الطالب.....193

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1- مقدمة

2- الإشكالية

3- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

4- الدراسات السابقة

1-مقدمة:

من المعروف أن الأسرة هي الوحدة الأساسية لبناء المجتمع، ومن أجل عمارة الأرض وبقاء الجنس البشري واستمرار نسله بشكل طبيعي، فإن الزواج هو السبيل الوحيد لكل ذكر وأنثى لتكوين وبناء هذه الأسرة، ويعتبر الأطفال هم الامتداد الطبيعي للأسرة وهم بذرة الإنسانية، ومن واجب المجتمع حمايتهم لكي يحيوا الحياة الآمنة الكريمة، ورعايتهم حتى يشاركوا ويساهموا في بناء المجتمع ونمائه.

إن حماية الطفل ورعايته تعتبر امتدادا طبيعيا لحماية الإنسان ورعاية حقوقه، ومن الطبيعي أن تعطى الفئات الأكثر ضعفا وهشاشة في المجتمع الحماية الأكثر والرعاية الأوفر، ولأن الأطفال أبرياء وضعفاء ويعتمدون على غيرهم، ولأنهم أيضا محبون للاستطلاع نشطاء مفعمون بالأمل، فمن واجب المجتمع تنميتهم جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا وأن يوفر لهم الوسائل للتمتع بأوقاتهم في جو مناسب من المرح والسلام، وأن يتيح لهم الفرص الملائمة للعب والتعلم والنماء، وأن يوجههم نحو الانسجام والتعاون، وأن يساعدهم على النضج من خلال توسيع مداركهم وإكسابهم خبرات جديدة (يونيسيف، 2002، ص 9)، فهم مما لا شك فيه، من سيعملون على تطويره وحفظ استمراره، وعلى تنميته في شتى المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية ولكن، بالنظر إلى واقع الأطفال، وانطلاقا من التقارير الصادرة عن منظمة الأمم المتحدة للطفولة والتي تقول بأنه: « يتعرض عدد لا يحصى من الأطفال في مختلف أنحاء العالم يوميا إلى مخاطر تعيق نمائهم وتنمية قدراتهم، وتشتد معاناتهم بسبب الحروب أو أعمال العنف، أو بسبب التمييز العنصري والعدوان والنزوح، واضطرارهم إلى التخلي بشكل قسري عن جذورهم، وكثيرا ما يكونون ضحايا الإعاقة والإهمال والقسوة والاستغلال... وفي كل يوم يعاني ملايين الأطفال من ويلات الفقر والأزمات الاقتصادية ومن الجوع والتشرد ومن الأوبئة والأمية ومن تدهور الظروف البيئية... وفي كل يوم يموت آلاف الأطفال من جراء سوء التغذية والمرض ومن شح المياه النظيفة ومن نقص المرافق الصحية ومن الآثار المترتبة عن مشكلات الإدمان والمخدرات » (يونيسيف، 2002، ص 10)

وعليه، فإن الأطفال على اختلاف استعداداتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والحسية بحاجة إلى الاستفادة من خدمات تحسن صحتهم وتغذيتهم وهذا يعتبر أول الواجبات المنوطة بالمجتمع، كما ينبغي توفير الفرصة لجميع الأطفال لاكتشاف ذواتهم، وإدراك أهميتهم في ظل بيئة آمنة مكفولة من خلال الأسرة والجهات الأخرى المعنية برعايتهم ورفاهيتهم، كما يجب إعدادهم منذ سنواتهم الأولى لتحمل المسؤولية، وتشجيعهم على المشاركة في الحياة الثقافية لمجتمعاتهم (يونيسيف، 2002، ص 9)، كما ينبغي توجيه المزيد من الاهتمام والعناية والدعم للأطفال المعوقين والأطفال والذين يعيشون في ظروف صعبة، فهم

بحاجة لتلك الخدمات أكثر من غيرهم، وقد أطلقت عليهم العيد من التسميات منها: (فئات التربية الخاصة، الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) وهم مجموعات مختلفة لديهم مشكلات متعددة واحتياجات خاصة، لا يمكن تلبيتها دون توفير رعاية تحقق لهم الكرامة الإنسانية وتوفر لهم فرصا متكافئة مع أقرانهم العاديين. (مسعودان، 2006، ص 10)

ويعتبر موضوع التربية الخاصة من الموضوعات الحديثة، وهو يتناول الأفراد الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي واللغوي والحركي، مما يستدعي من المربين اهتماما خاصا بهؤلاء الأطفال من حيث طرائق تشخيصهم، ووضع والبرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم (الروسان، 2018، ص 13)

إن رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على دمجهم في المجتمع، حق من حقوقهم تقره المبادئ الإنسانية والنصوص التشريعية، واستثمار مهم جدا لطاقات جد حيوية خاصة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية، وهذا إذا أهلت التأهيل اللازم والكافي لمواجهة التحديات التي يمكن أن تعترضهم في الحياة، ولتحقيق رعاية فعالة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فإن ذلك يتطلب من الأسرة والمدرسة والمؤسسات المتخصصة ومؤسسات المجتمع توفير مجموعة من خدمات الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية والمهنية، إلى جانب الموارد المادية والبشرية والبرامج المناسبة والوسائل اللازمة.

وتتم عادة رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام خاصة في المدارس العادية أو في مؤسسات متخصصة حسب نوع الإعاقة، فمنها مؤسسات خاصة بالأطفال الصم وأخرى خاصة بالأطفال المكفوفين ومراكز خاصة بالأطفال المعاقين ذهنيا ومراكز خاصة بالأطفال المعاقين حركيا وأخرى خاصة بالأطفال المنحرفين سلوكيا وانفعاليا(مسعودان، 2006، ص 12)، وهو ما تؤكده وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة بمناسبة الاحتفال باليوم الوطني لذوي الاحتياجات الخاصة، الذي يوافق 14 مارس من كل سنة، نشر يوم 2021/03/14 على موقع الإذاعة الجزائرية حيث قال مدير عام حماية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالوزارة: «إن الدولة أنشأت 238 مؤسسة للتكفل بالأطفال المعاقين منها:

- 160 مركزا نفسيا بيداغوجيا للأطفال المعاقين ذهنيا
- 08 مراكز نفسية بيداغوجية للأطفال المعاقين حركيا
- 46 مؤسسة تعليمية للأطفال المعاقين سمعيا

- 24 مؤسسة تعليمية للأطفال المعاقين بصريا

هذا وأن الدولة تتكفل بـ: 30 ألف تلميذ من ذوي الإعاقة، كذلك يوجد 970 قسم تعليم خاص ضمن قطاع التربية الوطنية، هذا بالإضافة إلى وجود 101 جمعية ومنظمة تتكفل وتهتم بالمعاقين تضم 147 مدرسة تتكفل بـ: 9 آلاف طفل معاق»

www.radioalgerie.dz/newws/ar/article/20210314 /208537.html

وتشير التقديرات العالمية إلى وجود ما يقارب 1000 مليون شخص من ذوي الإعاقة، وهم يشكلون نسبة 15% من سكان العالم تقريبا، أي وجود شخص معاق من كل 7 أشخاص، وسيستمر عدد المصابين بالعجز في الارتفاع نتيجة لعوامل عديدة مثل: الحوادث المرورية، السقوط، العنف، الكوارث الطبيعية، النزاعات، النظام الغذائي، وغيرها، وتنادي هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المتخصصة إلى ضرورة مواجهة هذه المشكلة المتنامية، حيث أعلنت سنة 1981 السنة الدولية للأشخاص المعوقين تحت شعار: " المشاركة الكاملة والمساواة "، وقد شهدت تلك السنة العديد من النشاطات الدولية والإقليمية والوطنية، إلا أن تحقيق الأهداف الموضوعة في تلك السنة تبين أنه يحتاج إلى فترة زمنية أطول، وعليه فقد أعلنت الفترة (1983 – 1992) العقد الدولي للأشخاص المعوقين حيث تبنى المجتمع الدولي " برنامج العمل العالمي المتعلق بالأشخاص المعوقين" وذلك لتحقيق مجموعة من المبادئ الهادفة إلى تحسين واقع الإعاقة، وتهيئة الظروف التي تحقق الحد الأدنى من الكرامة الإنسانية لهذه الشريحة. (داود ، 2006، ص 37/35).

والإعاقة ظاهرة عالمية قائمة بوجود الحياة على الأرض وهي مشكلة متعدد الأبعاد لا تتحدد بأعداد الأشخاص المعوقين فقط، بل بذلك التأثير السلبي الذي يتركه وجود الشخص المعوق في حياة الأسرة والمجتمع، ويرى كثير من الباحثين أن الإعاقة الذهنية هي الإعاقة الحقيقية وهو قول يتضمن الكثير من الصحة لأن أي إعاقة أخرى حسية أو جسدية لا تمنع صاحبها بمساعدة البيئة المواتية من أن يطور إمكانياته الأخرى وينميها إلى الدرجة التي تجعله أقرب ما يكون إلى العاديين، بل قد يفوقهم في بعض الجوانب إذا كانت لديه الاستعدادات والقدرات لذلك، أما الإعاقة الذهنية فإنها تحدد سقفا منخفضا لما يمكن أن يصل إليه الشخص المعاق ذهنيا مهما كان يملك من إمكانيات ومصادر أخرى، حيث أن هذه المصادر لا تعوض التدني والقصور في الاستعدادات الذهنية (كفافي وآخرون،2009، ص 7)، ويعبر روس عن هذا بقوله: « يستطيع الشخص المبصر أن يتخيل بأنه مكفوف أي أن يعيش تلك التجربة بأن يعصب عينيه ويتحرك في أي مكان جديد بالنسبة له، وكذلك الحال مع الأفراد الصم، وبقية الإعاقات

الجسمية الأخرى، لكن لا يمكن للإنسان أن يلغي العمليات العقلية العليا لديه، أو أن يتناسى مؤقتا كل ما تعلمه، لذلك من الصعب جدا التعامل مع الإعاقة الذهنية ». (عربيات، 2011، ص 93)، ومن هذا المنطلق يمكن لنا أن نتصور مقدار الحيرة وقلة الحيلة التي تكون عند الآباء والأمهات عندما يرزقون بطفل معاق ذهنيا، هذا بالإضافة إلى التفكير الطويل والمستمر حول مستقبل طفلهم وحجم التساؤلات الكثيرة التي لا تفارقهم والتي منها:(كيف حدث هذا؟ أين الخطأ؟ من المخطئ؟ هل سيشفى طفلنا من المرض؟ هل حالته مؤقتة أم دائمة؟ هل يوجد دواء لعلاجه؟ كيف تتم رعايته؟ هل سيصبح مثل أقرانه العاديين؟ كيف نتعامل معه؟ وغيرها الكثير...).

إن الأطفال المعاقين ذهنيا في أمس الحاجة إلى جهد مستمر ومتواصل ورعاية شاملة متكاملة في شتى المؤسسات الاجتماعية سواء الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وذلك بهدف رعايتهم كي يحيوا حياة طبيعية فعالة ومنتجة، وأن التقصير في تقديم هذه الرعاية يدفع بهم إلى العزلة والفشل والعدوانية والمزيد من مظاهر الإحباط.

وحول أهمية التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا فإن وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة في تصريح لقناة البلاد بتاريخ 2019/08/21 ونشر على موقع يوتيوب في 2019/08/22 قالت فيه: « انه نظرا لعدم التوازن في تواجد مؤسسات التكفل بمختلف الفئات ونظرا لوجود مراكز تعمل تحت طاقة استيعابها وأخرى تعمل فوق طاقة استيعابها، ارتأت الوزارة عوض بناء مراكز أن تفتح باب الاستثمار في هذا المجال، ونظرا لارتفاع عدد الإعاقات وخاصة الإعاقة الذهنية مقارنة بباقي الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية وغيرها، ونظرا لتجميد بعض المشاريع في الظرف الحالي، ونظرا للنظرة الاستشرافية للمستقبل تستلزم منا فتح الشؤون الاجتماعية للخواص، لذلك صدر مرسوم تنفيذي في هذا الشأن في سبتمبر 2018 يسمح للقطاع الخاص بالاستثمار في مجال الإعاقة، وقد تم التركيز في دفتر الشروط على الإعاقة الذهنية والتوحد، وتم التركيز كذلك على الجانب البيداغوجي في تنظيم هذه المراكز فهي تجارة ربحية لكن لا بد من الامتثال للقواعد المعمول بها عالميا في التكفل بذوي الإعاقة، كما تم منح التسهيلات والامتيازات الجبائية والجمركية والتكوينية، كما أنهم سيخضعون للمراقبة الدائمة من طرف قطاع التضامن الوطني». http:/www.youtub.com/watch?v=WMS5J6DcsIU

إن أدبيات التربية الخاصة تذكر أن من أهم مميزات وخصائص الأطفال المعاقين ذهنيا القصور الواضح في جميع الأبعاد النمائية كالقدرة المعرفية والبدنية واللغوية والاجتماعية، وهو ما يجعل وضع

خطة موحدة أو منهاج تدريسي محدد لتعليمهم وتعديل سلوكهم أمرا غير معقول، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطبيق مبادئ تعليمية وسلوكية أساسية خاصة لكل طفل تكون قائمة على أساس احتياجاته الفردية وخصائص التعليم، أي تطوير منهاج خاص لكل طفل معاق ذهنيا، وهو ما يعرف بالبرنامج التربوي الفردي، ونجاح التلميذ هو المؤشر، فيكون التلميذ ناجحا إذا كان متقدما في تعلم ما نعلمه إياه، أما إذا كان التلميذ يصادف ضعفا أو لا يحرز أي نجاح، حينئذ نعرف أننا بحاجة إلى إعادة النظر في منهج البرنامج التربوي الفردي، ونكون مستعدين لتغيير طرائقنا وأساليبنا لمواجهة احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ونطبق المبادئ التعليمية والسلوكية الأساسية لهم. (الجلامدة 2017، ص 17)

ويعد التعليم الركيزة الأساسية لبناء المجتمع ورقيه فهو البداية الأولى والمنطلق الأساسي الذي تقوم عليه عملية إعداد الجيل وتأهيله لتشكيل المواطن الصالح لذلك يعتبر التعليم مطلبا اجتماعيا وشرعيا لجميع أفراد المجتمع دون أي استثناء بغض النظر عن أي معوقات قد تحول دون تعلمهم سواء كانت جسدية أو عقلية أو حسية، ولقد تنبهت الأمم إلى حق أفرادها في التعليم فصار واجبا على الدول أن تمكن كل فرد من أفرادها من أن ينال الفرصة العادلة في التعلم، وصارت الأمم التي تهمل تعليم أبنائها موسومة بالتأخر والقصور في مواكبة التقدم.

واليوم يشهد العالم تطورا واضحا في مجال تعليم وتنمية الطفل وبناء عقله وفكره، فقد أصبح الطفل من سن ما قبل المدرسة إلى سن ما بعد المدرسة الشغل الشاغل للمختصين في التربية والتعليم، ولذالك فهو بين الحين والآخر يشهد تطورات متزايدا وتغييرات واضحة في المناهج والوسائل التعليمية حتى يكون التعليم أكثر ملائمة وأفضل أثرا في الأطفال وتربيتهم، وبناء على هذا وضعت العديد من الخطط التربوية والتعليمية المنظمة لتعليم الأطفال العاديين عامة وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، ولقد انفرد التربيون بتعديل مناهج الأطفال العاديين حتى تتوافق مع قدرات واحتياجات الأطفال المعاقين ذهنيا، وتمكنهم منها، وتمكن التربية من تأدية وظيفتها تجاه الأطفال المعاقين ذهنيا شانها في ذلك شان الأطفال العاديين، مراعين بذالك جوانب القوة التي تسعى إلى تعزيزها والارتكاز عليها في التعليم وجوانب الضعف التي تسعى إلى تنميتها وتطوير أدائها.

وبالنظر إلى تطور برامج تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تاريخيا نجد أن تعليم الأطفال المكفوفين والأطفال الصم كان في القرن الثامن عشر في حين أن بوادر تعليم الأطفال المعاقين عقليا جاءت في القرن التاسع عشر، وهو ما يؤكد على أن لهذه الفئة مميزات خاصة، واحتياجات متعددة ومتنوعة أكثر من احتياجات باقي الفئات الأخرى، وعليه فإن تربيتهم وتعليمهم يتطلب كذلك جهودا

وتدخلات من اختصاصات متعددة منها: (الطبيب المتخصص، المختص النفسي، المختص الارطفوني، المختص النفسي حركي، المربي المتخصص، أستاذ التعليم المختص، المساعد الاجتماعي، الأولياء، الإخوة...) وكل فرد يمكن أن يكون تدخله مفيدا في دفع حالة الطفل المعاق ذهنيا نحو التقدم والتحسن.

وتعد مهنة التعليم من أهم المهن على مر العصور، وهو علم له أصول وقواعد ومهارات لا بد للمعلم من تعلمها والتدرب عليها، وهذا بالإضافة إلى التحلي ببعض الصفات والتي ينبغي لمعلم الأطفال المعاقين ذهنيا التحلي بها والتي منها:(الميل لهؤلاء الأطفال والعطف عليهم، الصبر والتحمل، الرغبة في التحسن والتقدم، حب المساعدة الإنسانية، حب الاشتغال بالتعليم) (الحازمي، 2014، ص 13)، كما ينبغي للمعلم أن يتعامل مع الاحتياجات الفردية للأطفال المعاقين ذهنيا من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات الأكاديمية، على أن يتم التعليم والتدريب لاستخدام هذه المهارات بشكل عملي مرتبط بالواقع الذي يعيشه الطفل.

الحقيقة أن الطفل المعاق ذهنيا طفل يختلف في تعليمه عن باقي الأطفال، فدائما ما توجد مشكلات وأشياء تسبب بلبلة واضطراب أثناء تعليمه، ودائما ما تكون النتيجة المتوقعة هي الفشل والإحباط، ونظرا لتواجد الفشل كنتيجة متوقعة، فلا عجب ألا يكون الطفل متحمسا أو راغبا في تعلم مهارة جديدة، فمتعة النجاح التي قد تدفع الكثير من الأطفال العاديين للتجربة والمحاولة والتعلم، غالبا ما تكون غير موجودة عند هذا الطفل، لذلك فبالرغم من وجود العديد من المهارات التي ينبغي عليه تعلمها، إلا أنه يشعر أنه من الأفضل له أن يسترخي ويدع الآخرين يقومون بهذه المهارات نيابة عنه (باركر، برايتمان، 2007، ص 61)

وعلى الرغم من أن قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم والاستيعاب والاعتماد الذاتي تكون أقل وأبطأ مما هو معتاد عند أقرانهم العاديين إلا أن إمكانية تحسين قدراتهم ومهاراتهم بالتدريب والتعليم تبقى قائمة مع الصبر والمثابرة والأسلوب المناسب، إذ يستطيع التلاميذ المعاقين ذهنيا أن يصلوا إلى درجة لا بأس بها من الاستقلالية والاعتماد على النفس إذا أحسن تدريبهم وتعليمهم.

إن تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا مختلف المهارات التي تساعدهم على التفاعل بإيجابية مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية من الأمور الشاقة لدى الكثير من المعلمين، ويرجع ذلك إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائص هؤلاء الأطفال المعرفية وغير المعرفية، ولقد أكدت نتائج البحوث

التي حاولت تطبيق نتائج النظريات السلوكية مع الأطفال المعاقين ذهنيا أن انخفاض أدائهم الوظيفي في مواقف التعلم المختلفة يرجع إلى عدم توفر الفرص التعليمية المناسبة والصحيحة لهم من قبل من يقومون بتعليمهم، ولهذا ترى النظرية السلوكية الإجرائية إمكانية رفع أداء المعاقين ذهنيا من خلال استخدام أساليب التعلم القائمة على التطبيقات التربوية المستخلصة من التعلم الاشراطي، وفي هذا الصدد ينادون بإمكانية إنجاز التعلم عن طريق تحديد دقيق للسلوكيات المستهدفة وترتيب المثيرات الملائمة التي يمكنها استدعاء الاستجابات المطلوبة وبرمجة التعلم في خطوات صغيرة مع ضرورة تعزيز الاستجابات المرغوبة، واستخدام طرق التدريس المباشر مثل النمذجة والمحاكاة وغيرها، كما تؤكد هذه الدراسات على استحالة تعليم المهارات التعليمية كتلة واحدة، بل يجب تعليمها عن طريق أسلوب التعلم الجزئي من خلال تحليلها إلى مهارات فرعية ثم تعليم كل مهارة فرعية بطريقة منفصلة ثم الانتقال إلى المهارة الفرعية التي تليها، وهكذا حتى يتم الانتهاء من تعليم جميع مكونات المهارة. (متولي، 2015، ص 3)

إن معرفة أساليب تدريس الأطفال المعاقين ذهنيا من أهم المهارات التي ينبغي أن يتزود بها المعلمون العاملون مع الأطفال المعاقين ذهنيا، وإن من أهم هذه الأساليب تلك التي تتعلق بزيادة الدافعية نحو التعلم، والمعلون العاملون في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا يعلمون أهمية هذه الأساليب بالنسبة للأطفال، حيث أنه من المعروف أن أكثر العوائق التي تعوق تعليم هؤلاء الأطفال هي تلك التي تتعلق بالدافعية، وعليه فإن أبرز التحديات التي تواجه تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا هي قدرة المعلم على استثارة دافعية الأطفال نحو موضوع التعلم، وجعلهم ينجزون مهامهم التعليمية، وتعزيز استجاباتهم لتكون دافعا لهم للتحصيل والتعليم، الأمر الذي سيعود بالتالي على تعديل سلوكهم، وعلى زيادة وتفعيل قدراتهم الذهنية، وكذلك تحقيق أهداف التعلم (مسعود 2012، ص 607)

من هنا تأتي هذه الدراسة والتي يهدف الباحث من خلالها إلى التعرف على الأساليب التي يستخدمها المربون الذين يعملون في مؤسسات الإعاقة الذهنية (المراكز النفسية البيداغوجية) من أجل زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم.

ويعتقد الباحث وحسب ما اطلع عليه من تراث أدبي للموضوع، فأن هذه الدراسة هي من الدراسات العربية القليلة، التي تناولت موضوع الأساليب التي يستخدمها المربون مع الأطفال المعاقين ذهنيا في المراكز التربوية النفسية من أجل تعليمهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، حيث تناول الباحث هذه الدراسة ضمن جانبين:

– الجانب النظري ويضم ثلاثة فصول حيث:

تم في الفصل الأول التطرق إلى الإشكالية التي تعالجها الدراسة ثم وضع التساؤلات المناسبة، بالإضافة إلى الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها، والأهمية العلمية لها، ثم تبيان للمفاهيم التي تعتمدها الدراسة، وكذلك عرض الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة من قبل واستندت عليها هذه الدراسة.

وفي الفصل الثاني تطرق الباحث إلى الأطفال المعاقين ذهنيا مفهومهم وتصنيفاتهم المختلفة وخصائص الأطفال المعاقين ذهنيا، ثم ذكر الباحث نسبة انتشارهم وطرق رعايتهم والمؤسسات التي تقوم على رعايتهم في الجزائر.

أما الفصل الثالث فقد تناول فيه الباحث دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وذكر فيه خصائص الدافعية عند الأطفال المعاقين ذهنيا ، إضافة إلى أساليب المربي في تعليمهم واستثارة دافعيتهم نحو التعلم ، كما ذكر الباحث الاعتبارات المهمة التي ينبغي مراعاتها عند تعليم هؤلاء الأطفال.

أما بالنسبة إلى الجانب التطبيقي فقد احتوى على فصلين حيث:

في الفصل الرابع تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها والعينة المناسبة وأدواتها وخصائص هذه الأدوات ثم النتائج التي توصلت إليها ثم تعرض الباحث في الدراسة الأساسية وحدودها الزمانية والمكانية ، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة وعينة الدراسة، والأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات المتحصل عليها.

أما الفصل الخامس وهو فصل الدراسة الأخير فقد تم فيه عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها على ضوء التراث الأدبي للدراسة ، ومقارنة هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليه الدراسات السابقة.

2-الإشكالية:

الأكيد أن طفل اليوم هو رجل الغد، ومما لا شك فيه أن الإنسانية لم تكن لتتقدم وتتطور وتنمو لولا اهتمامها بالأطفال، لذلك فإن المجتمع المتحضر هو الذي يولي الأطفال رعاية وعناية خاصة، والأمم التي نجحت في بناء حضارات إنسانية متميزة، هي الأمم التي اهتمت أكثر من غيرها بالأطفال كأمل للمستقبل.

والأطفال هم قطعة منا ويشكلون امتدادا وراثيا لنا وهم زينة الحياة، وحب الأطفال هو فطرة فطر الناس عليها، وهو آلية نفسية طورها الإنسان لحماية هذه المخلوقات الضعيفة العاجزة عن رعاية نفسها من جهة، ولحفظ ذريته واستمرار نسله من جهة أخرى، ولو يسأل أحد الآباء: «من أحب أبنائك إليك؟» فستكون إجابته: «الصغير حتى يكبر والمريض حتى يشفى والغائب حتى يعود»، فالأولوية للصغير لأنه الأكثر ضعفا وحاجة، وللمريض لأنه الأحق بالرعاية والخدمة، وأما الغائب فهو الأكثر عرضة لاحتمالات الحياة المتنوعة والخطيرة.

إن الطفل يولد ولديه العديد من الملكات الفطرية والقدرات الأولية، وله القدرة على التكيف والتعلم واكتساب المهارات، ولأن الطفل في مرحلة الطفولة عاجز، وضعيف ويحتاج إلى رعاية من هم أكبر منه سنا، فهو يحتاج إلى مساعدتهم حتى تنضج تلك الملكات وتنمو تلك القدرات، وفترة الطفولة هي المرحلة الأولى لبناء الأسس الأولية للشخصية، هذه الأسس التي يتم بناؤها على مراحل، والطفل في هذه المرحلة صفحة بيضاء قابل لكل نقش وصورة، ومستعد لكل توجيه، لذلك فإن الأسرة والمدرسة والمجتمع لهم دور كبير في تربيته ورعايته.

ولقد وجد الأطفال الذين يعيشون في وضعيات صعبة والأطفال المعاقين منذ القدم غير أن العناية والرعاية التي كانوا يحتاجونها لم تكن موجودة منذ تواجدهم، ففي المجتمعات الأوربية القديمة كما في روما وفي أسبرطا شهدوا إهمالا واضطهادا صارخا فلقد كانت هذه المجتمعات تقضي بإهمال أصحاب الإعاقات، وإعدام الأطفال الذين يولدون معاقين باعتبارهم أفرادا غير صالحين لخدمة المجتمع.

ولقد بدأ الاهتمام يتزايد بتعليم الأطفال المعاقين في القرن الثامن عشر، فظهر تعليم الأطفال المكفوفين والأطفال الصم، وفي القرن التاسع عشر بدأ الاهتمام بتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، ولعل أبرز الجهود الرائدة في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا تلك الجهود التي قام بها الطبيب الفرنسي إيتارد، ثم تلتها جهود تلميذه سيقان حيث وضع برامج تعليمية تتناسب مع المعاقين ذهنيا والتي بدأها في فرنسا ثم أكملها في

الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد ذلك بدأت بالظهور بعض الأفكار التي تنادي بتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا مهارات الحياة اليومية في مراكز أو في مدارس خاصة ومثال ذلك ما قامت به ماريا مانتسوري في إيطاليا حيث أنشأت مدرسة لتعليم وتدريب الأطفال المعاقين ذهنيا، ومنذ ذلك التاريخ أخذت الخدمات المقدمة للأطفال المعاقين ذهنيا تتطور، فظهرت التشريعات والبرامج التربوية وأدوات التشخيص والقياس، والجمعيات الخاصة بحماية ورعاية هؤلاء الأطفال.

وفي القرن الحادي والعشرين أصبح المجتمع ينظر لهؤلاء الأطفال على أنه بإمكانهم أن يكونوا أطفالا قادرين على التفاعل بفعالية مع أقرانهم العاديين والمشاركة بشكل أكبر في جميع مجالات الحياة، كما أصبح لوالدي هؤلاء الأطفال المعلومات الكافية حول طبيعة مشكلة أطفالهم وأسبابها، وأصبح للأسرة دور كبير في العلاج والتأهيل، ومسؤولية أكبر في تحديد مستقبل أطفالهم التعليمي، كما بات الآباء يعرفون الكثير من المجالات التي قد أصبحت متاحة لأطفالهم وتتفق مع احتياجاتهم التأهيلية والطبية والنفسية والتعليمية والمهنية.

وعلى الرغم من التطور الهائل والاهتمام والمتزايد في مجال تربية وتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا من خلال التشريعات والقوانين والاتفاقيات الدولية، وتوفر أدوات التشخيص والقياس، ووضع البرامج، وتكييف الوسائل، وإعداد الكوادر لتعليمهم، إلا أن ميلاد طفل معاق ذهنيا في الأسرة لا زال يعتبر بداية لسلسلة من الضغوط النفسية والاجتماعية لدى الوالدين خاصة ولدى أفراد الأسرة عامة، وما يصاحب ذلك من شعور بالذنب والقلق والخوف على مستقبل الطفل.

إن هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنيا ينظر إليهم نظرة خاصة كذلك الآباء ينظر إليهم نظرة خاصة، وإن ما يعرفه الآباء عن أبنائهم وما يمكن أن يقدموا لهم لم يكن ليتعدى رعاية أبنائهم صحيا وجسميا، وقد يجهل الآباء والأمهات أمورا كثيرة حول طفلهم، فيجدون صعوبة في التكيف معه والتعامل مع كافة متطلباته في الحياة، الأمر الذي يشعرهم بالإحباط، وهذا ما يتطلب التوضيح والإرشاد من قبل المختصين في هذا المجال.

لقد ظل الطفل المعاق ذهنيا ومعرفة احتياجاته لفترة طويلة، مركز اهتمام الأخصائيين والمعلمين والقائمين بالإرشاد والرعاية، وتشير أدبيات التربية الخاصة إلى أن من أهم خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية أنهم يعانون من قصور في قدراتهم العقلية الأمر الذي يؤدي إلى قصور في العمليات العقلية العليا التي لها علاقة بالتعلم (الانتباه، الإدراك، التذكر) وهو الأمر الذي ينتج سواء عن عوامل داخلية تعود إلى

درجة وشدة الإعاقة، أو إلى عوامل خارجية ناتجة عن تعدد المثيرات الخارجية التي تشتت انتباههم وتصرفهم عن موضوع التعلم، كما تؤكد أغلب الأدبيات التي تناولت دراسة الأطفال المعاقين ذهنيا بأنهم يعانون من ضعف شديد في الدافعية سواء كانت داخلية أو خارجية، الأمر الذي يؤثر بشكل قوي ومباشر على قدرتهم على التعلم والتحصيل من جهة، وبشكل عامل ضغط وقلق على شعور المربي بالانجاز وسرعة تحقيق الأهداف التربوية من جهة أخرى.

إن التكفل الأفضل بالأطفال المعاقين ذهنيا يتطلب مشاركة واسعة، ويستدعي تدخلات متعددة الأطراف: (الأخصائي النفساني، المساعد الاجتماعي، الطبيب، الممرض، المربي، معلم التربية الخاصة، الوالدين، أفراد الأسرة، الأخصائي الارطفوني...)، وإن أكثر ما يعترض القائمين على تعليم وتدريب الأطفال المعاقين ذهنيا هو: (ما الذي سنعلمه لهؤلاء الأطفال؟) (محتوى المنهاج)، كيف سنعلمهم؟ (أساليب التعليم)، كيف يمكن التغلب على المشكلات السلوكية التي تعترض تعلمهم؟ (المشكلات المتوقعة).

لذلك فإنه حتى يكون التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا فعالا ويؤدي إلى نتائج مرضية سواء كان في المراكز النفسية البيداغوجية أو في مؤسسات التكفل، فإنه لابد أن يراعي الأسئلة الثلاثة السابقة، التي من شأنها أن تلبي احتياجاتهم وتراعي جوانب قصورهم وتتماشى مع مميزاتهم، وهذا من شأنه أن يساهم في تحسين ظروف تعليمهم، ويساعد في إكسابهم مختلف المهارات والسلوكيات المطلوبة أو أن يؤدي إلى تعديل السلوكيات غير المطلوبة بطرق أفضل.

أراد الباحث من خلال هذه الدراسة البحث عن الأساليب التي يستخدمها المربون في المراكز النفسية البيداغوجية والتي من شأنها أن تزيد من دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وعليه يمكن طرح تساؤلات الدراسة التالية:

- ما درجة استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير الخبرة المهنية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير المستوى العلمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير المنصب الوظيفي؟

ومن خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة فإننا نسعى إلى تحقيق أهداف الدراسة التالية:

- التعرف على درجة استخدام المربين لزيادة دافعية تعلم الأطفال المعاقين ذهنيا.

- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب زيادة الدافعية للتعلم تعود لمتغير الجنس.

- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب زيادة الدافعية للتعلم تعود لمتغير الدراسة الخبرة المهنية.

- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب زيادة الدافعية للتعلم تعود لمتغير الدراسة المستوى العلمي.

- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب زيادة الدافعية للتعلم تعود لمتغير الدراسة المنصب الوظيفي.

وتتضح أهمية الدراسة في كونها تتطرق إلى موضوع الدافعية للتعلم لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، الذين يمتازون بتدني واضح في الدافعية للتعلم، وتأتي هذه الدراسة إلى إثارة الاهتمام حول هذا الموضوع، وعلى ضرورة تبني استراتيجيات خاصة وتطبيق الأساليب التي تركز على هذا الجانب، كما أن هذه الدراسة ستكشف عن الأساليب المستخدمة من قبل المربين في المراكز ومدى اتفاقها مع ما تم ذكره في التراث النظري للدراسة.

3-التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

3-1- الأطفال المعاقين ذهنيا:

3-1-1- التعريف اللغوي: الإعاقة في اللغة هي من كلمة عاق ,عوقا وعوق وأعاق إعاقة وإعتاق فيقال أعاقه عن كذا أي صرفه عنه وثبطه وأخره عنه(معلوف 1969، ص538).

3-1-2- التعريف الاصطلاحي: هم الأطفال الذين لديهم أداء ذهني عام منخفض عن المتوسط بدرجة دالة ويكون ذلك مصاحبا لسلوك لا تكيفي مع اشتراط حدوث ذلك في مرحلة النمو (الفرماوي، النساج 2010، ص 24).

3-1-3- التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة فهم الأطفال الذين يتلقون التعليم في المراكز النفسية البيداغوجية الأربعة المتواجدة في ولايتي الوادي والمغير.

3-2- الدافعية نحو التعلم:

3-2-1- التعريف اللغوي: يقال في اللغة دفع إليه أي انتهى إليه ،ويقال طريق يدفع إلى مكان كذا أي ينتهي إليه(معلوف 1969،ص 218).

3-2-2- التعريف الاصطلاحي: تشير الدافعية نحو التعلم إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم (توق، قطامي، عدس 2003، ص 211).

3-2-3- التعريف الإجرائي: في هذه الدراسة فإن الدافعية للتعلم هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الطفل المعاق ذهنيا نحو تحقيق هدف التعلم.

3-3- أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم:

3-3-1- التعريف اللغوي: الأسلوب في اللغة هو النمط والطريقة (سهيل،2010، ص1151) ، والطريقة هي السيرة والمذهب أو الخط في الشيء(معلوف 1969،ص839).

3-3-2- التعريف الاصطلاحي: هي الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للتلميذ وتعرض عليه لتتحقق لديه أهداف الدرس (الحازمي 2014، ص 126).

3-3-3- التعريف الإجرائي: وهي في هذه الدراسة فإن أساليب زيادة الدافعية نحو التعلم هي مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المربون من أجل زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وتتمثل في الأساليب التالية:

أولا: تشكيل السلوك:

أسلوب يعمل على تحليل السلوك إلى عدد من المهارات الفرعية وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي، ويتضمن هذا الأسلوب تعزيز الخطوات الفرعية التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي (الحسيني 2015 ص20)، وفي هذه الدراسة هو تقسيم كل سلوك جديد إلى مجموعة من السلوكيات البسيطة، حيث تكون منظمة ومرتبة ومقرونة بالتعزيز يؤدي إتقانها إلى تعلم السلوك الجديد.

ثانيا: التعزيز:

هو الحادثة التي تتبع سلوكا ما بحيث يعمل على تقوية احتمال تكراره في مرات لاحقة (الزغلول،2012، ص 105) أسلوب يعتمده المربي من أجل مكافأة الطفل على سلوكه المطلوب أو من أجل زيادة تكرار حدوثه، وقد يكون التعزيز لفظيا كالمديح والثناء أو ماديا كالحلويات والمأكولات أو معنويا كالتصفيق والعناق أو رمزيا كالنجوم والشهادات.

ثالثا: إعداد ظروف التعلم:

أسلوب يتضمن الإعداد الجيد لظروف التعلم والمتمثلة في (المكان المناسب، الوقت المناسب، الأدوات المناسبة) (باركر، برايتمان،2007، ص75) وفي هذه الدراسة هو التحضير الجيد لبيئة التعلم وأدواته المناسبة.

رابعا: التوجيه اللفظي:

أسلوب يتضمن تقديم المساعدة اللفظية للطفل لتشجيعه على إظهار الاستجابة المطلوبة وتعلمها ويتضمن التوجيه اللفظي التعليمات المقروءة والمكتوبة (الخطيب والحديدي 2004 ص43) وفي هذه الدراسة هو استعمال المربي لكلمات بسيطة وواضحة ومفهومة لدى الطفل تحثه وتوجه سلوكه وتساعده على النشاط، وقد يكون ذلك قبل بداية النشاط وأثناءه وبعد الانتهاء منه.

خامسا: تحليل المهمة:

أسلوب يتضمن تجزئة المهمة التعليمية إلى عدد مناسب من مكوناتها بطريقة منتظمة ومتتابعة (المهمة الفرعية الأولى ثم المهمة الفرعية الثانية، إلى أن تتحقق المهمة كاملة)(الحسيني،2015، ص19)، وفي هذه الدراسة هو تقسيم المهمات التعليمية إلى خطوات بسيطة يستطيع الطفل إنجازها.

سادسا: النمذجة:

أسلوب يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة نموذج أو تقليده، وهي أنواع(النمذجة الحية، النمذجة المصورة، النمذجة المقصودة، النمذجة غير المقصودة، النمذجة الفردية، النمذجة الجماعية) (الحسيني،2015، ص22)، وفي هذه الدراسة النمذجة هي ما يعتمده المربي للتعليم من خلال الملاحظة ثم التقليد، حيث يعرض على الطفل نماذج مختلفة ثم يطلب من الطفل تقليد هذا النموذج.

سابعا: اللعب:

أسلوب يتضمن أنشطة تعليمية تم إعدادها بطريقة منظمة من شأنها أن تساعد الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه (الحازمي 2014، ص131) وفي هذه الدراسة هي كل نشاط تعليمي يستعمل فيه المربي الألعاب التعليمية والألعاب الترفيهية المفضلة لدى الطفل.

ثامنا: التوجيه الجسدي:

أسلوب يتضمن تقديم المساعدة البدنية للطفل فيقوم المعلم بإمساك يد الطفل ويساعده على تأدية النشاط المطلوب (الحازمي 2014، ص130)، وفي هذه الدراسة كل مساعدة بدنية يستخدم فيه المربي جسمه من أجل توجيه سلوك الطفل، من أجل حثه على الانطلاق في النشاط أو من أجل تنفيذ حركة صعبة عجز الطفل عن تنفيذها.

تاسعا: التمثيل (الدراما):

أسلوب يتضمن قيام الطفل بتمثيل تلقائي عن طريق الانخراط في الموقف والتفاعل مع الآخرين وتقمص أدوارهم (الجلامدة 2017، ص309)، وفي هذه الدراسة ما يستخدمه المربي في تعليم الطفل الاتجاهات الإيجابية والمهن الوظيفية والأدوار الاجتماعية، والسلوكيات الأخلاق المقبولة.

عاشرا: القصة:

أسلوب تعليمي يقوم على العرض الحسي المعبر (الجلامدة، 2017، ص310) وفي هذه الدراسة هي الأسلوب من المربي تعليم الطفل العديد من المهارات والسلوكيات الاجتماعية واللغوية والمعرفية، كما يسهل هذا الأسلوب على المربي ربط ما تعلم الطفل من معلومات بالبيئة التي يعيش فيها.

3-4- المربون:

3-4-1- التعريف اللغوي: في اللغة يقال رب الأمر أي أصلحه وربب الولد أي رباه حتى أدرك(معلوف 1969، ص 243)، وربى الأب ابنه أي هذبه ونمى قواه الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها، ويقابل كلمة مربي في اللغة الفرنسية (éducateur)، وهي تعني مهذب، مرب، مؤدب (سهيل،2010، ص439).

3-4-2- التعريف الاصطلاحي: المربي هو الشخص الذي يرعى الطفل في دور الحضانة أو روضة الأطفال أو في المدرسة، والمربي موضع تقدير من المجتمع على أساس أنه الشخص الذي يتحمل مسؤولية ترسيخ القيم النبيلة والأخلاق الحميدة في نفوس الأطفال (إبراهيم، 2009، ص 911).

3-4-3- التعريف الإجرائي: في دراستنا هذه فإن المربون هم الأفراد الذين يمارسون مهمة تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا في المراكز النفسية البيداغوجية بولايتي الوادي والمغير مختلف مهارات الاستقلالية والحياة اليومية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية.

3-5- مؤسسات الإعاقة الذهنية:

3-2-1- التعريف اللغوي: المؤسسة هي جمعية أو معهد أو شركة أسست لغاية علمية أو خيرية أو اقتصادية(معلوف1969، ص10).

3-2-2- التعريف الاصطلاحي: هي المراكز النفسية البيداغوجية والتي تستقبل الأطفال المعاقين ذهنيا للاستفادة من تكفل تربوي أو إعادة التربية، ويتراوح سن الأطفال ما بين (3-18 سنة) (CNFPH 2006، ص 8).

3-2-3- التعريف الإجرائي: وفي هذه الدراسة هي المراكز النفسية البيداغوجية والتي تستقبل الأطفال المعاقين ذهنيا، وعددها أربعة مراكز تنتشر عبر تراب ولايتي الوادي والمغير والمتواجدة عبر: (بلدية الوادي، بلدية الدبيلة، بلدية جامعة، بلدية المغير).

4-الدراسات السابقة:

حظي موضوع الإعاقة الذهنية باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة وخاصة فيما تعلق بالبرامج الإرشادية وبرامج تعديل السلوك والبرامج التدريبية، وهي كلها برامج سلوكية مهمة لهؤلاء الأطفال غير أن موضوع

الدافعية نحو التعلم لدى هؤلاء الأطفال وحسب ما اطلع عليه الباحث فإن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة جدا سواء العربية أو الأجنبية، لذلك حرص الباحث في استعراضه للدراسات السابقة أن تكون على علاقة وطيدة بموضوع الدراسة سواء ما تعلق بالدافعية نحو التعلم أو ما تعلق بأساليب تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.

1- دراسة راياني وكيلي (1967) Rainey and Kelly

وهي بعنوان: (تقييم كتاب مدرسي مبرمج للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم)، شملت الدراسة (53 فتى و29 فتاة) تم اختيارهم من ثمانية فصول الإعاقة الذهنية تم دمجهم في ثلاث مجموعات متطابقة تقريبًا على أساس مستوى القراءة حيث كان فصلين من (20) طفلا يتلقون تعليمات مبرمجة، فصلين من (26) طفلا يتلقون تعليمات الحفظ، وأربعة فصول من (36) طفلا يتلقون تعليمات الفهم.

- تم استخدام أمثلة على لوحة الطباشير وبطاقات الفلاش لتوفير الخبرات المرئية.
- المعلم كان موجودا لأية أسئلة.
- خمس دقائق فترة تحفيز قبل كل جلسة
- خمس دقائق مراجعة المشكلات من اليوم السابق.
- عرض المعلومات في شكل متسلسل.
- مراعاة الترتيب التصاعدي في الصعوبة.
- إتباع المعلمون لنفس الإجراءات والحدود الزمنية.
- الثناء على منجزات الأطفال وتشجيع مشاركتهم للحفاظ على الاهتمام.

وكان من نتائج الدراسة أن المعلمين أعربوا عن قبولهم للبرنامج عندما وجدوا أن 20 تلميذا في المجموعة التجريبية عملوا حوالي ساعة واحدة كل يوم لمدة أربعة أسابيع، أكمل ثلاثة منهم البرنامج في 12 يومًا، وثلاثة في 18 يومًا، وانتهى 11 في 20 يومًا، وثلاثة فشلوا في إكمال البرنامج في غضون الوقت.

2- دراسة تيرنور وتورلو (1973)Turnure and Thurlow

وكانت بعنوان التفصيل اللفظي وتعزيز نقل التدريب للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، تم اختبار قدرة 23 طفلًا متخلفًا تعليميًا على نقل تقنيات التفصيل اللفظي إلى مهمة قياسية مقترنة بالمشاركين بعد تجربة واحدة أو اثنتين أو بدون تجربة تفصيل تم اختبار 18 معوقًا إضافيًا في حالتين من ظروف التحكم

الخارجية، والتي تم استخدامها لتحديد آثار تجربة الانعكاس (استدعاء R–S) على الاستحواذ والنقل. نظرًا لأن التحليلات لم تكشف عن أي فروق في الأداء تعزى إلى تجربة الانعكاس، فقد تم دمج شرطي التحكم الخارجيين مع الظروف التجريبية المناسبة لمزيد من التحليلات الإحصائية. بالنسبة إلى أداء الأشخاص الذين لم يتلقوا خبرة في التفصيل، أظهر أولئك الذين تلقوا تجربة تطوير واحدة القليل من الأدلة على النقل بينما أظهر أولئك الذين تلقوا تجربتين للتوضيح أداء تحويل واضح تمامًا. تمت مناقشة علاقة هذه النتائج بالفشل السابق في العثور على التحويل وآثارها على الممارسة التعليمية.

3- دراسة إنجل وناجل وديك(1980):Engle and Nagle and Dick

وكانت بعنوان صيانة وتعميم إستراتيجية التذكر الدلالية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم والغرض من هذه الدراسة هو بحث إمكانية تحسين أداء الذاكرة من خلال استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات النشطة، وما إذا كان استخدام هذه الإستراتيجية سيعمم على محفزات مختلفة عن تلك المستخدمة أثناء التدريب. تم اختيار واحد وخمسين طفلاً من الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم متوسط أعمارهم 11.5 سنة ومتوسط الذكاء 64.7 على مقياس وكسلر للأطفال، ليس لدى الأطفال أية إعاقات أخرى، تم تدريب ما يقرب من نصف الأطفال على استخدام إستراتيجية مصممة للتذكر على مستوى ترميز دلالي واكتشاف العلاقات الفئوية (مجموعة تجريبية)، وشكل النصف الآخر مجموعة بدون تدريب مع تعليمات استدعاء حرة (مجموعة ضابطة)، تم إعداد ظروف التعلم الأمثل لهؤلاء الأطفال للتدريب على الإستراتيجية كما ما يلي:

- استخدام النماذج التصويرية لأشياء مألوفة وملموسة كمواد محفزة.

-الجمع بين مواد التحفيز المفيدة ومعدل العرض البطيء أعطى الفرصة لكل طفل فرصة تنظيم المواد واستخدام إشارات ترميز واسترجاع.

-تلاشي الدور النشط للمُجرب تدريجيًا على قوائم التدريب.

-قوائم التدريب مسبوقة بإرشادات حول إستراتيجية الذاكرة الدلالية مع تقديم على أمثلة ذات صلة.

-تم إخبار الأطفال أن أفضل طريقة لتذكر قائمة ما هي التفكير في كل كائن من خلال: (1) وظيفة الكائن (2) تجارب شخصية مع الكائن (3) عناصر أخرى في القائمة مرتبطة أو متشابهة مع الكائن.

أسفرت نتائج المجموعة التجريبية عن أداء أعلى من مجموعات غير المدربة، كما تم تعميم الإستراتيجية الدلالية على المواد الجديدة مختلفة عن تلك المستخدمة أثناء التدريب كما قاموا بتعميم استخدام الإستراتيجية على القوائم ذات الصلة أكبر من القوائم غير ذات صلة.

4- دراسة تشابمان وناشيون (1981): Chapman and Nation

وهي بعنوان: أنماط الأداء اللغوي لدى الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية القابلين للتعليم، شملت الدراسة واحد وأربعون طفلاً تم اختيارهم من فصول المستوى الابتدائي للمعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم معدل ذكائهم بين 50-80 تم إعطاء الأطفال اثنتا عشرة مهمة لغوية تتعلق بقياس الفهم والصياغة والتكرار على المستويات الدلالية والنحوية والصوتية للغة.

تم إعطاء بطارية الاختبار بشكل فردي لجميع الأطفال، خلال ثلاث إلى أربع جلسات بزمن 30-45 دقيقة. كان ترتيب الاختبار هو: الصيغة الصوتية، الصيغة الدلالية، الصيغة النحوية، الفهم الدلالي، الفهم النحوي، الفهم الصوتي، التكرار الصوتي، التكرار النحوي، التكرار الدلالي.

كان الهدف الرئيسي هو الحصول على فهم أوضح لقدرات الأداء اللغوي للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، من هذه الدراسة يتضح أن الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم ليس لديهم نفس الأداء في جميع أبعاد اللغة التي تم قياسها، فقد كشفت أنماط الأداء اللغوي الست التي ظهرت عن هؤلاء الأطفال أن لديهم نقاط قوة وضعف في أبعاد لغوية معينة فظهر كل بُعد لغوي تم قياسه إما قوة أو ضعف في الأداء في واحد على الأقل من الأنماط الستة المحددة.

5- دراسة أليجتون (1981)Allington

وكانت بعنوان الحساسية للتركيب الهجائي في الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، وكان للدراسة الحالية غرضان أساسيان:

(1) التحقيق في تطور الحساسية للقواعد الإملائية في موضوعات المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

(2) تقييم أدوار الذكاء والقدرة على القراءة في تطوير الحساسية الإملائية.

تم اختيار ثلاثين طفلاً بشكل عشوائي من أربعة فصول في نظام مدرسي، تم تقديم كل موضوع للاختبار الفرعي (فهم القراءة) لتحديد مستوى التحصيل في القراءة، الأشخاص الذين لم يتمكنوا من إنتاج المستوى الأساسي (خمس إجابات صحيحة متتالية) تم إعطاؤهم بعد ذلك الاختبار الفرعي (التعرف على

القراءة) لتحديد مستوى الإنجاز، نظرًا لأن تأثير مستوى التحصيل في القراءة على أداء المهمة كان ذا أهمية أساسية.

- تم استخدام اختبار واحد للحساسية الإملائية
- استخدام المحفزات للأطفال.
- كانت التعليمات مبسطة: (أنظر بعناية، لست مضطرا لقراءة العناصر، ضع دائرة حول تلك التي ترى أنها كلمة، أنت تقوم بعمل
- عبارات الثناء والتشجيع كانت ترافق أداء الأطفال

تشير النتائج إلى أن الأطفال يطورون حساسية تجاه القواعد الإملائية، حتى في حالة عدم وجود تعليمات، ولكن هذه المعرفة مرتبطة بوضوح بتطوير قدرات القراءة، الاختلافات بين مجموعات المعاقين ذهنيا مهمة لأن هذه الفئة تطور هذه الحساسية بطريقة مماثلة للأشخاص الذين لم يتم تقييمهم.

6- دراسة ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988): Natsopoulos and Xeromeritou

وكان عنوانها: (فهم "قبل" و"بعد" لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلون للتعلم)، حيث شارك 36 طفلا في التجربة 18 طفلا من حضانة خاصة و18 طفلا من الأطفال المعاقين ذهنيا جاءوا من مؤسستين مختلفتين، كانت الفروق بين أطفال الحضانة والأطفال المعاقين ذهنيا ليست كبيرة، وكانت مواضيع الإناث والذكور متساوية في العدد تقريبًا، تم اختيار اقتران التسلسل الزمني: (قبل وبعد)، وتم استخدام 32 جملة مكون من: 16 مع (قبل) و16 مع (بعد)، بحيث يأتي حدث الجملة التابع مع (قبل) دائمًا في الوقت المناسب لحدث الجملة الرئيسي، في حين أن (بعد) يسبق دائمًا حدث الجملة الرئيسي. تم اختبار كل طفل على حدة في جلستين إلى ثلاث جلسات استمرت كل جلسة من 15 إلى 20 دقيقة، بحيث يجلس الطفل بجانب المجرب في غرفة هادئة أمام منضدة

- أستعمل أسلوب القصة القصيرة جدا عن الحيوانات من خلال "تقنية عرض الصور"
- استخدم "أسلوب التمثيل" باستخدام ألعاب الحيوانات، نفس تلك المستخدمة في القصة والصور.
- طُلب من الطفل تسمية الحيوانات وصحح المجرب أخطاء تسمية الحيوانات
- طلب من الطفل الإشارة إلى الصورة التي توضح ما يفعل الحيوان.
- طلب من الطفل تمثيل ما يفعل الحيوان من خلال محاكاة ما يسمع ثم ما يرى بترتيب وقوع الأحداث.
- كرر المجرب القصة عدة مرات،"للتأكد من فهم الطفل للمهمة.

- لعب المجرب لعبة الحيوانات (وجعلهم يشربون الماء من البركة، ويتغذون على العشب،ويركضون...)
- أظهر المجرب كيف يجب أن يتلاعب الطفل بالصور لإخراج معنى من القصة.
- ترتيب عرض الصور كان بشكل منهجي لتحديد التسلسل الصحيح للأحداث الموصوفة في القصة.

وقد أظهرت النتائج أن:

- السلوك اللغوي للأطفال المتخلفين لا يمكن التنبؤ به
- تسلسل الأحداث المنطقية يساعد الأطفال أكثر فهم يعتمدون على العلاقات المعبر عنها خطيًا في البناء
- تطبيق إستراتيجية ترتيب الإشارة عكس حدوث الحدث ينتج عنه أخطاء أكبر
- عيوب الذاكرة قصيرة المدى قد تمنع الأطفال من الحفاظ على إستراتيجية معينة طوال المهمة.
- تفهم ما قبل بشكل أفضل مما بعد، فمن السهل فهم تسلسل الأحداث اللاحقة المنطقية.

7- دراسة دويك وليجيت Deweek and Leggett (1988)

عنوانها أهمية دور الأهداف التعليمية في تنمية وتطوير الدافعية للتعلم عند التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية، وأظهرت الدراسة أهمية الأهداف في تطوير الفهم وزيادة التحصيل وتطوير أهداف ذاتية تدعم دافعية الأفراد للتعلم.

8- دراسة ميهرينج وكولسون (1990): Mehring and Colson

عنوانها (التركيز على الأطفال الاستثنائيين) وهي تنطلق من أن المعلمون ومعلمون التربية الخاصة يواجه يوميًا أسئلة بخصوص تحفيز الطلاب المسؤولين عنهم، ما هي العوامل التي تؤثر على المستويات التحفيزية للطلاب؟ هل يستطيع المعلم تحفيز الطلاب؟ ما هي الأساليب الفعالة في تحفيز الطلاب؟ كيف يؤثر التحفيز على التعلم؟

وقد أفاد البحث أن الدافع للتعلم يختلف لدى الطلاب الذين يعانون من الإعاقة الذهنية بعد تعرضهم للفشل، فالطفل المتخلف عقليا يميل إلى إظهار حافز منخفض ويفتقر إلى التعلم الفعال حتى في المهام البسيطة، ويميل الأفراد الذين يعانون من الإعاقة الذهنية أيضًا إلى عزو النجاح أو الفشل إلى المتغيرات الخارجية (الحظ، صعوبة المهمة) بدلاً من العوامل الداخلية (القدرة الشخصية أو مقدار بذل الجهد في المهمة)،ويشير البحث الحالي إلى:

- وجود علاقة قوية بين الدافع والتعلم الفعال.

- مستويات التحفيز يمكن تغييرها بمرور الوقت.
- قد يجد المعلمون قيمة في مراجعة النظريات الأساسية للتحفيز في محاولة لاكتشاف المتغيرات التي قد تؤثر على تحفيز الطلاب.
- يمكن تنفيذ استراتيجيات بديلة للتأثير على مشاركة الطلاب النشطة في عملية التعلم.
- توجد تدخلات أو تقنيات أو استراتيجيات مختلفة فعالة مع كل طالب.
- قد يكون من الضروري تنويع الطرق عند انخفاض فاعليتها.
- يجب ألا ينتظر المعلمون حتى يصبح الطلاب متحمسين بل يجب أن يتصرفوا.

9- دراسة أوتا (1991) Ohta

عنوانها وجهات نظر حول تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً هذه الدراسة عبارة عن مرحلتين في الاستقصاء من وجهات نظر مختلفة حول تعليم الأطفال المتخلفين ذهنيا فقد قامت المرحلة الأولى بتحليل المعلومات التي تم الحصول عليها من 60 معلمًا في المدارس الخاصة والصفوف الخاصة في النظام العادي للمدارس، واشتملت المرحلة الثانية على تحليل النسبة المئوية للمواد التعليمية المطبوعة المستخدمة في ثمانية عشر مدرسة للأطفال المعاقين ذهنيًا، وقد أظهر النتائج الاتفاق بين المعلمين والأدلة التعليمية على محتوى المنهج، والتدريس الأهداف والموارد والوسائل التعليمية، ولكن عدم وجود اتفاق بين المعلمين أنفسهم بشأن هذه القضايا.

10- دراسة ماستروبيري وسكروغز(1992): Mastropieri and Scruggs

وكان عنوانها تعليم العلوم للطلاب ذوي الإعاقة وقد كشفت مراجعة شاملة للأدبيات عن 66 تقريرًا تتضمن تعليم العلوم للطلاب ذوي الإعاقة. تم تقسيم هذه التحقيقات إلى:

(أ) استراتيجيات تعليمية بما في ذلك المتغيرات التعليمية، وتقنيات الذاكرة، وتعديلات النص

(ب) تقييم المناهج العلمية أو تقارير المقارنة وتضمين الطلاب من جميع مجالات الإعاقة.

وبشكل عام، وجد أن:

- المتغيرات التعليمية وتعديلات النص أظهرت تأثيرًا إيجابيًا على تعلم الطلاب وسلوكهم وتحفيزهم.
- كانت استراتيجيات الذاكرة فعالة للغاية في تسهيل المعرفة اللفظية للظواهر العلمية.

- مناهج العلوم الموجهة نحو الأنشطة فعالة بشكل عام في تسهيل معرفة المحتوى العلمي والمهارات التلاعبية ومهارات العملية العلمية.

11- دراسة سويتسكي (1997) Swidzkey

بعنوان الدافعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، واهتمت بدور بعض النظريات في الدافعية ومنها: (نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية مفهوم الذات، نظرية القلق، نظرية الدوافع الذاتية) وقد وجد الباحث أن أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي وجدوا أن الفشل يعتبر سببا مباشرا لضعف الدافعية عند الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مقارنة بالعاديين، أصحاب نظرية مفهوم الذات فيرون أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية وبسبب التاريخ الطويل من الفشل ونقص خبرات النجاح والوصمة والرفض الذي يواجهونه أدى ذلك إلى تدني مفهوم الذات لديهم مقارنة بالعاديين، أما نظرية القلق فعزت خبرات الفشل المستمرة والحرمان الاجتماعي ونقص القدرات الوظيفية العقلية إلى ارتفاع مستوى القلق في قدرة ذوي الإعاقة الذهنية على التعامل مع الخبرات الحياتية وأن ذلك يؤثر بشكل سلبي على دافعيتهم مقارنة بالعاديين، أما أصحاب نظرية الدوافع فهم يرجعون ضعف الدافعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا يعود إلى ضعف الدوافع الداخلية الناتج عن الحرمان الاجتماعي وخبرات الفشل المتراكمة وإلى ضعف في الدوافع الخارجية ناتج عن قصور في الحوافز والمعززات التي تقدم لهم مقارنة بالعاديين.

12- دراسة ويهمير وآخرون(2003) Wehmeyer and all

عنوانها: التعلم الموجه من الطلاب لتعزيز تقدم الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في الفصول الدراسية الشاملة، شارك في الدراسة أربعة مراهقين من المعاقين ذهنيا أعمارهم بين(17-21 عامًا)، ومعدل ذكائهم بين (42-59) تم تسجيلهم في التعليم العام لتعزيز التعلم الموجه، وتم إجراء جميع الأنشطة البحثية في الفصل الدراسي للتعليم العام، ناقش معلم التربية الخاصة والطالب وممثل المشروع الأهداف المحتملة، وحدد الطالب أحد هذه الأهداف وكان أحد شروط لتنفيذ إستراتيجية المراقبة الذاتية أن يكون السلوك المراد معالجته سلوكًا قابلًا للتغيير، أي أن يتم توجيه الهدف نحو سلوك موجود بالفعل في ذخيرة الطالب والتركيز على زيادة أو تقليل هذا السلوك.

- تم ملاحظة السلوكات المستهدفة ثلاثة أيام في الأسبوع(15-20) دقيقة ثم تسجيل البيانات.
- تم توفير تعليمات المراقبة الذاتية مرة واحدة على الأقل يوميًا من قبل مدرس التربية الخاصة.
- الاعتماد على التكرار حتى يتقن الطالب الإستراتيجية.
- تضمنت التعليمات وجلسات التدريب كيفية استخدام عملية المراقبة الذاتية.

- اعتماد لعب الأدوار في تعليم الإستراتيجية.
- تم تقديم التغذية الراجعة التصحيحية.
- تم تزويد الطلاب بالوقت الذي يحتاجون إليه لإتقان استخدام الإستراتيجية.
- طُلب من الطلاب استخدام الإستراتيجية عند الحاجة، ثم سحب هذه المطالبة بمجرد أن تحقق الهدف.
- تم تزويد الطلاب بخيار استخدام الإستراتيجية أو عدم استخدامها، فاختار الجميع الاختيار الأول.

بعد التعلم أظهر جميع الطلاب تقدما في تحقيق أهدافهم التي اختاروها ذاتيًا، كما أن المراقبة الذاتية تعمل كمحفز إلى حدوث الاستجابة المرغوبة وبالتالي التغيير المطلوب ثم المحافظة عليه دون أي تدخل آخر، وقد توصلت الدراسة إلى أن:

- حقق جميع الطلاب هدفهم إلى المستوى الذي توقعه معلم التربية الخاصة، وتجاوز طالبان التوقعات.
- من فوائد المراقبة الذاتية والتعلم الذاتي المباشر أن الطالب لديه القدرة على تغيير سلوكه، أوعلى الأقل تحدي توقعات المعلمين والطلاب الآخرين.
- عندما يُنظر إلى الطلاب على أنهم قادرون على القيام بأشياء صغيرة لأنفسهم، فقد يوفر ذلك الأساس لتوقع التعلم والنجاح.
- إن إشراك الطلاب في اختيار أهدافهم له فوائد عديدة: أولاً سيكونون أكثر ميلًا إلى تركيز الانتباه على الأنشطة لتحقيق هذا الهدف، ثانيًا سيساهم هذا التركيز في تعزيز حق تقرير المصير، ثالثًا سيقلل من شدة الدعم الذي يحتاجه الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية في البيئات الشاملة.

13- دراسة بنتريك Pintrich (2003)

وكانت حول دور الدافعية في التعلم والتعليم، وقد حاولت الإجابة على الأسئلة التالية:

- ماذا يريد التلاميذ؟
- ما الذي يدفع التلاميذ للتعلم داخل الفصل؟
- كيف يحصل التلاميذ على ما يريدون؟
- هل يعرف التلاميذ ماذا يريدون أو ماذا يدفعهم؟
- ما هي العلاقة بين الدافعية والمعرفة؟
- كيف تنمو وتتطور الدافعية؟

- ما دور المحتوى والثقافة في تنمية الدافعية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة استعرض الباحث مجموعة من المقالات والدراسات التي تناولت كل سؤال، وقد خلص الباحث إلى أن تطور علوم الدافعية تتأثر بالإجابة على الأسئلة السابقة، وكلما توصلنا إلى إجابات صحيحة كلما أثر ذلك على زيادة فهمنا لدوافع التلاميذ وفهم أفضل لتصميم التعليم الصفي.

14- دراسة الحميضي (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم والذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية، وشملت عينة الدراسة ستة عشر طفلا ليس لديهم أية إعاقات أخرى مصاحبة، قسم الباحث أفراد العينة إلى مجموعتين ضابطة (ن=8) وتجريبية (ن=8)، لتطبيق البرنامج اعتمد الباحث على: (التعزيز المادي واللفظي والرمزي وجداول التعزيز السلوكية، النمذجة، لعب الأدوار، الحث اللفظي، التكرار، صور ملونة للمهارات الاجتماعية المختلفة، المكافأة عقب السلوك المطلوب)

ومن نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

15- دراسة أوليفيي ووبليامز (2005): Olivier and Williams

وكان عنوانها تعليم الطفل المعاق عقليا: التحديات التي يواجهها المعلمون وقد ركزت هذه الدراسة على الطبيعة الخاصة للتربية الخاصة وخبرات المعلمين فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهونها في تعليم الطفل المعاق ذهنيا وكان الهدف من البحث هو التحقيق في أسئلة البحث التالية: ما هي تجارب المعلمين فيما يتعلق بالتحديات الرئيسية التي يواجهونها في تعليم الطفل المعاق عقلياً؟ وما هي الإرشادات التي يمكن تقديمها لهؤلاء المعلمين؟

تم إجراء البحث على مرحلتين:

المرحلة الأولى تضمنت استكشاف ووصف تجارب المعلمين فيما يتعلق بالتحديات التي يواجهونها في تعليم الطفل المعاق عقلياً. تم تحقيق ذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية معمقة، تم اختيار مجتمع البحث بشكل هادف من أجل الحصول على معلومات ثرية وتم مقابلة المشاركين في سياقهم الخاص.

في المرحلة الثانية، تم اشتقاق المبادئ التوجيهية من نتائج المرحلة الأولى، لمساعدة المعلمين في تعليم الطفل المعاق عقليًا، ولمقاربة التحديات التي يواجهونها بشكل أكثر ثقة وكفاءة، تم اتخاذ خطوات لضمان مصداقية الإجراءات، كما تم التمسك بالمبادئ الأخلاقية خلال الدراسة. تم تحليل النصوص باستخدام طريقة التحليل الوصفي، تم الحصول على نتائج مهمة وهي بمثابة أساس للمبادئ التوجيهية التي يمكن اقتراحها.

16- دراسة ستافروسي وآخرون Stavroussi and all(2010)

وعنوانها تدريس العلوم للطلاب الذين يعانون من إعاقة ذهنية، تنطلق هذه الدراسة من أن هناك قبولا متزايدا لعدم ملائمة استخدام ممارسات التدريس التقليدية، والتي تركز على اكتساب مهارات أكاديمية حصرية من خلال استخدام الكتب المدرسية ومن خلال العرض الشفهي لمحتوى الكتاب الدراسي من قبل المعلم، وبالنظر إلى الصعوبات المعرفية التي تميز الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، فإن معايير اختيار طرق التدريس المناسبة، والتي يمكن أن تساعد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في اكتساب وتطبيق المعرفة المرتبطة بالعلوم بطريقة وظيفية، هي قضية رئيسية بالنسبة للمعلم.

هناك صراع مستمر في مجال تعليم العلوم، وكذلك المجالات الأكاديمية الأخرى، بين دعاة التعلم الموجه للمدرس من خلال الأساليب السلوكية (مثل التدريس المباشر) والتعلم القائم على المبادئ البنائية من خلال المشاركة النشطة للطالب (مثل التعلم الاستقصائي)، ومن بين نتائج هذه المناقشات تستخلص الدراسة النتائج التالية:

- أظهر الدمج مع الخبرات والمواد ذات الصلة كنماذج أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لديهم أفكار أولية معينة، على الرغم من أن معارفهم ذات الصلة كانت غير كافية أو غامضة.

- إن طريقة النهج التجريبي مع الاستخدام المتزامن للأسئلة المنظمة، لها تأثير إيجابي على إجابات الأطفال

- أن تعليم الإستراتيجية المعرفية، بالإضافة إلى الأمثلة العملية في التمرين، كان لهما تأثير إيجابي على أداء الأطفال مقارنة بالتعليمات التقليدية.

- أن ممارسة بعض المهارات المتعلقة بالممارسات أو الأساليب في مجال تعليم العلوم، مثل الملاحظة والمقارنة والاستدلال، قد تساهم في تعزيز مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- أن التدريس العلمي القائم على الاستقصاء يعزز الفهم الأعمق لأفكار ومفاهيم العلوم والتفكير العلمي.

- أن أسلوب التعلم التعاوني يمكن تنفيذه بنجاح في تدريس العلوم للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية.

- أن مساعدة الأقران في سياق التعلم الاستقصائي طريقة ناجحة لتيسير فهم.

- إن استخدام تكنولوجيا التعليم والوسائط المتعددة يمكن أن يساهم أيضًا في تعليم العلوم.

- أن النهج التعليمي القائم على الأنشطة المنفذة في الفصل الدراسي الدمج كان له تأثير إيجابي على مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة وأدائهم، مقارنة بالنهج القائم على الكتاب المدرسي.

- الأهداف التعليمية، تتأثر على الأقل بالمتغيرات الفردية (خصائص الطلاب وإعداد المعلم واستعداده وتحفيز الطلاب)، وكذلك بالمتغيرات البيئية (المواد التعليمية المتاحة وتنظيم سياق التدريس).

17- دراسة إيفمينوفا وبيرمان (2011):Evmenova and Behrmann

عنوانها الاستراتيجيات القائمة على البحث لتدريس المحتوى للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية: مقاطع فيديو معدلة، وهذه المقالة تصف ترسانة من أفضل الممارسات المستندة إلى الأبحاث التي تقترح استخدام مقاطع الفيديو المعدلة التي تعرض محتوى أكاديميًا، وقد توصل فريق البحث إلى جمع الفوائد التالية لهذه التعديلات:

- تقسيم المقاطع الأطول إلى مقاطع أقصر
- الميزات التفاعلية والتعليم الراسخ
- التسمية التوضيحية
- الرموز القائمة على الصور
- المحتوى في رسومات خطية سهلة الفهم
- مقاطع الفيديو الوصفية

بشكل عام، قد يستفيد الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية من التعليم باستخدام الفيديو وعرض لمحتوى سواء كان مجزئا أو كاملا والذي تم تحسينه بطرق نصية ومرئية مثل التسميات التوضيحية المختلفة، بالإضافة إلى المشاركة النشطة والتفاعل عندما مشاهدة والبحث داخل المقاطع. تمثل تعديلات الفيديو الموصوفة في هذه المقالة أفضل الممارسات القائمة على الأدلة وتوفر طرقًا لضمان إمكانية الوصول إلى المحتوى الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية.

18- دراسة علي (2011):

وكانت بعنوان (فعالية برنامج تربوي لتنمية مهارات النطق للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة)، حيث شملت الدراسة 13 طفلا من الأطفال المعاقين ذهنيا، أعمارهم بين (7-15) عاما، وشمل البرنامج ستة محاور أساسية للقدرات النطقية، أعتمد الباحث على أسلوب تجزئة المهام (نطق الحروف، نطق الحروف بالتنوين ربط الشكل المكتوب بالصورة مع نطق الحرف) وعلى أسلوب سرد القصص من خلال الصور، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار نطق الحروف تعود إلى البرنامج.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار نطق الحروف بالتنوين تعود إلى البرنامج
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تجريد الحرف من الكلمة تعود إلى البرنامج
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القدرة على ربط الرمز الكتابي بالنطق والصورة تعود إلى البرنامج
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية قي اختبار القدرة على سرد القصص من خلال الصور تعود إلى البرنامج

19- دراسة عبد الرحيم (2011):

وهي بعنوان فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في التربية الخاصة للإعاقة الذهنية باللاذقية المتمثلة في (التمييز، الفهم، التواصل اللغوي، التعبير اللفظي)، تكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت كل مجموعة من عشرة أطفال تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة وتراوحت نسبة ذكائهم بين (50-75) درجة، استخدمت الباحثة اختبار رسم الرجل لجود آنف هاريس، تقنين أحمد فراج وآخرون (2004)، ومقياس السلوك التكيفي لريتشموند وهيكتلر، وترجمه عبد العزيز السيد (1992)،تكون البرنامج من 22 جلسة تدريبية، واستخدمت الباحثة أساليب متعددة لتطبيق البرنامج السلوكي منها: (التحفيز، الإثابة، التكرار، الاشتراك في المواقف الاجتماعية المناسبة، النمذجة والتقليد، التدعيم والتعزيز، تشكيل السلوك، الحث والتلقين) ومن نتائج البحث ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين في مستوى المهارات اللغوية قبل تطبيق البرنامج.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين في مستوى المهارات اللغوية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

20- دراسة مسعود (2012):

وكان عنوانها (الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم) وتهدف الدراسة إلى التعرف على درجة وأهمية استخدام إجراءات الانتباه والتحفيز لزيادة التعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية، وتحديد العلاقة بين هذه الإجراءات ومتغيرات الدراسة (مكان العمل، الخبرة، المستوى الأكاديمي، التخصص، درجة الإعاقة. ومستوى المدرسة). تمت الدراسة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، على عينة من المعلمين العاملين بمجال التربية الفكرية بلغت 198 معلما، وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في استخدام أساليب زيادة الدافعية
- وجود اهتمام من المعلمين بأهمية الأساليب التي أوردتها الدراسة.
- مستوى استخدام هذه الأساليب جاء ضعيفا وليس بالمستوى المطلوب.

21- – دراسة أفسيوغلو(2013): Avcıoglu

وكانت بعنوان فعالية نمذجة الفيديو في تدريب الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية على الترحيب بالناس عند لقائهم، وهدفت الدراسة إلى تعليم الطلاب الذين يعانون من إعاقات ذهنية كيفية تحية الأشخاص عند لقائهم، شارك في هذا البحث أربعة طلاب من ذوي الإعاقات الذهنية تراوحت أعمارهم بين 10 و11 عامًا يحضرون فصلًا خاصًا في مدرسة ابتدائية، و3 فتيات وصبيان من نفس المدرسة الابتدائية (سنهم 11 عامًا). أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام نمذجة الفيديو في تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية يساعد على اكتسابهم مهارة تحية الناس وبعد اكتساب تلك المهارات استمروا في استخدامها وأظهروا أنهم يواصلون استخدامها في مواقف مختلفة ومع أشخاص مختلفين.

- تم تقسيم السلوك المستهدف إلى مهمات صغيرة بسيطة

- تم اختيار الأقران بعناية وكان لديهم ميزات مماثلة للطلاب المستهدفين

- تم إعداد البيئة التعليمية(فصل قليل المشتتات مفروش بالسجاد يمكن للطلاب الجلوس والاستلقاء).

- تم استخدام: (مقاطع فيديو للمهارات المستهدفة ونمذجة الأقران، وذاكرة خارجية لتسجيل مقاطع الفيديو، وجهاز كمبيوتر محمول، وكاميرا فيديو، وحامل ثلاثي القوائم، وتلفزيون 82 بوصة، ألعاب وبعض أنواع الطعام) واستمر تدريس المهارة المستهدفة 30 دقيقة في اليوم لمدة 4 أيام في الأسبوع.

- تم إخبار الطلاب أنهم سيشاهدون أولاً نوع من الألعاب التي كان يلعبها أقرانهم ثم سيلعبون هذه اللعبة التي رأوها في الفيديو، تم إخبار الطالب أنه إذا أكمل المهمة بالطريقة الصحيحة، فسيتم تكريمه في نهاية كل جلسة.

- تم تحفيز الطلاب: (دعونا نشاهد ما نحتاج إلى فعله عندما نلتقي بأشخاص، انظر في الصور التي نشاهدها الآن، هناك طلاب في نفس عمرك، دعونا نرى ما يفعلونه، ...) وفي كل مرة يوجه الممارس انتباه الطالب إلى الفيديو، وأحيانا يقوم بإيقافه ويسأل الطالب: (لنفعل ما رأيته في الفيديو معًا)

- قدم الممارس التغذية الراجعة لهم.

- تم شكر الطلاب على كل ما فعلوه أثناء التدريب

- تم تعزيز سلوك الطالب لفظيًا مثل "برافو! جيد"، ويمنح علامة (+)،

- وعندما لا يتمكن الطالب من أداء السلوك مرتين يمنح علامة (−) يجعله الممارس يراقب خطوات المهارة مرة أخرى ثم يطلب منه تكرار المهارات المستهدفة مرة أخرى، حتى يتمكن من أداء جميع السلوكيات المطلوبة بمستوى مقبول.

ومن توصيات الدراسة:

- يمكن لكل من معلمي فصول التربية الخاصة ومعلمي فصول التعليم العام تجربة نمذجة الفيديو
- يمكن إجراء ندوات حول كيفية القيام بالتدريس باستخدام نماذج الفيديو للمعلمين

- يمكن تجربة نمذجة الفيديو وتطبيقها للتقليل من السلوكيات غير اللائقة

- يمكن تكرار البحث في بيئات مختلفة بواسطة باحثين مختلفين وبتعليم مهارات مختلفة.

22- دراسة هيلين آي كانيلا مالون وآخرون (2015) Cannella-Malone and all

وعنوانها التمكن من تعليم مهارات الكتابة للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، تناولت الدراسة مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدخل، بما في ذلك التعليمات الإستراتيجية، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، والنمذجة، تعزيز سلوكيات الكتابة، واستخدام بنوك الكلمات (الاستجابة القائمة على الاختيار).

فعلى سبيل المثال، استخدم التعليم القائم على الكمبيوتر لتعليم تهجئة الكلمات لثلاثة طلاب اكتسب الطلاب مهارات التهجئة المستهدفة ولكنهم تعلموا أيضًا قراءة الكلمات، تم تعليم الطلاب اختيار الكلمات من البنك لتكوين قصص حول الشخصيات المفضلة بعد التعليمات، قام العديد من الطلاب بتعميم مهارات كتابة القصة على الشخصيات غير المفضلة، وبالمثل تعليم الطلاب كتابة السيرة الذاتية من خلال النمذجة تعلم جميع الطلاب تضمين العناصر المستهدفة ضمن رسائلهم قاموا أيضًا بتضمين هذه العناصر عندما طُلب منهم كتابة خطاب تغطية لوظيفة غير مألوفة. ومؤخرًا، استخدم روبوتًا ومحفزًا لتعليم الطلاب الردود المناسبة اجتماعيا في الرسائل النصية تعلم الطلاب تضمين التحية كما قاموا بتعميم المهارات الجديدة.

ومما توصلت إليه الدراسة بأن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية يمكنهم اكتساب ذخيرة مكتوبة التعبير عند تدريسهم من خلال استراتيجيات تعليمية واضحة ومنهجية، كما يمكن للمعلمين التخفيف من حدة الصعوبات من خلال توفير الفرص التلاعب بالكلمات والعبارات مع دعم مناسب بالصور، مثل تعليم الطلاب كتابة قصص بسيطة عن طريق تحديد الكلمات ومقابلة الصور.

23- دراسة وولكر وآخرون (2016): Walker and all

وعنوانها أثر المقابلات المحاكاة للأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، والغرض من هذه الدراسة هو استكشاف فعالية لعب الأدوار والتدريب في بيئات الواقع لاكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية التي تؤدي إلى مقابلة عمل ناجحة، شارك خمسة أفراد من ذوي الإعاقة الذهنية أعمارهم بين 18 و22 عامًا ومعدل ذكائهم بين(55- 65)، تمت الدراسة في موقعين الأول هو مختبر الفصل الدراسي، تم فيه إعداد للمشاركين لممارسة مهارات المقابلة في بيئة الواقع الفعلي، كان المشارك جالسًا في مواجهة شاشة عرض تليفزيون كبيرة مسطحة عالية الدقة مقاس 70 بوصة، ثبتت عليها كاميرا الويب ومكّنت مكبرات الصوت من سماع ما قاله المشارك أثناء جلسات الاتصال بين المتفاعل والمشارك عبر خدمة سكايب، تم تدريب المتفاعل كممثل، الموقع الثاني عبارة عن فصل دراسي صغير (يحتوي على طاولة مستديرة وكراسي).

تم تقييم المشاركين الخمسة بشكل فردي بناءً على: (السلوكيات العلنية والتواصل اللفظي ومحتوى الإجابات)، وكان الباحثون يبحثون عن توفر سلوكيات لدى المشاركين مثل: (الاتصال بالعين، والوقوف، وإيماءات اليد التي تتوافق مع مهارات الاتصال، وعادات الاتصال المشتتة للانتباه، الصوت العالي والواضح)، تألفت المقابلات من 11 سؤالًا مكتوبًا تم اختيارهم عشوائيًا من بنك مكون من 27 سؤالًا، استغرقت من 5- 15 دقيقة. بعد اكتمال المقابلة، اصطحب المشاركين رفقة عضو فريق البحث إلى غرفة التدريب حيث استندت جلسات التدريب إلى تحليل أداء المشاركين في المقابلة والتركيز على استراتيجيات تحسين الاستجابات، استمرت كل جلسة 10-20 دقيقة حسب المشارك.

وقد أشار تحليل درجات المشاركين إلى تحسن الأداء لكل مشارك، مع مجموعة من 18 إلى 46 نقطة تم إثبات أن التدخل فعال في تحسين مهارات وسلوكيات المقابلة الفردية في بيئة الواقع المختلط، وكذلك التعميم لمقابلة متابعة ما بعد التدخل.

24- دراسة السيد (2016):

وتهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، وشملت الدراسة عينة قدرها ستة عشر تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (12-14) عاما، حدد الباحث المهارات المناسبة للأطفال وعددها ستة مهارات ومن خلال بطاقة الملاحظة قام بحساب تمكنهم من هذه المهارات فوجدها متدنية مجتمعة ومنفردة، فقام ببناء برنامج تعليمي لتنمية هذه المهارات تكون من 20 جلسة مدة كل جلسة 30 دقيقة لمدة ثمانية أسابيع، قام الباحث بالمقارنة بين نتائج القياس القبلي والبعدي فأظهرت النتائج ارتفاع نسبة التكرار من المهارات المستهدفة بدرجة كبيرة، ولقد اعتمد الباحث في هذا البرنامج التعليمي على: (موضوعات شيقة لجذب انتباه التلاميذ، التكرار لتحسين أداء المهارات، التعزيز المادي والمعنوي لأداء الأطفال، مرافقة التغذية الراجعة للأداء، محاكاة واقع التلاميذ أثناء التدريب قدر الإمكان)

25- دراسة راتي وآخرون (2016): Raty and all

وكانت بعنوان (تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية: تحليل التوصيات القائمة على البحث) واستند هذا البحث إلى افتراض أن المعرفة بالبحوث التربوية الخاصة توفر توصيات للممارسة وتساعد المعلمين في توجيه الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، لذلك تم اختيار المقالات البحثية التربوية المنشورة من سنة 2000 إلى سنة 2013، وتم اختيار عينة من المقالات البحثية في هذا الموضوع باستخدام قاعدة البيانات لمركز

معلومات الموارد التعليمية (ERIC)، واحتوت العينة على 87 مقالاً، ومن أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة بعد التصنيف والتقييم:

- أن الأساليب القائمة على التحليل السلوكي التطبيقي شائعة في البحوث المعاصرة،
- إجراءات التحفيز المتزامنة والمتأخرة فعالة ومناسبة في العديد من التحليلات والمراجعات.
- إجراءات التحفيز فعالة في تدريس مختلف المهام المنفصلة أو المتسلسلة.
- يجب مراعاة فردية التلاميذ،
- يجب أن تكون التعليمات واضحة ومحفزة.
- يجب تحسين جودة الاقتراحات العملية التي تساعد في سد الفجوة بين البحث والممارسة.

26- دراسة خفاجي (2017):

وكانت بعنوان فعالية برنامج علاجي لخفض اضطرابات النطق ولتحسين الكفاءة الاجتماعية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج العلاجي لخفض اضطرابات النطق لتحسين الكفاءة الاجتماعية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم، وتكونت العينة من سبعة أطفال يتراوح ذكاؤهم بين (55-69)على مقياس ستانفورد بينيه وعمرهم الزمني بين (8-12) سنة يعانون من اضطراب الحذف والإبدال وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي في مقياس الكفاءة اللغوية ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ولقد تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة والفنيات التي تناسب الأطفال المعاقين ذهنيا منها: (النمذجة، التغذية الراجعة، العرض المسرحي، الواجبات المنزلية، تنظيم بيئة التعلم الفيزيقية حسب هدف الجلسة).

27- دراسة القحطاني (2017): Algahtani

وعنوانها مراجعة تعليم الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية: البنائية أم السلوكية؟ وركزت هذه الورقة على الإعاقات الذهنية وبعض تحديات التعلم المرتبطة بالطلاب الذين يندرجون تحت هذه الفئة ويهدف الباحث إلى تحديد ما إذا كانت البنائية أو السلوكية هي أفضل نهج لتدريس الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية، كما يسعى إلى فهم الآثار المترتبة على الإعاقة الذهنية والخصائص المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة الذهنية من خلال البحث الكلاسيكي. تختتم الورقة بتلخيص يوضح التقنيات المختلفة من البنيوية والسلوكية التي يمكن للمدرس استخدامها لإدراج جميع الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية في عملية التعلم.

ومن خلال هذا البحث توصل الباحث إلى أنه يمكن للمعلمين الجمع بين الاستراتيجيات البنائية والسلوكية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية، فالنموذجان يدعوان المعلمين إلى هيكلة المناهج الدراسية بناءً على الاحتياجات، وإعداد عملية التعلم بالطريقة الأكثر فاعلية لتحقيق أقصى قدر من النتائج هي:

- تقسيم الأجزاء المعقدة من الموضوع إلى أجزاء أصغر لإزالة الصعوبة المرتبطة بالتعميم.
- الطلاب سيستفيدون أكثر عندما يربط المعلمون المعلومات بحالة الحياة الواقعية.
- الانتقال من المعلوم إلى المجهول مناسب جدا لمحدودية الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية.
- من المستحسن أن يركز المعلمون على بعض الأفكار للدروس التي تتضمن مواضيع معقدة.
- تنظيم المهام التي سيتم تضمينها في عملية التعلم حتى يتمكنوا من تشجيع المشاركة النشطة للطلاب.
- استخدام النماذج والرسوم التوضيحية عملية فعالة للغاية في شرح المفاهيم السهلة والمعقدة للطلاب.

28- دراسة مشالبورفارد(2018) Mashalpourfard

وكان عنوانها فعالية سرد القصص على مكونات مهارات الاتصال في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا الذين يمكن تعليمهم، وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر السرد القصصي على مهارات الاتصال لدى الطلاب المتخلفين عقليًا، ولأن هذه دراسة شبه تجريبية مع تصميم الاختبار القبلي والبعدي فقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالبا متخلفا عقليا كانوا يدرسون في مدارس الأهواز، تم اختيارها بطريقة أخذ العينات العنقودية متعددة المراحل، ثم انقسموا في مجموعتين تجريبية (ن = 15) وضابطة (ن = 15)، وخضعت المجموعة التجريبية فقط لبرنامج الحكاية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن طريقة سرد القصص على أساس مهارات الاتصال لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية فعالة وأن المجموعة التجريبية التي تدربت على أسلوب الحكي قد حققوا درجات أعلى بعد الاختبار في مهارات الاتصال.

29- دراسة زايد (2018):

وكانت بعنوان (استخدام القصص الموسيقية الحركية لتحسين بعض مهارات التواصل لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا) وتم تحديد عينة الدراسة المقدرة بخمسة أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم ومن مقترحات الدراسة:

- استخدام الأنشطة الموسيقية الغنائية لتطوير مهارات التواصل الاستقبالية والتعبيرية.
- ضرورة تصميم برامج موسيقية تخدم مرحلة رياض الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاهتمام بالمعينات السمعية والبصرية عند تدريب الأطفال المعاقين ذهنيا.
- أن تتضمن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة التربية الموسيقية

30- دراسة قاد وآخرون Gadd and all(2019)

وكانت بعنوان مساعدة الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية على أن يصبحوا كتابًا أفضل: استعلام عن تعليمات الكتابة، وهدفت هذه الدراسة إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية على أن يصبحوا كتابًا أفضل وشملت الدراسة ثمانية طلاب من ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم، ولتحقيق هدف البحث تم بدقة اختيار ثلاث موضوعات للكتابة وتم عرضها على الطلاب وتمثلت في:

- الاهتمامات الشخصية: (شيء شقي أو مضحك حدث لك أو لصديقك)
- الاهتمامات الحياتية: (الكتاب المصور للرجل الذي يمشي على حبل مشدود بين البرجين)
- الاهتمامات الإبداعية: (التعرض لهجوم سمكة قرش)

تم توزيع مجموعة المواضيع على ثلاث دورات ومدة كل درس 45 دقيقة، تولى عضوان من فريق البحث المسؤولية الرئيسية عن التدريس وقام الثالث بمهمة تصوير كل درس بالفيديو، قام المعلم بتقديم الموضوع للطلاب ثم مناقشة محتواه، بعد ذلك يطلب من الطلاب اختيار اللحظة المناسبة للكتابة، وتم تقييم إنجازات الطلاب الكتابية في نقاط زمنية معينة (ت1، ت2) وتحليل المكاسب التي حققها الطالب بمرور الوقت من (ت1) إلى (ت2) وذلك وفق أربعة مكونات رئيسية للكتابة وهي:

- الإنتاجية ودرجة التفاصيل الداعمة (عدد الكلمات والجمل وطول الجمل وعدد الأفكار.)
- التعقيد والطلاقة النحوية للجمل (نسبة المركب والمعقد من الجمل، ونسبة الطلاقة النحوية)
- تطوير المفردات (بنسبة الكلمات التي ليست من بين الكلمات الأكثر استخدامًا في النصوص)
- دقة الإملاء وعلامات الترقيم.

اختار فريق البحث تحفيز الطلاب ومناقشتهم قبل الانطلاق في الكتابة، وقد إعتمد فريق البحث على:

- طرح الأسئلة بشكل استراتيجي
- حث الطلبة على المشاركة
- اقتراح تكوين جملة افتتاحية.
- توضيح كيفية إجراء التغييرات على النص وإضافة التفاصيل واستخدام الكلمات الجميلة.
- التفاعل مع الطلاب ومناقشة تقدمهم.

- تشجيع الطلاب على مشاركة كتاباتهم مع بعضهم البعض في بداية ونهاية الجلسات.
- تقسيم نصوص الدرس إلى مقاطع تعليمية
- إجراء تعليمات مباشرة وواضحة مع الطلاب
- تشجيع الطلاب على الاستمرار في النشاط.
- الاحتفال بالمخرجات.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الطلاب ذوي الإعاقات الذهنية يمكنهم الاستفادة من تعليمات الكتابة ويمكن مساعدتهم على تحسين كمية ونوعية الكتابة، فكان الفرق بين ت1 وت2 واضحا في عدد الكلمات لكل جملة، عدد الجمل في النص، عدد الأفكار المعبر عنها في النص، النسبة المئوية للجمل المركبة أو المعقدة، النسبة المئوية للجمل التي بها أخطاء نحوية في النص، النسبة المئوية للمفردات الأكثر استخدامًا، النسبة المئوية للأخطاء الإملائية أو أخطاء الترقيم.

31- دراسة شنايدر وهوبر (2019): Snyder and Huber

وعنوانها تعليمات بمساعدة الكمبيوتر لتعليم المحتوى الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية: مراجعة الأدبيات، يعتمد المعلمون الخاصون بشكل كبير على برامج التعليمات بمساعدة الكمبيوتر لتعليم المحتوى الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية أكثر من أي وقت مضى، البحث في هذا المجال آخذ في الازدياد، ومع ذلك، لم يتم إجراء مراجعة رسمية للأدبيات لفحص فعالية استخدام لتعليم المحتوى الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية. تستكشف هذه المراجعة طبيعة المحتوى الأكاديمي الذي يتم تدريسه للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، والبرامج المستخدمة لتوفير التعليمات ومنهجية البحث ونتائج تعلم الطلاب المرتبطة نعالج أيضًا الفجوات في البحث مع تقديم اقتراحات لتركيز الجهود المستقبلية لمواكبة التغييرات في التكنولوجيا والتنفيذ المتزايد في فصول التعليم الخاص

32- دراسة القحطاني (2019):

عنوان هذه الدراسة:(فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة)، وهدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج حاسوبي مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا درجة بسيطة، واشتملت العينة على ثمانية عشر طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متماثلتين ضابطة (ن= 9) وتجريبية(ن=9)، تم تصميم اختبار لقياس مهارات القراءة لدى الطلاب تم تطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين، ثم تم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج الحاسوبي ثم تم تطبيق اختبار بعدي للمجموعتين فكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لدى المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للبرنامج الحاسوبي، وقد استعمل الباحث طريقتين لتعليم الطلاب:

الطريقة المباشرة: استعمل فيها (تحليل المهمة، النمذجة، التكرار، التدرج من السهل إلى الصعب، الحث اللفظي، الكلام الواضح والمتأني)

الطريقة غير المباشرة: استعمل فيها (التغذية الراجعة، الرسوم المتحركة، الألعاب التعليمية، مواد سمعية للحروف، بطاقات الحروف والكلمات، جهاز عرض، لعب الأدوار، التعزيز).

التعليق على الدراسات السابقة:

إن أغلب الدراسات التي تم التطرق إليها توصلت إلى أن أفضل الطرق لجعل الأطفال المعاقين ذهنيا يقبلون على التعلم هو استخدام الأساليب التالية: (الإعداد الجيد لظروف التعلم، تجزئة المهام، تحليل السلوك، النمذجة، اللعب، القصة، الحث اللفظي، المساعدة الجسدية، التعزيز، التمثيل)، وسواء كانت طريقة استخدام الباحثين هذه الأساليب مع الأطفال المعاقين ذهنيا لأكثر من أسلوب واحد كما كان ذلك في دراسة كل من: ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988)، الحميضي (2004)، مسعود (2012)، سلامة (2017)، القحطاني (2019)، أو كان استخدامها بشكل منفرد حسب موضوع البحث مثل: الإعداد الجيد لظروف التعلم ونجد ذلك في دراسة كل من: رايني وكيلي (1967)، إنجل وناجل وديك(1980)، دويك وليجيت (1988)، أو النمذجة كما في دراسة كل من: أفسيوغلو(2013)، ووكر وآخرون (2016)، أو القصة كما في دراسة كل من: هيلين آي كانيلا مالون وآخرون (2015)، ودراسة زايد (2018)، ودراسة مشالبورفارد(2018)، كما أن بعض الدراسات انطلقت من التحليل النظري للدراسات والأبحاث التي تناولت تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا مثل دراسة كل من: ماستروبيري وسكروغز(1992)، إيفمينوفا وبيرمان (2011) القحطاني (2016)، راتي وآخرون (2016) وبعض الدراسات الأخرى جاءت بشكل عملي وتدريبي كما في دراسة كل من: دراسة تيرنور وتورلو (1973)، تشابمان وناشيون (1981)، كانيلا مالون وآخرون (2015)، وقد توصلت إلى أن أغلب الأساليب التي تناولتها هذه الدراسة هي أكثر الأساليب استخداما في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، كما أن بعض الدراسات قد انتهجت وسائل تقليدية في التعليم مثل التكرار، التلقين اللفظي، الحث الجسدي، التعزيز ومنها دراسة كل من: إنجل وناجل وديك(1980)، ألينجتون (1981)، ميهرينج وكولسون (1990)، الحميضي (2004)، وهناك دراسات أخرى اعتمدت وسائل تكنولوجية حديثة مثل برامج الكومبيوتر والفيديوهات

التفاعلية والوسائط المتعددة ومثل ذلك في دراسة كل من: هيلين آي كانيلا مالون وآخرون (2015) دراسة ووكر وآخرون (2016): دراسة قاد وآخرون (2019) دراسة شنايدر وهوبر (2019) وهي كلها دراسات حديثة، وهذا توجه إيجابي من شأنه أن يزيد من فرص تعلم وتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.

إن الباحث أراد من خلال هذه الدراسة أن يتطرق إلى موضوع الدافعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا والذي لم يحظ بالقدر الكافي من الدراسة والبحث، ولعل أقرب الدراسات من هذه الدراسة هي دراسة مسعود (2012) والتي بحثت الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة الدافعية والانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم على عينة من المعلمين العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة في أطوار (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، غير أن الباحث في هذه الدراسة أراد أن يستطلع واقع مؤسسات التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا في بلادنا، حتى يتمكن من التعرف على مدى استخدام هذه الأساليب في هذه المؤسسات، لذلك جاءت الدراسة لتكون تجميعا لأهم أساليب زيادة الدافعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم والتي دعت إلى تطبيقها نظريات التعلم، والتي تأكدت فعاليتها من خلال نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الأطفال المعاقين ذهنيا

(الخصائص، الحاجات، الرعاية)

تمهيد

1. **تعريف الطفل**
2. **تعريف الطفل المعاق ذهنيا**
3. **الإعاقة الذهنية (التطور التاريخي)**
4. **خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا**
5. **حاجات الأطفال المعاقين ذهنيا**
6. **أنواع الإعاقة الذهنية**
7. **نسبة انتشار الإعاقة الذهنية في العالم والجزائر**
8. **رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر**
9. **مؤسسات رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يرى الكثير من الباحثين أن الإعاقة الذهنية هي الإعاقة الحقيقية، وهم يستندون في حكمهم هذا على جوانب القصور المتعددة التي يعاني منها الأطفال المعاقون ذهنيا، لذلك ومن أجل فهم الإعاقة الذهنية بشكل أفضل، وبغية معرفة خصائصها ومميزاتها وأهم احتياجاتها، قام العديد من الباحثين بدراسات متعددة تم فيها التطرق إلى جوانب مختلفة للإعاقة الذهنية، وكل ذلك يهدف إلى التوصل إلى آليات التكفل والعلاج الأفضل لهؤلاء الأطفال، ولقد أراد الباحث في هذا الفصل أن يستعرض موضوع الأطفال المعاقين ذهنيا وأن يتطرق لبعض الجوانب المهمة في هذه الدراسة.

1-تعريف الطفل:

الطفل هو الصغير من كل شيء (معلوف 1969 ص467)، ويذكر في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل في المادة الأولى منها أن: (الطفل يعني كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه) (يونيسيف 2002، ص 55)، وفي قانون الطفل رقم 15-12 صادر في الجريدة الرسمية بتاريخ 2015/06/15 العدد 39 الصادر في 2015/06/19 نجد في المادة الثانية منه أن: (الطفل كل شخص لم يبلغ الثامنة عشرة (18) سنة كاملة).

بالإضافة إلى تعريف الطفل فقد أعطى القانون الجزائري للطفل جملة من الحقوق والامتيازات ونجد ذلك في المادة الثالثة من قانون الطفل رقم 12-15 التي تنص على: (يتمتع كل طفل دون تمييز يرجع إلى اللون أو الجنس أو اللغة أو الرأي أو العجز أو غيرها من أشكال التمييز بجميع الحقوق التي تنص عليها اتفاقية حقوق الطفل وغيرها من الاتفاقيات الدولية ذات الصلة المصدق عليها وتلك المنصوص عليها في التشريع الوطني لا سيما الحق في الحياة، وفي الاسم وفي الجنسية وفي الأسرة وفي الرعاية الصحية والمساواة والتربية والتعليم والثقافة والترفيه وفي احترام حياته الخاصة...)

وفي آخر المادة الثالثة أشار نفس القانون سابق الذكر، إلى الطفل المعوق فقال: (... يتمتع الطفل المعوق إضافة إلى الحقوق المذكورة في هذا القانون بالحق في الرعاية والعلاج والتعليم والتأهيل الذي يعزز استقلاليته ويبرر مشاركته الفعلية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، فنجد أنه لم يعرف الطفل المعاق ولكنه أشار إلى حقوقه، وفيما يلي يمكن أن نتطرق إلى تعريف الطفل المعاق ذهنيا.

2-تعريف الأطفال المعاقين ذهنيا:

الإعاقة هي عدم قدرة الفرد على تحقيق تفاعل مثمر مع البيئة الاجتماعية أو الطبيعية المحيطة به أسوة بأفراد المجتمع المكافئين له في العمر والجنس (شريف،2014ص27)، والطفل المعاق هو الطفل الذي يتدنى مستوى أدائه عن أقرانه بشكل ملحوظ في مجال من مجالات الأداء بشكل يجعله غير قادر على متابعة الآخرين إلا بتدخل خارجي من الآخرين أو بإجراء تعديل كلي في الظروف المحيطة به (العيسوي، 1997، ص 8).

الإعاقة الذهنية من المشكلات الخطيرة التي يمكن أن تواجه الفرد، ويتمثل أثرها المباشر في تدني مستوى أدائه الوظيفي العقلي، حيث أن الجانب العقلي هو أصل الإعاقة، ويترتب عليها مشكلات في العديد من جوانب النمو الأخرى، وفي غيرها من المهارات التي تعتبر ضرورية كي يتمكن الطفل من العيش والتعايش مع الآخرين، وتحقيق التوافق معهم والتكيف مع البيئة المحيطة (محمد،2011 ص87)، كما أن الإعاقة الذهنية تعتبر إحدى التحديات التي تواجه المختصين في مجال التربية الخاصة، ذلك لأنها تعتبر مشكلة متعددة الأبعاد من النواحي النفسية والتعليمية والطبية والاجتماعية (اللالا وآخرون 2013، ص 103).

ولقد مر تعريف الإعاقة الذهنية بتطورات كبيرة في أربعينيات وخمسينيات القرن العشرين، حيث كان ينظر إليها على أنها مشكلة طبية بالدرجة الأولى ثم بدأ الاهتمام بها على أنها مشكلة اجتماعية، وتطور الاهتمام بها على أنها مشكلة تربوية (اللالا وآخرون 2013، ص 103)، ولقد أشار ماكميلان إلى أن التعريفات الكلاسيكية ركزت على المنظور الطبي لأسباب الإعاقة وركز إيلاند على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية التي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة، أما التعريفات الحالية للإعاقة الذهنية فقد ركزت على وصف الحالة وأعراضها، ولقد وجهت لهذه التعريفات انتقادات كثيرة لأنها لم تقدم وصفا للإعاقة الذهنية بطريقة رقمية تعبر عن مستوى الذكاء، حتى ظهر التعريف السيكومتري الذي جاء نتيجة للتطور الواضح في حركة القياس النفسي مع ظهور مقياس ستانفورد بينيه (1960/1916) ومقياس وكسلر (1949) واعتمد على نسبة الذكاء، وقد أدت الانتقادات التي وجهت لحركة القياس ومدى صدق مقاييس الذكاء وتأثرهما بالعوامل العرقية والثقافية واللغوية والاجتماعية، إلى ظهور التعريف الاجتماعي الذي يعتمد على المقاييس الاجتماعية والذي نادت به ميرسر وجنسن والذي يركز على نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية، ويعبر عن المتطلبات الاجتماعية بمفهوم التكيف الاجتماعي، ولقد حاولت الجمعية الأمريكية للإعاقة

الذهنية الجمع بين المعيارين السيكومتري والاجتماعي لتعريف الإعاقة الذهنية (شاهين، 2008 ص16/15)، وفيما يلي نستعرض التطور التاريخي لتعريف الإعاقة الذهنية:

التعريف الطبي:

يعتبر أقدم التعريفات إذ يعتبر الأطباء أول من اهتموا بتعريف وتشخيص الإعاقة الذهنية، حيث ركزوا على أسبابها وفي عام 1900 ركز إيرلاند على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل وبعد الولادة، وفي عام 1908ركز تريد غولد على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال الدماغ سواء كانت الأسباب قبل الولادة أم بعد الولادة (اللالا وآخرون 2013، ص 124)، أما جيرفس فيرى أن الإعاقة الذهنية هي حالة توقف أو عدم اكتمال نمو الدماغ الناتج عن مرض أو إصابة قبل المراهقة أو بسبب عوامل جينية (وادي، 2009، ص34)

التعريف السيكومتري:

لقد اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة الذهنية، حيث اعتبر الشخص الذي يقل ذكاؤه عن 75 درجة على مقياس الذكاء لديه إعاقة ذهنية (وادي 2009 ص34)، أي أن الأشخاص معوقين ذهنيا، الذين تقل نسبة ذكائهم عن انحرافين معياريين عن متوسط الذكاء أو الذين تقل نسبة ذكائهم عن (70) على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

التعريف الاجتماعي:

ركزت عالمة الاجتماع ميرسر على الإطار الاجتماعي للفرد وهو الذي يحدد فيما إذا كان معاقا ذهنيا أم لا، وتتفق ميرسر مع تريد جولد حيث تريان أن الإعاقة الذهنية عبارة عن حالة من النمو العقلي لا تسمح للفرد بمواءمة نفسه مع البيئة العادية لأقرانه، بشكل يتيح له العيش مستقلا دون الحاجة لمساعدة الآخرين وإشرافهم، ويركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظراءه في المجموعة العمرية نفسها، وعلى ذلك يعتبر الفرد معاقا ذهنيا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه. (اللالا وآخرون 2013، ص 104)

التعريف التربوي:

يعرف الطفل المعاق ذهنيا بأنه الطفل الذي يعاني من تخلف دراسي وبطء في التعلم، فهو لا يستطيع أن يستفيد إلى درجة كبيرة من برامج المدارس العادية بسبب قصور في القدرة الذهنية، وقد أشار بعض التربويين إلى أن الإعاقة الذهنية تنتج عن عدم ملاءمة البيئة التعليمية للفرد وعدم قدرتها على الاستجابة للاحتياجات التعليمية للفرد بشكل مناسب، ويعبر تريد جولد عن وجهة النظر هذه بقوله إن الإعاقة الذهنية تشير إلى مستوى من الأداء يتطلب من المجتمع توفير طرق خاصة ومصادر أوفر للتدريب على السلوك التكيفي في المراحل العمرية المختلفة، حيث أن المعاق ذهنيا بتميز بحاجته إلى طريقة أكثر فاعلية في التعليم وليس بمحدداته أو قصوره في التعليم. (اللالا وآخرون 2013، ص 105/104)

التعريف القانوني:

الشخص المعاق ذهنيا هو الشخص غير القادر على الاستقلالية في تدبير شؤونه بسبب الإعاقة الدائمة أو توقف النمو العقلي في سن مبكرة. (وادي 2009 ص34)

تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية والنمائية:

الإعاقة الذهنية هي القصور الواضح المتمثل في كل من القصور العقلي الوظيفي المعبر عنه بدرجة الذكاء التي تنحرف انحرافين معياريين دون الوسط والقصور في السلوك التكيفي المعبر عنه بالقصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية التي تظهر قبل سن 18سنة. (كوفمان وهالاهان وبولان،2013 ص60/59)

التعريف الحديث للإعاقة الذهنية:

الإعاقة الذهنية تمثل جانبا من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر قبل سن 18 وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من الوظائف التالية: النضج، التعلم، التكيف الاجتماعي (القمش والجوالدة 2014، ص 135)، وهي مظاهر السلوك التكيفي المتمثلة في مهارات الاتصال اللغوي والعناية بالذات والحياة اليومية والاجتماعية والتوجيه الذاتي والخدمات الاجتماعية والصحة والسلامة والحياة الأكاديمية وأوقات الفراغ والعمل. (النوايسة 2013 ص48)

فالإعاقة الذهنية هي حالة انخفاض ملحوظ في الأداء العقلي العام يظهر في مرحلة النمو ويرافقه عجز في السلوك التكيفي، ويعتبر انخفاض الأداء العقلي العام ملحوظا بمقدار انحرافين معياريين عن المتوسط، أي أن درجة الذكاء تقل عن (70) عند استخدام مقياس وكسلر، أو (68) عند استخدام مقياس بينيه، أما العجز في السلوك التكيفي فيتم تحديد مداه باستخدام مقاييس طورت خصيصا لهذا الغرض (الحديدي والخطيب 1998 ص77)، ويذكر عادل عبد الله محمد (2011 ص89) أن الإعاقة العقلية تتطلب توفر ثلاثة شروط وفق ما ورد في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي وهي:

1- أن يقل الأداء الوظيفي العقلي للطفل بشكل دال فيصل إلى 70 أو أقل على أحد مقاييس الذكاء.
2- أن يعاني الفرد من قصور في اثنين على الأقل من تلك المهارات التي تتعلق بسلوكه التكيفي.
3- أن تحدث هذه الإعاقة خلال سنوات النمو قبل انتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة.

وجدير بالذكر أن التركيز يجب أن يكون موزعا بالتساوي على كل من الأداء العقلي والسلوك التكيفي، أي أنه لكي نحكم على طفل بأنه معاق ذهنيا فإنه يجب أن يعاني من قصور في كلا البعدين. (مسافر 2007 ص12).

إن المستعرض لتاريخ الأطفال المعاقين ذهنيا يجد أنهم قد أطلقت عليهم العديد من المصطلحات للإشارة إليهم، وكلها تعبر عن مستوى التدني في القدرة العقلية لديهم، وإذا أمعنا النظر في هذه المصطلحات نجد أنها تحمل في مضمونها نوعا من السخرية والازدراء والإساءة عند الإشارة إليهم مثلا كمتخلفين (هالاهان وكوفمان ونولان 2013 ص58)، ويرى حامد زهران أن هناك عدة مصطلحات تدور حول الضعف العقلي ومعظمها مترادف مثل: النقص العقلي، القصور العقلي، التأخر العقلي، التخلف العقلي، ضعف العقل. (محمد، 2012 ص11)

التخلف العقلي:

فئة من فئات القدرة العقلية، تتراوح نسبة ذكائها ما بين 70 فما دون على منحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية. (الروسان 2006، ص 65)

التأخر العقلي:

مصطلح تم اختياره للتداول ليشمل أشكال الوظائف الذهنية التي تأتي دون المعدل المطلوب هذه الوظائف التي يتم قياسها باختبارات الذكاء المعيارية، وهذا النوع من التدني في المستوى العقلي منطبق فقط على الأشخاص الذين يكون ترتيبهم أقل من (−2) من متوسط الانحرافات المعيارية. (ريبر وريبر 2008، ص 392)

الضعف العقلي:

هم الأفراد الذين ينحرفون عن مستوى الخصائص الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الانفعالية لأقرانهم بصفة عامة إلى الحد الذي يحتاجون فيه إلى خدمات تربوية ونفسية خاصة. (إسماعيل، 2006 ص62)

الإعاقة الفكرية:

مصطلح يستخدم لوصف ضعف الوظيفة العقلية. (سليمان، 2014 ص227)

الإعاقة العقلية:

الحالة التي يكون فيها الطفل غير قادر على أداء الوظائف الأساسية باستقلال معتمدا على نفسه في المجتمع. (سليمان، 2014 ص283)

الإعاقة الذهنية:

يشير إلى الشخص الذي يتصف بمحددات ملحوظة في كل من القدرات العقلية الوظيفية والسلوك التكيفي، كما يعبر عنه في المهارات المفاهيمية العقلية والاجتماعية والمهارات التكيفية قبل سن 18. (الزريقات 2012ص60)

ومن الملاحظ أن هذه التسميات التي قد تبدوا متباينة، إلا أنها تشير كلها إلى الأفراد الذين يتصفون بأداء ذهني وظيفي منخفض، لذلك يرى الروسان (1994، ص 108) أن الاتجاه الحديث في التربية الخاصة يميل إلى استخدام مصطلح الإعاقة الذهنية، وتبدو مبررات استخدام ذلك المصطلح مرتبطة باتجاهات الأفراد نحو الإعاقة الذهنية وتغيرها التدريجي نحو الايجابية.

ويرى الباحث أن مصطلح الإعاقة الذهنية هو المصطلح الأنسب في الدراسة نظرا للتصنيفات المتبعة في الجزائر والمعتمدة في وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، التي تعتمد هذا المصطلح عند تصنيف الأطفال الذين لديهم أداء عقلي وظيفي منخفض دون المتوسط، وهذه التسمية هي كذلك التسمية الرسمية للأطفال المتكفل بهم في المراكز النفسية البيداغوجية في الجزائر.

بعد أن تم استعراض المراحل التي مر بها تعريف الإعاقة الذهنية ومختلف الانتقادات التي وجهت لكل تعريف، وصولا وانتهاء إلى تعريف جامع ومقبول لدى أكثر المختصين والباحثين في الإعاقة الذهنية، نتطرق فيما يلي إلى التطور التاريخي لرعاية الأطفال المعاقين ذهنيا .

3-الإعاقة الذهنية (التطور التاريخي):

لعل بدايات رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا كانت ضمن جهود الطبيب الفرنسي إيتارد سنة 1798 والتي تشكل البداية الحقيقية لتربية وتأهيل الأطفال المعاقين ذهنيا حيث أن الطفل الذي وجد في غابة أفيرون وكان هذا الطفل لا يتقن أي جانب من جوانب السلوك الإنساني، وبعد خمس سنوات بذلها إيتارد في تدريبه وتعليمه استطاع هذا الطفل أن ينطق ويكتب ويقرأ بعض الكلمات، إضافة إلى تهذيب سلوكه بعض الشيء. كما استطاع سيجان تلميذ إيتارد سنة 1837 من افتتاح أول مدرسة لرعاية المعاقين ذهنيا، وافتتح سنة 1854 أول مؤسسة لرعاية المعوقين ذهنيا في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال برامج تقوم على استثارة وتدريب الحواس(اللالا وآخرون2013 ص107/106)، ثم تبعتها جهود الطبيبة والمربية الإيطالية ماريا منتسوري ومن أهم ما اشتهرت به النظام التعليمي الذي ما زال يحمل اسمها حتى اليوم، وقد تبنت قضية تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، حتى أن أعمالها التربوية الموجهة لتعليم الأطفال صغار السن لفتت انتباه التربويين في مختلف دول العالم فأسست في مطلع القرن العشرين في عشرات الدول مدارس على غرار مدرسة منتسوري في إيطاليا (الخطيب،2013، ص56).

وعلى العموم فقد اتسمت نظرة المجتمعات إلى المعوقين بالتباين والتقلب في المعاملة، فمن النبذ والعزل إلى التصفية والقتل، ثم إلى معاملتهم كمواطنين لهم حق العيش كأفراد منتجين في مجتمعهم، وقد حددت المراحل التي مر بها المعاقون عبر التاريخ على النحو التالي:

- **مرحلة الرفض (العزل):** ساد هذا الاتجاه أيام الرومان واليونان حيث تم عزل المعاقين عن المجتمع وكان يحرم عليهم الاختلاط بالأسوياء، وكانوا يعدونهم أفرادا غير نافعين لخدمة المجتمع.

- **مرحلة الملاجئ (مراكز الرعاية):** ساد هذا الاتجاه مع ظهور الديانات السماوية، حيث أنشئت للمعاقين العديد من الملاجئ يتلقون فيها الرعاية والمعاملة الحسنة، ويقدم لهم فيها الأكل والشرب والكساء والمأوى.

- **مرحلة التحرر الذاتي (التدريب والتأهيل):** بدأت مع مطلع القرن التاسع عشر في فرنسا ثم امتدت إلى عدد من الدول الأوربية، ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكانت فئات الإعاقة السمعية والبصرية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام ثم تلتها الإعاقة الذهنية والحركية ليكون شكل الخدمات المقدمة لهم هو التعليم والتدريب على مهارات الحياة في المراكز والمدارس الخاصة بهم، حيث أستطاع بعض المعاقين أن يحققوا نجاحات في كافة فنون الحياة (الفوزان والرقاص،2009، ص27/26).

- **مرحلة التكامل (الاندماج):** وهو التوجه الحديث الذي ينشده العالم اليوم من تكامل بين شرائح المجتمع من خلال تهيئة الظروف التعليمية والتأهيلية والنفسية والاجتماعية لتمكين المعاقين من الاندماج والاستقلالية في مجتمعاتهم. (المبرز 2010 ص17)

إن رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا تتطلب بذل جهود هادفة ومتنوعة وتصميم برامج خاصة فردية حتى يتسنى إشباع الحاجات الخاصة لأفراد هذه الفئة (الزريقات 2012 ص59)، وكنتيجة للتطورات التي مرت رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا فإن العديد من الخبراء يتوقعون زيادات في أعداد المعاقين وذلك نتيجة لعوامل عديدة منها:

- التطور العلمي في مجال العلاج الطبي والجراحة وما يترتب عليه من مساعدة المرضى من الموت بسبب الحوادث والأمراض
- التطور التكنولوجي وازدياد حركة التصنيع والمواصلات مما يزيد من معدلات الحوادث
- زيادة متوسط عمر الإنسان
- ازدياد النمو الحضاري
- انتشار الحروب والنزاعات والكوارث الطبيعية. (أبو النصر، 2012، ص31)

لذلك وحفاظا على سلامة أفراد المجتمع وصونا لكرامته، لجأت العديد من الدول إلى التوقيع على العديد من الاتفاقيات والمواثيق الدولية التي تدعوها إلى احترام حقوق الإنسان وحمايته، ولعل منها:

- إعلان جنيف لحقوق الطفل 1924
- أنشاء منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) 1946

- الإعلان لعالمي لحقوق الإنسان 1948
- الإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959
- العهد الدولي لمجموع الحقوق المدنية والسياسية 1966
- العهد الدولي لمجموع الحقوق الثقافية والاقتصادية 1966
- الميثاق العربي لحقوق الطفل 1980
- اتفاقية مناهضة كل أشكال التمييز ضد المرأة 1980
- العام الدولي للمعاقين 1981
- العقد الدولي للمعاقين (1983–1992)
- اتفاقية حقوق الطفل 1989
- الإعلان العالمي لحماية الطفل وبقائه ونمائه 1990
- الميثاق الإفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته 1990
- اتفاقية حماية حقوق اللاجئين 1990
- مبادئ الأمم المتحدة لمنع جنوح الأحداث 1990
- البروتوكول الاختياري المتعلق ببيع الأطفال واستغلالهم في البغاء 2000
- البروتوكول الاختياري المتعلق بإشراك الأطفال في الحروب والنزاعات 2000
- إعلان عالم جدير بالأطفال 2002
- اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة 2006 (ويس،2018، ص40/5)

وتعد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة أول اتفاقية لحقوق الإنسان في القرن الحادي والعشرين تقدمت بها دولة المكسيك واستمرت مناقشتها أربع سنوات (2003–2006) وشارك في المناقشة أكثر من 192 دولة وممثلين عن دول العالم أكثرهم من ذوي الإعاقة وكان شعارهم: "لا شيء عنا بدوننا". (الشندولي وعجوة،2018، ص77)، ومما جاء في هذه الاتفاقية:

- في الفقرة (هـ) من الديباجة أشارت الاتفاقية إلى أن الإعاقة تشكل مفهوما لا يزال قيد التطور، وأن الإعاقة تحدث بسبب التفاعل بين الأشخاص المصابين بعاهة، والحواجز في المواقف والبيئات المحيطة، التي تحول دون مشاركتهم مشاركة كاملة فعالة في مجتمعهم على قدم المساواة مع الآخرين.

- وفي المادة الأولى تعرف الأشخاص ذوي الإعاقة بأنهم كل من يعانون بعاهات طويلة الأمد بدنية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

- ومن المادة الخامسة إلى المادة الثلاثون توضح الاتفاقية مجموعة من حقوق الأفراد المعاقين والتي يمكن أن نذكر منها: (الحق في المساواة وعدم التمييز، الحق في إمكانية الوصول، الحق في الحياة، الحق في الحماية في حالات الطوارئ، الحق في المساواة أمام القانون، الحق في الحرية والأمن، الحق في عدم التعرض للتعذيب والمعاملة القاسية، الحق في عدم الاستغلال والاعتداء، الحق في الحماية والسلامة، الحق في العيش المستقل والإدماج المهني، الحق في التعليم، الحق في الرعاية الصحية، الحق في التأهيل وإعادة التأهيل، الحق في العيش اللائق والحماية الاجتماعية، الحق في المشاركة في الحياة الثقافية والرياضية والترفيهية) (الأمم المتحدة، 2006، ص35/2).

إن حصول الأطفال المعاقين ذهنيا على هذه الحقوق والامتيازات لم تأت بالصدفة، وإنما جاءت هذه الاتفاقيات والمواثيق الدولية نتيجة لما كانت تتعرض له هذه الفئة من القتل والتهميش والحرمان والعزل واللامساواة، كما أنها جاءت نتيجة لما حققه الكثير منهم من النجاحات والتفوق في مجالات عديدة، وبعد أن تم التطرق إلى مختلف المراحل التاريخية التي مرت بها رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا، ثم عرض جهود الأطباء والتربويون في تعليم ورعاية هؤلاء الأطفال، وصولا إلى مختلف الاتفاقيات والمعاهدات الدولية التي تحميهم وتضمن حقوقهم، وفيما يلي يتم التطرق إلى الخصائص المميزة للأطفال المعاقين ذهنيا.

4-خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا:

الخصائص والسمات عبارة عن صفات أو علامات ثابتة قد تكون عامة كالخجل أو الثقة بالنفس وقد تكون خاصة كملامح الشخص، وإن السمات لها قيمة تنبؤية بسلوك الفرد ويمكن أن يستدل عليها وقياسها وذلك عن طريق تقدير الاستجابات المتشابهة في المواقف المتشابهة التي تصادف هذا الفرد (إبراهيم، 2006، ص 74)، وإن عملية وصف الخصائص المميزة للأفراد العاديين عملية سهلة نظرا لما يتوافر لديهم من صفات عامة مشتركة، أما في حالات الإعاقة الذهنية فإن أي محاولة للوصول إلى وصف عام لهم جميعا أمر غير مقبول من الناحية العلمية ولا يعطي وصفا دقيقا لهم، وقد ينجح الوصف لشخص واحد منهم أما التعميم ففيه مخاطر كبيرة ولن يعطي النتيجة المرجوة للأسباب التالية:

- اختلاف درجات الإعاقة من معاق إلى آخر فبعضهم يقترب من العاديين والبعض الآخر يبتعد عنهم كثيرا.
- اختلاف الأسباب التي أدت إلى حدوث الإعاقة فمنها الناتجة عن الوراثة ومنها الناتجة عن العوامل الجينية وأخرى عن العوامل البيئية.
- قد تكون الإعاقة واحدة ولكن المظاهر المصاحبة مختلفة فقد يصاب بعضهم باضطراب في الإدراك وقد يصاب البعض بالشلل أو الصرع وقد يصاحب بعض الحالات مظاهر جسمية كالقزامة أو كبر أو صغر حجم الدماغ أو أعراض متلازمة داون. (الشريف 2011 ص368)

وعلى الرغم من أن الإعاقة الذهنية تشكل فئة متباينة الخصائص وغير متجانسة لا من حيث الأسباب أو المستوى أو المضامين التربوية النفسية، ورغم ما لهذه الإعاقة من آثارا سلبية تنعكس بشكل مباشر على مختلف مظاهر سلوك الطفل وذلك بدرجات ونسب متفاوتة، فهي تنعكس على أدائه في القدرات العقلية والمعرفية وكذلك على قدرته على التكيف الاجتماعي وعلى اتزانه الانفعالي، وعلى سمات الشخصية ككل، (محمد، 2011، ص 116)، إلا أن التعرف على السمات العامة للأطفال المعاقين ذهنيا يساعد المربين والأخصائيين على تقديم أفضل الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية التي تفي باحتياجاتهم ومطالبهم (أحمد،2007 ص95)، بالإضافة إلى أن هذه الخصائص تعتبر أدلة يمكن الرجوع إليها عند التعرف على الحالة وتشخيصها وهو ما يمكن تحديده عن طريق الملاحظة أو عن طريق المقاييس والاختبارات الخاصة بذلك (محمد، 2011، ص 116)، كما أن عملية تصميم البرامج التربوية المناسبة للأطفال المعاقين ذهنيا، تتطلب أن تكون لدى القائمين على تلك البرامج صورة واضحة عن خصائص هؤلاء الأطفال لتحديد الحاجات والمعلومات والمهارات التي تتطلبها عملية تربيتهم وتأهيلهم للتكيف مع ظروف الإعاقة وظروف الحياة التي يواجهونها (شعير،2009 ص114)، لذلك يمكن ذكر أهم خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا وأكثرها عمومية في جانب من جوانب النمو، مع العلم أن هذه الخصائص تختلف بين طفل وآخر تبعا لدرجة الإعاقة، والمرحلة العمرية ونوعية الرعاية التي تلقاها الطفل المعاق ذهنيا سواء في الأسرة أو من خلال برامج التدخل المبكر. (الحازمي 2014 ص26).

المصدر: اللالا وآخرون 2013 ص125

شكل (01) يوضح خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا

4-1-الخصائص العقلية:

الطفل المعاق ذهنيا لا يسير نموه العقلي بصورة طبيعية تتناسب مع نموه الجسدي، أي أنه ينمو بدنيا أكبر مما ينمو عقليا، وبعبارة أخرى لا يسير عمره العقلي مع عمره الزمني، حيث يتأخر الأول عن الثاني، لذلك يمكن اعتبار المعاق ذهنيا شخصا يملك عقلا كبقية الأفراد الآخرين لكن هذا العقل أقل نضجا وإنتاجا وإدراكا، كما أنه أقل تكيفا وكفاءة في التعامل مع البيئة (فهمي،2009 ص29)، والسمة الأساسية في شخصية الطفل المعاق عقليا هي انخفاض درجة ذكائه وقصور قدراته العقلية عن المتوسط أو عن الطفل العادي، وهي السمة التي تسم شخصيته وتحد كثيرا من اتجاهاته ومهاراته وأساليب سلوكه، وطريقة إشباعه لحاجاته وتفاعله مع الآخرين، وهكذا فإن كل جوانب الشخصية بلا استثناء لا تنجو من تأثير تدني القدرة العقلية (كفافي وعلاء الدين،2006 ص213)، ومن أهم الخصائص العقلية للأطفال المعاقين ذهنيا:

- ألا يزيد معامل ذكائه عن (70) وهذا يضع سقفا منخفضا لحدود تعليمه فهو لا يستطيع أن يتعلم تعليما نظريا إلا إلى مستوى المدرسة الابتدائية، وأقصى ما يصل إليه الأطفال المعاقون ذهنيا من حيث العمر (7-11) سنوات عمر عقلي.
- تأخر الطفل المعاق ذهنيا لا يقتصر على مستوى النمو العقلي الذي يقف عند مرحلة مبكرة، ولكنه بالضرورة يتجلى في معدل النمو أيضا، حيث أنه لن يبلغ إلا العام الحادي عشر عقليا في أحسن حالاته، بينما يصل الطفل العادي إلى السادسة عشرة والسابعة عشرة، وهذا يعني أن معدل النمو يصيبه البطء أيضا، وهذا ما يعني أن الطفل العادي إذا كان يحقق عاما عقليا كل عام، فإن الطفل المعوق ذهنيا إعاقة

بسيطة يحقق ما قيمته (8–9) أشهر فقط، أما الفئات الأخرى فقد قدر البعض معدلاتها (0.4–0.6) من العام العقلي كل سنة من العمر الزمني للطفل. (كفافي وعلاء الدين2006 ص213)

ويمكن رصد هذه الجوانب الهامة والأساسية التي يختلف فيها الطفل المعاق ذهنيا عن الطفل العادي من الجانب المعرفي وهي:

4–1–1–قصور التفكير المجرد حيث أن التفكير لدى الأفراد المعاقين ذهنيا يرتبط إلى حد كبير بدرجة قدرة الفرد على الانتباه والذاكرة، حيث يتأثر التفكير بحصيلة هؤلاء اللغوية وقصورهم في اكتساب وتكوين المفاهيم العقلية وتدني قدراتهم على التفكير المجرد، ويمتاز الأفراد المعاقين ذهنيا بأن تفكيرهم يعتمد على المدركات الحسية أكثر من اعتمادهم على الأفكار المجردة (إبراهيم 2006 ص74)، الذي يعتمد على استخدام المفاهيم المجردة التي ليس لها مقابل حسي مثل الشفقة، الرحمة، الخير، الشر، الجمال...فهو لا يتعامل في تفكيره إلا مع المفاهيم التي لها مقابل حسي مثل الكتاب، الكرسي، القلم... وحتى عندما يسأل عن هذه الأشياء فهو لا يعطيها تعريفا مجردا بل يذكر فائدتها مباشرة أو علاقته بهذا الشيء(القلم ما نكتب به)، (الكتاب ما نقرأ فيه)، أو يذكر لونه مثلا (كفافي وعلاء الدين،2006، ص215) والتفكير يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل والتذكر وغير ذلك من العمليات العقلية والمعوقين ذهنيا يمتازون بالانخفاض الواضح في هذه القدرات، وهذا يفرض في تعليمهم توفير الخبرات التعليمية على شكل مدركات حسية، ومن ثم شبه مجردة ومن ثم مجردة. (النوايسة،2013، ص72/ 73)

4–1–2–قصور الانتباه والإدراك فالانتباه هو التركيز على مثير محدد وهو شرط أساسي للتعلم الجيد، ويعد من الخصائص التعليمية الأكثر وضوحا لدى فئة المعاقين ذهنيا (الحازمي، 2014، ص27)، وانتباه الفرد ينمو من خلال تفاعله مع البيئة كاستجابات للمثيرات البيئية المحيطة به، لمثيراته الداخلية المرتبطة بما لديه من انفعالات وغيرها (العزة، 2002، ص67)، فالطفل المعاق ذهنيا يعاني من قصور في الانتباه، وهو القصور الذي ينبني عليه كثيرا من أوجه التضرر والخلل في الوظائف العقلية، فهم يعانون من ضعف الانتباه، الذي يشمل مدى الانتباه (عدد الموضوعات) ومدة الانتباه (القدرة على الاحتفاظ بموضوع ما)،ويترتب على تضرر عملية الانتباه قصور في عملية الإدراك ولأن الانتباه كان مشتتا وغير مركز فإن الإدراك يكون محدودا وقاصرا على عناصر معينة من الموقف دون بعضها الآخر(كفافي وعلاء الدين2006 ص216)

4–1–3–قصور الذاكرة من المظاهر الأساسية عند المعاقين ذهنيا، والتذكر هو قدرة الفرد على استدعاء المعلومات وهو من أكثر المشكلات التعليمية حدة لدى الأطفال المعاقين ذهنيا مثل الأسماء أو الأشكال

أو الأحداث، وخاصة تذكر الأشياء التي تحدث قبل فترة قصيرة وهو ما يعرف بالذاكرة قصيرة المدى.. بينما التذكر طويل المدى يعتبر لديه سليما، أي أنه يعاني من مشكلة كبيرة في تعلم أي معلومة من الوهلة الأولى، إلا أنه إذا تعلمها فإنه يتذكرها تماما مثله مثل أي تلميذ عادي (الحازمي، 2014، ص 29) وهي نتيجة تترتب على تضرر عملية الانتباه، فنحن لا نتذكر إلا ما ننتبه إليه أولا، فإذا كان الانتباه مشتتا فإن وظيفة الذاكرة ستتأثر خاصة الذاكرة قصيرة المدى، ويعود ذلك إلى عجز المعوق ذهنيا في استخدام وسائل واستراتيجيات التذكر بنفس الكفاءة التي يقوم بها الطفل العادي، ويتوقف التذكر على الطريقة التي تم بها التعلم، لذلك يستطيع الطفل المعاق ذهنيا تذكر معلومات تضمنت المحسوسات، أما التي لا تتضمن المحسوسات فإن حصيلة تعلمه تكون ضعيفة، والعملية الأساسية المتضررة هي عملية الاستيعاب. (كفافي وعلاء الدين2006 ص217)

4-1-4-القدرة المحدودة على التعلم غير المقصود أو التعلم العارض وهو تعلم المعلومات التي لا ترتبط بشكل مباشر بالخبرة أو المعلومة موضوع التعلم، وهو ما يستطيعه الطفل العادي ويمثل التعلم العارض نسبة كبيرة من حصيلة تعلم الطفل سواء في المدرسة أو خارجها، أما الطفل المعاق ذهنيا فليس لديه هذه الإمكانية، ويعود هذا القصور لضعف عمليات الانتباه وتشتتها وضعف الإدراك ومحدوديته وكذلك ضعف الذاكرة وتضرر عملية الاستيعاب الأولي. (كفافي وعلاء الدين2006 ص217)

4-1-5-القدرة المحدودة على التعميم هي قدرة محدودة لأنها تعتمد على عملية التجريد، وهي عملية يعجز المعوق ذهنيا عن القيام بها، والتفكير كله يقوم على المفاهيم خاصة المجردة منها، وعلى هذا يستطيع المعوق ذهنيا أن يعمم الأحكام والأوصاف إذا كانت على أشياء محسوسة لأنه استوعبها، أما إذا كانت العناصر المطلوب تعميمها مجردة فإن عملية التعميم تصعب على المعوق ذهنيا. (كفافي وعلاء الدين،2006، ص217)

4-2-الخصائص اللغوية:

تعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهرا مميزا للإعاقة الذهنية لأنها تؤثر سلبا على القدرة التواصلية، وتقود إلى ضعف أو تأخر لغوي وكلامي، فلغة التلميذ المعاق ذهنيا تتطور ببطء، وتتسم بعدم النضج، وكلامه غالبا ما يكون مضطربا من حيث الطلاقة أو النطق أو الصوت (الحازمي،2014، ص30)،وكل ذلك نتيجة منطقية للعمليات العقلية والمعرفية عند الطفل المعوق ذهنيا، وذلك للصلة الوثيقة بين النمو اللغوي والنمو العقلي، لذلك فإن مختلف جوانب السلوك اللغوي عند الطفل المعاق ذهنيا لا تكون بنفس كفاءتها مثلما هي عند الطفل العادي سواء في اللغة الاستقبالية وفي الفهم أو في اللغة التعبيرية والتفاعل مع الآخرين، ويبدأ التأخر اللغوي منذ بداية نطق الكلمة الأولى حيث يتأخر هذا السلوك

إلى السنة الثانية أو الثالثة، في حين يكون عند الأطفال العاديين في أواخر العام الأول أو بداية الثاني، ويساير النمو اللغوي النمو العقلي، فكما يتأثر النمو العقلي في مستواه وفي معدله، فكذلك يكون النمو اللغوي، فتكون حصيلة الطفل المعاق ذهنيا قليلة وتنمو ببطء، ويترتب على تضرر عمليات الانتباه والإدراك والتذكر، كذلك فإن القدرة على تركيب الجملة تتأخر، وتكون الجملة غير كاملة، وقد ينقصها الحروف، كما أن القدرة على فهم الألفاظ والوقوف على مدلولاتها غير دقيق أيضا(كفافي وعلاء الدين2006 ص218)، ولا يقتصر التأخر اللغوي عند ضعف الحصيلة اللغوية وضعف القدرة على التعبير في جملة صحيحة، بل إن التأخر يتجلى حتى في نطق الحروف والكلمات وعدم وضوح مخارج الحروف، مما يجعل كلام الطفل المعوق ذهنيا أقرب إلى حديث الأطفال الصغار(كلام طفولي)،وعند فئات الإعاقة الذهنية الشديدة يكون النطق خال من النغمة والجرس الموسيقي تماما، وسلوك الطفل المعاق ذهنيا مثل سلوك الطفل العادي في عامه الثاني مثلا عندما يريد الكرة ينطق كلمة (كرة) فهو يقصد أريد الكرة وهو ما يسمى الكلمة جملة. (كفافي وعلاء الدين2006 ص218)، ويضيف كوفمان أن درجة شيوع شدة الصعوبات اللغوية عند الأطفال المعوقين ذهنيا ترتبط بدرجة الإعاقة الذهنية، فالمعوقين ذهنيا بدرجة بسيطة يتأخرون في النطق إلا أنهم يطورون قدرة الكلام لديهم، أما المعاقون ذهنيا بدرجة متوسطة فهم في الغالب يواجهن صعوبة في الكلام وتتصف لغتهم بالنمطية، أما بالنسبة للأطفال شديدي الإعاقة الذهنية فنلاحظ نسبة كبيرة منهم عاجزين عن النطق حيث أن نموهم اللغوي لا يتعدى مرحلة إصدار أصوات لا تكون مفهومة (اللالا وآخرون، 2013، ص128)

تأخر النمو اللغوي وضعف مستوى القراءة وبطء تعلم اللغة، وعيوب النطق والكلام وفقر الحصيلة اللغوية وقصور في التعبير اللفظي لذلك لا يستطيع المعوق ذهنيا إعاقة متوسطة وشديدة تعلم المواد الدراسية والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب. (شاهين، 2008، ص198)

4-3-الخصائص السلوكية والانفعالية:

تتأثر الخصائص السلوكية والانفعالية للأطفال المعاقين ذهنيا بالعوامل البيئية والتدريب المنظم، فأدوات التحليل السلوكي أثبتت فاعليتها في تعليم السلوكيات التكيفية، كما برهنت استخدام مبادئ التعزيز وإعادة تنظيم البيئة على فاعليتها في تعديل السلوكيات غير المرغوبة لديهم. (الزريقات 2012 ص72)، ومن أهم الخصائص السلوكية والانفعالية للأطفال المعاقين ذهنيا يمكن أن نذكر:

- يتميز الطفل المعاق ذهنيا بتقديره المنخفض للذات والذي ينعكس إحساسا بالدونية فيسلك نحو الآخرين سلوكا قوامه ضعف الثقة بالنفس، كما أن احتكاكه بالآخرين يبعث له رسائل مضمونها إما السخرية أو الشفقة أو اللامبالاة، ولكنها في كل الحالات تعني أنه أقل منهم وأن الآخرين لا يتوقعون منه المستوى

العادي من السلوك فضلا على العالي منه، فهو يسلك حسب ما يتوقع منه إضافة إلى خبرات الفشل السابقة التي خبرها، كل هذه العوامل تجعل المعاق ذهنيا قليل الثقة في نفسه متبنيا لمفهوم ذات سالب يتضمن الدونية عن الآخرين.

- يترتب عن الإحساس بالنقص وإدراك المعاق ذهنيا لذاته أنه دون الآخرين أنه يميل إلى الانسحاب من التجمعات ويفضل الوحدة والانعزال وقد يشجعه على العزلة ما سمع من التعليقات والأحكام التي تتضمن السخرية منه.
- الانفعالية العامة غير المعتدلة فهو إما أن يصدر عنه انفعالات أقل مما يستحقها الموقف مما يمكن وصفه بعدم الاكتراث أو أن يصدر عنه انفعال مبالغ فيه يعكس عدم قدرته على التحكم في الذات، ويعود هذا التطرف الانفعالي إلى عدم قدرة المعاق ذهنيا على التحكم الصحيح والموضوعي في المواقف، ولسوء عمليات التواصل مع الآخرين ومعرفته لما يريدونه أو معرفتهم لما يريده هو.
- يرتبط بالانفعالات غير السوية النزعة إلى العدوانية التي يمكن أن نجدها عند كثير من الأطفال المعاقين ذهنيا فهو دائم الشعور بالإحباط، علما أن الإحباط أكبر دافع للعدوان، فهو محبط لعدم تقبله من الآخرين ومحبط لإحساسه بالدونية، ومما يشجع النزعة العدوانية عند الطفل المعاق ذهنيا أيضا أنه لا يدرك جيدا نتائج السلوك العدواني كما يدركها الأطفال العاديون، حيث يكون هذا الإدراك كابحا للعدوانية لديهم.
- هناك بعض السمات توجد لدى الطفل المعاق ذهنيا التي تكمل صورة هذا الجانب من شخصيته مثل: التردد والجمود والنشاط الزائد والاندفاعية ونمطية الاستجابة والعناد وتقلب المزاج ونفاذ الصبر وعدم القدرة على تحمل الإحباط، فالتردد ينتج عن نقصان الثقة بالنفس وعدم وضوح الرؤية أمامه وعدم تأكده من الصواب أو الخطأ، أما الجمود ونقص المرونة فيقف وراءها تشوه الإدراك ونقص الفهم لعناصر الموقف ولقلة حصيلته السلوكية والخبراتية ونقص القدرة على الموازنة وإصدار الأحكام والتقييمات، لذلك تنتج لديه مجموعة أساليب سلوكية محدودة في الموقف مهما تحدث فيه من تغييرات تقتضي أن يغير أساليبه، ولكن لأنه ليس لديه إلا هذه السلوكيات التي ربما تكون قد نجحت أو تدعمت في إحدى المرات، وأما الاندفاعية والنشاط الزائد فربما تعود لأسباب عصبية وهرمونية، وهو نشاط زائد غير موجه وغير مطلوب بل غير مرغوب لأنه لا يخدم هدفا تربويا أو اجتماعيا أو حتى شخصيا على نحو سوي، فهو نوع من تفريغ الطاقة أو استجابة لحاجة بيولوجية.
- وهناك سلوكيات غير مقبولة لدى الطفل المعاق ذهنيا وتتعلق بالجانب الخلقي مثل: الغش والكذب والسرقة وهو يرتكب هذه السلوكيات بالفعل ولكنه يفعل ذلك كاستجابات في الموقف ليس لديه غيرها، كذلك فهو لا يفهم تماما المدلول الخلقي والاجتماعي لهذه السلوكيات، وهناك أيضا سلوكيات غير مقبولة تظهر عند

الإعاقة الذهنية البسيطة مثل اللزمات الحركية وقضم الأظافر وبعض الحركات العصبية بالأيدي أو الأرجل والسلوك اللفظي غير السوي.

- يتسم المعاق ذهنيا بنقص الدافعية، فهو ليس لديه دوافع تدفعه لعمل معين بحيث يضل مثابرا حتى ينجز هذا العمل ليتحقق له ما يريد، فباستثناء الدوافع الأولية لا نكاد نلمح دوافع واضحة لدى المعاق ذهنيا خاصة فئة الإعاقة المتوسطة وليس البسيطة، فهو لديه حاجة الأمن وحاجة الحب والتقبل ولكنها غير متبلورة ولا يعرف كيف يتواصل مع الآخرين ليعبر عم هذه الحاجات ويشبعها، لذلك لا نجده مبادرا في مجال من المجالات بل نجده تابعا وسلوكه يأتي في نطاق ردة الفعل كذلك فإن وجهة الضبط لدى الأطفال المعاقين ذهنيا هي الوجهة الخارجية، هذا عند أصحاب الإعاقة البسيطة، بمعنى أنهم يدركون أن العوامل العامة والمؤثرة والمحددة لسلوكهم تقع خارجهم ممثلة في الآخرين والصدفة والخطأ وليس من داخلهم كالمثابرة والجهد والذكاء، أما فئة المعاقون بدرجة متوسطة وشديدة فهم بعيدون تماما عن مسألة وجهة الضبط.
- يستطيع الطفل المعاق ذهنيا إعاقة بسيطة أن يعمل في عمل يدوي لا يتطلب منه التفكير أو المرونة في السلوك والاستجابة، فهو يعمل كعامل ينقل أشياء وينفذ التعليمات معتمدا على الجهد البدني وليس الجهد العقلي، وإذا ما وجد التشجيع فإنه يؤدي هذه الأعمال بإخلاص ونظام يتفق مع ما طبع عليه من رتابة وروتين، أما الطفل ذو الإعاقة الذهنية المتوسطة فإنه لا يستطيع أن يعمل إلا في عمل بسيط جدا وتحت إشراف شخص آخر وفي مكان آمن لا يتعرض فيه لأي مصدر للخطر وهو ما يطلق عليه الورش المحمية، أما المعاقون من الفئة دون المتوسطة فلا حديث بشأنهم عن العمل فهم في حاجة إلى الرعاية الصحية والنفسية طوال الوقت.
- أما عن التوافق النفسي والاجتماعي فإن الطفل من فئة الإعاقة ذهنية البسيطة إذا ما أحسن تعليمه (في المرحلة الابتدائية إضافة إلى مرحلة التدريب المهني) في مهنة معينة ووجد العمل المناسب لما درب عليه، ووجد التشجيع من المحيطين به ووجد معاملة حسنة وتقبلا لشخصه فإنه يمكن أن يستمر في العمل وبنجاح، ويحقق درجة لا بأس بها من التوافق النفسي والاجتماعي والمهني، ويبدو هنا أن المعاق ذهنيا يزداد تكيفه بزيادة فترة بقائه في العمل وشعوره بأنه نجح في أداء متطلبات العمل (كفافي وعلاء الدين،2006، ص223/219)
- ومن الخصائص السلوكية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلية للاستهواء والانقياد مما يجعلهم عرضة للاستغلال من الآخرين خاصة من الأشخاص المنحرفين واستغلالهم في أعمال السرقة أو البغاء أو الاعتداء عليهم جنسيا. (عودة،2010، ص64)

4-4-الخصائص الجسمية والحركية:

بقصد بالنمو الجسمي الطول والوزن والحالة الصحية والتناسق العضلي، وتشير البحوث والدلائل إلى أن هناك فروقا واضحة بين الأطفال المعاقين ذهنيا والأطفال العاديين، وإن كانت هذه الفروق ليست كثيرة بل إنها قد لا تلاحظ من قبل الملاحظ العادي مباشرة أو من النظرة الأولى، إلا إذا كانت هناك إصابة في الجهاز العصبي مصاحبة لحالة الإعاقة الذهنية فإن الفروق الجسمية تكون واضحة وبادية للعيان، ورغم أن المعوقين ذهنيا في مجموعهم أقل في المقاييس الجسمية من العاديين فإنهم غير متجانسين تماما حيث توجد بينهم فروق فردية، وترجع هذه الفروق إلى عاملين أساسيين هما: (مصدر الإعاقة، ونوعية التفاعل بين الطفل المعوق ذهنيا والبيئة المحيطة به خاصة الوالدين والإخوة ورفاقه).

ومن الناحية الحركية نجد هناك مظاهر قد تبدو متعارضة، فالمعوق عقليا قد يكون ذا حركة زائدة وإن كانت حركة غير موجهة أقرب إلى الحركة العشوائية لا تهدف إلى هدف خاص، بحيث أنها تسبب إزعاجا للمحيطين به سواء في المنزل أو في المدرسة، وهم مع ذلك يتسمون ببطء الحركة الإرادية عند أداء الأعمال التي يطلب منهم أداؤها، ويؤدون الأعمال التي تتطلب تناسقا حركيا بمستوى أقل من العاديين سواء من حيث القوة أو السرعة أو الدقة، فهم يواجهون صعوبات في التحكم العضلي وبالتالي فالتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية أقل كفاية من التلاميذ العاديين خاصة ما تعلق بالحركات وردود الأفعال الدقيقة والمهارات الحركية المعقدة والتوازن الحركي وتزداد درجة الانخفاض بازدياد شدة الإعاقة، فنجد أطفال الإعاقة الذهنية المتوسطة يتأخرون في الجلوس والحبو والوقوف والمشي والنمو الحركي والتآزر العضلي، وعدم الاتزان الحركي وخطواتهم بطيئة وغير منتظمة ويصعب عليهم السير في خط مستقيم حيث أن التآزر الحركي البصري ضعيف حتى في الحركات الكبيرة، وتكون هذه الأعراض أشد في حالات الإعاقة الذهنية الشديدة. (الحازمي،2014، ص32/31).

ومن مظاهر النمو الجسمي عند الأطفال المعوقين ذهنيا التأخر في مظاهر النمو حيث تتأخر عند الطفل المعاق ذهنيا بشكل واضح عن أخيه العادي مثل تعلم المشي، ظهور الأسنان، كذلك تعلم عمليتي ضبط الإخراج والتبول، وعند تعلم الكلام أو نطق الكلمة الأولى، وهم في مجموعهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض، وهو كذلك أقل حدة في حواسهم البصرية أو السمعية والحواس الأخرى التي تكاد تنعدم، وربما أسهم هذا التأخر الحسي في بطء حركتهم الإرادية وفي ضعف التناسق الحسي الحركي لديهم، وفي هذا العصر تعتبر الخدمات الطبية المقدمة لهم عاملا مهما في تحسن أوضاعهم وزيادة متوسط أعمارهم.

وفي حالات الإعاقة الذهنية الشديدة يضاف إلى المظاهر السابقة تشوه في شكل الجمجمة والفم واللسان وعدم انتظام الأسنان، وتشوه الأذنين والعينين والأطراف، ويعاني الطفل المعاق ذهنيا من ضعف

عام قياسا إلى الطفل العادي، ولذلك سرعان ما يشعر بالتعب والإجهاد خاصة إذا كلف بعمل لا يفهم مغزاه أو هدفه. (كفافي وعلاء الدين،2006، ص213/212)

- إن معدل النمو الجسمي والحركي للمعاقين ذهنيا يميل إلى الانخفاض بشكل عام، وتزداد درجة الانخفاض بازدياد درجة الإعاقة، فيلاحظ أن المعاقين ذهنيا أصغر في أحجامهم وأطوالهم من أقرانهم غير المعاقين، وتصاحب الإعاقة الذهنية الشديدة في غالب الأحيان تشوهات جسمية خاصة في الرأس والوجه وفي أحيان كثيرة الأطراف العليا والسفلى كما أن حالتهم الصحية تتسم بالضعف العام مما يجعلهم يشعرون بسرعة بالإجهاد والتعب، حيث أن قدرتهم على الاعتناء بأنفسهم أقل وتعرضهم للمرض أكثر احتمالا من العاديين.
- لدى الأطفال المعاقين ذهنيا فروقا في مستوى نموهم الجسمي والحركي فهم أقل وزنا ومتأخرين في نموهم الحركي، مثل القدرة على المشي واستخدام العضلات الصغيرة كعضلات اليد والأصابع ويواجهون مشاكل في السمع والبصر والجهاز العصبي. (وادي،2009، ص701)

4-5-الخصائص الاجتماعية:

تؤثر الإعاقة الذهنية على التلميذ نتيجة لانخفاض قدراته العقلية وقصور سلوكه التكيفي، مما يجعله عرضة لمشكلات اجتماعية وانفعالية مختلفة، فهو يكتسب المهارات الاجتماعية ببطء أكثر من أقرانه العاديين وهو بالتالي لا يتصرف بشكل يتطابق مع عمره، ولا يعرف كيف يتصرف بصورة مناسبة، وبشكل عام نجد التلاميذ المعاقين ذهنيا يتميزون ينقص الميول والاهتمامات وتحمل المسؤولية، كما يتميزون بالانسحاب والتردد والعدوان أحيانا كذلك لا يتطور لديهم شعور الثقة بالذات فينظر لنفسه على أنه فاشل أو عاجز أو أقل من غيره أو أنه لا قيمة له، وبالطبع فإن هذا المفهوم ينعكس سلبا على سلوكه الاجتماعي، فنجده لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية، وغالبا ما يميل إلى المشاركة واللعب مع من هم أصغر منه سنا (الحازمي،2014، ص 33) يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا نقصا في الجوانب الاجتماعية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين وعدم تكوين علاقات اجتماعية مع أقرانهم العاديين وعدم الالتزام باللوائح والتعليمات داخل المدرسة، وأن سلوكياتهم تتصف بالسلبية والتخريب في الممتلكات والوقاحة في التعامل مع الآخرين وكثرة السلوكيات غير المرغوبة داخل الصفوف (اللالا وآخرون،2013، ص128)، فالأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة لديهم القدرة على النمو في المجال الاجتماعي، وكذلك القدرة على الاعتماد على النفس بشكل جزئي أو كلي، ويمكن تدريبهم على بعض المهن التي تؤهلهم للحصول على العمل في المصانع والشركات والمؤسسات الأهلية والحكومية. (مسافر،2007، ص19)، وفي مجال الاستجابات الانفعالية الاجتماعية يظهر ذوو الإعاقة الذهنية تأخرا واضحا في

التعبيرات الانفعالية وفقا للمواقف الاجتماعية، كما أن تعبيرات وجوههم لا تتناسب ولا تتأثر بالمواقف والأحداث التي يعيشونها، فهم لا يظهرون الاستجابة الانفعالية المناسبة لطبيعة الموقف، بالإضافة إلى ذلك فقد يظهر هؤلاء الأفراد استجابات غير مناسبة أثناء مشاركة الآخرين انفعالاتهم، مع العلم أن هذه الاستجابات قد تتباين من شخص معاق ذهنيا إلى آخر. (الزريقات، 2012، ص73)

وتمثل مشكلات الدافعية العنصر الرئيسي في فهم سلوك الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية وإن الفشل والإحباط المتكرر الذي يتعرضون له يجعلهم يعتقدون بقدرتهم المحدودة في التحكم في مسار أنشطتهم وتصرفاتهم لذلك يزداد اعتمادهم على المصادر الخارجية في توجيه دافعيتهم وزيادتها، وتعد سهولة خداعهم من جانب الآخرين من أكبر المشكلات الاجتماعية التي يتعرضون لها، إذ يميلون لتصديق الآخرين، دون أن يدركوا ما تتضمنه تصرفات الآخرين من خداع. (هالاهان وكوفمان وبولان،2013، ص70)

4-6-الخصائص الحسية:

تعتبر الحواس البوابة الرئيسية للخبرات، وتعتمد على تطور بناء بيولوجي معين في الجسم، وقد ربطت مهارات الإدراك مع المهارات الحس حركية بسبب أن الإدراك يرجع إلى تنظيم أو تفسير المعلومات التي تستقبلها الحواس وأن وظيفة الحواس لن تكتمل إلا بالنشاط الحركي الذي يعتمد بدوره على النضج البيولوجي، وهناك شبه إجماع من الباحثين أن معظم الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم لديهم مشكلات حسية حركية إدراكية بصورة أكبر من العاديين بسبب القصور المباشر في الحواس الذي يؤثر على الحركة والإدراك، وأن هذه المشاكل ترجع إلى محدودية الخبرات التي يتعرض لها هؤلاء الأطفال، (المبرز،2010، ص22/21) والخصائص الحسية هي الصفات التي تمتاز بها حواس الطفل المعاق ذهنيا وكيفية القدرة على تأديتها لهذه الوظائف، حيث يعاني الأطفال المعاقين ذهنيا من مشكلات حسية مقارنة مع أقرانهم العاديين، ومن هذه المشكلات:

4-6-1-القصور السمعي:

يمتاز الأطفال المعاقين ذهنيا بأهم يعانون من قصور سمعي، وهو ما أكدته بعض الدراسات التي قام بها باحثون بأن نسبة فقدان السمع لديهم (3-4) أضعاف الفقدان لدى أقرانهم العاديين.

4-6-2-القصور البصري:

تشير دراسات في محال التربية الخاصة بأن نسبة إصابة القرنية لدى الأطفال المعاقين عقليا أكثر منها لدى الأفراد العاديين، كما تنتشر لدبهم حالات عمى الألوان وقصر النظر وطول النظر والحول خصوصا ما بين أطفال متلازمة داون، وتشير الدراسات أيضا أن أسباب هذا القصور في البصر يكون بسبب الإصابة بالحصبة الألمانية والزهري وحالات التسمم.

4-6-3-القصور اللمسي:

بينت نتائج الدراسات التي تخص القدرة على التمييز خلال حاسة اللمس لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية أنهم يقعون في أخطاء التمييز الحسي أكثر من أقرانهم العاديين، وأن معدل هذه الأخطاء يرتفع كلما انخفض معامل ذكائهم. (اللالا وآخرون،2013، ص29/28)

كذلك حاستي الشم والتذوق تكاد تكونان معدومتين، فيأكلون ما يقع تحت أيديهم دون تمييز أو تفرقة، ويشمون الروائح القوية دون ضجر أو تأفف (إسماعيل،2006، ص80)

وبعد التعرف على الخصائص المميزة للأطفال المعاقين ذهنيا ومعرفة إمكانياتهم وقدراتهم العقلية والسلوكية واللغوية والاجتماعية والحركية والحسية، يمكن بعد ذلك أن يتم التعرف على مختلف احتياجات الأطفال المعاقين ذهنيا الأكثر أهمية والتي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة.

5-احتياجات الأطفال المعاقين ذهنيا:

إن التسليم بإمكانية تطور وتحسن مستوى الأداء لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية مرتبط بمستوى الدعم الطبيعي وكميته المقدم من المحيطين بالفرد، لذلك فإن مفهوم الدعم واحد من المفاهيم الأساسية التي تندرج ضمن مفهوم الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية، وتعد وسائل الدعم من أهم الطرق التي تساعد الفرد على التكيف وسد الفجوة بين قدراته وكفاياته الشخصية وبين المتطلبات البيئية، ويتضمن مفهوم الدعم العديد من النماذج فمنها ما هو من الموارد البيئية كالمعينات الرقمية في المجال التكنولوجي أو ما هو من الموارد البشرية كالسائق والمعلم وغيرهم من الأفراد، وكل من له علاقة بإمكانية الدعم(كوفمان وهالاهان وبولان 2013 ص60)، ويذكر عادل عبد الله محمد أن الإعاقة الذهنية تعرف بأنها اضطراب يعد بمثابة حالة تتعارض مع تحقيق إنجاز أكاديمي يتناسب مع عمر الطفل كما تتعارض

مع قيامه بأنشطة الحياة اليومية بذلك الشكل وتلك الكيفية التي نتوقعها ممن هم في مثل سنه، وتتبع الإعاقة الذهنية العديد من الأمور مثل:

- عدم قدرة الطفل على أن يحيا بشكل مستقل.
- عدم قدرة الطفل على إتباع التوجيهات والتعليمات المختلفة.
- عدم قدرة الطفل على القيام بترتيب المعلومات أو البيانات المختلفة
- عدم قدرة الطفل على تصنيف المعلومات أو البيانات المختلفة
- عدم قدرة الطفل على الاختيار أو ما يعرف بالقدرة على اتخاذ القرارات المختلفة.
- تدني مهارات الطفل الاجتماعية
- قصور مهارات الطفل التنظيمية (محمد،2011، ص 88)

5-1- الاحتياجات النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا:

تزداد أهمية المهارات المهنية الاجتماعية والمهارات الأكاديمية الوظيفية في منهاج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المراحل العمرية الكبيرة، وبالرغم من تأكيد الباحثين على أهمية البرامج الانتقالية في المراحل العمرية الكبيرة إلا أنهم يشيرون إلى ضرورة البدء بتقديمها في المراحل العمرية المبكرة، وإن مساعدة الأطفال على تحقيق أقصى درجات تقرير المصير يعد من الأهداف الرئيسية للبرامج الانتقالية ويقصد بتقرير المصير قدرة الفرد على إدارة نفسه على نحو يعبر فيه عن سلوكه المستقل والتنظيم الذاتي، والتمكين النفسي، والوعي الذاتي لتصرفاته وأفعاله، ويفترض بعض الأفراد أن مهارات تقرير المصير ستتطور وتنمو على نحو تلقائي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، إلا أن الدراسات المستمرة والمعرفة السابقة بهؤلاء الأفراد تشير إلى عدم قدرتهم على تقرير مصيرهم، ونتيجة لذلك سعى العديد من الباحثين والمختصين إلى البحث عن الطرق التي تسهم في تدعيم مهارات تقرير المصير وتطويرها لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية. (كوفمان وهالاهان وبولان 2013 ص77/76)

وتتعدد الحاجات النفسية للأطفال المعاقين ذهنيا كغيرهم من الأطفال العاديين، بل هم في حاجة أكثر من العاديين، نظرا لقدراتهم المحدودة وإحساسهم بالدونية بالنسبة لأقرانهم العاديين، ومن أهم الحاجات النفسية التي يحتاج الطفل المعاق ذهنيا إلى إشباعها:

5-1-1-الحاجة إلى التقبل الاجتماعي: هم في حاجة إلى التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع أصحابهم، وكثيرا ما نجد الجماعة تهمل الطفل المعاق ذهنيا بسبب قصوره وعجزه وكثرة فشله، بل قد يصل بها الحال للسخرية منه، كما أن الأسرة أحيانا لا تتقبله، وبذلك يشعر بأنه مهدد نفسيا واجتماعيا.

5-1-2-الحاجة إلى الأمن: هناك عوامل عديدة قد تؤدي إلى عدم أمن الفرد منها النقد والعقاب والتهديد وعدم وجود سياسة ثابتة في المعاملة، وأول ما يحتاج الأطفال من الناحية النفسية الشعور بالأمان العاطفي بمعنى أنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم وأنهم موضع حب واعتزاز من الآخرين.

5-1-3-الحاجة إلى العمل والنجاح: وهذه الحاجة يشعر الطفل المعاق ذهنيا بالرغبة في إشباعها، ومن المعروف أن الإنسان عندما ينجز عملا ما فإنه يشعر بالسعادة والرضا عن نفسه، إلا أن المحيطين بالطفل من الآباء والزملاء لا يساعدون على إشباع هذه الحاجات، فالآباء يتوقعون منه فعل أكثر مما يستطيع زملاءه فعله، وزملاءه يتوقعون منه فعل ما لا يستطيع فعله، كذلك فهم يكلفونه بأعمال سواء في المنزل أو المدرسة دون إدراك منهم لإمكانياته والنتيجة يكون فشله في هذه الأعمال، إنه يريد أن يعمل العمل المناسب الذي يستطيع أن ينجح في أدائه والذي يحقق له النجاح لذلك لابد من تقديم التعزيز المناسب فور حدوث كل سلوك مقبول أو أداء عمل ناجح وهذا يساعد على النجاح وتكرار السلوك المقبول.

5-1-4-الحاجة إلى التقدير: إن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يؤدي إلى ارتفاع تقديره لنفسه،وبالتالي إحساسه بالأمن والطمأنينة والعكس عندما يحرم الطفل من التقدير في المنزل والمدرسة فربما يلجأ إلى التخريب والعدوان ليحصل على هذا التقدير(محمد،2013، ص28/26)

5-2-الاحتياجات التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا:

ينخفض الأداء التعليمي لهؤلاء الأطفال بمعدل صفين إلى خمسة صفوف دراسية عن أقرانهم في العمر من العاديين، ويتصف أداؤهم بالإخفاق والفشل في العمل الدراسي، ويرتبط انخفاض الأداء الأكاديمي بالقصور في القدرة العقلية العامة، الذي يصاحبه ضعف أو بطء قي نمو الوظائف والعمليات اللازمة للعمل المدرسي مثل: قصور القدرة على تذكر المثيرات السمعية والبصرية، والتعميم والقدرة اللفظية والفهم والإدراك والتخيل والإبداع ونقل التعلم والقصور في التعلم العارض، وفهم التلميحات واللغة (المبرز،2010، ص22)، ويمكن التفصيل في هذه الخصائص التعليمية كما يلي:

- ذوو مركز ضبط خارجي فهم يشعرون أن الأحداث التي يتعرضون لها لا تتوقف على سلوكهم، وإنما خارج سيطرتهم.
- يتوقعون الفشل في المواقف التعليمية بسبب خبرات الإخفاق السابقة المتكررة وبالتالي فهم يفتقرون إلى الدافعية.
- يبحثون عن استراتيجيات لحل المشكلات التي تعتمد على توجيه الآخرين لهم فهم لا يثقون في حلولهم الشخصية.
- أن نسبة تطور الأطفال المعاقين ذهنيا تتراوح بين(30-70%) من نسبة تطور أداء الأطفال العاديين.
- أن معدل النسيان لدى الأطفال المعاقين ذهنيا أعلى بكثير من معدل نسيان الأطفال العاديين.
- أن قدرة الأطفال المعاقين ذهنيا المحدودة على التعميم يجعل أثر التدريب محدود.
- أن قدرة الأطفال المعاقين ذهنيا على التعلم الملموس أفضل من قدرتهم على التعلم التجريدي.
- أن قدرة الأطفال المعاقين ذهنيا على التعلم العرضي محدودة فليس باستطاعتهم تعلم أشياء مختلفة في نفس الوقت (بطرس،2010، ص95/94)

ولعل من أهم خصائص الأطفال المعاقين ذهنيا المتعلقة بالتعلم:

5-2-1-الانتباه: هو من أكثر الخصائص وضوحا لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، فهم يواجهون نقصا واضحا في قدرتهم على الانتباه وخاصة في التعلم التمييزي بين المثيرات من حيث لونها، شكلها، وللتغلب على هذه المشكلة:

- استخدام مثيرات لها أبعاد واضحة ومميزة (ثلاثية الأبعاد)
- تقديم المهمة في تتابع من السهل إلى الصعب
- تجنب فشل الطفل ما أمكن وتقديم المهمات التي ينجح فيها أولا.
- تهيئة الظروف المناسبة للانتباه بعيدا عن المثيرات المشتتة.
- تقديم التعزيز الإيجابي المناسب (اللالا وآخرون، 2013، ص 142)
- استخدام الأساليب المتنوعة لجذب انتباه الطفل مثل الحركات الجسمية الإيماءات اللفظية.
- استخدام الوسائل التكنولوجية المناسبة
- التنويع في المثيرات المستخدمة (الحازمي،2014، ص 28/27)

5-2-2-انتقال أثر التعلم: انتقال أثر التدريب هو استخدام الطفل المعلومات التي سبق تعلمها وتوظيفها في مواقف جديدة وواقعية في حياته العملية (عنان،1996، ص 84) فالطفل المعاق ذهنيا من خصائصه

المميزة، صعوبة نقل ما تعلمه من موقف لآخر، فليس من السهل على الطفل المعاق ذهنيا أن يتعرف على حل مشكلة ما تعلمه مسبقا ونقل ذلك إلى الموقف الجديد فتعلم عمليتي الجمع والطرح في القسم لا يمكنه تطبيق ذلك عند شراء غرض ما من محل البقالة، ولتحسين انتقال أثر التعلم:

- تعليم الطفل بوسائل وأدوات سوف يستخدمها في حياته اليومية
- استخدام التكنولوجيا في عرض الصور التي تعذر استخدام خبرات من واقع الحياة
- استخدام الأمثلة من الممارسات العملية عند استعمال الأنشطة المجردة
- عند تعليم انتقال أثر التعلم لا يجب أن يترك أي شيء للخطأ والصدفة
- الحرص على صحة المعلومات التي تدرس. (الحازمي، 2014، ص 29/28)

5-2-3-التذكر: من أكبر المشكلات التي يعاني منها الأطفال المعاقين ذهنيا سواء كان ذلك متعلقا بالأسماء أو الأشكال أو الأحداث وخاصة التي تحدث منذ فترة قصيرة وهو ما يسمي الذاكرة قصيرة المدى وذلك راجع إلى عدم قدرة الطفل على استخدام دلائل أو استراتيجيات في عملية التذكر، وترتبط القدرة على التذكر بالطريقة التي تتم بها عملية التعلم، وتتجلى أهمية التذكر بشكل عام في نقل متعلمات الطفل وخبراته من موقف إلى آخر (اللالا وآخرون، 2013، ص 143)، ولزيادة التذكر:

- التقليل من العناصر البيئية المشتتة
- البدء بالمهام البسيطة ثم الانتقال إلى المهام الأكثر تعقيدا
- تسمية المثيرات
- توفير الممارسة والتمرين في أنشطة الذاكرة قصيرة المدى
- استخدام أكثر من قناة حسية لرفع استثارة الطفل للتذكر
- التكرار بطريقة وظيفية حتى بعد تمام التعلم.
- الربط باستمرار بين المواقف التعليمية
- تقديم كل مثير من المثيرات بشكل واضح
- مراجعة المادة المتعلمة من وقت لآخر. (الحازمي،2014، ص30/29)

5-2-4-اللغة: اللغة من المشكلات المرتبطة بالإعاقة الذهنية لذلك نجد الأداء اللغوي للأطفال المعاقين ذهنيا أقل بكثير مقارنة بأقرانهم العاديين، وتظهر تلك المشكلات في:(مشكلات الكلام وصعوبة تشكيل الأصوات، قلة الحصيلة اللغوية) (اللالا وآخرون، 2013، ص 144)، ولتطوير المهارات اللغوية:

- تعليم الطفل ألفاظا جديدة باستخدام كلمات رديفة، وربط الأفكار الجديدة بالأفكار المألوفة
- مساعدة الطفل على تعلم المعاني المتعددة للكلمات باستخدامها في جمل مختلفة

- مساعدة الطفل على تعريف معاني الكلمات بوصفها أو خصائصها أو وظائفها.
- أنشطة تدريبية لتصحيح القواعد اللغوية
- أنشطة تدريبية لتطوير مهارات التواصل الاجتماعي (الحازمي،2014، ص31)

5-3- أنظمة الدعم للأطفال المعاقين ذهنيا:

يتضمن تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والنمائية عنصرين رئيسيين هما: (القصور الوظيفي العقلي المعبر عنه بدرجة الذكاء، والقصور في مهارات السلوك التكيفي)، كما تضمن التعريف أن مستوى هذا القصور في كلا المفهومين يمكن أن يتحسن (كوفمان وهالاهان وبولان 2013 ص60).

أولا: الأداء الوظيفي العقلي: فالأطفال المعاقون ذهنيا لديهم قدرات وظيفية عقلية أدنى من المتوسط، وقد حددت علامة الفصل (70) على اختبار الذكاء.

ثانيا: السلوك التكيفي: السلوك التكيفي مجموعة من المهارات الحياتية اليومية الممارسة والتي يتعلمها الأفراد ليتمكنوا من العيش في الحياة، والأطفال المعاقون ذهنيا يواجهون صعوبات في هذه المجالات بسبب عدم امتلاكهم المهارات اللازمة في المواقف المحددة أو لعدم معرفتهم المهارات المطلوبة في المواقف المحددة، ولقد أعتمد القصور في السلوك التكيفي كمحك تشخيصي بالإضافة إلى التدني في درجة الذكاء لتشخيص الفرد بالإعاقة الذهنية، وبالرغم من عدم الاتفاق على تعريف السلوك التكيفي إلا أن مفهوم السلوك التكيفي يستند في جذوره إلى الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي، فيعبر الذكاء الاجتماعي عن قدرة الفرد على فهم التفاعلات الاجتماعية وتفسيرها، وقدرته على فهم تعابير الآخرين وقراءتها، والتنبؤ بخداع الآخرين له، في حين يتضمن الذكاء العملي قدرة الفرد على حل المشكلات المرتبطة بمهارات الحياة اليومية مثل مهارات العناية الذاتية والمهارات المنزلية واستخدام المواصلات العامة، وقدرته على حل المشكلات المرتبطة بمهام العمل المختلفة(كوفمان وهالاهان وبولان،2013، ص60)

ثالثا: أنظمة الدعم: يحتاج المعاق ذهنيا أنظمة الدعم الخاصة في الحياة، وقد حددت هذه الأنظمة من الدعم كعنصر من عناصر الإعاقة الذهنية وفقا لدرجة وشدة الإعاقة (الزريقات 2012 ص62/61)، وأنظمة الدعم هي من الاستراتيجيات والمصادر اللازمة لتعزيز التطور والتعليم والاهتمامات وإمكانية البقاء، والدعم قد يكون من أحد الوالدين، الأصدقاء، المعلم، المربي، المعالج النفسي، الطبيب، المرافق... وقد نشأ مفهوم الدعم قبل حوالي خمسة عشرة سنة، وأحدث تغييرا في طريقة تعليم وتأهيل الأطفال ذوي

الإعاقة الذهنية من خلال ربط احتياجات الفرد بمستويات الدعم بدلا من مستويات التصنيف التقليدية لفئات الإعاقة الذهنية، فالدعم نهج يقيم احتياجات الفرد ومن ثم يقترح الاستراتيجيات والخدمات المناسبة لتحسين وتطوير الأداء الفردي، ومفهوم الدعم يدرك أن احتياجات الفرد وظروفه تتغير بمرور الزمن (الحازمي 2014 ص22/21)،

1-أنواع الدعم: تشتمل أنظمة الدعم على أربعة مستويات هي:(الدعم المتقطع،الدعم المحدود،الدعم المكثف والدعم الدائم) والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول (01) يوضح أنواع الدعم للأطفال المعاقين ذهنيا

المتقطع	**الدعم وفقا للحاجة وعادة ما يكون في مجال الانتقال عبر الحياة والأزمات**
المحدد	وهو منتظم وغالبا ما يكون محدد زمنيا
المكثف	دعم يومي لمتطلبات الحياة
الدائم	وهو منتظم ومكثف وعلى درجة عالية ودعم مستمر لمتطلبات الحياة اليومية

المصدر: الزريقات 2012 ص70

2-مجالات الدعم: تتبنى الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية والنمائية موقفا مطالبا بدعم الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بأنشطة خاصة في تسع مجالات أساسية على الأقل هي: (النمو الإنساني، التربية والتعليم، الحياة المنزلية، الحياة المجتمعية، العمل الوظيفي، السلوك، النمو الاجتماعي، الحماية والدفاع عن النفس) (الجلامدة، 2017، ص 72).

جدول (02) يوضح مجالات الدعم للأطفال المعاقين ذهنيا

الأنشطة الإنسانية	- توفير فرص التنمية البدنية التي تشمل التآزر البصري الحركي، المهارات الحركية الدقيقة. - توفير فرص النمو المعرفي(التعليل المنطقي للأحداث الواقعية). - توفير الأنشطة النمائية والاجتماعية والعاطفية لتعزيز الثقة بالنفس والاستقلال الذاتي والمبادرة.
الأنشطة التعليمية	- التفاعل مع المربين والزملاء - المشاركة في وضع القرارات في التدريب والأنشطة التعليمية - تعلم استراتيجيات حل المشكلات - استخدام التكنولوجيا في التعليم - تعلم استخدام الوظائف الأكاديمية(قراءة الإشارات، الحساب...)

	- تعلم مهارات الاستقلال الذاتي
أنشطة الحياة في المنزل	- استخدام المرحاض - غسيل الملابس والاهتمام بها - إعداد الطعام - النظافة والتدبير المنزلي - ارتداء الملابس - الاستحمام والعناية بالصحة والاحتياجات الشخصية - تشغيل الأجهزة والأدوات المنزلية - المشاركة في الأنشطة الترفيهية داخل المنزل
أنشطة الحياة في المجتمع	- استخدام وسائل المواصلات - المشاركة في الترفيه وأنشطة الفراغ - زيارة الأهل والأصدقاء - التسوق وشراء السلع - التفاعل مع أفراد المجتمع - استخدام المباني والأماكن العامة
الأنشطة الوظيفية	- تعلم استخدام مهارات العمل الوظيفية المحددة - التفاعل مع الزملاء في العمل - التفاعل مع المشرفين - انجاز المهام المتعلقة بالعمل بسرعة وجودة - تغيير مخصصات الوظيفة - التدخل لتقديم المساعدة في حل الأزمات
أنشطة الصحة والسلامة	- الوصول والحصول على الخدمات العلاجية - استخدام الدواء - تجنب الأخطار - التواصل مع مقدمي الرعاية الصحية - الوصول إلى خدمات الطوارئ - المحافظة على الحمية الغذائية - المحافظة عل الصحة البدنية - المحافظة على الصحة العقلية والبقاء بحالة عاطفية جيدة
الأنشطة السلوكية	- تعلم مهارات وسلوكيات محددة - تعلم اتخاذ القرارات المناسبة - الحصول على العلاج النفسي المناسب - السيطرة على الغضب والنزعة العدوانية - دمج التفضيلات الشخصية في الأنشطة اليومية
الأنشطة	- المشاركة في الأنشطة الاجتماعية للعائلة - المشاركة في الأنشطة الترفيهية في أوقات الفراغ

الاجتماعية	- صنع القرارات الجنسية الملائمة - المشاركة الاجتماعية خارج نطاق العائلة - تكوين صداقات والمحافظة عليها - التواصل مع الآخرين لتلبية الاحتياجات الشخصية - المشاركة في الحب والعلاقات الحميمية - تقديم المساعدة للآخرين
أنشطة الحماية والدفاع عن النفس	- الدفاع عن النفس وعن الآخرين - إدارة المال والتمويل الشخصي - حماية النفس من الاستغلال - ممارسة الحقوق والمسؤوليات القانونية - الانضمام والمشاركة في منظمات الدفاع عن النفس والمساعدة - الحصول على الخدمات القانونية - استخدام الشيكات النقدية والمصرفية

المصدر الحازمي 2014 ص26/23

بعد أن تم التعرف على احتياجات الأطفال المعاقين ذهنيا، ينتقل الباحث إلى التطرق إلى التصنيفات المختلفة للأطفال المعاقين ذهنيا وما المميزات التي يتميز بها كل صنف عن الصنف الآخر والتي على أساسها تم هذا التقسيم.

6-أنواع الإعاقة الذهنية:

يختلف الأطفال المعاقون ذهنيا في مستوى قدراتهم العقلية والسلوكية ونضجهم الاجتماعي ووضعهم الجسمي، كما يختلفون من حيث الأسباب التي أدت إلى إعاقتهم الذهنية، إنهم يختلفون في قدراتهم على التعلم والتدريب، كما يختلفون في قدراتهم على التكيف الاجتماعي والتحكم في عواطفهم وانفعالاتهم، وهذا الاختلاف يدعوا إلى ضرورة القيام بمحاولة لتصنيفهم في فئات مختلفة من حيث القدرة على التعلم والتدريب والاستفادة من البرامج الاجتماعية والنفسية والتربوية والعلاجية التي تقدم لهم، ولا شك أن هذا الاختلافات العديدة بين المعاقين ذهنيا تتطلب تقديم برامج تعليمية وتأهيلية تتناسب مع قدرات كل فئة إذا أردنا أن نحقق لهم مستويات مقبولة من التكيف مع إعاقتهم ومع متطلبات الحياة.

وبسبب الاختلاف على المعيار الذي يصنف على ضوئه الأطفال المعاقون ذهنيا ظهرت العديد من التصنيفات، منها ما يصنفهم حسب الأسباب التي أدت إلى إعاقتهم، ومنها ما يعتمد على شكلهم الخارجي، ومنها ما يتخذ من المظاهر السلوكية معيارا للتصنيف، وهناك التصنيف على أساس نسبة

الذكاء ويوجد كذلك التصنيف على أساس قدرة الفرد على الاستفادة مما يقدم له من برامج تربوية (شعير،2009، ص104/103)

إن تعدد التصنيفات واختلافها يمكن من الكشف عليهم والتعرف على خصائصهم وكيفية التعامل معهم وهو كذلك يسمح بمعرفة دقيقة وصحيحة لهؤلاء الأطفال، ويسهم في تهيئة ظروف بيئية واجتماعية أفضل لهم، ويساعد في استثمار ما لديهم من قدرات على نحو يعود عليهم وعلى ذويهم بتحقيق أفضل مستوى من السواء النفسي (إسماعيل،2006، ص 70/67)

وسنستعرض فيما يلي التصنيفات الثلاثة الأكثر تداولا وهي: التصنيف الطبي والتصنيف التربوي وتصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية، ولقد أراد الباحث التطرق إلى هذه التصنيفات الثلاثة لأهميتها في هذه الدراسة، كما أنها الأكثر تداولا في تصنيف الأطفال المعاقين ذهنيا، مع التركيز على التصنيف التربوي وهو ما يهم موضوع دراستنا، وتصنيف الجمعية الأمريكية وهو الأكثر انتشارا واعتمادا في العالم.

1- التصنيف الطبي:

يقوم هذا التصنيف على أساس تصنيف حالات الإعاقة الذهنية وفقا لأسبابها وخصائصها الاكلنيكية المميزة (وادي 2009، ص 46)، ويتضمن هذا التصنيف الفئات التالية:

- متلازمة داون
- الاستسقاء الدماغي
- صغر حجم الدماغ
- كبر حجم الدماغ
- الفينيل كيتون يوريا
- القماءة أو القصاع

2- التصنيف التربوي:

هو التصنيف الذي تأخذ به المؤسسات التربوية والبرامج والمراكز التي تقدم خدمات تربوية للأطفال المعاقين ذهنيا، ومن خلاله يمكن وضع الأطفال المعاقين ذهنيا اعتمادا على قدراتهم على التعلم، وهو ما يطلق عليه الكفاية التربوية (القمش والجوالدة،2014، رص 135)، وحسب كيرك فإن هذا التصنيف يشتمل على ثلاث فئات رئيسية وهي:

2-1- فئة القابلون للتعلم:

تمثل هذه الفئة حوالي (2.14%) من إجمالي السكان حسب توزيعها على المنحنى الإعتدالي، وتتضمن فئة الإعاقة الذهنية البسيطة، وتتراوح معدلات ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (50-70) على أحد مقاييس الذكاء المقننة، ويمكنهم تحصيل قدر من التعليم حتى مستوى الصف الخامس الابتدائي تقريبا، وهم لا يستطيعون مواصلة الدراسة وفقا للمعدلات، والمناهج العادية، إلا أنهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما إذا ما توافرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وهذه المقدرة أو الاستعداد داخل بيئة تعليمية ملائمة، وهم يتعلمون ببطء شديد لذا لا يمكنهم تعلم المواد الدراسية في سنة دراسية واحدة مثل الطفل العادي. (محمد، 2013، ص17)، وأطفال هذه الفئة عادة ما يكونون عاديين في مظهرهم، كما يظهرون أداء عقليا وسلوكا اجتماعيا مقبولا، إلا أنهم يفشلون في المجالات التعليمية عند دخولهم المدرسة، وهم لديهم أمكانية النمو في ثلاث مجالات إذا قدمت لهم خدمات التربية الخاصة وهي:

- القدرة على تعلم حد أدنى من الموضوعات الأكاديمية في المدرسة.
- حد أدنى من الكفاءة المهنية يستطيع معه الفرد متابعة مهنة ما في مرحلة النضج.
- القدرة على التكيف الاجتماعي والاعتماد على النفس. (المبرز 2010 ص19)

2-2- فئة القابلون للتدريب:

وهي تمثل حوالي (1.13%) من عدد السكان كما يمثلون حوالي (5-10%) من جملة المعاقين ذهنيا، ويتراوح مستوى ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين (35-50) على أحد مقاييس الذكاء المقننة، وتتضمن هذه الفئة فئة الإعاقة الذهنية المتوسطة كما أن قدراتهم الذهنية محدودة جدا فهي تصل إلى نصف أو ثلث القدرة الذهنية لأقرانهم العاديين، وأفراد هذه الفئة يصعب تلقينهم المواد التعليمية، ويمكن تدريبهم على العناية الذاتية والوظائف الاستقلالية، والمهارات الاجتماعية والأعمال اليدوية البسيطة، ويمكنهم الاستقلال جزئيا عن الكبار وتحملهم لتبعات الحياة اليومية أو ممارسة بعض الأعمال والحرف التي تساعدهم على الكسب المادي إلى حد ما، وتظهر مظاهر الإعاقة الذهنية لديهم في مراحل مبكرة جدا فقد تبدأ في مرحلة الرضاعة أو الطفولة المبكرة، ويرافقها قصور في القدرة على الكلام والمشي بالإضافة إلى بعض العيوب الجسمية (محمد 2013ص18) لذلك فهم لا يستفيدون من الالتحاق بالمدارس العادية بل يتم إلحاقهم بالمراكز والمؤسسات الخاصة بهم حيث يدربون على مهارات العناية بالنفس والاستقلالية والتكيف الاجتماعي والتدريب على مهنة مناسبة لقدراتهم في ورش محمية (المبرز 2010، ص 20)

2-3- فئة الاعتماديين (غير القابلين للتعلم أو للتدريب):

وهم يمثلون حوالي (5%) من إجمالي عدد المعاقين ذهنيا، وتتضمن هذه الفئة الإعاقة الذهنية الشديدة حيث تصل نسبة ذكائهم بين(25-35) على أحد مقاييس الذكاء المقننة (محمد،2013، ص19)، وتكتشف إعاقتهم في مرحلة الولادة مباشرة، أو في مرحلة مبكرة جدا، وغالبا ما تكون الإعاقة الذهنية مصاحبة لإعاقة أخرى جسمية أو حسية أو شلل دماغي أو صرع أو اضطرابات انفعالية، ولذا فإن معدل نموهم بطيء جدا في جميع المجالات وهم يحتاجون إلى رعاية ومساعدة وإشراف مستمر بسبب بطء استجاباتهم وضعف قدراتهم اللغوية والتواصل مع الآخرين ولا يستفيدون من البرامج التعليمية أو التدريبية، ويتم العناية بهم في المؤسسات الداخلية (المبرز، 2010، ص 20)

بالإضافة إلى التقسيمات السابقة هناك من الباحثين من يسمي الفئة السابقة فئة غير القابلين للتعلم أو للتدريب ويضيف فئة رابعة وهم فئة الاعتماديين وتمثل هذه الفئة حوالي (0.01%) من أفراد الإعاقة الذهنية وتكون نسبة ذكائهم أقل من (25) على أحد مقاييس الذكاء المقننة، وهم عاجزون كليا عن العناية بأنفسهم أو حمايتها من الأخطار لذا يعتمدون اعتمادا كليا على غيرهم طوال حياتهم. (محمد،2013، ص19)

3- التصنيف السيكومتري:

ويعتمد هذا التصنيف على عوامل عديدة، حيث يتخذ النضج والتعلم والتكيف الاجتماعي، وكذلك نسبة الذكاء أساسا للتصنيف، حيث تصنف الجمعية الأمريكية للطب العقلي المعاقين ذهنيا إلى الفئات التالية:

- إعاقة ذهنية بسيطة: درجة الذكاء بين (55-70)
- إعاقة ذهنية متوسطة درجة الذكاء بين(40-55)
- إعاقة ذهنية شديدة درجة الذكاء بين (25-40)
- إعاقة ذهنية شديدة جدا درجة الذكاء دون 25 (الحديدي والخطيب،1998، ص77)

جدول (03): يوضح فئات الإعاقة الذهنية

الفـــئة	معدل الذكاء	الانحراف المعياري	البعد التربوي
الإعاقة الذهنية البسيطة	55-69	2-3	القابلون للتعلم
الإعاقة الذهنية المتوسطة	40-54	3-4	القابلون للتدريب
الإعاقة الذهنية الشديدة	25-39	4-5	غير القابلين للتعلم أو للتدريب

الإعاقة الذهنية الشديدة جدا	أقل من 25	أقل من 5	الاعتماديين

المصدر: بطرس حافظ بطرس 2010 ص94

الإعاقة الذهنية البسيطة:

يقع معامل الذكاء لهذه الفئة دون المتوسط بانحرافين معياريين إلى ثلاث انحرافات معيارية أي ما بين (52–67) على اختبار ستانفورد بنيه للذكاء، و(55–69) على اختبار وكسلر للذكاء، ويتصف أطفال هذه الفئة بالخصائص التالية:

- مهارات ضعيفة في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات وغيرها.
- قدرة على التكيف الاجتماعي اعتمادا على مدى استقلاليته في المجتمع.
- مهارات مهنية محدودة تمكنه لاحقا ومن خلال التدريب المنظم على دعم ذاته.

ومن خلال هذه الصفات فإن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يتطلبون صفا خاصا أو مدارس خاصة لتلبية احتياجاتهم. (الزريقات 2012 ص66)

الإعاقة الذهنية المتوسطة:

تقع معاملات الذكاء دون المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية أي ما بين (36–51) على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، و(39–54) على اختبار وكسلر للذكاء، ويتصف أطفال هذه الفئة بالخصائص التالية:

- الغالبية العظمى منهم لا يطورون مهارات أكاديمية وظيفية.
- يستطيعون مع التدريب المنظم تحقيق مستوى الصف الثاني في القراءة والحساب.
- لديهم تأخر نمائي يشتمل على الجلوس والمشي والتواصل ورعاية الذات.

ومن خلال هذه الصفات فإن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المتوسطة يحتاجون إلى درجات معينة من الدعم لتحقيق متطلباتهم النمائية وللعيش والعمل في المجتمع. (الزريقات 2012 ص67/66)

الإعاقة الذهنية الشديدة:

يقع معامل ذكاء الأطفال في هذه الفئة دون المتوسط بأربع إلى خمس انحرافات معيارية، إذ يقع معامل ذكائهم ما بين (20–35) على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، و(25–39) على اختبار وكسل للذكاء، ويتصف أطفال هذه الفئة بما يلي:

- قد يحقق الطفل مهارات قليلة جدا ومحدودة.

- غالبا ما يظهر لدى الطفل في هذا المستوى إعاقات جسمية وحسية أخرى حسب شدة الأذى اللاحق بالدماغ والجهاز العصبي.

وعلى هذا الأساس فإن أطفال هذه الفئة يحتاجون إلى الدعم المستمر. (الزريقات 2012 ص67)

الإعاقة الذهنية الشديدة جدا:

يمتاز الأطفال المعاقون ذهنيا في هذه الفئة بمعاملات ذكاء أدنى من 19 على اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، وأدنى من 24 على اختبار وكسلر للذكاء، ويمتاز أطفال هذه الفئة:

- محددات شديدة في الرعاية الذاتية والتواصل والحركة.
- إعاقات جسمية وحسية أخرى اعتمادا على شدة أذى الدماغ والجهاز العصبي.

وعلى أساس خصائص هذه الفئة فهم يحتاجون إلى دعم وإشراف مستمر. (الزريقات 2012 ص68/67)

جدول (04) يوضح مستوى الإعاقة ودرجات الذكاء ونسبة انتشاره

المستوى التصنيفي للإعاقة الذهنية	الانحراف المعياري	نسبة اختبار للذكاء		النسبة المئوية	
		ستانفورد بينيه الانحراف المعياري ع = 16	**وكسلر** الانحراف المعياري ع = 15	**المعاقين ذهنيا**	**المجتمع عامة**
الإعاقة الذهنية البسيطة	2-	67-52	70-55	90-80	2.14
الإعاقة الذهنية المتوسطة	3-	51-36	54-40	12-6	0.13
الإعاقة الذهنية الشديدة	4-	35-20	39-25	7-3.5	0.003
الإعاقة الذهنية الشديدة جدا	5-	أقل من 20	أقل من 25	1.5-1	0.00003

المصدر: الشريف 2011 ص365

في العناصر السابقة تم التعرف على مختلف تصنيفات الأطفال المعاقين ذهنيا الأكثر تداولا، ولقد تم التركيز على التصنيف التربوي والتصنيف السيكومتري لما لهما من أهمية في الدراسة وخاصة من الجانب التكفل التعليمي والتربوي، وفيما يلي يتم التطرق إلى حجم الإعاقة الذهنية ونسبة انتشارها.

7-نسبة انتشار الإعاقة الذهنية في العالم والجزائر:

تعتبر فئة الإعاقة الذهنية من أكثر فئات الإعاقة انتشارا بعد فئة صعوبات التعلم حيث أن نسبتها أعلى من نسب الفئات الأخرى كالسمعية والبصرية والحركية، وتعمل بعض العوامل المرتبطة بالوعي الصحي والثقافي والمستوى الاجتماعي على زيادة أو خفض نسبة الإعاقة العقلية في المجتمع، فمثلا في السويد تبلغ (0.4%)، وفي دول أمريكا اللاتينية حوالي(11.3%)، أما في الدول العربية فتبلغ النسبة تقريبا (3.8%).(شاهين،2008 ص17)، وتقدر نسبة انتشار الأطفال المعاقين ذهنيا في العالم 2.3%، وبناء على ذلك يتوقع أن يكون عدد الأطفال المعاقين ذهنيا في الدول العربية 828000 طفلا (الخطيب والحديدي،2004، ص12).

جدول (05): يوضح فئة الإعاقة ونسبة انتشارها

فئة الإعاقة	النسبة التقريبية
الإعاقة العقلية	% 2.3
صعوبات التعلم	%3
الإعاقة السمعية	%0.6
الإعاقة البصرية	%0.1
الإعاقة الجسمية	%0.5
الإعاقة الانفعالية	%2
المجموع	%3.5

المصدر: الخطيب وآخرون 2013، ص 29

وفي الوطن العربي، أظهر التقرير الذي أعده المجلس العربي للطفولة والتنمية عام 2002 النتائج التالية والتي تبين حول نسب الإعاقة حسب كل إعاقة كما يلي:

جدول (06): يمثل نوع الإعاقة ونسبتها المئوية

نوع الإعاقة	النسبة المئوية
الإعاقة الذهنية	% 32.3
الإعاقة الجسمية	% 30.3
الإعاقة السمعية	% 15.2
الإعاقة البصرية	% 7.5
الإعاقة الانفعالية	% 4.5
إعاقات أخرى	% 10.2

المجموع	% 100

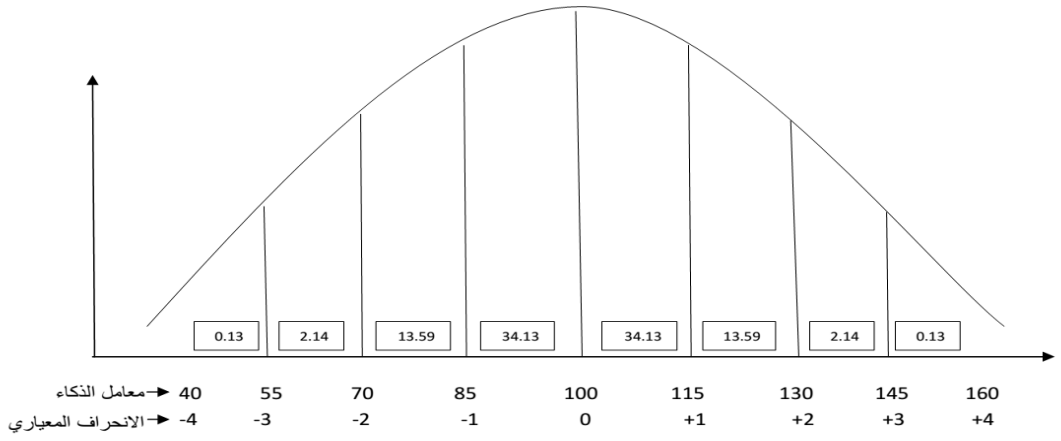
المصدر: أبو النصر 2005 ص40

وفي دراسة قامت بها الجامعة العربية واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) حول معدل انتشار الإعاقة في الوطن العربي فكانت من بعض النتائج: (السودان 4.9%، الجزائر2.5%، قطر 0.4%) (الإسكوا 2014، ص 10)

إن أدق الطرق المتاحة لتقدير حجم الإعاقة الذهنية في مجتمع ما هي العد أو الحصر العددي للمعوقين في منطقة معينة في زمن معين، وهي عملية شاقة ومرهقة، ويرى البعض كذلك أنها ليست دقيقة أيضا، لأننا نرصد العدد في لحظة معينة، وقد يكون بعض المعوقين لم تتضح لديهم مظاهر الإعاقة بعد أو لم تنطبق عليهم محكات التشخيص بعد. (كفافي وعلاء الدين 2006 ص163) وبالتالي فإنه لمن الصعوبة تحديد نسبة وعدد المعاقين عقليا في المجتمع واقعيا للأسباب التالية:

- تعريف من هم المعاقون ذهنيا
- طريقة جمع المعلومات في الدراسات المسحية (وادي 2009 ص38)

إن جميع الأفراد يتوزعون في معظم صفاتهم وقدراتهم توزيعا طبيعيا (اعتداليا) تحت المنحنى الاعتدالي حيث تزداد درجة الصفة أو القدرة زيادة كبيرة كلما اتجهنا تجاه نهاية الطرف الأيمن ويقل عدد الأفراد الذين يمتلكون هذه الصفة، وتنقص درجة الصفة أو القدرة نقصا كبيرا كلما اتجهنا نهاية الطرف الأيسر من المنحنى ويقل عدد الأفراد الذين يمتلكون هذه الصفة أو القدرة، وفيما بين الطرفين يوجد غالبية الأفراد الذين يتصفون بدرجة متوسطة من هذه القدرة أو الصفة، كما يتضح في الشكل بالنسبة للقدرة العقلية.



المصدر: كفافي وعلاء الدين 2006، ص164

شكل (02): يمثل المنحنى الاعتدالي للقدرة العقلية

ومن خلال المنحنى نلاحظ زيادة نسبة الذكاء بدرجة كبيرة كلما اتجهنا ناحية الطرف الأيمن من المنحنى، وانخفاضها كلما اتجهنا ناحية الطرف الأيسر من المنحنى، كما يلاحظ أن غالبية الأفراد يقعون تحت قمة المنحنى في الوسط حيث نسبتهم (68.26%) من جملة الأفراد، وينحصر مستوى ذكائهم ما بين (85–115) على أحد مقاييس الذكاء المقننة. (محمد،2013، ص 9)، وينخفض عدد الأفراد الذين تصل نسبة ذكائهم إلى ما بين (115–130) حيث تصل نسبتهم حوالي(13.59%)،من جملة الأفراد ويطلق عليهم فئة الأذكياء، ثم ينخفض عدد الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين(130– 145) حيث تصل نسبتهم إلى حوالي (2.14%) ويطلق عليهم فئة الموهوبون، ثم ينخفض عدد الأفراد الذين تكون نسبة ذكائهم (160) فأكثر حيث تصل نسبتهم حوالي (0.13%) ويطلق عليهم فئة العباقرة، وهذا بالنسبة للجهة اليمنى، وأما في الجهة اليسرى فنجد أن الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (70– 85) تصل نسبتهم حوالي (13.59%) ويطلق عليهم فئة المتأخرون دراسيا أو بطيئي التعلم، أما الأفراد الذين تصل نسبة ذكائهم إلى ما بين (55–70) وتصل نسبتهم (2.14%)،ويطلق عليهم فئة الإعاقة الذهنية البسيطة، وأما الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (40–45) فتصل نسبتهم إلى حوالي (0.13%) ويطلق عليهم فئة الإعاقة الذهنية المتوسطة، وأما الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين(0–40) فتصل نسبتهم حوالي(0.01%)،من جملة الأفراد، ويطلق عليهم فئة القابلين للتعليم أو التدريب (محمد،2013 ص10)، وتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أن نسبة المعاقين ذهنيا في مجتمع ما تصل إلى (3 %) من عدد السكان والجدير بالذكر أن معظم هذه الدراسات اعتمدت الذكاء كوسيلة لقياس القدرات العقلية ولو روعي السلوك التكيفي للأفراد والعوامل الثقافية والصحية والعمل الزمني لانخفضت النسبة إلى (1%)،وعلى كل حال فقد أوضحت هذه الدراسات أن نسبة انتشار الإعاقة الذهنية في الدول المتقدمة (2.5%)،وفي الدول النامية تصل إلى (5%)،أما في الدول العربية فقد أوضحت دراسة لليونسكو عام 1981 كانت تتراوح بين (2.27–3.8%) (الشريف 2011 ص358) ،وفي دراسة قامت (الإسكوا) وجدوا أن نسبة انتشارها في الجزائر تقدر 2.5% (الإسكوا 2014، ص 10).

لقد تم استعراض نسبة انتشار الإعاقة الذهنية، ولقد تبين لنا كيف أن معرفة العدد الحقيقي للأطفال المعاقين ذهنيا يعتبر أمرا صعبا جدا، وقد تم ذكر بعض الأسباب التي تجعل هذه العملية صعبة جدا، وفيما يلي نتطرق إلى الرعاية والتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا.

8-رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر:

الإعاقة الذهنية ظاهرة منتشرة في كافة المجتمعات الإنسانية ولا يكاد مجتمع يخلو منها مهما كان على درجة عالية من الرقي العلمي والمكانة الاقتصادية ومستوى التقدم التكنولوجي والحضاري، وعلى الرغم من أنه ليس من اليسير الوصول إلى أرقام ونسب دقيقة لعدد الأطفال المعاقين في المجتمع، إلا أنه وفي دراسة قامت بها الجامعة العربية واللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) حول معدل انتشار الإعاقة في الوطن العربي، حيث وجدوا أن نسبة انتشارها في الجزائر تقدر 2.5% (الإسكوا 2014، ص 10)، كما أن وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة في عرضها لنشاط الوزارة أمام أعضاء البرلمان صرحت أن: عدد الأطفال المعوقين المتكفل بهم في سنة 2018/2017 قد تجاوز 29000 طفل معاق في المؤسسات المتخصصة والأقسام الخاصة، أما الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق المعاق فتشير إلى أن نسبة المعاقين في المجتمع هي 10% أي حوالي أربعة ملايين معاق، كما سجلت الرابطة 39000 معاق كل سنة بسبب أخطاء الولادة، و6000 معاق بسبب حوادث المرور، وهذا يعني أن الجزائر تسجل أزيد من 45000 معاق كل سنة (https://www.echoroukonline.com ،2016/03/13)، وتشير بعض التقديرات إلى أن نسب الإعاقة هي: (الإعاقة الحركية 31%، الإعاقة الذهنية 27%، الإعاقة البصرية 10%، والإعاقة السمعية 6%)(بن النوي، 2021، ص 30).

لذلك ومع هذه الإحصائيات المتزايدة فإن فئة المعوقين ذهنيا في الجزائر وما تحمله من طموحات وآمال تمثل انشغالا دائما للسلطات العمومية، التي وضعت جملة من السياسات والإجراءات لفائدة هذه الفئة آخذة بعين الاعتبار ضرورة التكفل بهم وإدماجهم المهني والاجتماعي، لذلك فقد رحبت الجزائر وكل دول العالم بفحوى الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، والاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

وبما أنه يتعين على الدول الموقعة على الاتفاقيات والمواثيق الدولية أن تصدر القوانين والنظم الخاصة بتحسين حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والتخلص من التشريعات والممارسات التي تميز ضدهم في المعاملة (الشندولي وعجوة،2018، ص 77)، وكذلك انطلاقا من مبدأ حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم أصدر المشرع الجزائري جملة من النصوص القانونية والتنظيمية لتغطية حاجيات هذه الفئة الآخذة في التزايد، ومنها: (المرسوم التشريعي رقم 92-06، المرسوم الرئاسي رقم 92-461، الرسوم الرئاسي رقم 97-102، المرسوم الرئاسي رقم 2000-387، المرسوم الرئاسي رقم 03-242، المرسوم الرئاسي رقم 06-299، المرسوم الرئاسي رقم 06-300، المرسوم الرئاسي رقم 09-188) (ويس، 2018، ص55/54)، كما أصدر العديد من القوانين، لضمان التكفل الفعال بالأطفال المعاقين

وانشغالاتهم، وضمان حقوقهم العامة والخاصة باعتبارهم عنصر فعال في المجتمع، ولا سيما القانون رقم 02-09 المؤرخ في: 2002/05/08 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، والذي جاء بتعريف الأشخاص المعاقين ووضح مجموعة من الحقوق التي يستفيد منها هؤلاء، حيث تلتزم الهيئات والإدارة المعنية بتحقيقها والتكفل بها على أرض الواقع، ومن ما جاء في هذا القانون:

- الحق في التكفل الاجتماعي والإداري ويتمحور حول: (الحق في الاعتراف بصفة المعاق، الحق في التامين الاجتماعي، الحق في المنح، حق الطعن في قرارات اللجنة الولائية للخبرة الطبية).
- الحق في التكفل المؤسساتي والمهني والإدماج: ويقصد به العمل القاعدي والمتابعة الدائمة لبرامج ومنهجيات التدريس الإجباري والاختياري في الفروع والأقسام التي تنشا للتكفل بهذه الفئة، فيجب: (ضمان التكفل المدرسي المبكر بالأطفال المعوقين، إنشاء المؤسسات والمدارس الخاصة بالمعاقين ذهنيا، يخضع الأطفال والمراهقون المعوقون إلى التمدرس الإجباري في مؤسسات التعليم والتكوين المهني، تهيأ عند الحاجة أقسام وفروع خاصة لاسيما في الوسط المدرسي والمهني والوسط الاستشفائي حسب حالة ومؤهلات كل فئة، تفرض على هذه المؤسسات عند الاقتضاء إيواء المتعلمين والمتكونين والتكفل بهم نفسيا وطبيا بالتنسيق مع الأولياء، تسمح هذه الإجراءات للمعوقين بكسب المعارف المهنية والعملية لدخول سوق الشغل والإدماج داخل المجتمع).

وفي المادة 2: يعرف الشخص المعاق بأنه كل شخص مهما كان سنه أو جنسه يعاني من إعاقة أو أكثر وراثية أو خلقية أو مكتسبة تحد من قدرته على ممارسة نشاط أو عدة نشاطات أولية في حياته اليومية الشخصية والاجتماعية نتيجة لإصابة وظائفه الذهنية و/أو الحركية و/أو العضوية- الحسية.

وفي المادة 3: ولإعادة بعث الحياة الاجتماعية للأشخاص المعوقين ورفاهيتهم فرض القانون مجموعة من التدابير من شانها القضاء على الحواجز التي تعيق حياتهم اليومية:

- الكشف المبكر والوقاية من الإعاقة ومضاعفاتها.
- ضمان العلاجات المتخصصة وإعادة التدريب الوظيفي
- تسهيل الحصول على الأجهزة الاصطناعية والمساعدات التقنية وتسهيل استبدالها.
- تسهيل الوصول إلى الأماكن العمومية واستعمال وسائل النقل
- ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني
- ضمان الإدماج الاجتماعي والمهني للأشخاص المعاقين

- توفير شروط المساهمة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية
- توفير الشروط المتصلة بالرياضة والترفيه التي تسمح بترقيتهم وتفتح شخصيتهم
- يستفيد الأشخاص المعاقون بدون دخل من مساعدة اجتماعية أو منحة مالية.

وفي المادة 8: يستفيد الشخص المعاق ومرافقه من مجانية وتخفيضات في مجال النقل.

وفي المادة 7: نجد إنشاء جمعيات وأجهزة تهتم بهذه الشريحة سواء على مستوى المحلي أو الوطني، والهدف من إنشاء هذه الجمعيات هو الاهتمام بحقوق المعاق والتكفل به والمطالبة بانشغالاته وتوصيلها للجهات المختصة حتى تتمكن من تعديل التشريعات الخاصة بهذه الفئة حسب تطورات الحياة الاقتصادية. (قانون 02-09، 2002، ص 11/6)، وفي الجدول الموالي نستعرض بعضا من النصوص القانونية التي أصدرها المشرع الجزائري:

جدول (07) يوضح بعض النصوص التنظيمية لوقاية وإدماج الأطفال المعوقين

رقم الجريدة	سنة الصدور	نصوص تنظيمية
39	2015	قانون رقم 15-12 المؤرخ في 28 رمضان 1436 الموافق 15 يوليو 2015، يتعلق بحماية الطفل
60	2010	قرار المؤرخ في 27 رمضان عام 1431 الموافق 6 سبتمبر سنة 2010، يحدد تشكيلة لجنة تسهيل وصول الأشخاص المعوقين إلى المحيط المادي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي وتنظيمها وسيرها
33	2009	مرسوم رئاسي رقم 09 – 188 مؤرخ قي 17 جمادى الأولى عام 1430 الموافق 12 مايو سنة 2009، يتضمن التصديق على اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، المعتمدة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة في 13 ديسمبر 2006
70	2007	مرسوم تنفيذي رقم 07 – 340 المؤرخ في 19 شوال عام 1428 الموافق لـ 31 أكتوبر 2007، يعدل المرسوم التنفيذي رقم 03-45 المؤرخ في 17 ذي القعدة عام 1423 الموافق لـ 19 يناير سنة 2003 يحدد كيفيات تطبيق أحكام المادة 7 من قانون رقم 02-09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق لـ 08 ماي 2002 يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم
47	2007	أمر رقم 03- 07 مؤرّخ في 9 رجب عام 1428 الموافق 24 يوليو سنة 2007

يتضمّن قانون المالية التكميلي لسنة 2007		
مرسوم تنفيذي رقم 06 – 144 مؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1427 الموافق 26 أبريل سنة 2006، يحدد كيفيات استفادة الأشخاص المعوقين من مجانية النقل والتخفيض في تسعيرا ته	2006	28
مرسوم تنفيذي رقم 06-145 مؤرخ في 27 ربيع الأول عام 1427 الموافق 26 أبريل 2006، يحدد تشكيلة المجلس الوطني للأشخاص المعوقين وسيره وصلاحياته	2006	28
مرسوم تنفيذي رقم 06 – 455 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1427 الموافق لـ 11 ديسمبر 2006، يحدد كيفيات تسهيل وصول الأشخاص المعوقين إلى المحيط المادي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي	2006	80
مرسوم تنفيذي رقم 03 – 175 المؤرخ في 12 صفر عام 1424 الموافق لـ 14 أبريل 2003،يتعلق باللجنة الطبية الولائية المتخصصة واللجنة الوطنية للطعن	2003	27
مرسوم تنفيذي رقم 03 – 45 المؤرخ في 17 ذي القعدة عام 1423 الموافق لـ 19 يناير سنة 2003 يحدد كيفيات تطبيق أحكام المادة 7 من قانون رقم 02-09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق لـ 08 ماي 2002 يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم	2003	4
مرسوم تنفيذي رقم 03- 333 مؤرخ في 12 شعبان عام 1424 الموافق 8 أكتوبر سنة 2003، يتعلق باللجنة الولائية للتربية الخاصة والتوجيه المهني	2003	61
قانون رقم 02-09 المؤرخ في 25 صفر عام 1423 الموافق لـ 08 ماي 2002 يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم	2002	34
قانون رقم 01- 21 مؤرخ في 7 شوال عام 1422 الموافق 22 ديسمبر سنة 2001، يتضمن قانون المالية لسنة 2002	2001	79
قانون رقم 97- 02 مؤرخ في 2 رمضان عام 1418 الموافق 31 ديسمبر سنة 1997، يتضمن قانون المالية لسنة 1998	1997	89
أمر رقم 95- 27 مؤرخ في 8 شعبان عام 1416 الموافق 30 ديسمبر سنة 1997، يتضمن قانون المالية لسنة 1996(المادة رقم 163(	1995	82

65	1991	قانون رقم 91- 25 مؤرخ في 11 جمادى الثانية عام 1412 الموافق 18 ديسمبر سنة 1991، يتضمن قانون المالية لسنة 1992
28	1983	قانون رقم 83-11 مؤرخ في 21 رمضان عام 1403 الموافق 2 يوليو سنة 1983 بتعلق بالتأمينات الاجتماعية

المصدر: https://www.msnfcf.gov.dz/msnfcf20/liste_etab.php

بعد أن تم التطرق إلى رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا في الجزائر وما نجم عن ذلك من مصادقة على الاتفاقيات الدولية المختلفة، ومن سن للقوانين الخاصة، يتم فيما يلي التعرف على مؤسسات الرعاية والتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا، وجهود المربين والفريق متعدد التخصصات في تحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها هذه المؤسسات.

9-مؤسسات رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا:

يؤكد كل من باركر وبرايتمان (2007) على أن القرن الحادي والعشرون يعتبر عصر ازدهار حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبرامجهم التعليمية، ففي هذا الزمن بدأ الآباء والأمهات والمختصون يعملون معا ليحددوا النواحي الإيجابية للبرنامج التعليمي الخاص بكل طفل وبأفضل آمال ممكنة، ويجب على كل من الوالدين والمختصون أن يحددوا مسؤولياتهم تجاه الطفل بنظرة إيجابية جديدة، من الذي سيقرر ما سيتعلمه الطفل؟ ومن الذي سيقيم تعلم الطفل؟ وببساطة في هذا العهد أصبح على المعلمين أن يحددوا ما هو دورهم الحقيقي؟، وأن يعرف الوالدان ما هو دورهم الحقيقي؟ (باركر وبرايتمان،2007، ص45)، وبما أن مشكلة الإعاقة الذهنية ترتبط ارتباطا كبيرا بدرجة الوعي والتحضر لأي مجتمع من المجتمعات، فإن الاهتمام بها يعبر عن وعي الإنسان بإنسانيته، لذلك يعد الاهتمام بالأطفال المعاقين ذهنيا بشكل خاص والمعاقين بشكل عام إحدى النقاط التي يمكن من خلالها قياس تحضر أي دولة من دول العالم (الشريف،2011، ص45)، ومنذ أن بدأ أنصار تعديل السلوك اقتحام مؤسسات الإعاقة الذهنية في الستينيات وحتى اليوم حدث تحول كبير، فقد كان البرنامج في تلك المؤسسات يتجه أساسا إلى تقديم الرعاية الأساسية البدنية لنزلائها، لكن تلك البرامج تحولت خلال هذه الفترة من برامج إيوائية إلى برامج تأهيلية، وتركز معظم برامج تعديل السلوك إلى تحقيق السلوك التكيفي ومهارات الاستقلالية (تناول الطعام، تنظيف الأسنان، عمليات الإخراج، ارتداء الملابس)، وفي المهارات الاجتماعية، واللغوية والقبل أكاديمية والمهنية (مليكة،1998، ص193).

وفي الجزائر وبمقتضى المرسوم رقم 80-59 المؤرخ في 08 مارس 1980 المتضمن أحداث المراكز الطبية البيداغوجية والمراكز المتخصصة في تعليم الأطفال المعاقين وتنظيم سيرها وذكر أسماء هذه المراكز التي يخصص كل واحد منها لفئة من الفئات الأطفال المعاقين، حيث نصت المادة الثانية منه على أنه ينشأ في كل ولاية:

- مركز طبي تربوي أو أكثر للأطفال المعاقين ذهنيا
- مركز طبي تربوي أو أكثر للأطفال المعاقين حركيا
- مركز طبي تربوي أو أكثر للأطفال المضطربين انفعاليا
- مركز تعليم تخصصي أو أكثر للأطفال المعاقين بصريا
- مركز تعليم تخصصي أو أكثر للأطفال المعاقين سمعيا(عيسات،2014، ص169)

ومن خلال القرار الوزاري رقم 13-02 المؤرخ في 2013/02/10 وانطلاقا من المادة الثانية من القانون الداخلي للمركز فإن: المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا هو هيكل نفسي تربوي طبي واجتماعي بقوم بالتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا بهدف إكسابهم معلومات في المجال التربوي وتلقينهم تعليما يدويا، وإكسابهم معلومات تسمح لهم بالاندماج الاجتماعي، ونجد في المادة الخامسة وظائف المركز المتمثلة في:

- مساعدة الأطفال على التغلب على الصعوبات النفسية والصحية وتقليل حدة الاضطرابات
- إكساب الأطفال أدوات التواصل الاجتماعي
- تنمية القدرات الذهنية والحركية والوعي بالذات
- تقديم النصائح والإرشادات للأولياء والمرافقين
- دراسة الحالات الخارجية من خلال الفحوصات
- تحقيق الاستقلالية (النظام الداخلي للمراكز النفسية البيداغوجية).

أما عدد المراكز النفسية البيداغوجية التي تتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا، فيمكن أن نتعرف عليه من خلال تصريح مدير عام حماية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بوزارة التضامن الوطني مراد بن أمزار لإذاعة البلاد بمناسبة الاحتفال بعيد المعوقين الذي يوافق 14 مارس من كل سنة حيث قال: «إن الدولة أنشأت 238 مؤسسة للتكفل بالأطفال المعاقين منها:

- 160 مركزا نفسيا بيداغوجيا للأطفال المعاقين ذهنيا

- 08 مراكز نفسية بيداغوجية للأطفال المعاقين حركيا
- 46 مؤسسة تعليمية للأطفال المعاقين سمعيا
- 24 مؤسسة تعليمية للأطفال المعاقين بصريا

كما أن الدولة تتكفل بـ: 30 ألف تلميذ من ذوي الإعاقة، كما أنه يوجد 970 قسم تعليم خاص لمرافقة قطاع التربية، هذا بالإضافة إلى وجود 101 جمعية ومنظمة تتكفل وتهتم بالمعاقين تضم 147 مدرسة تتكفل بـ: 9 آلاف طفل معاق». (البلاد نت 2021/03/14).

وتقدم مراكز التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا التدريب اللازم والخبرات العلمية والتدريسية للطفل المعاق ذهنيا ولأهله، ويسهر على هذه المهام فريق متعدد التخصصات مكون من:

1- مصلحة الإدارة والوسائل وتضم: (المدير، المقتصد، الأعوان الإداريين)

2- المصلحة البيداغوجية وتضم: (رئيس المصلحة البيداغوجية، رئيس مصلحة الإيواء، المراقب عام، الأخصائي النفسي العيادي، الأخصائي النفسي الأرطفوني، الأخصائي النفسي التربوي، الأخصائي النفسي الحركي، المربين المتخصصين الرؤساء، المربين المتخصصين الرئيسيين، المربين المتخصصين، الممرض، معلمي التعليم المختص، أساتذة التعليم المختص، الموظفات المتخصصات في تربية الطفولة)، إن هذه المراكز تحتوي على هذا الفريق من المتخصصين المؤهلين مهمتهم مساعدة الأطفال المعاقين ذهنيا وأهاليهم، فالتدريب على النظافة والاستقلالية الفردية مهم جدا للأطفال المعاقين ذهنيا، لذلك ينبغي أن يتكفل بهذه العملية أخصائيون مدربون، يمكن أن نستعرض مستويات التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا في المركز النفسية البيداغوجية على النحو التالي:

أولا: على المستوى التربوي والبيداغوجي: يتوزع الأطفال في مجموعات من الأفواج التربوية، وفق درجة الإعاقة، ويتلقون فيها الأنشطة التربوية المتخصصة في عدة محاور منها: (التربية الاعتيادية، التربية النفس حركية، أنشطة الحواس، الأنشطة الذهنية، الأشغال اليدوية، التربية اللغوية، الأنشطة الرياضية، الأنشطة الترفيهية).

ثانيا: على المستوى النفسي الحركي: تمكن أنشطة هذا المحور في: (تنمية الحركة العامة والدقيقة، تنمية التوجه في الفضاء والزمن، تنمية معرفة الذات والمحيط، التنسيق الحسي الحركي، تنمية القدرات الحسية والإدراكية).

ثالثا: على المستوى النفسي: يخضع الطفل للملاحظة من طرف الفريق المتعدد المهام، الذي يقرر في النهاية تحديد حالة الطفل الذهنية والنفسية والحركية من خلال: (المقابلات مع الطفل ومع أسرته، ملاحظة الطفل داخل الفوج أثناء اللعب وأثناء تناول الوجبات الغذائية، ملاحظة علاقة الطفل مع زملائه، ملاحظة ردود أفعال الطفل، ملاحظة مدى تجاوب الطفل مع الأنشطة البيداغوجية)، بعد تحليل هذه الملاحظات والمعطيات، يتم تحديد الصيغة العلاجية المناسبة التي تساعد الطفل على: (مضاعفة مدة الانتباه والتركيز، زيادة القدرة على التعلم، تكوين روابط اجتماعية مع المربين ومع زملائه الأطفال).

رابعا: على المستوى الصحي والطبي: يتم على مستوى هذا الجانب: (تكوين ملف طبي لكل طفل، الفحوصات الدورية للمتابعة الصحية، متابعة ذوي الأمراض المزمنة، الفحوصات الخارجية المتخصصة، العلاجات الأولية الضرورية).

خامسا: على المستوى الثقافي والترفيهي: يوفر المركز للأطفال مجموعة من الأنشطة الترفيهية والثقافية للأطفال المتكفل بهم من خلال: (ألعاب الهواء الطلق، الزيارات التربوية، الخرجات الترفيهية، المخيم الصيفي). (CNFPH،2006،ص44/14)

ويلخص كريستين مايلز (1994) دور المؤسسات المتخصصة في التعليم والتكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا فيقول: « إننا نساعد التلاميذ على التطور والتعلم، إننا نساعدهم على تعويض تأخرهم في التطور، كما نريح الطفل وعائلته من التوترات التي يعانون منها، إننا نعلم مهارات مفيدة في الحياة اليومية، كالاغتسال وارتداء الثياب والأكل بطريقة مهذبة...الخ، ونعلم هذه المهارات بالطرق التي تجعل تعلم التلاميذ أسهل ما يمكن، وغالبا بواسطة أنشطة تبدوا لعبا، يستمتع بها المعلم والتلميذ في آن معا، إننا نحاول مساعدة عائلة التلميذ على تفهم طفلهم والتفاهم معه، وعلى حبه وقبوله على ما هو عليه، مع مساعدته في الوقت نفسه على التعلم وعلى أن يصبح أكثر استقلالية». (مايلز،1994، ص 23).

جدول (08): يمثل قائمة مؤسسات التكفل بالأطفال المعاقين

الرقم	الولاية	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا	المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين حركيا	المؤسسة التعليمية للأطفال المعاقين سمعيا	المؤسسة التعليمية للأطفال المعاقين بصريا
01	أدرار	02	-	01	01
02	الشلف	04	01	02	01

03	الأغواط	03	–	01	01
04	أم البواقي	05	01	01	01
05	باتنة	05	–	03	01
06	بجاية	04	–	01	–
07	بسكرة	05	–	02	01
08	بشار	03	–	–	01
09	البليدة	03	–	01	01
10	البويرة	06	–	01	–
11	تمنراست	02	–	02	–
12	تبسة	03	01	01	–
13	تلمسان	08	01	01	01
14	تيارت	03	–	01	–
15	تيزي وزو	03	–	–	01
16	الجزائر	09	–	03	01
17	الجلفة	02	01	–	01
18	جيجل	03	01	01	–
19	سطيف	04	–	01	01
20	سعيدة	04	–	01	01
21	سكيكدة	03	–	01	–
22	سيدي بلعباس	03	–	02	–
23	عنابة	04	–	01	01

24	قالمة	02	–	01	–
25	قسنطينة	06	–	01	01
26	المدية	04	–	01	–
27	مستغانم	03	–	01	–
28	المسيلة	03	–	01	01
29	معسكر	05	–	–	01
30	ورقلة	05	–	01	–
31	وهران	03	–	01	01
32	البيض	03	–	01	–
33	إليزي	02	–	–	–
34	برج بوعريرج	03	–	01	01
35	بومرداس	03	–	–	01
36	الطارف	03	–	01	–
37	تندوف	01	–	01	–
38	تيسمسيلت	02	01	01	–
39	الوادي	04	–	01	01
40	خنشلة	03	–	01	01
41	سوق أهراس	03	–	01	–
42	تيبازة	03	–	01	–
43	ميلة	02	–	01	01
44	عين الدفلى	02	–	02	–

45	النعامة	02	–	–	01
46	عين تموشنت	03	–	01	–
47	غرداية	05	–	01	–
48	غليزان	07	01	01	–
	المجموع	173	08	50	25

المصدر : https://www.msnfcf.gov.dz/msnfcf20/liste_etab.php

لقد تم التعرف على مؤسسات التكفل بالأطفال المعاقين ذهنيا ومعرفة الهدف من إنشائها ومختلف مستويات الرعاية التي تقدمها لهؤلاء الأطفال، وفيما يلي يتم التطرق إلى المربي الذي يعتبر أحد أهم الأعضاء ضمن الفريق المتعدد التخصصات وهو الموكلة إليه مهمة تعليم وتدريب الأطفال المعاقين ذهنيا، لذلك يرى الباحث أن استخدام مصطلح المربي بدل مصطلح المعلم أكثر فاعلية في هذه الدراسة حيث أن المربي أكثر التصاقا بالأطفال المعاقين ذهنيا، فهو الذي يعلمهم مختلف مهارات الحياة اليومية بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية، وهو الذي يرافقهم في وقت الأكل واللعب والنوم والاغتسال ووقت دخولهم للحمام، في حين درجت العادة على أن المعلم يهتم فقط بتعليم المهارات الأكاديمية، هذا إلى جانب أن المصطلح المستعمل في المراكز النفسية البيداغوجية هو مصطلح المربي.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التطرق إلى الجوانب المختلفة للأطفال المعاقين ذهنيا سواء من ناحية التعريف أو التصنيف أو الاحتياجات المختلفة لهم أو نسبة الانتشار وغيرها وكل ذلك يعطي صورة متكاملة عن حجم الإعاقة الذهنية وخصائصها واحتياجاتها وخاصة التي تتعلق بالتعلم والاستقلالية والعناية بالذات، وكل ذلك يمهد إلى تحديد الخطوات العملية للتكفل الشامل بالأطفال المعاقين ذهنيا وهو ما سيتم التطرق إليه في الفصل الذي يتناول الدافعية عند الأطفال المعاقين ذهنيا والأساليب التي يستخدمها المربي في استثارة دافعية هؤلاء الأطفال نحو التعلم.

الفصل الثالث: دافعية التعلم عند الأطفال المعاقين ذهنيا وأساليب المربي في استثارتها

تمهيد:

1- الدافعية نحو التعلم

2- خصائص الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا

3- أساليب استثارة الدافعية نحو التعلم

4- دور المربي في استثارة الدافعية للأطفال نحو التعلم

5- اعتبارات مهمة عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.

خلاصة

تمهيد:

قصد تناول الدافعية نحو التعلم لدى الأطفال المعاقين ذهنيا كان لا بد من التطرق في هذا الفصل بداية إلى مفهوم الدافعية نحو التعلم وأهميتها لحدوث التعلم ووظائفها المرتبطة بالتعلم ومصادرها وعوامل انخفاضها لدى المتعلمين والخصائص الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا، ثم أساليب استثارة الدافعية نحو التعلم لدى هؤلاء الأطفال ودور المربي في استثارتها، ثم تطرق الباحث إلى الاعتبارات التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.

1-الدافعية نحو التعلم:

الدافعية هي محرك النمو، وهي العامل الأكبر في التقدم والتعلم عند الطفل، وهي مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة، وتعرف الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وإن الاستثارة بمفردها لا تحدث التعلم، إلا أن التعلم لا يحدث دون الاستثارة والنشاط لذلك فإن مفهوم الدافعية للتعلم يجب أن يشمل العناصر التالية:

- الانتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر
- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه فترة كافية من الزمن.
- تحقيق هدف التعلم. (توق وآخرون،2003، ص211)

1-1- أهمية الدافعية لحدوث التعلم:

الدافعية طاقة كامنة لا بد من وجودها لحدوث التعلم بل لتطويره وتنميته، فعندما تنطلق هذه الطاقة تؤدي إلى رفع مستوى الأداء وتحسينه، وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة، وإلى استخدام استراتيجيات تعلمية متطورة، وإلى تبني طرق فعالة في معالجة المعلومات (علاونة وآخرون،2014، ص 186)، فالدافعية يمكن أن تكون هدفا ووسيلة في الوقت نفسه، فهي:

- **هدف تربوي يسعى المعلمون إلى تحقيقه** من خلال استثارة اهتمام المتعلمين بمختلف الأنشطة العقلية والنفسية وأن يظل هذا الاهتمام قائما بعد انتهاء المتعلم من الدراسة وتوجهه إلى الحياة العامة فيكون مواطنا صالحا، مهتما بالعلوم والتقدم ومقومات الحياة الاجتماعية، لذلك فإن الميول والاتجاهات

تعتبر بعض نتائج الأهداف التربوية والتعليمية خاصة في إنماء بعض الجوانب الانفعالية والوجدانية عند المتعلمين.

- **وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية** فهي تعتبر من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف، فالمتعلمون الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي بفعالية أكبر في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب في الفصل. (منصور وآخرون،2014، ص 225)، ويمكن أن تلمس عدة آثار مفيدة للدافعية في سلوكيات الطلاب وتعلمهم ومثال ذلك:

- الدافعية توجه سلوك الطلاب وجهودهم نحو أهداف معينة
- الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولتين لتحقيق هذه الأهداف
- الدافعية تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه
- الدافعية تنمي معالجة المعلومات عند الطلاب
- الدافعية تحدد النواتج المعززة للتعلم
- الدافعية تعود الطلاب على أداء مدرسي أفضل (علاونة وآخرون،2014، ص 192/190)

المصدر:(علاونة وآخرون 2014 ص190)

شكل (03): يوضح أهمية الدافعية في حدوث التعلم

1-2- وظائف الدافعية المرتبطة بالتعلم:

للدافعية للتعلم وظائف هامة في عملية التعلم وهي:

1-2-1- الوظيفة التوجيهية: فهي تملي على المتعلم أن يستجيب في مواقف معينة وتهمل الاستجابة في مواقف أخرى، كما تملي عليه طريقة التصرف في مواقف معينة.

1-2-2- الوظيفة التوقعية: يقوم المعلم بوصف ما يستطيع الطالب القيام به عند الانتهاء من أداء تلك الوظيفة وتحقيق الهدف من التعلم، فالدافعية هنا تطبع السلوك بالطابع الغرضي ويتوقف النشاط الذي يبذله الفرد في سبيل تحقيق غرض معين على ما يلي:

- حيوية الغرض: فكلما كان الغرض الذي يسعى الفرد لتحقيقه أكثر حيوية كلما زاد النشاط المبذول في سبيل ذلك
- وضوح الغرض: معرفة الغرض من تعلم مادة ما يجعل المتعلم أكثر نشاطا فيما لو كان لا يعرف أهمية ما يتعلم بالنسبة له.
- قرب الغرض أو بعده: الأغراض التي يمكن تحقيقها في زمن قصير يكون نشاط التعلم فيها أكبر من التي يمكن تحقيقها في زمن طويل. (حسانين،2012، ص 68/67)

1-2-3- الوظيفة التنشيطية: التنشيط هو المستوى العام لقابلية السلوك للاستثارة وهو مستوى الانتباه أو اليقظة العام عند الطالب.

1-2-4- الوظيفة التأديبية: وتتمثل في ضبط المعلم لسلوك المتعلم الذي يميل إلى الانحراف من خلال أنواع الثواب والعقاب المختلفة (غباري،2008، ص 42)

1-2-5- الوظيفة التحفيزية: أن يقوم المعلم بتقديم مكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكبر من جانب الطالب لأن الحوافز موضوعات يستخدمها المعلم ليزيد من درجة النشاط وحسب جيتس فإن وظائف الحوافز في عملية التعلم هي:

- الحوافز تجعل السلوك حماسيا: فالمديح والثواب والنقود والطعام هي حوافز تجعل السلوك حماسيا أكثر من غيره لذلك يعمد إليها المربون لإثابة المتعلمين، وكثيرا ما تضيع قيمة المكافآت خاصة عندما يكثر عددها ومناسباتها أو إذا أصبح الحصول عليها في غاية الصعوبة.
- الحوافز تنتقي: الحوافز تجعل المتعلم يستجيب لبعض الأوضاع ويتجاهل الأخرى، بل تحدد كيفية استجابته لبعض الأوضاع، فتؤدي بالمتعلم إلى اختيار السلوك الذي يوافق اهتماماته وحاجاته من جهة، واختيار الاستجابة التي تنطلق من خبراته من جهة أخرى.
- الحوافز توجه السلوك: الحوافز توجه نشاطات المتعلم نحو هدف محدد يمكنه الوصول إليه لضمان تحسن التعلم، ومن المهم أن تكون الأهداف وصفات العمل الصحيح واضحة للمتعلم حتى يستطيع تكييف وسائله تكييفا ناجحا يحقق غاياته.(عاقل،1981، ص 304/302)

1-3- مصادر الدافعية للتعلم:

تؤدي الدافعية دورا رئيسيا في التعلم واكتساب الكثير من أنماط السلوك التي يمارسها الفرد في حياته ليومية، وهي مرتبطة بأداء جميع الاستجابات المتعلمة، ولن يظهر السلوك المتعلم ما لم يتم توليد الطاقة اللازمة، لذلك فإن أداء الفرد يتحدد بثلاثة عوامل رئيسية: (الرغبة في القيام بالعمل، قدرة الفرد على القيام بالعمل، بيئة العمل بما فيها من أدوات ومواد ومعلومات) (الفليفلي،2013، ص137) وانطلاقا من هذه العوامل يمكن تحديد مصادر الدافعية للتعلم التي يحصل عليها الطالب كما يلي:

1-3-1- الدافعية الداخلية للتعلم: هي مجموع القوى التي تدفع الطالب للقيام بنشاطات بمحض إرادته، فأحيانا يندفع الطلبة اندفاعا ذاتيا داخليا أي من دواخلهم أو في عوامل منغرسة في المهمة التي يقومون بها، فقد ينهمكون في نشاط معين لأنه يشعرهم بالمتعة أو يساعدهم في تطوير مهارة مهمة لهم، أو يعتقدون أنها المهمة المناسبة لهم (علاونة وآخرون،2014، ص 192)، فهنا الطالب ينجذب إلى الموقف التعليمي ويقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية أو حاجات نفسية لإرضاء ذاته أو سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم واكتساب المهارات والمعارف التي يميل إليها أو سعيا إلى تحقيق النجاح والتفوق وإشباع الحاجة إلى الانجاز (الطناوي 2013، ص 147)

1-3-2- الدافعية الخارجية للتعلم: قد يندفع الطالب بعوامل خارجية وغير مرتبطة بالمهمة التي يقوم بها، فقد تكون من أجل المال أو من أجل العلامات العالية أو من أجل الشهرة (علاونة وآخرون،2014، ص 192)، ويكون هنا مصدر الطاقة خارجيا كالمعلم، المدرسة، الأولياء، الأقران... حيث يقبل الطالب على التعلم لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه أو للحصول غلى الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها له، أو إرضاء لوالديه أو جلبا لاستحسان أقرانه وزملائه (الطناوي 2013 ص147) فيكون أداء الطالب وعمله ليس من أجله هو بل من أجل الآخرين، فهو يطمح لأن يقدره الآخرون ويعترفوا به أو من أجل الحصول على الثواب أو تجنب العقاب أو الحصول على ترقية أو علاوة أو على تقدير خارجي، فالتلميذ هنا يكون محكوما ومنضبطا من الخارج وأداؤه مرهونا بعوامل خارجية وبظروف خارجية وينتظر المكافأة من الآخرين ويركز على التعلم السطحي، وهو مسلوب الإرادة في العمل فهو يعمل إذا طلب منه وإذا قدم له الثواب، وهو يسعى لأن يكون له انطباع حسن عند الآخرين فهو يعمل من أجلهم وليس من أجله هو.

لاشك أن الدافعية الداخلية خير من الدافعية الخارجية فيما تعلق بمثابرة الطلبة على إنجاز مهام التعلم، فهم يندفعون إراديا على المهام، أما المندفعون خارجيا فهم يهتمون بتحقيق الإنجاز القليل من متطلبات المهام، ولا يقومون بذلك إلا من خلال تقديم الإغراءات والحث المستمر (علاونة وآخرون،2014، ص 193)، ومن الملاحظ أن الدافعية الخارجية للتعلم تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الدافعية الداخلية للتعلم فتدوم مع الفرد مدى الحياة لأن باعثها داخلي، لذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة مساعدة المتعلم على الانتقال من الدافعية الخارجية للتعلم إلى الدافعية الداخلية للتعلم ضمانا لاستمراره في مواصلة التعلم مدى الحياة (الطناوي 2013 ص148)، ويشير ستيرنبرغ إلى أنه من الأفضل أن تكون الدافعية داخلية وليست خارجية لسبب واحد وهو أن المصادر الخارجية للدافعية تبدوا دائما عابرة، ونتيجة لذلك غالبا ما يفتقد أولئك الذين يتم تحفيزهم من مصادر خارجية دافعيتهم إذا ما قلت أو نفذت مصادر المكافأة، أما الذين يتم تحفيزهم داخليا فهم قادرون على الحفاظ على دافعيتهم بعيدا عن تقلبات المكافآت الخارجية (علي وحموك 2014، ص 62)، ولقد أشار هيوت إلى وجود سبعة مصادر للدافعية للتعلم تندرج تحت الدوافع الداخلية والخارجية وهي:

1- المصادر السلوكية الخارجية: يتم اكتسابها من خلال طرق الإشراط وتتعلق بتجنب أو تقوية سلوكيات معينة.

2- المصادر الاجتماعية: وتتعلق بمواقف التفاعل والتأثير الاجتماعي

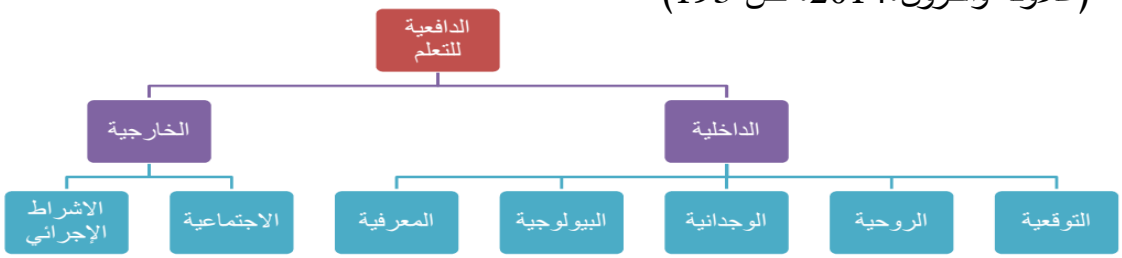
3- المصادر المعرفية: وتتعلق بمواقف الانتباه والإدراك وحل المشكلات وغيرها

4- المصادر البيولوجية: وتتعلق بمواقف الجوع والعطش والحواس والاستثارة البيولوجية

5- المصادر الانفعالية: وتتعلق بمواقف الفرح والحزن والمشاعر والذات

6- المصادر الروحية: وتتعلق بعلاقة الفرد بالخالق والكون وفهم الذات ودورها في الحياة

7- المصادر التوقعية: وتتعلق بطموح الفرد وأحلامه وقدرته على تخطي العقبات التي تقف في طريقه (علاونة وآخرون،2014، ص 193)



المصدر :(علاونة وآخرون،2014، ص 193)

شكل (04): يوضح مصادر الدافعية حسب هيوت

ولقد طور كلير نموذجا لتصميم عملية التدريس وتنفيذه يرتكز على الجوانب الدافعية، حيث اشتمل على شريحة واسعة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد والأداء والتوقع وقيمة النتائج المترتبة على الأداء، وهذا النموذج يتكون من أربعة أبعاد وكل بعد يشتمل على مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات يمكن استخدامها لإثارة الدافعية لدى المتعلمين، وهذه الأبعاد هي:

أولا: خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعلم: ويتضمن عملية جذب انتباه المتعلمين وإثارة حب المعرفة لديهم والحفاظ على ذلك طول الموقف التعليمي ويكون ذلك من خلال: (الإثارة المعرفية وحب الاستطلاع بالتساؤل أو الحديث المشوق، التنويع في الأنشطة ونبرات الصوت والحركات والاجراءات.

ثانيا: المحتوى الملائم لدوافع المتعلم: ويهدف إلى التأثير في إدراك المتعلمين وشعورهم بأن محتوى التعليم مرتبط بحاجاتهم ويساعد في تحقيق أهدافهم وبكون ذلك عن طريق: (تكييف الأهداف وربطها بحاجاتهم، إشباع حاجات المتعلمين بالأنشطة المتنوعة والأعمال الجماعية).

ثالثا: تعزيز الثقة لدى المتعلمين: ويكون ذلك من خلال: (تزويد المتعلمين بمتطلبات التعلم ومساعدتهم على تذكر التعلم السابق، إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة، التنويه في المهارات والمهمات، إرجاع النجاح لجهود المتعلم، إتاحة الفرصة للمتعلم بالمشاركة والمناقشة، تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة المناسبة، تبديد مشاعر الحزن والقلق من الفشل ومساعدته على النجاح نت خلال الفرص المناسبة)

رابعا: تحقيق الإشباع لدى المتعلمين: ويتضمن خلق القناعة لدى المتعلمين والرضا بالإنجاز الذي حققوه من خلال (استخدام المعززات والمكافآت المختلفة، بالمديح والثناء، عرض أعمال المتعلمين في الفصل أو المدرسة، تثمين قيمة النجاح الذي يحرزه المتعلم، إرجاع نجاحات الطالب إلى مجهوداته المبذولة) (الزغلول، 2012، ص230/227)

1-4- عوامل انخفاض الدافعية نحو التعلم:

انخفاض دافعية الطلاب نحو التعلم هي ما يظهر على الطالب من شعور بالملل والانسحاب وعدم الكفاية والسرحان وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية والمدرسية (بطرس،2014، ص409) وترجع عوامل انخفاض الدافعية نحو التعلم إلى:

1-4-1- عوامل تتعلق بالأسرة: ويمكن أن نذكر منها:

- التوقعات المنخفضة للوالدين أو المرتفعة جدا.
- عدم اهتمام الوالدين وانشغالهم بمشاكلهم الخاصة

- تسيب الوالدين وقلة الانضباط
- الصراعات الزوجية الحادة
- النبذ والنقد المتكرر
- الحماية الزائدة والخوف المفرط على سلامة الأطفال

1-4-2- عوامل تتعلق بالطفل: ونذكر منها:

- تدني تقدير الذات
- غياب النماذج الحية الناضجة ليستعين بها ويقلدها
- الشعور بالضغط النفسي نتيجة للقوانين والقيود المفروضة عليه
- عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية

1-4-3- عوامل تتعلق بالمدرسة: ومنها:

- الجو المدرسي غير المناسب
- اكتظاظ الصفوف وصغر حجم غرفة الصف
- تعدد العوامل المرتبطة بالإدارة والتعليم

1-4-4- عوامل تعلق بالمعلم: ويمكن أن نذكر منها:

- جمود وجفاف في غرفة الصف
- سلبية المعلم وغياب التفاعل الحيوي بينه وبين الطلبة
- اعتماد أسلوب واحد في التعليم
- عدم مراعاة الفروق الفردية
- استخدام الدرجات كأسلوب للعقاب
- استخدام أنواع قاسية من العقاب
- عدم إتباع أساليب تعليم وتعلم تثير الطلبة وتحفزهم
- سيطرة المزاجية في تصرفات المعلم مع الطلبة
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية في الطلبة
- تدني المستوى التعليمي للمعلم أو نقص خبرته
- استهتار المعلم بالعملية التعليمية (بطرس، 2014، ص409/413)

2-خصائص الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا:

2-1-توقع الفشل:

يرى البعض أن وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين راجع إلى تباين في مستوى الدافعية لديهم، ويرى كلير أن من الأسباب الرئيسية التي تكمن وراء فشل عملية التدريس هو غياب الدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم (الزغلول، 2012، ص 227) هؤلاء كل فرد يضع لأعماله تصورا مبدئيا للنتيجة التي يمكن أن يصل إليها أو ينجزها، ومثل ذلك النتائج المتوقعة من المعاقين ذهنيا، حيث أنهم تعودوا الفشل، وإذا ما كلفوا بمهمة يقول أحدهم: «لا أعرف.. لا أستطيع.. أنا أخاف.. لا أريد» ويشير ذلك عادة إلى توقع الفشل، لذلك فعلى المعلم: (ترتيب المادة التعليمية ترتيبا منطقيا وعرضها بأسلوب جذاب وشائق، جعل النجاح هو محور الموقف التعليمي، البداية بالواجبات السهلة والتي سبق تعلمها ثم الانتقال إلى الواجبات الأصعب فالأصعب).

2-2-مصدر توجيه السلوك:

عادة ما يرجع الأفراد نجاحهم أو فشلهم إلى مصدرين رئيسيين أولهما الجهود الذاتية وثانيهما الجهود الإرشادية الخارجية المعاونة، والمصدر الأول يمثل مركز التحكم الداخلي ويقابله التوجه الداخلي في نظرية الدافعية، غير أن المعاقين ذهنيا إنما يعزون أو يفسرون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية أو التوجه الخارجي، وقد يرجع ذلك إلى تكرار الإحساس بالفشل، ويبدو دور المعلم هنا حاسما في تنمية مركز التحكم الداخلي بمعنى التوجه بدافع إنجاز المهمة، وذلك عن طريق: (استخدام التعزيز ممثلا في التشجيع والثناء، إعداد مواقف تعليمية مشوقة ومسلية مثل الألعاب والألوان لزيادة قيمة لنجاح، التخطيط لفرص ومواقف النجاح المتكرر في المواقف التعليمية بما يزيد من دافعية الانجاز).

2-3-عدم الصبر على أداء الأعمال:

الأطفال الأسوياء عادة ما يتعمدون تأجيل الحصول على المكافأة حيث يعمد الطفل إلى حرمان نفسه من مصروفه ويقوم بتجميعه شيئا فشيئا حتى يكتمل شراء لعبة محببة، ويسمى هذا الموقف تعمد تأجيل الإشباع، غير أن الأطفال المعاقين ذهنيا لا يتمتعون بتلك القدرة وبالتالي نجدهم يتعثرون في إكمال المهمة، ويحتاجون إلى وقت طويل وليس لهم الصبر للانتظار لتحقيق النجاح في تلك الواجبات، وتعد تنمية هذه القدرة من أولى مهام معلم التربية الخاصة من خلال: (البدء بالمهام السهلة في التعليم بطريقة

متدرجة وسهلة ومتكررة، البدء بالمهارات البسيطة التي تستغرق وقتا قصيرا، التعقيد التدريجي في المهارة بما يصعب المهمة وبعمل على تأجيل الإشباع الذي يمثل النجاح في المهمة(عنان 1996: 89/85)

3-أساليب استثارة الدافعية نحو التعلم:

يقول المثل الانجليزي: «تستطيع أن تجر الحصان إلى النهر، ولكن لن تستطيع أن تجبره على الشرب». (علاونة وآخرون 2014، ص 186)، كما أننا قد نستطيع أن نجلس الأطفال في مقاعد الدراسة لكننا لا نستطيع أن نجبرهم على تعلم ما يطرح عليهم ما داموا قد أغلقوا عقولهم أمامنا بسبب عدم وجود رغبة لديهم للتعلم، ولقد اعتقد المربون لفترة كبيرة أن العقاب والثواب لهما قدر من الكفاءة في استثارة الدوافع، ويذكر هكسلي أن المهم هو دفع التلاميذ إلى القيام ببعض المجهود العقلي تجاه التعلم، ولكن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو كيف ندفع الأطفال لمحاولة التعلم؟ إن الإنسان يتعلم إذا أراد أن يتعلم وكانت له القدرة على التعلم وسنحت له الفرصة للتعلم وقدم له النصح والإرشاد، غير أن القدرة والفرصة والإرشاد لا فائدة منها إذا لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه للتعلم، فالدافع شرط ضروري لكل متعلم، وكلما كان هذا الدافع قويا زادت فاعلية التعلم أي مثابرته على التعلم والاهتمام به، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار إلى الدافع سبب رسوب طالب ذكي (باهي وشلبي 1999 ص25)، لذلك فإن الدافعية هي السبيل لإثارة رغبة المتعلم للإقبال على التعلم، لأن الدافعية للتعلم هي حالة داخلية تحث الفرد على الانتباه والنشاط والاستمرارية حتى يتحقق التعلم (الحيلة، 2014، ص 283) هذا الأمر جعل الكثير من الآباء والمعلمين يتساءلون عن أسباب اختلاف الطلاب في إقبالهم على النشاطات المدرسية فالبعض يقبل عليها بحماس كبير جدا في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور أو الامتعاض، وقد يستغرق البعض في النشاط ساعات طوال في حين لا يستطيع آخر المثابرة في النشاط إلا لفترة قصيرة جدا (النشاواتي،2003، ص 205)، إن مهمة إثارة الدافعية عند الطلبة تعني خلق الرغبة لديهم لتعلم موضوع التدريس وهو ما يطلق عليه تشويق الطلبة وتحفيزهم للتعلم، ورغم أن بعض الطلبة تنبع دافعيتهم من داخلهم وآخرون تتم استثارتهم من مصادر خارجية، كما أن الطلبة يختلفون في استجاباتهم فما يثير دافعية أحد الطلبة قد لا يثير دافعية الآخر غير أن اختيار أفضل الأساليب تدفع أكبر عدد ممكن من الطلبة للإقبال على التعلم (الحيلة 2014: 283)، إن عملية التعلم لا تتم عرضا بل تتم من خلال المتعلم لذلك فالاهتمام بالمتعلم وسلوكه وتوافقه قائم ومستمر، والمعلم الناجح الكفء هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم بين المتعلمين، كما يلاحظ سلوكهم والدوافع وراء سلوكهم حتى يعمل على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم

ومن ثم يمكن للمعلم مساعدة المتعلم وتوجيهه نحو ممارسة أنماط سلوكية متباينة يحقق من خلالها إشباع دوافعه.(منصور وآخرون 2014: 260)

للمربي موقع مهم في العملية التربوية، فهو وسيط عملية إشباع دوافع وتحريك البواعث الطفل المعاق ذهنيا، لذلك قد يتعلم الطفل من المربي حاجات لا يمكن له أن يتعلمها من دونه، ولقد أشار سعيد العزة (2002) إلى عدة أساليب لزيادة واستثارة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، ومنها ما يلي:

1- التأكد من أن التلاميذ قد أشبعوا حاجاتهم الفيزيولوجية وحاجاتهم إلى الأمن والسلامة.
2- استخدام التعزيز بشكل فعال فالتعزيز له دور إيجابي خاصة إذا تم تقديمه بعد السلوك المراد تعلمه مباشرة.
3- زيادة خبرات النجاح وتقليل خبرات الفشل، فالنجاح يؤدي إلى النجاح ويرفع من قيمة الفرد لذاته، أما الفشل فيؤدي إلى الإحباط.
4- تحديد واختيار الأهداف التعليمية المناسبة حيث يجب أن تكون واقعية ومحددة بدقة.
5- تجزئة المهمة التعليمية تساعد الطفل على الشعور بالنجاح.
6- إشراك الطفل في وضع الأهداف التعليمية
7- إشراك الطفل في اتخاذ القرارات حيث يعبر عن ميوله وحاجاته واهتماماته.
8- تشجيع التفاعل الصفي التعاوني والتنافسي والفردي.
9- توفير المناخ التعليمي المناسب بعيدا عن القلق والخوف والقلق والتشتت.
10- إشعار الطالب بأنه موثوق به فإذا كانت توقعات المعلم متدنية فإن الطالب يشك في قدراته، ويتردد لذلك يجب أن تكون اتجاهات المعلم إيجابية نحو الطالب.
11- العمل على مراعاة الفروق الفردية في عملية التعلم
12- التعامل مع القلق فالقلق المرتفع يؤدي إلى تدني مستوى دافعية الطفل للتعلم.
13- مساعدة الطفل على تكوين مفهمو إيجابي نحو الذات لأن تدني مفهوم الذات عند الطفل يعرقل كل نجاح وتقدم.
14- مساعدة الأهل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الطفل فهذا يجعله أكثر تقبلا في بيئته.
15- مساعدة الطفل على تحمل المسؤولية، وذلك بتكليفه بمهام بسيطة مثل سقي الحديقة أو إطعام الحيوانات أو اقتناء بعض المشتريات.
16- البدء بالخطوات التعليمية البسيطة ثم المتوسطة ثم الصعبة.

17- تزويد الطفل بتغذية راجعة فورية أولا بأول عن أدائه.

18- خلق اتجاهات إيجابية نحو الطالب لإثارة دافعيته نحو التعلم.

19- تقويم المعلم لذاته ولأدائه واستخدامه لطرق واستراتيجيات تدريسية متنوعة ومتجددة وجذابة، بحيث تجنبه الملل وتدفعه للاستمرار في أداء المهمات التعليمية المطلوب منه القيام بها. (العزة 2002، ص 83/82).

4-دور المربي في استثارة دافعية الأطفال نحو التعلم:

يقول المعلم الأمريكي هورس مان: « إن المدرس الذي يعمل دون أن يحاول إثارة رغبة الطالب في التعلم يكون كمن يطرق على حديد بارد » (ماكجوير، أبيتز2005، ص 3)، لذلك ينظر التربويون إلى الدافعية على أنها هدف يسعى إليه أي نظام تربوي، لذلك يسعى الكثير من المعلمين إلى إثارة دافعية طلبتهم نحو التعلم باستخدام أساليب متنوعة، وهو الأمر الذي يجعل الطلبة يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية يمكن أن تتعدى نطاق المدرسة، ويرجع الكثير من مشكلات العملية التعليمية إلى انعدام دافعية التعلم لدى المتعلمين أو إلى انخفاضها، وبداية الطريق لاستثارة دافعية المتعلمين للتعلم هو تحديد حاجاتهم الفردية والتخطيط لإشباعها، والمعلم الناجح هو القادر على استخدام أنشطة تعليمية تقابل جميع هذه الحاجات وتشبعها وبذلك يتمكن من جذب واستثارة المتعلم إلى الموقف التعليمي مما يشجع المتعلمين على الاندماج في عملية التعلم (الطناوي 2013: 148/147)، وعندما يتبع الطفل اهتماماته الداخلية ودوافعه يأتي التعلم أسرع وأكثر قوة، وإن استخدام مبدأ الدافعية الداخلية لكل طفل فإن ذلك يعني طريقة عرض المنهاج ليوافق ويطابق الجوانب الأكثر إثارة للطفل، وإذا أردنا أن يكون الطفل في أقصى حالات النمو والاهتمام لتحقيق أقصى تعلم ممكن، فإن المفتاح لذلك هو إيجاد الاهتمامات والحاجات التي لدى الطفل ونبني عليها كل مهارة نريد تعليمها للطفل (كوفمان، روان 2017، ص 70/68)

5-اعتبارات مهمة عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا:

هناك عدة اعتبارات على المربي أن يأخذها بعين الاعتبار عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا أشار إليها العديد من الباحثين، نذكرها كما يلي:

- **القيام دراسة الحالة للطفل:** من خلال تاريخ الحالة، الملف الطبي، الاختبارات
- **مطابقة النظري للتطبيقي:** وذلك بدمج الخبرات النظرية بالنشاطات العملية

- **إنجاز حلقة وصل مع الأسرة:** من خلال التواصل والاتصال المباشر
- **تفريد التعليم:** كل طفل له احتياجاته وقدراته الخاصة (محمد، 2015، ص 344/342)
- **أن تكون المكافأة مرغوبة لدى الطفل:** ولا بد أن يتوق الطفل ويسعى لها، فلا نكافئه بالحلويات والمأكولات بعد أن تناول وجبة الغداء أو نكافئه باللعب وقد انتهى منه توا.
- **نجاح الطفل في حد ذاته مكافأة:** المتعلم في حاجة إلى النجاح من أجل الاستمرار في العمل والإنتاج والنجاح يقوي العمل ويجعله محبوبا ويطلق العنان للطاقات في حين أن الفشل يعرقل العملية ولا يشجع على الاستمرار ويكون سببا في اللامبالاة والانصراف عن التعلم (عاقل،1981، ص 297)، لذلك من المهم أن تبدأ الحصة التعليمية بخطوة سبق تعلمها قبل الانتقال لتعلم خطوة الجديدة، كذلك إذا وجدت خطوات أثبتت محاولات الطفل المتكررة صعوبة أدائها فينبغي على المربي تقسيمها إلى خطوات أصغر مما هي عليه، كما ينبغي أن تختتم الحصة التعليمية بعمل ناجح فعندما يشعر المربي بأن الطفل قد بدأ يشعر بالضجر أو أن وقت الحصة قد شارف على الانتهاء عليه يطلب من الطفل أداء عمل بسيط يسهل عليه تنفيذه، وبذلك يكون قد أنهى الحصة التعليمية بعمل ناجح وهو ما يعتبر مكافأة هامة للطفل.
- **إعطاء الطفل المكافأة فور أداء السلوك المرغوب:** حتى يكون الثواب مؤثرا في تعليم الطفل المعاق ذهنيا يجب أن يكون مكافأة ملموسة (مادية أو أدبية) يحصل عليها عقب كل نجاح (عبيد، 2013، ص269)، فإذا حدث وتأخرت المكافأة الموعودة عن الطفل لمدة زمنية عقب نجاحه (دقيقتين مثلا) فإن الطفل ينسى عن أي شيء هذه المكافأة، والأسوأ من هذا أن الطفل ربما يفعل سلوكا سيئا خلال هذه الفترة، فتكون المكافأة في نظره على هذا الفعل غير المرغوب، لذلك ينبغي أن تكون المكافأة جاهزة قبل أن تطلب من الطفل عمل أي شيء، كما يجب أن تستغل ثواني إخراج المكافأة بكلمات المديح والتشجيع.
- **عدم إعطاء أي انتباه للأفعال غير المرغوبة التي لم تطلب:** فعلى المربي أن لا ينتبه لصراخ الطفل ولا يحاول الإمساك به عندما يجري داخل الحجرة، فإذا فعل هذا فيعتبر ذلك اهتماما منه بما يفعله الطفل، وانتباهه له في حد ذاته مكافأة، وبالتالي سيكون احتمال تكراره كبيرا جدا، وعلى المربي أن يجعل كل اهتمامه بالموافق التي يحتاجها في جلسته التعليمية، ويتجاهل تماما السلوكات الأخرى غير المرغوبة، وعندها سيعرف الطفل أن هذا لن يجذب انتباه المربي، وعموما يجب أن لا يأخذ الطفل أي اهتمام إلا إذا فعل ما هو مطلوب منه (برايتمان وبروس، 2007، ص 90/89)

- **تقديم التغذية الراجعة:** وذلك حتى يعرف الطفل نتيجة عمله بعد أدائه مباشرة كما يسهل على الطفل معرفة استجاباته وتصويب أخطائه.
- **تعزيز الاستجابة الصحيحة:** حيث يجب أن يكون التعزيز مباشرا وواضحا عند الإجابة الصحيحة للطفل.
- **تحديد أقصى مستوى أداء يمكن أن يصل إليه الطفل:** حيث يراعى عند وضع المادة التعليمية المستوى الذي يمكن أن يصل إليه الطفل فلا تكون سهلة جدا ولا صعبة جدا.
- **الانتقال من خطوة إلى خطوة أخرى:** فينبغي أن يكون الدرس وفق خطوات منظمة متتابعة تكمل كل خطوة الخطوة السابقة لها وتهيئ للخطوة التي تليها.
- **نقل التعليم وتعميم الخبرة:** ويكون ذلك بتقديم نفس المفهوم في مواقف وعلاقات متعددة مما يساعد على نقل ما تعلمه الطفل في مواقف جديدة وبيئات مشابهة.
- **التأكد من احتفاظ الطفل بالمفاهيم التي سبق له تعلمها:** وذلك بإعادة ما تعلمه بين الفينة والأخرى.
- **تشجيع الطفل على القيام بمجهود أكبر**، وذلك من خلال التشجيع وتعزيز الإجابات الصحيحة، والتنويع في طرق عرض المادة التعليمية.
- **ترتيب وتنظيم المادة التعليمية:** تنظيم المادة التعليمية بطريقة تعمل على جذب وتوجيه انتباه الطفل نحو المادة التعليمية يسهل عملية التعلم.
- **تقديم خبرات ناجحة:** وذلك بتزويد الطفل المعاق ذهنيا بالمهارات التي تحقق له النجاح وتجنبه الفشل والإحباط الذي يواجهه باستمرار. (الجلامدة،2017، ص301/300)
- **توقيع العقاب المتناسب مع الموقف:** وهو توقيع حدث منفر على الطفل عند إصداره استجابات غير صحيحة أو غير مرغوبة لدفع الطفل للحد أو الامتناع عن إصدار هذه الاستجابات، وهو ليس وسيلة انتقام من الطفل لسلوكه الخاطئ بل هو وسيلة الضغط المنفرة للطفل لسلوكه غير المرغوب، والعقاب نوعان: (عقاب بالتطبيق وهو توقيع إجراء منفر على الطفل عن ارتكاب السلوك غير المرغوب، وعقاب بالاستبعاد وهو استبعاد معزز إيجابي يحبه الطفل عند ارتكابه السلوك غير المرغوب).
- **اختيار الأوضاع الوظيفية:** الوضع الوظيفي للجسم هو الوضع الذي يكون الجسم فيه قادرا على القيام بالنشاط المطلوب منه بأكبر قدر من الثبات والسيطرة، فالطفل المعاق ذهنيا يحتاج إلى أن يتعلم كيف يستحم، كيف يأكل، كيف يلبس،... وكلها مهارات لا يمكن أن يتدرب عليها في وضعية الجلوس العادية، ومن هذه الوضعيات: (وضعية الاستلقاء على البطن أو على الجنب، وضعية الجلوس على الأرض أو على الكرسي، وضعية الوقوف على القدمين أو على الركبتين) والوضع الوظيفي الجيد هو

الذي يحقق أكبر قدر من الاتزان وهو ما يؤدي إلى الثبات ومنه إلى التركيز ومنه إلى الاستمرار في العمل بأكبر قدر من الراحة، وأكبر قدر من حرية الحركة.

- **اللعب التعليمي:** اللعب له فوائد عديدة عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، ومنها:

- فوائد عقلية معرفية: مثل التخطيط والتفكير المتسلسل والتخيل والتحليل واستخدام الذاكرة قصيرة المدى أو بعيدة المدى.
- فوائد جسمية حركية حيث أن الجري، الوثب، التسلق، التعلق، إمساك المكعبات... تنمي المهارات الحركية، تنشط المظاهر الفيزيولوجية للجسم.
- فوائد نفسية وانفعالية حيث أن اللعب فرصة لتفريغ الطاقة الجسمية والنفسية بشكل سليم، ويعزز الثقة بالنفس، وإثبات الذات، وتنمية روح المبادرة والمنافسة.
- فوائد اجتماعية: يكسب اللعب روح الألفة بين الأقران، والعمل الجماعي والتعاون وحب الناس واحترامهم ومراعاة شؤون الآخرين والاهتمام بمشاعرهم وتكوين الصداقات.

- **تنظيم البيئة التعليمية:** إن تنظيم الصف، اللوحات، وسائل الإيضاح، العوامل السمعية، الإضاءة، درجة الحرارة، الأثاث، الأدوات، طريقة الجلوس، تكوين المجموعات، ملفات الأطفال، التدريب الطبيعي والصناعي، البيئة الأقل قيودا... تعتبر من أهم المهارات التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية للأطفال المعاقين ذهنيا وذلك لما للعوامل الخارجية من تأثير كبير على طريقة اكتساب واستيعاب الطفل للمعلومات.
- **التحلي بالصبر:** المربي يتلقى المتاعب من الطفل المعاق ذهنيا وخاصة الإعاقة الشديدة وما تمتاز به من سلوكيات تدميرية أو عدوانية أو إيذاء للذات أو الآخرين، فعلى المربي الصبر على مثل هذه السلوكيات والترفق بالطفل فما يقوم به هو شيء خارج عن إرادته.
- **التكرار بشكل كاف لضمان التعلم:** الأطفال المعاقين ذهنيا يحتاجون في تعليمهم إلى التكرار أكثر من مرة وهذا ما يجعله بحاجة إلى مدة زمنية أكول من قرينه العادي ويساعد التكرار على التعلم عندما يهتم المربي بجذب انتباه الطفل وتشجيعه (عبيد،2013، ص270)، كما أن الربط بين المهارات المتعلمة والمواقف المختلفة يسهم في الاحتفاظ بها وعدم نسيانها، كما أن التكرار يؤدي إلى إتقان الطفل للعمل الذي يتدرب عليه، فالطفل المعاق ذهنيا ليس مؤهلا للتعامل مع التجديد والمتغيرات فهذه تحدث له الإرباك، إنما هو مؤهل للتدرب على الأداء النمطي الروتيني.
- **تشجيع الطفل على التعلم من تلقاء نفسه:** في كثير من الأحيان يكون تعلم الطفل المعاق ذهنيا مرتبط بمدى تشجيع المربي له على التعلم، فهو لن يسع من تلقاء نفسه إلى تعلم أشياء غريبة وجديدة

وصعبة فقدراته العقلية المحدودة لا تمكنه من التخطيط للتعلم كما أنه لا يعرف ما يفيده وما لا يفيده وهو ليس قادرا على الحصول على مصادر المعرفة أو التخطيط لاكتساب المعرفة بمختلف الوسائل، وهو أيضا ليس قادرا على التغلب على عوامل الإحباط النفسية التي يمكن أن تقابله أثناء عملية التعلم ودفع نفسه بالتشجيع الذاتي للتغلب على هذه العوامل المحبطة، لذلك على المربي تشجيع الطفل ودفعه للتحصيل والتدريب قدر الإمكان. (متولي، 2015، ص 46 / 78)

- **تقدير البعد النفسي للأطفال:** المربي مطالب بدفع الطفل وتشجيعه نحو التعلم، لكن في بعض الأحيان على المربي تقدير الحالة المزاجية والنفسية والصحية للطفل وأنه لا يريد أن يتدرب في هذا الوقت لأسباب معينة، فالطفل لن يتعلم شيئا ما دام ليس راغبا فيه، لذلك على المربي أن يثير في الطفل دافعا داخليا بحيث تصبح الرغبة في التعلم تشكل دافعا داخليا في الطفل لكي يتعلم، أو أن يمارس الطفل نشاطا حرا أو أن يتركه يأخذ قسطا من الراحة، وعلى المربي اغتنام الأوقات التي يكون فيها الطفل في حالة مزاجية جيدة وقادرا على الأداء بشكل مناسب لتحقيق أكبر قدر من الاستيعاب والتحصيل.
- **العلاقة الودودة مع الطفل:** الطفل يتعلم ممن يحبه ويحترمه بشكل أسرع، وهذه العلاقة قد تحتاج لأيام قليلة لبنائها، وقد يستغرق بناءها سنة كاملة مع الأطفال الخجلون والمنطوون (زيتون، 2003، ص 222)، ومن المهم أن يحافظ المربي على علاقته بالطفل، حيث يظهر له مدى اهتمامه به وخوفه عليه، فالأطفال في هذا متساوون سواء كانوا معاقين ذهنيا أو أسوياء، فهم يشعرون بمن يحبهم ويقدرونه ويخافون عليه قدر خوفه عليهم ويحبونه قدر حبه لهم، كما على المربي أن يحرص على مسافة من الجدية والاحترام المتبادلة بينه وبين الأطفال.
- **المرور بخبرة النجاح:** يمر الطفل بخبرة نجاح من خلال تنظيم المادة التعليمية بطريقة تقوده إلى النجاح مع التقليل من الخيارات وإرشاده عند الضرورة، وإتباع الوسائل التي تقود الطفل إلى الإجابة الصحيحة.
- **ربط المثير بالاستجابة:** ربط المثير باستجابة واحدة خاصة في مراحل التعلم المبكرة.
- **تحديد عدد المفاهيم التي ستقدم في فترة زمنية:** تعليم الطفل عدد من المفاهيم دفعة واحدة يشتت انتباهه ويضطرب تعلمه، لذلك ينبغي تعليمه مادة تعليمية واحدة خلال فترة زمنية محددة. (هلايلي،2017، ص 165/163)
- **الانتقال التدريجي في التعليم:** من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدا.

- **الفوز بانتباه الطفل:** وذلك بالتقليل من المشتتات وجذب انتباه الطفل بالحركات والإيماءات ونبرة الصوت التي تتناسب مع المادة التعليمية.
- **استخدام الأدوات والوسائل الطبيعية:** وهذه من شأنها أن تجعل التعليم أكثر رسوخا ومطابقة للحياة الحقيقية التي يعيشها الطفل وما يحدث فيها في الواقع.
- **توزيع التدريب في جلسات قصيرة نسبيا:** حتى لا يشعر الطفل بالملل والتعب.
- **أن تكون المادة التعليمية ذات قيمة وظيفية:** وهي المواد التعليمية التي لها فائدة تطبيقية في حياة الطفل المعاق ذهنيا (يحي،2017، ص97/95)، وخاصة المواد المتعلمة والتي لها معنى بالنسبة للطفل أسهل للحفظ من المواد التي لا معنى لها بل تبقى في الذاكرة لمدة أطول (عاقل،1981، ص 298).
- **معرفة الطفل لنتائج تعلمه:** إطلاع الطفل على نتائج تعلمه ن حتى يعرف مدى تقدمه ويدرك أخطاءه ويصححها (عبيد،2013، ص269).

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم التطرق إلى الدافعية نحو التعلم وقد بين الباحث كيف أن الدافعية هي شرط مهم من شروط التعلم، كما تطرق الباحث إلى الخصائص الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا، ودور المربي في استثارة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم والاعتبارات الواجب إتباعها عند تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا والتي من شأنها أن تجعل هؤلاء الأطفال يقبلون على التعلم بشكل أفضل.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1-تذكير بتساؤلات الدراسة

2-تعريف الدراسة الاستطلاعية

3-أهداف الدراسة الاستطلاعية

4-إجراءات الدراسة الاستطلاعية

5-عينة الدراسة الاستطلاعية

6-أدوات الدراسة الاستطلاعية

7-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية

8-نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1-منهج الدراسة

2-حدود الدراسة.

3-مجتمع الدراسة

4-عينة الدراسة

5-أدوات جمع البيانات

6-الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

إن تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسات العلمية، والذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث، حيث إن الضبط السليم لمنهجية البحث، يضمن الدقة والتسلسل المنطقي لمراحل الدراسة وإجراءاتها، كما يضمن أيضا مصداقية وموضوعية النتائج المتحصل عليها، وفي هذا الفصل يستعرض الباحث الإجراءات الميدانية التي اتبعها في هذه الدراسة، بداية بالدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها والهدف منها ونتائجها، ثم إلى الدراسة الأساسية والمنهج المتبع فيها وخصائص المجتمع والعينة ثم الأدوات التي استخدمها الباحث لجمع البيانات وخصائصها السيكومترية، وأخيرا المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-تذكير بتساؤلات الدراسة:

- ما درجة استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير الخبرة المهنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير المستوى العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية تعود لمتغير المنصب الوظيفي؟

2-تعريف الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي تجربة مصغرة تسبق التجربة الأساسية، تطبق على عينة صغيرة من نفس مجتمع البحث، وتجرى في نفس ظروف التجربة الأساسية (محمد وصبيح،2019،ص3)، ويقوم الباحث فيها بتطبيق دراسته على عينة صغيرة جزئية من مجتمع الدراسة الحقيقي، ليختبر مدى صلاحية أدوات دراسته ويتحقق من صدقها وثباتها، ومن خلال ذلك يتعرف على خصائص مجتمع الدراسة والعينة

وظروف إجراءات الدراسة وطرق التحكم فيها للخروج بدراسة صحيحة متكاملة، فقد تكشف الدراسة الاستطلاعية عن أبعاد وعوامل مؤثرة لم يكن الباحث على اطلاع كامل عليها، أو لم يكن الباحث يدرك وجودها.

3-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- جمع المعلومات الأولية واكتشاف الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة.
- الحصول المعلومات الإحصائية المتعلقة بالدراسة ومعرفة عدد المراكز النفسية البيداغوجية في كل من ولايتي الوادي والمغير، وعدد المربين العاملين في هذه المراكز.
- استكشاف مجتمع الدراسة وعينة الدراسة
- التعرف على مختلف الإجراءات الإدارية والميدانية وعلى مختلف الصعوبات قصد تجنبها في الدراسة الأساسية.
- التعرف على أفراد العينة ومعرفة خصائصهم ومدى تفاعلهم مع إجراءات الدراسة، وأدواتها (الاستبيان، المقابلة، شبكة الملاحظة).
- التدرب على أدوات الدراسة ومعرفة مدى وملاءمتها للدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- إمكانية إجراء تعديلات في الأدوات انطلاقا من نتائج الدراسة الاستطلاعية

4-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم الاتصال بالجهات الوصية من جامعة عنابة للحصول على ترخيص لزيارة المراكز النفسية البيداغوجية لولايتي الوادي والمغير، ثم الاتصال بالجهات الوصية لقطاع التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة والمتمثلة في مديرية النشاط الاجتماعي لولايتي الوادي والمغير قصد الحصول على ترخيص لزيارة المراكز في الدراسة الاستطلاعية، وأيضا في تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية في المركز النفسي البيداغوجي بالوادي الملحق رقم (08)،(09)،(10)، وتم إجراء الدراسة الاستطلاعية بعد الحصول على رخصة من طرف قسم علم النفس وتسليمها لمديرية النشاط الاجتماعي بالوادي، للحصول على التراخيص الخاصة بزيارة المراكز النفسية البيداغوجية لتطبيق الدراسة فيها، وقد تمت هذه العملية على أربعة مراحل:

المرحلة الأولى: زيارة مركزي جامعة والمغير وذلك للإطلاع على المركزين ومعرفة عدد المربين ومعرفة عدد الأطفال المتكفل بهم وعدد الأقسام والقاعات البيداغوجية والمرافق الإدارية.

المرحلة الثانية:زيارة لمركزي الوادي والدبيلة والإطلاع على المركزين ومعرفة عدد المربين وعدد الأطفال المتكفل بهم وعدد الأقسام والقاعات البيداغوجية والمرافق الإدارية.

المرحلة الثالثة:بعد زيارة المراكز الأربعة وتحليل معطيات كل مركز تم اختيار المركز النفسي البيداغوجي بالوادي ميدانا للدراسة الأساسية نظرا لتوفره على عدة عوامل ومنها:

- هو الأقدم في النشأة
- عدد الأطفال المتكفل بهم أكثر من باقي المراكز
- عدد المربين أكثر من باقي المراكز
- تتنوع فيه خصائص المربين من النواحي التالية: (الجنس، المنصب الوظيفي، سنوات الخبرة)
- سهولة الوصول إليه حيث أنه يقع في وسط مدينة الوادي.

المرحلة الرابع: وتم فيها اختيار المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة والمركز النفسي البيداغوجي بجامعة والمركز النفسي البيداغوجي بالمغير ميدانا للدراسة الاستطلاعية حيث أنها تتوفر على العينة الممثلة للمجتمع والتي تحمل نفس خصائصه.

5-عينة الدراسة الاستطلاعية:

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (40) مربيا ومربية، وكانت موزعة كالتالي: 10 أفراد من المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة و15 فردا من المركز النفسي البيداغوجي بجامعة و15 فردا من المركز النفسي البيداغوجي بالمغير وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق مما يلي:

- وضوح بنود الاستبيان.
- سلامة اللغة وسهولة الألفاظ المستعملة.
- صلاحية أداة الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات.

وقد اختار الباحث تطبيق الدراسة الاستطلاعية على أيام متفرقة حسب المراكز فكانت البداية بمركز الدبيلة، ثم مركز جامعة، ثم مركز المغير وذلك لأن المراكز تتواجد في مناطق جغرافية متباعدة عن بعضها البعض، كما أن توقيت المربين مختلف فمنهم من يبدأ العمل على الساعة الثامنة صباحا ومنهم من يبدأ على الساعة العاشرة صباحا، لذلك وحتى نضمن تواجد كل المربين كان تطبيق الدراسة الاستطلاعية في الفترة الصباحية من الساعة الثامنة وحتى منتصف النهار لتواجد كل المربين خلال هذه الفترة في المراكز، وكانت لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الخصائص التالية:

جدول رقم (09): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

المركز	الجنس		العدد
	ذكر	أنثى	
المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة	2	8	10
المركز النفسي البيداغوجي بجامعة	1	14	15
المركز النفسي البيداغوجي بالمغير	3	12	15
المجموع	6	34	40

من خلال الجدول نلاحظ أن عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت 40 مربيا ومربية موزعين على المراكز الثلاثة، حيث بلغ مجموع عدد الذكور 6 مربين بنسبة 15%، ومجموع الإناث34 مربية بنسبة 85%.

جدول رقم (10): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المؤهل العلمي

المركز	المؤهل العلمي			العدد
	جامعي	ثانوي	آخر	
المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة	5	1	4	10
المركز النفسي البيداغوجي بجامعة	8	6	1	15
المركز النفسي البيداغوجي بالمغير	4	5	6	15
المجموع	17	12	11	40

من خلال الجدول نلاحظ أن عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت 40 مربيا ومربية موزعين على المراكز الثلاثة، حيث بلغ مجموع الأفراد الذين لديهم مؤهل جامعي17فردا بنسبة 42.5%، ومجموع الذين لديهم مستوى ثانوي12فردا بنسبة 30%، أما الأفراد الذين لديهم مستوى آخر فعددهم 11 فردا بنسبة 27.5%.

جدول رقم (11): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الخبرة المهنية

المركز	الخبرة المهنية	العدد

	5-1 سنوات	10-6 سنوات	15-11 سنة	أكثر من 15 سنة	
المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة	4	4	0	2	10
المركز النفسي البيداغوجي بجامعة	5	4	4	2	15
المركز النفسي البيداغوجي بالمغير	7	6	0	2	15
المجموع	16	14	4	6	40

من خلال الجدول نلاحظ أن عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت 40 مربيا ومربية موزعين على المراكز الثلاثة، حيث بلغ مجموع الأفراد الذين لديهم خبرة مهنية (1-5) سنوات 16 فردا بنسبة 40%، والذين لديهم خبرة مهنية بين (6-10) سنوات عددهم 14 فردا بنسبة35%، أما من لديهم خبرة مهنية (11-15) سنة فعددهم 4 أفراد ونسبتهم 10% ومن لديهم خبرة مهنية فاقت 15 سنة فعددهم 6 ونسبتهم 15%.

جدول رقم (12): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المنصب الوظيفي

المركز	المنصب الوظيفي					العدد
	مساعد مربي	مربي متخصص	مربي متخصص رئيسي	مربي متخصص رئيس	أخرى	
المركز النفسي البيداغوجي بالدبيلة	2	1	2	3	2	10
المركز النفسي البيداغوجي بجامعة	6	6	2	1	0	15
المركز النفسي البيداغوجي بالمغير	8	1	4	0	2	15
المجموع	16	8	8	4	4	40

من خلال الجدول نلاحظ أن عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت 40 مربيا ومربية موزعين على المراكز الثلاثة، حيث بلغ مجموع الأفراد الذين لديهم منصب مساعد مربي 16 فردا بنسبة 40%، والذين لديهم منصب مربي متخصص عددهم 8 أفراد بنسبة20%، أما من لديهم منصب مربي متخصص رئيسي

فعددهم 8 أفراد ونسبتهم 20% ومن لديهم منصب مربي متخصص رئيس فعددهم 4 ونسبتهم 10%، وأما من لديهم منصب آخر فعددهم كذلك 4 أفراد ونسبتهم 10%.

6-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

هذه الدراسة تسمح بدراسة الأفراد وتهتم بطرق وأساليب عملهم وتفكيرهم وإحساسهم، وهي تستعمل وسائل متنوعة في تقصيها حقيقة ذلك، ومن بين هذه الوسائل الملاحظة والمقابلة والاستبيان سواء كان ذلك مع الأفراد أو المجموعات (أنجرس 2010: 116)،ونظرا لتعدد الأدوات والوسائل التي يستعملها الباحث في إنجاز دراسته، فقد اختيار الباحث الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات، لأن الباحث يرى أن موضوع الدراسة يتطلب ملاحظة سلوك المربي ومشاهدة عملية تحفيز وتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، وكذلك إجراء مقابلات مع الأخصائي النفساني والأخصائي الأرطفوني ومع عائلات الأطفال لمعرفة نتائج تعلم الأطفال، ثم الاستبيان مع المربي لاستطلاع آراءه حول موضوع الدراسة، وبهذه الطريقة يمكن أن نستوفي موضوع الدراسة من جوانب مختلفة ، وتكون هذه الدراسة مكتملة الأركان، وبغرض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

6-1-الاستبيان:

الاستبيان قائمة من الأسئلة تطرح شفهيا أو كتابة تبتغي جمع معلومات أو آراء عن موضوع خاص (سيلامي،2001، ص 167)، وهي تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية (أنجرس 2010: 204)، ومن أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد أداة تحقق أهداف الدراسة وفق الخطوات التالية:

أولا: الإطلاع على الأدبيات: اطلع الباحث على عدد مهم من الأدبيات التي اهتمت بمواضيع: (التربية الخاصة، الإعاقة الذهنية، سيكولوجية التعلم، أساليب التعلم، نظريات التعلم، الدافعية).

ثانيا: الإطلاع على الدراسات السابقة: والغرض من مراجعة الدراسات السابقة هو تلخيص أو اختزال أهم نتائج البحوث والدراسات ذات العلاقة بالمشكلة البحثية(عباس، نوفل، العبسي، أبوعواد،2014،ص111)، وبعد البحث والاستطلاع في الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع حيث لم نعثر على دراسات عربية في هذا الموضوع باستثناء دراسة واحدة قام بها وائل محمد مسعود (2012)، أما الدراسات الأجنبية

فنجد كلا من الدراسات التالية: دراسة سويتسكي هيرفي(1997)، دراسة دويك، ليجيت (1988)، دراسة بنتريك (2005).

ثالثا: الاستفادة من نظريات التعلم: استفاد الباحث كثيرا من نظريات التعلم وخاصة ما تعلق بالتطبيقات التربوية لهذه النظريات في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا حيث تمكن الباحث من توظيف ذلك في استنباط البنود والمؤشرات وصياغة عبارات الأداة.

رابعا: إعداد الأداة: بعد الاطلاع على التراث الأدبي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة تمكن الباحث من تصميم استبيان الدراسة حيث اشتمل على قسمين:

القسم الأول: مخصص لأفراد عينة الدراسة واشتمل على معلومات وخصائص أفراد العينة وهي كما يلي: (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، الوظيفة).

القسم الثاني: تم فيه تقسيم الاستبيان إلى 10 أبعاد حيث يمثل كل بعد أحد الأساليب التي تزيد من الدافعية نحو التعلم فكانت كالتالي:

- البعد الأول (تشكيل السلوك)
- البعد الثاني (التعزيز)
- البعد الثالث (إعداد ظروف التعلم)
- البعد الرابع (التوجيه اللفظي)
- البعد الخامس (تحليل المهمة)
- البعد السادس (النمذجة)
- البعد السابع (اللعب)
- البعد الثامن (التوجيه الجسدي)
- البعد التاسع (التمثيل)
- البعد العاشر (القصة)

كما تم تقسيم كل بعد من هذه الأبعاد إلى أربعة مؤشرات سلوكية إجرائية يمكن من خلالها الحكم على مدى تطبيق المربي لهذا الأسلوب أو عدم تطبيقه، هذا وقد تم توزيع الإجابات لكل عبارة من العبارات على خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي، كماهي موضحة في الملحق (02)، (04).

6-2-الملاحظة (شبكة ملاحظة):

الملاحظة هي الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث بذلك من وصف السلوك وتحليله وتوقعه(العساف،2006، ص406)، وهي تقنية مباشرة للتقصي العلمي، تسمح بالملاحظة المباشرة لمجموعة ما بطريقة غير موجهة، وذلك بهدف أخذ معلومات كيفية من أجل فهم المواقف والسلوكات (أنجرس،2010،ص184)، والملاحظة تقنية تسمح بالوصول إلى البيانات التي لا يمكن الوصول إليها من خلال المقابلات أو الاستبيانات، وفي البحث الميداني يتم الاستعانة بشبكة الملاحظة لأنها تساعد على ملاحظة المبحوثين وبما يحيط بهم بالتالي يستعملها الباحث لعرض الحالات وتحليلها حسب أهداف البحث كما تساعده على فهم الكثير من تصرفات المبحوثين، والملاحظة المباشرة تسمح بمشاهدة كل ما يحدث في عين المكان وإدراك الواقع المباشر للسلوك، كما أنها تمكن من الفهم العميق لعناصر السلوك وتغني عن الرجوع إلى مصادر أخرى مثل التقارير أو استجواب الأشخاص، لذلك قام الباحث ببناء شبكة ملاحظة انطلاقا من أهداف البحث حيث تم الاعتماد على الأبعاد العشرة للاستبيان وتم على ضوئه إعداد جدول شبكة ملاحظة لكل مربي أثناء فترة عمله مع الأطفال كما هو موضح في الملحق (06)..

6-3-المقابلة:

حسب أنجلش وأنجلش فإن المقابلة هي محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي(العساف،2006،ص338)، وهي تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل من أجل مساءلة الأفراد بكيفية منعزلة بطريقة نصف موجهة، تسمح بأخذ معلومات كيفية بهدف التعرف العميق على الأشخاص المستجوبين(أنجرس،2010ص197)، ولذلك ينبغي أن يترك الباحث للمستجوب حرية اختيار إجاباته وفق ما يراه مناسبا كما ينبغي أن تكون المواضيع المطروحة للنقاش أو الأسئلة معدة مسبقا في دليل المقابلة، وحتى يكون للمقابلة معنى فإنها لابد من أن تلبي حاجيات الباحث وتصب في مصلحة البحث، لذلك فهي معدة للحصول على ردود أفعال المبحوثين ثم إقامة التحليل الكيفي بهدف تجاوز الحالات الخاصة واستنتاج السمات المشتركة، ولقد قام الباحث بإعداد بوتوكول المقابلة من خلال وضع عشرين سؤالا تصب كلها في الأبعاد العشرة للاستبيان والتي تبحث عن أساليب تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم فكان نموذج دليل المقابلة كما هو موضح في الملحق(07).

7-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

7-1-الاستبيان:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان أراد الباحث التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة وذلك عن طريق حساب الصدق والثبات كالتالي:

أولا: الصدق: الصدق من الخصائص السيكومترية الأكثر أهمية من الخصائص الأخرى كالثبات، ذلك لارتباط الصدق بالأهداف المتوقع من أداة القياس تحقيقها، وكذلك مدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعا لذلك، والصدق هو المدى الذي تقيس تلك الأداة ما بنيت لأجله (النبهان، 2013، ص329)، ولحساب الصدق قام الباحث بما يلي:

1- حساب صدق المحتوى:

يتضمن صدق المحتوى مراجعة شاملة لمجموع البنود التي يتضمنها الاختبار من قبل الخبراء لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي أعد الاختبار لقياسها(معمرية،2012، ص184)، لذلك عرض الباحث الاستبيان في صورته الأولى كما في الملحق (02) على مجموعة من الأساتذة من كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية من جامعات كل من عنابة وقالمة وقسنطينة2 وبرج بوعريريج والوادي وكان عددهم 15 أستاذا، وقد كان من بين هؤلاء الأساتذة المحكمين 5 أساتذة كانوا يعملون ممارسين في المراكز النفسية البيداغوجية أو مع الجمعيات التي تعنى بالأطفال المعاقين ذهنيا، والجدولين التاليين يوضحان بعض خصائص الأساتذة المحكمين:

جدول رقم (13): يوضح خصائص الأساتذة المحكمين حسب مكان العمل

الجامعة	عنابة	قالمة	قسنطينة 2	برج بوعريريج	الوادي	المجموع
العدد	2	1	1	1	10	15

جدول رقم (14): يوضح خصائص الأساتذة المحكمين حسب الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر(أ)	أستاذ محاضر(ب)	المجموع
العدد	5	4	6	15

من خلال الجدولين (15) و(16) يتضح أن أكثر الأساتذة المحكمين من جامعة الوادي، كما أنه من الملاحظ أن الأساتذة المحكمين من خمس جامعات مختلفة، ومن درجات علمية مختلفة وهو ما يمنح التحكيم تنوعا إيجابيا، ويضفي على نتائج التحكيم الموضوعية والمصداقية.

ولقد طلب 9 من الأساتذة المحكمين تعديل صياغة بعض البنود حتى تكون أكثر وضوحا، في حين طالب الستة الباقون بتطبيق الاستبيان كما هو دون أي تعديل، كما اتفق جميع المحكمين على ملائمة أبعاد الاستبيان ومضمونه العام للدراسة، ويمكن توضيح نتائج التحكيم وفق الجدول الموالي:

جدول رقم (15): يوضح نتائج تحكيم الاستبيان

الرقم	رقم العبارة	مقبول	يعدل	المجوع	مقبول%	يعدل%
1	1	7	8	15	45.45	54.54545
2	4	8	7	15	54.55	45.45455
3	13	8	7	15	54.55	45.45455
4	5	10	5	15	63.64	36.36364
5	2	11	4	15	72.73	27.27273
6	7	11	4	15	72.73	27.27273
7	12	11	4	15	72.73	27.27273
8	21	11	4	15	72.73	27.27273
9	37	11	4	15	72.73	27.27273
10	8	12	3	15	81.82	18.18182
11	9	12	3	15	81.82	18.18182
12	10	12	3	15	81.82	18.18182
13	14	12	3	15	81.82	18.18182
14	17	12	3	15	81.82	18.18182
15	18	12	3	15	81.82	18.18182
16	19	12	3	15	81.82	18.18182
17	23	12	3	15	81.82	18.18182
18	25	12	3	15	81.82	18.18182
19	31	12	3	15	81.82	18.18182
20	32	12	3	15	81.82	18.18182
21	36	12	3	15	81.82	18.18182
22	3	14	1	15	90.91	9.090909
23	11	14	1	15	90.91	9.090909
24	15	14	1	15	90.91	9.090909
25	16	14	1	15	90.91	9.090909
26	22	14	1	15	90.91	9.090909
27	24	14	1	15	90.91	9.090909
28	26	14	1	15	90.91	9.090909
29	27	14	1	15	90.91	9.090909
30	30	14	1	15	90.91	9.090909
31	33	14	1	15	90.91	9.090909
32	35	14	1	15	90.91	9.090909
33	40	14	1	15	90.91	9.090909
34	6	15	0	15	100.00	0
35	20	15	0	15	100.00	0
36	28	15	0	15	100.00	0
37	29	15	0	15	100.00	0
38	34	15	0	15	100.00	0
39	38	15	0	15	100.00	0
40	39	15	0	15	100.00	0

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 54.54 % من المحكمين يطالبون بتعديل صياغة العبارة الأولى من الاستبيان حتى تكون أكثر فهما ووضوحا، في حين أن باقي العبارات لم يتفق أغلب المحكمين على تعديلها، كما أن بعض المحكمين قد اقترح تغيير بعض الكلمات التي تكون أكثر دقة من الكلمات التي وضعت في الاستبيان، وبالتالي فقد تم تعديل صياغة العبارة الأولى وفق مقترحات الأساتذة المحكمين، كما تم تغيير بعض الكلمات في الاستبيان بكلمات اقترحها الأساتذة المحكمون فكانت بذلك العبارات أكثر دقة ووضوحا وكفاية للأبعاد المطلوبة، ونتيجة لذلك كان الاستبيان في صورته النهائية كما في الملحق (04).

2- حساب صدق الاتساق الداخلي:

بعد انجاز الدراسة الاستطلاعية بتوزيع 40 استمارة على عينة الدراسة، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند وبعدها وبين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس الكلي، وهو موضح في الجداول التالية:

2-1- معامل ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه:

2-1-1- البعد الأول: (تشكيل السلوك)

جدول (16): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الأول ودرجة البنودالمكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	**0.79**	**0.01**
02	**0.67**	**0.01**
03	**0.52**	**0.01**
04	**0.35**	**0.05**

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (4.3.2.1) المكونة للبعد الأول(تشكيل السلوك)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.35-0.79) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-2- البعد الثاني: (التعزيز)

جدول (17): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثاني ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
05	0.21	غير دالة
06	0.67	0.01
07	0.86	0.01
08	0.70	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (8.7.6) المكونة للبعد الثاني(التعزيز)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.67-0.70) وهذه القيم دالة إحصائيا عند 0.01 أما البند رقم (5) فبلغت قيمة ارتباطه (0.21) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0.01 وبالتالي يتم حذف هذه العبارة.

2-1-3- البعد الثالث: (إعداد ظروف التعلم)

جدول (18): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثالث ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
09	0.78	0.01
10	0.67	0.01
11	0.70	0.01
12	0.64	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (12،11،10،9) المكونة للبعد الثالث (إعداد ظروف التعلم)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.64-0.78) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-4- البعد الرابع: (التوجيه اللفظي)

جدول (19): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الرابع ودرجة البنودالمكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
13	0.62	0.01
14	0.76	0.01
15	0.56	0.01
16	0.56	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (16،15،14،13) المكونة للبعد الرابع (التوجيه اللفظي)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.56-0.76) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-5- البعد الخامس: (تحليل المهمة)

جدول (20): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الخامس ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
17	0.71	0.01
18	0.72	0.01
19	0.52	0.01
20	0.46	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (20،19،18،17) المكونة للبعد الأول(تحليل المهمة)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.46-0.72) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-6- البعد السادس: (النمذجة)

جدول(21): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد السادس ودرجة البنود المكونة له:

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
21	0.51	0.01
22	0.68	0.01
23	0.77	0.01
24	0.60	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (21،22،23،24) المكونة للبعد السادس(النمذجة)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.51-0.77) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-7- البعد السابع: (اللعب)

جدول (22): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد السابع ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
25	0.71	0.01
26	0.65	0.01
27	0.68	0.01
28	0.68	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (25،26،27،28) المكونة للبعد السابع(اللعب)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.65-0.71) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-8- البعد الثامن (التوجيه الجسدي)

جدول (23): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد الثامن ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
29	0.68	0.01
30	0.80	0.01
31	0.67	0.01
32	0.63	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (29،30،31،32) المكونة للبعد الثامن(التوجيه الجسدي)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.63-0.80) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-1-9- البعد التاسع: (التمثيل)

جدول (24): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد التاسع ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
33	0.78	0.01
34	0.84	0.01
35	0.82	0.01
36	0.80	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (36،35،34،33) المكونة للبعد التاسع(التمثيل)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.78-0.84) وهذه القيم دالة إحصائياعند0.01

2-1-10- البعد العاشر: (القصة)

جدول (25): يوضح معاملات الارتباط بين درجة البعد العاشر ودرجة البنود المكونة له

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
37	0.87	0.01
38	0.94	0.01
39	0.91	0.01
40	0.88	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط البنود (40،39،38،37) المكونة للبعد العاشر(القصة)، دالة إحصائيا حيث تراوحت ما بين (0.87-0.94) وهذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

2-2- معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للأداة:

جدول (26): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد الثالث ودرجة البنود المكونة له:

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تشكيل السلوك	0.49	0.01
التعزيز	0.49	0.01
إعداد ظروف التعلم	0.76	0.01
التوجيه اللفظي	0.67	0.01
تحليل المهمة	0.59	0.01
النمذجة	0.80	0.01
اللعب	0.64	0.01
التوجيه الجسدي	0.59	0.01
التمثيل	0.80	0.01
القصة	0.77	0.01

نلاحظ من الجدول أن قيم ارتباط كل بعد من الأبعاد العشرة المكونة لأداة الدراسة بالدرجة الكلية لأداة الدراسة، دال إحصائيا حيث تراوح ما بين (0.49-0.80) وكل هذه القيم دالة إحصائياعند 0.01

ثانيا: الثبات: الثبات هو درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما، وفي ضوء ذلك يتوقع أن تكون درجات الفرد ثابتة إذا كانت متشابهة تحت ظروف قياس قليلة الاختلاف(النبهان، 2013، ص276)، وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان على عينة بحث تكونت من 40 فردا بطريقتين،والجدول التالي يوضح ذلك:

- حساب الثبات وفق معامل ألفا كرونباخ
- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية

جدول رقم (27): يوضح نتائج مؤشرات الثبات

أداة الدراسة	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
أساليب التعليم	0.912	0.914	0.914

يتضح من خلال الجدول السابق بأن معاملات ثبات الاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهي معاملات مرتفعة وجد مقبولة وتدل على ثبات عالي للاستبيان، وأن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وهذا ما يطمئن الباحث إلى تطبيقها على العينة في الدراسة الأساسية.

7-2-الملاحظة:

من المظاهر الواضحة لمعرفة صدق الملاحظة هي قوتها التنبؤية اعتمادا على معايير معينة، ولذلك يمكن استخدام صدق البناء (النعيمي والبياتي وخليفة،2015، ص178)، وللتأكد من صلاحية نموذج شبكة الملاحظة عرض الباحث النموذج على مجموعة من المحكمين وكان عددهم خمسة محكمين: (ثلاثة أساتذة جامعيين لديهم خبرة في التدريس فاقت العشر سنوات، ومربيان لديهم خبرة ميدانية فاقت الخمسة عشر سنة مع الأطفال المعاقين ذهنيا)، والجدول التالي يوضح خصائص المحكمين.

جدول (28): يمثل خصائص المحكمين

اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية/ الخبرة	التخصص	الجامعة / المركز
عبد الناصر سناني	أستاذ التعليم العالي	عيادي	جامعة عنابة
لزهاري نين	25 سنة	مربي متخصص رئيس	cpp الوادي
صالح خشخوش	دكتوراه / 14 سنة تدريس	عيادي	جامعة الوادي
محمد شوشاني صالح	دكتوراه	علوم التربية/صعوبات التعلم	جامعة الوادي
محمد ضيف	17 سنة	مربي متخصص رئيسي	cpp الوادي

نلاحظ من الجدول أن السادة المحكمين من بيئات تربوية مختلفة، كما أن لديهم خبرة ميدانية معتبرة سواء من ناحية التدريس بالجامعة أو من ناحية الممارسة الميدانية مع الأطفال المعاقين ذهنيا وهو ما يجعل الباحث يطمئن إلى نتائج التحكيم ويعطي المصداقية والموضوعية لنتائج التحكيم.

جدول (29): يوضح نتائج تحكيم شبكة الملاحظة

الرقم	البعد	مستخدم		غير مستخدم		المجموع		الملاحظة
		ن	%	ن	%	ن	%	
1	[تشكيل السلوك]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
2	[التعزيز]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
3	[إعداد ظروف التعلم]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
4	[التوجيه اللفظي]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
5	[تحليل المهمة]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
6	[النمذجة]	4	80%	1	20%	5	100%	مقبول
7	[اللعب]	5	100%	0	0%	5	100%	مقبول
8	[التوجيه الجسدي]	4	80%	1	20%	5	100%	مقبول
9	[التمثيل]	4	80%	1	20%	5	100%	مقبول
10	[القصة]	4	80%	1	20%	5	100%	مقبول

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الأساليب (1،2،3،4،5،7) وهي (تشكيل السلوك، التعزيز، إعداد ظروف التعلم، التوجيه اللفظي، تحليل المهمة، اللعب) بلغت نسبة قبولها لدى المحكمين (100%)، في حين أن الأساليب (6،9،8،10) وهي (النمذجة، التوجيه الجسدي، التمثيل، القصة) بلغت نسبة قبول المحكمين لها (80%) حيث أن أربعة محكمين كان لهم قبول استخدام هذه الأساليب في حين رفض واحد فقط قبول استخدام هذه الأساليب (20%)، وعليه يمكن تطبيق هذا النموذج في الدراسة الأساسية على اعتبار أن أكثر المحكمين قد اتفقوا على قبول هذه الأساليب.

7-3-المقابلة:

انطلاقا من أساليب التعليم العشرة التي تم اعتمادها في هذه الدراسة كأبعاد في كل من الاستبيان وشبكة الملاحظة فقد تم اعتمادها كذلك في المقابلة، وتم اشتقاق مؤشرين من كل بعد ليصبح عدد الأسئلة في دليل المقابلة عشرون سؤالا تصب كلها في هدف الدراسة وهو معرفة الأساليب التي يستخدمها المربي في زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وللتأكد من مدى صلاحية دليل المقابلة لهدف الدراسة تم عرض الدليل على خمسة محكمين ثلاثة أساتذة جامعيين لديهم خبرة في التدريس فاقت العشر

سنوات، ومربيان لديهم خبرة فاقت الخمسة عشر سنة مع الأطفال المعاقين ذهنيا والجدول (30) يوضح خصائص المحكمين.

جدول (30): يوضح نتائج تحكيم دليل المقابلة

الرقم	العبارات	يقيس		لا يقيس		المجموع		الملاحظات
		ن	%	ن	%	ن	%	
1	[كيف يتم تعليم المهارات المختلفة للأطفال؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
2	[كيف يمكن التأكد بأن الطفل أدرك مهارة معينة؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
3	[كيف يمكن تقييم تقدم تعلم الطفل؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
4	[عندما لا يرغب الطفل في التعلم ما تفعل معه؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
5	[ماذا تفعل حتى تجعل الطفل يقبل على التعلم من تلقاء نفسه؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
6	[في رأيك ما هي أكثر الأساليب التي تحفز الأطفال؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
7	[ما هي أكثر الأساليب المستخدمة من طرفكم؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
8	[ما أكثر المشكلات التي تعيق تعلم الأطفال وكيف يمكن معالجتها؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
9	[تشتت الانتباه صفة مميزة للأطفال المعاقين ذهنيا، كيف يمكنكم التعامل معها؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
10	[كيف يمكن تصحيح السلوكيات غير المرغوبة؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
11	[كيف يمكنكم تعليم الطفل مهارات جديدة؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
12	[عندما لا يفهم الطفل التعليمة، ماذا تفعل معه؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
13	[كيف يمكنكم التأكد بأن الطفل فهم ما طلب منه؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
14	[هل الأساليب التعليمية المتبعة في المركز تحقق تعلما جيدا؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
15	[في رأيك هل الظروف التعليمية (الوسائل، البيئة، الوقت، المنهاج) ملائمة؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
16	[كيف يمكن تعليم الطفل المهارات الصعبة أو المعقدة؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
17	[عندما يتوقف الطفل في منتصف المهمة ما تفعل معه؟]	5	100%	0	0%	5	100%	
18	[حسب ما تراه مناسبا كيف ترتب أساليب العزيز التالية تصاعديا (شهادات التقدير، الثناء، التصفيق، المأكولات)]	5	100%	0	0%	5	100%	
19	[حسب ما تراه مناسبا كيف ترتب هذه الأساليب تصاعديا (التمثيل، القصة، النمذجة، اللعب)]	5	100%	0	0%	5	100%	
20	[ما أكثر الملاحظات والانتقادات التي تأتيكم من الأولياء حول ما يتعلم الأطفال؟]	5	100%	0	0%	5	100%	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسبة قبول المحكمين الخمسة على عبارات المقابلة بلغت 100%، وبالتالي فإن المحكمين قد اتفقوا على ملائمة دليل المقابلة لأهداف الدراسة، وعليه يمكن للباحث أن يطبق هذا النموذج في الدراسة الأساسية.

8-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

لعل من أهم النتائج التي تحصل الباحث عليها من تطبيق الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- الحصول على كافة التراخيص من الجامعة ومديرية النشاط الاجتماعي.
- الحصول على عدد المراكز وعدد المربين واختيار مركز الوادي ميدانا للدراسة الأساسية.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- تعذر إجراء المقابلة مع أولياء الأطفال المعاقين ذهنيا وذلك لمنع اجتماعات الأولياء بسبب الإجراءات الاحترازية المتبعة التي فرضتها جائحة كورونا.
- تعذر إجراء المقابلة مع الأخصائية الأرطفونية بسبب تواجدها في عطلة مرضية مطولة.
- تذليل أهم العراقيل التي من الممكن أن تواجه الباحث أثناء تطبيق للدراسة الأساسية والتي منها(توقيت عمل المربين، أوقات الزيارات والخرجات، الأوقات الأكثر مناسبة لتطبيق الدراسة الأساسية).

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة:

حسب المنجد فإن المنهج هو الطريق الواضح (معلوف، 1969، ص841) ويعرفه عبد الرحمن بدوي بأنه: «الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة» (جندلي،2007، ص 13)، ويرى بعض الباحثين أن المنهج الوصفي يشمل كافة المناهج الأخرى باستثناء المنهجين التاريخي والتجريبي، ذلك لأن عملية الوصف والتحليل تكاد تكون موجودة في كافة أنواع البحوث العلمية، (الدليمي وصالح،2018، ص148)، وعموما فإن البحوث الاجتماعية تصنف إلى ثلاثة أنواع:

- البحوث الاستطلاعية: وتعمل هذه البحوث على جمع بيانات عن مشكلة بحث غير محددة المعالم.
- البحوث الوصفية: تعمل هذه البحوث على جمع بيانات عن ظاهرة تغلب عليها سمة التحديد.
- البحوث التشخيصية: وتعمل هذه البحوث على جمع بيانات عن ظاهرة محددة تحديدا دقيقا. (خضر، 2013، ص77)

لذلك وتماشيا مع أهداف الدراسة، فإن هذه الدراسة تصنف ضمن الدراسات الوصفية الاستكشافية والتي تعرف بأنها تلك الدراسة التي يهدف الباحث من وراء القيام بها إلى الإلمام بظاهرة ما أو اكتساب استبصار جديد عنها، وذلك لإعداد مشكلة البحث بصورة أكثر دقة أو لتكوين فروض، ويعد إجراء الدراسات الاستكشافية أمرا ضروريا خاصة في الميادين البحثية الجديدة التي لم يتناولها الباحثون بالدراسة والبحث من قبل، أو تكون المعلومات التي يعرفها عن موضوع بحثه قليلة للغاية (البسيوني، 2013، ص112)، والدراسات الاستكشافية هي دراسات تستكشف أسئلة البحث ولا تقدم حلولا نهائية حاسمة للمشكلة القائمة، لذلك فهي لا تهدف إلى تقديم أدلة قاطعة، بل تساعد الباحث على فهم المشكلة بشكل أفضل، لذلك يعتبرها الباحثون اللبنة الأولى للدراسات الميدانية، فهي تمهد إلى البحث العلمي، ويلجأ إليها الباحث عندما تكون هناك ندرة في المعلومات حول الموضوع الذي ينوي دراسته وليس لديه البيانات التي تؤهله لإجراء دراسة وصفية (خضر، 2013، ص77).

2-حدود الدراسة:

2-1-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة على مستوى المركز النفسي البيداغوجي بالشط بلدية الوادي ولاية الوادي.

2-2- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الأساسية بداية من: 08 ماي 2022 إلى غاية 31 ماي 2022.

2-3- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة الأساسية على المربين العاملين بالمركز النفسي البيداغوجي بالوادي وعددهم 23 مربيا:(9 ذكور، 14 أنثى).

3-مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس، نوفل، العبسي، أبو عواد،2014،ص217)، وفي هذه الدراسة تكون مجتمع الدراسة من المربين الذين يقومون بتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم في المراكز النفسية البيداغوجية التابعة لوزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، والمتواجدة في ولايتي الوادي والمغير وعددهم 75 مربيا، أما عدد المراكز فهو أربعة مراكز: (اثنان في ولاية الوادي واثنان في ولاية المغير):

1- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالوادي

2- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالدبيلة

3- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بجامعة.

4- المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بالمغير.

والجدول التالي يوضح خصائص مجتمع الدراسة:

جدول رقم (31): يوضح خصائص مجتمع الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
مكان العمل	الوادي	24	% 32
	الدبيلة	15	% 20
	المغير	18	% 24
	جامعة	18	% 24
الجنس	ذكر	14	%18.7
	أنثى	61	% 81.3
الوظيفة	مساعد مربي	24	% 32
	مربي متخصص	16	% 21.3
	مربي متخصص رئيسي	16	% 21.3
	مربي متخصص رئيس	9	% 12
	أخرى	10	% 13.3
المستوى التعليمي	ثانوي	21	% 28
	جامعي	39	% 52
	آخر	15	% 20
الخبرة المهنية	من 1 إلى 5 سنوات	28	% 37.3
	من 6 إلى 10 سنوات	25	% 33.3
	من 11 إلى 15 سنة	8	% 10.7
	أكثر من 15 سنة	14	% 18.7

من خلال الجدول نلاحظ أن مجتمع الدراسة تكون من 75 مربيا ومربية يتوزعون على أربعة مراكز حيث أن:

عدد المربين في مركز الوادي يمثل 32% من مجتمع الدراسة أما مركز جامعة فكان 24%وكذلك كان مركز المغير 24%، وبالنسبة لمركز الدبيلة فيمثل 20%، كما نلاحظ أن جنس الإناث يغلب على مجتمع الدراسة حيث نجد أن 81.3% من مجتمع الدراسة إناث في حين أن الذكور 18.7%، كما نلاحظ أن رتبة مساعد مربي وهي رتبة آيلة للزوال تغلب على مجتمع الدراسة بنسبة 32% أما رتبة مربي متخصص ورتبة مربي متخصص رئيسي فكليهما 21.3%، وبالنسبة لرتبة مربي متخصص رئيس

فنسبتها 12%، ومن بين أفراد مجتمع الدراسة نجد نسبة 13.3% وهي تشمل (أستاذ التعليم المختص ومعلم التعليم المختص وغيرها)، وبالنسبة للمستوى التعليمي فنجد أن المستوى الجامعي يغلب على أفراد مجتمع الدراسة بنسبة 52% ثم المستوى الثانوي بنسبة 28% ثم مستويات أخرى بنسبة 20%، أما سنوات الخبرة المهنية فنجد أن من هم أقل من 6 سنوات نسبتهم 37.3%، ثم من(6-10) سنوات نسبتهم 33.3%، ثم من هم أكثر من 15 سنة نسبتهم 18.7% وأما من هم بين (11-15) سنة فنسبتهم10.7%.

4-عينة الدراسة:

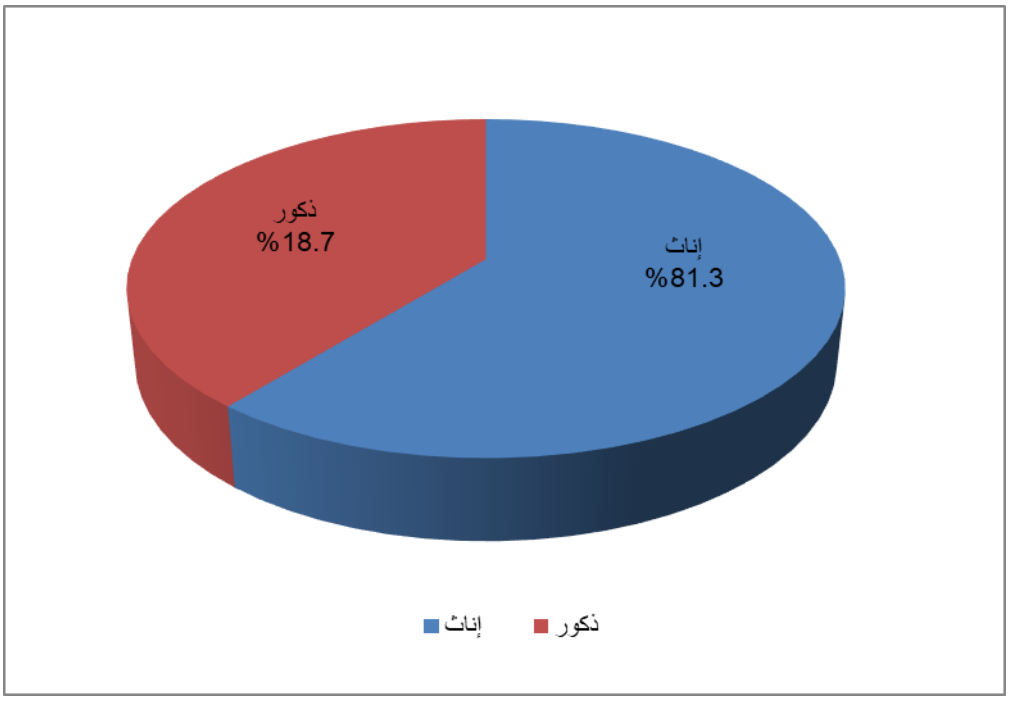
العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله، وعمل استدلالات حول معالم المجتمع (عباس، نوفل، العبسي، أبو عواد، 2014، ص 218)، وفي هذه الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية لاعتقاد الباحث أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا صحيحا واعتقاده أن لو استخدم نوعا آخر من العينات فإنها قد لا تكون ممثلة لخصائص المجتمع كما تمثله هذه العينة (عطية،2009، ص104)، وهذا النوع من العينات يستخدم في البحوث الاستطلاعية ويستخدمها الباحث عندما يرغب في دراسة حالات معينة دراسة معمقة، ومثال ذلك عندما يرغب الباحث قي دراسة بعض الأطفال المعاقين ذهنيا فإنه يذهب إلى مؤسسات الرعاية للحصول على عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا(أبو علام، 2006، ص180)، وتمثلت عينة الدراسة في المربين العاملين في المركز النفسي البيداغوجي بالشط بلدية الوادي وعددهم 23 مربيا، ويمكن توضيح خصائص أفراد عينة الدراسة كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (32): يوضح خصائص عينة الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	9	%18.7
	أنثى	14	% 81.3
الوظيفة	مساعد مربي	2	% 8.7
	مربي متخصص	5	% 21.7
	مربي متخصص رئيسي	8	% 34.8
	مربي متخصص رئيس	6	% 26.1
	أخرى	2	% 8.7
المستوى التعليمي	ثانوي	6	% 26.1
	جامعي	12	% 52.2

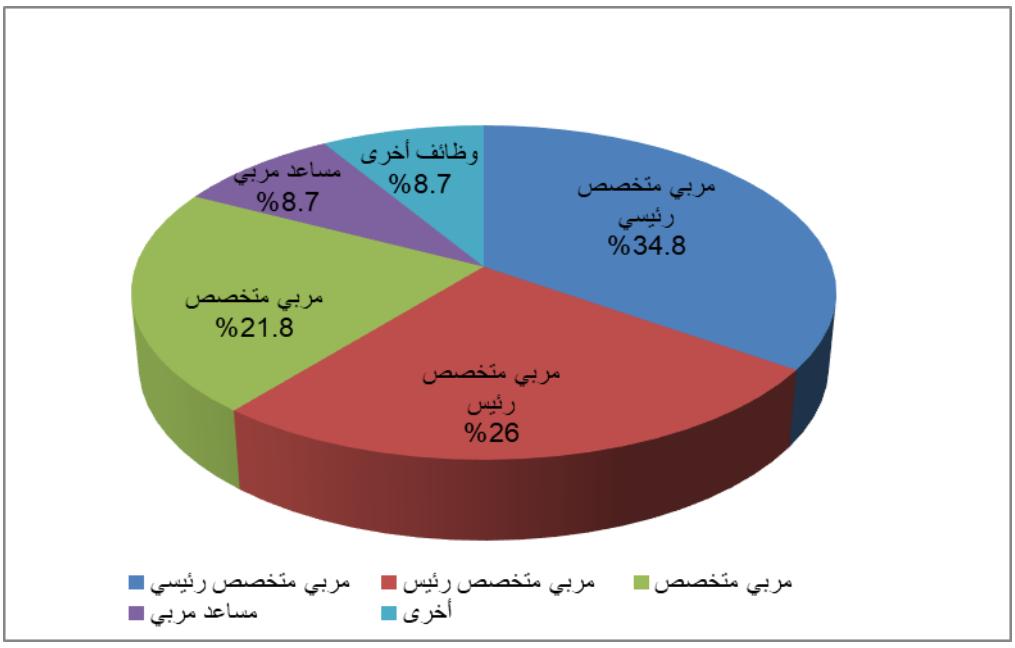
	آخر	5	% 21.7
الخبرة المهنية	من 1 إلى 5 سنوات	3	% 13
	من 6 إلى 10 سنوات	8	% 34.8
	من 11 إلى 15 سنة	3	% 13
	أكثر من 15 سنة	9	% 39.1

نلاحظ من الجدول أن عدد أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على الاستبيانات والذين شملتهم شبكة الملاحظة هو 23 مربيا ومربية من أصل 24 حيث وجدنا مربية في عطلة مرضية خلال فترة الدراسة الأساسية، وأما خصائص أفراد العينة فنجد أنه يغلب على أفراد العينة جنس الإناث حيث أن عددهن 14 فردا بنسبة 81.3%، أما عدد الذكور 9 أفراد بنسبة 18.7%.



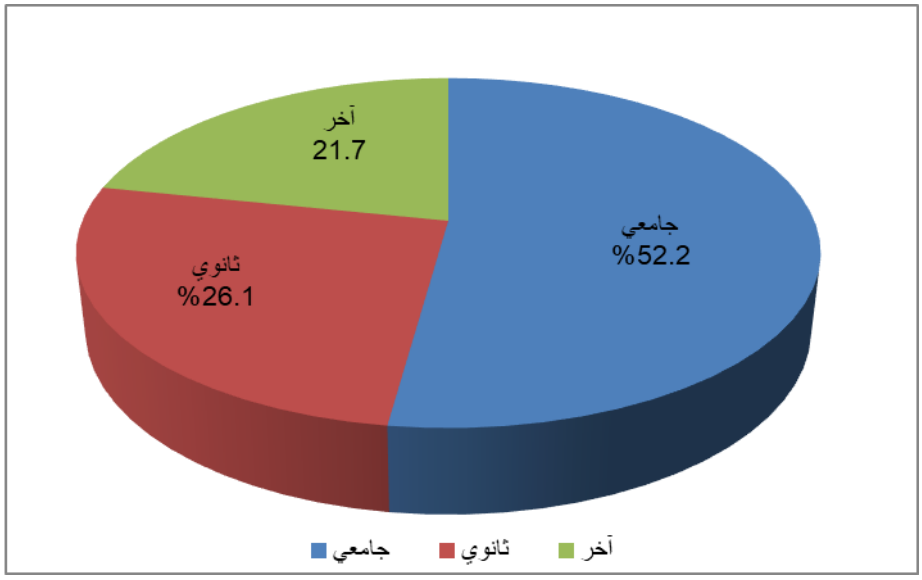
شكل (05): يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

كما يغلب على أفراد العينة منصب مربي متخصص رئيسي فعددهم 8 أفراد بنسبة 34.8%، ثم منصب مربي متخصص رئيس عددهم 6 بنسبة 26%، ثم منصب مربي متخصص عددهم 5 بنسبة 21.8%أما منصب مساعد مربي فعددهم 2 أي بنسبة 8.7%، ثم نجد عدد 2 أفراد بنسبة 8.7% وهم يمثلون معلم تعليم مختص وأستاذ تعليم مختص.



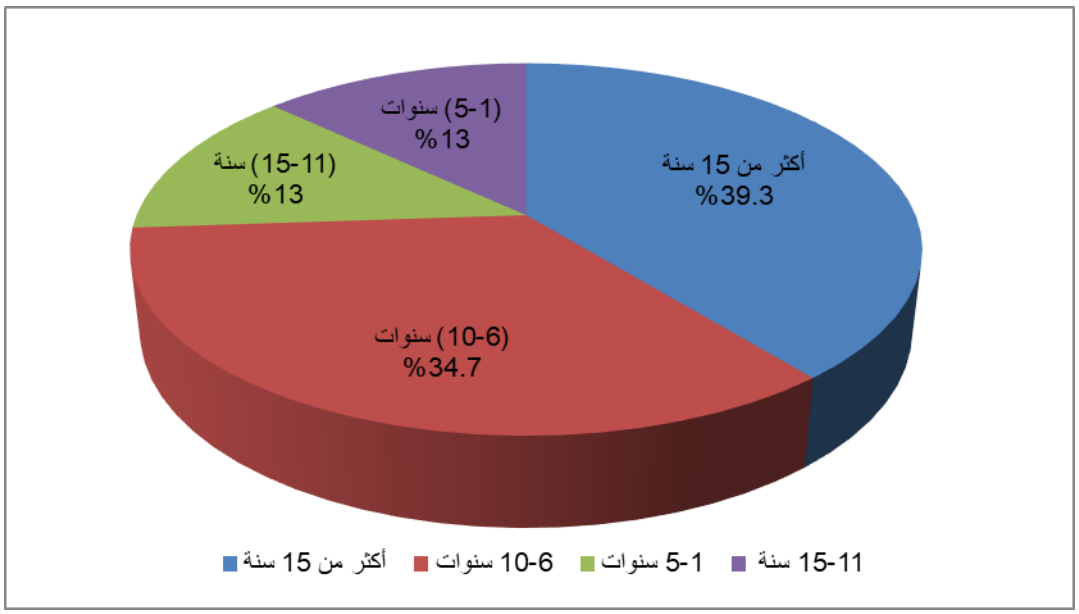
شكل (06): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي

أما المستوى التعليمي فنجد أن المستوى الجامعي يغلب على أفراد العينة حيث عددهم 12 فردا بنسبة 52.2% ثم المستوى الثانوي عددهم 6 أراد بنسبة 26.1 %، ثم مستويات أخرى عددهم 5 أفراد بنسبة 21.7%.



شكل (07): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

وبالنسبة للخبرة المهنية فنجد أن غالبية أفراد العينة قد تجاوزوا 15 سنة خبرة بعدد 9 أفراد وبنسبة 39.3%، ثم نجد 8 أفراد من (6-10) سنوات بنسبة 34.7 %، ثم نجد 3 أفراد لكل من(11-15) و(1-6) سنوات ونسبة 13% لكل منهما.



شكل (08): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

5-أدوات جمع البيانات:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان وشبكة الملاحظة والمقابلة وتصحيح العبارات وحذف البند غير الدال إحصائيا، تم اعتماد الأدوات في صورتها النهائية لتطبيقها في الدراسة الأساسية كما هي موضحة في الملحق (04)، (06)، (07).

6-الأساليب الإحصائية:

إن تحديد الأساليب الإحصائية في تحليل وتفسير النتائج يعتبر خطوة هامة في الجانب الميداني ولقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن مواصفات العينة وعن مستوى استخدام أساليب التعليم التي تزيد من دافعية الأطفال (منخفض- متوسط – مرتفع)
- النسب المئوية وتم استخدامها في تحديد خصائص أفراد مجتمع وعينة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون وتم استخدامه في حساب معامل الصدق.
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.
- اختبار"ت"(t-test) وقد تم استخدامه لمعرفة دلالة الفروقبين أفراد العينة حسب الجنس.

- اختبار التباين الأحادي (Anova) وقد تم استخدامه لحساب الفروق بين أفراد العينة حسب كل من (المستوى التعليمي، المنصب الوظيفي، الخبرة المهنية)
- برنامج (SPSS. 20) وتم استخدامه في المعالجة الإحصائية للبيانات.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تطرق الباحث إلى الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بإجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وعينتها والأدوات المناسبة لجمع البيانات، كما تم التأكد من صلاحية هذه الأدوات وحساب خصائصها السيكومترية، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية كما تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الاستطلاعية، بعد ذلك تطرق الباحث إلى إجراءات الدراسة الأساسية من خلال عرض المنهج المناسب للدراسة وحدود الدراسة وكذلك مجتمع وعينة الدراسة وخصائصهما، بعد ذلك عرض الباحث أدوات الدراسة الأساسية، وأشار في الأخير إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمها لمعالجة البيانات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع

5- عرض وتحليل نتائج التساؤل الخامس

6- عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة

7- عرض وتحليل نتائج المقابلة

8- تفسير نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد:

بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات الناتجة عنها، وبعد المعالجة الإحصائية لهذه النتائج، تم في هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عليها هذه الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التي تم طرحها في فصل الدراسة الأول ثم مناقشتها وتفسيرها انطلاقا من الخلفية النظرية للدراسة وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، وقد تم التطرق إلى كل ذلك حسب الترتيب الذي تم على أساسه طرح تساؤلات الدراسة.

1-عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

والذي كان نصه:

- **ما درجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم؟**

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب

1-1- مدى استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم: وذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العينة ككل لتحديد درجات مدى الاستخدام وما يقابلها من درجات الاستخدام وهو موضح في الجدول (35) وتحصل على النتائج التالية: (المتوسط الحسابي: 3.90، الانحراف المعياري: 0.45)

الجدول رقم (33): يمثل مدى الاستخدام ودرجة الاستخدام

	المتوسط المرجح	درجة الاستخدام
1	من 1 إلى 1.80	**منخفضة جدا**
2	من 1.81 إلى 2.60	**منخفضة**
3	من 2.61 إلى 3.40	**متوسطة**
4	من 3.41 إلى 4.20	**مرتفعة**
5	من 4.21 إلى 5	**مرتفعة جدا**

من خلال الجدول السابق يتبين أن:

- درجة الاستخدام **منخفضة جدا** تقع بين (1- 1.80)
- درجة الاستخدام **منخفضة** فهي تقع بين (1.81- 2.60)
- درجة الاستخدام **متوسطة** بين (2.61- 3.40)
- درجة الاستخدام **مرتفعة** فتقع بين (3.41- 4.20)
- درجة الاستخدام **مرتفعة جدا** بين (4.21- 5).

وحسب النتائج المتوصل إليها والمتمثلة في المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمقدر بـ (3.90) فهو يقع بين المدى (3.41- 4.20) والذي يوافق درجة الاستخدام **مرتفعة،** لذا فان درجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم **مرتفعة.**

1-2- درجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم: وذلك بحساب كل من: (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، درجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم)، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (34): يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم

	الأساليب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب (حسب المتوسط)
1	تشكيل السلوك	4.41	0.57	مرتفعة جدا	02
2	التعزيز	3.52	0.68	مرتفعة	09
3	إعداد ظروف العمل	4.20	0.53	مرتفعة	05
4	التوجيه اللفظي	4.53	0.38	مرتفعة جدا	01
5	تحليل المهمة	4.02	0.66	مرتفعة	06
6	النمذجة	3.67	0.49	مرتفعة	07

7	اللعب	4.22	0.66	مرتفعة جدا	03
8	التوجيه الجسدي	4.21	0.56	مرتفعة جدا	04
9	التمثيل	3.58	0.76	مرتفعة	08
10	القصة	2.79	1.32	متوسطة	10
		3.90	**0.45**		

حسب الجدول فان قيم المتوسط الحسابي لكل الأساليب قد تراوحت بين (2.79– 4.53)، أما مدى استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم فهي موضحة كالتالي:

- أسلوب التوجيه اللفظي بلغ متوسطه الحسابي (4.53) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة جدا
- أسلوب تشكيل السلوك بلغ متوسطه الحسابي (4.41) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة جدا
- أسلوب اللعب بلغ متوسطه الحسابي (4.22) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة جدا
- أسلوب التوجيه الجسدي بلغ متوسطه الحسابي (4.21) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة جدا
- أسلوب إعداد ظروف التعلم بلغ متوسطه الحسابي (4.20) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة
- أسلوب تحليل المهمة بلغ متوسطه الحسابي (4.02) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة
- أسلوب النمذجة بلغ متوسطه الحسابي (3.67) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة
- أسلوب التمثيل بلغ متوسطه الحسابي (3.58) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة
- أسلوب التعزيز بلغ متوسطه الحسابي (3.52) مما يجعل درجة استخدامه مرتفعة
- أسلوب القصة بلغ متوسطه الحسابي (2.79) مما يجعل درجة استخدامه متوسطة

وعليه يمكن ترتيب أساليب زيادة الدافعية للأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم من الأسلوب الأكثر استخداما إلى الأسلوب الأقل استخداما على النحو التالي:

- أسلوب التوجيه اللفظي.
- أسلوب تشكيل السلوك

- أسلوب اللعب
- أسلوب التوجيه الجسدي
- أسلوب إعداد ظروف التعلم
- أسلوب تحليل المهمة
- أسلوب النمذجة
- أسلوب التمثيل
- أسلوب التعزيز
- أسلوب القصة

بالرغم من ترتيب الأساليب ترتيبا تنازليا إلا أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للأساليب تعد ضئيلة وصغيرة، وعليه وبشكل عام حسب النتائج المتحصل عليها آنفا تصنف جميع الأساليب على اختلاف أبعادها ضمن الدرجة المرتفعة.

2-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني:

والذي نص على: **((هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية نحو التعلم تعود لمتغير الجنس؟)).**

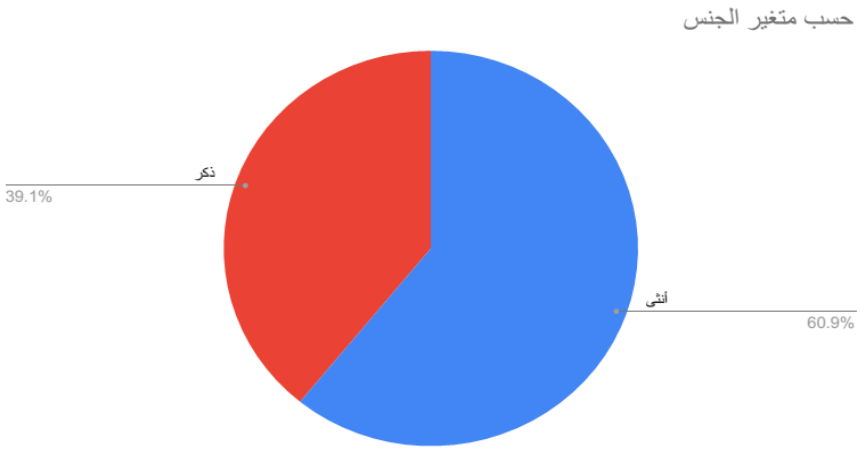
وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحث في ذلك اختبار (t-test) لحساب الفروق بين عينتين مستقلتين (ذكور وإناث)، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (35): يوضح قيمة الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة T	مستوى دلالة ت
ذكور	09	143.88	43.59244	21	0.01	غير دالة احصائيا
اناث	14	156.85	47.04478			

أن وجد الباحث أن قيمة ت المحسوبة هي ت = 0.01، وبالرجوع إلى جدول القيم التائية المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05 = α وعند درجة حرية df= 21، وجد الباحث أن قيمة ت = 1.720، وعند مستوى الدلالة 0.01 = α ونفس درجة الحرية وجد أن ت = 2.517.

وبما أن قيمة ت المحسوبة أصغر من قيمة ت الجدولية وبناء على هذه النتائج يمكننا أن نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل، وعليه نقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعود لمتغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.



شكل (09): نسبة الذكور والإناث في العينة

3-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث:

والذي نص على: **((هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية نحو التعلم تعود لمتغير المستوى التعليمي؟)).**

لحساب الفروق حسب متغير المستوى التعليمي وبما أنه توجد ثلاث مجموعات (ثانوي، جامعي، آخر)، ومتغير واحد فإن الباحث اعتمد اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعة، فكانت النتائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (36): يوضح مقدار التباين بين أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

مصدر التباين sv	مجموع المربعات ss	درجة الحرية df	متوسط المربعات ms	النسبة الفائية f
بين المجموعات b	659.703	2	329.85	1.158
داخل المجموعات w	5692.21	20	284.61	
الكلي t	6351.913	22		

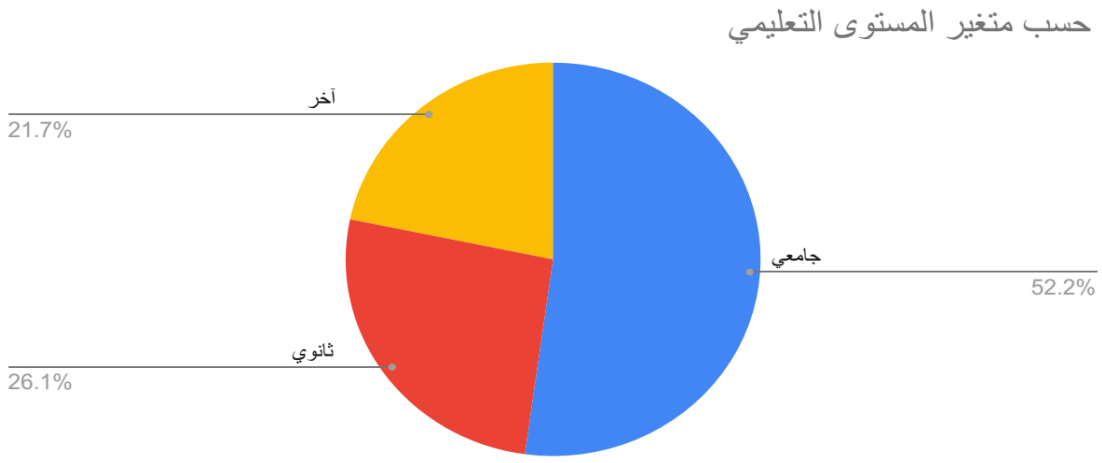
نلاحظ من الجدول أن قيمة ف المحسوبة هي ف = 1.158 وعند الرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار ف نجد أن قيمة ف الجدولية عند درجتي حرية 2 و20 وعند مستويات الدلالة:

$\alpha = 0.05$ نجد أن ف = 3.49

$\alpha = 0.01$ نجد أن ف = 5.85

$\alpha = 0.001$ نجد أن ف = 9.95

وبما أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي لدى أفراد عينة الدراسة.



شكل (10): نسب أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

4-عرض وتحليل نتائج التساؤل الرابع:

والذي نص على: **((هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية نحو التعلم تعود لمتغير الخبرة المهنية؟))**

لحساب الفروق حسب متغير سنوات الخبرة المهنية وبما أنه توجد أربع مجموعات (1- 5) سنوات، (6- 10) سنوات، (11- 15) سنة، أكثر من 15 سنة)، ومتغير واحد فإن الباحث اعتمد اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعة، فكانت النتائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (37): يوضح مقدار التباين بين أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

مصدر التباين sv	مجموع المربعات ss	درجة الحرية df	متوسط المربعات ms	النسبة الفائية f
بين المجموعات b	377.523	3	125.841	0.40
داخل المجموعات w	5974.39	19	314.44	
الكلي t	6351.913	22		

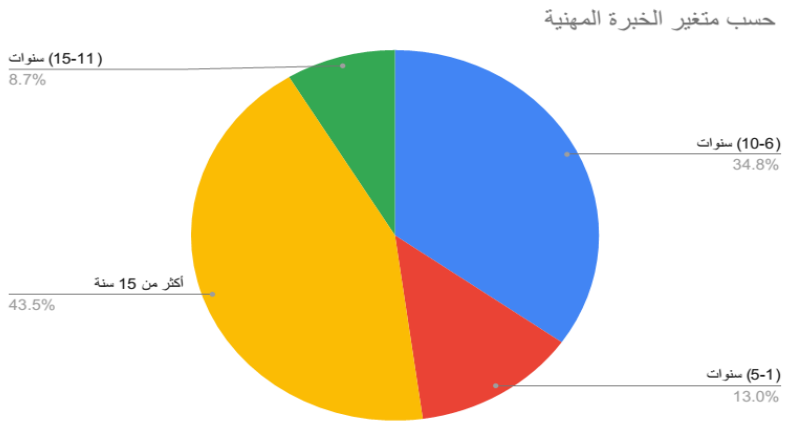
نلاحظ من الجدول أن قيمة ف المحسوبة هي ف = 0.40 وعند الرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار ف نجد أن قيمة ف الجدولية عند درجتي حرية 3 و19 وعند مستويات الدلالة:

$\alpha = 0.05$ نجد أن ف = 3.13

$\alpha = 0.01$ نجد أن ف = 5.01

$\alpha = 0.001$ نجد أن ف = 8.28

وبما أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية لدى أفراد عينة الدراسة.



شكل (11): نسب أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

5-عرض وتحليل نتائج التساؤل الخامس:

والذي نص على: **((هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية نحو التعلم تعود لمتغير المنصب الوظيفي؟))**

لحساب الفروق حسب متغير المنصب الوظيفي وبما أنه توجد خمس مجموعات (مساعد مربي، مربي متخصص، مربي متخصص رئيسي، مربي متخصص رئيس، أخرى)، ومتغير واحد فإن الباحث اعتمد اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعة، فكانت النتائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (38): يوضح مقدار التباين بين أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي

مصدر التباين sv	مجموع المربعات ss	درجة الحرية df	متوسط المربعات ms	النسبة الفائية f
بين المجموعات b	2032.573	4	508.149	2.117
داخل المجموعات w	4319.34	18	239.963	
الكلي t	6351.913	22		

نلاحظ من الجدول أن قيمة ف المحسوبة هي ف = 2.117 وعند الرجوع إلى جدول القيم الحرجة لاختبار ف نجد أن قيمة ف الجدولية عند درجتي حرية 4 و18 وعند مستويات الدلالة:

$\alpha = 0.05$ نجد أن ف = 2.93

$\alpha = 0.01$ نجد أن ف = 4.58

$\alpha = 0.001$ نجد أن ف = 7.46

وبما أن قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمة ف الجدولية فإننا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل وبالتالي يمكننا القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المنصب الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.

شكل (12): نسب أفراد عينة الدراسة حسب المنصب الوظيفي

6-عرض وتحليل المقابلة مع الأخصائية النفسانية العيادية:

الباحث: كيف يتم تعليم المهارات المختلفة للأطفال؟

الأخصائية النفسانية: كل طفل يتعلم حسب قدراته وحسب إمكانياته، فنجد من الأطفال من يتعلم بالتقليد وآخر بالمهارات المعرفية وآخر عن طريق اللعب كما قد تكون أساليب أخرى، فمن خلال متابعاتي الفردية والجماعية للأطفال، وجدت أن البعض منهم لا يحفزهم التعلم الفردي بل يحفزهم التعلم الجماعي، حيث أنهم في المتابعة الفردية ليست لا تكون لديهم استجابات ولا يبدون القابلية للتعلم، بينما عندما يكونون مع أقرانه يكونون أكثر تنافسا وقابلية للتعلم.

الباحث: كيف يمكن التأكد بأن الطفل أدرك مهارة معينة؟

الأخصائية النفسانية: من خلال الاجتماعات البيداغوجية التي تتم كل أسبوع وكل ثلاثة أشهر يتم عرض حالات الأطفال، وعندما يتم تقديم ملاحظات إيجابية عن الطفل من مختصين مختلفين، ويكون تأكيد من الجميع لهذه الملاحظات الإيجابية يمكن أن نحكم بأن الطفل قد أتقن المهارة المستهدفة أو أنه يتقدم في تعلمه، كما يمكن ملاحظة ذلك من خلال سلوكياته العامة أو مهاراته المعرفية أو أن بعض السلوكيات السلبية قد اختفت.

الباحث: كيف يمكن تقييم تقدم تعلم الطفل؟

الأخصائية النفسانية: يتم في كل ثلاثة أشهر اجتماع تقييمي من طرف الفرقة البيداغوجية يتم فيه التطرق إلى حالات الأطفال وعرض مدى تقدمهم في البرنامج التعليمي وطرح المشكلات التي تعترض سبيل تقدمهم، ومن خلال تدخل المربي والمختص النفسي والمختص الأرطفوني والمختص النفس حركي والطبيب، يتم التعرف على مختلف جوانب المشكلة، التي قد تكون على كل المستويات، أو قد تكون من جانب واحد فقط، ومن خلال هذا الاجتماع يتم فيه وضع حلول لمشكلات الطفل كل حسب اختصاصه وحسب مستوى تدخله.

الباحث: عندما لا يرغب الطفل في التعلم ما تفعل معه؟

الأخصائية النفسانية: الأطفال المعاقين ذهنيا أطفال مزاجيون، فالطفل يتعلم وينجز النشاط عندما يكون حسن المزاج، وعندما يكون الطفل متقلب المزاج فهو لا يرغب في عمل أي شيء، فقد يدخل في نوبة بكاء هستيري أو قد يكون في حالة غضب أو قد تأخذه نزعة عدوانية، لذلك لا بد للمربي من أن يستغل الحالة المزاجية الجيدة للطفل من أجل أن يكون حدوث التعلم بنسب أكبر، وعندما يكون في حالة مزاجية متقلبة على المربي أن يتركه يرتاح أو يترك له مساحة أكبر من اللعب، أما عندما تزيد هذه الحالة المزاجية عن حدها المتوقع، أو تتكرر لعدة أيام، هنا نلجأ لاستدعاء والدي الطفل للبحث في هذا الأمر

فقد يكون ذلك نتيجة مشاكل عائلية أو معاملة سيئة أو عقاب جسدي، أو حرمان من أشياء يرغب فيها الطفل أو غير ذلك.

الباحث: ماذا تفعل حتى تجعل الطفل يقبل على التعلم من تلقاء نفسه؟

الأخصائية النفسانية: من الخصائص العامة للأطفال المعاقين ذهنيا الكسل والخمول وقلة النشاط أو الفرط الحركي الشديد وهناك الانعزالي والاجتماعي وهناك كذلك من لديه فرط في السمنة وقد نجد الكثير من هؤلاء من لا يريد صعود درجات سلم من ثلاث درجات ولا يرغب حتى في رفع أصبع يده، وقد تكون هذه الصفات نتيجة معاملة الوالدين والإفراط في حماية ابنهم، وتعودهم على أنجاز كل أعماله ومطالبه دون أن يترك الطفل يمارس أي نشاط بمفرده، ومن أجل أن نجعل الطفل يقبل عل التعلم لا بد من أن يكون النشاط مرغوبا لدى الطفل، كما ينبغي أن يكون هناك تعاون وتكامل بين عمل المربي في المركز وعمل الوالدين في المنزل وأن يكون لما يتعلمه الطفل في المركز تتمة وتثبيت في منزل الطفل وفي حياته اليومية، وهذا الأمر نؤكد عليه في الإرشاد الوالدي وفي اللقاء مع الأولياء حتى أن إحدى الأمهات قد قالت لي: ((نايا ما كانش علابالي.. ونايا كان في باللي ولدي معاق ما يقدرش يتعلم.. هذاك علاه راني أنا ندير في كلش)).

الباحث: ما هي أكثر الأساليب التي تحفز الأطفال؟

الأخصائية النفسانية: من بين أكثر النشاطات التي يرغب فيها الأطفال المعاقين ذهنيا: (اللعب، الخرجات الترفيهية، اللعب في الساحة، المأكولات)، فعندما تلاحظ الطفل يلعب في الساحة ستجد طفلا آخر مختلف تماما عن الطفل الذي كنت تشاهده قبل قليل قي القسم وكذلك في الخرجات الترفيهية فنجد أن الطفل في قمة الفرح والسرور فالطفل الذي لا يتكلم غالبا في القسم نجده يقول بعض العبارات في الخرجة الترفيهية، كذلك تعتبر المأكولات عاملا مهما جدا في تحفيز الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم،

لذلك فإن الحرمان من أحد هذه الأنشطة أو تأخير موعدها يعتبر من أقسى أنواع العقاب لدى هؤلاء الأطفال.

الباحث: ما هي أكثر الأساليب المستخدمة من طرفكم؟

الأخصائية النفسانية: طبعا هناك العديد من الأساليب التعليمية التي لها الأثر الكبير في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، ولا يمكن أن نقول أن هذا الأسلوب أفضل من هذا الأسلوب، ولكن يمكن أن نقول أن هذا الأسلوب أكثر استخداما من هذا الأسلوب، وبالنسبة لي فإن أكثر الأساليب استخداما هي التعزيز والتشجيع سواء كان (عبارات المدح والثناء، التصفيق، العناق، الابتسامة وغيرها) فهي أساليب لا تحتاج إلى وسائل أو تحضيرات مسبقة كما أنها ليست مكلفة، ثم يكون أسلوب المكافآت بالمأكولات والمشروبات الخفيفة (حلوى، بسكويت، عصير) وهي أقل استخداما من الأسلوب السابق، كذلك أسلوب تقسيم المهارة المعقدة إلى مهارات فرعية صغيرة سهلة التعليم، ثم أسلوب التقليد والنمذجة، كذلك أسلوب اللعب التعليمي الهادف، وكذلك التمثيل الذي له أهمية في تعليم العادات والتقاليد السلوك الاجتماعي، لذلك عندما نريد أن نعلم الطفل مهارة معينة، يمكن أن نقول أن هذا الأسلوب أكثر نجاحا من الأسلوب الآخر.

الباحث: ما أكثر المشكلات التي تعيق تعلم الأطفال، وكيف يمكن معالجتها؟

الأخصائية النفسانية: من أكثر المشكلات السلوكية التي تعيق الأطفال المعاقين ذهنيا (فرط الحركة، العدوانية، حب التملك، حب السيطرة)، مشكلة فرط الحركة لا تترك مجالا للطفل ليركز انتباهه على محتوى المادة التعليمية وبالتالي لا يدرك محتواها ولا يفهمها ولا يتعلمها وكثيرا ما ينقل الطفل هذا المشكل إلى زملائه فلا هو تعلم ولا ترك المجال لزملائه ليتعلموا، كذلك بالنسبة لحب التملك والسيطرة فالطفل هنا لا يترك لزملائه المبادرة أو المبادأة ولا المشاركة في النشاط، ومن بين المشكلات النفسية التي يعاني منها الأطفال: (الغيرة، الفوبيا، ضعف الثقة بالنفس، تأثيرات البيئة، تأثيرات معاملة الأهل) فهذه المشكلات قد

تعيق الطفل عن التعلم، لذلك وانطلاقا من معرفة مسبباتها نسعى إلى معالجتها كل حسب موقعه(النفساني، الأهل، المربي).

الباحث: تشتت الانتباه صفة مميزة للأطفال المعاقين ذهنيا، كيف يمكنكم التعامل معها؟

الأخصائية النفسانية: بالنسبة للأطفال الذين لديهم مشكلة فرط الحركة وتشتت الانتباه في العادة نبدأ في تعليمهم الجلوس على الكرسي لأن الطفل كثير الحركة لا يركز ولا يتعلم، وفي العادة نركز في البداية مثلا: على مدة 3 دقائق ثم على 5 دقائق تم على 10 دقائق ثم على 15 دقيقة حتى يتسنى للطفل القابلية للانتباه ثم الاستيعاب، ثم يتم العمل على الأشياء الأخرى التي تحتاج إلى التركيز والتي من بينها: (التلوين داخل الحيز، متابعة النقاط، ألعاب التركيب والتصنيف).

الباحث: كيف يمكن تصحيح السلوكيات غير المرغوبة؟

الأخصائية النفسانية: بالنسبة للسلوكيات غير المرغوبة التي قد تصدر عن الأطفال مثل: (العدوانية تجاه الذات أو الآخرين، التبول أو التبرز اللاإرادي، قضم الأظافر، الكلام الفاحش، عدم المحافظة على نظافة الجسم والهندام)، فبالنسبة للأطفال الذين لا يأتون بهندام جيد أو لا يحافظون على نظافة ملابسهم فيمكن للمربي أن يغير لهم ملابسهم من خلال الملابس الاحتياطية التي وفرها المركز للحالات الضرورية، أو أن يستحم الأطفال كلية، وبالنسبة للسلوكيات السلبية الأخرى فيمكن اللجوء إلى أسلوب العقاب بالحرمان أو التأجيل من الأشياء المرغوبة مثل: الحرمان من اللعب رفقة الزملاء في الساحة أو الحرمان من النزهة أو تأجيل الحصول على المأكولات المفضلة فحرمان الطفل أو تأجيل حصوله على ما يرغب فيه هو عقاب أقسى وقعا في نفسية الطفل من الضرب، وبالتالي عندما يتذكر هذا الحرمان سيقلل من فعل هذا السلوك غير المرغوب.

الباحث: كيف يمكنكم تعليم الطفل مهارات جديدة؟

الأخصائية النفسانية: عندما نريد تعليم طفل مهارة معينة لا بد من تقيم للطفل في هذه المهارة (ما الذي يتقنه الطفل (نقاط القوة)، وما الذي لا يتقنه ويحتاج إلى تعليم (نقاط الضعف)، ثم لا بد من ابتاع خطوات معينة فنبدأ بتعليم الطفل وفق البرنامج التربوي الفردي المهارات البسيطة ثم ننتقل إلى المهارات المعقدة، نقدم المساعدة الجسدية للطفل عند حاجته إليها ثم نقوم بالسحب التدريجي لهذه المساعدة، نقوم بالحث اللفظي ونشجع الطفل على مواصلة النشاط، كما أن المهمة ينبغي أن تكون بسيطة وسهلة وقابلة للتنفيذ، وأن تقسم إلى أجزاء مرتبة بتسلسل وتدرج، فمثلا عندما نريد تعليم الطفل مهارة الأكل(أولا أمسك يد الطفل التي تمسك الملعقة التي بها الطعام وأرفعها بيدي إلى فمه، ثانيا أقوم بنفس العملية وعندما يرفع الطفل يده ليقرب الملعقة إلى فمه أسحب يدي تدريجيا وأقوم بتشجيعه لفظيا مع الثناء على انجازاته... وهكذا حتى يتعلم الطفل إنجاز المهارة كاملة بنفسه وبدون تدخل المربي).

الباحث: عندما لا يفهم الطفل التعليمة، ماذا تفعل معه؟

الأخصائية النفسانية: عندما لا يفهم الطفل التعليمة التي أوجهها له أحاول تركيز انتباهه معي أو أعيد له التعليمة بعبارات أكثر بساطة، أو أوجه التعليمة إلى زميله الذي يمكن أن يعلم هذا الطفل أو يتعلم من رؤيته ينجز النشاط، كما يمكن أن أوجه للطفل بعض التلميحات اللفظية، أو أن أقوم بالنشاط ثم أطلب منه تقليدي وفي حالة عدم الاستجابة أستخدم التدخل الجسدي لانجاز المهمة.

الباحث: كيف يمكنكم التأكد بأن الطفل فهم ما طلب منه؟

الأخصائية النفسانية: من خلال ملاحظة الاستجابة السريعة والصحيحة للطفل يمكنني أن أتأكد بأن الطفل قد فهم ما طلبت منه، لذلك من المهم تشجيع الطفل في البداية من أجل الانطلاق في النشاط وكذلك مرافقته وتزويده بالتغذية الراجعة أثناء النشاط من خلال عبارات التشجيع (برافو) والتصفيق وكذلك مكافأته عند نهاية النشاط.

الباحث: هل الأساليب التعليمية المتبعة في المركز تحقق تعلما جيدا؟

الأخصائية النفسانية: الأساليب التعليمية المتبعة في المركز ليست ملائمة بنسبة 100%، ولكن يمكن أن نقول أنها ملائمة بنسبة 50% لأنه لا توجد الإمكانيات اللازمة فالمعدات والألعاب التعليمية والوسائل كما ترى هي قديمة وتقليدية.

الباحث: في رأيك هل الظروف التعليمية (الوسائل، البيئة، الوقت، المنهاج) ملائمة؟

الأخصائية النفسانية: في كل بداية موسم نطلب لوازم جديدة وحديثة وأدوات متطورة تصب في مصلحة الطفل، وتكون مواكبة للتطور العلمي الذي يحدث في العالم، وقد طلب مني أحد الأطفال عندما طلبت منه أداء نشاط معين أن أصوره فيديو بالهاتف ثم طلب مني أن أريه المقطع الذي صورته له وهو يقوم بالنشاط وقد حدث هذا في بداية الأمر بصورة عفوية ولكنني وجدت أن هذه الطريقة كانت جيدة ومثمرة في تصحيح الطفل لأخطائه انطلاقا من مشاهدة فيديو الأداء، لذلك فإن استخدام الوسائل الحديثة مهم جدا في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، ولم لا تكون هناك دورات تدريبية للموظفين حول كيفية الاستفادة من هذه الوسائل واستخدامها عندما تكون متوفرة.

الباحث: كيف يمكن تعليم الطفل المهارات الصعبة أو المعقدة؟

الأخصائية النفسانية: بعض الأطفال يصعب عليهم تعلم مهارة معينة خاصة المهارات التي تتعلق بالحركات الدقيقة، أو التي تحتاج إلى التآزر الحسي الحركي، وهي مهارات تحتاج إلى تركيز وانتباه، وهذه المشكلات يعاني منها الأطفال المعاقين ذهنيا، وفي هذه الحالة فإننا نقترح أنشطة على المربين وعلى الأولياء من شأنها أن تنمي وتقوي عمل العضلات الدقيقة، بالإضافة إلى أن تعليم المهارات المعقدة لا يكون دفعة واحدة، بل يكون على مراحل وبالتدريج فمثلا يكون في البداية بالمساعدة الجسمية والتي قد تكون كاملة أو جزئية أو محدودة، ثم يتم السحب التدريجي للمساعدة الجسمية والاكتفاء بالمساعدة اللفظية وقد يكون بعد ذلك الإيماء كافيا لينجز الطفل المهمة.

الباحث: عندما يتوقف الطفل في منتصف المهمة، ما تفعل معه؟

الأخصائية النفسانية: من المهم تشجيع الطفل وتحفيزه عند البداية ووقت الانجاز وعند الانتهاء، فالطفل إذا لم يحصل على هذا قد يتوقف عن الأداء، لذلك فإن الطفل في وقت النشاط تجده يقوم بالمهمة وينظر إليك وكأنه ينتظر منك الدعم والتعزيز أو كلمات الشكر والثناء أو التصفيق، وإذا لم يجد الطفل هذا الدعم والاهتمام أو يجد أن المربي مشغولا عنه فقد يتوقف، لذلك فإن المرافقة والتغذية الراجعة والمتابعة وقت النشاط مهمة لكي يستمر أداء الطفل.

الباحث: رتب أساليب العزيز تصاعديا حسب ما تراه مناسبا(شهادات التقدير، الثناء، التصفيق، المأكولات)

الأخصائية النفسانية: أكثر شيء يحبه الأطفال هو التعزيز اللفظي، فعندما تقول للطفل: (برافو.. لقد قمت بعمل جيد) وتصفق له أو تقول له: (ملابسك اليوم جميلة) فإن الطفل يفرح بذلك كثيرا، وهذا الفعل له الأثر الجميل على نفسية الطفل، وبدرجة ثانية تأتي المأكولات التي يفضلها مثل الحلويات والقاطو، أما الشهادات فلا أرى الأثر الكبير على مردود الطفل أو على نفسيته.

الباحث: رتب هذه الأساليب تصاعديا حسب ما تراه مناسبا(التمثيل، القصة، النمذجة، اللعب)

الأخصائية النفسانية: على حسب أهمية هذه الأساليب في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا، أرى أن النمذجة مهمة جدا وتكون بدرجة أولى وهي الأكثر استخداما، ثم يكون اللعب على الرغم من أهميته وما يخلقه من جو للمرح والفرح للأطفال إلا أنني أرى أن يكون بدرجة ثانية، ثم يكون التمثيل لأنه ليس كثير الاستخدام ويحتاج إلى الوقت والجهد ثم تكون القصة لأنها تحتاج إلى قدرات خاصة من المربي ومستوى معين من الإدراك عند الأطفال.

الباحث: ما أكثر الملاحظات والانتقادات التي تأتيكم من الأولياء حول ما يتعلم الأطفال؟

الأخصائية النفسانية: غالبا ما تأتينا الملاحظات من الأولياء بأن الطفل: (ما تعلمشي الحروف)، (ما زال ما ينطقشي في الكلمات)، ومثل هذه التساؤلات الكثير، ونحن بدورنا في هذه الحالات نعطي صورة

واضحة للأولياء من خلال اجتماعات الأولياء أو جلسات الإرشاد حول حالة ابنهم ونوضح لهم أن عملية تعلم الطفل تسير وفق سيرورة من المراحل التعليمية التي ينبغي أن يمر بها الطفل حتى يتعلم، ونقول لهم دائما أن تعلم نطق الحروف والكلمات لا بد أن تسبقها متعلمات أخرى أساسية ومهمة مثل: (الصورة الجسمية، التوجه في الفضاء، التآزر الحسي الحركي، تنمية العضلات الدقيقة)، لذلك نجد أن هناك بعض الأولياء لديهم اهتمام متواصل بأبنائهم فيلاحظون أبسط تغيير في سلوكياتهم أو تراجع في أدائهم، وهم كثيرو التساؤل والتفقد حول وضعية أبنائهم، وهناك أولياء آخرون ليس لديهم أي إنتظارات من ابنهم وبالتالي تشعر وكأنهم قد استسلموا لحالة ابنهم فهم لا يهتمون به، فلا يزعجهم ما قد يحصل لابنهم من تأخر أو تقهقر، وهم لا يفرحون بما قد يحصل له من تعلم أو تقدم في المستوى.

جدول (39): يمثل نتائج المقابلة مع الأخصائية النفسانية

الأسلوب	التكرار	الترتيب
تشكيل السلوك	08	2
التعزيز	14	1
إعداد ظروف العمل	04	5
التوجيه اللفظي	05	4
تحليل المهمة	06	3
النمذجة	05	4
اللعب	06	3
التوجيه الجسدي	03	6
التمثيل	02	7
القصة	01	8

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن أسلوب التعزيز هو الأسلوب الأكثر حضورا حسب ما ترى الأخصائية النفسانية حيث تكرر هذا الأسلوب خلال المقابلة 14 مرة، وهي بذلك تؤكد على أن التعزيز بشتى أنواعه سواء كان لفظيا وتمثل ذلك في عبارات المدح والثناء والتشجيع أو عمليا والمتمثل في الاحتضان والتصفيق والابتسامة أو ماديا مثل الحلويات والمشروبات والألعاب فهذا الأسلوب مهم جدا في

تحفيز وتعليم الأطفال المعاقين ذهنيا ومن ما قالته الأخصائية النفسانية في هذا الشأن: (التعزيز له أثر بالغ على نفسية الطفل ومن المهم أن يكون قبل أداء الطفل النشاط من خلال عبارات التحفيز وأثناء أداء النشاط من خلال عبارات التشجيع وبعد إكمال النشاط من خلال عبارات الثناء مع إعطاء الطفل المكافأة بعد إتمام النشاط) ؛ أما التعزيز الرمزي والمتمثل في شهادات التقدير فلم تعطه الأخصائية النفسانية اهتماما فهي ترى أن هذه الشهادات ليس لها الأثر البالغ على نفسية الطفل المعاق ذهنيا أو على مردوده في أداء الأنشطة ؛ وتضيف الأخصائية النفسانية على أن التعزيز مهم من النواحي التالية:

- هو أحد أهم أساليب تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا
- هو أحد أهم أساليب تحفيز الأطفال المعاقين للانطلاق في النشاط والاستمرار فيه وتكراره قي المستقبل
- هو أسلوب فعال وغير مكلف ولا يحتاج إلى جهد ولا إلى وسائل ولا إلى تحضير مسبق.
- يستعمل المربي التعزيز السلبي عندما يسلك الطفل المعاق ذهنيا سلوكا غير مرغوب وذلك بتأجيل حصوله على المكافأة أو حرمانه من لعبته المفضلة أو تجاهل هذا السلوك وعدم إعطائه أي اعتبار.

أما بالنسبة لأسلوب تشكيل السلوك فقد ورد ذكره خلال المقابلة ثماني مرات، وتضيف الأخصائية النفسانية أن هذا الأسلوب يستعمل لتعليم الأطفال بعض السلوكيات المرغوبة أو إطفاء بعض السلوكيات غير المرغوبة، وتذكر مثالا للطفل كثير الحركة حيث تعلمه الجلوس لمدة 2د ثم 3د ثم 5د ثم 10د، وفي كل مرة تعزز الاستجابة الصحيحة وتهمل الاستجابة غير الصحيحة.

وأما بالنسبة لأسلوب تحليل للمهمة فقد تكرر في المقابلة ست مرات، وحسي الأخصائية النفسانية فهو أسلوب مهم جدا في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا خاصة المهارات الجديدة والمهارات المعقدة أو السلوكيات المتعلمة بطريقة خاطئة.

وبالنسبة لأسلوب اللعب فقد تكرر ذكره في المقابلة ست مرات، وأشارت الأخصائية النفسانية إلى أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب المستخدمة في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا خاصة عندما لا يرغب

الطفل في التعلم بالطرق التقليدية، وهم من أكثر الأساليب التي تحفز الأطفال، وقد جاء اللعب في المرتبة الثانية حسب الإجابة على السؤال19.

أما أسلوب التوجيه اللفظي فقد تكرر ذكره خلال المقابلة خمس مرات، وتقول الأخصائية النفسانية أن هذا الأسلوب مهم خاصة عندما لا يفهم الطفل ما طلب منه فهو يساعده على فهم التعليمات بشكل أفضل ويوجهه نحو الاستجابة الصحيحة، كما فهم الطفل لما طلب منه يساعده على البدء في النشاط والاستمرار فيه من خلال التغذية الراجعة، وهو مهم كذلك عندما يتم السحب التدريجي للمساعدة الجسمية لتحل محلها المساعدة اللفظية.

وبالنسبة لأسلوب النمذجة فقد تكرر خلال المقابلة خمس مرات وهو أسلوب تعليمي وتحفيزي مهم للأطفال المعاقين ذهنيا، وقد وضعته الأخصائية النفسانية في المرتبة الأولى في السؤال19، والنمذجة أسلوب مهم خاصة عندما لا يفهم الطفل ما هو المطلوب منه، وهي تتم بأشكال عديدة، وفي هذا الصدد تذكر الأخصائية النفسانية بأن أحد الأطفال طلب منها أن تصوره فيديو بالهاتف أثناء أدائه النشاط ثم طلب منها أن تريه الفيديو وكانت تلك فرصة لتريه أخطاءه حتى يعمل الطفل على تصحيحها في الفيديو القادم وهو ما حدث فعلا.

أما أسلوب إعداد ظروف التعلم فقد وردت خلال المقابلة أربع مرات من خلال العبارات التالية: (قدرات الطفل وإمكانياته، اجتماعات التقييم، التواصل مع أهل الطفل، تكامل العمل بين المركز والأهل، مراعاة مزاج الطفل، وقت الأكل، الانتباه، فرط الحركة، ضعف الثقة بالنفس، الظروف الفيزيقية، مصادر الخوف، التعامل مع مصادر القلق، العدوانية نحو(الذات، الآخرين، الأشياء)، أدوات اللعب والترفيه المرغوبة لدى الطفل، الخرجات الترفيهية، الوسائل التعليمية الحديثة والملائمة، المرونة في البرامج والوسائل، مرافقة الطفل أثناء أداء المهمة، الانطلاق من نقاط القوة لتعزيز نقاط الضعف، تقديم الدعم والمساعدة حسب حاجة الطفل، السحب التدريجي للمساعدة حسب كفاية الطفل، التعزيز الرمزي ليس له

أثر على مردود الطفل التعليمي مقارنة بالتعزيز اللفظي والمادي، تعليم الطفل المعاق ذهنيا يتم وفق خطة تربوية فردية تنطلق من احتياجات الطفل وقدراته وتتم وفق سيرورة من المراحل المتتابعة).

وبالنسبة لأسلوب التوجيه الجسدي فقد ورد خلال المقابلة ثلاث مرات، وحسب الأخصائية النفسانية فإن هذا الأسلوب يلجأ إليه عند تعليم الطفل مهارات جديدة أو معقدة أو صعبة الأداء، أو عندما لا يفهم الطفل التعليمة اللفظية أو عندما لا يتمكن الطفل من تنفيذ المهارة ويحتاج إلى مساعدة جسدية وقد تكون هذه المساعدة جزئية أو كلية.

أما أسلوب التمثيل فقد تكرر خلا المقابلة مرتان فقط، وتتضح أهمية هذا الأسلوب حسب الأخصائية النفسانية في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا السلوكيات الاجتماعية والعادات والتقاليد وقد رتبته في المرتبة الثالثة حسب السؤال رقم19، وتضيق الأخصائية النفسانية أن هذا الأسلوب يحتاج إلى جهد ومهارات من المربي والأطفال ويحتاج كذلك إلى وقت لتحضير الأنشطة التمثيلية.

وبالنسبة لأسلوب القصة فقد ورد مرة واحدة خلال المقابلة، ورتبته الأخصائية النفسانية في المرتبة الرابعة حسب السؤال رقم19، وحسب ما ترى الأخصائية النفسانية فإن هذا الأسلوب يحتاج إلى مستوى معين من الفهم والإدراك لدى الأطفال المعاقين ذهنيا، كما يحتاج إلى مهارات لغوية وتواصلية خاصة من المربي، كما أنه يحتاج إلى أدوات وأجهزة مرئية توضيحية من صور أو فيديوهات، ومؤثرات صوتية وضوئية للأداء، وهذه الأجهزة والأدوات غير متاحة في الوقت الراهن، لذلك لا يلجأ المربي إلى هذا الأسلوب.

7-عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة:

جدول (40): يمثل نتائج شبكة الملاحظة

الأسلوب	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
تشكيل السلوك	23	%100	1
التعزيز	23	%100	1
إعداد ظروف العمل	23	%100	1
التوجيه اللفظي	23	%100	1

تحليل المهمة	23	%100	1
النمذجة	23	%100	1
اللعب	10	%43.47	2
التوجيه الجسدى	23	%100	1
التمثيل	01	%4.34	4
القصة	05	%21.73	3

من خلال نتائج شبكة الملاحظة المدونة في الجدول نلاحظ أن استخدام المربين لأساليب زيادة الدافعية نحو التعلم جاء وفق الترتيب التالي:

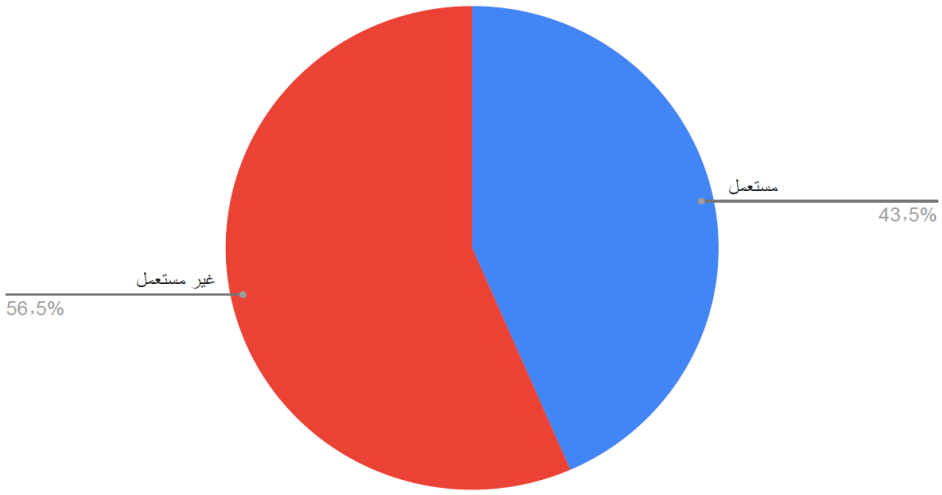
أولا: نسبة استخدام 100% وشملت الأساليب التالية: (تشكيل السلوك، تجزئة المهمة، إعداد ظروف التعلم، التعزيز، التوجيه اللفظي، التوجيه الجسدي، النمذجة)، وقد لا حظنا أن المربين استخدموا هذه الأساليب أثناء تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا مختلف الأنشطة والمهارات والتي منها:

- الوعي بالذات (تسمية أعضاء الوجه، وضع أعضاء الوجه في مكانها، التعرف على الأطراف)
- أعمال البستنة (إنجاز أصص زراعة، غرس شجيرات في حديقة المركز)
- التدبير المنزلي (قطع وبشر الجزر، الكنس والمسح، إنجاز حلويات بسيطة)
- تنمية العضلات الكبيرة (المشي على البساط المتحرك، المشي وفق مسار مستقيم، عمل منجزات بالرمل).
- التآزر الحسي حركي (تزرير المئزر)
- الحياة الاعتيادية (غسل اليدين بالماء والصابون، الأكل بدون مساعدة)
- تعلم المفاهيم (فرز الألوان، مملوء/ فارغ)

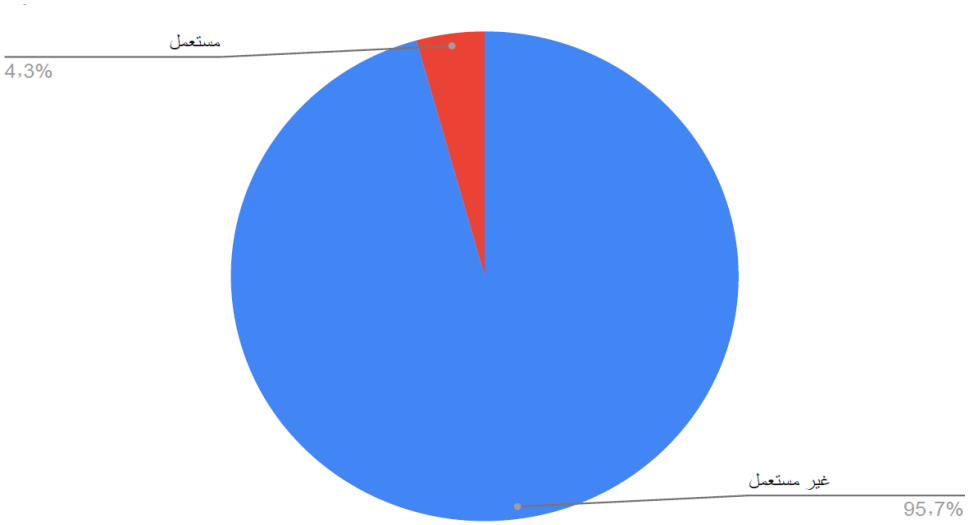
ثانيا: نسبة استخدام 43.47% وكان فيها أسلوب اللعب، وبالرغم من أن هذا الأسلوب يفضله الأطفال ويميلون إليه إلا أن نسبة استخدامه من طرف المربين في هذه الدراسة كانت متوسطة تقريبا، ومن الممكن أن تكون طبيعة الأنشطة المنجزة لا تعتمد اللعب كأسلوب تحفيزي وتعليمي.

ثالثا: نسبة استخدام 21.73% وكان فيها أسلوب القصة، وهي نسبة منخفضة مقارنة بالأساليب الأخرى، ومن المكن ألا يكون المربي بحاجة لهذا الأسلوب في هذه الأنشطة.

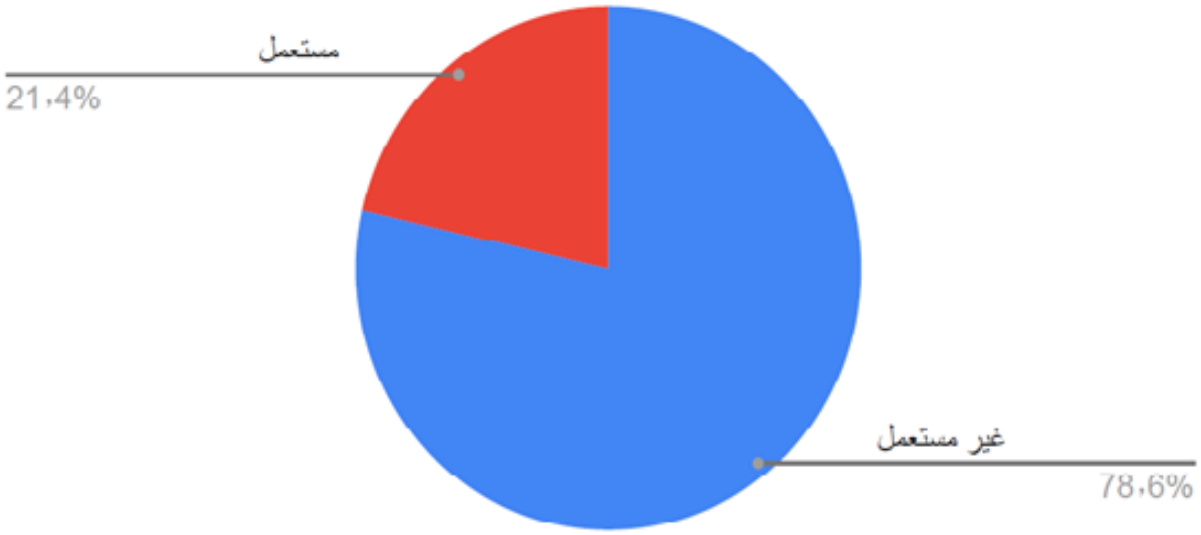
رابعا: نسبة استخدام 4.34% وكان فيها أسلوب التمثيل، وهي نسبة استخدام منخفضة، ذلك لأن الأنشطة الممارسة أثناء فترة الدراسة لم تتضمن أنشطة تعتمد على هذا الأسلوب، حيث يتم الاعتماد عليه عندما يكون هناك تحضير لبعض الأعمال المسرحية وخاصة في المناسبات الدينية والوطنية.



شكل (13) يمثل نتائج استخدام أسلوب اللعب



شكل (14) يمثل نتائج استخدام أسلوب التمثيل



شكل (15) يمثل نتائج استخدام أسلوب القصة

8-تفسير نتائج الدراسة:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فإن المربين يميلون إلى استخدام أساليب زيادة الدافعية التي يكون استخدامها يحتوي على التفاعل اللفظي والجسدي مع الأطفال المعاقين ذهنيا وتمتاز هذه الأساليب بأنها تعتمد في استخدامها على المربي بشكل أساسي أكثر من اعتمادها على مشاركة الطفل، كما أنها أساليب لا تحتاج إلى قدرات ومهارات خاصة من المربي أو بحث معرفي، وهي أيضا لا تعتمد على أدوات أو وسائل تكنولوجية حديثة، وهذا ما يفسر أن أغلب أساليب زيادة الدافعية المستخدمة من قبل المربين كانت (الحث اللفظي، الحث الجسدي، اللعب، تشكيل السلوك، تحليل المهمة)، أما الأساليب التي تعتمد على المعرفة والاكتشاف وعلى الأدوات التكنولوجية الحديثة والتخيل والإبداع ومشاركة الطفل بشكل فعال فكانت في ذيل ترتيب أساليب زيادة الدافعية المستخدمة، لذلك كانت النمذجة ولعب الأدوار الأقل استخداما وكانت القصة من الأساليب نادرة الاستخدام، ولعل نفور المربين من استخدام الأساليب الحديثة والتفاعلية مع الطفل راجع إلى ضعف تكوينهم في هذا الجانب وهو ما اطلع عليه الباحث من خلال بعض الإصدارات والكتب الحديثة الصادرة عن وزارة التضامن الوطني ومنها: (المرشد المنهجي للمراكز الطبية البيداغوجية 2002، ودليل مشروع التكفل المبكر بالأطفال المعاقين

ذهنيا (2008) و(2015) وهي تؤكد على أن تعليم هؤلاء الأطفال يعتمد بدرجة كبيرة على (التكرار، التقليد، النمذجة، الترفيه، اللعب،....)، ورغم أن هذه المبادئ مهمة وأساسية في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا إلا أن ممارستها تتم بطرق روتينية وتقليدية، كما أن انعدام توفر وسائل بيداغوجية حديثة من شأنه أن يدفع المربي إلى استخدام ما يتوفر لديه من وسائل بسيطة وأساليب تقليدية تحقق له أهداف البرنامج التعليمي، بالإضافة إلى قلة البحوث والدراسات العربية في هذا المجال والتي من شأنها أن تقدم التوصيات والمقترحات التي تدعم مشاركة الطفل بشكل فعال في العملية التعليمية.

إن ما توصلت إليه هذه الدراسة تؤكده نتائج دراسة كل من:

- رايني وكيلي(1967)، التي تؤكد على أن كل من: (الأدوات المناسبة، التحفيز، العرض المرئي التوضيحي، التدرج في الصعوبة، التغذية الراجعة) أساليب مهمة في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.
- دراسة مسعود (2012) والتي خلصت إلى أن المعلمين يعتمدون على: (التعزيز، التشجيع، المساعدة اللفظية) لزيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم بنسبة (50%-72.5%) وعلى (التغذية الراجعة والحوار وشهادات التقدير) بنسبة (31.8%-47%).
- دراسة القحطاني (2016) ومن التوصيات التي دعت إليها: (أن يتم ربط ما يتعلم الطفل بحياته الواقعية، الانتقال من المعلوم إلى المجهول يراعي مستويات الطفل الذهنية، تنظيم المادة التعليمية مهم جدا في عملية التعلم، استخدام النماذج والرسوم التوضيحية عملية فعالة لفهم المفاهيم السهلة والمعقدة).
- دراسة سلامة (2017) فقد اعتمدت على الأساليب التالية: (النمذجة، التغذية الراجعة، العرض المسرحي، تنظيم بيئة التعلم) من أجل خفض اضطرابات النطق وتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا.
- دراسة القحطاني (2019) الذي انتهج في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا القراءة الجهرية، طريقة مباشرة اعتمدت على: (تحليل المهمة، النمذجة، التكرار، التدرج من السهل إلى الصعب، الحث اللفظي، العبارات

الواضحة والمتأنية)، وطريقة غير مباشرة اعتمد فيها على: (التغذية الراجعة، الرسوم المتحركة، الألعاب التعليمية، المواد السمعية للحروف، بطاقات الحروف والكلمات، التعزيز، جهاز العرض، لعب الأدوار).

- دراسة كل من ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988)، سويتسكي (1997)، فتحي (2011) وتؤكد هذه الدراسات على الدور المهم الذي حققه أسلوب تحليل المهام في دراساتهم حول ضعف الدافعية وتحسين مهارات النطق لدى الأطفال المعاقين ذهنيا.
- دراسة كل من تيرنور وتورلو(1973)، إنجل وناجل وديك(1980)، تشابمان وناشيون(1981)، ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988)، أوتا(1991)، ماستروبيري وسكروغز(1992)، وسويتسكي (1997)، أوليفي ووليامز(2005)، بنتريك (2005)، ستافروسي وباباليكسوبولوس وفافوجيوس(2010)، شنايدر وهوبر(2019) وتؤكد هذه الدراسات على ضرورة الاهتمام الجيد بظروف التعلم وخاصة (تعديل الأدوات والمنهاج، التعلم بالأنشطة، التعلم بالاستقصاء، التعلم التعاوني، استخدام التكنولوجيا والوسائط المتعددة، مشاركة الطفل في وضع الأهداف، وسائل العرض والإيضاح، الانطلاق من احتياجات الطفل، مراعاة الفروق الفردية، الممارسة العملية للنشاط)
- دراسة دويك (1988)، سويتسكي (1997)، ويهيمر وآخرون (2003)، الحميضي(2004) وقد أكدت هذه الدراسات على أهمية التعزيز بكل أشكاله المختلفة في كسر حواجز خبرات الفشل، كما أن اختيار الطفل لأهدافه بنفسه وحصوله على الدعم والتعزيز من شأنه أن يرفع قدرته على الفهم والتحصيل ويعزز لديه الدافعية نحو التعلم وينمي لديه حق تقرير المصير ويقلل من شدة الدعم الموجه له.
- دراسة إنجل وناجل وديك(1980)، ميهرينج وكولسون(1990) وقد أظهرت هذه الدراسات أن مستويات التوجيه والتحفيز تختلف من طفل لآخر، وأنه من الضروري السحب التدريجي للمساعدة الجسدية وترك المجال للطفل لينجز المهام بنفسه مع مرافقته بالتغذية الراجع والمساعدة اللفظية حتى يستمر الطفل في النشاط.

- ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988) ومن نتائجها أن استعمال اللعب الرمزي مهم من أجل تنمية المهارات اللغوية (التعبير الشفاهي، تكوين القصة البسيطة، التعبير انطلاقا من الصور)
- دراسة ألينجتون(1981)، الحميضي(2004)، عبد الرحيم(2011)، السيد (2016)، راتي وكونتو وبيرتيما(2016) وتؤكد هذه الدراسات على أن التعزيز اللفظي والتلقين اللفظي، التغذية الراجعة، التشجيع، التكرار اللفظي، التعليمات الواضحة، عبارات المدح والثناء) مهمة جدا في تعليم مهارات سلوكية أو لغوية جديدة سواء كانت مهارات منفصلة أو مهارات متسلسلة.
- دراسة ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988)، عبد الرحيم (2011)، برثن ولاندقرين وقاد(2019) ومما أكدت عليه هذه الدراسات أن تشكيل السلوك عملية مهمة جدا في تعليم مهارات النطق والتعبير الكتابي وتكوين القصة القصيرة.
- دراسة ناتسوبولوس وزيروميريتو(1988)، الحميضي (2004) وقد أكدت هذه الدراسات على أن لعب الأدوار يسهل تعليم المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وتقمص الأدوار المهنية المطلوبة.
- دراسة الحميضي (2004)، إيفمينوفا وبيرمان(2011)، أوغلو(2013)، ووكر وفاسكيز ووينكي(2016) ومن نتائج هذه الدراسات أن النمذجة مهمة جدا في تعليم السلوكيات المرغوبة أو التقليل من السلوكيات غير المرغوبة خاصة عندما تكون انطلاقا من شخصيات حقيقة أو صور أو مجسمات أو فيديو تفاعلي.
- دراسة فتحي(2011)، مالون وكونراد وبنينجتون (2015)، مشالبورفارد (2018)، زايد(2018) ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات أن التعلم عن طريق القصة سواء كان ذلك عن طريق(السرد القصصي، ربط الكلمات بالصور، التعبير الشفاهي انطلاقا من صور، التعبير الشفاهي انطلاقا من فيديو، التدريب على الحكي، النشاط الغنائي الموسيقي، التعبير الشفاهي انطلاقا من الخيال)، مهم جدا في اكتساب الطفل مهارات لغوية وتنمية رصيده اللغوي المنطوق أو المكتوب.

إن الدراسات التي تم التطرق إليها تؤكد نتائجها على أهمية ونجاعة هذه الأساليب في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وهو أيضا ما تؤكد عليه نظريات التعلم وخاصة منها البنائية

والسلوكية والاجتماعية، وإن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تتطابق مع المطالب التي تدعوا إليها نظريات التعلم في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا والتي تم التطرق إليها ضمن جدول تطبيقات نظريات التعلم في تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا.

9-خلاصة الدراسة الميدانية:

في هذه الدراسة تم بحث تساؤلات الدراسة الخمسة والتي تتعلق بدرجة استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم في المراكز النفسية البيداغوجية بالوادي والمغير، ثم تم تفصيل ذلك بحسب متغيرات(الجنس، الخبرة المهنية ، المستوى التعليمي، المنصب الوظيفي)، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أنجز الباحث مع المربين الاستبيانات وشبكة الملاحظة، كما برمج مقابلات مع كل من :(الأخصائية النفسانية العيادية والأخصائية الأرطفونية وأسر الأطفال المعاقين ذهنيا) وذلك لغرض معرفة درجة استخدام هذه الأساليب من وجهة نظرهم، إلا أن المقابلة مع الأخصائية الأرطفونية لم تجر نظرا لكون هذه الأخيرة في عطلة مرضية مطولة في الزمن الذي تمت فيه الدراسة، كما أن المقابلة مع أسر الأطفال المعاقين ذهنيا لم تنجز نظرا لاستمرار تطبيق الإجراءات الاحترازية المتبعة للحد من انتشار فيروس كورونا؛ لذلك فقد اعتمد الباحث على والاستبيانات وعلى شبكة الملاحظة التي تمت في:(القسم، الورشة، ساحة اللعب، المطعم)، ثم مقارنة نتائج الاستبيانات وشبكة الملاحظة مع النتائج التي خلصت إليها المقابلة مع الأخصائية النفسانية العيادية، ولقد توصل الباحث إلى أن هذه النتائج تعزز وتتفق مع النتائج التي توصلت أليها الدراسات السابقة التي تم عرضها في صدر هذه الدراسة.

خلاصة عامة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام المربين بالمراكز النفسية البيداغوجية بولايتي الوادي والمغير لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم، وأكثر هذه الأساليب استخداما، وكذلك معرفة اختلاف استخدام تلك الأساليب تبعا لمتغيرات الدراسة: الجنس(ذكر/ أنثى)،المستوى التعليمي(جامعي/ ثانوي/ آخر)،الخبرة المهنية(1-5 سنوات/6 -10 سنوات/ 11-15 سنة / أكثر من 15 سنة)،المنصب الوظيفي(مساعد مربي/ مربي متخصص/ مربي متخصص رئيسي/ مربي متخصص رئيس/ آخر)،ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الاستكشافي، واستخدم كل من شبكة الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات على عينة تم اختيارها بطريقة قصدية تكونت من 23 مربيا (منهم 9 ذكور بنسبة 39.1% و14 أنثى بنسبة 60.9%)، يعملون في المركز النفسي البيداغوجي بالشط بلدية الوادي ولاية الوادي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- درجة استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تقع ضمن الدرجة المرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المستوى التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير الخبرة المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المربين لأساليب زيادة دافعية الأطفال المعاقين ذهنيا نحو التعلم تعزى لمتغير المنصب الوظيفي.

المـــــراجع

المراجع:

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. القاهرة: عالم الكتب

أبو النصر مدحت.(2012) . *الإعاقة والمعاق (رؤية حديثة)*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر

أحمد، سهير كامل. (2007). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. (ط2). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب

إدريس، سهيل. (2010). المنهل قاموس (فرنسي–عربي). (ط41). بيروت: دار الآداب للنشر والتوزيع.

إسماعيل، نبيه إبراهيم. (2006). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

أنجرس، موريس. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية(تدريبات عملية).(ط2).(بوزيد صحراوي وكمال بوشرف وسعيد سبعون، مترجمون).الجزائر: دار القصبة للنشر.

باركر، بروس وبرايتمان، آلان. (2007). *الدليل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة (تعليم المهارات اليومية والاعتماد على النفس والتحكم في المشاكل السلوكية)*. (هاني محمد أحمد شتا وجيهان محمد محمود أبو شعيشع، مترجم). القاهرة: درا السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة إبراهيم. (1999). *الدافعية (نظريات وتطبيقات)*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر

البسيوني، محمد سويلم. (2013). *أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي

بطرس، حافظ بطرس. (2010). تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، حافظ بطرس. (2014). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن النوي، عائشة. (2021، ديسمبر). الجهود الجزائرية في تأهيل وإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية*، المجلد (03)، العدد(02)، 22-36

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. (ط3). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

الجلامدة، فوزية عبد الله (2017) *إستراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. (ط2). عمان: دار المسيرة

جندلي، عبد الناصر. (2007). *تقنيات ومناهج البحث في العلوم السياسية والاجتماعية*. (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

الحازمي، عدنان ناصر. (2014). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسانين، عواطف محمد محمد. (2012). *سيكولوجية التعلم (نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية)*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية

الحسيني، عبد السلام عمر. (2015). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للفئات ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع

الحميضي، أحمد بن علي بن عبد الله (2004)، *فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية

الحيلة، محمود محمد. (2014). *مهارات التدريس الصفي*. (ط4). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خضر، أحمد إبراهيم. (2013). إعداد البحوث والرسائل العلمية من الفكرة حتى الخاتمة. القاهرة: جامعة الأزهر، كلية التربية www.alukah.net

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1998). *التدخل المبكر*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2004). *برنامج تدريبي للأطفال المعاقين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

الخطيب، جمال والصمادي، جميل والروسان، فاروق والحديدي، منى ويحي، خولة والناطور، سارة والزريقات، إبراهيم.... (2013). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. (ط6). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

الخطيب، جمال. (2013). *أسس التربية الخاصة*. الدمام: مكتبة المتنبي

خفاجي، رانيا رزق سلامة (2017)، *فاعلية برنامج علاجي لخفض اضطرابات النطق لتحسين الكفاءة الاجتماعية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم*، مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد، العدد 22 يونيو2017، ص 890–922

داود، عزيز عبد المجيد أحمد (2006) *الإعاقة من التأهيل إلى الدمج مقدمة حول التأهيل المحلي للأشخاص المعوقين المفهوم والتطبيق*. عمان: دار الطريق

الروسان، فاروق (2018). *مقدمة في الإعاقة العقلية*، (ط7). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

الروسان، فاروق. (1994، يوليو). *معايير الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعاقين عقلي*. العدد (10) السنة 9 يوليو 1994، ص 108

الروسان، فاروق. (2006). *قاموس مصطلحات في التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

ريبر، آرثر آس وريبر، إميلي. (2008). *المعجم النفسي الطبي*. (عبد العلي الجسماني وعمار الجسماني، مترجم). بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

زايد، طارق فاروق محمد (2018)، استخدام القصص الموسيقية الحركية لتحسين بعض مهارات التواصل لعينة من الأطفال المعاقين ذهنيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2012). *متلازمة داون (الخصائص والاعتبارات التأهيلية)*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). *مبادئ علم النفس التربوي*. (ط2). العين: دار الكتاب الجامعي.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: عالم الكتب

سليمان، عبد الرحمن. (2014). معجم مصطلحات الإعاقة العقلية (أنجليزي- عربي). القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع

السيد، محمود مصطفى محمود (2016)، *برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم*، المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، دبي، الإمارات العربية المتحدة (4-7 مايو 2016)

سيلامي، نوربير.(2001). المعجم الموسوعي في علم النفس. (ج1).(وجيه أسعد، مترجم). دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية.

شاهين، عوني معين. (2008). *الأطفال ذوي المتلازمة داون (مرشد الآباء والمعلمين)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

شريف، السيد عبد القادر. (2014). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (2011). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية

شعير، إبراهيم محمد. (2009). *التدريس للفئات الخاصة*. (ط2).المنصورة: عامر للطباعة والنشر

الشندويلي، أحمد آدم وعجوة، محمد سعيد. (2018). *التشريعات المعاصرة للتربية الخاصة*. القاهرة: المركز العربي للنشر والتوزيع

الطناوي، عفت مصطفى. (2013). *التدريس الفعال (تطبيقه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)*.(ط3). عمان: درا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

عاقل، فاخر. (1981). *أصول علم النفس وتطبيقاته*. (ط5). بيروت: دار العلم للملايين

عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2014). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. (ط5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

عبد الرحيم، سامية (2011)، *فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم*، مجلة جامعة دمشق المجلد 27 ملحق (2011)، ص 89-156

عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (1013). الإعاقة العقلية. (ط3). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

العتوم، عدنان يوسف وعلاونة، شفيق فلاح والجراح، عبد الناصر ذياب وأبوغزال، معاوية محمود. (2014). *علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

عربيات، أحمد عبد الحليم. (2011). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. عمان: دار الشروق

العزة، سعيد حسن. (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم، التشخيص، أساليب التدريس)*. عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

العساف، صالح محمد. (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط4). الرياض: العبيكان للنشر

عطية، محسن علي. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

علي، إلهام فتحي عثمان (2011)، *فاعلية برنامج تربوي لتنمية مهارات النطق للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم

علي، قيس محمد وحموك، وليد سالم. (2014). *الدافعية العقلية (رؤية جديدة)*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير

عيسات، العمري. (2014، ديسمبر). مسائل الإعاقة والمعوقين في الجزائر(مقاربة تحليلية). *مجلة العلوم الاجتماعية*، العدد (19)، 168-180

عنان، محمود. (1996).*أبناؤنا.. سلسة سفير التربوية (رعاية الطفل المعاق)*. القاهرة: شركة سفير للطبع والنشر

عوده، بلال أحمد. (2010). *التربية الجنسية لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العيسوي، عبد الرحمن. (1997). *سيكولوجية الإعاقة الجسمية والعقلية مع سبل العلاج والتأهيل*. بيروت: دار الراتب الجامعية

غباري، ثائر أحمد. (2008). *الدافعية (النظرية والتطبيق)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الفرماوي، حمدي علي والنساج، وليد رضوان. (2010). *في التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الفلفلي، هناء حسين. (2013). *علم النفس التربوي*. عمان: كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.

فهمي، السيد علي. (2002). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة (رعاية المتخلفين عقليا وتأهيلهم)*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة

الفوزان، محمد بن أحمد والرقاص، خالد بن ناهس. (2009). *أسس التربية الخاصة (الفئات-التشخيص-البرامج التربوية)*. الرياض: العبيكان للنشر

القانون رقم 15-12 الصادر في 2015/06/19 المتضمن قانون الطفل

القانون رقم 02-09 المؤرخ في: 2002/05/08 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم

القحطاني، علي سعد (2019)، *فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة المجلد (8) العدد (3) آذار 2019 ص111-127

القرار الوزاري رقم 13-02 المؤرخ في 2013/02/10 المتضمن القانون الداخلي للمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا

القمش، مصطفى نوري والجوالدة، فؤاد عيد. (2014). *التدخل المبكر (الأطفال المعرضون للخطر)*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع

كفافي، علاء الدين وسالم، سهير محمد والكومي، عفاف عبد المحسن. (2009). *سلسلة الفكر العربي في التربية وعلم النفس (في تربية المعوقين عقليا)*. القاهرة: دار الفكر العربي

كفافي، علاء الدين وعلاء الدين، جهاد. (2006). *موسوعة علم النفس التأهيلي (الإعاقات)*. القاهرة: دار الفكر العربي

كوفمان، راون.(2017). *اختراق التوحد*. (حسن علي شاهين، مترجم). الرياض: العبيكان للنشر

اللالا، زياد كامل والزبيري، شريفة عبد الله واللالا، صائب كامل والجلامدة، فوزية عبد الله وحسونة، مأمون محمد جميل والشرمان، وائل محمد والعلي، وائل أمين و.... (2013). *أساسيات التربية الخاصة*. (ط2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا(الإسكوا)، جامعة الدول العربية. (2014). *الإعاقة في المنطقة العربية (لمحة عامة)*. بيروت: بيت الأمم المتحدة

ماكجوير، تشارلز وأبيتز، ديانا. (2005). *أفضل النصائح للمعلمين*. الرياض: مكتبة جرير.

مايلز، كريستين. (1994). *التربية المختصة (دليل لتعليم الأطفال المعوقين عقليا)*.(عفيف الرزاز، مترجم). نيقوسيا: ورشة الموارد العربية (للرعاية الصحية وتنمية المجتمع)

المبرز، إبراهيم حمد. (2010). التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية. (ط2). الرياض: الشريف للدعاية والاعلان

متولي، فكري لطيف. (2015). أساليب التدريس للمعاقين عقليا. عمان: دار الشروق

محمد، سدير وصبيح سميح. (2019). *الاستطلاعات والتجربة الرئيسية*. بغداد: الجامعة المستنصرية، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

محمد، عادل عبد الله. (2011). *سلسلة غير العاديين (قضايا معاصرة في التربية الخاصة)*. القاهرة: دار الرشاد

محمد، عبد الصبور منصور. (2012). *التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث

المركز الوطني لتكوين المستخدمين المختصين بمؤسسات الإعاقة (CNFPH). (2002، ديسمبر). *المرشد المنهجي للمراكز الطبية التربوية للأطفال المتخلفين ذهنيا*.قسنطينة.

مسافر، علي عبد الله علي. (2007). *قراءات في التربية الخاصة (التخلف العقلي، إيذاء الذات، الاقتصاد الرمزي)*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع

مسعود، وائل محمد (2012)، *الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة دافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1) العدد (9)، ص 607-628

مسعودان، أحمد (2006) *رعاية المعاقين وأهداف إدماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة

معلوف، لويس. (1969). المنجد في اللغة. (ط20). بيروت: دار المشرق (المطبعة الكاثوليكية)

معمرية، بشير. (2012).*أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

مليكة، لويس كامل. (1998). *الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية

منصور، عبد المجيد سيد أحمد والتويجري، محمد بن عبد المحسن والفقي، إسماعيل محمد. (2014). *علم النفس التربوي*. (ط9). الرياض: العبيكان للنشر

منظمة الأمم المتحدة للطفولة، (2002). *اتفاقية حقوق الطفل (الأطفال أولا)، الإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته ونمائه*. نيويورك: يونيسيف

منظمة الأمم المتحدة، (2006). *حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والبروتوكول الاختياري*، نيويورك: يونيسيف

النبهان، موسى. (2013). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*. (ط2). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

النشاواتي، عبد المجيد. (2003). *علم النفس التربوي*. (ط4). عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع

النعيمي، محمد عبد العال والبياتي، عبد الجبار توفيق وخليفة، غازي جمال. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. (ط2). عمان: مؤسسة الوراق للنشر ولتوزيع

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2013). *ذوو الاحتياجات الخاصة (التعريف بهم وإرشادهم)*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

هالاهان، دانيال ب وكوفمان، جيمس م وبولان، بايجي س. (2013). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. (فتحي جروان، موسى العمايرة، غالب الحيارى، حاتم الخمرة، قيس مقداد، عمر فواز، لينا بن صديق... مترجم). عمان: درا الفكر للنشر والتوزيع

هلايلي، ياسمينة. (2017). *سيكولوجية التخلف العقلي*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع

وادي، أحمد. (2009). *الإعاقة العقلية (أسباب، تشخيص، تأهيل)*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع

ويس، نوال. (2018). *محاضرات في حقوق الطفل*. (محاضرات غير منشورة). جامعة سعيدة: كلية الحقوق والعلوم السياسية (قسم الحقوق).

يحي، خولة أحمد. (2017). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. (ط7). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Anna S. Evmenova and Michael M. Behrmann (2011). *Research-Based Strategies for Teaching Content to Students with Intellectual Disabilities: Adapted Videos*, Education and Training in Autism and Developmental Disabilities Vol. 46, No. 3 (September 2011), pp. 315-325, Published By: Division on Autism and Developmental Disabilities. This item is part of JSTOR collection

Deweek, C. S. & Leggett, E. L. (1988). *A Social Cognitive Approach to Motivation and Personalities*, Psychological Review, 25, 256-273

DIMITRIS NATSOPOULOS; APHRODITE XEROMERITOU (1988). *Comprehension of "Before" and "After" by Normal and Educable Mentally Retarded Children*; JOURNAL OF APPLIED DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY,9 ,1988 pp181-199

Faris Algahtani (2017 *Teaching students with intellectual disabilities: Constructivism or behaviorism ?* Educational Research and Reviews Vol. 12(21), pp. 1031-1035, 10 November, 2017 http://www.academicjournals.org/ERR

FRANCIS. KELLY, DANS. RAINEY. (1967). *THINK, LISTEN, AND SAY An Evaluation of a Programmed Textbook with Educable Mentally Retarded Children*. JOURNAL OF EXCEPTIONAL CHILDREN NOVEMBER 1967pp169-174

Hasan AVCIOGLU (2013). *Effectiveness of Video Modelling in Training Students with Intellectual Disabilities to Greet People When They Meet* , Educational Sciences: Theory & Practice -13(1) Winter 2013 p 466-477. Educational Consultancy and Research Center. www.edam.com.tr/estp

Helen I. Cannella-Malone, Moira Konrad, and Robert C. Pennington (2015). *ACCESS Teaching Writing Skills to Students With Intellectual Disability.* TEACHING Exceptional Children, Vol.5, No 47 pp272-280(2015). The Council for Exceptional Children. May/Jun 2015

JAMES E. NATION, DARWIN L. CHAPMAN (1981). *PATTERNS OF LANGUAGE PERFORMANCE IN EDUCABLEMENTALLY RETARDED CHILDREN.* JOURNAL OF COMMUNICATION DISORDERS 14 (1981) 245 -254

JAMES E. TURNURE AND MARTHA L. THURLOW (1973). *Verbal Elaboration and the Promotion of Transfer of Training in Educable Mentally Retarded Children* JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY 15, 137- 148(1973)

Lauri M.O. Räty, Elina K. Kontu & Raija A. Pirttimaa.) *Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations*, Journal of Education and Learning; Vol. 5, No. 2; April 19, 2016, pp318-336 Published by Canadian Center of Science and Education

Margo A. Mastropieri, Thomas E. Scruggs (1992). Science for Students With Disabilities Review of Educational Research, Vol 62, Issue 4, p 377- 411 (1992). http//www.aera.net

MARTIN AGRAN, NANCY GARNER and DANNA YEAGER MICHAEL L. WEHMEYER, CAROLYN HUGHES (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms, (2003 February 7) INT. J. INCLUSIVE EDUCATION, OCT–DEC 2003, VOL. 7, NO. 4, 415–428 online © 2003 Taylor & Francis Ltd

Marzieh Mashalpourfard (2018) Effectiveness of Storytelling on the Components of Communication Skills in Educable Mentally-retarded Children, Avicenna Journal of Neuropsychophysiology. Vol ,5 (1), 2018, pp (19-28)

Masami OHTA (1991). Perspectives on the Teaching of Mentally Retarded Children, The Japanese Association of Special Education , Special Education studies,29(3) ,29-37, (1991)

Murray Gadd, Diana Berthen & Lars Lundgre(2019) Helping Students with Intellectual Disabilities Become Better Writers: An Inquiry into Writing Instruction International Journal of Disability, Development and Education, Published online: 05 Nov 2019. pp (1-19) Taylor & Francis Group https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1687855

Olivier, M. A. J.; Williams, E. E. (2005). Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. International Journal of Special Education, v20 n2 p19-31 2005. ERIC Number: EJ846931

Panayiota Stavroussi, Panagiotis F. Papalexopoulos, Dionisios Vavougios(2010). SCIENCE EDUCATION AND STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: TEACHING APPROACHES AND IMPLICATIONS THE PROBLEMS OF EDUCATION IN 21st CENTURY VOL19 p103-112(2010)

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. Journal of educational Psychology, 95(4), 667(2003) psycnet.apa.org

RANDALL W. ENGLE, RICHARD J. NAGLE, AND MALCOLM (1980) Maintenance and Generalization of a Semantic Rehearsal Strategy in Educable Mentally Retarded Children JOURNAL OF EXPERIMENTAL CHILD PSYCHOLOGY 30, 454- 438, (1980)

RICHARD L. ALLINGTON (1981). Sensitivity to Orthographic Structure in Educable Mentally Retarded Children. CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 6, (1981) 135-139

Sara Snyder; Heartley Huber(2019) Computer Assisted Instruction to Teach Academic Content to Students With Intellectual Disability: A Review of the Literature , 1 July 2019 Vol 124,(4), pp: 374–390 American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Swidzkey, Harvey, N (1997). Individual Differences in Personality, Motivation System, In Personal with Mental Retardation, In: Maclean W. Ellis, Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research 3rd ed (1997) Pp343-372.

Teresa A. Mehring and Steven E. Colson (1990). Motivation and Mildly Handicapped Learners FOCUS ON EXCEPTIONAL CHILDREN ERIC Number: EJ407021 v22 n5 p1-14 Jan 1990

Zachary Walker, Eleazar Vasquez, Wilfred Wienke(2016). The impact of simulated interviews for individuals with intellectual disability Journal of Educational Technology & Society 19 (1), 76-88, 2016

ثالثا: المواقع الإلكترونية

www.radioalgerie.dz/newws/ar/article/20210314 /208537.html

http:/www.youtub.com/watch?v=WMS5J6DcsIU1

https://www.echoroukonline.com

https://www.msnfcf.gov.dz/msnfcf20/liste_etab.php

https://www.elbilad.net

الملاحق

الملحق(01): رسالة تحكيم الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة باجي مختار عنابـــــة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

رسالة تحكيم

الأستاذ الدكتور المحترم .. تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **الأساليب التي يستخدمها المربون بمؤسسات الإعاقة الذهنية لزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم** "

وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية , وبغية تحقيق هدف البحث قام الباحث بإعداد استبيان موجه إلى المربين القائمين على تعليم الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم يتم من خلاله معرفة الأساليب التي يستخدمها المربون في المراكز النفسية البيداغوجية والتي من شأنها أن تزيد من دافعية هؤلاء الأطفال نحو التعلم.

لذا أرجو من سيادتكم التكرم بإبداء آرائكم واقتراحاتكم بشأن فقرات الاستبيان ، ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي ، وأية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة لهدف الدراسة , هذا وقد تم توزيع الإجابات لكل أسلوب من الأساليب على خمسة بدائل وفق مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:(غير مستخدم , نادرا , أحيانا , غالبا , دائما).

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: آدم بن علي

معلومات المحكم:

اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية	الكلية	الجامعة

البدائل والتنقيط:

البدائل	التنقيط
غير مستخدم	1
نادرا	2
أحيانا	3
غالبا	4
دائما	5

المجال (الأسلوب التعليمي)	مضمون الفقرة قبل التعديل	مضمون الفقرة بعد التعديل
تشكيل السلوك	بالنسبة لي لا ينتقل الطفل إلى الخطوة الثانية إلا بعد إتقان الخطوة الأولى	
	أكرر تعليم المهارات بشكل كاف لضمان حدوث التعلم	
	أنتقل تدريجيا في تعليم المهارات من السهلة إلى الصعبة	
	أرتب المادة التعليمية بشكل يقود الطفل إلى النجاح	
التعزيز	أستخدم مكافآت مرغوبة لدى الطفل مثل: المدح , الحلوى , التصفيق ...	
	أعزز الاستجابات المرغوبة فور حدوثها	
	أرسل ملاحظات إيجابية إلى أولياء الطفل	
	أستخدم شهادات التقدير لأداء الطفل	
إعداد ظروف التعلم	أربط المهارات التي يتعلمها الطفل مع حاجاته	
	استغل الموقف الودود مع الطفل لزيادة التعلم	
	أجعل البيئة التعليمية ملائمة أكثر لتعلم الطفل	
	أستخدم الأدوات والوسائل الطبيعية في تعليم الطفل	

التوجيه اللفظي	أشجع الطفل على بذل مجهود أكبر	
	أزود الطفل بتغذية راجعة فورية ومستمرة	
	أقدم المساعدة اللفظية المبدئية للطفل	
	أخاطب الطفل بصوت واضح وعبارات بسيطة ومفهومة	
تحليل المهمة	أحدد عدد معين من المفاهيم في فترة زمنية محددة	
	أوزع التعليم على جلسات قصيرة نسبيا	
	أقسم المهام المعقدة إلى خطوات صغيرة ممكنة	
	أتأكد من احتفاظ الطفل بما سبق له تعلمه	
النمذجة	أعود الطفل على تحمل المسؤولية في المهام البسيطة	
	أربط تعليم المهارات باستخدام نماذج من الفيديو لشخصيات مؤثرة	
	أساعد الطفل على تعميم نتائج تعلمه على المواقف المختلفة	
	أقوم بالمهمة ثم أطلب من الطفل تقليدها	
اللعب	أعطي الطفل اللعبة التي يفضلها عند أدائه السلوك المطلوب	
	اعتمد اللعب الجماعي في تعليم بعض المهارات الاجتماعية	
	أعتمد الألعاب البسيطة حتى أزيد من فرص تكرار نجاح الطفل	
	أعتمد الألعاب التعليمية التي تجعل الطفل في موقف البحث والاستكشاف	
التوجيه الجسدي	أقدم المساعدة الجسدية للطفل عند حاجته إليها	
	أقلل المساعدة الجسدية تدريجيا عندما يكون الطفل قادرا على أداء المهارة	
	أستخدم الاستجابات الجسدية الصحيحة للطفل كمعززات	
	أشجع الطفل على تنفيذ المهام بنفسه	
التمثيل	أقوم بتعليم بعض المهارات الوظيفية للطفل من خلال التمثيل	
	يساعدني لعب الأدوار في تنمية الاتجاهات الايجابية عند الطفل	
	أحسس الطفل بأهميته ودوره من خلال تقمص دور شخصية مهمة	
	أستخدم تقمص الأدوار لتعليم الطفل السلوكيات المرغوبة	
القصة	أستخدم القصة لتنمية المهارات اللغوية للطفل	
	استخدم القصص لتعليم الطفل بعض السلوكيات المرغوبة	
	أستعمل القصص المصورة لربط ما يتعلم الطفل بالبيئة التي يعيش فيها	
	أستعمل القصة التعليمية لتثبيت المهارات التي يتعلمها الطفل	

الملحق(02) الاستبيان في صورته الأولية

المستوى	التنقيط
غير مستخدم	1
نادرا	2
أحيانا	3
غالبا	4
دائما	5

العبارة	غير مستخدم	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
لا ينتقل الطفل إلى الخطوة الثانية إلا بعد إتقان الخطوة الأولى					
استخدام مكافآت مرغوبة لدى الطفل					
تعزيز الاستجابات المرغوبة فور حدوثها					
تشجيع الطفل على بذل مجهود أكبر					
توقيع العقاب المتناسب مع السلوك غير المطلوب					
اختيار الأوضاع الوظيفية لتعليم الطفل					
ترتيب وتنظيم المادة التعليمية بشكل يؤدي إلى النجاح					
التكرار بشكل كاف لضمان حدوث التعلم					
تشجيع الطفل على التعلم من تلقاء نقسه					

استغلال الموقف الودود					
تقدير البعد النفسي للطفل					
الانتقال التدريجي في تعليم المهارات من السهل إلى الصعب					
استخدام الأدوات والوسائل الطبيعية في التعليم					
توزيع التعليم والتدريب في جلسات قصيرة					
التأكد من احتفاظ الطفل بما سبق له تعلمه					
عدم إعطاء أية مكافأة للطفل عند حدوث سلوك غير مطلوب					
العمل على نقل خبرة التعلم وتعميم التعلم					
اعتماد اللعب في تعليم بعض المهارات					
تحديد عدد معين من المفاهيم في فترة زمنية محددة					
المادة التعليمية لها قيمة وظيفية لدى الطفل					
الأنشطة التعليمية لها علاقة وطيدة بالبيئة المحيطة					
ربط المثير بالاستجابة					
تقديم المساعدة اللفظية للطفل					
التركيز على نقاط القوة عند الطفل وتعزيزها					
استخدام الاستجابات الصحيحة للطفل كمعززات					
تزويد الطفل بتغذية راجعة مستمرة وفورية					
تقديم المساعدة الجسدية للطفل					
تجزئة المهام المعقدة إلى خطوات صغيرة ممكنة					

تشجيع الطفل على المشاركة وإبداء رأيه					
إشعار الطفل بأهميته ودوره في عملية التعلم					
إرسال ملاحظات إيجابية إلى أولياء الطفل					
استخدام شهادات التقدير لأداء الطفل					
استخدام أسلوب الحوار والنقاش مع الأطفال					
استخدام القصة في تعليم بعض المهارات					
زيادة تكرار خبرات النجاح					
تهيئة المناخ التعليمي المناسب					
معرفة الطفل لنتائج تعلمه					
مساعدة الطفل على تحمل المسؤولية					
استخدام أسلوب النمذجة في تعليم بعض المهارات					
التعامل مع مصادر القلق					

الملحق(03):الخصائص اليسكومترية للاستبيان

```
GET
  FILE='C:\Users\habaa\Downloads\بن علي آدم\Untitled1.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=i1 i2 i3 i4 i5 i6 i7 i8 i9 i10 i11 i12 i13 i14 i15 i16 i17 i18
i19 i20 i21 i22 i23 i24 i25 i26 i27 i28 i29 i30 i31 i32 i33 i34 i35 i36 i37
i38 i39 i40
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability

```
[DataSet1] C:\Users\habaa\Downloads\بن علي آدم\Untitled1.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	46	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	46	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.912	40

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=i1 i2 i3 i4 i5 i6 i7 i8 i9 i10 i11 i12 i13 i14 i15 i16 i17 i18
i19 i20 i21 i22 i23 i24 i25 i26 i27 i28 i29 i30 i31 i32 i33 i34 i35 i36 i37
i38 i39 i40
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /SUMMARY=TOTAL.
```

Reliability

```
[DataSet1] C:\Users\habaa\Downloads\بن علي آدم\Untitled1.sav
```

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	46	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	46	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.912	40

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
i1	156.6087	312.599	.480	.909
i2	155.6304	323.171	.324	.911
i3	155.6522	326.454	.098	.913
i4	155.6957	327.550	.057	.913
i5	156.1087	330.321	-.069-	.914
i6	156.0000	322.311	.210	.912
i7	156.9565	309.909	.416	.910
i8	158.0435	310.176	.373	.911
i9	156.3913	312.510	.529	.909
i10	155.9783	315.355	.541	.909
i11	156.0217	315.577	.603	.909
i12	155.9565	319.554	.385	.910
i13	155.6957	317.239	.508	.909
i14	156.1739	313.036	.419	.910
i15	155.9130	321.637	.360	.911
i16	155.6522	320.410	.317	.911
i17	156.6522	312.987	.387	.910
i18	156.8261	322.547	.178	.912
i19	156.0652	321.618	.274	.911
i20	155.6739	316.136	.482	.909
i21	155.9348	316.685	.482	.909
i22	157.6304	309.260	.428	.910
i23	156.7174	306.341	.559	.908
i24	156.3043	310.172	.502	.909
i25	156.5217	308.700	.462	.909
i26	155.9130	319.414	.335	.911
i27	155.8913	319.255	.375	.910
i28	156.1522	316.043	.406	.910
i29	155.8261	315.569	.530	.909
i30	156.2826	318.429	.365	.910
i31	156.3913	318.599	.311	.911
i32	156.0652	319.485	.328	.911
i33	156.8043	299.316	.646	.906
i34	156.3696	304.016	.643	.907
i35	156.8696	301.316	.616	.907
i36	156.8261	305.036	.554	.908
i37	157.2174	291.729	.719	.905
i38	157.3913	289.532	.742	.904
i39	157.0217	300.822	.584	.907
i40	157.4348	297.718	.586	.907

End of job: 2 command lines 1 errors 0 warnings 0 CPU seconds

الملحق(04): الاستبيان في صورته النهائية

المستوى	التنقيط
أبدا	1
نادرا	2
أحيانا	3
غالبا	4
دائما	5

الرقم	البند	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	ينتقل الطفل في تطبيق النشاط إلى الخطوة الموالية بعد إتقانه للخطوة السابقة					
2	أكرر العملية التعليمية بشكل كاف لضمان حدوث تعلم جيد					
3	أنتقل تدريجيا في تعليم المهارات من السهل إلى الصعب					
4	أرتب عناصر المادة التعليمية بشكل يسهل على الطفل اكتسابها					
5	أستخدم مكافآت مادية ومعنوية مرغوبة لدى الطفل مثل: المدح ,الحلوى , التصفيق ... لتكرار حدوث السلوك المطلوب					
6	أعزز الاستجابات الإيجابية المطلوبة فور حدوثها					
7	أرسل ملاحظات إيجابية إلى أولياء الطفل بعد إتقان تعلمه مهارة جديدة					
8	أستخدم شهادات التقدير لأداء الطفل					
9	أربط المهارات التي يتعلمها الطفل مع حاجاته اليومية					
10	استغل الألفة مع الطفل لزيادة حدوث التعلم					
11	أجعل البيئة التعليمية ملائمة أكثر لتعلم الطفل					
12	أستخدم الأدوات والوسائل الإجرائية المناسبة في تعليم الطفل					
13	أشجع الطفل بكلمات تساعده على بذل مجهود أكبر					
14	أرافق الطفل أثناء تعلمه بتغذية راجعة فورية ومستمرة					
15	أقدم المساعدة اللفظية المبدئية للطفل					
16	أخاطب الطفل بصوت واضح وعبارات بسيطة ومفهومة					
17	أحدد عدد معين من التعلمات في فترة زمنية محددة					
18	أوزع المادة التعليمية على جلسات قصيرة نسبيا					
19	أقسم المهام المعقدة إلى خطوات صغيرة ممكنة وقابلة للتعلم					
20	أكرر النشاط لأتأكد من احتفاظ الطفل بما سبق له تعلمه					

21	أعود الطفل على تحمل المسؤولية في المهام البسيطة انطلاقا من تقليده لنماذج محددة					
22	أربط تعليم المهارات باستخدام نماذج من الفيديو لشخصيات معروفة ومؤثرة					
23	أساعد الطفل على تعميم نتائج تعلمه على مواقف أخرى مشابهة					
24	أقوم بالمهمة ثم أطلب من الطفل تنفيذها					
25	أعطي الحرية للطفل في اختيار اللعبة التي يفضلها عند أدائه السلوك المطلوب					
26	اعتمد على اللعب الجماعي في تعليم بعض المهارات الاجتماعية					
27	أعتمد على الألعاب البسيطة حتى أزيد من فرص نجاح الطفل					
28	أعتمد على الألعاب التعليمية التي تجعل الطفل في موقف البحث والاستكشاف					
29	أقدم المساعدة الجسدية للطفل عند حاجته إليها					
30	أقلل المساعدة الجسدية تدريجيا عندما يكون الطفل قادرا على أداء المهارة					
31	أستخدم الاستجابات الجسدية الصحيحة للطفل كتوجيه لسلوك زملائه					
32	أحث الطفل على أداء النشاط بنفسه					
33	أقوم بتعليم الطفل المهارات الوظيفية التي يحتاجها من خلال التمثيل					
34	يساعدني لعب الأدوار في تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطفل					
35	أنمي لدى الطفل الدور الإيجابي من خلال تقمص دور شخصية مهمة					
36	أستخدم تقمص الأدوار لتعليم الطفل السلوكيات المرغوبة					
37	أستخدم القصة لتنمية المهارات المختلفة لدى الطفل					
38	استخدم القصص لتعليم الطفل السلوكيات المرغوبة					
39	أستعمل القصص المصورة لربط ما يتعلم الطفل بالبيئة التي يعيش فيها					
40	أستعمل القصة السردية التعليمية الهادفة لتثبيت المعلومات التي تعلمها الطفل					

الملحق(05): رسالة تحكيم شبكة الملاحظة ودليل المقابلة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة باجي مختار عنابـــــة
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

رسالة إلى المحكمين

الدكتور / المربي المحترم.. تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "**الأساليب التي يستخدمها المربون بالمراكز النفسية البيداغوجية لزيادة دافعية الأطفال نحو التعلم** "

وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علوم التربية , وبغية تحقيق هدف البحث قام الباحث بإعداد دليل مقابلة ، ونموذج شبكة ملاحظة لقياس هذه الأساليب .

لذا أرجو منكم التكرم بإبداء آرائكم ومقترحاتكم بشأن الفقرات ، ومدى انتمائها، وبنائها اللغوي، وأية ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة لهدف الدراسة .

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث : آدم بن علي

اسم ولقب الخبير	الدرجة العلمية/ الخبرة	التخصص	الجامعة / المركز

1- شبكة ملاحظة

تاريخ الملاحظة:زمن الملاحظة:

اسم الفوج :

عدد الأطفال :

نوع النشاط :

اسم النشاط :

الرقم	الأسلوب التعليمي	مستخدم	غير مستخدم	ملاحظات
1	تشكيل السلوك			
2	التعزيز			
3	إعداد ظروف التعلم			
4	التوجيه اللفظي			
5	تحليل المهمة			
6	النمذجة			
7	اللعب			
8	التوجيه الجسدي			
9	التمثيل			
10	القصة			

اسم المربي		الوظيفة	
الخبرة المهنية		المستوى التعليمي	

2- دليل المقابلة

العبارة	تقيس	لا تقيس	مقترح التعديل
- كيف يتم تعليم المهارات المختلفة للأطفال؟			
- كيف يمكن التأكد بأن الطفل أدرك مهارة معينة؟			
- كيف يمكن تقييم تقدم تعلم الطفل؟			
- عندما لا يرغب الطفل في التعلم ما تفعل معه؟			
- ماذا تفعل حتى تجعل الطفل يقبل على التعلم من تلقاء نفسه؟			
- ما هي أكثر الأساليب التي تحفز الأطفال؟			
- ما هي أكثر الأساليب المستخدمة من طرفكم؟			
- ما أكثر المشكلات التي تعيق تعلم الأطفال وكيف يمكن معالجتها؟			
- تشتت الانتباه صفة مميزة للأطفال المعاقين ذهنيا ، كيف يمكنكم التعامل معها ؟			
- كيف يمكن تصحيح السلوكيات غير المرغوبة؟			
- كيف يمكنكم تعليم الطفل مهارات جديدة ؟			
- عندما لا يفهم الطفل التعليمة , ماذا تفعل معه؟			
- كيف يمكنكم التأكد بأن الطفل فهم ما طلب منه؟			
- هل الأساليب التعليمية المتبعة في المركز تحقق تعلما جيدا؟			
- في رأيك هل الظروف التعليمية (الوسائل , البيئة ، الوقت , المنهاج) ملائمة؟			
- كيف يمكن تعليم الطفل المهارات الصعبة أو المعقدة؟			
- عندما يتوقف الطفل في منتصف المهمة ما تفعل معه؟			
- رتب أساليب العزيز تصاعديا حسب ما تراه مناسبا (شهادات التقدير, الثناء , التصفيق , المأكولات)			
- رتب هذه الأساليب تصاعديا حسب ما تراه مناسبا (التمثيل , القصة , النمذجة , اللعب)			
- ما أكثر الملاحظات والانتقادات التي تأتيكم من الأولياء حول ما يتعلم الأطفال؟			

الملحق(06): نموذج شبكة الملاحظة

شبكة ملاحظة

تاريخ الملاحظة: ..... **زمن الملاحظة:** .....
فوج : .....
نوع الإعاقة : .....
درجة الإعاقة : .....
عدد الأطفال : .....
نوع النشاط : .....
اسم النشاط : انجاز .....

الرقم	الأسلوب التعليمي	مستعمل	غير مستعمل	ملاحظات
1	تشكيل السلوك			
2	التعزيز			
3	إعداد ظروف التعلم			
4	التوجيه اللفظي			
5	تحليل المهمة			
6	النمذجة			
7	اللعب			
8	التوجيه الجسدي			
9	التمثيل			
10	القصة			

اسم المربي	.....	الوظيفة	.....
الخبرة المهنية	.....	المستوى التعليمي	.....

الملحق(07): نموذج دليل المقابلة

دليل المقابلة:

الرقم	السؤال
1	– كيف يتم تعليم المهارات المختلفة للأطفال؟
2	– كيف يمكن التأكد بأن الطفل أدرك مهارة معينة؟
3	– كيف يمكن تقييم تقدم تعلم الطفل؟
4	– عندما لا يرغب الطفل في التعلم ما تفعل معه؟
5	– ماذا تفعل حتى تجعل الطفل يقبل على التعلم من تلقاء نفسه؟
6	– ما هي أكثر الأساليب التي تحفز الأطفال؟
7	– ما هي أكثر الأساليب المستخدمة من طرفكم؟
8	– ما أكثر المشكلات التي تعيق تعلم الأطفال وكيف يمكن معالجتها؟
9	– تشتت الانتباه صفة مميزة للأطفال المعاقين ذهنيا ، كيف يمكنكم التعامل معها ؟
10	– كيف يمكن تصحيح السلوكيات غير المرغوبة؟
11	– كيف يمكنكم تعليم الطفل مهارات جديدة ؟
12	– عندما لا يفهم الطفل التعليمة , ماذا تفعل معه؟
13	– كيف يمكنكم التأكد بأن الطفل فهم ما طلب منه؟
14	– هل الأساليب التعليمية المتبعة في المركز تحقق تعلما جيدا؟
15	– في رأيك هل الظروف التعليمية (الوسائل , البيئة ، الوقت , المنهاج) ملائمة؟
16	– كيف يمكن تعليم الطفل المهارات الصعبة أو المعقدة؟
17	– عندما يتوقف الطفل في منتصف المهمة ما تفعل معه؟
18	– رتب أساليب العزيز تصاعديا حسب ما تراه مناسبا(شهادات التقدير, الثناء , التصفيق , المأكولات)
19	– رتب هذه الأساليب تصاعديا حسب ما تراه مناسبا(التمثيل , القصة , النمذجة , اللعب)
20	– ما أكثر الملاحظات والانتقادات التي تأتيكم من الأولياء حول ما يتعلم الأطفال؟

الملحق(08): وثيقة موافقة الجامعة

جامعة باجي مختار – عنابة –
كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس

إلى السيد المحترم : ... مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
لولاية الوادي

في إطار التربصات التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا من أجل التقريب في البحث العلمي . إلتقا نرجو من سيادتكم الموافقة على دخول الطلبة الآتية سمائهم بالإجراء بحثهم بمؤسستكم .

اسم و لقب الطالب : ... آدم بن علي .....

و إننا واثقون أنكم لن تدخروا جهدا في تقديم المساعدات الكافية للطلبة في مهمتكم التربوية و العلمية .

شكرا لكم على تفهمكم و تعاونكم .

قسم علم النفس
الدكتورة: فلاك مريمة
رئيس قسم علم النفس

الملحق(09): موافقة النشاط الاجتماعي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

تعهـــد

الاسم: ..... اللقب: .....

تاريخ ومكان الميلاد: .....

العنوان: .....

المؤسسة: .....

موضوع البحث: .....

أتعهـد:

- أن التزم باحترام الطابع السري للوثائق، المعطيات والمعلومات التي ستوضع تحت تصرفي وأن لا أستعملها إلا في إطار البحث موضوع تربصي في مؤسستكم.
- أن أمنح وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة نسخة من العمل المنجز.

مصادق عليه من طرف مصالح جامعة

توقيع المعني

الأستاذ الدكتور: [illegible]

رئيس قسم علم النفس

الملحق(10): تعهد الطالب

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

تعهـــد

الاســم:.....اسم.....اللقب:.....بن بات.....

تاريخ ومكان الميلاد:.....1978.01.01.....الوادي.....

العنوان:.....حي البلاط.....البيادة.....ولاية الوادي.....38000 البيادة

المؤسسة:.....المستشفى البيادة.....حي.....الوادي.....

موضوع البحث:.....الاساليب التي يستعملها المربي الموجه من دافعية التعلم لدى الأطفال المعاقين

من: 2020/01/03 إلى: 2020/04/30.

أتعهـد:

- أن ألتزم باحترام الطابع السري للوثائق، المعطيات والمعلومات التي ستوضع تحت تصرفي وأن لا أستعملها إلا في إطار البحث موضوع تربصي في مؤسستكم.
- أن أمنح وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة نسخة من العمل المنجز.

توقيع المعني