وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس
تخصص علم النفس العيادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم موسومة ب:

التربية العلاجية باستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة عند الاطفال المتخلفين عقليا

من إعداد الطالب:

كردوسي هواري بومدين

تحت إشراف :

أ/د سجلماسي محمد الامين

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. فقيه العيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د.سجلماسي محمد الأمين	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا
أ.د.ة مشربط عفيفة	أستاذة التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
أ.د.تيغزة أحمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	عضوا
د.بلعابد عبد القادر	أستاذ محاضر(أ)	جامعة وهران 2	عضوا
د.موفق كروم	أستاذ محاضر(أ)	م.ج.عين تموشنت	عضوا

السنة الجامعية:2019– 2020

كلمة شكر وتقدير

{ فَأَمَا الزَبَدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَا مَا يَنْفَعُ اَلْنَاسَ فَيَمْكُثُ فيِ اَلارْضِ}

(سورة الرعد، الآية 17)

بفضل الله وتوفيقه اعوزني الارادة والعزيمة لإنجاز هذا العمل المتواضع، راجيا القبول والسداد وعربونا للإحسان والاخلاص للامتنا والخير لكل الانسانية.

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان وخالص التقدير والاحترام للأستاذ الدكتور الفاضل : " سجلماسي محمد الأمين" الذي أشرف على هذا العمل المتواضع من خلال توجيهاته وملاحظاته السديدة في اتمام هذا البحث، فله منا كل الثناء و الشكر لصنيعه النبيل حفظه الله بوافر الصحة وطول العمر.

يشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان للجنة المناقشة لتفضلهم بتقييمهم لهذا العمل من خلال أراءهم وملاحظاتهم القيمة.

كما أود أن اتفضل بالشكر الجزيل الى اهالي وأطفال مجموعة عينة البحث .

الشكر والامتنان لأساتذتي وزملائي وزميلاتي الذين ساهموا من خلال نصائحهم وارشاداتهم .

وفي الاخير اطلب من الله تعالى أن يجازي خير الجزاء لكل من ساعدني من بعيد أو قريب بأفكاره في اتمام هذه الأطروحة.

الإهداء

الى أبي الحبيب في قبره اللهم ارحمه وأسكنه جنة الفردوس الأعلى.

الى أمي الحبيبة أطال الله في عمرها وغمرها بو افر الصحة والهناء.

الى رفيقة دربي وسكن حياتي زوجتي العزيزة.

الى ابنتاي الحبيبتين واخي واختاي الى أفراد عائلتي كردوسي وشارف.

الى أساتذتي الاكارم الى جميع الزملاء والزميلات في العمل.

الى كل الاصدقاء الاوفياء الى كل الانسانية جمعاء.

ملخص الأطروحة:

الهدف من دراستنا هو اقتراح برنامج تدريبي قائم على الكشف على وجود استراتيجيات ماوراء المعرفة لدى الاطفال المتخلفين عقليا ذوي المستوى المتوسط، انطلاقا من الفرضية الرئيسية أن التربية العلاجية تكون ناجعة من خلال الاستخدام التفاعلي للاستراتيجيات ماوراء المعرفة المبكرة لديهم والتي تتمثل في التخطيط، المراقبة ، التقييم والتعديل، حيث تساعد في تنمية التفكير وتحسين خبراتهم المعرفية ومهاراتهم الاجتماعية ذات البعد التواصلي، أداءات الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية وبعد المهارات الحركية. والهدف الثاني هو اختبار التأثيرات المختلفة للبرنامج التدريبي ماوراء معرفي، في تحسين القدرات المعرفية والمهارات التكيفية الاجتماعية الذاتية.

ولتحقيق غرض الدراسة وفرضياتها استخدم الباحث المنهج التجريبي لعينة تجريبية واحدة مترابطتيين من الاطفال المتخلفين عقليا،وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية وقابلين للتدريب.

لقد شملت الدراسة على 40 عينة من الاطفال المتخلفين عقليا، ذوي المستوى المتوسط تتكون من 23 عينة من الذكور و17 عينة من الاناث، تتراوح أعمارهم الزمنية مابين 8 و15 سنة، وعمرهم العقلي أقل من 70 درجة، خضعت عينة الدراسة الى القياس القبلي المتمثل في مقياس كيفية تحسين القدرة على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة والذي تم التحقق من صدقه وثباته احصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ. ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام"ت"، ثم تعرضت مجموعة العينة الى البرنامج التدريبي الماوراء المعرفي حيث قد اشتمل على ثلاثة عشر جلسة تدريبية ماوراء معرفية علاجية ثم بعد ذلك خضعت مرة أخرى للقياس البعدي.

فكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات القياس القبلي ومتوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية لعينتين مرتبطتين في استراتيجيات ماوراء المعرفة، وذلك لصالح التطبيق البعدي وكذلك لكل استراتيجية على حدى من استراتيجيات ماوراء المعرفة(التخطيط، المراقبة، التقييم، التعديل) لصالح التطبيق البعدي، حيث حصلت الاستراتيجيات الاربع على الترتيب الاتي: المراقبة(1)،التخطيط(3)، التقييم(2)، التعديل(4)، في حين كان الوزن النسبي للدرجة الكلية للمقياس في التطبيق القبلي(18.87)، بينما التطبيق البعدي(29.91) وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت من خلال الملاحظات تأثير البرنامج بشكل ضعيف نوعا ما، مما يظهر التأثير النسبي الايجابي الى حد ما، للبرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي على تحسين القدرة في كيفية استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة،و تنمية مهارات التواصل ومهارات الاداء الحياتية ومهارات التنشئة الاجتماعية والمهارات الحركية لدى مجموعة الدراسة للأطفال المتخلفين عقليا بحيث توجد

مستويات مرتفعة وانحدار في القياس المؤجل بالنسبة للاستراتيجية التقييم وتوازن نسبي للدرجة الكلية في استراتيجية التخطيط، المراقبة ،التعديل.

ان هذا المساق الايجابي الماوراء المعرفي أنشأ توليفة بين البنية الاجرائية والبنية المفاهيمية والبنية التفاعلية الاجتماعية والنفسية للاطفال المتخلفين عقليا، مما يقودنا على الاعتماد مستقبلا على الاجراء الوسيلي الذي يرتكز على تصميم البرامج التدريبية الماوراء معرفية التي تنشط الذهن وتتضمن التوازن النفسي والسلوكي لفئة الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتدرب حيث تتراوح نسبة ذكائهم مابين 55 الى 70 درجة.

الكلمات المفتاحية:

التربية العلاجية؛ الاستراتيجيات؛ ماوراء المعرفة؛ استراتيجيات ماوراء المعرفة؛ التدريب الماوراء معرفي ؛ التخطيط؛ المراقبة؛التقييم؛ التعديل؛ التخلف العقلي المتوسط .

Résumé de la thése:

Le but de notre étude est de proposé un programme thérapeutique, basé sur l'exploration d'avoir un existence des stratégies métacognitives chez les enfants arriérés mental moyenne. Suite à hypothèse principal, s'exprime que l'apprentissage assisté est efficace grâce à l'utilisation interactive de stratégies métacognitves précoces, ce qui est représenté dans la planification, le controle l'évaluation et la régularisation. Comme il aide à développer la réflexion et à améliorer leurs perfermances cognitives et leurs compétences sociales avec une dimension communicative, les performances de la vie quotidienne, la socialisation et après les habiletés motrices. Le deuxième objectif est de tester les différents effets du programme d'entraînement métacognitif sur l'amélioration des capacités cognitives et des compétences sociales auto-adaptatives.

Afin d'atteindre le but de l'étude et ses hypothèses, le chercheur a utilisé l'approche expérimentale d'un groupe expérimental d'enfants déficients mentaux, qui ont été délibérément choisis et ont pu s'entraîner.

L'étude portait sur 40 échantillons d'enfants atteints de retard mental moyenne, composé de 23 garçon et de 17 échantillons filles, dont l'âge variait entre 8 et 15 ans, et leur QI inférieur à 70 degrés. L'utilisation des stratégies métacognitives, dont la validité et la fiabilité ont été statistiquement vérifiées à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson et du coefficient alpha de Cronbach, et pour tester les hypothèses de l'étude, en a utilisé «T» test . Ensuite le groupe échantillon a été exposé au programme d'entraînement métacognitif, qui comprenait treize séances d'entraînement métacognitif thérapeutique, sont évaluées lors d'un pré-test et d'un post-test.

Les résultats montrent un effet moin bénéfique de l'entraînement sur les stratégies métacognitives ainsi, ont révélé qu'il existe pas une grands différences statistiquement significatives, entre la moyenne des scores pré-test et les scores moyens post-test du groupe expérimental.

Les deux échantillons expriemtals liés ,dans des stratégies métacognitives sont évaluées lors d'un pré-test et d'un post-test. Ainsi, que pour chaque stratégie séparément des stratégie métacognitives (planification, contrôle, évaluation, régularisation) en faveur de la post- test, où les quatre stratégies ont obtenu l'ordre suivant: controle (1), planification (3), évaluation (2régularisation (4), alors que le poids relatif du score total de l'échelle dans la pré-candidature était de (18,87), tandis que la post-candidature était de (18,87). 29,91).

Les observations montrant l'efficacité du programme assez approprié, mais à bas bruis, plutôt positif du programme d'entraînement métacognitif thérapeutique à améliorée a long term la capacité à utiliser les stratégies métacognitives , et le développement des compétences de communication et de performance de la vie. Et la socialisation et la motricité du groupe d'étude pour les enfants déficients mentaux , de sorte qu'il y a des niveaux élevés et une baisse de la mesure différée pour la stratégie d'évaluation et un équilibre relatif du score total dans le groupe d'étude. La stratégie de planification, de suivi et d'ajustement.

Ce parcours métacognitif positif a établi une combinaison entre la structure procédurale, la structure conceptuelle et la structure interactive sociale et psychologique pour les enfants retardés mentaux, ce qui nous amène à s'appuyer à l'avenir sur la procédure modale qui repose sur la conception de programmes de formation métacognitive stimulant le l'esprit et inclure l'équilibre psychologique et comportemental pour la classe des enfants déficients mentaux qui sont capables de s'entraîner où leur QI varie entre 55 et 70 degrés.

les mots clés:

Education thérapeutique; les stratégies; métacognition; stratégies métacognitives ; entrainement métacognitive ; planification; contrôle; évaluation; régularisation ; arrieration mental moyenne .

Summary of these :

The aim of our study is to propose a training program based on the detection of the existence of metacognitive strategies in children with intermediate mental retardation, based on the main hypothesis that remedial education is effective thanks to the 'interactive use of strategies beyond their early knowledge, which is represented in planning, monitoring, evaluation and modification As it helps to develop thinking and improve their cognitive experiences and social skills with a dimension communicative, daily living performance, socialization and after motor skills. The second objective is to test the different effects of the metacognitive training program on the improvement of cognitive capacities and self-adaptive social skills.

In order to achieve the aim of the study and its hypotheses, the researcher used the experimental approach of an experimental sample of mentally retarded children, who were deliberately chosen and were able to train.

The study involved 40 samples of children with mental retardation, with an average level, consisting of 23 samples of men and 17 samples of women, whose ages ranged between 8 and 15 years, and their mental age was less than 70 degrees. The use of meta-cognitive strategies, the validity and reliability of which have been statistically verified using Pearson's correlation coefficient and Cronbach's alpha coefficient, and to test the study hypotheses, "T" has been used. Next, the sample group was exposed to the therapeutic metacognitive training program which included thirteen therapeutic metacognitive training sessions, again for posterior and delayed measures.

The results of the study revealed that there are statistically significant differences between the mean pre-measure scores and the mean post-measure scores of the experimental group for two samples linked in metacognitive strategies in favor of post-candidacy as well. that for each strategy separately from the metacognitive strategies (planning, monitoring, evaluation, modification) in favor of the post application, where the four strategies obtained the following order: observation (1), planning (3), evaluation (2), modification (4), while the relative weight of the scale's total score in the pre-application was (18.87), while the post-application was (18.87). 29,91) in favor of post-candidacy, the observations showing the effectiveness of the program quite appropriate, which shows the positive, rather positive effect of the therapeutic metacognitive training program on improving the ability to use the metacognitive strategy; and the development of communication and life performance skills. And the socialization and motor skills of the study group for mentally retarded children, so that there are high levels and a drop in the deferred measurement for the assessment strategy and a relative balance of the total score in the group study. The planning, monitoring and adjustment strategy.

This positive metacognitive journey established a combination of procedural structure, conceptual structure, and interactive social and psychological structure for mentally retarded children, leading us to rely in the future on modal procedure which relies on design. of metacognitive training programs that stimulate the mind and include psychological and behavioral balance for the class of mentally retarded children who are able to train where their IQ ranges between 55 and 70 degrees.

key words:

Therapeutic education; strategies; metacognition; metacognition strategies; metacognitve training; planning; evaluation; monitoring; reagulation; mental retatdation average.

فهرس الموضوعات

الاهداء والشكر	أ
ملخص الاطروحة	ج
Résumé de la these	هـــ
Summary of these	و
فهرس المحتويات	ز
قائمة الجداول والأشكال والملاحق	خ
المقدمة	01
الباب الأول: الخلفية النظرية للموضوع والطرح الاشكالي	09
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	10
1- مدخل عام للموضوع وطرح الاشكالية وصياغتها	11
2- فرضيات الدراسة	21
3- الهدف من الدراسة	22
4- أهمية الدراسة	23
5- دوافع ومبررات موضوع الدراسة	25
6- المفاهيم الاجرائية للدراسة	26
7- الدراسات السابقة والتعليق عليها	29
10-حدود الدراسة	37
11 -أدوات الدراسة	37
الفصل الثاني: التخلف العقلي عند الطفل	39
تمهيد	40
1- النظرة الأنثروبولوجية للتخلف العقلي	40
1- التاريخ المبكر والمعتقدات	40

2- البابليون والفراعنة القدماء	41
3- الاغريق والرومان	41
4-القرون الوسطى	42
5-القرن التاسع عشر وفترة معاهد العزل	42
6-القرن العشرين وفترة المدارس	43
2- التخلف العقلي في ضوء النظريات	44
1-نظريات بناء المناهج عقلياً	44
2- نظرية التحليل النفسي والتخلف العقلي وعملية النمو	46
3- نظرية " روتر " في التعليم الاجتماعي وعلاقتها بالتخلف العقلي	47
4- نظرية " بياجيه " في النمو العقلي وعلاقتها بالتخلف العقلي	49
5- نظرية " أليس " في مسرب المثير وعلاقتها بالتخلف العقلي	50
6- نظرية (هيب) الفسيولوجية النيورولوجية والتخلف العقلي	51
7-نظرية " الجشطالت " والتخلف العقلي	53
8-نظرية العقل في التخلف العقلي	55
8-1- الأبعاد والمكونات لنظرية العقل	58
8-2- مراحل تطور نظرية العقل	60
3-تعريفات التخلف العقلي	61
1-تعريفSeguin	61
2-تعريف André colline	61
3-تعريفHenry Ey	61
4-تعريف 1941Edgard Doll	61
5-تعريف Renè Zazzo	61
6-تعريف الاتحادالأمريكي للإعاقة العقلية American Association on Mental Deficiency	62
7-التعريف الطبي	62

8-تعريف منظمة الصحة العالمية 1999	63
9-التعريف السيكومتري	63
10-التعريفات السلوكية والنفسية	64
11- التعريف الاجتماعي	65
12- التعريف التربوي	65
13-التعريفات السيكولوجية	66
14-التعريفات مزدوجة المعايير	66
15-تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقليAAMD(Heber, 1959)	66
16-تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي ,Grossman, 1973 1983)AAMD	67
17-تعريف الجمعية الأمريكية (AAMD(Hunt, Marcelle, 1994	67
18-تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي 2007AAMR	68
19-تعريف الدليل التشخيصي الاحصائي للامراض العقلية 5 2015DSM	68
4- تصنيف حالات التخلف العقلي	69
1-التصنيف الطبي	69
2-مصدر الإصابة	70
3-درجة الإصابة	70
اولا: الإعاقة البسيطة	70
ثانيا: الإعاقة المتوسطة	71
ثالثا: الإعاقة الشديدة	71
رابعا: الإعاقة الحادة	71
4-تصنيفYannetحسب توقيت الإصابه	71
اولا: أ- إعاقةتحدث في مرحلة ماقبل الولادة: Per-Natal	71
ثانيا: ب- إعاقةتحدث أثناءالولادة: Intra- Natal	72

ثالثا: ج- إعاقةتحدث بعدالولادة:Post-Natal	72
5-التصنيف على أساس المظهر الخارجي (الإكلينيكي)	72
6-التصنيف على أساس شدة الاعاقة أو نسبة الذكاء	73
أولا: التخلف العقلي الخفيف جدا	73
ثانيا: التخلف الخفيف	73
ثالثا: التخلف المتوسط(المعتدل)	74
رابعا: التخلف الشديد(القوي)	74
خامسا: التخلف الشديد جدا(الأكثر شدة والعميق)	74
7- التصنيف السيكولوجي	74
أولا: المعتوه Idiot	74
ثانيا: الأبلهImbecile	75
ثالثا: -المأفون أوالمورونmoron	75
8-التصنيف النفسي الاجتماعي	75
الفرع الأول: التصنيف التربوي	75
أولا: القابلين للتعلمEducable	75
ثانيا: فئة القابلين للتدريب Trainable	76
ثالثا: فئة الإعتماديونCustodial	76
5-تشخيص وقياس التخلف العقلي	76
1- تشخيص الاعاقة العقلية	76
1-1- التشخيص الطبي	77
أولا: قياس حجم الرأس	77
ثانيا: فحص الغدد الصماء	78
ثالثا: التأيض	78
2- التشخيص النفسي	78

3- التشخيص الاجتماعي	78
4- التشخيص التربوي	78
5- التشخيص التطوري	79
6-قياس واختبارات مردود الذكاء	79
7-القياس النفسي (القابلية العقلية)	79
أ- الاختبارات الفردية	79
-اختبارات ستانفورد بينية	79
-اختبارات وكسلر للذكاء	80
ب- الاختبارات الجمعية	80
-اختبار لورجي- ثورندايك	81
- اختبار اوتس ليون	81
- اختبار كولمان- الدرسون	81
ج- اختبارات الذكاء الخاصة بالأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة	81
- مقياس ليتر الدولي	81
- اختبار الانجاز الفعال لأرثر	82
ج-3- اختبار هسكي نبراسكا لقياس القابلية للتعلم	82
ج-4- مقياس ذكاء الأطفال لوكسلر (الجزء الشفوي)	82
ج-5- اختبار تكيف العينين لستانفورد بينيه	82
ج-6- اختبار بيبدي المصور	82
4-2-د - اختبارات الإنجاز الجماعي لذوي الاحتياجات الخاصة	82
د-1- اختبارات كاليفورنيا للإنجاز	82
د-2- اختبار ستانفورد للإنجاز	83

د-3- اختبار متروبلتن للإنجاز	83
4-3- قياس التوافق السلوكي	83
أ – السلوك الذي يجب أن يظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة	84
ب – السلوك الذي يجب أن يظهر خلال مرحلة الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة	85
ج – خلال مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد	85
-المسؤوليات المهنية والاجتماعية	85
4 – 4 قياس المهارات الحركية الإدراكية	87
4-5 قياس مهارات الكلام واللغة	88
6-اسباب التخلف العقلي الجينية والغير جينية	89
العوامل المسببة للإعاقة العقلية في مرحلة ما قبل الولادة (فترة الحمل)	90
أ. عوامل جينية.	90
ب. عوامل غير جينية.	90
التخلف العقلي الوراثي الناتج عن الجينات الوراثية و الأشكال المختلفة للسلوك	90
ا) الاضطرابات الجسدية	91
داون "التخلف العقلي المنغوليDown syndrome "	91
متلازمة صرخة القطط Cat's cry syndrome	93
متلازمة كروموسوم إكس الهش Fragile X syndrome	93
متلازمة برادر ويللي Prader-Willi syndrome	93
ب)اضطراب الكروموسومات الجنسية	93
متلازمة ترنر	94
2-حالات الفينيل كيتويوريا (البول الفينيل كيتوني) أو اضطراب التمثيل الغذائي أو الاضطربات الآيضية.	94
-حالات الجلاكتوسوميا (Gamactosemia).	94
2- الخلل في الكروموسومات	95

ب. العوامل غير الجينية (الأسباب البيئية)	95
1- الأشعة (Radiation)	95
2- الحصبة الألمانية (Rubella)	95
3- الزهري الولادي (Congental Syphilis)	95
4-اختلاف العامل الرايزيسي	95
5-تعاطي العقاقير و الأدوية أثناء الحمل	95
6-الإدمان على الكحول (Alcohols)	96
7-الأمراض المزمنة عند الأم مثل ضغط الدم و السكري و مرض الكلى	96
8-سوء التغذية بالنسبة للأم الحامل	96
9-التلوث البيئي (تلوث الماء و الهواء (Air & Water Pollution)	97
ثانيا: عوامل تحدث أثناء عملية الولادة	97
1-الأطفال المبتسرون (عدم اكتمال الحمل)	97
2-الإصابات الجسمية (Physical Traurmas)	97
3-الإسفكسيا (Asphysia)	97
4-الحمل الخطر	97
5-الأم التي لديها عامل (Rh-)	97
6-الصفراء (Kerricterus)	98
7-التشنجات(Seizures)	98
8-نقص السكر (هيبوجلسيميا) Hypoglycemia	98
9-العدوى (Infection)	98
ثالثا: عوامل ما بعد الولادة	98
1-سوء التغذية	98

2-التهاب السحايا (Meningities)	98
3-خلل الغدد	99
4-الحوادث و الصدمات (Trauma-Brain Injury)	99
5-المواد الكيماوية (Chemicals)	99
6-مبيدات الآفات (Pesticides)	100
7-اليرقان	100
8-سوء استخدام العقاقير (Drug abuse)	100
9-المعادن (Metals)	100
10- خصائص المتخلفين عقلياً	100
1- الخصائص الجسمية والحركية	100
1-1- الجسمية	100
1-2- الحركية	101
2- الخصائص المعرفية	101
2-1-الانتباه	101
2-2- القصور في الإدراك	101
2-3- التذكر	101
2-4- التمييز	102
2-5- التخيل	102
2-6- التفكير	102
2- الخصائص اللغوية والاجتماعية	102
3- الخصائص العاطفية والانفعالية	102

7- التوعية لمسايرة مرض التخلف العقلي	103
1- أهمية الوقاية من الإعاقة	104
2- مستويات الوقاية من الإعاقة	104
2-1-الوقاية الأولية (Primary Prevention)	105
2-2-الوقاية الثانوية (Secondary Prevention)	105
2-3-الوقاية من الدرجة الثانية (Tertiary Preventio	105
3- برامج الوقاية من الإعاقة العقلية	106
3-1-برنامج الإرشاد الجيني	106
3-2-برنامج العناية الطبية أثناء الحمل	106
3-3-برنامج توعية الأمهات حول أهمية الولادة في المستشفى	106
3-4-برنامج توعية الوالدين حول أهمية التشخيص المبكر	106
الخلاصة	106
الفصل الثالث : التربية العلاجية والتخلف العقلي	107
تمهيد	108
1-تعريفات التربية العلاجية	108
2-الفرق بين التربية العامة والتربية الخاصة	109
3-ميادين التربية العلاجية	110
3-1- التربية الذهنية	111
3-2- التربية الصحية	111
3-3-التربية البدنية	111
3-4-التربية الاجتماعية	112
3-5-التربية النفسية	112
3-6-التربية الدينية	112
3-7-التربية الفنية الجمالية	112

3-8-التربية العلاجية	112
3-9-التربية المهنية الحرفية	112
4-التصنيف النهائي المعرفي في التربية العلاجية	113
5-مستويات العلاج في التربية العلاجية	114
5-1- العلاج الطبي أو الصحي	114
5-2- العلاج النفسي الاجتماعي	115
5-3- العلاج البدني الحركي	115
5-4- العلاج العقلي المعرفي	116
5-5- العلاج التربوي السلوكي	116
6- أهداف التربية العلاجية	117
7- برامج التكفل بالأطفال المتخلفين عقليا في المراكز النفسية البيداغوجية	119
1-تعريف المنهاج	119
2- أسس بناء المنهاج	120
2-1- الأسس الاجتماعية	120
2-2- الأسس النفسية التربوية	120
3-تقديم المنهاج	120
3-1-خصائص المنهاج	121
3-2- استراتيجيات التعلم	122
3-3- التعلم في التربية الخاصة وتقويمها	122
3-4- الأسس المنهجية للانشطة	123
3-5- تقديم مجالات الأنشطة ومضامينها	123
4- الطرق التعليمية للاطفال المتخلفين عقليا	126
5- المنهاج التربوية للمعاقين عقليا	129
6- الأهداف التربوية للمعاقين عقليا	144

7-الأسس العملية لمنهاج المعاقين عقليا	148
أولا- الأسس الاجتماعية	148
ثانيا- الأسس التربوية والفلسفية	149
ثالثا- الأسس النفسية	149
المناهج التربية للمعاقين القابلين للتعلم	150
8- برامج وأساليب التعليم وطرق التدريب للأطفال المتخلفين عقليا في المراكز النفسية البيداغوجية	151
1-مبادئ تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا	151
2-أهمية التربية المبكرة	153
2-1-التسوية	153
2-2-الدمج مع الأسوياء	154
2-3-تفريد التدخل	154
3-توظيف اكتساب التعليمية مع المتخلفين عقليا	155
3-1-المعينات والمجسمات	155
3-2-المعينات البصرية	156
3-3-الوسائل السمعية	156
3-4-الوسائل البصرية	156
4-الأساليب التقنية التعلمية الحديثة	157
4-1-التلفزيون التعلمي	157
4-2-الفيديو التعلمي	157
4-3- الحاسوب التعليمي	157
4-4-أجهزة اللغة الصناعية	158
5-أهداف تربية المتخلفين عقليا	161
5-1-ايجاد الدوافع للتعلم	165
5-2-الحصول على الثواب بعد كل نجاح	165

5-3-العقاب على الاخطاء	165
5-4-التركيز على التعلم	166
5-5-معرفة الطفل لنتائج تعلمه	166
5-6-التكرار	166
6-نظريات التعلم والتدريب وعلاقتهما بالمناهج	166
7-الاعتبارات الأساسية في تدريس القابلين للتعلم	166
8-متطلبات برنامج رعاية الجيد	167
خلاصة	168
الفصل الرابع: التربية العلاجية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	169
المبحث الأول : نظرية ماوراء المعرفة وأبعادها البنائية الاجتماعية	169
تمهيد	169
1-التداخل الديداكتيكي الاجتماعي والثقافي لماوراء المعرفة	169
2- نظرية فيجو تسكي 1978	176
3- نظرية بياجيه 1974	179
4- نظرية معالجة المعلومة	180
5- ما وراء المعرفة في علوم التربية	181
6- ظاهرة ما وراء المعرفة في نمو التفكير	181
المبحث الثاني: المفهوم الوظيفي العام لماوراء المعرفة	182
1- المفهوم الاصطلاحي الماوراء معرفي	182
2- التعريفات الوصفية لماوراء المعرفة الاجتماعية	183
3- أهمية ما وراء المعرفة في الجانب التعليمي التفاعلي	185
4- مكونات ما وراء المعرفة في مجال التربية العلاجية	187
5- انواع ما وراء المعرفة واستخداماتها النفس اجتماعية	188
المبحث الثالث:البناء الاستراتيجي الماوراء معرفي في برنامج التربية العلاجية	190

1- أوجه الاختلاف والتباين بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية	190
2- تعريف إستراتيجية ما وراء المعرفة	192
3- أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة	193
4- اسهامات استراتجية ماوراء المعرفة في برنامج التربية العلاجية	194
4-1- استراتيجية ماوراء المعرفة التخطيطية	195
4-2- استراتيجية ماوراء المعرفة التقييمية	195
4-3- استراتيجية ماوراء المعرفة الرقابية	195
4-4- استراتيجية ماوراء المعرفة التعديلية	196
5- البيئة الاجتماعية الثقافية الماوراء معرفية	196
6- مكونات إستراتيجية ما وراء المعرفة	198
7- استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الشعور الفردي و النشاط الجمعي	199
7-1- إستراتيجية التساؤل الذاتي	199
7-2- إستراتيجية $K-W-L$	201
7-3- إستراتيجية التعلم التعاوني	202
7-4- إستراتيجية خرائط المفاهيم	202
7-5- إستراتيجية التفكير بصوت عال	204
7-6- إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية	205
7-7- إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	205
7-8- إستراتيجية التدريس التبادلي	206
7-9- إستراتيجية خرائط الشكل	208
7-10- إستراتيجية النمذجة	208
7-11- إستراتيجية خرائط العقل	210
المبحث الرابع: التربية العلاجية وسيروة النماذج الماوراء معرفية	213
1-نموذج Williams,1970 Levin	213

2- نموذج Brown 1988	214
3- نموذج Kuhn2000	215
4- نموذج Nelson و Narens 1994	215
5-نموذج Flavell 1985	216
6- تداخل ظاهرة ماوراء المعرفة واستراتجياتها لدى الطفل	216
المبحث الخامس: ماوراء المعرفة والتخلف العقلي عند الطفل	220
1-برنامج التربية العلاجية الماوراء معرفي عند الطفل المتخلف عقليا	220
2-تأثير ماوراء المعرفة في التعلم التفاعلي عند المتخلف عقليا	221
3- الطور المكرونمائي الماوراء معرفي عند الطفل	223
4- البروتكول العلاجي الماوراء معرفي للطفل المتخلف عقليا	225
الخلاصة	226
الباب الثاني: الاجراءات المنهجية للدراسة وعرض وتفسيرالنتائج ومناقشتها	227
الفصل الخامس: الاجراءات المنهجية للدراسة	227
تمهيد	230
1- منهج الدراسة	230
2 - الدراسة الاستطلاعية	232
الهدف من الدراسة الاستطلاعية	233
بناء برنامج التربية العلاجية ما وراء معرفي	237
عينة الدراسة الاستطلاعية	241
الاطار المكاني	246
الاطار الزماني	247
أدوات الدراسة الاستطلاعية	247
3- الدراسة الأساسية	254
عينة الدراسة الأساسية	254
الاطار المكاني والزماني للاجراء الدراسة الاساسية	255
أدوات الدراسة الاساسية	255

أساليب المعالجة الاحصائية	255
البرنامج التدريبي المستخدم" اعداد الباحث"	255
التعريف بالبرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي	261
مقياس البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي	267
خلاصة	279
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج	280
1-عرض النتائج وتفسيرها	281
1-1-عرض وتفسيرالنتائج الخاصة بالفرضية الأولى	281
1-2-عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	283
1-3- عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	286
1-4- عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	291
1-5- عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة	293
2-مناقشة النتائج	296
2-1- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الآولى	296
2-2- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	298
2-3- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	300
2-4- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة	304
2-5- مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة	306
خاتمة الدراسة والمقترحات والتوصيات	325
قائمة المراجع	330
قائمة الملاحق	347

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المنهاج على نشاطات أساسية تتفرع عنها أنشطة فرعية	124
02	أمثلة لوضعيات تعلمية	126
03	K W L. Ogle.1986-1989	201
04	أبعاد وفقرات كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	235
05	يوضح التعديلات التي تم اجراءاها على قفرات مقياس كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	239
06	يوضح الفروق للمجموعة التجريبية حسب متغير العمر الزمني	239
07	يوضح دلالة الفروق لمتوسط درجات المجموعة التجريبية حسب متغير الذكاء	240
08	يوضح خصائص العينة الاستطلاعية	242
09	يوضح توزيع افراد العينة لمتغير الجنس حسب التكرارات والنسب المئوية	243
10	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن من 08 الى 15 سنة	243
11	يوضح توزيع أفراد العينة حسب درجات الذكاء بالنسبة لاختبار رسم الرجل هاريس جودانف	244
12	يوضح توزيع أفراد العينة لدرجات الذكاء بالنسبة لاختبار كولومبيا	244
13	يمثل توزيع أفراد العينة حسب مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة للقياس القبلي	245
14	يمثل توزيع أفراد العينة لدرجات مقياس مستوى السلوك التكيفي الاجتماعي للقياس القبلي	245
15	خصائص مجتمع عينة الصدق والثبات	250

16	معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة مع الابعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية	251
17	عينة الدراسة الاستطلاعية	252
18	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية	252
19	معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس	255
20	الثبات بطريقة الثبات بإعادة الأبعاد مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية	256
21	استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في صورته النهائية	257
22	اختبارات لقياس الفروق بين المتوسطات الغير مرتبطة	265
23	زمن تنفيد البرامج و يوضح المواضع المقترحة حسب المواد بالتعاون مع النفسانيين والمربيين الخبراء	284
24	التوزيع للمواد التعليمية حسب البرنامج التدريبي الاسبوعي	288
25	مِحّكمين الخبراء الممارسين للمقياس التدريبي الماوراء معرفي	289
26	اتفاق النفسانيين الخبراء على النشاطات التدريبية	290
27	المحكمين لاداء البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي	291
28	تقديرات اجابات المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح	291
29	عينة الدراسة الاستطلاعية للاطفال المتخلفين عقليا	294
30	الإتساق الداخلي لمقياس كيفية إستراتيجية إستراتجيات ماوراء المعرفة	295
31	معامل ثبات مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة ألفا كرونباخ	295
32	يوضح معامل الثبات لقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة التجزئة النصفية	296
33	الفروق بين متوسطات درجات أفراد مج التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ن=22	297
34	نسبة التحسين بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة	299

35	دلالة اختبار (ت) لقياس الفرق بين المجموعتين(مرتفعي، ومنخفضي ماوراء المعرفة) في مقياس استراتجيات ماوراء المعرفة	299
36	إختبار دراسة الفروق في مقياس كيفيه تحسين القدرة على إستخدام المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفة العلاج ماوراء الماوراء معرفه العلاج	302
37	مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة	303
38	إختبار "T-test" لدراسة الفروق في القياسي القبلي والبعدي لمقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة للعينة التجريبية	305
39	علاج المتخلفين عقليا وأبعاده الفرعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي	305
40	يظهر نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق في القياسي القبلي والبعدي لمقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة للعينة التجريبية للأطفال المتخلفين عقليا.	308
41	متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي البعدي والمؤجل	309
42	نتائج إختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده المعرفية	311
43	نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق النضج الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي للعينة التجريبية عند الأطفال المتخلفين عقليا	313
44	متوسطات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وأبعاده الفرعية	314
45	نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق في مقياسي كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومقياس فاينلاد للنضج الإجتماعي بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعامل إرتباط بيرسون بين درجة أطفال المجموعة التجريبية في المقياسي السابقين الذكر بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي	316

46	المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعيار الإرتباط لبيرسون بين درجات الأطفال المتخلفين عقليا للمجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي	317

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التصميم من اعداد الباحث لمكونات وأبعاد متغيرات مقياس كيفية تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	238
02	يوضح استراتيجيات ماوراء المعرفة وتنمية التفكير الابداعي لياسر الذهبي	240
03	يوضح متوسط درجات التلاميذ للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية	304
04	يوضح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعادها	306
05	يوضح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل أو التتبعي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية	310
06	يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية للأطفال المتخلفين عقليا في التطبيق البعدي على مقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي وأبعاده الفرعية	315

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنـوان	الصفحة
01	مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	357
02	درجات مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا في القياس القبلي	362
03	درجات مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا في القياس البعدي	364
04	درجات مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة للاطفال العاديين بالمدرسة الابتدائية الشيخ أحمد بمغنية	366
05	البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي	368
06	معدلات البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي	375
07	المهارات الفراغية	378
08	مهارات التعبير اللغوي للصور	379
09	مهارات التصنيف التحليلي	380
10	مهارة الفهم والارتقاء الاجتماعي	381
11	مهارة التكيف التطبيقي	382
12	مهارة معرفة التصرف الخاطئ	383
13	الخصائص السيكومترية لاداة الدراسة مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة	387

14	مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي	400
09	عرض الدرجات الخام لاختبار فاينلاند للأطفال المتخلفين عقليا للقياس القبلي	423
10	عرض الدرجات الخام لاختبار فاينلاند للأطفال المتخلفين عقليا للقياس البعدي	424
11	اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس	426
12	عرض الدرجات الخام التي تم الحصول عليها في اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس للعينة التجريبية الاستطلاعية	432
13	عرض الدرجات الخام التي تم الحصول عليها في اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس للعينة التجريبية الاساسية	433
14	اختبار كولومبيا للنضج العقلي	434
15	تعليمات البرنامج التدريبي	437
16	نسخة من ترخيص الدراسة الميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للاطفال المتخلفين ذهنيا	438

مقدمة

مقدمة :

ان امتداد المجال العلمي قد جعل سجلات المعرفة مكشوفة على كل جوانب الحياة سواء الظاهرة أو الخفية حيث ارتسمت جميعها تحت افكار وانفعالات وسلوكات صعبة وغير مرغوب فيها، وتجعل الباحث في عدم الولوج اليها الا بعد تفكير عميق لما يكتنفها من الصدفة التي هي عبارة عن مواقف وتجارب وأحداث انسانية غاية في الغموض، باتت تعرف وعبر عنها في المشروع الأطروحي بماوراء المعرفة الاجتماعية وأصبحت ترددا‌تها وموجاتها تصل الى ابعد نقطة من هذا الكون التي أحدثت صدمة في معارف ومفاهيم النمو والمعرفة واستحق هذا العصر بتسمية الايقاع الكوني المفتوح التي تحمل المعرفة من مكان إلى آخر في جزء من الثانية. وهذا يدعونا إلى التفكر والتدبر حيث أن هذه الحياة الحديثة التي تمتاز بسهولة الحصول على أي نوع من المعرفة تبهرنا لدرجة تشغلنا عن التفكير في أصل هذه المعرفة.

ويعود مصطلح ماوراء المعرفة إلى جون فالفل Flavell John(Flavell, J.H.,, 1976) الذي كان أول من استخدمه في نهاية السبعينات من القرن الماضي، وعرفه على أنه التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات (رافع النصر الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، 2008).

تستخدم البادئة "اجتماعي" بعدة طرق في علم النفس الاجتماعي ، غالبًا بمعان مختلفة حسب ما ذكره McGuire، 1999 ، على سبيل المثال ، يمكن للمرء استخدام وسائل ماوراء المعرفة الاجتماعية لتسمية الأفكار التي تتعامل مع الأشياء الاجتماعية (على سبيل المثال ، تصورات الآخرين أو العلاقات). يمكن أيضًا استخدام ماوراء المعرفة الاجتماعية لتسمية الأفكار التي نشأت أويتقاسمها أعضاء المجتمع ، والأفكار التي يتم توصيلها لأشخاص آخرين ،والأفكار التي تساهم في الحفاظ على الوضع الراهن على سبيل المثال ، تبرير النموذج العلاجي ، والصور النمطية بعد هذه الاستخدامات الاجتماعية للإشارة إلى الإدراك الأساسي وذلك في اكتساب وتفعيل الاستراتيجات الماوراء معرفية من خلال تفطين ماوراء المعرفة الاجتماعية نتيجة تفاعل الاحداث والتجارب واستحضار التاريخ النفسي للحالة سواء في بعده الذاتي او الاجتماعي ، ولهذا يمكن للمرء أن يشير إلى ما وراء المعرفة الاجتماعية بطرق مماثلة. على سبيل المثال ، يمكن اعتبار الأفكار حول الإدراك الأساسي للمحتوى الاجتماعي مثالًا على ما وراء المعرفة الاجتماعية.وهذا يعني أن ما وراء المعرفة الاجتماعية يمكن أن يشير إلى أفكار حول الأفكار الاجتماعية. العديد منتتناول الفصول في هذا المجلد ما وراء المعرفة الاجتماعية من وجهة النظر هذه

لأنها تتعلق بما يفكر فيه الناس حول أفكارهم الاجتماعية . (Vincent Y Yzerbyt,Guy Lories and Benoit Dardenne، 1998) على سبيل المثال ، المواقف تجاه الآخرين يمكن أن تختلف في خصائص ما وراء المعرفية (مثل الثقة أو التناقض المدرك ؛ Visser & Holbrook ، (Pablo Briñol and Kenneth G. DeMarree، 2012). بهذه الطريقة ، لا يختلف ما وراء المعرفة الاجتماعية عن ما وراء المعرفة كما تمت دراسته من قبل علماء النفس الادراكي وماهو في الحقيقة الى عبارة عن حركية معرفية لماراء الادارك بالنسبة للصورة الحاضرة الان او استحضار المواقف السابقة نهيك عن احباطات الاباء وعدم القدرة في تنمية وتحسين استراتيجياتهم المنوطة بالتوافق والتكيف النفسي والاجتماعي في ظل تقلب موازين السلوك الانساني الاجتماعي ، باستثناء أنه يوفر مجموعة أوسع وأكثر ثراءً من الموضوعات التي تتناولها يمكن تطبيق المفاهيم ما وراء المعرفية في الجوانب الشخصية المتعددة علاوة على امكانية هذه القدرة من نموها وتطورها في ظل حياة بني الانسان مرورا بمراحل النمو الجسدي والعصبي رغم الاختلالات والعلة النفسية والاجتماعية الا ان ماوراء المعرفة تستطيع في ظل قوانينها الغير مريحة تماما للباحث في هذا الحقل النفسي المعقد بان تصبح بوابة لبرنامج التربية العلاجية في ظل الاستخدام الامثل للاستراتيجة ماوراء المعرفة تعزز مستوى الذاكرة والبناء المعرفي وترمم مستويات الذكاء الهشة من المنظور المعرفي والتي تختلف تماما عن المركب الماوراء معرفي من خلال التشخيص المتتالي الذي يصوغ ويعمل على اعداد وتطوير برنامج تدريبي ماوراء معرفي يحسن القدرات المعرفية للاطفال المتخلفين عقليا.

ويعرفه ويلسون Wilson بأنه معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير، وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، وأنها التعلم بشأن: كيف، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله (الريماوي،2006،326) وماوراء المعرفة مكون حاسم ودقيق للتعليم والتعلم الفعال، وذلك لكونه يمكن ألفراد من مراقبة ومعايرة تنظيم أدائهم المعرفي، إذ أن التعلم المتفوق أو هؤلاء ذوي القدرات الخاصة يراقبون ويعدلون وينظمون معارفهم.

ويؤكد كالوي Kluwe,على ضرورة بحث ما وراء المعرفة لدى الافراد مما يمكننا من فهم الإنسان ليس كعضو مفكر فحسب، انما كعضو ضابط لنفسه ، ولديه القدرة على تقييم ذاته وغيره من الناس، كما يستطيع أن يوجه سلوكه نحو أهداف محددة سعياً وراء تحقيقها (Kluwe, R.H، 1982).

مضيفاً إلى أنه من الضروري أن يفهم الناس ذواتهم، وأن تفكيرهم لا يحدث صدفة، أو كفعل منعكس،ولكن هو سبب قصدي يمكن أن يراقب وينظم بشكل مدبر وأنه يقع تحت سيطرة الفرد.

ان تنمية التفكير عن التفكير يتطلب تنمية التحكم في الذات واالتصال بالذات، ذلك أن الشخص الذي ينشغل بعمل ذهني معين يقوم بعدة أدوار أثناء قيامه بهذا العمل، فهو يلعب أدوار مولد للافكار ومخطط وناقد ومراقب لمدى تقدمه ومدعم لفكرة معينة وموجه لمسلك معين للوصول إلى تحقيق الهدف المنشغل به... ومن ثم يعمل على حد تعبيره كمجتمع للعقل،يضع أمامه منظورات متعددة، ويقيم كل منها مقارنةبالأخرى ويختار من بينها ، وهو بذلك يكون مفكرا و منتجاً، ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الانسان المتميز، وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الأن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد الفرد الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة حسب ماذكره كل من عبيد وعفانة، والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير (عبيد، وليم؛ عفانة غزو، 2003).

ويؤكد كل من جارنر وألكسندر تطور ماوراء المعرفة مع تقدم العمر والخبرة (Garner,R, and Alexander,P,A, 1989).

ويعبر عن ماوراء المعرفة فيما يتعلق بطالب المدارس بأنه المعرفة واالنضباط الذي يمتلكه الطالب تجاه أنشطة التفكير والتعلم الخاصة به والتي تنطوي على شقين :التقييم الذاتي للمعرفة الخاصة بالمعرفة وإالدارة الذاتية للتفكير . كذلك أكد براون (Brown, A.L.,, F.E. Weinert and R. Kluwe, 1987), أن عمليات ماوراء المعرفة هامة وأساسية للتعلم والنمو، كما أكد أن البحث المتعلق بالمصطلح الواسع ماوراء المعرفة يرتبط بالضبط الواعي للتعلم، وبالعمر وبالخبرة، وبجوانب كثيرة للتخطيط.

وتشير نتائج الدراسات التي قام بها (Veenman, M. V.J. WILHEM.P,Beishuizen, j,j,and Beishuizen, 2004) إلى أثر هام وحقيقي للعمر للمجموعات العمرية المرتفعة في قياسات ماوراء المعرفة مع أداء التعلم، مما يشير إلى زيادة ماوراء المعرفة مع تقدم العمر .

مما سبق نجد في الفصل الأول مدخل الدراسة يتحدث على أن استراتيجيات ماوراء المعرفة قابلة للاكتساب وللتطور مع تقدم الفرد بالعمر وخضوعه لبرامج خاصة تكسبه الخبرة في تطويرها .ومن المعلوم أن خصائص وصفات شخصية الفرد هي نتاج لعوامل وراثية وبيئية متعددة، تعمل في إطار اجتماعي واسع تتشابك وتتعدد فيه عالقات الفرد مع غيره من أفراد المجتمع وما يمر به من أحداث، وما يكتسبه من خبرات من الميدان وطوال مراحل نموه وحياته وهناك اختلافات كثيرة بين التجارب التي يعيشها والخبرات التي يكتسبها كل فرد، وهذه الاختلافات أو الفروق الواسعة في التجارب والخبرات لها أثرها الرئيس المسبب في الفروق الشخصية في خصائصها وصفاتها،

وأن العوامل البيئية الأجتماعية والنفسية من تجارب وخبرات تلعب الدور الرئيس في تشكيل الشخصية ، تحقيق وتأكيد التنظيم الذاتي (أنور محمد الشرقاوي، 2006).

و تشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أهمية تعليم ألية التفكير ما وراء المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن العديد من الدراسات والأبحاث التربوية تؤكد أهمية تدريس استراتجيات هذا النمط من التفكير لدى هؤلاء التلاميذ كما تشير إلى وجود أثر لبرامج التدريب المستندة إلى التفكير عالي الرتبة في تنمية العمليات المعرفية لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومنها دراسة باربرا ستراسمان (Strassman, Barbara K, 1995)كما أن هذا التفكير يحقق تأثيرات إيجابية على التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة إذا ما قورن بتأثير الكتب والمناهج الدراسية,من فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في تنمية الرصيد المعرفي الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طالب الثانوية العامة من العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم.

يعد موضوع ماوراء المعرفة عند فئة الاطفال المتخلفين عقليا من المواضيع القليلة التي تم تناولها من طرف الباحثين في علم النفس المعرفي حيث تبدو صعبة ولم تتطرق إليها البحوث بشكل واسع وكانت في غالبيتها تهتم بالمساقات المعرفية التي فيها اختلالات معرفية وادراكية وذلك ماجاء في دراسة جون بياجيه Piaget ودراسات فيشر وايموردينو يانغ(Ficher, K,w and Immordino-young,M,H., 2002) حيث أن هذه الدراسات الحديثة لم تتمكن من اثبات وجود بنيات ذهنية عامة ذات طبيعة منطقية ليفسح المجال فيما بعد الى المفهوم الماوراء معرفي الذي يعتبر ذاتا سيكولوجية معرفية مرنة ومتغايرةفي أنشطتها المعرفية تبعا لطبيعة السياق الذي تباشره و بنسبة نادرة خاصة في الجوانب المختلفة في كيفية معرفة الفروق الفردية عند استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة وكيف تعمل ألية التفكير في تنمية وتحسين ماوراء المعرفة الاجتماعية رغم وجود التخلف العقلي عند المستويات سواء الخفيف والمتوسط والشديد والعميق مع انخفاض درجة الذكاء أقل من 55 درجة نشخصها من خلال المقاييس والاختبارات الاجرائية المعتمدة في قياس الذكاء لدى الاطفال، إذ هذه الفئة من المتخلفين عقليا تعاني من قصور في إدراك العلميات المجردة إلاّ أنها في واقع الامر تعاني من صعوبات كبيرة في التعلم لهذا كان لابد من اجراء دينامية على مستوى برامج التدريب الخاصة من خلال تطوير نشاطات سوسيو معرفية تعمل على تحفيز وتنشيط وتفطين البناء المعرفي والمضمون الماوراء المعرفي ، حيث يشاهد المتتبع لمسار تطور علم النفس المعرفي من منذ التسعينات من القرن الماضي الاهتمام الكبير بالتخلف العقلي باعتبارها ظاهرة سيكولوجية معرفية عابرة

للقارات وتأخذ أبعادا مستقبلية تؤثر على المسار النمائي كمسار متنوع الاطوار والاليات ومتعدد الاشكال والسيرورات التي تساهم في اغناء المعارف وتفقيرها على حد سواء، ولا تخظع لمنطق الايقاع التخطيطي التصاعدي للاستراتيجيات الماوراء معرفية.

فقد تجد المتخلف العقلي المتوسط أو الخفيف قادراً على اكتساب المفاهيم الأولية كلبنة أولى لبناء خبرات جديدة، و لكن يعاني في نفس الوقت من ضعف إدراك بعض العلاقات المكانية و الزمنية و ربما كذلك في تعلّم الكلام أو فهمه، وهذا ما قال قروسمان Grosmman" *أنه لا مكان لوجود مستوى عالي بدون وجود اصلا مستوى متدني*" وهذا ما يعرف بوحدة الاضداد ولهذه الأسباب أدرك المختصون في ميدان التربية العلاجية مدى نقص المحاولات التجريبية في مجال تعليم استراتيجات ماوراء المعرفة عند الاطفال المتخلفين عقليا ، إن ما يثير اهتمامنا بموضوع ماوراء المعرفة عند المتخلفين عقليا في ميدان التكفّل بالمركز الطبي التربوي أن هناك عدداً من الأطفال المتخلفين يستطيعون أن يتعلموا تحت ظروف تدريب معينة إذا لقوا الطريقة الناجعة لتنمية وتحسين الاستراتيجيات الماوراء المعرفية التي اساسها التخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل في بلورة الذهن على هندسة مرنة مكونة من نظام اجرائي أمبريقي، وأخر مفهومي مجرد، يعملان بتنسيق وتعاون بينهما لمعالجة وضعيات مركبة، أولبناء معارف ومهارات جديدة، وذلك بالاعتماد على الخلفية الماوراء معرفية أن الطفل المتخلف عقلي ليس بالضرورة مجرد ذات حسية حركية، أومجرد وعاء فارغ، وانما يتوافر على ماقبليات مبكرة، ذات طبيعة مجردة في الكثير من الاحيان ويبقى أن نشير الى أن المحرك الرئيسي لدينامية التغاير التي يعرفها الاطفال المتخلفين عقليا سواء في النمو أو التعلم يجد تجليه في البرنامج التدريبي الماوراء المعرفي الذي يساعد على تحسين المستويات المعرفية و تنمية المهارات الاجتماعية.

ان الباحث سيحاول وضع بين يدي المهتمين بميدان التكفل بالأطفال المتخلفين عقليا سواء على مستوى الجهات الوصية على هذه الفئة من الاطفال الممثلة في وزارة التضامن الاجتماعي وقضايا الأسرة وكذلك بالنسبة للجمعيات ذات الطابع الاجتماعي والنفسي من خلال تقديمنا للعمل الأطروحي الدكتورالي التي يهتم باعداد برنامج التربية العلاجية أنموذجا تجريبيا في التدريب الماوراء معرفي للنشاطات المختلفة التي يقوم بها الاطفال انطلاقا من عامل التنشيط والتفطين الماوراء معرفي التدريبي عن طريق الجلسات المخصصة للانشطة التدريبية، والذي يهدف الى استيعاب مبادئ التواصل الاجتماعي والتي تعرف كذلك بماوراء المعرفة الاجتماعية، وتزويدهم بمهارات

و أساليب جديدة للاستفادة من تلك الخبرات المعرفية في التعلّم و الكشف على وجود استراتيجيات ماوراء معرفية استخدمت من طرف الاطفال المتخلفين عقليا.

سنحاول أن نتناول في بحثنا هذا على مدى نجاعة التربية العلاجية باستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين القدرات المعرفية التواصلية والاجتماعية والتفاعلية لدى المتخلفين عقليا مستوى متوسط وخفيف وشديد. نظراً لأهمية المرحلة في تجهيزه بأدوات و قدرات قرائية يعتمد عليها في المستقبل، و نظراً في اعتقادنا لأهمية وعمق الدراسة،و سعيا منا لتحقيق بعض الأهداف ،و من أجل الإحاطة بمختلف جوانب هذا الموضوع ستتم دراسته في جانبين، جانب نظري و جانب ميداني، إذ يتضمن الجانب النظري الفصول التالية:

بالنسبة للفصل الاول نتناول فيه الاطار العام للدراسة ويشمل كل من اشكالية الدراسة وفروضه والدراسات السابقة ودواعي ودوافع اختيار موضوع الدراسة وأهداف الدراسة وأهميتها بالإضافة وضبط المصطلحات أجرائيا وحدود الدراسة وخلاصة عامة للفصل.

اما بالنسبة للفصل الثاني الذي يتحدث عن الاطار التاريخي للتخلف العقلي والنظريات المفسرة للتخلف العقلي ثم ماوراء المعرفة والتخلف العقلي، في الفصل الثالث تم تخصيصه للتربية العلاجية والتخلف العقلي البناء والمضمون الفكري لنظريتها وتطبيقاتها، اما فيما يخص الفصل الرابع تتطرقنا لموضوع التربية العلاجية باستخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة وميادينها المختلفة من خلال تعريفها وتصنيفها. وفيما يخص الجانب التطبيقي فشمل على الفصل الخامس الذي يتكلم عن منهجية الدراسة الميدانية واجراءاتها. وفي الفصل السادس للدراسة تم عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها ومناقشتها.

الباب الأول

الجانب النظري وخلفية طرح التساؤل الإشكالي

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.مدخل عام للموضوع وطرح الإشكالية وصياغتها

2 .فرضيات الدراسة

3 .الهدف من الدراسة

4. أهمية الدراسة

5. دوافع و مبررات اختيار موضوع الدراسة

6 .المفاهيم الإجرائية للدراسة

7.الدراسات السابقة والتعليق عليها

8.حدود الدراسة

9.أدوات الدراسة

خلاصة عامة للفصل

1.مدخل عام للموضوع وطرح الإشكالية وصياغتها:

غالبا ما نرى في حياتنا الاجتماعية في بعدها المعرفي والماوراء معرفي سواء على محيط الاسرة أو البيئة التي نتواجد فيها، أطفالا حين نكلمهم ونحاول أن نستشعر الواحد منهم نجده لم يستوعب ولا يفهم شيئا مما قلنا له أو حاولنا ابراز ما نريد أن يفهمه أو نجبره على ادراك وضعيات الاحداث التي يعيشها داخل الاسرة أو المجتمع. فما نلبث حتى نقيمه بالغباء أو العته، أو حتى لا يقف لوهلة ليصطف مثل زملائه في باحة المدرسة أمام الجمع الغفير اللذين يشاهدون هذا الاضطراب الذي يكون على مستوى النمو العصبي فيكون التشخيص لهؤلاء الاطفال عرضهم على طبيب الصحة المدرسية، اضافة الى النفساني العيادي فمن خلال الفحص الطبي والنفسي يكون التشخيص السيكومعرفي يعطي على الأرجح أن الطفل يعاني من تخلف عقلي سواء خفيف ، متوسط، مع عدم القدرة على التواصل الاجتماعي وعدم وجود استقلالية ذاتية على تلبية حاجاتيه البيولوجية وضعف الاداء في المهارات الحياتية فينزل هذا التشخيص كالصاعقة على الاباء، فيصابون في الوهلة الاولى بالصدمة رغم أنهم كانوا يحاولون اخفاء طبيعة سلوكات أبنائهم التي لا تتوافق وتتلائم مع معتقدات وتجارب وخبرات سواء في الاسرة الكبيرة أو الاسرة النووية ، فما يسعنا إلا أن نتضايق منه ،أو نرى طفلا آخر يمضي مسرعا ليعيد كرة في قارعة الطريق المكتظ بالسيارات فنخشى من أن يكون قد فقد صوابه، إن ما رأيناه علامات تدل على التخلف العقلي الذي يصحبه اختلالات في خصائصه النفسية والسلوكية والاجتماعية، نهيك عن اضطراب الادراك الذي يؤدي الى تعطيل المهارات المعرفية وعدم القدرة على التفكير المجرد الذي يعتبر بوابة ماوراء المعرفة واستراتيجياتها التي تنمي وتحسن المهارات الاجتماعية، من خلال تنشيط وتحفيز ذاكرة العمل على المضو قدما نحو التدريب الماوراء معرفي الذي يخلق نوعا من الدينامية الحركية على مساق المعرفي للاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتدريب من خلال تفطين الماقبليات سواء النمائية والنفس اجتماعية.

ان الترجمة الحديثة العهد بالنسبة للتخلف العقلي اصبح عارضا بارزا في النمو المعرفي النفسي وفي الدراسات والابحاث الحالية تتطور مدلول التخلف العقلي الى مايعرف Trouble neuro développementale intellectuelle،و يتم التركيز على قدرات الطفل على التواصل والاندماج والتفاعل الاجتماعي والتكيف مع مهارات الاداءات الحياتية والحركية عن طريق ادراجه في بنيات اجرائية أولية تتمثل في مجموعة من المقاييس والاستبيانات والاختبارات السيكومترية والاسقاطية لقياس الذكاء، ومشاهدة مستويات تكيفيه الاجتماعي والدراسي خاصة لذوي الاعاقة العقلية المتواجدين في المراكز النفسية البيداغوجية الذين يخضعون الى ورشات

وتدريبات علاجية، مع برامج متعددة توفر لهم الاستقلالية الذاتية واكتساب مهارات واستراتيجيات العيش في مجتمعهم وتأهليهم في المجتمع الى كيان فيزيولوجي اجتماعي وانتاجي ، وفي المساق الثاني نجد البنيات المفاهيمية والتي تتكون اساسا من استراتيجيات ماوراء معرفية تخضع لقانون الوعي والكم، الذي يتكون من استراتيجية التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل كما هو مشار اليه في موضوع دراستنا، وأما المساق الثالث فيمثل بنية التفاعل هذا الطفل مع سلوكه، إذ يعد عدم القدرة على التفاعل التواصلي الاجتماعي من أبرز المشكلات التي يعاني منها الأطفال المتخلفين عقليا مصحوبة بالاضطرابات المعرفية التي لا تتوافر على مستوى العقل. الذي يعتبر نشاطا ماوراء معرفيا فالخلل يكمن في الذهن بحيث لا توجد هندسة مرنة مكونة من نظام اجرائي امبريقي، واخر مفهومي مجرد حيث فقد التنسيق والتعاون بينهما لمعالجة الوضعيات المركبة، مما يحول دون بناء معارف جديدة .

وفي الوقت الحاضر هناك تقبل كبير واهتمام متزايد على ماوراء المعرفة خاصة في الجانب التربوي والنفسي. حيث يقول عالم الاعصاب الايطالي جون ديسبينزا Johne Dis Pinzaحول ماوراء المعرفة " *يتيح لك أن تقف وتفكر في نفسك وفيما تكون وتطرح الاسئلة على نفسك*"، حيث تنوع هذا المجال ليأخذ شكل أبعادا عديدة مثل الذاكرة، فهم النصوص، الانتباه والتواصل وسياقات جندرية نفسية وسلوكية ومساقات اجتماعية وقد ظهر ذلك جليا فيما حققه من نجاحات في مستوى التحصيل الدراسي، فالخبرات الماوراء معرفية ضرورية لانها تساعد الطفل على النمو وتحسن طبيعة المعرفة الاجتماعية، في السياقات المختلفة للأفراد التي تعتمد على مقاربة الظواهر السيكو معرفية، كما ان استخدام البرامج المتعلقة بالتدريب تضمن وتعمل على تحويل الاستراتيجيات المعرفية والتي بدورها تحث على التعرف على العوامل والميكانزيم في النمو المعرفي سواء كان بنائيا فطريا أو فعل مهاري مكتسب مما أصبح ضرورة ملحة واشكالية بحث عميقة جدا وذلك من خلال الاقرار ولو بشكل جزئي بأن النمو السيكولوجي يتحقق عبر صيرورة دينامية ماوراء معرفية ذات تغايرات وتباينات واستراتيجيات معرفية تتالف من مسارات النمو وسيرورات معرفية، أخرى كالاحتفاظ والترتيب واللغة وثم تنتهي الى تباينات في أنشطتها المعرفية التي تؤدي الى استخدام الاستراتيجيات الماوراء معرفية عند الاطفال. ولكن مع اختلاف في المسار النمائي لكل طفل من الاطفال المتخلفين عقليا وذلك راجع الى التغايرات البينفردية والتغايرات الضمنفردية والتغايرات البينسياقية والتغايرات البينثقافية والتي تعزى الى البنيات المفاهيمية المركزية مما تحدد مكونات المهام التي يمارسها الطفل اثناء التدريب الماوراء معرفي وفق الاستراتيجيات المتاحة له عبر تحفيز وتنشيط السياقات الماوراءمعرفية التي يختزنها ذهن الاطفال وماهو الا عبارة عن ماقبليات تجمع توليفة من المعتقدات والخبرات والتجارب السابقة ، وتركز عملية التحليل الميكرونمائي حسب كل من اوبفر Opferو سيكلر (Opfer,J.E and Siegler,

Siegler(R,S, 2004) على ثلاثة عناصر أساسية: يمثل الأول في رصد الفترة التي تعرف فيها قدرة معرفية ما هذه التحولات، ويتجلى الثاني في كون عملية رصد التحولات تتحقق عبر الملاحظة المكثفة، ويتلخص الثالث في مواجهة الاطفال المتخلفين عقليا باختبارات متنوعة في فترة وجيزة وهذا ما يعرف بالتدريب الماوراء معرفي حتى يكشف الباحث عن مصدر تلك التحولات التي تعرفها تلك القدرة، فالتحليل الميكرونمائي سيمكننا أولا من تبيان أسباب منابعها وامتدادتها، بمعنى كيف يمكن لاستراتيجية جديدة ناجمة عن تحول معرفي في احدى القدرات، أن تعمم على وضعيات مختلفة، ثانيا من توضيح درجة التغيير والتي تفيد كم قضى الطفل من الوقت ليبلغ باستراتيجييته الجديدة مستوى من الكفاءة المعرفية المميزة، واخيرا من تحديد التباينات في التحول: والتي تعني أن التنوع في التحولات المعرفية قائم على اختلاف الاطفال والسياقات والمهام.

من المقبول الآن أن ما وراء المعرفة تزداد مع تقدم العمر والتعليم في مجالات متنوعة مثل الذاكرة وفهم النصوص والاهتمام والاتصال المرجعي وما إلى ذلك .بالإضافة إلى الارتباط بالنجاح الأكاديمي ، تعد المعرفة ما وراء المعرفية ضرورية لتمكين الأطفال من الاستفادة من برامج التدريب وخاصة لضمان نقل الاستراتيجيات المستفادة(Borkowski, J. G., and Cavanaugh, J. C, 1979) ، و تحديد العوامل التي تسود في تطوير هذه المعرفة يصبح سؤال بحث مهم.

منذ أواخر سبعينيات القرن العشرين ، أدى تأثير عمل فيجوتسكي إلى تطوير مجموعة كبيرة من الأبحاث تهدف إلى دراسة دور التفاعلات الاجتماعية في التطور المعرفي وما وراء المعرفي للأطفال .يعد استيعاب الطفل التدريجي للوظائف الإدراكية مفهومًا رئيسيًا لنموذج النمو المعرفي في فيجوتسكي .وفقًا لهذا النموذج ، تظهر الوظائف المعرفية العليا أولاً على مستوى الأداء المعرفي الشخصي أثناء التفاعلات الاجتماعية ، وثانياً على مستوى الأداء المعرفي الفردي .سيحدث التطور المعرفي للطفل في سياق تفاعله مع فرد أكثر كفاءة ، مثل أحد الوالدين أو المدرس أو نظير أكثر خبرة يقوم ببناء البيئة الاجتماعية ويوجه نشاط النفسي للاطفال المتخلفين عقليا.

وفقًا لـ Vygotsky ، ستعمل تفاعلات الكبار / الطفل على تعزيز النمو المعرفي للطفل نظرًا لأن الشخص البالغ حساس للمنطقة القريبة لنمو الطفل .تمثل المنطقة القريبة للنمو "الفجوة بين المستوى الحالي للتنمية الذي تحدده قدرة الطفل على حل مشكلة بشكل مستقل ومستوى تطورها المحتمل الذي تحدده قدرته على حل المشكلة تحت التوجيه أو مع باستخدام الكبار أو الأقران الأكثر تقدما (Vygotsky,L.S, 1978) .نظرًا لأن ما يديره الطفل اليوم تحت إشراف الشخص البالغ فإنه سيكون قادرًا على القيام به لاحقًا بشكل مستقل ، ينبغي

على الشخص البالغ اقتراح أنشطة الطفل التي تتجاوز قليلاً ما يعرفه بالفعل.و يشير هيسون(Hesson)إلى أننا نمارس عملية التفكير بشكل مستمر، حتى لو كنا ال نريد ذلك، كما أننا ال نستطيع التوقف عن التفكير، والفرد المتحكم في زمام تفكيره يتغلب على نواحي القصور والضعف في تفكيره، ويتغلب على الكثير من المشكلات ففي تفكير الفرد صالح لذاته وصالح لمجتمعه (العتوم، عدنان يوسف، 2004).وهذا ما دأب الباحثون على دراسته في المجال التربوي والمعرفي، حيث ظهر التفكير ما وراء المعرفي ليضيف أو ليكمل مفاهيم التفكير حول عمليات التفكير، ومهاراته، ونشاطاته، وهو يعد من أرقى أنواع مستويات التفكير.

في دراسة لأمهات الحضانة ورياض الأطفال وأطفال الصف الأول ، أظهرت Sonnenschein و Bakerو Cerro أنه على الرغم من أن هؤلاء الأمهات يعتبرن من المهم للطفل أن يكتسب المهارات ما وراء المعرفية ، مثل التخطيط ، والتنظيم ، وما إلى ذلك ، يعترفون أيضًا بمشاركة القليل جدًا معه في الأنشطة التي تهدف إلى تطوير هذه المهارات (Sonnenschein, S. , Baker, L., and Cerro, L.C, 1992). تعتقد الأمهات أن اكتساب هذه المهارات يتم أكثر من خلال التجربة المباشرة للطفل في المواقف اليومية بدلاً من التعليم المباشر. سيكون دور الأم هو منح الطفل الفرصة للانخراط في المواقف ذات الصلة (Sonnenschein,S.,Baker, L., and Lasaga, M, April 1991)، علاوة على ذلك ذكر Flavell أنه على الرغم من أن المعرفة ما وراء المعرفية، تتعلق بمعرفة مجموعة متنوعة من المتغيرات مثل الشخص والمهام والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية(Flavell,J,H, 1981) .

و قد ذكر (Monique Lefebvre-Pinard, 1985) ، أن المعرفة هي تطوير مهارات الاتصال من خلال استعراض الاستراتيجيات لذلك، فمن المستحيل تقييم مدى تأثير ممارسات الأبوة والأمومة أيضًا على تطوير المعرفة حول متغيرات المعرفة والابعاد الأخرى لماوراء المعرفة.

تعد الإعاقة العقلية معضلة نفسية واجتماعية ذات أبعاد متداخلة ومتشابكة، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة معضلة فريدة في التكوين مما يدفع التربويين إلى ضرورة تلبية حاجات هذه الفئة بهدف تحسين حالتهم البدنية والنفسية، والعمل على تنمية مهاراتهم في الاعتماد على النفس مما يكسبهم الثقة بالذات ويسهم ذلك في تنمية شخصية المعاق، وهذا بدوره يخفف مشكلة المحيطين ، وشعور الطفل بالمعاق ويخفف العبء عن المجتمع أيضا بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه العديد من المعاق عقليا المهارات التي تعينه على مواجهة الحياة بشكل

أفضل، فالمعاق في أغلب الأحيان يمكنه الحياة بصورة مستقلة عن عقليا الآخرين وممارسة عمل أو حرفه يكتسب منها.

وتعتبر عملية تعليم المتخلفين عقليا ضرورية لإشعارهم بالحياة والتفاعل بإيجابية مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية، لذا ينبغي استخدام أنسب أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية تكون حاضنتها الأولى ماوراء المعرفة اجتماعية، ومن هذه النظريات ايضا تعتبر نظرية العقل أحد المداخل الجديدة والتي تشير إلى وجود سبب تجريدي يساعد الأفراد في تفسير الأنماط السلوكية، وتوقعها لدى المعاقين عقليا المحيطين من خلال مراقبة المواقف العقلية المتعددة لهم مثل اعتقاداتهم ونواياهم ورغباتهم، وحسب نظرية العقل فإن تفسير السلوك الإنساني يتمحور حول الإدراك والسلوك الواعي واللاواعي، والذات والإرادة وهي من صميم المهارات الحياتية اليومية التي يمارسها الإنسان، فلا يستطيع أي إنسان أن يستغني عن هذه المهارات، وهنا يأتي دور العقل في تنميتها، والحاجة إلى وجود برنامج تربوي ينميها أمر ضروري من ناحية تربوية وتعليمة يعمل على رفع كفاءتها وامتلاك غيرها (John R, Searle, 2004) .

يعد التخلف العقلي عند الاطفال من التحديات الكبرى لدى العديد من الدول سواء المتطورة أو السائرة في طريق النمو ، وبالرغم من تطور الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة إلا أنها بقيت من أكثر الفئات حاجة إلى الاهتمام نظرا لما يصاحب هذه الإعاقة من مظاهر ومشكلات عديدة تزيد من مستوى الاضطرابات الانفعالية والمعرفية المحيطة بالإعاقة العقلية. ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الإعاقة من حيث طبيعتها، ومسبباتها، وطرق الوقاية منها، وقد تعددت الاتجاهات التي أسهمت في تعريف التخلف العقلي، وأهم هذه الاتجاهات هناك الاتجاه الطبي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه السيكومتري، كما وضعت العديد من المنظمات والجمعيات العالمية تعاريف خاصة تنسجم مع الظروف الراهنة التي يعيشها المجتمع ، ويتضح هذا التباين في الإحصاءات والمعلومات المتوافرة عن الإعاقة العقلية بمختلف تصنيفاتها وينبغي أن نلقي الضوء على نسب انتشار هذه الإعاقة وهناك عدد من العوامل التي تسهم في زيادة نسبة انتشار ظاهرة الإعاقة، أو انخفاضها في دول العالم المختلفة ومن أهم العوامل:اختلاف المعايير المتبعة في تعريف الإعاقة العقلية والاختلاف في تحديد نسبة الذكاء للمعاقينً ، الاختلاف في المجموعات العمرية، معيار السلوك عقليا التكيفي في تعريف الإعاقة العقلية،

الاختلاف في المستوى الثقافي والاجتماعي والخدمات الصحية بين الفئات الاجتماعية أو المجتمعات المختلفة (الشناوي محمد محروس، 1997).

وبرغم تباين الآراء والعوامل التي تؤثر في نتائج الدراسات المسحية للمعاق بشكل خاص، فإن الاتجاهات العامة للباحثين في هذا المجال والمؤسسات الدولية ذات العلاقة تجمع بأن نسبة المعاقين في أي مجتمع ما بين (7 – 10%، (%والمقصود هنا بالمعاقين أي جميع أنواع الإعاقات والتي تشمل المعاقين عقليا و المكفوفين والصم والمصابين والمعاقين حسيا وحركيا جسديا، والمصابين بالشلل الدماغي والاضطرابات الانفعالية الشديدة، أما نسبة الإعاقة العقلية تتراوح ما بين (2-3% (%في المجتمع ، في حين ليس من السهل تحديدها في أماكن أخرى من العالم نظرا لما يصاحب هذه الإتجاهات من تعقيدات نفسية واجتماعية، كرفض الإفصاح عنها أو التعامل معها على إنها مرض قابل للشفاء(Karmiloff-Smith,A, 2007) .

ويتصف التخلف العقلي بمجموعة من الخصائص الجسمية والسلوكية والانفعالية والعقلية والتربوية والاجتماعية، وتؤثر هذه الخصائص في الشخص المعاق من حيث قدراته على التعلم والتعامل مع الآخرين، وكذلك على المحيطين به كالأسرة التي تواجه صعوبات عديدة في التعامل معه مما يرهق أفرادها، وكذلك أفراد المجتمع الذين يحتاجون لفهم كيفية التعامل معه وبالتالي فهم خصائصه بشكل جيد (Keigher S,M, 2000) .

ويترتب على هذه الخصائص نقص كبير في مقدرة المتخلف عقليا على القيام بتأدية مهارات الحياة الاجتماعية المختلفة، وكذلك صعوبات عديدة تواجهه في التعلم والتطور، وهذه الصعوبات تجعله بحاجة ماسة إلى المساعدة والدعم، وأكثر الأفراد الذين يتحملون عبء هذه المساعدة والدعم هم أفراد الأسرة وبخاصة الأباء والمربون، وبالتالي فهم بحاجة ماسة إلى برامج متنوعة وخطط تربوية تراعي الفروق الفردية، ويمكن تنفيذها من خلال أساليب وطرائق تدريس تتناسب مع القدرات المعرفية والإمكانات والاستعدادات لكل فرد من أفراد المتخلفين عقليا، وينبغي ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية للمعاقين عقليا كي يستطيع أن يواجه متغيرات وتحديات العصر، وكذلك أداء المهام الضرورية لإشعاره بجودة الحياة على أكمل وجه وتحقق له التوافق والتكيف والمرونة في الشخصية وتتعدد هذه المهارات وتتنوع إذ تشمل مجالات الحياةمن خلال المهارات الاجتماعية التييتدرب عليها الأطفال المتخلفين عقليا، ليكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم ، والتي تؤدي إلى تحسين مسار حياتهم الاجتماعية بصورة متزنة على الجانب السلوكي والنفسي والوجداني في المدى البعيد.

والمهارات الحياتية كما يعرفها باستن فينتا بأنها مجموعة أعمال وأنشطة يقوم بها الإنسان في الحياة اليومية وتتضمن تفاعل الفرد مع أشياء، ومعدات، وأشخاص، ومؤسسات؛ وتتطلب مثل هذه التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة (Veneta A. Bastian, Nicholas R. burns, Ted Nettelbeck، 2005).

وعرفها دانيش ستيفن(291 p:Danish, S.J., and & Nellen, 1997) على أنها مجموعة من السلوكات والمهارات الشخصية والاجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع الأشياءً ذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة والمجتمع، ممثلا وتحمل المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير، وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات و حسن التفكير.

وقد أشار كل من هالاهان وكوفمان ,Daniel E. Halahan & James M. Kauffman) 2008) :مهما كانت شدة الإعاقة إلى أن جميع الأطفال المعاقين عقليا هم بحاجة إلى تعلم بعض المهارات الأكاديمية، ومهارات الحياة المختلفة سواء الاستقلالية أو المجتمعية أو المهنية، وبالنظر إلى المهارات الحياتية نجد أنها كثيرة ومتنوعة حيث يحتاجها الطفل والراشد في شتى مجالات الحياة سواء في المدرسة أو البيت أو في التفاعل مع الآخرين، وقد قسم باستيان فينيتا (Veneta A. Bastian, Nicholas R. burns, Ted Nettelbeck، 2005) المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل إلى قسمين هما :المهارات المعرفية، والمهارات العملية، وتتضمن المهارات المعرفية: القراءة، والكتابة، والحساب، والاتصال، واتخاذ القرار، ، والتخطيط لأداء الأعمال، وممارسة التفكير الناقد والتفكير المبدع، أما المهارات العملية فتضم: العناية باعداد الأطعمة البسيطة الشخصية بالجسم، والعناية بالملبس وتناولها، وأداء بعض الأعمال المنزلية، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، ويسهم النجاح في أداء المهمات المطلوبة منه في تطوير مفهوم إيجابي عن الذات، كما يسهم مفهوم الذات الإيجابي في زيادة فرص تعلم المهارات الحياتية، ولذا فإن اكتساب الطفل للمهارات المختلفة ينبغي أن يمضي قدما في تلازم مع مفهوم الذات الإيجابيً للنجاح في المراكز الخاصة ، وكل منهما يعد شرطا للتواصل الاجتماعي في سنوات الرشد.

ويرى الباحث أن المهارات الحياتية تساعد على مواجهة مواقف الحياة والاوضاع الدينامكية المختلفة التي تصاحب الطفل المتخلف عقليا ، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها، كما تساهم المهارات الحياتية في اكتساب الثقة بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عمل ما ، فإنه يشعر الآخرين بالثقة،

وينمي الشعور بالاستقلالية، وهناك مجالات عديدة ومتنوعة يحتاجها الطفل المتخلف عقليا سواء في الروضة أو الأسرة أو في علاقاته بالآخرين، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته، وتقبله للآخرين والحياة معهم، وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم له ويتوقف نجاح الطفل المعاق في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية، ولا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل إنها ذات أهمية كبرى فيً الأمور العاطفية، إذ تمكن هذه المهارات الطفل المتخلف عقليا من التعامل مع الآخرين وتنمية الذكاء الانفعالي.

يوجد جانبان لنظرية العقل لتقييم تطورها عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وهما الوعي المعرفي، والاعتقاد بالخطأ، حيث يتضمن الوعي المعرفي القدرة والاستعداد لوضع التوقعات مع الأشخاص والتفاعلات الاجتماعية معهم على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يملكون معرفة على حالة بعض الأمور أم لا .لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ معرفة الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه المعرفية مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين الاستمرار بالبحث عن شيء في مكان معين حتى لو كان الأشخاص السابقون يعرفون بأنه تمت إزالة الشيء من ذلك المكان، ويتضمن الاعتقاد ابالخطأ هو القدرة والاستعداد على وضع التوقعات والتفاعلات مع الآخرين، على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يؤمنون بشيء ما عن حالة الأمور أم لا، لذلك فإن الأشخاص القادرين على أخذ اعتقاد الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه الاعتقادات مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن شيء، حتى لو تمت إزالته.

ويرى فلافيل (Flavell, J. H.in J.W.Astington,P.L.Harris, & D.R.Olson, 1988):أن الانتقال من المرحلة التي يأخذ فيها الشخص قلة الوعي المعرفي لدى الآخر بعين الاعتبار إلى مرحلة الاعتقاد الخطأ والتي يأخذ فيها الشخص اعتقادات الآخر بعين الاعتبار هي خطوة مهمة في التطور ،ويسمى فلافيل المرحلة الأولى بمرحلة الارتباطاتً العقلية، يكون الشخص في هذه المرحلة مدركا للكينونات العقلية، ويسمي المرحلة الثانية مرحلة التمثيل للكينونات العقلية، فيكون الشخص في هذه المرحلة مدركا عقليا مثل كينونات أخرى، واتفق كل من بينسون ووشورت وببلر وماس مع وجهة نظر الباحثين في تطور مجال نظرية العقل (Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Maas, E. , 1993): على أن قدرة الفرد في فهم ما يمتلكه الشخص الآخر، والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما ورغبته في التصرف لهذا الفهم، يبين امتلاك الفرد مهام نظرية العقل ، وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل

العقلي، على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب أخرى ويكون الشخص قادر على تمثيل تجاربه الشخصية ومحاكاة تجارب الاخرين.

من خلال هذه السمات الأخيرة، وانطلاقا من مجموع الأعراض المطروحة نلاحظ أن هذه الفئة من المصابين تعاني من التخلف العقلي مما يوصف بعدم المعرفة والوعي بعمليات المعرفية و عجزه عن تنظيم ومراقبة تفكيرهم، مما يعيق إتاحة الفرصة للسيطرة بفاعلية على العمليات العقلية، بمعنى آخر أن الطفل المصاب يفتقر إلى مجموعة من المهارات المسؤولة عن تكوين الوعي المستمر عما يعرف وما لا يعرف، ووعيه بحالته المعرفية والوجدانية والدافعية الراهنة ،وكذا وعيه عما يفعله حاليا، والمتمثلة في عدم قدرته على التخطيط لأفعاله وسلوكياته، وعدم مراقبته لما يفعله، ناهيك عن عدم تقييمه لما يقوم به، وبمعنى آخر فإن كل ما سبق من تحليل يختصر في عملية واحدة متمثلة في افتقار الطفل المصاب بالتخلف العقلي إلى مهارات التفكير الميتا معرفي ،وهذا ما أشار إليه "ميرسر Mercer "عام 1979 إن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى مهارات ضبط الذات لكي يساعدوا أنفسهم في الاستقلال عن الآخرين مما ينعكس سلبا على المهارات الاجتماعية ليثبت صحة ذلك "كورندلي وآخرون (Cornoldi, C., & Campari, S.et all, 1998)" أن هؤلاء الأطفال كان أدائهم ضعيفا في اختبار فوق المعرفة، وقصور في القدرة على تحليل وتخطيط وتنظيم المعلومات، ولكي ينجح الطفل في المدرسة لا بد أن يعرف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية و هي عمليات داخلية، وعليه أيضا أن يستخدم الاختيار، والضبط، ومراقبة سلوكه، والتخطيط لكيفية تعلمه، وتنظيم الذات ،وهذه الاستراتيجيات تكتسب بالخبرة ويمكن تعلمها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

لقد اعتمدنا في البناء الفكري التصوري لدراستنا من خلال التأسيس النظري للدراسات السابقة والتي شملت على نظريات مترابطة وقد تمثلت في مايلي:

- نظرية ماوراء المعرفة عند Flavell(Flavell, J.H.,, 1976) وهو تفكير الفرد عما يعرف بفاعلية، بحيث تكون ماوراء المعرفة هي بمثابة الضبط والتعديل للعمليات المعرفية من خلال تجميع المعارف والقدرات، وكانت تهدف الى ابراز نتيجة البحوث على ماوراء الذاكرة في عدم القدرة على التذكر ملامح معينة بشكل صحيح، حيث كانت فيها عملية الاسترجاع خاطئة بالنسبة للاطفال.
- نظرية النمو عند للطفل لدى Vygotski (Vygotsky,L.S، 1978) تتمثل في أن الذكاء يتطور من المجتمع نحو الذاتية في المنطقة القريبة من النمو التي تعتمد على الدعم والمساعدة من خلال

بعض الادوات النفسية، تكون مصدرا للتدريب على الانشطة العقلية والتي تنشط بواسطة التفاعل الاجتماعي والوسيط اللغوي الداخلي التلقائي، وكان يهدف الى ابراز على أن هناك ماقبليات لغوية اجتماعية عند الطفل في مراحل نمو التفكير واللغة.

- نظرية بياجيه 1978 وكانت تهدف الى ابراز الذكاء على انه القدرة على التكيف مع المحددات المحيطية بالنسبة للطفل من خلال التحليل للنشاط العقلي الذاتي لديه .

- نظرية Sternberg 1986 وهي المكونات العليا أو ماوراء المكونات، وكان يهدف الى اظهار على أن العمليات العليا العقلية تستخدم مهارات التخطيط والتوجيه في اتخاذ القرارات وتنفيذها (Marcel, Michel F. Shanghressy Cynthia Kleyn Kennedy, Veenam, 2008).

- نظرية العقل1998 حسب yarmiya, osnat, shaked & levi، انه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقليا مقارنة مع الأطفال الأسواء وأن عملية القصور في ما يعاني منه المعاقون عقليا، قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا القصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين(Yirmiya, 1998) .

ونحوله الى أداة الكشف من خلال إيجاد علاج لهذا الاضطراب الذي يحدث عجز في وظائف الذكاء والتكييف الاجتماعي وذلك بتصميم برنامج علاجي معتمد على تعليم التفكير الميتا معرفي لهذا الطفل على الأخص وأن هذا الأخير ليس بالأمر المستحيل، لكون وبوادره تبدأ بالظهور عند كل الأفراد على حد سواء في سن مبكرة، وبالتحديد قبل سن التمدرس، وما علينا إلا العمل على تنميتها والتدريب على مهار للطفل المصاب وإكسابه إياها ليتم استدخالها في شخصية للوصول فياية المطاف إلى طفل يتسم تفكيره وسلوكه بفعل التخطيط والمراقبة والتقييم لكل المهمات العقلية التي يقوما في مختلف مهامه الحياتية التي كان يعاني وسيعاني منها..

جاءت دراستنا هذه باقتراح برنامج علاجي يستند الى المقاربة العلاجية الميتا معرفية من خلال تدريب الأطفال المصابين بالتخلف العقلي على استراتيجيات ماوراء معرفة المتمثلة في التخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل للتخفيف من معاناة هذه الفئة والأطراف المحيطة من الاباء واسرهم التي تعاني من جرح نرجسي عميق جراء الاعاقة العقلية للاطفالهم ،إلا أن كل هذا الطرح وهذا التنظير رغم استناده لقواعد نظرية مؤسسة ما بين نظرية ماوراء المعرفة ونظرية الذهن أو العقل باعتبارها نشاط ماوراء معرفي **يولد إشكالية حول مامدى نجاعة التربية**

العلاجية باستخدام استراتيجة ماوراء المعرفة في تنمية وتحسين قدرات المهارات الاجتماعية المصمم عن طريق برنامج تدريبي ماوراء معرفي لدى الأطفال المصابين بالتخلف العقلي المتوسط ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل العام التساؤل الفرعي الآتي:

-هل للبرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي المصمم نجاعة في تنمية القدرة على كيفية استخدام استراتيجية التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل، وفي تحسين المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المصابين بالتخلف العقلي المتوسط ؟

2.فرضيات الدراسة:

في ضوء الاطار النظري للدراسة وبناء على ما توصلت اليه بعض البحوث والدراسات السابقة من نتائج يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

1.2.الفرضية الرئيسية للدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للاستراتيجيات ماوراء معرفة عند مستوى الدلالة 0.01.

2.2.الفرضيات الفرعية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي الما وراء معرفي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي القبلي والبعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي البعدي أو المؤجل.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النضج الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي".

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي .

3.الهدف من الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي ماوراء معرفي علاجي للأطفال المصابين بالتخلف العقلي الخفيف، المتوسط والشديد بمدينة مغنية بولاية تلمسان على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للاطفال المتخلفين ذهنيا والذي يقع حي أولاد بن صابر، تتراوح أعمارهم ما بين 8- 15 سنة ومعدل ذكائهم هو 56 درجة أي عمرهم العقلي حوالي5.6 سنوات سنة إذ تتمثل الأهداف الإجرائية لهذا البحث في الآتي:

– معرفة ما إذا كان البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي المصمم أداة ناجعة في تنمية وتحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجية التخطيط لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

–معرفة ما إذا كان البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي المصمم أداة ناجعة في تنمية وتحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجية المراقبة لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

– معرفة ما إذا كان البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي المصمم أداة ناجعة في تنمية وتحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجية التقييم لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

– معرفة ما اذا كان البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي المصمم أداة ناجعة في تنمية وتحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجية التعديل لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

– تحديد استراتيجيات التفكير الماوراء معرفي والغرض من ذلك تنمية وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

– الكشف والتعرف الى بنية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات ماوراء المعرفة لتنمية وتحسين قدرات التفكير الماوراء معرفي لدى الآطفال المتخلفين عقليا.

– الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الاطفال المتخلفين عقليا في استراتيجيات ماوراء المعرفة الاربعة المتمثلة في استراتيجية التخطيط، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التقييم و استراتيجية التعديل.

– تقصي مدى نجاعة البرنامج التدريبي الماوراء معرفي لتنمية مهارات التفكير الماوراء معرفي لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

4. أهمية الدراسة:

تتمثل أهميته في اصالة الموضوع نفسه حيث أن البرنامج العلاجي الماوراء معرفي التدريبي سيسمح لعينة كبيرة من الاطفال المتخلفين عقليا من تنشيط الاستراتيجيات الماوراء معرفية التي تعمل تنمية وتحسين قدرات الاطفال على التأقلم والتكيف مع مجتمعه.

ولتثمين مسعى هذا البحث ركزنا على تحقيق النقاط التالية:

– الاهتمام بشريحة تعتبر من أهم شرائح المجتمع ومساعدتهم أن يكون لديهم مهارات اجتماعية والقدرة على التكيف.

– يسهم هذا البحث في التأكيد على أهمية الأهتمام بفئة المعوقين ذهنيا التي تفتقد الكثير من التفاعل الاجتماعي مع المجتمع المحيط بهم، وأهمية تصميم برامج تفكير قد تكون محاولة فعالة في مساعدتهم على تخطي إعاقتهم، ويمكن أن تؤدي إلى تبنيهم لمهارات تفكير ما وراء معرفية تساعدهم في إدارة تفكيرهم، وبالتالي تزيد من تفاعلهم االجتماعي مع المجتمع الذي يحيط بهم وترفع من درجة تقديرهم لذواتهم.

– المساهمة في التوعية العامة بكيفية معالجة مشكلات الاطفال، في وقت مبكر لتوفير الظروف الملائمة للنمو السليم.

– محاولة الربط بين الجوانب العلمية (عيادية و بيداغوجية)، حيث الربط بين المعطيات المعرفية والماوراء معرفية و المساهمة البيداغوجية كإستراتيجية علاجية عن طريق التدريب .

– المساهمة في توعية الأخصائيين في مختلف الابعاد النفسية والتربوية ،بالاضطرابات الما وراء المعرفية وخاصة مدى تأثيرها على الطفل المصاب بالتخلف العقلي.

– من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذا البحث المعلمون والموجهون والمشرفون التربويون والمرشدون المعوقين ذهنيا، وبخاصة ممن لديهم ضعف تقدير لذواتهم أو ضعف في التحصيل. العاملون مع المتخلفين عقليا.

– إذ يعتبر واحد من أهم وأحدث المواضيع في البحث العلمي على المستوى العالمي في الوقت الحالي، سواء فيما يخص متغير الميتامعرفية، أو فيما يخص، أو فيما يخص تصميم البرامج العلاجية بالمقاربة الميتا معرفية.

– لفت الانتباه بالنسبة للمربيين والاخصائيين النفسانيين ومصححي النطق، على مستوى المراكز النفسية البيداغوجية للمتخلفين ذهنيا، بأهمية استخدام استرتيجيات ماوراء المعرفة كأحد الحلول والمخرجات النفسية والتربوية النمائية، التي يجب الاهتمام بها قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، في المراكز الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

– قد نساعد في تنوير ونفض الغبار ونكشف لمخططي المنهاج عن كيفية تصميم محتوى المناهج الدراسية والانشطة، ووسائل تقييمية عن الاختبارات بطريقة منتظمة وكفيلة لتنمي قدرات المربيين والاخصائيين النفسانيين ومصححي النطق، على مستوى مراكز التكفل بالاطفال المتخلفين عقليا بضرورة استخدام السلس والاعتماد مستقبلا على استراتجيات ماوراء المعرفة كبديل تعليمي .

– نسعى جاهدين أن تكون هذه الدراسة معبرا علميا صائبا للباحثين وطلاب الدراسات العليا، في تقديم أداة مقياس جاهزة المتمثلة في استراتيجيات ماوراء المعرفة والتي يمكن الاستفادة منها في بحوث اخرى قادمة.

– نسعى كذلك لتسليط الضوء الى أصحاب الخبرة والاختصاص والقرار، فيما يخص مصادر المناهج لاعداد برامج تدريب ماوراء معرفي للمربيين والاخصائيين النفسانيين ومصححي النطق، على جعل الاولوية في استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة باتباع طرق واساليب حديثة، ومسايرة للانتاج العلمي الحداثي فيما يخص طرق التكفل بالاطفال المتخلفين عقليا.

5. دوافع ومبررات اختيار الموضوع:

اختيار موضوع البحث جاء بعد تفكير طويل و تساؤلات عديدة، عن مدى ربط تطبيق برامج التربية العلاجية عن طريق استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، وفق رزنامة تدريبية للاطفال المتخلفين عقليا وذلك لمساعدتهم مستقبلا في التحكم في المهارات الاجتماعية والمعرفية، التي يحتاجونها في أداء حياتهم وحوائجهم الانسانية بشكل متأقلم، مع اعاقتهم والتوصل الى الاستقلالية الذاتية بشكل جيد وهو لا يعتبر موضوعا فيها نوع من الشجون الانفعالي، ولكنه له مضمون أساسي وملح في مجال علم النفس العيادي و المعرفي واستنتاجاته.

– الحاجة الملحة للاستخدام استراتيجيات ماوراء معرفة بالنسبة للاطفال المتخلفين عقليا، والبعد الايجابي المنتظر منها من خلال التجارب السابقة للدول في هذا المجال، خاصة الولايات المتحدة الامريكية وكندا وبريطانيا وفرنسا.

و تتمثل دوافعه في – : الكشف على تطبيق نماذج حديثة لتنمية وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، ذوي مستوى ذكاء متوسط وخفيف وشديد، لمعرفة مدى قدرتهم على تنمية مهارات التواصل عند هذه الفئة، كما هو دافع البحث عن العائق الذي تتصدى له هذه الأخيرةلتحسن مستوى الذكاء بصفة عامة.

– الكشف عن وجود استراتيجيات ماوراء معرفية لدى الاطفال المتخلفين عقليا، من خلال تنشيط وتفطين معارفهم الاولية بواسطة التدريب، وذلك راجع لان ملكاتهم الذهنية معطلة نتيجة تصدعات النمو، وما يخلفه من اختلالات وقصور على معاني المعرفة الاجتماعية.

– ومن خلال وجهة نظرنا أن التدريب على الانشطة سواء كانت تواصلية او حياتية او اجتماعية، من خلال برنامج معرفي يستخدم المقاربة العلاجية الميتا معرفية، المتميزة بالتخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل، قبل وأثناء وبعد إنجاز المهام ،والتي تكلل بالنجاح حتى ولو كان بعد العديد من المحاولات لا محالة أن الطفل المتخلف عقلي سيستفيد من هذا التدريب لانه يجمع مابين الفعل والتواصل في فضاء العموم، والمتمثل في المركز النفسي البيداغوجي ، لذا سيعمل البحث على تقديم برنامج علاجي ينمي هذه المهارات لهذه الشريحة والتدريب علي مهارات وفقا للفنيات والاستراتيجيات الماوراء معرفية، لتحسين الرصيد المعرفي والمهارات الاجتماعية التي تميز هذا الطفل.

6 .المفاهيم الإجرائية للدراسة:

6-1. التربية العلاجية:

هي الاجراءات الوسيلية في كيفية تنمية وتحسين أداء الأطفال المتخلفين عقليا، وهي بمثابة البرامج الهادفة والناجعة في معالجة الاختلالات المعرفية والمهارات الاجتماعية، عن طريق استراتيجيات التدريب الماوراء معرفي والذي يساعد الاطفال المتخلفين عقليا على التحكم الذاتي والتمييز الذاتي في سلوكاتهم الاجتماعية واحتياجاتهم النفسية.

إستراتيجية علاجية :

هي المنهجية التي تمثل في عملية الربط بين التدريب و بناء عمليات فكرية معقدة، تحت تأثير العوامل الوسيطية . البرنامج التدريبي يحتوي على مجموعة من العمليات والتدريبات الموجهة بطريقة غير مباشرة من طرف الباحث في إطار اللعب بنموذج خاص يتطلب تقنية مدروسة و مقننة، إضافة إلى النشاطات الفكرية والتطبيقية المبرمجة خلال السنة الدراسية ضمن برامج التكفل، بتوافق مع شبكة قياس الاكتسابات الأولية المقترحة لهذا الغرض .

ماوراء المعرفة:

هي الاسترتيجية القائمة حول التدريب.

التدريب:

يهدف التدريب إلى تحضير الظروف الملائمة للتعلم على النشطات والمهارات اجتماعية وعدد الحصص ، فالنشاط يمنح الطفل فرصا للترويح عن النفس و يشعره بحرية التدريب، على أساليب تمكنه من اكتساب المهارات و استخدام مفاهيم و كلمات لتنمية روح الابتكار عن طريق الخطأ و الصواب.

البرنامج التدريبي الماوراء معرفي:

هذا البرنامج الحالي الموجود في دراستنا هو عبارة عن مجموعة من المواضيع التعليمية والتلقينية والانشطة العملية، والخبرات والمعارف المتنوعة المخطط لها، والقائمة على استراتيجيات ماوراء المعرفة، لكي تتدرب عليها عينة الدراسة من الاطفال المتخلفين عقليا الذين تقل درجات ذكائهم أقل من 56 درجة، وهذا البرنامج جاء في ضوء اسس علمية ونفسية معرفية وماوراء معرفية، يستند الى نظرية العقل ونظرية ماوراء المعرفة، والتدريبات المباشرة في شكلها الجماعي من خلال عدد الجلسات التدريبية التي تساعد على تحسين المهارات الاجتماعية والذهنية.

6-2. استراتيجيات ماوراء المعرفية Stratégie métacognitive:

هي الكيفية المناسبة في تعلم اجراء نشاط ومهمة تعليمية تدريبية ومراجعتها، ومراقبة التقدم نحو تنفيذ هذه النشاط، وتحديد أخطاء النشاط والقيام على معالجتها، والتأمل والتفكير قبل إنجاز النشاط وفي أثنائه وبعده، ومن ثم تقييم التفكير من بدايته إلى وصولا التعديل في نهايته.

بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية، وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم وأثناء وبعده، للتذكر والفهم والتخطيط.

ويعرف اجرائيا على أنها النتائج المتحصل عليها في مقياس كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، لدى الاطفال المتخلفين عقليا المعد لهذه الدراسة من قبل الباحث و تتضمن أربعة أبعاد وهي كالتالي: التخطيط، والمراقبة، والتقييم والتعديل.

ماوراءالمعرفة métacognition :

هي وعي الطفل بذاته من خلال التخطيط، المراقبة، التقييم، والتعديل لتحقيق الهدف المتمثل في إنجاز مهمة معينة أو نشاط تدريبي لتنمية استراتجيات مقدرته على تحسين مهاراته المعرفية والاجتماعية.

التخطيط Planning:

التخطيط هو اختيار الخطط المناسبة و تحديد المصادر التي تؤثر على الأداء، مثلا: التنبؤ قبل القراءة، تسلسل الإستراتيجية، تحديد الوقت، الانتباه بشكل اختياري قبل البدء بالعمل.

المراقبة Controle:هي العملية التي يضع فيه الطفل ألية اختيار الذات الواعية لمراقبة تحقيق الهدف، وهذه العملية تبدأ قبل العمل و تستمر معه.

التقييمEvaluation:

هو تقييم الطفل لذاته و الحكم على ما يقوم به من أعمال معرفية ونشاطات، سواء احتملت الخطأ أو الصواب في العديد من المحاولات ،بمعنى آخر تتمثل في حكم الفرد على مستوى انجازه، و مدى تقدمه في أداء المهمة المكلف بها.

التعديلRégularisation:

هو قدرة الطفل على التحكم في النتائج السلوكية والانفعالية، الموجودة في استراتيجية التعديل للمهارات الاجتماعية، وذلك من أجل مراقبة الأداء في التنمية والتحسين والتطور.

6-3. التخلف العقلي:

و التأخر العقلي المتمثل في مستوى الأداء العقلي العام، ينشىء أثناء فترة الإرتقاء و يصحبه خلل في جانب او اكثر من الجوانب التالية : النضج ، التعليم و التوافق الإجتماعي **و** هي الاعاقة العقلية أو اضطراب النمو في مستوى الذكاء والتكيف لدى الاطفال، ويمس عجز في التفكير وعدم القدرة على تعلم المهارات المعرفية الاجتماعية، وضعف التواصل والاستقلالية الذاتية في المحددات المحيطية للطفل، بسبب الوراثة التكوينية أو ناشئة عن ظروف بيئية مكتسبة.

ويعرف اجرائيا من خلال التخلف العقلي المتوسط:

يضم الأفراد الذين تتراوح نسبة ذكائهم عند تشخيص الحالة في ضوء عدد من المقاييس ونتيجة مؤشرات عديدة متفاعلة مع بعضها 40-54 ، المحددة باستخدام مقياس كولومبيا للذكاء زيادة على اختبار "رسم الرجل و مقياس فايلاند ." وكما هم غير قادرين على الاستفادة من الدراسة الاعتيادية في المدارس العامة، ولكن يمكن تدريبهم على العناية باحتياجاتهم الشخصية، و تدريبهم على الحاجات الاعتمادية .أما التعريف الإجرائي فهم الأطفال الذين يبلغ مستوى النضج العقلي لديهم من(4 – 7) سنوات و يكونون متواجدين بالمراكز البيداغوجية حيث حالات تدريبهم تتطلب التكرار و المثابرة.

7. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

تعتبر الدراسات السابقة تراث نظري في الأصل ولكن ما يميزها عنه المعالجة المنهجية التي تطرح بها، وهذا ما سيتم مراعاته في عرضنا للدراسات السابقة التي تمت حيازتها لموضوع الدراسة التي لم نتقيد بذكر مصادرها فحسب، وإنما كل العناصر المنهجية المكونة لها من صاحبها، وفرضيات، ومنهجها، وعينتها، وأدوات، ومعالجتها الإحصائية، ونتائجها لغاية توظيفها توظيفا يتناسب ومعطيات الدراسة، وتجدر الإشارة إلى ان الدراسات السابقة الآتية عرضها والتي شملت على 33 دراسة كانت متنوعة من أجنبية إلى عربية، معالجة لواحد من متغيرات الدراسة أو لكلاهما، وسيتم عرضها وفق تسلسل زمني من الأقدم إلى الأحدث مع تقديم تحليل ونقد بعد العرض سعيا منا في تحقيق وأداء دورها كاملا خدمة للبحث.

تنوعت الدراسات السابقة إلي محورين :

-دراسات تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجة من استراتيجيات التفكير.

-دراسات تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريب وتعلم.

أولاً : دراسات تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية

دراسة بويل (Boyle, J. R., 1996 .) وهو بحث جرى في رؤية مدى تأثير استراتيجيات الخرائط المعرفية في تنمية مهارة استخراج المعنى الحرفي والمعنى الاستنتاجي وتاثيره في تنمية الفهم القرائي لدى كل من تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ المتخلفين عقليا والقابلين للتعلم.وقد توصل الى أن التلاميذ المجموعة التجريبية الذين

تعرضوا للتدريب العلاجي قد تحسن مستواهم في معرفة المعاني الحرفية والاستنتاجية باستخدام استراتيجية ماوراء المعرفة في الفهم القرائي وذلك من خلال الاختبارات الخاصة بالفهم القرائي للمعاني الحرفية والاستنتاجية في القطع القرائية الأقل من مستواهم الدراسي المعتاد.

دراسة شابلي Shapply 1992: وكان عنوان الدراسة الكشف عن مدي إمكانية تعلم التلاميذ لاستخدام استراتيجية تنظيم الذات ، والهدف منها الكشف عن مدي إمكانية تعلم التلاميذ لاستخدام استراتيجية تنظيم الذات ، وقد تكونت المجموعة الضابطة والتجريبية من عينة من الطلاب 83 طالبا وكانت نتائج الدراسة أن الطلاب ذي التحصيل المرتفع كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات تنظيم الذات ، بينما الذين لهم مستويات منخفضة يستخدمون استراتيجيات ليس فيها تنظيم للذات ، كما أنهم يبحثون عن المعلم.

دراسة "كروص وباريس1980 "Paris et Cross : بعنوان برنامج تكوين مقترح لتعليم الميتا معرفية ، أجريت هذه الدراسة على عينة من أطفال متوسطي السن بين 8 و 10 سنوات في ميدان الفهم إذ ضم التكوين الخاص اكتساب الاستراتيجيات الميتا معرفية لمحتوى البرنامج الدراسي، إذ يسمح هذا التكوين المقترح بإعلام الأطفال عن الاستراتيجيات التي تسهل فهم القراءة، وباعتماد المنهج التجريبي، بقياس قبلي وبعدي وتوصلت الدراسة إلى أن التلاميذ اللذين تابعو التكوين تحصلوا على كفاءة عالية، خاصة فيما يخص اعتمادهم على استراتيجيات ميتا معرفية لفهم القراءة، فقد تعلموا (مهارات التخطيط، التقييم والتعديل، بمعنى أن النتيجة العامة للدراسة تقر بأن برنامج التكوين المقترح نجح في إعداد وتكوين قراء استراتيجيين (cross d.r paris.s.g .1998).Lecteurs stratégiques

يبين هذا النوع من الدراسات مدى أهمية إنشاء أو إحداث أقسام خاصة لاكتساب الميتا معرفية للتلاميذ في المؤسسات التربوية، أو حتى إحداث مادة ومقرر دراسي لتعليم استراتيجيات التنظيم الذاتي للقضاء على صعوبات التعلم المتباينة لدى التلاميذ.

دراسةوهاندن جونسون Johnson et handen "1994 : بعنوان: كفاءة التدخل السلوكي الطبي في تعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليا الذين يعانون من اضطرابات نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة هدفت الدراسة إلى التطرق إلى كفاءة التدخل السلوكي الطبي لهذه الفئة، تكونت العينة من ثلاث أطفال امتدت أعمارهم من (6-7 (سنوات، وكانت معدلات ذكائهم (60-70 (طبق عليهم برنامج سلوكي يعتمد على تدريب الوالدين على عدة فنيات هي: الوقت المستقطع، تكلفة الاستجابة، إدارة السلوك، وطبق البرنامج على

مدى 8 أسابيع بواقع 3 جلسات أسبوعيا، وبمشاركة الوالدين في أنشطة ولعب الأطفال خلال الجلسات، كما تم استخدام بعض الأدوية، وأظهرت النتائج تحسنا ملحوظا على الأطفال المختلفين عقليا، حيث وجد أن طريقة جلوسهم تحسنت بنسبة 95 ،%وطريقة حديثهم تحسنت بنسبة 83 ، %وتململهم وكثرة حركتهم تحسنت بنسبة 68 %كما تحسن عدم مقاطعتهم للحديث بنسبة 85 % ولذا وجدت الدراسة أن أطفال العينة تحسنوا بشكل عام نتيجة البرنامج العلاجي السلوكي الطبي بنسبة 62 (JONSON,C HANDEN, M - 80 %.(1994,488هذه الدراسة تعضد ما جاءت به دراسة " باركلي " 1992 لمساهمة الوالدين في نجاح البرامج العلاجية المقترحة للأطفال المصابين في هذا الاضطراب وهذا واضح جدا في هذه الدراسة التي اختارت العمل بالحالات لفسح المجال لصاحب الدراسة لإشراك الوالدين واقحامهما في تقديم العلاج، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هل مستوى التحسن في أعراض الاضطراب عند هؤلاء الأطفال سيستمر بعد انتهاء جلسات العلاج السلوكي وخاصة الطبي؟

دراسة "دولي 1997"Dolly : بعنوان الأقسام المختصة لاكتساب المهارات الميتا معرفية لاستدراك صعوبات الكتابة عن أقسام المستوى المتوسط ، الهدف من هذه الدراسة المقارنة بين أطفال يعانون من الفشل المدرسي وأطفال ناجحين .بينت نتائج الدراسة أن عدم فعالية الجهد المبذول من طرف المجموعة الأولى يرجع إل نقص من نوع ميتا معرفي أكثر منه معرفي، فهؤلاء الأطفال مثلا: يكتسبون المعارف والقدرات اللازمة لكنهم لا يعرفون كيف يستعملوا ولا كيف يحولوا ويكيفوا للوضعيات المختلفة التي يتواجدون فيها، فيلاحظ أن الصعوبات التي تواجههم ترجع إلى نقص على مستوى الاستراتجيات الميتامعرفية. (1988) g.s.parisr.d cross.
الملاحظ من خلال نتائج هذه الدراسة أن سبب فشل التلاميذ في المرحلة المتوسطة هو أن عدم قدرتهم على استخدام المهارات والاستراتيجيات الميتا معرفية في تعلمهم، بمعنى أن المقررات الدراسية لا تحمل في طريقة تدريسها كيفية القيام بالتعلم والحفظ والاسترجاع والتوظيف و الاستدخال، لذا يفشل عدد كبير منهم وهذا ما يستوجب تعليم هؤلاء التلاميذ هذه الاستراتيجيات ولو بإنشاء أقسام خاصة لذلك ،لكون هذه الاستراتيجيات الميتا معرفية هي الحل في القضاء على فشل التلاميذ.

دراسة "بازان جيرار 1997" Girard, Bazin: بعنوان دراسة مقارنة حول الميتا معرفية ووضعيات التعلم بين تلاميذ المتوسطة ذوي مستويات مختلفة ، استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي في مجموعتين أولهما ضابطة والثانية تجريبية ووصلت إلى النتائج التالية :أن كل التلاميذ يكتسبون السجلات المعرفية اللازمة، يمكن

الاختلاف بين أولئك الذين يعانون من الصعوبات وأولئك الذين لا يعانون من الصعوبات في ثروة السجل، في السهولة التي سيستعمل بها التلميذ هذا السجل، يتأكد من خلال هذه الدراسة أنه من الصعب على التلميذ الذي يواجه صعوبات تجنيد)Mbilisation) سجله المعرفي لأن ذلك يتطلب منه معرفة السجل المعرفي اللازم وفهم أهمية تنشيطه) Activation) في وضعية دون الأخرى، فحتى إذا استطاع هذا التلميذ (الذي يعاني من صعوبات) التعرف على السجل المعرفي اللازم، فهو لن يتمكن من الربط بين الحل المتوفر في السجل والمهمة الحالية، إذ يظهر عجزه على مستوى .(BAZIN,A GIRIERD R,1997,93) الاستراتيجيات أي يصعب عليه تكييفها.

دراسة لاندين Landine 1989(Landin,D,K, Hebert,E & Cutton,D, 1989) :

وكان عنوان الدراسة "العلاقة بين الأساليب الميتا معرفية ، الدافعية، ووجهة الضبط ، وفاعلية الذات ، التحصيل الأكاديمي "و كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين الميتا معرفة ، وبعض متغيرات الشخصية ، والدور الذي يلعبه في التحصيل الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من 108 من تلاميذ الصف الثاني عشر ، وقد أبرزت النتائج وجود علاقة واضحة بين الميتا معرفة والدافعية ، ووجهة الضبط ، وفاعلية الذات من جهة ، والمتوسط التحصيلي من جهة أخري ، و العلاقة بين الأساليب الميتا معرفية الفردية ، والتحصيل الأكاديمي.

ثانيا : دراسات تناولت ما وراء المعرفة كاستراتيجية تدريب وتعلم:

دراسة إيفرسون وآخرون Everson et . al 1996(Everson et all, 1996) : وكان عنوان الدراسة " هل مهارات واستراتيجيات ما وراء المعرفة تنقل من خلال التعلم ؟ " وكان الهدف منها استقصاء العلاقة بين معرفة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي في القدرة علي التعبير اللفظي والرياضيات ، وتكونت عينة الدراسة من 20 طالبا ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلي أن ما وراء المعرفة يمكن تعميمها في المجالين اللفظي والرياضي ، وكذلك وجود ارتباط بين مستوي المعرفة وثقة الطلبة بأنفسهم.

دراسة جولدبيرغGoldberg 1999(Goldberg,L,R, 1999) : وكان عنوان الدراسة " القدرة علي حل المسائل الرياضية من خلا ل استخدام مهارات ما وراء المعرفة (التخطيط ، والمراقبة ، والتقييم) ، وكان الهدف منها استقصاء أية مهارة من مهارات ما وراء المعرفة وكذلك أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس حل المسألة ، وكانت عينة الدراسة من 52 طالبا من طلبة الصف الثالث الابتدائي ، وأظهرت نتائج

الدراسة ارتباطا قويا بين استخدام مهارات المراقبة ، والمراجعة وتطور فهم الطلبة علي حل المشاكل الرياضية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ستيوارد وآخرين Steward 2000(Steward,L, 2000) : وكان عنوان الدراسة " دمج استراتيجية المعرفة و ما وراء المعرفة في التعليم والركائز الأساسية للاختيار أو التجريب " ، وكان الهدف منها التعرف علي إمكانية دمج استراتيجية المعرفة و ما وراء المعرفة في التعليم والركائز الأساسية للاختيار أو التجريب، وكانت عينة الدراسة من 6 طلاب بأسرهم الستة مع المعلمين الذين يستخدمون هذه الاستراتيجية مع التشجيع والتعزيز للطلبة ، وتم استخدام هذه الاستراتيجية وبعد التحليل والمراقبة ، كانت النتائج أنه ازداد وعي هؤلاء الطلبة واستمتاعهم بالقراءة وارتفع تحصيلهم الدراسي مع زيادة الحالة الاجتماعية فأصبحوا أكثر اجتماعية مع زملائهم.

دراسة بيرلز Burles 2000 (نسرين نصر الدين محمد فهمي، 2012): وكان عنوان الدراسة " استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في قراءة كلا من الرواية والقطع التوضيحية " ، وكان الهدف منها هو الاستخدام الحقيقي للاستراتيجية من قبل الطلاب في المراحل العمرية المختلفة ، والطرق التي يتعامل بها القراء المهرة والعاجزين عند تعثرهم القرائي في قراءة بعض القطع ، بالإضافة إلي اكتساب نظرة أكثر شمولية للاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عندما يطلب منهم قراءة الرواية أو القطع التفسيرية ، وكانت عينة الدراسة مكونة من طلاب في مراحل عمريه مختلفة علي نطاق واسع ، وكانت النتائج المناقشة في فترات ما الدافع الذي يدفع القراء لاستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة خاصة هؤلاء العاجزين.

دراسة فيرجسون Ferguson 2001 (نسرين نصر الدين محمد فهمي، 2012): وكان عنوان الدراسة "أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة لطلبة الصف السادس لقراءة القطع "، وكان الهدف منها تحديد أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في القراءة لطلبة الصف السادس ، وكانت عينة الدراسة مكونة من 41 طالبا من طلاب الصف السادس ، وأشارت النتائج إلي وجود فرق ملحوظ في تحصيلهم الدراسي ودرجاتهم أنهم قد تحسنوا في المعرفة العامة والقراءة و زادت قدرتهم علي عمل التلخيصات.

دراسة كيرنان (نسرين نصر الدين محمد فهمي، 2012)**Kirenan 2001**: وكان عنوان الدراسة " أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة للتدريب وتحسين الأداء كنظام مدعم"، وكان الهدف من الدراسة هو استقصاء أثر استخدام الاستراتيجية الميتا معرفية كأداة للتدريب وتحسين الأداء كنظام مدعم وهل يوجد فرق في الأداء التدريبي القائم علي الاستراتيجية الميتا معرفية إلي مكونات : 1 -الوعي ، -2التمارين التعاونية ، 3-

قياس الأداء الوظيفي،وكانت عينة الدراسة من طلاب جامعة فلوريدا ، وأشارت النتائج إلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة شورت 2001 Short (نسرين نصر الدين محمد فهمي، 2012): وكان عنوان الدراسة اختيار الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية للصف الأول من كتاب المقالات في فصول الأدب ، وكان الهدف من الدراسة هو اختبار الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية التي يتم تنميتها لدي طلاب الصف الأول في الفصول الأدبية في كتابتهم اليومية للجر نال أو المقالات ، وكانت عينة الدراسة من 17 طالبا ، وكانت نتائج الدراسة تشير إلي تنمية خبرات الطلبة وأثقلت تفكيرهم من خلال الربط بالخبرة الكتابية السابقة ومساندة الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية وأشارت إلي تنمية القدرة علي الكتابة في المواضيع المركبة وكذلك الإحساس بالمسئولية.

دراسة كندي و آخرون 2002 Kennedy(Kennedy,L, 2002) : وكان عنوان الدراسة " أثر اتحاد الاستراتيجية المعرفية والميتا معرفية مع الوسائط في المحتوي الأدبي للتحكم والاتجاه نحو العلوم في تعليم اللغات للمراهقين العاجزين" ، وكان الهدف منها اختبار أثر استخدام استراتيجية المعرفة وما وراء المعرفة مع برامج الوسائط في معرفة القراءة والكتابة في العلوم والتحكم والاتجاه نحو استذكار العلوم بالنسبة للطلاب المراهقين العاجزين ، وكانت عينة الدراسة من طلاب المدارس العليا العاجزين من 27 مدينة داخلية ، وأشارت النتائج إلي تحسن أداء الطلاب الكتابي وقدرتهم علي التحكم واتجاهاتهم نحو استذكار العلوم قد تحسنت وزادت زيادة ملحوظة وكذلك تحسن لديهم الاستدلال المنطقي والقدرة على تنمية وتحسيم البناء المعرفي.

دراسة نيلسون 2003Nilson(Nilson,L,B, 2003) : وكان عنوان الدراسة " أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة للصف الخامس للفهم لقطع القراءة"، وكان الهدف منها تحديد أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في قطع القراءة لزيادة الفهم والتحصيل الدراسي ، وتكونت من 39 طالبا من الصف الخامس 20 طالب للمجموعة التجريبية ، 19 طالبا للمجموعة الضابطة ، وكانت نتائج الدراسة تشير إلي زيادة في الفهم والتحصيل الدراسي بعد أسبوعين من التجريب لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بركوتز – أيزر 2004 Berkowtize – Esther (Esther Berkowitry & Terry,C, 2004): وكان عنوان الدراسة " زيادة التحصيل الدراسي والفهم للطلاب المتميزين في المدرسة المتوسطة باستراتيجيات ما وراء المعرفة في الفهم القرائي ، وكان الهدف منها هو تعريف وتحديد استراتيجية ما وراء المعرفة في القراءة المستخدمة لزيادة التحصيل الدراسي والفهم لطلبة المدرسة المتوسطة الأذكياء ، والهدف الثاني هو

المقارنة بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة للمجموعتين التجريبية والضابطة ، وكانت عينة الدراسة من 10 طلاب كل مجموعة 5 طلاب ، وكانت نتائج الدراسة أن الطلبة الأذكياء أصبحوا أكثر تجانسا وتعاونا علي الطلبة ذي التحصيل المنخفض ، و أشارت النتائج إلي زيادة الفهم والتحصيل وتنمية التفكير الناقد أيضا لدي الطلبة المتميزون وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

كارديلا 1992 (نسرين نصر الدين محمد فهمي، 2012) **Cardella**:

أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات " استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي علي تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات وأظهرت النتائج تحسنا في تحصيل الطلبة ، وفي اتجاهاتهم نحو الرياضيات.

التعليق علي الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي :

لقد اتفقت الدراسات السابقة علي أن ما وراء المعرفة بمثابة وسيلة تمكن المعلمين من تقييم الرصيد المعرفي الذي تم استحضاره بفضل ماوراء المعرفة الاجتماعية، كما توصلت إلي أن تحقيق التكامل التعاوني يؤدي إلي تنمية استراتجيات التلاميذ، وكذلك اتفقت علي أنه يتوقف استفادة واستخدام التلاميذ لمهارات ما وراء المعرفة علي مستوي تحصيلهم الدراسي ، حيث أن التلاميذ ذو التحصيل المرتفع أكثر استخداما لاستراتيجيات " ما وراء المعرفة " أكثر من التلاميذ الذين لديهم مستوى معرفي منخفض.

و الدراسة الحالية استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة لمعرفة ،ومدى تأثيرها علي تنمية وتحسين ماوراء المعرفة الاجتماعية للاطفال المتخلفين عقليا.

كما أكدت الدراسات السابقة علي أهميه استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة، في تحديدنقاط الضعف في الجانب المعرفي والانفعالي واعداد لاحقا برنامج التربية العلاجية يكون أساسه نشاطات التدريب الماوراء معرفي وذلك للوصول للهدف وهو تفطين وتفعيل الميكانيزمات الماراء معرفية سواء للمجمعة الاطفال المتخلفين عقليا او بالنسبة لكل حالة.

وهذا مما يستدعي في الدراسة الحالية لاستخدام ماوراء المعرفة التخطيطية، وماوراء المعرفة التقييمية، وماوراء الرقابية وماوراء المعرفة التعديلية في الاعداد الحسن والتفاعلي لبرنامج التربية العلاجية المبني والقائم على كيفية وتنمية القدرة على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة نموذجية والغاية منها تفطين المعطى المعطل لماوراء المعرفة الاجتماعية عند الاطفال المتخلفين .

كما أوضحت الدراسات أنه لا يقتصر استخدام الاستراتيجيات " ما وراء المعرفة " على مرحلة عمريه محددة وإنما تم استخدامها مع المرحلة الابتدائية و الإعدادية والثانوية و طلبة الجامعة ، و لا يقتصر استخدام المهارات أو الاستراتيجيات " ما وراء المعرفة " علي جنس محدد وإنما تم استخدامها مع الإناث والذكور والنتيجة تكاد تكون متقاربة

كما أشارت الدراسات السابقة علي أن استخدام ما وراء المعرفة له أثر علي تنمية الوعي باستخدام هذه الاستراتيجيات ، هذا مما دعي الدراسة الحالية لاستخدام ما وراء المعرفة في تنمية مهاراتها و تعزيز الاداء المعرفي لدي الطلبه.

ومن أهم المتغيرات المستقلة التي تناولتها الدراسات السابقة استخدام الاستراتيجية الميتا معرفية بأساليبها التدريسية المتنوعة مثل إعادة الصياغة والتفكير بصوت عال وإعادة القراءة وكتابة التقارير والسجلات والدمج بين المعرفية والميتا معرفية واستخدام التعلم التعاوني وخرائط المفاهيم، ومهارات ما وراء المعرفة من التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم ،والمتغير المستقل لهذه الدراسة استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة (الاستجواب الذاتي).

ومن أهم المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات السابقة تنمية الاداء المعرفي و القدرة علي اكتساب ماوراء المعرفة الاجتماعية وملازمتها في التفاعلات الاجتماعية للطفل المتخلف عقليا ، و حل المسائل الرياضية اللفظية والعددية وتحسين القدرة علي القراءة وكتابة المواضيع المركبة ، والقدرة علي التصور والتخيل ،والتفاعل والمشاركة الجماعة.

والمتغير التابع في هذه الدراسة بعض استراتيجات ما وراء المعرفة (الضبط الإجرائي بما يتضمنه من التخطيط والمراقبة والتقويم) والاداء المعرفي .

معرفة بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل التساؤلات الذاتية و التفكير بصوت مرتفع وخرائط المفاهيم والشكلالخ ، وكذلك التعرف علياستراتيجيات ما وراء المعرفة من التخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل ، أي فهم

طبيعة ما وراء المعرفة ومكوناتها ومستويات وأدوات التقييم ، وكذلك الاسترشاد بإجراءات الدراسات السابقة في التوصل للصورة النهائية لبطاقة الملاحظة كأداة من أدوات الدراسة ، و معرفة المتغيرات ذات الصلة بما وراء المعرفة كالتحصيل وتنمية قدراتهم المعرفية وتحسين كيفية استخدامهم للاستراتيجيات ماوراء المعرفة و استراتجيات ما وراء المعرفة والوعي والاتجاه.

8.حدود الدراسة :

الحدود البشرية: تطبق الدراسة على الأطفال المتخلفين عقليا الذين تتراوح أعمارهم ما بين 08و15 سنة بدائرة مغنية بولاية تلمسان، وتم تشخيصهم على انهم يعانون التخلف العقلي.

الحدود المكانية: لقد أجريت هذه الدراسة في المحددات المكانية التالية:

المركز النفسي البيداغوجي للاطفال المتخلفين ذهنيا بحي أولاد بن صابر مغنية

المدرسة الابتدائية صلاح الدين الايوبي قسم مكيف حي المطمر القديم مغنية

الحدود الزمنية: أجريت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 10 مارس 2015 إلى 10/ماي/2018 المنهج المستخدم: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج البنائي والشبه التجريبي على مجموعة قصدية واحدة، وذلك لمناسبته لمتغيرات هذه الدراسة .

9.أدوات الدراسة :

- مقياس كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة من اعداد الباحث.
- تصميم برنامج تدريبي ماوراء معرفي علاجي من اعداد الباحث.
- اختبار كودانف لرسم الرجل.
- اختبار كولومبيا.
- اختبار فايلاند.

خلاصة:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى إشكالية الدراسة متبوعة بالتساؤلات الفرعية، فالفرضيات المقترحة ثم تطرقنا إلى الهدف من الدراسة، وأهميتها، وعرفنا المفاهيم الإجرائية المستخدمة في موضوع البحث، وفي الأخير عرضنا مختلف الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي اقيمت في موضوع الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

التخلف العقلي عند الطفل

تمهيد

1.النظرة الانتروبولوجية للتخلف العقلي

2. التخلف العقلي في ضوء النظريات

3. تعريفات التخلف العقلي

4.تصنيف حالات التخلف العقلي

5.التشخيص والقياس للتخلف العقلي

6.أسباب التخلف العقلي الجينية والغير جينية

7.التوعية لمسايرة مرض التخلف العقلي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التخلف العقلي إحدى المشكلات الهامة التي تحظى اليوم باهتمام المسئولين و الباحثين والمتخصصين في علم النفس وعلوم التربية، وذلك نتيجة عوامل ومتغيرات عديدة تشمل العديد من جوانب الحياة الاجتماعية، الثقافية ،الأخلاقية والدينية ،متغيرات أدت إلى إثارة الوعي والإدراك العام لمدى أهمية هذه الإعاقة وضرورة توفير كافة الحقوق الأساسية لهم ، و لا يتحقق هذا إلا من خلال الدراسات المتعمقة لماهية هذه الإعاقة، أسبابها ،حاجات ومشاكل الطفل المتأخر عقليا، والهدف هو أن تقدم لهم أفضل الخدمات وأكثرها ملائمة لحالتهم من الناحية الصحية ،النفسية ،التربوية وتأهيلهم اجتماعيا ومهنيا. وحسب الاحصائيات الدولية تقدر منظمة الامم المتحدة للاطفال (اليونيسيف) ان طفلا واحدا من كل عشرة أطفال يعاني من عاهة تمتد بين العمى والصمم والتخلف العقلي 80% في الدول النامية .وتشكل نسبة المتخلفين عقليا حوالي3 % من أفراد المجتمع.(كمر. ش ، ص 55).ورغم هذه النسبة الا انه حتى الى غاية هذه السنوات الاخيرة مازالت الاعمال الاكلينيكية ضئيلة بالمقارنة بالابحاث والدراسات حيث كرست معظمها على الاضطرابات النفسية الاخرى التي تظهر أعراضا اكثر وضوحا وجاذبية، وأقل خطورة على المستوى الاجتماعي والفردي هذا ما عزز من اهمال للتخلف العقلي واعتباره كمفهوم بسيط ذا منشأ عضوي يتعذر الشفاء منه أو من تحقيق أي تحسن على مستوى الاداء والقدرات والمهارات المعرفية.(Mazei: petal; 1978. 93).

1-النظرة الأنثروبولوجية للتخلف العقلي:

1-1- التاريخ المبكر والمعتقدات:

لقد عرف الإنسان المتخلفين عقليا في كل العصور ومنذ أقدمها ،ولكن نظرة المجتمعات إليهم قد اختلفت من عصر إلى آخر تبعا لمجموعة من المتغيرات والعوامل والمعايير، فلو عدنا إلى تاريخ المتخلفين عقليا عبر العصور والحضارات المتنوعة لوجدناه واحدا من أكثر فصول تاريخ الحضارة الإنسانية قتامة وقسوة ، حيث ظلت معاملة المتخلفين عقليا –ربما بشكل خاص حالات التخلف العقلي الشديد- واحدة من أكثر فصول تاريخ البشرية إثارة للاشمئزاز. ففي القبائل الهمجية في العصور القديمة من التاريخ كان المتخلفون عقليا يساقون الى الموت بلا أدنى رحمة أو شفقة باعتبارهم أفرادا غير نافعين للجنس البشري (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1999). وكذلك الحال

في أمريكا الجنوبية بالبيرو حيث كان الكي بالنار أو من خلال مداخلة جراحية من إحداث ثقوب في جمجمة المريض العلاج السائد آنذاك اعتقادا منهم –الأطباء– انه يسمح بإطلاق سراح الشياطين التي كان يعتقد الناس أنها تسكن جسد الإنسان، حيث عثر علماء الأثار على عظام جمجمة لرجل قديم فيها ثقب مقصود منظم الحواشي.

1–2– البابليون والفراعنة القدماء:

في المقابل كان هناك فارق بسيط عند العراقيين والمصريين القدماء في التعامل مع المتخلفين عقليا حيث اشار بعض من المهتمين في تاريخ التشريع بشكل عام والتشريعات المهتمة بالتربية الخاصة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، فحمورابي (ملك البابليين) قد سجّل على الواح الطين بجانب قوانين الجزاء والعقاب، علاج مبتوري الاطراف وفاقدي البصر. كما عثر علماء الاثار على جدار معبد مصري قديم على رسم عمره خمسة الاف سنة لطفل فرعوني مشلول الساق قال عنه المختصون في الطب، هذا هو شلل الأطفال.

1–3– الاغريق والرومان:

أما في أيام اليونان فقد كانت التخلص منهم هو الاتجاه السائد باعتبارهم وصمة عار ومصدر للحزن وبأنهم أفراد غير صالحين لخدمة المجتمع، لذلك كانوا يعاملون بوحشية وقسوة ، إذ أشارت السجلات التاريخية للدولتين الاثينية و الاسبارطية في بلاد الاغريق الى حقيقة مفادها أن فئة ضعاف العقول قد تعرضت إلى معاملة قاسية وغير انسانية بسبب رغبة الدولتين في جعل مجتمعيهما خاليين من أفراد هذه الفئة وغيرها من فئات العوق اذ كان الاعتقاد السائد في تلك الحقبة الزمنية ان الأفراد منخفضي الذكاء كفئة ليسوا بشراً مثل البقية ولا يتمتعون بذات الحقوق فكانت معاملتهم مختلفة تماما، إذ كانوا يتعرضون إلى الموت عمدًا بعد ولادتهم مباشرة وبأساليب مباشرة كرميهم من قمم الجبال الشواهق أو إلقائهم في النهر أو تركهم يبيتون في العراء ليواجهوا الموت، وهذا ما أشار اليه كل من بار(Barr , 1913) ، ولندمان و مسنتير(Lindman& Mecintyer , 1961)، أما في العهد الروماني اختلفت أساليب معاملة أفراد هذه الفئة إذ قام الميسورون كما أشار الى ذلك كينر(Kanner , 1961) (د. حسين نوري الياسري، 2006)، بالاحتفاظ ببعض أفراد هذه الفئات في قصورهم ومقاطعاتهم ليعملوا كمهرجين لتسليتهم، هذا فضلاً عن ذلك فإن الاحتفاظ بعدد كبير من هؤلاء في ذلك الوقت مدعاة

للفخر والشهرة، ومن سوء الحظ ان هؤلاء الأشخاص من منخفضي الذكاء لم يعاملوا معاملة انسانية، إذ تعرض الكثير منهم إلى أنواع وأصناف من التعذيب فكانوا يقيدون بالسلاسل أو يسجنون في الأقفاص أو كانوا يتركون ليتسكعوا في الطرقات دون أن يهتم أحد.

1-4- القرون الوسطى:

لقد أشار كل من كولستوي وفري(kolstote & Frey , 1965) إلى تغيّر أسلوب معاملة الأفراد من فئة منخفضي الذكاء نوعاً ما خلال القرون الوسطى، إذ تحوّلت من القسوة إلى اتباع السخرية والتهكم، إذ احتفظ الملوك والأمراء ببعض من هؤلاء لغرض تسليتهم وقضاء الفراغ من خلال ما يؤدونه من حركات مضحكة.

أما في الوقت الذي ظهرت في الديانات السماوية، فقد كانت الرعاية والمعاملة الحسنة هي الاتجاه السائد ،إذا حثت الديانات السماوية على معاملة المعوقين بشكل إنساني، حيث أصبحوا يزودون بالملابس و الطعام والمأوى. و أصبح الاهتمام به من مسؤوليات رجال الدين .

ولكن في بداية القرنين 16 و17 ساد الاتجاه السلبي في معاملة المتأخرين عقليا ،حيث كان ينظر إليهم على أنهم أولياء صالحين تارة وتارة أخرى سحرة ومشعوذين، (عبد الرحمن سليمان ، 1998)، ورغم ذلك شهد في هذا القرن بعض المحاولات الطوعية البعيدة عن التنظيم الاجتماعي في تقديم الخدمات الضرورية لفئات منخفضي الذكاء إذ أشار ويتني (whitny, 1954)إلى أن جون بابلو Junnpablo الطبيب الاسباني حاول اتباع المنهج العلمي في توفير أسباب الرعاية والعلاج لمنخفضي الذكاء عام (1620)، إلا أن المواطنين الاسبان لم يكونوا مؤهلين لمثل هذا التغيير في ذلك الوقت، لذلك أجبروا هذا الطبيب على مغادرة اسبانيا أو قتله إذا استمر فيها.

1-5- القرن التاسع عشر وفترة معاهد العزل:

وظل الوضع على حاله حتى مطلع القرن 18، وبعد قيام حركات الإصلاح كالثورة الفرنسية والأمريكية ظهرت الأفكار التي تنادي بحماية وتعليم المتأخرين عقليا وتغيرت نظرة المجتمعات إليهم باعتبارهم مرضى وسعوا في العمل على علاج حالاتهم .

وفي القرن 19 بدأ الاهتمام بتربية المتخلفين عقليا في فرنسا من خلال جهود الطبيب الفرنسي سكوين Seguinن، الذي عمل في ملجأ للمتخلفين عقلياً عام 1837، وفي ذلك الملجأ بدا بتعليم طفل متخلّف عقلياً كان عمره(18) ثماتية عشر شهراً، علّمه كيف يتكلم، ويتذكر، ويقارن، وكان في ذلك نجاحه نجاحاً باهراً مما دفعه لتوسيع دائرة عمله في هذا الميدان. لقد كان مفهوم القصور العقلي مقترحا لفترة طويلة لتصنيف هذا النوع من الاعاقة، ثم امتد ذلك إلى عدد من الدول الأوربية ومن ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية ،وقد كان شكل خدمات التربية الخاصة متمثلا في الحماية والإيواء في الملاجئ ،وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم، ثم تطورت تلك الخدمات وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المتأخرين عقليا مهارات الحياة اليومية في مدارس أو مراكز خاصة بهم ،حيث تم افتتاح أول معهد حكومي للمتخلفين عقليا في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1847، (. د. حسين نوري الياسري، 2006)، ثم أسس سكوين Seguin أول مؤسسة في أمريكا للمتخلفين عقلياً عام 1850، وكان ذلك بعد هجرته من فرنسا في عام 1848 إلى أمريكا، وكانت مؤسسة سكوين Seguin هذه نواة لما أصبح يعرف اليوم بالجمعية الأمريكية للتخلف العقلي " The American Association on mental Defiency " التي كانت تعنى برعايتهم منذ عام 1876 وحتى يومنا هذا.

1-6- القرن العشرين وفترة المدارس:

وفي بداية القرن 20 وفي أعقاب الحرب العالمية الأولى أثار موضوع التخلف العقلي وعملية التأهيل والتدريس علماء النفس والتربية ،حيث قدم اتارد أول دراسة علاجية وبيداغوجية والتي تمثلت في تربية فكتور المتوحش الافيرون وقدم مذكرة تربية رجل متوحش) Jean Dumas,2007 : 65).، وفي سنة 1918 قام ايسكيرول بعزل التخلف العقلي عن الخرف ،وقام بتفريق مستويات التخلف على أساس اللغة، ووفقا للاسكيرول Esquirol ان المستوى الأول من البلاهة هي الكلمة فهي سهلة وخالية ومحدودة من حيث المفردات (Esquirol Etienne, 1838) ، في المستوى الأول من البلاهة هي نفسها بالنسبة للمعتوه من خلال استعمال الكلمات فقط، اما المستوى الثاني من البلاهة فنجد احادية المقاطع والقليل من الصراخ.

ثم دوبريDupré الذي يعتبر أول من ادخل مفهوم التأخر العقلي ،وركز على طبيعة الفطرية وقارن بينه وبين

التخلف الحركي(Dupré et Merklen, la débilté motrice, 1909) ،وبقي هذا المفهوم شائعا ولم يضبط بوسائل عملية واضحة ومقننة رغم محاولات كربلين وسومر و شولتز حتى ظهرت إلى الوجود مقاييس لاختبارات الذكاء ،حيث قدم سيمون وبنيه سنة 1905 اختبار الذكاء وقننه بطرق إحصائية علمية وأصبح هذا الاختبار كمقياس أو كأساس لتحديد درجات التخلف العقلي (فاروق الروسان، 1999).

لقد عرف Binet ان التخلف العقلي البسيط هو وجود تأخير بسنتين اذا كان سنه أقل من 09 سنوات وتأخير بثلاث سنوات اذا كان سنه أكثر من 09 سنوات، وكان قد حدد متوسط العمر العقلي هو 12 عاما.

لقد قام كل من (Binet et Simon, 1905): بامكانية اجراء اختبارات لقياس المستوى العقلي للاطفال، ثم جاء بعد ذلك Terman ،وقام بتعديل العديد من الاختبارات كما أنه جلب اجراء جديد هو حاصل الذكاء الذي استخدم بالفعل من قبل (Steen,F، 1997) : بأن النسبة بين العمر العقلي والعمر الزمني هي متوسط معدل الذكاء، اذن يكون العمر العقلي /العمر الزمني يساوي 100.

2- التخلف العقلي في ضوء النظريات:

2-1- نظرية التحليل النفسي والتخلف العقلي:

تستطيع نظرية التحليل النفسي تفسير بعض الظواهر المتصلة بالتخلف العقلي وخصوصا ما ترتبط منها بنظام الشخصية. وبالرغم من قلة عدد كتاب علم النفس الذين حاولوا سحب النظرية الى مجالات التخلف العقلي،الا أن هذه النظرية قد استأثرت بأسس العلاج النفسي والصحة النفسية. وهي نفسها التي يمكن استخدامها مع المتخلفين عقليا، فكيف السبيل إلي فهم التخلف العقلي في ضوء مدرسة التحليل النفسي ويري روبنسون وروبنسون (1965) الإطار التالي لهذا التفسير: "من المعروف أن المتخلف عقليا ينمو ببطء وبمعدل أقل في النواحي الجسمية والعقلية العليا، ويتبع هذا طاقة جسمية أقل وطاقة عقلية أقل، وهي المتوفرة للعمليات العقلية العليا اللازمة للتعامل مع مواقف الحياة اليومية،وفي تفاعله مع المجتمع". وبذلك فأنه يمكن تقبل الفكرة القائلة بأن المتخلف عقليا يميل لان يكون له طاقة كلية لبيدية أقل مما في الطفل العادي (ambert Jean-Luc, 1986) . وبالنسبة إلى مكونات الشخصية فإن المتخلف عقليا يتأخر لديه تكوين الذات والذات العليا، أو أنهما قد يفشلان في التكوين والنمو فتكوين الذات يعتمد علي تبين الحقائق والقدرة علي الفهم والتوقع وتعديل الخبرة

والتعميم والتمييز واستخدام الألفاظ. فكل هذه العوامل وقصورها في المتخلف عقليا يجعل من نمو ذاته عملية صعبة وبطيئة، ولذلك فإن المتخلف عقليا يكون غير قادر لدرجة كبيرة على التعامل مع الموقف التي يحتاج فيها إلي السيطرة على " الهو " أو (الذات العليا) في مواجهة مواقف الحياة العادية. ومثل هذه الذات القاصرة غالبا ما يغلب عليها التصرفات الطفولية، أو الحيل اللاشعورية البدائية في أنماط سلوكية تنهج طاقة الفرد دون السيطرة الواقعية، مما يسبب تصدع بناء الشخصية ككل فالطفل المتخلف لا يستطيع أن ينتقد أعماله لفقدان البصيرة في تقيم الذات التي تحفظ التوازن مع بقية مكونات الشخصية. كذلك فإن (الذات الأعلى) غير ناضجة التكوين: فتتصف بالعنف وعدم الخضوع ، والخشونة. فالممنوعات التي يحددها الوالدان تطاع كلية وتقبل تماما (Freud Sigmund, 1921) .

وهذه المرحلة أقل ثباتا عند المتخلفين عقليا ، فالفشل في المدرسة لا يمكن أن تسامحه الذات العليا التي لا يستطيع التقييم الواقعي لقدرات الذات العاملة معه، في نفس التكوين ،وهذا يضع ثقلا أخر فوق الذات القاصر فهو يعمل بين رغبات قوية للهو ، وذات أعلى لا يعرف المسامحة، ونقص في إدراك عالم الواقع لديه على العموم من وجهة نظرة التحليل النفسي.

عملية النمو:

يمر الطفل المتخلف عقليا بنفس المراحل التي يمر بها الطفل السوي حسب مراحل النمو في نظرية فرويد (Freud Sigmund, 1905)،ولكن الطفل المتخلف يحتاج إلي فترة أطول زمنيا للتخلص من عادات المرحلة حتى ينتقل إلي المرحلة التالية في النمو، ففي المرحلة الفمية قد يحتاج الطفل المتخلف للرضاعة فترة أطول من الطفل العادي، ويتأخر التحكم في الأخراج، وتعلم آداب المائدة أو اللبس بدون مساعدة، اظافة الى تأخير من جانب الأم علي تدريب الطفل على أحد هذه الأعمال يمكن أن يتسبب عنه تثبيت لحالة من هذه المستويات في النمو، وغالبا ما يجتذب الطفل المتخلف اللذة أثناء فترات النمو في المرحلة الفمية والشرجية ، والتناسلية فهو يختلف بها ، وتمتد فتراتها، وقد يحدث لها تثبيت على حساب العمليات الاخرى (Freud Sigmund، 1921).

2-2- نظرية " روتر " في التعليم الاجتماعي وعلاقتها بالتخلف العقلي:

تذهب النظرية إلي أن احتمال حدوث سلوك معين من فرد ما لا تحدده الأهداف والحوافز (التعزيز) فحسب، بل يتأثر أيضا بواقع الفرد الحصول علي الأهداف، وهذه المسلمة تمثل القاعدة التي ترتكز عليها مفاهيم النظرية، مثل التوقع وقيمة التعزيز أو الحافز واحتمال حدوث السلوك، أو القوة الكامنة للسلوك والموقف ويري هيبر (1957) أن المتخلف عقليا يفشل في التوصل إلي أهدافه، بسبب قدرته العقلية المحدودة إذا ما قورن بأقرانه من الأسوياء أو المتفوقين ، فهو يقابل كثيرا من مواقف الفشل وقليلا من مواقف النجاح ولذلك ، فإن المتخلف عقليا لابد أن (يتأصل) لديه توقيع معمم ضئيل جدا لتحقيق الهدف، و هذا قد يكون السبب في قصور أداء المتخلف عقليا ، فهو لسوء الحظ صاحب نسبة ذكاء منخفضة، وتوقع معمم ضعيف للنجاح أو التوصل للهدف، وقد ارجع هيبر القصور في أداء المتخلف عقليا الى توقع الفشل وانخفاض مستوي التوقع المعمم لديهم، وفي هذه الدراسات الأولية يمكننا نصوغ عدة ملاحظات بخصوص البحوث مع المتخلفين عقليا في هذا الميدان:-

1- أن المتخلفين عقليا لديهم قصور في القدرة علي إدراك الواقع في الخطأ أو عمل الصواب .

2- إن الاستجابة اللفظية من جانب المتخلفين عقليا في مثل هذه المواقف تقتضي دراسة واستقصاء.

3- يستحسن إجراء مثل هذه التجارب علي المتخلفين عقليا بإستخدام السلوك الحركي بدلا من السلوك اللفظي.

4- يميل المتخلف عقليا إلي استخدام لغته (لتحقيق الرغبة أكثر مما يستخدمها للتعبير عن الحقيقة) .

ومن هذه الأبحاث يتضح أن نظرية التعليم الاجتماعي يمكن أن تفيدنا في دراسة المتخلف عقليا ببعض التطبيقات:

1- يستجيب الأطفال الصغار في ضوء الحوافز المباشرة الفورية وتحصيل الهدف مباشرة، فيجب أن يكون التدعيم فورا ومباشرا أيضا .

2- يمكن أن يستفيد الطفل الأكبر سنا بالتدريج من التعرض للخبرات، والمواقف في الفصل فيحل الفشل وأسبابه (بمعاونة المدرس) ،بدلا من التألم للفشل ونتائجه أو محاولة تجنب المواقف الجديدة.

3- يجب ألا يكون معيار النجاح في الفصل الدراسي العمل الناجح نفسه، بل الوصل بالطفل إلي المستوى الذهني لتفهم معنى النجاح وكيفية الاستفادة من الفشل، وان يساعده على الوصول إلي النجاح ، على أن يؤخذ في الاعتبار مستوى النضج العقلي للطفل.

2-3- نظرية " بياجية " في النمو العقلي وعلاقتها بالتخلف العقلي:

يري بياجيه (Piaget, J.,، 1974) أن الذكاء هو القدرة على التكيف في البيئة، وأن تطور ونمو هذه القدرة يمر خلال سلسلة من مراحل النضج، وتعتبر نظريته في نمو الذكاء من نماذج النظريات الفريدة في نوعها لأنها مفهوما متكاملا للذكاء في نموه وتطوره.

فنظرية بياجية التطورية في النمو العقلي تعتبر الذكاء في مراحل نموه يختلف من مرحلة إلي مرحلة أخرى، ولذلك فإن العمليات العقلية في كل مرحلة تكون مختلفة وتتناسب مع قدرة الفرد علي التكيف، في هذه المرحلة االذكاء عند بياجية هو القدرة علي التكيف وهو يمثل نقطة التوازن بين أثر أفعال الكائن الحي على البيئة واثر أفعال البيئة علي الكائن الحي، فالبيئة تجبر الكائن الحي على أن يتكيف لواقع الأمور وبالتالي فإن الكائن الحي يغير دائما من البيئة بأن يفرد عليها تكوينات جديدة نابعة منه.

ومن ثم جاءت تعبيرات بياجيه في الاستيعاب والتكيف، أو الاستراحة ولا بد من وجود توازن في التفاعل بين الكائن الحي والبيئة، وعندما تسود احدي العمليتين على الأخر فإن الكائن الحي يكون غير متكيف.

وتفترض نظرية بياجية ثلاثة مراحل أساسية من النمو العقلي:

أ- المرحلة الحسية الحركية من الميلاد إلي السن الثانية من العمر.

(وتتكون من ستة مراحل فرعية) :

ب- المرحلة الثانية حسب نظرية بياجية هي مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية وتمتد من العام الثاني إلي سن 11 سنه والمرحلة الثنية تنقسم بدورها إلي مراحل تطورية فرعية هي:

1- مرحلة ما قبل المفاهيم من 2 – 4 سنوات 0.

2- مرحلة الحدث من سن 4 – 7 سنوات 0.

3- مرحلة العمليات المحسوسة من سن 7 – 11 سنه .

ج – المرحلة الثالثة وهي مرحلة التفكير الناضج القائم علي استخدام المفاهيم أو المدركات الكلية وهذه المرحلة تبدأ من سن 11 سنه تقريبا(Piaget, J, 1963) .

ويمكننا النظر أن مشكلة التخلف العقلي من خلال مفاهيم نظرية بياجيه، أن الذكاء تطوري ويتصف بخصائص معينة في كل مرحلة من مراحل نموه، وهذه النظرية يمكن أن تثري مفاهيمنا عن التخلف العقلي، ويمكننا النظر إلى قدرات ومعوقات المتخلفين عقليا، حتى في أدنى مستوياتهم نظرة واقعية في ضوء ما يستطيعون التفكير فيه، كما أن توقعاتنا عما يستطيعون عمله تكون محدودة بأنواع التفكير المناسب، وانتقال المتخلف عقليا من مرحلة إلي مرحلة يصاحب ظهورها عمليات عقلية مختلفة عن المرحلة السابقة، التي تركها والتي يمكن لنا أن نتبعها إذا وجدنا الاختبارات التي تقيس الذكاء حسب مفاهيم التطور العقلي في هذه النظرية.

ويري بياجيه (Piaget, J.,، 1974)، أن النمو العقلي يتميز باختفاء نظم استجابات معينة أولية للتفكير، ليحل محلها نسق ونظم من مستويات اعلى تعقيدا، وهو يري أن التخلف العقلي هو العجز عن التقدم من المستويات الأولية إلي مستويات عقلية أعلى و أكثر تنظيما.

ومن أهم التطبيقات التي أظهرت نتيجة لنظرية بياجية، هي المحاولات التي ترمي إلى إنشاء اختبار تطوري الذكاء يتناسب مع إطار النظرية، وقد قامت مثل هذه المحاولات في كندا وسويسرا منذ الخمسينات، حيث تكون الأهمية القصوى لنوع استجابة الطفل وليس لزمن استجابته مثلا. كما تمت محاولة إنشاء مقياس مدى صدق مفاهيم بياجية النظرية.

وللنظرية أهميتها في تعليم المتخلفين عقليا، وفي اختيارهم وتقسيمهم وفي بناء مناهجهم وطرق التدريس لهم ،فاختبار الذكاء الذي يتخذ منه بياجيه مفهوما نظريا له أهمية قصوى، في اختبار المتخلفين وتقسمهم في المستويات العقلية المختلفة، وكذلك في تحويلهم إلي الخدمات الأكاديمية العلاجية المتخصصة، بمثل هذه الاختبارات يمكن الكشف عن مدى استعداد الطفل لأداء عمل ما، أو لتعلمه مادة أو خبرة معينة.

وبالنسبة للمناهج فإن التنظيم الداخلي للمنهج ومحتوياته في المستويات المختلفة يجب ان يتبع تنظيم العلميات العقلية، في هذه المستويات وهذا الأمر الذي توصلت إليه نظرية بياجية علي جانب كبير من الأهمية.

وبالنسبة لطرق التدريس ، فإن بياجيه يؤكد أهمية التعليم الحسي ، والتعليم عن طريق العمل و تنظيم العمل بالانتقال من خطوة إلى الخطوة التي تليها، أو من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تعقيدا.

ولا شك أن هذه النظرية تقدم لنا مفهومات قابلة للتطبيق والاستسقاء في ميدان التخلف العقلي.

2-4- نظرية " أليس " في مسرب المثير وعلاقتها بالتخلف العقلي:

يري نورمان أليس (1963) أن القصور في تعليم المتخلفين عقليا يمكن تقييمه في ضوء مفهوم مسار المثير (أو مسرب المثير أو ما يحدثه المثير من أثر) كميكانزم يمكن في ضوئه تفسير الفروق الفردية في التذكير المباشر بين السوي والمتخلف عقليا

فالفروق بين الأسوياء والمتخلفين عقليا يمكن تفسيرها علي أساس أنها فروق في التذكير المباشر , وفي تكامل الجهاز العصبي , فالقصور في التعليم عند الكائنات الدنيا أو المتخلفين عقليا يمكن إرجاعه إلي فقدان صفة الاستمرار بين الحوادث في الموقف التعليمي كنتيجة " قصور " في بقاء مسرب المثير الناتج عن إصابات الدماغ المحتملة أو الأمراض وعدم تكامل الجهاز العصب فمن المعروف أن كثير من الاستجابات في مواقف التعلم المختلفة يعتمد بصورة أساسية علي التذكير المباشر والتعامل المباشر مع الموقف وتعتمد نظرية أليس في مسار أثر المثير علي المفهومين:

المفهوم الأول هو مسرب المثير ويمكن تعريف مسرب المثير في ضوء مثير يحدث أولا , ثم حدث سلوكي ينتج عنه في النهاية

والمفهوم الثاني هو أن تكامل الجهاز العصبي تعريفه بنسبة الذكاء أو أي معامل أخر مناسب لتوضيح الفروق الفردية في هذا المجال , وبالرغم من أن النظرية لا تختص بدراسة التذكير غير المباشر إلا أن الأبحاث المختلفة في التذكير لدي المتخلفين عقليا قد ألقت الضوء علي التذكير غير المباشر " طويل الأمد " وسوف ري أن الأسوياء والمتخلفين عقليا يتساويان في هذا المجال , ومن ثم فإن التركيز علي التذكير المباشر والتعامل مع الموقف التعليمي يلقي كل الاهتمام من هذه النظرية .

وقد استفاد غليس في أدلته من كثير من البحوث النفسية مع الأسوياء والمتخلفين عقليا في مجالات التعليم اللفظي , والاستجابة المرجأة وزمن الرجع والتعلم الشرطي.

2-5- نظرية (هيب) الفسيولوجية النيورولوجية والتخلف العقلي:

تعتبر نظرية هيب احدي النظريات الجزئية التي تفسر الذكاء والسلوك، وتقوم النظرية على أساس مصطلحات ومفاهيم تعتمد علي تفسير طبيعة تكوين المخ والجهاز العصبي بوجه عام، وهذه النظرية بعكس نظرية الجشطالت ترى أن العمليات الادراكية غير وراثية بل أن الفرد يتعلمها ويكتسبها خلال حياته، ومنها يكون للسلوك مستويان: مستوي السلوك الانعكاسي أو الحسي، وهو يصدر عن الاتصال المباشر والتحكم للمساحة الحسية (ح) والسلوك الثاني هو السلوك العقلي كالانتباه والإدراك والتفكير، وهو يصدر عن المساحة الترابطية (ت) وهو لا تحدث نتيجة استثارة خارجية مباشرة و خارجية غير مباشرة، بقدر ما تحدث كعملية تلقائية داخلية وهذا النوع من السلوك الراقي أو العالي يتضمن عند حدوثه عمليات متوسطة بيئية كالأفكار والتصور.

ويري هيب أن التعلم بهذه الصورة هو نوع من السلوك الراقي يتضمن دوائر اتصال منشطة تمر خلال القشرة السحائية، ودوائر اتصال منشطة أخري قائمة علي أساس الانعكاسات المباشرة المختلفة، والعمليات العصبية نوعان:

الواردة (الداخلة) وتحدث عن طريق جهاز الاستقبال والعمليات الصادرة (الخارجة)، وهي إما أن تكون نوعية صادرة عن عضلة من العضلات، أو عن غدة من الغدد , إما أن تكون غير نوعية أو عامة كما في حالة الانفعال والتوصيل العصبي خلال هذه العمليات ينتقل بطريقيتن:

الطريقة المتوازية وهي التي تمر فيها التوصيل من المثير إلي نيورون محدد , أو مجموعة من النيترونات والطريقة الثانية هي التوصيل بالانتشار، وهو الذي يتجه فيه التوصيل أو الإثارة إلي عدة اتجاهات، ويميز هيب بين الاستثارة وتسهيل التوصيل فهو يري أن الاستثارة من الخارج إلي الجهاز العصبي المركزي , أما تسهيل التوصيل فإنه يتم باستثارة نيورون إلي نيورون أخر يليه في طريق التوصيل وهنا يضيف هيب فكرة " الكف " فهو يري أن هناك نيورنات خاصة تقوم بمثل هذه الوظيفة في الجهاز العصبي .

وبالرغم من أن نظرية فسيولوجية في طبيعتها، إلا أنها حاولت أن تفسر بعض المفاهيم المرتبطة بالذكاء والعمليات الحسية والانفعالات، الاخرى فالذكاء عند هيب يعتمد علي كل من الوراثة والبيئة ويتطلب وجوده إنشاء " مجموعة نظم " من الخلايا العصبية، وكذلك لا بد من تسهيلات للاتصال بين هذه المجموعات من الخلايا.

وتأخذ نظرية هيب في الاعتبار دور كل من الانتباه , والألفة والحداثة (الجدة) في الإدراك والتعليم. ونظرية هيب تؤكد أهمية الخبرات الادراكية أثناء الطفولة المبكرة في تكوين وتقوية ما يراه هيب بأنه (تجمعات خلوية) ترتكز عليها أي عملية تعلم في المستقبل، ولذلك فإن إثراء حياة الطفولة وبيئته وزيادة المنبهات بها يمكن أن تؤدي إلي تعلم أفضل خلال استخدامها للأشياء التي يراها ويسمعها الخ , كذلك فإن التعليم المبكر يكون منطقيا ومن اقوي الأسس المنطقية لعلاج التخلف العقلي .

ويتطلب التدريس للمتخلفين عقليا (في ضوء نظرية هيب) تتناول الموقف التعليمي والتركيز علي انتباه المعاق إلي المادة المقصود تعليمها خلال عدة طرق منها:

إبعاد المثيرات غير المنتمية للموقف التعليمي , تجريب طرق حديثة ومواقف جديدة لزيادة الانتباه لدرجة معقولة لا يتشتت مع انتباه الطفل حيث أن تقديم مواد متعددة وكثيرة في نفس الوقت يتشتت معها تفكير الطفل. وعلي النقيض من ذلك فإن تقديم مواد مألوفة جدا للطفل يثير الملل فيهم. ويجب أن تقدم المادة في صورة حية ملموسة بحيث تنتقل من البسيط إلي المعقد , كما يجب استخدام أكثر من قناة حسية واحدة فإن ذلك يكون أفضل فإذا اتيح للطفل أن يري الشئ ويسمعه ويلمسه الخ , كان أفضل مما لو رأي صورته فقط وكذلك فإن التدريب والممارسة لازمين , لان هذا يقوي تنظيم التكوينات التي قال بها هيب في نظريته.

2-6- نظرية " الجشطالت " والتخلف العقلي:

من المعروف في علم نفس الجشطالت أن إدراك الكل يعتمد علي إدراك الأجزاء وترابطها , زمن إدراك الأجزاء والعلاقة بينما يأتي الإدراك الكلي بالشئ من حيث تحديد طبيعته وتكوينه .

-تطبيق نظرية الجشطالت في مشاكل التخلف العقلي:

هناك اتجاهان في تطبيق نظرية الجشطالت في تفسير التخلف العقلي:

-الاتجاه الأول: ويرتر وشتراوس:

هل يحدث قصور في وظائف الكائن الحي الادراكية إذا ما أصيب باضطراب ذي دلالة ؟ حاول ويرنر وشتراوس وزملائهما أن يجيبوا علي هذا بسلسة من الأبحاث علي المتخلفين عقليا من الفئات العليا. وكان التخلف

في بعض الأحيان من النوع الناشئ عن أسباب خارجية، والبعض الأخر من النوع الناشئ عن أسباب داخلية واستخدام الباحثون مجاميع ضابطة من الأسوياء المساوين لهم في العمر العقلي.

وقد أتضح من هذه الأبحاث أن المتخلفين عقليا " بسب خارجي "كانوا باستمرار أكثر عرضة لتأثير إدراكهم بالتغيرات التي أدخلت علي الأرضية وكذلك بدرجة التناقض بين الشكل والأرضية ،أكثر من زملائهم المتخلفين عقليا لأسباب داخلية وظهر هذا في إدراكهم للأشكال أو رسمها بعد رؤيتها وهذه الفئة الأخيرة كان أداؤها مساويا للأطفال الأسوياء، وعلي أي حال اختفت الفروق بين المجاميع بتعديل الظروف التجريبية علما بأن هذه التجارب قد أجريت علي الإدراك البصري والسمعي , والحسي وكذلك التذكر وتعريف المفهومات ويمكن تلخيص نتائج هذه البحوث في أن تنظيم " الشكل والأرضية " هو أحد العوامل الهامة التي تتأثر بدرجة واضحة عند إدخال عدد من العوامل التجريبية، وبالرغم من هذه الأبحاث كانت تعتبر علي درجة كبيرة من الوضوح في إجرائها، إلا أنها قوبلت ببعض الاعتراضات علي كيفية اختيار العينات وتقسيمها فضلا عن أنه قلما يتفق الباحثون علي كيفية التعرف علي الأقل أبحاثا كلاسيكية تمثل غزوا في ميدان التخلف العقلي، والتعرف علي خصائص هذه الفئات ومازالت تحتاج إلي كثير من التأكيد والاستقصاء, و لكن هذا لا يقلل من أهميتها العلمية والتجريبية .

ينبع هذا الاتجاه أساسا في التخلف العقلي من مجموعة من الأبحاث علي المتخلفين عقليا بإتباع طرق مختلفة تماما عن الاتجاه السابق ، بناء علي نظرية المجال التوبولوجية التي قدمها لوين (Lewin, K.، 1936)وفي علاقة هذه النظرية بالتخلف العقلي، جاءت الدلائل التجريبية على هذه النظرية من مجموعة ثلاث تجارب. التجربة الأولى في التشبع الادراكي، أو تشبع السلوك أما في التجربتين الثانية والثالثة فقد أجريتا على صغار من المتخلفين عقليا، وقدرتهم على الاستمرار في تكملة عمل يكلفون به.

ففي التجربة الأولي:

وجد لوين أن المتخلفين عقليا من الفئة العمر 10 – 11 سنة كانوا يميلون إلي رسم دوائر وخطوط دائرية (شخبطة) لمدة أطول من الأطفال الأسوياء في نفس فئة العمر. ولكن لم يكن هناك فرق بين المجموعتين في فئة السن 9 – 10 سنوات.

وعندما لوحظت المجموعات من الفئة السن 8 – 9 سنوات وجد أن الأطفال الأسوياء يستمرون أكثر من نفس السن في رسموهم، ولاحظ لوين أن مجموعة المتخلفين إما أن يندمجوا في مثل هذا العمل أو يتركوه تماما، بينما

لوحظت المرونة أكثر في فئة الأسوياء فهم اقل تحديدا في الاندماج من عدم الاندماج وقد فسر لوين هذه النتائج بأن مجموعة المتخلفين (10 – 11) تشبه مجموعة الأسوياء بوجه عام من فئة السن (8-9).

وأما التجربتان الثانية والثالثة:

فقد وجد كوك أن مجموعة المتخلفين عقليا من سن 8 – 9 يعودون مرارا للأعمال غير المتكاملة من أدائهم أكثر مما يفعل الأسوياء من فئة العمر 7 – 8 سنوات حتى بعد إدخال نشاط بديل مهما كان مشابها أو مختلفا عن العمل السابق.

ويوضح كوين (1941) مظهر " الجمود " عند المتخلفين عقليا في إطار نظرية لوين بأن افتراض أن جمود حدود المناطق النفسية يتوقف علي العمر الزمني، كما يتوقف علي درجة التخلف العقلي، و اقتراح نوعين من الجمود أحدهما أسماه الجمود الأولي وهذا النوع من الجمود ينشأ عن تلف يحدث للطبقة تحت القشرية في المخ، وفي قاعة والنوع الأخر من الجمود هو الذي يطلق عليه الجمود الثانوي، وهو الذي ينتج عن إصابة أو تلف في القشرة المخية أو التكوين الخطأ فيه.

ويظهر الجمود الأولي في جمود النظم أو جمود الموقف أما الجمود الثانوي فيظهر كقصور في " الاتجاه إلي التجريد " وهو الذي يؤدي بالفرد إلى موقف تشتيت الانتباه، أو سلوك المداومة والذي شبهه جو لد شتين برد فعل كالتستر الذي يوصف الفرد نتيجة له بأنه علي درجة كبيرة من الجمود .

وعلى كل حال فإن خلاصة هذين الاتجاهين هي أننا يجب أن نأخذ الفروق الوراثية أو التكوينية في الاعتبار وعندما توجه فروق في الأداء مع تساوي الأعمار العقلية للعينات، فإننا نستطيع أن نعزوها إلى الدافعية باستمرار.

2-7- نظرية العقل في التخلف العقلي:

لقد ظلت نظرية العقل تعتبر من الأيقونات الجوهرية للقدرات والأداء التي تميز تصرفات وسلوكات الإنسان عن باقي المخلوقات (**Whiten,1993**)، وبفضل فعالية نظرية العقل يكون الفرد الإنساني قادرا على إبراز الحالات الذهنية بشكل شامل والمتمثلة في الاعتقادات والرغبات والمقاصد والتخيل والعواطف والانفعالات...، والتي تؤدي إلى إنتاج السلوك المطابق لكل حالة أو الناتج عن التفاعل بين حالة وأخرى في ظل أمثولة أحادية أو

ثنائية تجمع ما بين الحالات المنفردة أو المجتمعة، فهذه الحركية من السلوكيات في النهاية هي عبارة عن حاصل أحداث الحالات الذهنية التي يمر بها الإنسانن في بيئته ومجتمعه.

إنّه من النادر أن تستوعب كيف تستطيع أن تتواصل فيما بيننا سواء باستخدام تلك المصطلحات والمفاهيم للموجودات الخفية والغير ملموسة ذات القالب الماوراء المعرفي الاجتماعي النفسي، ورغم ذلك تعطينا وتمدنا بإرهاصات كبيرة كالنوايا والرغبات والمعتقدات والمعرفة التصريحية أو الإجرائية اللازمة لقراءة السلوك الإنساني والحيواني وجعله مفهوما بسيطا وغير معقد وقابلا للإدراك، بحيث يكون من السهل توقعه، تلك النماذج وعمليات المشاركة الفعلية، تظهر بشكل تلقائي إلى أن يظهر خلال ما، ومن ثم تظهر الصفات الاستثنائية، وتصبح بارزة بحيث يمكننا مراقبتها وتقسيمها وتكون لها تصورات إدراكية.

يرى كل من **بريماك وؤدروف**(Premack, D. & Woodruff, G., 1978: 515) ، أن الفرد يمتلك نظرية العقل إذا عزا الحالات الذهنية لنفسه وللآخرين، وهذه الحالات لا يمكن رصدها بشكل مباشر، ويدخل هذا في نطاق النظام الاستدلالي كنظرية ويمكن استخدام هذا النظام لعمل توقعات وتنبؤات حول سلوك الآخرين، وقد لا تكون النتائج قطعية في هذا المجال ولكنها كانت مقدمة لعلم جديد قد تمت ولادته، حيث أخذ منحى تطبيقي على الإنسان، ولم يكن ذلك إلا بعد عشرين سنة، حيث بيّن **ملتزوف وجوبتك** (Gopnik, A., 1993 : 14) ، أن الأطفال في المراحل الأولى من العمر يعرفون أكثر بكثير **مما يعتقده بياجيه**، والذي سادت نظريته لأكثر من نصف قرن في مجال النمو المعرفي، وعندما حاول الباحثون دراسة كيف يستطيع الأطفال معرفة الحالة العقلية للآخرين من خلال معرفة نواياهم ومعتقداتهم ورغباتهم، فقد ظهر لهم أنه من خلال النظام الاستدلالي يمكن التنبؤ بسلوك الآخرين وحالتهم العقلية، ولهذا سميت بنظرية العقل.

إن نظرية العقل تظهر انعكاساتها في إبراز وإظهار الحالات الذهنية، وهنا تتضح الصورة وبشكل لا يدعو إلى الشك تماما، هو ذلك القصور أو عدم القصور في محتويات العقل للفرد، وبناء على ذلك فإن هذه الحالات الذهنية قد درست بشكل مكثف على التطور الطبيعي وغير الطبيعي(Astington, J., 1998) .

2-8- الأبعاد والمكونات لنظرية العقل:

لقد صيغت بعض الأدلة الموجودة على أن نظرية العقل قد يكون لديها أصول وتكوين نظري سابق، لان مهارات نظرية العقل التقليدية هي تلك التي يتوقع الشخص ملاحظتها عند طفل طبيعي من عمر 3-4 سنوات، لأن الوظيفة التنفيذية للعقل هي الآلية المفترضة التي تمكن الشخص الطبيعي لتحويل مرونة الانتباه، ومنع الاستجابات الصحيحة، وإصدار سلوك موجه نحو الهدف بطرق متنوعة.

لقد بيّن **مور** (Metzoff,A.& moore, M, 1983 : 702) وجهات نظر متباينة فيما يتعلق بالعمر المحدد الذي يتم فيه اكتساب نظرية العقل، حيث اقترح بعض الباحثين الذين يتبنون وجهة نظر التعليم المبكر أن سن الثانية والنصف هو العمر الذي يكون فيه الأطفال قادرين على استخدام استراتيجيات مخادعة، وأنهم في العام الثالث من العمر يصبحون قادرين على معرفة الرّغبات والقيم ولديهم القدرة على التمييز والتفضيل، وعلى الإجابة عن الأسئلة المحددة والمباشرة فيما يتعلق بنظرية العقل.

وعلى الصعيد الآخر هناك باحثون آخرون الذين يرجحون وجهة نظر التعليم في مرحلة المدرسة، حيث أكدوا أن قدرات نظرية العقل تكون موجودة فقط بعد سن الرابعة وقد ترتبط بعض الفروق بين هذين الاتجاهين بالمهام المستخدمة لفحص قدرات نظرية العقل، ويمكن أن تكون بعض المهام أسهل من مهام أخرى، كما يمكن أن توجد في عمر زمني أصغر أو عمر عقلي أقل، بينما هناك مهام أخرى أكثر صعوبة، وتوجد فقط عند عمر زمني أو عقلي أكبر، وقد ذكر **ليزلي** (**leslie, 1987**) أن بداية السنة الثانية من العمر تنبثق فيها بعض المضامين لنظرية العقل عن طريق الإيماء والتعبير اللفظي، وقد بيّن على وجود أدلة تبين أن القدرة على استخدام نظرية العقل تنبثق في سنوات ما قبل المدرسة لدى الأطفال، وهي تظهر في عدد من الطرق التي تضم التطور الأخلاقي والمعرفة الصحيحة، وفهم المعتقدات الخاطئة، والتمييز بين الحقيقة والواقع وجوانب معينة من الاتصال تتطابق مع الحالة العقلية لهم، وهذه الطرق بحاجة ماسة إلى التمثيلات البعدية، والتي تربط بين القدرة على التخيل وفهمه لدى الآخرين واستخدام نظرية العقل وبذلك يكون اللعب التخيلي أحد الظواهر المبكرة للقدرة على تمييز واستخدام علاقات الفرد المعرفية والعلاقات بالآخرين والمعلومات المكونة لديه عنهم، وهذه المقدرة التي تعتبر أساسية في نظرية العقل، سوف تضم في النهاية علاقات مميزة مثل الاعتقاد والتوقع، والتأمل واستخدام هذه العلاقات مع الآخرين، وكما توصل كل من هالا وكاربندل (Hala, S. & Carpendale,J., 1997 :189): إلى أن الأطفال في سن الخامسة، يبدؤون في اكتساب مهارة تمييز الأفكار على أساسين مهمين وهما: النية والمعتقدات الخاطئة، فعلى سبيل المثال، لا يستطيع الشخص (أ) معرفة ما يعتقده الشخص (ب)، ولكن يمكن للشخص (أ) أن

يستخدم التخمين في استنباط ما يمكن أن يكون في اعتقاد الشخص (ب) وينوي عمله، وبمجرد أن يصل الشخص (أ) لاستنباط ما بخصوص اعتقاد الشخص الآخر (ب)، فإنه يمكنه حينها وضع تصور لسلوك هذا الفرد في مواقف معينة بل وتفسير الأفعال التي قام بها الشخص (ب)، وبمعنى أبسط، إن الشخص الذي يستطيع أن يطور نظرية العقل الخاصة به يتمكن من تفسير حالاته العقلية في إطار الحالات العقلية للآخرين، ومن ناحية أخرى، فإن الأطفال يميلون لوصف الناس في نطاق حالاتهم العقلية وليس في نطاق سلوكهم.

وبين كل من كوهين و كارميلوف-(Karmiloff-Smith, A & all and Baron Cohen, 196:1995): أن الأطفال يركزون على الحالات العقلية وراء تصرفات الأفراد الآخرين عند وصفهم لها، فهم يفعلون ذلك للوصول إلى تفسير لأفعال الآخرين أو تنبؤ بها، وأن نظرية العقل الكاملة تتطلب نظاما تمثيليا، وهذا يساعد على إعداد رسم بياني أو خريطة للحالة العاطفية للآخرين بطريقة مختلفة عن طرق التقاط مشاعرهم مباشرة، على سبيل المثال: النية يمكن رسمها عبر خارطة للتمثيل البياني العاطفي، بدءا من الثعلب يلاحق الدجاجة (هدف موجه)، إلى الثعلب يحاول الإمساك بالدجاجة (النية)، إلى الثعلب يريد التهام الدجاجة (الدافع)، إلى الثعلب يطارد الدجاجة ويحاول الإمساك بها لأنه جائع ويريد التهامها (الشعور)، كذلك الأمر بالنسبة للدجاجة: إنها تهرب (هدف محدد)، بعيدا عن الثعلب (النية) لأنها تخشى (الشعور) أن تؤكل (الدافع)، مثل هذه المشاركات الدوافعية والعاطفية قد تؤدي غلى حالة الإدراك الحسي بالنسبة للآخرين، وهذا يعتبر العلامة الدالة في النظرية العقلية.

وعرض **بيرنر وليكمان ويمر**(Perner,J., Leekam, S.R.,& Wimmer, H., 1987) على أطفال يبلغون من العمر ثلاثة أعوام علبة حلوى معروفة لدى جميع الأطفال البريطانيين وطلب منهم أن يذكروا ما يعتقدون أنه سوف يكون بداخلها، وبشكل طبيعي، أجابوا: حلوى سمارتيز، ثم عرض عليهم بعد ذلك أن العلبة قد احتوت في الحقيقة على قلم، وبعد ذلك كان معظمهم قادرا على التذكر ومعرفتهم باعتقادهم الخطأ، وعلى الرغم من ذلك، عندما سئلوا عن ما يمكن لأصدقائهم أن يعتقدوه عندما يرون علية الحلوى، لم يكن نصفهم تقريبا قادرا على التنبؤ بالاعتقاد الخطأ الذي عانوا منه شخصيا، وقالوا بدلا من ذلك قلم، وتكمن مشكلة أطفال العام الثالث في فهم كيف يمكن للاعتقاد الخطأ أن يظهر، وشعورهم بالسعادة عندما ينسبون لأنفسهم معرفة فائقة، وناقش **ليزي بان** جذور الصعوبات التي تواجه الطفل، حيث أرجع جذور هذه الصعوبات إلى فهم الطريقة التي تكون فيها الحالات العقلية جزءا من الصورة العقلية المكونة لديه عن البيئة المحيطة.

ولقد بين **ويلهام** (Wellman,H.M, 1985: 169) : أن الطفل الذي يبلغ الثالثة لديه أفكار محددة حول الطريقة التي توجد بها الحالة العقلية، فهم مثلا يفهمون أن الموزة يمكن أن تؤكل ولكن الأفكار المتعلقة بها قد لا تكون كذلك، وبذلك فإنهم يفكرون بالحالات العقلية على أنها غير وحدات مجردة وبين أن التراكيب التمثيلية الأساسية لنظرية العقل تتخذ مكانها من خلال انبثاق آلية التفكيك، واعتمادا على هذا الأساس، فإن تطور المعرفة الاستنتاجية المتخصصة تبني نظرية سببية قوية.

2-9- مراحل تطور نظرية العقل:

تبدأ نظرية العقل بالتطور في مراحل عمرية مبكرة تماما كالتحول من سياق مثالي ملحوظ لدى الأطفال ذوي إعاقات النمو، وتظهر الذروة في نظرية العقل لدى الأطفال في الأعمار من 3-4، وفيما يلي عرض لمراحل تطور نظرية العقل حسب تقسيمات كل من: جوبنيك (Gopnik, A., 1993)وسامت (Samet, J, 1993)، و ستين (Steen,F, 1997)

فقد كشفت دراسة جوينيك وبوور وبريك(Gopnik, A., 1993: 14) ، عن وجود المراحل التالية في تطور نظرية العقل لدى الطفل: إن الأطفال في عمر سنة إلى ثلاث سنوات يميزون بين الأحداث الفيزيائية والعقلية فهم يميزون بين الأرنب الحقيقي والأرنب المتخيل.

- في عمر ثلاث سنوات يميز الأطفال عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى ويدركون إن الشخص يمكن أن يفكر في شيء دون أن يشاهده.

- في عمر الأربع سنوات يدرك الأطفال أن من الممكن أن توجد لدى الآخرين معتقدات خاطئة وأنه يمكن أن تختلف المعتقدات.

- في عمر خمس سنوات يميز الأطفال بين المعلومات التي تسنى بسرعة وبين المعلومات التي يجب أن يحتفظ بها لفترة طويلة من الزمن.

- في عمر ست إلى سبع سنوات يدرك الطفل أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى.

- في عمر 9-11 عاما يطور الطفل قدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان التي تظهر عندما ينطق شخص بشيء كان عليه ألا يقوله، وقد تأكدت هذه المراحل في عدد من الدراسات منها دراسة قام بها **ستين** (Steen,F، 1997)، حيث أوضح تركيبة نظرية العقل الميكانيكية من خلال فحص الأحداث الجارية في كل

مرحلة من مراحل النمو: فأولى مراحل نظرية العقل تكون في حوالي الشهر الثامن عشر، على شكل الانتباه المشترك والتأشير الواضح ففي الانتباه المشترك يكون الطفل ليس قادرا فقط على فهم ما ينظر إليه الآخرون، ولكن أيضا على أن الطفل والآخرين ينظرون إلى الشيء نفسه، قد يستطيع الطفل قبل سن 18 شهرا فهم أن أمه تنظر إلى لعبه كمثال ولكن في حوالي ثمانية عشر شهرا يفهم أنه وأمه ينظران إلى نفس اللعبة، أما في مجال التأشير فإن الطفل يستخدمه ليجذب انتباه الكبار إلى الشيء الذي يريده، والمرحلة الثانية في تطور نظرية العقل في عمر 18-24 شهرا، وفيها يكون الطفل قادرا على فصل التخيل من الحقيقة، وهذا يكون بين سن ثمانية عشر شهرا، والأربعة وعشرين شهرا، وفيها يبدأ بفهم الحالةالعقلية للتظاهر، وفي مرحلة ما بين الثلاث والأربع سنوات تتطور القدرة لدى الطفل ليفهم المعتقد الخطأ وقبل هذه المرحلة لم يكن قادرا على أن يفهم للآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته، أي أن الطفل يفترض أن الآخرين يعرفون نفس الشيء الذي يعرفه، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل ما بين السنة السادسة والسابعة يفهم أن الآخرين يمثلون حالة عقلية أخرى، وفي هذه المرحلة يستطيع أن يحل المعتقد الخاطئ من الدرجة الثانية كما وضح سلفا، وفي المرحلة الخامسة يطور الطفل بين سن التاسعة والحادية عشرة قدرات أعلى لنظرية العقل مثل القدرة على فهم ومعرفة زلات اللسان، والتي تظهر عندما يتفوه شخص بشيء كان يجب عليه أن لا يقوله (all and Baron-Cohen & Karmiloff-Smith, A، 1995).

وحقيقة أن القصور في النمو المعرفي لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة العقلية هو نتيجة حتميةللإعاقة وتظهر في شيئين: أولهما القدرات التمثيلية الأولية مثل مفاهيم الأشياء حيث تبدأ بالتطور بشكل متوافق مع العمر العقلي لدى أطفال إعاقات النمو بصفة عامة، وثانيهما قصور في التخيل إلا أن التحسن بالتخيل له علاقة بالتدريب والعمر العقلي، وبالتالي يصبح القصور بالتخيل قصورا محددا يمكن تحسينه وينطبق هذا على الأطفال من ذوي القدرات العالية، والذين يعانون من إعاقات النمو أيضا، وفي أشكال أخرى من الإعاقة العقلية لا تكون القدرة على التخيل عاجزة نسبة لتلك القدرات الأولية أو للعمر العقلي- مثلما هو حاصل لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون، ومن أجل هذه الأسباب، يبدو أن نقص اللعب التخيلي لدى المعاقين عقليا يعكس عجزا معينا وهو ليس نتيجة حتمية للإعاقة العقلية التي يعانون منها، وغنما يرجع لأسباب أخرى عديدة، إذ يبدو ان التخيل يعارض ويشتت معرفة الطفل للوضع الواقعي بوسائل متعددة وبدرجات متفاوتى في حالة عدم التنظيم البيئي والمشاركة الايجابية من المحيطين بالطفل، ويذكر كل من **يرميا، وأوسناتوشيكيد، وليفي** (Yirmiya، 1998)، انه لا توجد فروق دالة في قدرات نظرية العقل عند المعاقين عقليا مقارنة مع الأطفال الأسوياء، وأن عملية القصور

في ما يعاني منه المعاقون عقليا قد تكون نفس الأسباب التي أدت إلى هذا القصور هي نفس الأسباب التي تواجه أقرانهم العاديين.

وقد ذكر كل من **سيجمان وكاساري** (**sigman & kasari, 1995**) أن الأفراد ذوي الإعاقات العقلية لديهم تواصل أعلى أثناء مشاركتهم في مهام نظرية العقل مقارنة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات النمو الشامل كما أن لديهم قدرة على تحسين الأداءات من الأطفال الذين يعانون من التوحد وكذلك بالمقارنة بمتلازمة داون، ومع تقدم الأفراد المعاقين عقليا في السن، يصبح الفرق في أدائهم في مهام نظرية العقل وأداء الأسوياء ملحوظا في مهام عديدة وقد يكون وقد يكون مشابها في إحدى المهام، فإن تقدم الأسوياء في العمر يحسن من قدرات نظرية العقل لديهم ويصبح الفرق بين أدائهم وأداء المتخلفين عقليا ملحوظا أكثر.

وبين (Yirmiya، 1998)أنه يجب عند فحص مهام نظرية العقل لدى العاديين والمعاقين عقليا مراعاة العمر الزمني ومؤشرات العمر العقلي وتفسير أداءاتهما في إطار هذيه المتغيرين، وينبغي الأخذ بعين الاعتبار عند مقارنة قدرات نظرية العقل للأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا والأفراد العاديين، فحص اتجاه وشدة الفروق في قدرات نظرية العقل لدى هؤلاء الأفراد في سلسلة من المتغيرات المراد دراستها، وأشار أيضا **شولومو وشلوموكاتزوإنبال وستاشي** (Sholomo Kravetz & all, 2003) ، بأنه توجد فروق بين قدرات الأفراد الذين يعانون من التوحد والمعاقين عقليا في نظرية العقل لصالح المعاقين عقليا، وبين قدرات نظرية العقل لدى المعاقين عقليا والعاديين ولصالح العادين.

وبين (Sholomo Kravetz & all، 2003) ، أنه يوجد جانيان لنظرية العقل لتقييم تطورها عند الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وهما الوعي المعرفي، والاعتقاد الخطأ، حيث يتضمن الوعي المعرفي القدرة والاستعداد لوضع التوقعات من الأشخاص والتفاعلات معهم على أساس إذا كان هؤلاء الآخرون يملكون معرفة على حالة بعض الأمور أم لا.

لذلك فإن الأشخاص القادرين على اخذ معرفة الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه المعرفية مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين الاستمرار بالبحث عن شيء في مكان معين حتى لو كان الأشخاص السابقون يعرفون بأنه تمت إزالة الشيء من ذلك المكان، ويتمضن الاعتقاد الخطأ القدرة والاستعداد على وضع التوقعات والتفاعلات مع الآخرين على أساس إذا كان هؤلاء الآخرين يؤمنون بشيء ما عن حالة الأمور أم لا، لذلك فإن

الأشخاص القادرين على أخذ اعتقاد الآخر بعين الاعتبار حتى لو كانت هذه الاعتقادات مناقضة للحقيقة فسيتوقعون من الآخرين استمرار البحث عن الشيء حتى لو تمت إزالته، ويرى **فلافيل** (Flavell, J. H.in ,J.W.Astington,P.L.Harris & ,D.R.Olson، 1988): أن الانتقال من المرحلة التي يأخذ فيها الشخص قلة الوعي المعرفي لدى الآخر بعين الاعتبار إلى مرحلة الاعتقاد الخطأ هي خطوة مهمة في تطور ، يسمى **فلافيل** المرحلة الأولى بمرحلة الارتباطات العقلية، يكون الشخص في هذه المرحلة مدركا للروابط بين الكينونات العقلية، ويسمى المرحلة الثانية مرحلة التمثيل العقلي، فيكون الشخص في هذه المرحلة مدركا بأن الكينونات العقلية كينونات أخرى واتفق كل من **بينسون وإبيديتو ووشورت وبلر وماس** مع وجهة الباحثين (Maas, E & ,.Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J ، 1993)، في مجال تطور نظرية العقل على أن قدرة الفرد في فهم ما يمتلكه الشخص الآخر، والتنبؤ بما يمكن أن يسلكه في أمر ما ورغبته في التصرف وفقا لهذا الفهم يبين امتلاك الفرد مهام نظرية العقل وأن هذه المهام تحدد المرحلة التي يظهر عندها التمثيل العقلي، ويكون الشخص قادرا على تمثيل تجاربه الشخصية وتجارب الآخرين.

والأثر الرئيسي لتطور نظرية العقل، كما بين **تاجر فليسبيرج** (Tager-Flusberg,H, 124 : 2003) إمكانية القدرة اللغوية للأشخاص المعاقين عقليا، قد تكون متصلة بقدرتهم على أخذ اعتقادات الآخر بعين الاعتبار في تفسير المواقف الاجتماعية، وأنه في المرحلة التطورية عندما تكون القدرة على الاعتقاد الخطأ مكتسبة، قد تلعب المعرفة دورا أساسيا في بناء اللغة.

3- تعريفات التخلف العقلي:

- تعريف Seguin « المعتوه وهو الذي يعاني من اصابة في الجهاز العصبي توثر سلبا على الملكات العقلية للطفل من خلال ضعف في الارادة والمردودية، تحركه فقط غرائزه لقضاء حاجياته البيولوجية، و يعتبر فرد عاجز» . (Séguin, 1846)

- تعريف André colline « يعتبر أن مصطلح التخلف العقلي يميز فشل جميع الوظائف العقلية التي تساعد على التكيف ولكن المؤلف فضل مصطلح التأخر الذهني مقارنة بمدى علاقته مع المستوى العقلي») .Heuyer G. Débilité mentale et débilité intellectuelle , 1949)

-لقد عرف Henry Ey « هو تعمق في التخلف العقلي المحدد من خلال بطئ وتوقف الاجراءات النمائية للقدرات المعرفية العليا»(Ey Henry, 1951) .

تعريف Edgard Doll1941 « هو عدم قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه بسبب اعاقته العقلية، وان حالته غير قابلة للشفاء» في : (محمد، : 107ص،2003)

وقد قال René Zazzo « لتشخيص وإيجاد تعريف دقيق للتخلف العقلي يجب أن تكون مقاربة شاملة لعدة جوانب منها البيولوجية والاجتماعية والثقافية والعاطفية ومن خلال ذلك يمكننا تحقيق الشفاء »(ZAZZO Réne, 1971).

و بعد الحرب العالمية الثانية زاد الاهتمام بهذا الموضوع حيث عقدت ندوات ومؤتمرات ودراسات في مختلف التخصصات، حول مشاكل التخلف العقلي ،وعلي هذا الأساس ظهرت إلى الوجود المفاهيم الطبية والنفسية والاجتماعية لضبط تعريف للتخلف العقلي .

- **تعريف الاتحاد الأمريكي للإعاقة العقلية** : American Association on Mental Deficiency

إن الإعاقة العقلية تشير إلى وجود أداء عقلي عام أقل من المتوسط يرتبط بقصور في السلوك التكيفي، ويمكن ملاحظته أثناء فترة نمو الطفل التي لم تصل إلى سن16 عام Jerome Bruner & others, 1979, 12)، وينص التعريف الإجرائى على أنها المستوى الوظيفي للأداء العقلى في اختبارات الذكاء المعروفة والذى يقل عن الأداء المتوسط ، بانحرافين سالبين ، يصاحبه عدم القدرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة الاجتماعية اليومية (السلوك التكيفي) ، ويظهر خلال مراحل لنمو الطفل من الولادة وحتى سن الثامنة عشرة ،(كمال محمد دسوقى ، 1979).

1-التعريف الطبي :

تعرف الإعاقة العقلية من المنظور الطبي، بأنه ضعف أو قصور في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية يؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي ويؤدي إلى نقص في المستوى العام للنمو، وعدم اكتماله في بعض جوانبه ونقص أو قصور في التكامل الإدراكي والفهم والاستيعاب، ويؤثر بشكل مباشر في التكيف (محمد، 2003، ص: 107).

ويعتبر التعريف الطبي من أقدم تعريفات الإعاقة العقلية، إذ يعتبر الأطباء من أوائل المهتمين بتعريف وتشخيص ظاهرة الإعاقة العقلية وقد ركز التعريف الطبي وتشخيص ظاهرة الإعاقة العقلية على الأسباب المؤدية إلى الإعاقة وقد ركز (إيرلاند (Ireland) (على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

وفي عام (1908) ركز (تريد جولد (Tred gold) (على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال نضج الدماغ سواء قبل أو بعد الولادة (فاروق محمد صادق،1982) .

وقد عرفت الجمعية الملكية البريطانية للطب النفسي (1975) التخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله ، تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء ، والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكومتريه تحت مسميات العمر العقلي ، ونسبة الذكاء ، وفي حالات أخرى فإن العقل الغير نامي قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط المعتاد على المواقف أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي (الشناوي محمد محروس، ص: 25،1997). يعرف نادر فهمي الزيود الإعاقة العقلية على أنها حالة من النقص العقلي ناتجة عن سوء التغذية أو عن مرض ناشئ عن الإصابة في مركز الجهاز العصبي وقد تكون هذه الإصابة قبل أو بعد أو أثناء الولادة (نادر فهمي الزيود، 2000، ص:19-20).

-**تعريف منظمة الصحة العالمية** 1999 :(W.H.O.) في التصنيف الدولي العاشر للأمراض International Classification of Diseases (I.C.D-10) (محمد علي، 2003، ص:238)، تعرف التخلف العقلي بأنه حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله ، ويتميز بشكل خاص باختلال في المهارات ، يظهر أثناء دورة النماء ، ويؤثر في المستوى العام للذكاء ، أي القدرات المعرفية ، واللغوية

الحركية ، والاجتماعية ، وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر ، ولكن الأفراد المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية ، بل أن المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية ، بل أن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين المعاقين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان ، ويكون السلوك التكيفي مختلاً (محمد علي، 2003، نفس المرجع السابق).

ويتضح من التعريفات الطبية التى تناولت الإعاقة العقلية التي ترجع إلى أسباب وراثية أو بيئية أدت إلى عدم اكتمال نمو العقل، وبالتالي أدت إلى قصور في بعض الوظائف العقلية والمعرفية .

2-التعريف السيكومتري:

يقوم المنظور السيكومتري في تحديد مفهوم الإعاقة على استخدام نسبة الذكاء التي يصل إليها الطفل ويحققها، وذلك بعد تطبيق أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال ومن أهم المقاييس المستخدمة في ذلك وكسلر (Wechsler, D.، 2011)،ومقياس ستانفورود- بينيه (Stanford- Binet) ومتوسط الدرجات لكليهما (100) في حين يكون الانحراف المعياري على الأول 15 وعلى الثاني 16 ويكون الانحرافان المعياريان 30 تقريباً وبعد طرحهما من (100)يصبح الناتج 70.

ووفقاً لما ورد في الطبعة الرابعة من دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية الصادرة عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي لسنة 1994 فإن هناك أربع فئات للتخلف العقلي، بناءً على نسبة الذكاء التي يحصل عليها الفرد، الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والشديدة والحادة أو الشديدة جداً (الشناوي محمد محروس، ص: 25،1997).

وقد ظهر التعريف السيكومتري نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي حيث أن الطبيب يصف الحالة ومظاهرها وأسباب دون إعطاء وصف دقيق وبشكل كمي للقدرة العقلية، فعلى سبيل المثال قد يصف الطبيب حالة الطفل المنغولي ويذكر مظاهر تلك الحالة من الناحية الفيزيولوجية ويذكر الأسباب المؤدية لها، ولكن لا يستطيع وصف نسبة الذكاء لهذه الحالة بسبب صعوبة استخدام الطبيب لمقياس ما من مقاييس الذكاء كمقياس (وكسلر) أو (ستانفورد-بينه)

وقد اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء (Intellignece Qutient) (I.Qكمحك في تعريف الإعاقة العقلية واعتبر الأفراد الذين نقل نسبة ذكائهم عن (70%)معاقين عقلياً على منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، وحداً فاصلاً بين الأطفال المعاقين عقلياً وغيرهم ونسبة هذه الحالات (3%)، وفيما ما مضى كانت تعتبر نسبة الذكاء (85%) ،حداً فاصلاً بين كل الأطفال المعاقين عقلياً وغيرهم من حالات الإعاقة.

وهناك اختلاط على بعض الدارسين لبعض المصطلحات التي لها علاقة بالإعاقة العقلية مثل: بطء التعلم التي تقع نسبة ذكائهم بين (70-85 (وصعوبات التعلم من (85-145) والمرض العقلي الذي لا يعانون من نقص في القدرات العقلية، بل تكون عادية في قدراتها العقلية والذين يعانون من الجنون، ويفقدون صلتهم بالواقع ويعيشون في حالة انقطاع عن العالم الواقعي تتخللها أمراض جنون العظمة والاكتئاب، وانفصام الشخصية (الشناوي محمد محروس، 1997، نفس المرجع السايق).

-التعريفات السلوكية والنفسية :

وقد اعتمدت هذه التعريفات في تعريفها للإعاقة العقلية على أبعاد متعددة منها السلوك الخاص بالمعاقين عقلياً ، والمهارات الاجتماعية.

أشار عادل عز الدين الأشول (1987) ، إلى أن التخلف العقلي انخفاض في القدرة العقلية عن المستوى العادي أو المتوسط ، ويشير إلى أن هذا الانخفاض يرتبط عادة بعدم قدرة الفرد على التكيف مع البيئة المحيطة. ويرى أن الشخص المعاق عقلياً هو الذي يكون معدل ذكائه أقل من (70 درجة) بالإضافة إلى عدم تكيفه وعدم قدرته على التوافق وقصور مهاراته الاجتماعية (عادل أحمد الأشول، ص: 588،1987).

3-التعريف الاجتماعي:

أما من المنظور الاجتماعي فيتم تعريفه في ضوء الكفاءة الاجتماعية للطفل المتخلف عقلياً، حيث يعد ومدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية.

وعادة تبدأ الإعاقة منذ الميلاد أو في سن مبكرة من النمو وتستمر حتى الرشد، وهي حالة غير قابلة للشفاء التام وتتسم بقصور واضح في الأداء السلوكي الوظيفي، ويعتمد هذا المنظور على استخدام المقاييس الاجتماعية المختلفة، التي تعمل على قياس مدى تكيف الفرد مع المجتمع وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة من أقرانه في مثل سنة وفي جماعته الثقافية .

نلاحظ أن هذا التعريف ظهر نتيجة للانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية، وخاصة مقياس (ستانفورد بينيه) و(وكسلر) من حيث محتوى تلك المقاييس وصدقها وتأثرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية، الأمر الذي أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية، والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع بيئته ومجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية، وقد نادت (ميرس (Mercer, 1973) (وجنسن (Jenesen, 1980) بهذا الاتجاه. ونلاحظ أن هذا التعريف يركز على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية (سامية طه جميل، ص :30 ،1998).

ويركز التعريف على مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية لمتغير أساسي في تعريف الإعاقة العقلية وعبر عن موضوع مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بمصطلح السلوك التكيفي والذي قيس بعدد من مقاييس السلوك التكيفي.

4-التعريف التربوي:

يرتكز هذا التعريف في تعريفه للتخلف العقلي على مدى قدرة الفرد على التعلم ، و في هذا الصدد يرى انجرام 1953 أن المتخلف عقليا هو" الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدراسي، و تقع نسبة ذكائه بين 50 و 75 ، و يطلق على هذا الفرد مصطلح بطيء التعلم (p 295 Philippe Orazet, 2003). أما مورفين فيرى أن التخلف العقلي هو" عدم القدرة على التعلم في الفصول العادية(Djaouida Petot, 2005p 422). "يبدو من خلال هذا التعريف انه غير دقيق ، حيث توجد الكثير من الحالات ليست لها القدرة على التعلم في الفصول العادية نتيجة لظهور أمراض عضوية أو اضطرابات نفسية تمنعهم من مواصلة تعليمهم في الفصول العادية بالرغم من تمتعهم بذكاء عادي.

التعريفات السيكولوجية:

ركزت التعريفات السيكولوجية على نسبة الذكاء ومن هذه التعريفات:

1- تعريف التصنيف الاحصائى الدولي للأمراض النفسية International(I.C.D-10) statistical classification of Diseases and Related problem. ،بالنسبة للتخلف العقلى هوعدم إكتمال العقل مصحوباً بقصور في مستوى الذكاء والمهارات اللغوية والحركية والمعرفية ،والاجتماعية (محمد علي ، ص:238،2003). ويكون قصور السلوك التكيفي علامة بارزة لدى المصابين بالتخلف العقلي .(عبد الله عسكر، ، ص، 17،2005)

2- يجمع تعريف حمدى شاكر (2005) بين التعريفات التربوية وبين التعريفات السيكولوجية حيث يرى أن الإعاقة العقلية هى حالة نقص في معدل الذكاء أو قصور ملموس في الوظائف العقلية العامة أو عدم إكتمال في النمو وانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلى والسلوك التكيفي وتحمل المسئولية والتواصل والعناية بالذات وقصور في مهارات العمليات المعرفية أو حماية ذاته من الأخطار العادية وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية مما يحول بين المعاق وقدرته على مسايرة أقرانه في التعلم والتكيف إلا أنه بإمكانه اكتساب المبادئ الأساسية عن طريق برامج تعليميه خاصه (حمدي شاكر محمود، 2005، ص 58).

-التعريفات مزدوجة المعايير:

1-4 **-تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMD (Heber, 1959):**

ظهر تعريف الجمعية الأمريكية نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى التعريف السيكومتري و الاجتماعي، لذلك جمع بين التعريفين، و عليه جاء تعريف التاخر العقلي على انه انخفاض ملحوظ دون المستوى العادي في الوظائف العقلية العامة ،أي تكون درجة الذكاء أقل من 70-75 درجة على اختبارات الذكاء التي تطبق فرديا.، يكون مصحوبا بخلل ملحوظ في الوظائف التكيفية مثل التواصل، التوجيه الذاتي، المهارات الأكاديمية ، مع التعرض للمرض قبل سن الثامنة عشر (سهير محمد سلامة شاش، 2002، ص 20).

والذي تم مراجعته عام 1961وتبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي: ويشير هذا التعريف إلى مايلي : تمثل الإعاقة العقلية مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في المراحل النمائية منذ الميلاد وحتى سن 16.

2-4 -تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(AAMD**Grossman, 1973, 1983**)

تمثل الإعاقة العقلية عجز في مستوى الأداء الوظيفي العقلي، والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18. الفرق بين تعريف (هبر) و(جروسمان) تظهر فيما يلي:

نسبة الذكاء التي تعتبر الحد الفاصل بين الأفراد العاديين وغير العاديين حسب تعريف (هيبر) 85 أو 84 وحسب تعريف (جروسمان) 70 أو 69، نسبة الأفراد المعوقين في تعريف (هيبر) هي 15.86% أما في تعريف (جروسمان) هي 2.27%،كان سقف العمر النمائي لدى (هيبر) هو سن 16 أما (جروسمان) هو 18 عام . (Jean- Luc Lambert, 1986)

ويعتبر تعريف (جروسمان) من أكثر التعريفات قبولاً لدى أوساط التربية الخاصة وتم تبني هذا التعريف منذ عام 1973-1992 .

وبهذا اعتبرت معايير نسبة الذكاء والسلوك التكيفي أبعاداً رئيسية في تعريف الإعاقة العقلية (فاروق الروسان، 1999، ص 25).

3-4- تعريف الجمعيةالأمريكيةAAMD(**Hunt, Marcelle, 1994**):

تمثل الإعاقة العقلية عدداً من جوانب القصور في أداء الفرد والتي تظهر دون سن 18، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء، يصاحبها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي. مثل مهارات: الاتصال اللغوي والعناية الذاتية، الحياة اليومية، الاجتماعية، والتوجه الذاتي، والخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة، الأكاديمية، وأوقات الفراغ والعمل.

ويذكر بستشو وبروس (Batshaw & Bruce 1997) الشخص المتأخر عقلياً بأنه الشخص الذى يعانى من نقص أو تخلف أو بطء نموه العقلى ، الأمر الذى يؤدى إلى تدنى في مستوى ذكائه وتكيفه الاجتماعي والمعيشى ، بحيث لاتتناسب قدراته العقلية مع عمره الزمنى (أحمد عكاشة، 1998).

4-4- تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR 2007:

هي اعاقة تظهر قبل سن 18 عشر وتتميز بصعوبات ذات مدلول ادراكي تفاعلي اجتماعي على مستوى الذكاء والسلوك التكيفي، الذي يؤثر على القدرات التصورية والاجتماعية والاستقلالية في الحياة اليومية، وحسب التصنيف التشخيصي لاضطرابات النفسية والعقلية الرابع ،فان التخلف العقلي يحدد عند مستوى درجة الذكاء التي تساوي اوتكون أقل من 70 درجة، وهذا بالاظافة الى الاختبار السيكومتري التقييمي التكيفي لاختبار فايلاند الذي يحدد مدى درجة التكيف الاجتماعي في ابعاده الخمسة (Robert L, Schalock, 2007).

4-5- تعريف الدليل التشخيصي الاحصائي للاضطربات العقلية رقم 05 2015 :

هي الاعاقة العقلية أو اضطراب النمو في مستوى الذكاء، الذي يحدث صعوبات في الذكاء والتكيف في مجال التصورات والاجتماعي والتطبيقي ويشمل في ثلاثة معايير هي:

أ-عجز في وظائف الذكاء مثل:التفكير والمنطق،حل المشكلات، التخطيط المجرد، الاحكام، التعلم المدرسي والتعلم بالنسبة للخبرات وهذا يتحقق عن طريق التشخيص بواسطة اختبارات الذكاء.

ب - عجز في وظائف التكيف والتي يعبر عنها من خلال عدم القدرة على التأقلم واكتساب المعايير العادية في النمو الاجتماعي الثقافي الذي يسمح بالاستقلالية والمسؤولية الاجتماعية، بدون مساعد على المدى البعيد سيكون هناك صعوبات تكيفية تحد من الوظيفة في العديد من النشاطات في الحياة اليومية مثل: التواصل، المشاركة الاجتماعية، الاستقلالية في مختلف الوسائط مثل: الأسرة، المدرسة، العمل، المجالات المشتركة،

ج- ان بداية التأخر على مستوى الذكاء والتكيف يكون في مرحلة النمو. ومفهوم تشخيص الاعاقة العقلية يشابه تشخيص اضطرابات النمو في الذكاء في التقسيم الدولي العالمي (Antonie Crocq, et Julien Daniel Guelfi, 2015).

4- *تصنيف حالات التخلف العقلي*:

ان عدم التجانس للأفراد المتخلفين عقليا، يجعل من الصعوبة الاتفاق على تصنيف واحد وهذا راجع لتداخل عدة جوانب وعوامل، فالموضوع شائك وعميق يتطلب المزيد من الروية ، فالبحوث العلمية المعتمدة عالميا والدراسات التي أجريت لمعرفة تصنيفه لم تصل الى نتيجة مؤكدة حول رسم الحدود الفاصلة بينها بدقة، ولكن رغم ذلك نستطيع رصد درجات التخلف العقلي من خلال نتيجة عملية التقويم والقياس التي تسمح لنا بتحديد حالات التخلف العقلي، فان الفرد المتخلف قد يصنف وفق شدة الاعاقة أو السبب أو مجموعة من الأعراض الاكلينيكية(محمد،2003 ، ص :107).

تتنوع التصنيفات للتخلف العقلي تنوعاً كبيراً نظراً للاختلاف الكبير في المستويات الخاصة بالمعاقين عقلياً ومنها مستوى في القدرات العقلية والقدرات النفسية والقدرات الاجتماعية ، كما تختلف طبقاً للتصنيف الذى صنفت على أساسه ، ومن هذه التصنيفات ما يلى:

أولا – التصنيف الطبى : ويقوم على إحدى المحكات التالية :

أ- مصدر الإصابة.

ب- درجة الإصابة.

ج- توقيت حدوث الإصابة.

د- المظهر الإكلينيكى.

ويمكن توضيح هذه المحكات في فيما يلى:

أ- التصنيف حسب مصدر الإعاقة:

قسم تريد جولد (1952) GouL حالات التخلف العقلى إلى: ضعف عقلى أولى ،وضعف عقلى يرجع إلى حدوث أخطاء في الجينات وضعف عقلى يرجع إلى عوامل بيئيه "أثناء الحمل أو أثناء الولادة نفسها (نبيه ابراهيم اسماعيل،ص: 71-72، 2006).و من هذه التصنيفات التصنيف الذى اقترحه كل من ستراوسStrauss و ليتنين Lehtinen وفية تمييز بين الإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل داخلية، وتكون نابجة عن انتقال صفات نفسية عضوية خاطئة أو غير تامة النمو. والإعاقة العقلية الناشئة عن عوامل خارجية وتكون نابجة عن التغيرات المرضية التى تحدث للفرد مثل الإصابة التى تحدث تلفا في المخ (الدماطي, عبد العزيز الشخص وعبد العزيز، 1992) .

ب- التصنيف حسب درجة الإصابة :

اقترح كانر التصنيف التالى:

-تخلف عقلى مطلق.(Absolute)

-تخلف عقلى نسبى.(relative)

-تخلف عقلى ظاهر (Appearance) (زينب محمود شقير ،ص: 108-109،1999) .

ويذكر ليفورت (2006) Lefort أن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي حددت أربعة فئات طبقا لشدة الإعاقة البسيطة Mild ، الإعاقة الحادة Profound وذلك على النحو التالي:

أ- الإعاقة البسيطة :

هى تشير إلى الأفراد الذين يتعلمون ببطء في المدارس ويستطيعون إنجاز المهارات الأكاديمية حتى المستوى السادس تقريبا وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل والحياة باستقلالية مع قدر بسيط من المساندة والمتابعة.

ب- الإعاقة المتوسطة :

هي تشير إلى الأفراد الذين ينخفض مستوى مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر وهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية والتكيف الاجتماعي ويحتاجون لأشراف كامل في أعمالهم.

ج- الإعاقة الشديدة:

هي تشير إلى الأفراد الذين لديهم قدرات تواصلية محدودة ويفهمون المعلومة الأساسية فقط فيما يتعلق بالحروف الأبجدية ، وهم لديهم درجات من العجز البدني مثل صعوبة الحركة أو اضطرابات النطق والكلام ، وتعتمد البرامج التربوية لديهم على اكسابهم المهارات الحياتية والتواصل ، ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة الكاملة في أعمالهم.

د- الإعاقة الحادة:

وهى تشير إلى الأفراد الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز وفي حاجة مستمرة للتدريب والمساندة والمتابعة والرعاية المركزة في حالة وجود نسب عجز متفاوتة مثل صعوبة الرؤية أو السمع أو الحركة ، ومن ثم يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم.(Lefor,2006,11) .

يشير عبد العزيز السيد الشخص (2007) إلى أن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي قدمت تصنيفا لشرائح ومستويات الإعاقة العقلية حيث تقع فئات المعاقين عقلياً بمستوياتهم المختلفة ابتداء من معامل ذكاء أقل من (20- 25) كحد أدنى إلى(68-70) كحد أقصى وذلك على مقاييس الذكاء المقننة (عبد العزيز السيد الشخص، 2007،ص: 74).

ج- التصنيف حسب توقيت الإصابه:

يقترح يانيت Yannet تقسيما ثلاثيا لحالات التخلف العقلى بسبب توقيت حدوث الإصابة إلى فئات ثلاث وهى كالتالي:

-1تخلف عقلى يحدث في مرحلة قبل الولادة : تعرض الجنين للإختناق.

-2تخلف عقلي يحدث أثناء الولادة : يتمثل في حالات إصابات تعرض لها الجنين كالإختناق أو إصابة الدماغ من جراء استخدام أجهزة الولادة (الشفط).

-3تخلف عقلي يحدث بعد الولادة: كتعرض الفرد لبعض الأمراًض كالإلتهابات السحائيه ، وإصابات المخ نتيجة التسمم بالرصاص (طارق عبد الرؤوف، ربيع عبد الرؤوف، 2006،ص: 150-151).

واقترج يانت Yannet هذا التصنيف ، حيث رأى أنه يمكن تصنيف حالات الإعاقة العقلية تبعا لتوقيت حدوث الإعاقة ، وذلك على النحو التالي:

أ- إعاقة تحدث في مرحلة ما قبل الولادة: Per-Natal

وهى الحالات التى تحدث فيها الإعاقة لأسباب فسيولوجية ومرضية واضطرابات كيميائية تنتقل إلى الجنين من الوالدين أو احدهما مثل العامل الريزيسى RHS ، وعدم ضبط السكر في الدم ، والضغط المرتفع الذى يمكن أن يؤثر على نمو الجهاز العصبى المركزى للجنين ، وتعاطى الأم الكحوليات والعقاقير أثناء الحمل ، أو إصابة الأم بالأمراًض الفيروسية المعدية كالحصبة.

ب- إعاقة تحدث أثناء الولادة: Intra- Natal

وهى الحالات التى يتعرض فيها الجنين للإصابة أثناء الولادة كالإختناق، أو إصابة الدماغ جراء استخدام أجهزة سحب الجنين من رحم الأم، والمعروفة باسم الولادة الديناميكية.

ج- إعاقة تحدث بعد الولادة:Post-Natal

وهى الحالات التى تحدث الإصابة فيها خلال الفترة النمائية- كتعرض الفرد لبعض الأمراًض كالإلتهابات السحائية وإصابات المخ نتيجة التسمم بأملاح الرصاص ، أو أول اكسيد الكربون، أو الإصابات المباشرة للدماغ والناجمة عن الحوادث (عبد العزيز السيد الشخص،2007،ص:74-75).

د. التصنيف على أساس المظهر الخارجي (الإكلينيكي):

يتم التقسيم هنا وفقاً لبعض المظاهر التشريحية والوظيفية والشكلية التي تصاحب التخلف العقلي، تشير فيوليت فؤاد ابراهيم إلى أهم تلك الأنماط الإكلينيكية في هذا التصنيف للمعاقين عقلياً، وذلك على النحو التالى:

- المنغولية Mongolism وتسمى أيضا أعراض داون.Dawn's Syndrome
- استسقاء الدماغHydrocephuly
- صغر الجمجمةMicrocephaly
- القماءة أو القصاعCretinism
- حالات اضطراب التمثيل الغذائى(RKU)
- حالات العامل الرايزيسى في الدمRehesus(RH- Factor)
- حالات الصرع. Epilepsy
- حالات التصلب الحدبى الدونىTaberams S
- حالات الشلل السحائىCerbral Palsy
- حالات الفيفيل كينو نيوريا (PKU) (فيولت فؤاد ابراهيم،2005،ص:46).

2-4- التصنيف على أساس شدة الاعاقة أو نسبة الذكاء:

-1- التخلف العقلي الخفيف جدا:

يبلغ حاصل ذكائهم ما بين 70- 80 %، تمثل هذه الدرجة الحالات الحدودية، أي أن الأطفال المصابين بهذه الدرجة من الصعب بمكان عن اقرانهم العاديين (الطبيعيين).

يتمكن هؤلاء الأطفال من التعلم بشكل مقبول وتعلم واتقان المهنة، لكنهم مصابون بالبله(بلهاء)، لا يستطيعون التفكير العميق بسهولة، ولا يمتلكون المقدرة على التحليل وتركيب وترتيب وصياغة الأفكار (غسان جعفر،2001،ص:10-11).

4-2- التخلف الخفيف:

يتراوح حاصل الذكاء عند المصابين بهذه الدرجة من التخلف العقلي بين 50- 70%، وهي تشمل أكبر مجموعة من المتخلفين عقليا تتضمن حوالي 80% الى 90% من كل الأطفال المرضى ذهنيا.

يمتاز هؤلاء الأطفال بحركية طبيعية، ونطق طبيعي، ولديهم ذاكرة مقبولة وجيدة أحيانا، لكنهم محدودو التفكير المجرد والمنطقي، كذلك ويجدون صعوبة في تحصيل دراستهم وتعلمهم في المدرسة، لكنهم يستطيعون اتقان أي مهنة كانت، والانسجام مع الوسط الاجتماعي.

4-3- التخلف المتوسط(المعتدل):

نسبة حاصل الذكاء في هذه الدرجة هي: 35- 50 %، يشكو أطفال هذه الدرجة، من المتخلفين عقليا، من مصاعب في الحركية والنطق، كما أنهم يعرفون كلمات قليلة جدا، ولديهم تفكير بدائي(متبدئ)، ومن غير الممكن تحصيلهم في المدرسة، ومن الصعوبة بمكان تكيفهم مع المجتمع، وكذلك ليس باستطاعتهم تعلم وممارسة أي مهنة.

4-4- التخلف الشديد(القوي):

يتراوح حاصل الذكاء فيها بين 20 و 25 %، وهذه الدرجة تعني البله الشديد.

4-5- التخلف الشديد جدا(الأكثر شدة والعميق):

حاصل الذكاء فيها هو تحت 20%، تشمل هذه المجموعة 5% فقط من الأطفال المتخلفين عقليا وسلوكيات هؤلاء الأطفال شبيهة بتلك عند الحيوانات، اذ لا يمكنهم النطق(الكلام) بتاتا، وتنعدم لديهم الصلة الاجتماعية بمن حولهم(بالوسط الاجتماعي)، ويشكلون عبأ ثقيلا مأساويا على عائلاتهم ومجتمعهم (غسان جعفر، 2001،ص:11).

2-4-1- التصنيف السيكولوجي :

يصنف المعاقين عقلياً في ضوء نسبة الذكاء على النحو التالى:

أولا –المعتوه :Idiot يمثل المعتوه أشد درجات التخلف العقلى بحيث تقل نسبة ذكاء المعتوه عن (25) وتبلغ نسبتهم حوإلى (5%) من مجموع ضعاف العقول ولا يتجاوز العمر العقلى بأي حال عن (3) سنوات ، والمعتوهون لايستطيعون القراءة والكتابه والمعتوه لا يستطيع حماية نفسه أو حياته من الأخطار ، وقد لا يأكلون إن لم يوضع لهم الطعام في أفواههم. وبالتالى يحتاج المعتوه إلى رعاية كامله من الأخرين لأن لديه نقصا أو تأخرا في التكوين الجسمى وتلفا كبيرا في المخ ولذلك لا يعمرون طويلا وأغلبهم يموتون صغارا (عصام نور سرية، 2006، ص 18).

ثانيا– الأبله :Imbecile وتتراوح نسبة ذكاء البلهاء بين (25-50) درجه أى لا يزيد مستواهم العقلى من ذكاء الطفل العادى في سن السابعة، ولا تستطيع فيه تعلم القراءة، ويفتقر البلهاء إلى القدره على العنايه بأنفسهم أو الإنتفاع من التعليم المدرسى ، ومن الممكن تعليمهم كيف يرتدون ملابسهم بأنفسهم من بعض المخاطر، وبالتمرين يمكن تأهيلهم لبعض الأعمال البسيطة مثل الكنس وتنظيف الأرض والأحذيه وغسل الملابس، كما يمكن اكسابهم عادات النظافه والنظام وآداب السلوك (أشرف محمد عبد الغاني، 2000، ص33).

ثالثا– المأفون أو المورون :moron تبلغ نسبتهم حوالى (75%) من ضعاف العقول وتتراوح نسبة ذكائهم بين (50-70) ويتراوح عمرهم العقلى في اقصاه من (7-10) سنوات ومن صفاته أنه يستطيع الإعتماد على ذاته في كسب عيشه ، من خلال عمل وحرفه بسيطه تناسب وضعه وظروفه ويستطيع الحفاظ على حياته، ولديه نوع من الإنسجام والتوافق الاجتماعى المعقول نسبيا ، ولديه بعض النقائص الجسميه والفسيولوجيه الطفيفه، وتستطيع هذه الفئة تعلم القراءه والكتابه ولكنها لاتستطيع التحصيل الدراسى في الفصول العادية بل تحتاج إلى فصول أو مدارس خاصه.

وقد شاع استخدام هذا التصنيف حتى الخمسينات، ولكن بعد إجراء الكثير من الدراسات العلميه في ميدان التخلف العقلي تغيرت بعض المفاهيم العلميه لتضمنها لمعانى غير مقبوله من الناحيه الاجتماعيه فتغيرت هذه المصطلحات السابقة (نجوى غراب،1999،ص: 24).

2-4-2- التصنيف النفسى الاجتماعي:

نظراً للانتقادات التى وجهت إلى بعض التصنيفات ومنها معامل الذكاء كأساس لتصنيف الإعاقة العقلية فقد أضاف بعض العلماء بعض الخصائص الاجتماعيه والسلوكيه الأخرى إلى معامل الذكاء .

-التصنيف التربوي :

يقسم التربويون العاملون في مجال الصحة النفسية للمعاقين عقلياً إلى ثلاث مستويات طبقا للموقف التربوى وقدرتهم على التعلم وذلك على النحو التالى:

أ- القابلين للتعلم:Educable

وهم من لديهم القدرة على الإستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة ، فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغير في السلوك الاجتماعي ليصبح مقبولا في تفاعلاتهم مع الآخرين ، وأيضا في تحسن العمليات المعرفية والمهنية لديهم ، وتستطيع تلك الفئة الإعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع والشراء والعمل اليدوى مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية ، أى المهارات الأولية للتعلم وتتراوح نسب ذكائهم ما بين 50-70 (أمال عبد السميع أباضة، 2003،ص:15).

ب- فئة القابلين للتدريب: Trainable

وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (25-49) وهم يمثلون (4%) ويحتاج هذه الفئه إلى الإشراف والرعايه الخاصه طوال حياتهم .(Iluda, H, 1998 ,5-20) وتتميز هذه الفئة بأن تحصيلها الأكاديمى منخفض جدا ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشة محمية ، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الأخرين لهم ، وتتراوح معاملات ذكائهم بين 25-50 (أحلام عبد الغفار، 2003،ص:12).

ج- فئة الاعتماديون:Custodial

هي تلك الفئة من الأفراد التي تقل نسبة ذكائهم عن (25) وهم يمثلون (5%) تقريباً وتحتاج هذه الفئه إلى رعايه إيوائيه مستمره طوال حياتهم. كما يشير حامد زهران (1978) إلى أنه يمكن إرجاع أسباب الإعاقة العقلية إلى أسباب وراثية داخلية المنشأ أو بيئيه خارجيه المنشأ قبل أو أثناء أو بعد الولادة (حامد عبد السلام زهران، 1978،ص:437).

5- تشخيص وقياس التخلف العقلي:

-تشخيص الاعاقة العقلية:

في البداية لا بد من الإشارة إلى أن التشخيص المبكر أمر مهم وحيوي لمختلف الإعاقات ، لتقديم العلاج مبكرا ، ويشير (يوسف القريوتي وأخرون، 2001) إلى الاعتقاد الخاطئ بأن عملية التشخيص إنما هو تطبيق اختبار ذكاء مقنن ، وأن هذه الرؤية محدودة الأفق ، وخطرة على سلامة التقييم لأسباب يلخصها بما يلي :

أ- إن الإعاقة العقلية ظاهرة متعددة الأبعاد ، وأن الأبعاد متداخلة ، ولم يتوصل إلى التعرف على مدى هذا التدخل .

ب- حالات كثيرة من التخلف العقلي يكون فيها مستوى القدرة العقلية الأساسية ، أعلى من مستوى القدرة الظاهرية التي تظهر أثناء موقف الاختبار أو في تفاعل الطفل مع أقرانه.

ج- أغلب الاختبارات المقننة والواسعة الانتشار ، قد قننت على عينات من غير المعوقين عقليا دون تمثيل لعينات المعوقين عقليا ، لذا فالحكم على تخلف المفحوص بمقارنة أدائه بمعايير الاختبار ، سيكون غير موضوعي (ابراهيم القريوتي، 1995).

وتعد عملية التشخيص عملية معقدة ، لا يستطيع أن يقوم بها إلا أصحاب الاختصاص ، لما لها من أهمية تنعكس على الطفل وعلاقته بأسرته وعلاقته بالمستقبل ، وتحديد مسار حياته ، لذا كان من اللازم أن يكون هناك أكثر من شخص في عملية التشخيص ، بحيث يبدي ويقدم كل مختص المعلومات الهامة بالحالة ، من النواحي ، الجسمية ، والنفسية ، والاجتماعية ،والثقافية ،وغيرها من النواحي ذات الأهمية ، المتعلقة بالحالة، ويتكون هذا الفريق من المختصين.

انه من السهل كشف الحالة الشديدة للتخلف، اذ باستطاعة الأم أن تلحظ، منذ فترة الرضاعة، أن طفلها لا يضحك، لا يراقب، لا يهتم، لا يحاول الآمساك بأي شيئ، أما الدرجات الخفيفة، فهي تكتشف في مرحلة الدراسة، اذ نلاحظ أن الى طفل لا ينتبه، يتلقى دروسه بصعوبة.

2-5-1- التشخيص الطبي:

ان طبيب الأطفال هو الشخص الأول الذي يكتشف حالات انخفاض مستوى الذكاء خصوصا الدرجات المتوسطة والشديدة منها الأطفال المولودين حديثا، ذلك من خلال اجراء الفحوص الطبية الروتينية المعتادة لهم. وهو على هذا الأساس يمكن أن يؤشر على التكفل المبكر للحالة، مما يساعد على التنسيق بينه وبين المختص النفسي، والمختص التربوي، والمختص الاجتماعي، لاتخاذ الاجراءات الضرورية اللازمة لوضع برامج مبكرة بهدف التخفيف من وطأة الحالة ع حاضر الطفل ومستقبله. ومن أساليب التشخيص الطبية، هي:

أ–قياس حجم الرأس:

يقوم طبيب الأطفال بهذا الاجراء عن طريق قياس محيط رأس الطفل، للتأكد من أن حجم رأسه ضمن حدود(الطبيعي)، اذ ان صغر حجم الرأس(الجمجمة) بمثل حالة ضعف عقلي ولادي يعود في الغالب لأمراض تناسلية أو تعرض الجنين بعد تكوينه خلال الثلاثة الأشهر الأولى من الحمل للاشعة نتيجة ولتعرض الأم الحامل لمثل هذه الاشعاعات بسبب العلاج أو الفحوصات.

ب– فحص الغدد الصماء:

ويعد من أهم الفحوصات المهمة في معرفة حالات التخلف العقلي المبكر، لأن هناك حالات عديدة من التخلف ناتجة عن خلل في وظائف الغدد الصماء، مثل ظاهرة الكريتترم (القصوع أو القماءة Cretinism) التي تحدث نتيجة نقص هرمونات الغدد الدرقية تترتب عنه تشوهات جسدية كقصر القامة والبلاهة، حيث يمكن تلافيها في حالة اكتشافها خلال الستة أشهر الأولى من عمر الفرد، وذلك عن طريق حقنه بخلاصة الغدة الدرقية(الثيروكسين)، فاذا ما شخصت مبكرا يمكن توفير العلاج المناسب الذي يحمي الفرد ويحول دون وقوعه في براثن هذه الحالات التي تستعصي مستقبلا ويعاني منها الفرد وعائلته والمجتمع مدى حياته.

ج– التأيض:

ان المقصود بالتأيض هو التمثيل الغذائي أي تحويل المواد الغذائية المعقدة الى مواد بسيطة التركيب يمكن امتصاصها من قبل الجسم والاستفادة منها في عمليات البناء والهدم. وان عجز الجسم عن القيام بوظائفه هذه يؤدي الى حالة التخلف العقلي، ومن اضطراباتها الفينكوتينا والكلاكتوسيميا.

2-5-2- التشخيص النفسي:

يقوم بهذا الجانب اختصاصي القياس النفسي و الإكلينيكي، و يشمل ذلك تحديد نسبة ذكاء الشخص المتخلف، بالإضافة إلى الكشف عن سمات الشخصية و جوانب النمو العاطفي و القدرة اللغوية.

2-5-3- التشخيص الاجتماعي:

يقوم بهذا الجانب الأخصائي الاجتماعي و ذلك انطلاقا من أهمية الصاحية الاجتماعية كمعيار في تحديد الإعاقة العقلية و يقصد بالصلاحية الاجتماعية قدرة الفرد على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره.

2-5-4- التشخيص التربوي:

يتولى هذا الجانب من التشخيص أخصائي التربية الخاصة، معتمدا في ذلك على أن الإعاقة العقلية تنعكس في قدرة الفرد على التعلم و التحصيل بشكل تقل معه قدرة المتخلف و التحصيل عن مستوى الأفراد الأسوياء.

2-5-5- التشخيص التطوري:

و يقصد به هنا التشخيص الذي يقوم على أساس دراسة تاريخ نمو الفرد و التعرف على مظاهر التأخر في بعض جوانب النمو الجسمي و الحركي و اللغوي بشكل خاص فبالإضافة إلى المؤشرات النفسية و التربوية و الطبية و الاجتماعية التي قد تدل على وجود التخلف لدى فرد ما، فان دراسة التاريخ التطوري لنموه إنما يشكل معيارا آخر يزيد من صدق التشخيص (جنان سعيد الرحو،2005،ص:273-274).

- قياس واختبارات مردود الذكاء:

4-2 القياس النفسي (القابلية العقلية):

استخدمت المقاييس والاختبارات في مجال الكشف عن طبيعة القدرات العقلية التي يتمتع بها الفرد (الذاكرة، الانتباه، الاستيعاب اللفظي، التركيز، الأحكام... إلخ)

التي في مجموعها تعكس درجة ذكائه، وتحديد العجز الحاصل في العمليات العقلية، إذ تحدد درجة العجز هذه بواسطة الدرجة التي تحصل عليها عند فحصه كل قدرة من هذه القدرات التي تتضمنها الاختبارات المخصصة في الأصل لتلك الأغراض (. د. حسين نوري الياسري، 2006،ص:76-77). ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أن تلك الاختبارات لم تخصص في الأصل لأغراض التصنيف، وإنما هدفها الأساسي هو التشخيص لوضع برامج تربوية علاجية لتحاوز الآثار المترتبة على الحالة التي يعاني منها الفرد المفحوص ومن الاختبارات المعروفة عالميا والمستخدمة في ميدان علم النفس بشكل عام، وعلم نفس غير العادين بخاصة، هي:

4-2-أ الاختبارات الفردية:

أ-1- اختبارات ستانفورد بينية:

يستخدم هذا الاختبار على نحو وكع لقياس الذكاء العام، مع الأفراد من عمر (2) سنتين إلى عمر (18) ثمانية عشر سنة، ولقد قسم هذا الاختيار إلى مستويات عمرية، وبين كل مستوى وآخر مدة زمنية تساوي ستة أشهر، وذلك من عمر سنتين إلى عمر خمس سنوات، وبفترة زمنية مدتها (1) سنة واحدة للمراحل العمرية الأخرى، كل مدة زمنية فاصلة تتضمن فقرات الإجابة عليها يكون شفويا، وقسم منها تكون الإجابة عليها عملية، وتكون هذه الفقرات مناسبة لكل عمر من الأعمار التي يشملها الاختبار، ومما ينبغي الالتفات إليه عند استخدام مثل هذه الاختيارات هو تأثرها إلى حد كبير بسمات شخصية الفرد الذي يجري عليه الاختبار، كونه فردا متعاونا أو غير متعاون أو أنه خحول أو اجتماعي أو أنه منبسط أو انطوائي...إلخ.

أ-2- اختبارات وكسلر للذكاء:

لقد وضع وكسلر ثلاثة مستويات من اختبارات الذكاء صدرت جميعها عن الجمعية النفسية الأمريكية، وكان اولها اختبار وكسلر لقياس ذكاء الأطفال، ومعروف باختبار (Wiss) وصدر هذا الاختيار في عام 1949، ويصلح للأعمار (5 - 15) سنة. وهذا الاختبار اختبار فردي مثلما هو اختبار ستانفورد بينيه، ويزود المختص

النفسي بدرجة نسبة الذكاء العامة، وهو يتكون من قسمين رئيسيين، القسم الشفوي، والقسم العملي، ولكل منهما درجة خاصة، من مجموعهما نحصل على درجة الذكاء العامة، ولكل قسم منها ستة اختيارات ثانوية، لكل منها درجة خاصة، يمكن من خلالها إجراء مقارنات بين المهارات التي يمتلكها الفرد، للوقوف على الفروق في ذات الفرد نفسه (. د. حسين نوري الياسري، 2006،ص:77).

أما اختبار وكسلر الثاني، هو مقياس وكسلر لذكاء البالغين، ومعروف باسم اختبار (Wais)، وقد صدر هذا الاختبار في عام 1955، ويصلح للأعمار من (6) سنوات إلى روم (75) سنة، وهو أعلى مستوى من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال..

والاختبار الثالث معروف باسم مقياس وكسلر لقياس ذكاء أطفال ما قبل المدرسة (wppsi)، صدر في عام 1967، ويصلح للأعمار من (4) سنوات إلى عمر (6.6) سنوات، ويتضمن هذا الاختبار ذات الخصائص الموجودة في اختبار وكسلر للأطفال المشار إليه أعلاه.

وهناك مقياس رابع لوكسلر، معروف باسم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المنقح (wisc-R)، صدر عام 1974، ويصلح للأعمار (6-16.11) سنة، وهو نسخة منقحة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (wisc) (. د. حسين نوري الياسري، 2006،ص:80).

4-2-ب- الاختبارات الجمعية:

تعرف الاختيارات الجمعية باختبارات الغربلة أو اختبارات الورقة والقلم أيضا، وتستخدم هذه الاختبارات لاختيار عدد معين من بين مئات أو الالاف المتقدمين للجامعات أو الكليات أو الوظائف، ذلك لكون الجامعات أو الكليات أو الوظائف تتطلب مستوى معين (عالي) من الذكاء للايفاء بمتطلبات الانضمام إليها. ومن الجدير بالذكر هنا أن نشير إلى أن الاختبارات الفردية تمتاز على الاختبارات الجمعية كونها أكثر صدقا وثباتا وذللك لكون عينة القدرات التي تتضمنها الاختبارات الفردية أوسع من تلك التي تتضمنها اختبارات الذكاء الجمعية، وكذلك كونها تخضع لإجراءات معيارية تمتاز بالدقة، إلا أن مميزات اختبارات الذكاء الجمعية قد تغري المعنيين باستخدامها، وذلك لقصر الوقت الذي تتطلبه عند استخدامها، وقلة كلفتها، وقلة الجهود المبذولة من قبل الفاحص عند تقديمها. خصوصا إذا كان هنالك اعداد كبيرة من المفحوصين. ومن بين اختبارات الذكاء الجمعية المعروفة (كردوسي هواري بومدين، 20014).

ب–1– اختبار لورجي– ثورندايك:

اصدرت هذا الاختبار مؤسسة هنكتون، مفلن سنة 1940، ويصلح للاستخدام مع الأطفال في عمر الروضة وحتى الصف الثاني متوسط، ويمكن أن تقدمه معلمة الصف بعد أن تتدرب على كيفية تقديمه للأطفال، وهذا الاختبار أقل ثباتا من اختبارات الذكاء الفردية.

ب–2– اختبار اوتس ليون:

صدر هذا الاختبار عن مؤسسة هاركوت برس، جوفانوفيج في سنة 1968، ويصلح للاستخدام مع الأطفال من عمر الروضة إلى الصف الثاني متوسط، وهذا الاختبار من حيث الأساس يشبه اختبار لورجي ثورندايك.

ب–3– اختبار كولمان– الدرسون:

صدر هذا الاختبار عن مطبعة بيرسونل في سنة 1963، ويصلح للاستخدام مع الأطفال في عمر الروضة الى الصفت الثاني متوسط، وهو من حيث الأساس يشبه اختبار لورجي ثورندايك أيضا (المرجع نفسه، ص: 80).

4–2–ج– اختبارات الذكاء الخاصة بالأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة:

ج–1 مقياس ليتر الدولي:

صدر عام 1948، ويصلح للاستخدام مع الأطفال من عمر (2–12) سنة، وهو اختبار فردي، ويستخدم مع المعوقين سمعيا ومعوقي الكلام.

ج–2– اختبار الانجاز الفعال لأرثر:

صدر عام 1947، ويصلح للاستخدام مع الأطفال من عمر (5-15) سنة، وهو اختبار فردي، يستخدم مع المعاقين لغوا و/أو سمعيا.

ج-3- اختبار هسكي نبراسكا لقياس القابلية للتعلم:

صدر عام 1966، ويصلح للاستخدام مع الأطفال من عمر (3-16) سنة، وهو اختبار فردي، يستخدم مع المعاقين لغوا و/أو سمعيا.

ج-4- مقياس ذكاء الأطفال لوكسلر (الجزء الشفوي):

يصلح للاستخدام مع الأطفال (5-15) سنة، وهو اختبار فردي، ويستخدم مع المعاقين بصريا.

ج-5- اختبار تكيف العينين لستانفورد بينيه:

صدر عام 1960، ويصلح للأطفال من عمر (2-18) سنة، ويستخدم مع المعاقين بصريا.

ج-6- اختبار بيبدي المصور:

و يصطلح عليه(PPVT)، ويصلح للأطفال من عمر (2.3-18.3) سنتان وثلاثة أشهر إلى ثمانية عشر سنة وثلاثة أشهر، ويعد اداة فرز فردية، ويستخدم مع الأطفال المعاقين لغويا.

4-2-د - اختبارات الإنجاز الجماعي لذوي الاحتياجات الخاصة:

د-1- اختبارات كاليفورنيا للإنجاز:

صدر هذا الاختبار عام 1963، يصلح للأطفال من الصف الأول ابتدائي وحتى الصف الثاني من الكلية، ويقدم هذا الاختبار عادة من قبل معلمة الصف، ويستخدم لفرز المهارات الدراسية.

د-2- اختبار ستانفورد للإنجاز:

صدر هذا الاختبار عام 1964، يستخدم مع الأطفال من الصف الأول ابتدائي إلى الصف السادس ثانوي، يستخدم لفرز المهارات الدراسية (كردوسي هواري بومدين، 20014).

د–3– اختبار متروبلتن للإنجاز:

صدر هذا الاختبار عام 1964، يستخدم مع الأطفال في الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس ثانوي، ويستخدم أيضا لفرز المهارات الدراسية.

على الرغم من الانتشار الواسع في استخدام اختبارات الذكاء في تحديد الأفراد منخفضي الذكاء بعامة والمتخلفين عقليا بخاصة، إلا أنه وجه إليها العديد من الانتقادات وكانت محصلة الانتقادات أكثر من التأيد والدعم، بعض المختصين اعترض على أي تعريف خاص بالمتخلفين عقليا يقتصر على معيار الذكاء كوسيلة وحيدة لقياس التخلف العقلي، وذهب آخرون إلى مدى ابعد إذ وجهوا انتقاداتهم إلى أي تعريف يتضمن معيار نسبة الذكاء كاداة تستخدم لقياس هذه الحالة مع بقية المقاييس (المرجع نفسه،ص:80-81).

إن الأسباب التي دعت هؤلاء المختصين إلى عدم الركون إلى اختيارات الذكاء وهي ان الدرجات التي يحصل عليها المفحووص في هذه الاختبارات تعكس العديد من العوامل غير العقلية، مثل: خطأ المقياس Measurement Erroo، والعوامل العاطفية Emotional factors، والعوامل الدافعية Motivational Factors، بالإضافة للعوامل العقلية Intellectuel Factors، التي من المفروض ان تقيسها الاختبارات، فضلا عن ذلك فقد ناقش المنتقدون أيضا موضوع نقطه القطع، واشاروا إلى أن هذه النقطة لا تستطيع أن تميز المتخلفين عقليا عن غير المتخلفين ما لم يكن ثبات الاختبار كاملا (1.00)، وهذا أمر غير ممكن أصلا.

كما أن هناك تحديا جديا لاستخدام اختبارات الذكاء بشكل مطلق في تشخيص حالات التخلف العقلي خصوصا مع الأطفال الذين ينحدرون من شرائح اجتماعية ذات مستوى تعليمي واقتصادي منخفض، وكذلك أطفال الأقليات القومية.

4-3- قياس التوافق السلوكي:

قبل البدء بالإشارة إلى قياس التوافق السلوكي، لا بد أولا ان نتعرف على مفهوم التوافق السلوكي، إذ يشيع خلط ما بين مفهوم "التوافقAdjustment " ومفهوم التكيف Adaptation، المصطلح الأول مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته، وحل صراعاته، ومواجهة مشكلاته من اشباعات واحباطات وصولا إلى السواء أو الانسجام مع الذات ومع الآخرين في الأسرة، وفي العمل، وفي تنظيمات المجتمع المدني التي ينخرط بها... إلخ (. د. حسين نوري الياسري، 2006).

أما سوء التوافق Maladjustment، يعني فشل الشخص في تحقيق إنجازاته، واشباع حاجاته، ومواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضي عنها الجتمع الذي يعيش ضمن إطاره، ومن تم يعيش الفرد سيء التوافق في الأسرة، وفي العمل، وفي مؤسسات المجتمع التي ينخرط فيها وهو في حالة من عدم الانسجام، وإذا ما زاد هذا القدر (من الناحية الكمية) من سوء التوافق، ابتعد سلوكه عن المعدل (المتوسط) وبهذا الشكل ينظر إليه الناس نظرة ربما تكون نظرة استهجان أو استغراب، وهذه النظرة ستنعكس على أساليب تعاملهم (أي عامة الناس) مع الشخص سيء التوافق، مما يثقل كاهله ويعرقل مقدرته على التوافق ولو بحدود الممكن خصوصا بالنسبة للفرد العاق.

أما بالنسبة إلى التوافق السلوكي للشخص منخفض الذكاء على نحو دال، فقد تطرق له كروسمان في تعريفه للفرد المتخلف عقليا الذي نصه: "التخلف العقلي يعزى إلى تدني ذي دلالة دون المعدل في الوظائف العقلية العامة ويكون متزامنا مع عجز في السلوك التوافقي، ويظهر خلال فترة النمو". من المفيد هنا أن نشير إلى أن الجمعية الأمريكية للضعف العقلي (A.A.M.D)، قد تبنت هذا التعريف واعدت في ضوئه مقياس التكيف السلوكي، وهو مقياس معد في الأصل لقياس التكيف السلوكي لدى مستويات عمرية مختلفة، تراوحت أعمارها من الطفولة المبكّرة، وحتى مرحلة المراهقة، ومرحله الرشد.

أ – السلوك الذي يجب أن يظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة:

1. نمو المهارات الحسية الحركية.
2. نمو مهارات الاتصال، وتتضمن الكلام واللغة.
3. نمو مهارات العناية بالنفس.

4. نمو المهارات الاجتماعية (القدرة على التفاعل مع الآخرين) (المرجع نفسه ص: 83).

ب – السلوك الذي يجب أن يظهر خلال مرحلة الطفولة المتوسطة والطفولة المتأخرة.

1. استخدام المهارات الأساسية الاكاديمية في فعاليات الحياة اليومية.

2. استخدام المنطق والأحكام في السيطرة على البيئة.

3. المهارات الاجتماعية/المشاركة بالفعاليات الجماعية واقامة العلاقات الشخصية.

ج – خلال مرحلة المراهقة المتأخرة ومرحلة الرشد.

–المسؤوليات المهنية والاجتماعية:

ومن المقاييس الأخرى المعتمدة في تشخيص التخلف العقلي في الجانب النفسي والاجتماعي هو (مقياس التوافق الاجتماعي) الذي يتضمن قياس درجة الاستقلالية عند الفرد، ورد الفعل الاجتماعي المتوقع من من هم في مثل عمره، والشريحة الاجتماعية التي ينتمي إليها، ويرى بعض المختصين ان التوافق الاجتماعي يمثل مساحات واسعة لمختلف الأعمار والشرائح الاجتماعية، وتضم مرحلة الطفولة المهارات الآتية

1. المهارات الحسية الحركية.

2. اللغة والكلام.

3. الاعتماد على النفس.

4. مهارات اجتماعية مختلفة محل الاتصال بالآخرين، وتكوين الصداقات.

5. المهارات العلمية، ومهارات الحياة اليومية.

6. مهارات الاستنتاج وتنظيم الأحكام في البيئة التي يعيش فيها الفرد.

7. المشاركة في النشاطات الاجتماعية.

ومن الجدير بالذكر ان توافق السلوك يتأثر بصورة كبيرة بخلفية الفرد الثقافية والبيئة التي يعيش فيها والتي يتفاعل معها، ومثال ذلك إحدى فقرات اختبار التوافق الاجتماعي هو:" قدرة الفرد على ربط شريط حذائه" فإذا اخفق فقد يكون السبب هو عدم مشاهدته لشخص يقوم يهذا العمل أو لعدم تعليمه القيام به من قبل ولي أمره.

وفضلا عما تقدم فهنالك العديد من الوسائل والأدوات والقوائم والاستبيانات التشخيصية التي بناها باحثون في هذا الميدان هدفت إلى تشخيص جوانب الشخصية المختلفة وبخاصة الانفعالية منها لدى الأفراد المتخلفين عقليا، مثل: استبيان غولد برج Gold Berg، الذي صمم بالأساس العلمي هذه الفئة لتشخيص الجوانب الانفعالية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. وكذلك استفتاء نسرماير وشترنز اللذين حاولا من خلاله دراسة أنماط شخصية المتخلفين عقليا، كما استخدم العديد من اختبارات الشخصية لديهم كاختبار بقع الحبر لرورشاخ الذي استخدمه هرتز للمتميزين من ذوي الميول الانتحارية وغير الانتحارية (المرجع نفسه ص:83-84).

ومهما يكن من أمر أدوات التشخيص هذه أو غيرها، فلا بد من الأخذ بنظر الاعتبار الأمور الآتية عند التشخيص:

1. أن عملية التشخيص عملية مستمرة، ولا تقف عند حدود مرة واحدة أو مرتين، لأن من غير المعقول ان نسم الفرد بسمة الضعف العقلي ونجعلها علامة مميزة له طيلة حياته، خصوصا لذوي الدرجات البسيطة من التخلف العقلي، إذ لا بد من إجراء عمليات تشخيص مستمرة بهدف معرفة مدى تقدمه أو العكس في برامجه التعليمية المختلفة ليصار فيما بعد إلى تغير هذه السمة وتصنيفه على نحو ينسجم مع حالته الجديدة التي تكشف عنها مجموعة من الاختبارات المختلفة.

2. لابد من أن يعقب كل عملية تشخيص القيام بإجراءات تربوية ونفسية واجتماعية متكاملة تهدف إلى خلق بيئة نفسية وفيزياوية واجتماعية ملائمة لحالة الفرد المفحوص، فإن لم تتبع عملية التشخيص مثل هذه الإجراءات، فسيكون هدف عملية التشخيص هو التشخيص بحد ذاته فقط وهذا ما سيضر بحالة الفرد في الحاضر والمستقبل، وكذلك لعائلته ومجتمعه.

3. يجب أن تكون أدوات التشخيص شاملة حيث ان الاعتماد على محك واحد أمر فيه كثير من الخطورة أو الوقوع بخطأ التشخيص، إذ ان الضعف العقلي لا يقتصر على جانب واحد فقط كالتخلف في القدرة العقلية العامة دون غيرها، وإنما هو حالة يمكن الاستدلال عليها من نواح مختلفة في شخصية الفرد كالتوافق السلوكي من

الناحية الاجتماعية وكذلك الجانب العملي، والتحصيل بصورة عامة، والتحصيل الدراسي بخاصة (المرجع نفسه ص:86-87).

4. وتأسيسا على النقطة السابقة، فإن عملية التشخيص لا بد من أن يضطلع بها أكثر من مختص في الجوانب ذات العلاقة بانخفاض مستوى الذكاء، كالطبيب والمختص النفسي، والمختص الاجتماعي، والمختص التربوي، والمختص في التاهيل المهني، ومعلم الفرد المحال إل التشخيص، وان هناك اتجاه في الوقتالحاضر يدعو إلى ضرورة اشراك ولي أمر الفرد المحال إل التشخيص في تقرير الحالة.

4 – 4 قياس المهارات الحركية الإدراكية:

يعد اختبار مايكل بوست للكشفت عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم واحدا من الاختبارات التي تقيس المهارات الحركية الإدراكية، إذ يتكون هذا الاختبار من 24 فقرة يقع في أربعة ابعاد، يختص البعد الرابع بقياس التناسق الحركي العام، مثل (المشي، والركض، والقفز، والتسلق).

وكذلك مقياس ماريان فروستج الذي يستخدم مع الفئات العمرية بين (3 – 8) سنوات ويتألف من (57) فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية الآتية:

1. اختبار تآزر العينين مع الحركة: رسم خط مستقيم، منحني، زوايا ذات اتساعات مختلفة، وهذا الاختبار يتكون من (16) ستة عشرة فقرة.

2. اختبار الشكل والأرضية: إدراك الأشكال على خلفيات معقدة، ويتكون من (8) ثمان فقرات.

3. اختبار ثبات الشكل: التعرف على أشكال هندسية معينة (دوائر، مربعات، مستطيلات، أشكال بيضوية، متوازيات اضلاع)، وتظهر باجسام مختلفة، وبفروق دقيقة، وفق نسب معينة، وفي مواقع مختلفة، ويتألف من (19) تسعة عشر فقرة.

4. اختبار الوضع في الفراغ: تميز الانعكاسات، والتعاقب في الأشغال التي تظهر متسلسلة، وتستخدم رسوم تخطيطية، وتتكون من (8) ثمان فقرات.

5. اختبار العلاقات المكانية: تحليل النماذج والأشكال البسيطة التي تشمل على خطوط مختلفة الأطوال والزوايا، ويتألف من (8) ثمان فقرات (المرجع نفسه ص:87).كما عمل كيفارت على تطوير برنامج مكثف لتدريب المهارات الإدراكية الحركية أطلق عليه اسم برنامج بيردو للمسح الإدراكي – الحركي (Purdue perceptual-Motorsuvey)، ويتضمن هذا البرنامج العناصر الرئيسية الآتية:

1. الوضع الجسمي.
2. التوازن الجسمي.
3. التصور الجسمي.
4. إدراك الأشكال.
5. إدراك الاتجاهات.

وقد راجع جودمان، وهامل (Goodman & Hamill, 1973) ، اثنين وأربعين بحثا ودراسة حاولوا تقييم فاعلية الرنامج الإدراكي – الحركي لكيفارت، فتبين لها ان نتائج تلك الدراسات لم تقدم ادلة قوية على فاعلية هذا البرنامج.

4-5قياس مهارات الكلام واللغة:

يعد الاتصال بالآخرين عن طريق اللغة واحدا من أهم وجوه النمو الاجمالي للطفل، لذا فإن تعليم كيفية الاتصال بصورة مناسبة هو أمر جوهري لإدامة الصلة بين الفرد وأعضاء أسرته، ومن ثم مجتمعه، ومن أجل تحقيق ذلك أصبح من الضروري أن يمتلك الطفل كلاما سليما، ولغة سليمة، وقدرات سمعية إن أي عيب في أية واحدة من هذه المجالات يمكن أن يساهم في اضطراب الاتصال بين الفرد والآخرين (المرجع نفسه ص:88). إن اللغة هي نتاج لمزيج من العوامل البايولوجية، السايكولوجية، والبيئية، ولها قابلية عالية لتتأثر بعدد غير قليل العوامل الملازمة لعملية نموها. لقد أكدت اللجنة الوطنية الاستشارية الأمريكية لعسر القراءة Dyslexia، العوامل المرتبطة باضطرابات القراءة، منذ عام 1969 من خلال تقرير لها على ضرورة سيطرة الطفل قبل تسجيله في المدرسة على اللغة، وكذلك أكد التقرير وبقوة على ضرورة اكتساب الطفل اللغة، ويتوقع منه تعلم القراءة.

إن الاعداد المتزايدة من الأطفال الذين يعانون من مشاكل في تعلمهم عند دخولهم المدرسة لاول مرة يظهر بصدق الأهمية البالغة للغة في عملية التعلم. وعلى هذا الأساس ساهمت فروع المعرفة المختلفة في دراسة هذه الأشكالية لتحديد أسبابها وطرق الكشف عنها ووضع المعالجات الفعالة لمساعدة الأطفال على تجاوز هذه الصعوبات التي تعيق تقدمهم الدراسي، ومن فروع المعرفة التي ساهمت بشكل واسع لفهم اضطراب اللغة والكلام، هو فرع أمراض الكلام. فالمختص في علاج أمراض الكلام واللغة ينبغي أن يمتلك معرفة تتعلق بالنمو الطبيعي، ومستوى الإنجاز اللغوي، والعمليات المعرفية المرتبطة باللغة، كما يمتلك المعرفة في الجانب التشريحي لجهاز النطق، والمقاييس النفسية، والمؤثرات البيئية على نمو الكلام واللغة. بالإضافة إلى ذلك من الضروري أن يمتلك فهما لحالات العوق المختلفة التي تساهم في تاخير نمو مهارات الاتصال، كما ينبغي للأخصائي في علاج أمراض الكلام واللغة أدوات قياس متنوعة مقننة وغير مقننة يستفاد منها في قياس حدة اضطرابات الاتصال، جدول (4 – 2) يمثل عرضا لاختبارات مقننة في مجال وظيفي محدد. عند عرض هذه الاختبارات على الطفل المفحوص من قبل الفاحص يساهم الطفل في المهمات المطلوبة في هذه الاختبارات، وتقارن إنجازاته تلك بمعايير مقننة خاصة بالاختبار الذي تم اختبار الطفل فيه.

من المفيد في هذا المجال أن نشير إلى أن العديد من السلوكيات اللغوية واللفظية (الكلامية) لم تحدد بصورة مناسبة على هذه الاختبارات، كالتلقائيمة لدى الطفل في حديثة للتعبير عن أفكاره أو فهمه لما يقال له، لهذه الأسباب يضطر معالجو الكلام واللغة الاعتماد على الملاحظة المباشرة للطفل بصورة مستمرة، وكذلك الاعتماد على الاختبارات غير المقننة، هذه الأساليب (غير المقننة) تسمح للفاحص اختيار أكبر كمية ممكنة من البيانات الوصفية عن سلوك الاتصال التي تصدر عن الطفل، هذه البيانات ربما تدعم أو تدحض نتائج الاختيارات المقننة (المرجع نفسه).

6– اسباب التخلف العقلي الجينية والغير جينية:

تعد ظاهرة الإعاقة العقلية عامة في مختلف المجتمعات، فهي لا تقتصر على مجموعة بشرية دون سواها، أما من حيث نسبة انتشار هذه الظاهرة فهي تختلف من مجتمع لآخر و ذلك لعدة أسباب، ففي الوقت الذي يختلف فيه العلماء حول أسباب الإعاقة العقلية، يتفق هؤلاء على أن هؤلاء عوامل كثيرة يمكن أن تسبب الإعاقة العقلية،

منها العوامل المعروفة، و يمكن تحديدها طبيا، و هناك عوامل أخرى ليس من السهل تحديدها (Bijou,1992) .

يمكن أن تحدث الإصابة بالتخلف العقلي نتيجة عوامل بيئية و جينية أو مجموعة عوامل متعددة، و لسوء الحظ لا يتم تحديد المسبب في حوالي (30-50%) من الحالات حتى بعد التشخيص الشامل، و يعاني بعض الأشخاص من تشوهات خلقية في الدماغ، في حين يعاني آخرون من تلف في الدماغ في فترة النمو قبل أو بعد الولادة، و هناك أسباب أخرى قد تسبب الإصابة بالتخلف العقلي مثل: التعرض لإصابات الدماغ، و أمراض في الجهاز العصبي المركزي (Daily et al,2000) .

كما يمكن تقسيم العوامل إلى ثلاثة أقسام رئيسية على أساس المراحل التي تحدث فيها الإعاقة العقلية، و هي كما يلي:

أولا: عوامل ما قبل الولادة، و هي العوامل التي تؤثر على الطفل أثناء الحمل و تؤدي إلى تخلفه العقلي.

ثانيا: عوامل أثناء الولادة، و هي العوامل التي تؤثر على الطفل أثناء الولادة و تؤدي إلى تخلفه العقلي (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد،2005،ص:36).

ثالثا: عوامل ما بعد الولادة، و هي العوامل التي تؤثر على الطفل بعد الميلاد و في سنوات عمره المبكرة و تؤدي إلى تخلفه العقلي.

أولا: العوامل المسببة للإعاقة العقلية في مرحلة ما قبل الولادة (فترة الحمل): و تقسم إلى:

أ. عوامل جينية.

ب. عوامل غير جينية.

أ. **العوامل الجينية (Genetic Factars)**:

1. الوراثة.

2. الخلل في الكروموزومات.

1. **العوامل الوراثية:** و هي العوامل المسؤولة عن حوالي (80%) من حالات الإعاقة العقلية، و ذلك لوجود تلف أو قصور أو خلل في خلايا المخ أو الجهاز العصبي المركزي، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة في الإدراك و

الوظائف العقلية المتعلقة بالتعلم، و قد تكون العوامل الوراثية إما بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة، حيث تحدث الإعاقة نتيجة لبعض العيوب المخية الموروثة عن طريف الجينات التي يرثها الطفل عن والديه، و التي تحمل الصفات الوراثية للفرد، و قد سميت (الجينات المتنحية) بهذا الاسم لأن الفرد قد يحملها ولا تظهر عليه صفتها، أي أن الأب أو الأم قد يحمل هذه الجينات دون أن يتصف بالتخلف العقلي، و تعتبر متلازمة داون من أكثر حالات التخلف العقلي ألفة للعاديين، و تمثل هذه الحالات (10%) من حالات التخلف العقلي المتوسط و الشديد، كما أنها يمكن التعرف عليها خلال مرحلة الحمل و الولادة، و معدل حدوث حالات داون (600/1) من المواليد (محمد محروس الشناوي، 1997).

1 التخلف العقلي الوراثي الناتج عن الجينات الوراثية و الأشكال المختلفة للسلوك:

ا) الاضطربات الجسدية:

داون "التخلف العقلي المنغوليDown syndrome "

لقد وصف المرض بواسطة طبيب إنجليزي يدعى "Down"في عام 1866 ، و لقد اعتمد في وصفه للمرض على العلامات الجسدية و معدل الذكاء أقل من الطبيعي.

و تم إجراء العديد من الفحوصات لوضع صورة كاملة للمرض (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:37)، والطفل الذي يعاني من "داون"Down syndrome" "يطلق عليه الطفل المنغولي "Mongoliod child"

و الطفل المنغولي له صفات مميزة:

-العيون المسحوبة .

-زائدة جلدية في العين .

-الأنف المفلطح .

و هناك العديد من الأبحاث و الدراسات على مدار مائة عام للوصول إلى سبب حدوث متلازمة داون. و لكن الدراسات أوضحت أن الجينات الوراثية هي السبب وتم إثبات ذلك مؤخرًا:

و هناك ثلاثة أنواع من التغيرات الجينية الوراثية

- وجود ثلاثة كرموسومات 21 بدلاً من اثنين كالمعتاد ، و عدد الكروموسومات النهائي 47 كروموسوم .
- عدم الإنفصال أثناء إنقسام الخلية بعد التخصيب مما ينتج عنه خلايا عادية و خلايا ثلاثية في أى نسيج .
- انتقال أو إتحاد كروموسومين 21 ، 15 مع الحفاظ على عدد الكروموسومات 46 كروموسوم. وحامل المرض لديه 45 كروموسوم فقط .

و تمثل متلازمة داون 10% من كل حالات التخلف العقلي.

و يكثر معدل حدوث متلازمة داون في الأطفال الذين يولدون لأمهات متوسطات العمر (32 عام فوصف **متلازمة داون،** يعانى الطفل المصاب به متلازمة داون من ضعف نسبى فى اللغة والقدرات الاجتماعية والمهارات مثل التعاون بين شخصين والذكاء الاجتماعى، ومن خلال الدراسات تم ملاحظة الطفل المنغولى عواطفه غير واضحة بالمقارنة بالأطفال فى نفس المرحلة العمرية وغير المتخلفين عقليًا (كردوسي هواري بومدين، 20014).

والطفل المنغولى يركز على مؤثر واحد فقط ولا يهتم بالمؤثرات الأخرى فى البيئة المحيطة. إن تشخيص متلازمة داون صعب فى الأطفال حديثى الولادة ويتم التشخيص فى مرحلة عمرية أكبر والسمات المهمة التى يتم ملاحظتها فى الطفل المنغولى حديث الولادة:

1. ليونة و ارتخاء الجسم .
2. شقوق جفنية مائلة
3. ضخامة جلد منطقة الرقبة
4. صغر حجم الجمجمة وأخذها الشكل العرضي
5. علو عظم الخدود
6. الإصبع الصغير قليل الحجم ومتجه لداخل اليد

7. بروز اللسان خارج الفم معظم الوقت .

اليدان عريضتان والجلد سميك .

هناك أكثر من مائة علامة لتشخيص الطفل المنغولى ولكن من القليل أن نجد كل هذه العلامات.

متلازمة صرخة القطط

Cat's cry syndrome

و هذا المرض السبب فيه نقص جزء من الكروموسوم رقم 5.

و هذا المرض يتميز بالعلامات الآتية:

1. تخلف عقلي

2. صغر حجم الرأس

3. الأذن على وضع منخفض

4. وصرخة تشبه صوت القطة و ذلك للتشوهات في البلعوم.

متلازمة كروموسوم إكس الهش Fragile X syndrome

تعتبر متلازمة كروموسوم إكس الهش السبب الثاني من حيث الانتشار للتخلف العقلي بعد متلازمة داون، ويحدث هذا المرض نتيجة تحول و تغيّر في كروموسوم X، وغالبًا يكون الرجل أى الزوج لا يحمله و لكن تحمله الزوجة. وهناك اختلافات كثيرة على حسب التغير في التركيب الجيني و التعبير الشكلي Geno type Pheno type ,و غالبًا تكون السيدات حاملات المرض أقل اضطرابًا من الرجال المصابين بالفعل.

متلازمة برادر ويللي Prader–Willi syndrome

و هذا المرض سببه تغير في كروموسوم رقم 15.

معدل الحدوث واحد لكل 10000 حالة ، و هذا المرض يتميز بالبدانة و الشراهة في تناول الطعام – تخلف عقلي – ليونة في الجسم – صغر اليدين و القدمين – نقص القدرات الجنسية.

ب)اضطراب الكروموسومات الجنسية:

متلازمة ترنر :وهي ناتجة عن اضطراب الكروموسومات الجنسية- يكون معدل ذكائهم عادي أو ربما أكثر من العادي، و هناك عوامل أخرى مثل تقدم عمر الأب أو الأم و التعرض للإشعاع .

(www.tabibnafsany.com)

2–حالات الفينيل كيتويوريا (البول الفينيل كيتوني) أو اضطراب التمثيل الغذائي أو الاضطرابات الأيضية:

و هي الاضطرابات التي تحدث أثناء عمليتي الهدم و البناء نتيجة لطفرة غير عادية للجينات، تؤدي إلى اختفاء نشاط إنزيم معين أو انعدام وجود هذا الإنزيم، و يترتب على ذلك تمثيل خاطئ في بعض أنواع الغذاء، (رمضان، 1990)، و تقدر نسبة انتشار حالات PKU (25000/1) من المواليد، أما الدراسات الحديثة فقد وضحت أنها (20000/1) طفل (محمد محروس الشناوي، 1997،ص:79) .

كما يدخل في هذه الحالات، حالات الأنيميا المنجلية (Sickle Cell Anemi) و حالات الأكياس الدهنية في المخ، المعروفة باسم تاي ساكس (Tay Sacks)، و حالات الجلاكتوسيميا (Gamactosemia)، و حالات مرض السكري، (Diabetes)، حيث يؤدي انعدام أو نقص الإنزيم اللازم لتمثيل الدهون إلى ما يفيد الجسم، إلى ترسيب المادة الدهنية في خلايا الخ، هذه المادة لها تأثير مكثف على الخلايا العصبية للسحاء المخي، و تؤدي هذه الحالة إلى تدهور في المخ و في النسيج العصبي و أخيرا الموت، و يمكن التعرف على هذه الحالات عن طريق الفحص الخاص بالسائل الأمنيوسي (سحب جزء من السائل المحيط بالجنين و فحصه) .

-حالات الجلاكتوسوميا (Gamactosemia):

هي إحدى الحالات الناتجة عن جين متنحي يتصادف وجوده في كلا الوالدين، و حدوث هذه الحالة أكثر ندرة من حدوث حالة (PKU)، و يكون الطفل طبيعيا عند الولادة إلا أنه بعد تغذيته حليب الأم تبدأ الأعراض بالظهور و منها الاصفرار، و القيء و علامات سوء التغذية، و اضطراب في كبد الطفل، و تدهور في حالته العقلية و قد يموت صغيرا (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:38).

و هناك حالات أخرى ناتجة عن العوامل الجينية مثل:

-حالات القصاع.

-حالات صغر حجم الرأس.

-حالات كبر حجم الرأس.

2. **الخلل في الكروموسومات:** هو الخلل الذي يحدث عند انقسام الخلية أو أحد الانقسامات المبكرة للبويضة الملقحة، و الذي قد يؤدي إلى خلل في انقسام الكروموسومات.

ب. العوامل غير الجينية (الأسباب البيئية):

و تشمل هذه العوامل مجموعة واسعة من الأسباب التي قد تؤثر في الجنين، فتؤدي إلى الإصابة بالإعاقة العقلية، و يبدأ تأثيرها من لحظة الإخصاب.

و فيما يلي عرض لهذه العوامل التي قد تؤثر في مرحلة ما قبل الولادة:

1) **الأشعة (Radiation)**: حيث يؤدي تعرض الأم الحامل للأشعة لمضاعفات، و أكثرها حدوثا هو سرطان الدم (اللوكيميا) و غيره من أنواع السرطان، و صغر حجم الدماغ.

2) **الحصبة الألمانية (Rubella)**: تؤثر الحصبة الألمانية تأثيرا سيئا على الجنين في حالة إصابته، حيث أنها يمكن أن تؤدي إلى فقدان السمع، أو البصر، أو إصابة القلب بأضرار، أيضا تلف الدماغ المرتبط بأنواع من التشوهات الخلقية مثل صغر حجم الرأس، و الالتهاب السحائي الدماغي و استسقاء الدماغ و تشير الدراسات التي أجريت على عينة من الأطفال الذين أصيبت أمهاتهم بالحصبة الألمانية أثناء الحمل إن ما نسبته (37%) منهم كان مصابا بإعاقة عقلي (ابراهيم القريوتي، 1995).

3) **الزهري الولادي (Congental Syphilis)**: يعتبر الزهري أحد الأمراض التناسلية، و في حالة ولادة الأطفال الذين كانت أمهاتهم مصابات بالزهري فإن هؤلاء الأطفال يكونون في الغالب متخلفين عقليا (الشناوي،1997) (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:39).

4) **اختلاف العامل الرايزيسي**: و يحدث هذا الاضطراب عند تختلف مكونات دم الأم عن دم الجنين من حيث العامل (Rh) إذا وجد لدى الشخص يكون (+Rh)، بينما يكون (-Rh) عند من لا يوجد لديهم، و عندما يختلف دم الزوجين من حيث هذا العامل، و يرث الجنين دم أبيه فيختلف بذلك دم الجنين عن دم الأم، و أثناء الحمل تتسرب بعض جسيمات (Rh) من دم الطفل إلى الأم،فيتكون في دم الأم جسيمات مضادة لها، فإذا تسربت بعض هذه الجسيمات إلى دم الجنين فإنها تهاجم خلايا الدم في الجنين و تؤثر على المخ (إبراهيم، 1993).

و أوضحت الدراسات أن أمهات الأطفال الذين حدثت لهم الوفاة كان العامل الرايزيسي لديها (-Rh)، بينما كان لدى الآباء لديه عامل (+Rh)، و بما أن عامل (Rh) عامل سائد فإن الجنين يرث الدم الموجب (Rh) من والده، و لأن دم الأم سالب فإنها كإجراء مناعي تكون أجساما مضادة لعامل (Rh) في دمها، و هذه الأجسام المضادة هي التي تحدث الضرر للجنين (الشناوي محمد محروس، 1997).

5- تعاطي العقاقير و الأدوية أثناء الحمل: أصبح معروفا أن بعض العقاقير التي تتناولها الأم الحامل، تصيب الأجنة بأضرار قد تؤدي إلى الموت، أو يخرج البعض و لديه تشوه، و بينت الأبحاث، إن بعض المخدرات التي تتعاطاها الأم الحامل مثل الهيروين، و المورفين يمكن أن تؤدي إلى هبوط لدى المولود الجديد بما في ذلك التنفس، و في أثناء الحمل فإن بعض الأدوية يكون لها تأثير خطير، قد يؤدي إلى حدوث نزيف أو إلى موت الجنين.

6-الإدمان على الكحول (Alcohols): تشير الدراسات أن جميع المواد الكحولية تسبب أضرارا جمة على صحة الإنسان، و تتجمع هذه الأضرار في صورة ضمور خلايا المخ و التهاب الأعصاب، و قد يحدث هذا نتيجة لعدة أسباب مرضية تسببها الكحوليات بالإضافة إلى تأثيرها المباشر على الخلايا.

و تؤدي الكحوليات إلى ضمور في خلايا جدار المعدة، و هذا يسبب عسر الهضم، و إيقاف إفراز العصارات الهاضمة، مما يتسبب عنه سوء الامتصاص مع نقص شديد في الاحتياجات الغذائية للتمثيل الغذائي، و هذا يؤدي إلى ضمور خلايا الجهاز العصبي، و إلى تلف خلايا الكبد، و تصلب الشرايين مع إتلاف مباشر لخلايا

المخ و الجهاز العصبي، و تلاحظ حالة صغر الرأس عند الولادة كما أن التآزر الحركي الدقيق يكون ضعيفا، و يختلف الضعف العقلي من المتوسط إلى الشديد.

-7الأمراض المزمنة عند الأم مثل ضغط الدم و السكري و مرض الكلى: قد تؤدي كثير من الأمراض المزمنة عند الأم الحامل إلى أضرار قد تصيب الجنين، مثل ضغط الدم الزائد و السكري و مرض الكلى.

-8سوء التغذية بالنسبة للأم الحامل: : تعتبر التغذية مهمة للنمو في كافة المراحل، و تعتبر مهمة للأم الحامل في جميع مراحل حياتها، حيث يجب أن يشتمل غذاء الأم على العناصر اللازمة لها و لصحتها، كذلك لتطور نمو الجنين، فإصابة الأم الحامل بالأنيميا يمكن أن يحرم الجنين من التغذية اللازمة لنموه نموا سليما، حيث أن عدم توازن المواد الغذائية الكيماوية المختلفة و الفيتامينات قد يتسبب في تلف دائم للجنين ينتج عنه تخلف عقلي (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:41-42).

5) **التلوث البيئي (تلوث الماء و الهواء (Air & Water Pollution)**: يحدث التلوث في الماء أو الهواء أو الغذاء و هذا يؤدي إلى تلف الجهاز العصبي أو السرطان، و لا يقتصر تأثير المواد السامة إلى إحداث تخلف عقلي فقط بل يحدث تلف شديد للجهاز العصبي و قد يؤدي إلى فقدان البصر (المرجع نفسه،ص:42).

ثانيا: عوامل تحدث أثناء عملية الولادة:

على الرغم من فترة المخاض و الوضع قصيرة إلا أنها ذات أهمية في آثارها على الوليد، و يمكن الإشارة إلى العوامل التي تقع أثناء الولادة، و هي كما يلي:

1. **الأطفال المبتسرون (عدم اكتمال الحمل)**: تفيد الدراسات إن هناك علاقة بين التخلف العقلي و بين الولادة المبتسرة، فالولادة المبكرة لها مجموعة من الأسباب، و النتائج، و كلها تكون ضد الوليد، فالمواليد غير المكتملين أكثر عرضة للتلف العصبي، و هم أكثر عرضة للوفاة من المواليد.

2. **الإصابات الجسمية (Physical Traurmas)**: قد تحدث أثناء الولادة بعض التعقيدات و التي تؤدي إلى حدوث جروح في دماغ الطفل، أو إلى نزيف داخلي، حيث يمكن أن يحدث هذا أثناء المخاض، نتيجة لوضع الجنين أو الأدوات المستخدمة في الولادة، و قد يؤدي التلف إلى التخلف الشديد و الشلل والتشنجات، أو الشلل المخي و مشكلات في الإدراك و نشاط حركي زائد.

3. **الإسفكسيا (Asphysia)**: قد يفقد المولود الوعي أو ربما يموت نتيجة نقص الأكسيجين قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها مباشرة، أما الأسباب التي تؤدي إلى نقص الأكسجين، فهي التسمم و انفصال المشيمة، و

النزيف، و استطالة مدة الوضع، و زيادة جرعات الأوكسيتوسين (Oxytocin) (هو مادة هرمونية كيميائية تستخدم لدفع و تنشيط الولادة)، كذلك استخدام المهدئات و المسكنات و التخدير (الشناوي محمد محروس، 1997).

4. **الحمل الخطر**: من الحالات التي ينبه لها الأطباء المخصصين و التي تكون فيها خطورة بشكل كبير هي: أن تكون الأم في عمر تحت العشرين أو فوق سن الأربعين، و المستوى الاقتصادي المتدني، مع تقارب فترات الحمل، و المشكلات السابقة للأم في الحمل : كالأطفال المولودين غير مكتملي النمو، أو لديهم تشوهات، هذا اضافة الى الأم التي تعاني من السكر و ارتفاع ضغط الدم بشكل مزمن (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:42).

1) **الأم التي لديها عامل (–Rh)**: أو دمها غير متوافق مع دم الجنين.

2) **الصفراء (Kerricterus)**: تحدث هذه الحالة عند تدمير خلايا الدم الحمراء بشكل سريع، ويكون الكبد غير قادر على تمثيل الصفراء مما ينتج عنه نقص في الأكسجين، و هذه الصفراء تؤدي إلى تلف عصبي، و تتمثل الأعراض باليرقان (تلون الجسم باللون الأصفر و بياض العين)، تسمم خلايا المخ، و قد يكون التخلف العقلي شديدا، و يكون لدى الطفل قصور إدراكي، و تأخر في اللغة، و نشاط زائد و صعوبات في التعلم.

3) **التشنجات(Seizures)**:تحدث هذه التشنجات نتيجة لاختلال الأكسجين و حوادث الولادة، وذلك بسبب كبر رأس الجنين عن الحوض، أو عند إخراج الطفل.

4) **نقص السكر (هيبوجلسيميا) Hypoglycemia**: يؤدي نقص السكر في الدم إلى التخلف العقلي، و تشمل أعراض الهيموجلسيميا بعد الولادة بالتلبد، ضعف الصراخ الصادي عند الطفل، التشنجات والزرفة، ضعف حركة العضلات، وعدم انتظام التنفس، و صعوبة التغذية، و دوران العين (المرجع نفسه،ص:43).

5) **العدوى (Infection)**: يمكن أن تؤدي عدوى الجنين عند الولادة، و قبلها أو بعدها إلى حدوث تلف في الجهاز العصبي، فالحصبة الألمانية و شلل الأطفال قد تسبب التهاب المخ، و التهاب السحايا في الطفل حديث الولادة (الشناوي محمد محروس، 1997).

ثالثا: عوامل ما بعد الولادة:

قد يولد الطفل طبيعيا و صحيح البنية، و لكن قد يتعرض للإصابة بالإعاقة العقلية، إذا تعرض لمرض أو حادثة تؤذي دماغه و جهازه العصبي في مرحلة الرضاعة أو الطفولة المبكرة.

أما الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية في مرحلة ما بعد الولادة فهي:

1. **سوء التغذية:** و من أسبابها الحرمان و الفقر و العادات السيئة في التغذية، فسوء التغذية يرتبط بعوامل مثل: المستوى الاجتماعي، و بالعوامل التي تقع قبل الولادة، أو أثناءها، و التي لها صلة بالإعاقة العقلية، و هذه كلها تؤدي إلى مشكلات في الجهاز العصبي و منها نقص فيتامينات ب1، ب2، ب3، و نقص اليود في الطعام و الذي يؤدي إلى تضخم الغدة الدرقية و اضطراب التمثيل الغذائي فتؤدي إلى القصاع، و نقص الحديد يؤدي إلى الأنيميا، و جميعها يؤدي إلى التخلف العقلي.

2. **التهاب السحايا (Meningities)**: مرض يصيب الأطفال الصغار أكثر من الكبار و ينتج عن دخول البكتيريا إلى سحايا الدماغ، فتسبب التهابها، و منها الحمى الشوكية و التي تؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة، و الصداع و القيء، و تصلب الرقبة و الرعشة، و آلام في الظهر و الأذن، و تشير الدراسات إلى أن (15-20%) من الأطفال الذين يعانون من هذا المرض يعانون من الإعاقة العقلية (المرجع نفسه،ص:44).

3. **خلل الغدد:** هناك بعض حالات التخلف العقلي التي يتأخر ظهورها، قد تكون نتيجة خلل في الغدد الصماء، مثل حالات نقص إفراز الغدد الدرقية، و التي تنشأ عن نقص اليود في الطعام، كذلك حالات انسداد القنوات الناقلة للسوائل للجهاز العصبي المركزي، نتيجة لحدوث تصلبات درنية، و في حالة التاي ساكس Taysachs فإن أعراض الاضمحال العصبي لا تكون واضحة عند الميلاد، و لكن نتيجة لخلل إنزيمي متوارث فإن مادة دهنية قابلة للذوبان تجتمع في خلايا الأعصاب، و بالتدريج فخلايا قشرة المخ تتلاشى، و في المادة البيضاء فإن عملية التنخيع Myelination (أي تغليف خلايا العصب للجهاز العصبي المركزي) تتوقف و تحدث تكسر لها و الخلايا التي تدخل في نقل الومضات العصبية من الشبكية في العين إلى المخ يمكن أن تمتلئ بالدهون، (الشناوي محمد محروس، 1997)، و هذه المشكلات تؤدي إلى التخلف العقلي خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

4. **الحوادث و الصدمات (Trauma-Brain Injury)**: قد تؤدي إصابة دماغ الطفل في حادث ما إلى تلف الجهاز العصبي، حيث تعتبر حوادث السيارات، و الارتطام بجسم صلب و تعذيب الأطفال من أسباب إيذاء خلايا الجهاز العصبي و بالتالي ظهور التخلف العقلي أو الشلل أو الصمم، كذلك النزيف الذي يحدث داخل الجمجمة قد يؤدي إلى نقص الأكسجين الذي يصل للدماغ، بالإضافة إلى التلف الأساسي لنسيج

العصب قد ينشأ تلف ثانوي أيضا من نقص الأكسجين نتيجة للنزيف أو نتيجة للجلطة (عبيد, خولة أحمد يحي وماجدة السيد، 2005،ص:45).

5. **المواد الكيماوية (Chemicals)**: تختلف آثار السموم الواحد عن الآخر، و يختلف تأثيرها على الجسم من فرد لآخر، حيث أن المخ الذي لم ينضج بعد يكون أكثر عرضة للضرر من المخ الناضج، كذلك إن مناطق معينة في المخ أكثر حساسية لبعض السموم من مناطق أخرى، و هذا ينتج عن اختلاف كمية الدم التي تصل إلى جزء عن الآخر، فإذا ماتت خلايا في عصب فإن وظيفتها تستمر بواسطة خلايا أخرى.

فالمواد الكيماوية ذات تأثير سام على الجهاز العصبي المركزي فتحدث ضررا بنقص الأكسجين عنها، أو أنها تؤثر بشكل مباشر على الأنسجة فتحدث تلفا، و قد يكون حادا أو مزمن.

6. **مبيدات الآفات (Pesticides)**: تعتبر المبيدات من أخطر المواد تأثيرا على الإنسان، فمبيدات الحشرات و الحشائش، و المخصبات الزراعية، و مبيدات الفطريات، و الكبريت و مركبات الزئبق قد ينتج عنها التسمم و ربما تؤدي إلى الموت.

7. **اليرقان:** هو أحد الأسباب المؤدية للتخلف العقلي، سواء جاء من عدوى أم من اختلاف دم الأبوين، لذا يجب استشارة الطبيب بأسرع وقت ممكن، إذ من الممكن إيجاد علاج يمنع الأذى عن المواليد.

8. **سوء استخدام العقاقير (Drug abuse)**: إن أنواع العقاقير ذات تأثير خاص على أن يتناولها، فتؤدي إلى النشاط أو الاكتئاب أو الهلوسة، و هذا يؤثر على الجهاز العصبي أو إلى أعراض ذهانية أو نشاط زائد، تؤدي بالتالي إلى تلف المخ.

9. **المعادن (Metals)**: تعتبر المعادن الثقيلة ذات تأثير مضر فتؤدي إلى تلف الجهاز العصبي، و منها الزئبق و الرصاص و التي تتلف المخ، و دلت الأبحاث إلى أن (98%) من الرصاص في الهواء و الذي يأتي من عوادم السيارات يستنشقه الإنسان، و في حالات التسمم الشديد فإن حدوث التلف في المخ يؤدي إلى التشنجات و الاضطرابات في الإبصار، و تعتبر الأجنة في بطون أمهاتهم و الأطفال الصغار و المراهقون هم أكثر الفئات تعرضا للسموم خاصة بالزئبق، فتؤدي إلى التخلف العقلي، و الإعاقة البصرية و التشنجات، وضعف العضلات (الشناوي محمد محروس، 1997).

2-7-خصائص المتخلفين عقلياً:

تختلف الخصائص بسبب اختلاف الإعاقات وتفاوتها في الشدة، ويتصف هؤلاء الأطفال بالعديد من الخصائص المختلفة التي لابد من التعرف عليها وذلك لتزويد الدراسة بالمعلومات الكافية عن جوانب نمو هؤلاء الأطفال التي يعمل على المساعدة في وضع التصميم لبرامج الملائمة لهده النوعية من الأطفال لإعدادهم في النهاية للتوافق مع المجتمع، و هذه أبرز الخصائص المشتركة.

-الخصائص الجسمية والحركية:

الجسمية :

يميل معدل النمو الجسمي والحركي للمعوقين إلى الانخفاض مقارنة بالعادية .

كما يصاحب الإعاقات تشوهات جسمية خاصة في الرأس والوجه .

الحالة الصحية تتسم بالضعف العام (محمد علي كامل، 2002،ص:31) .

الحركية :

- بطء في النمو العام .
- التأخر في إتقان مهارة المشي .
- صعوبات في الاتزان الحركي والتحكم في الجهاز العضلي.

-الخصائص المعرفية :

أهم ما يميز المتخلف عقليا عن الشخص العادي هم الخصائص العقلية المعرفية حيث تقل نسبة الذكاء عن 70 ولا يزيد العمر العقلي للمتخلف عقليا عن عشرة أو 11 سنة عقلية ولا تؤهله للتحصيل الدراسي أكثر من الصف الخامس مهما بلغ منه العمر ومهما تعرض لبرامج و مثيرات تربوية (ايمان فؤاد محمد كاشف، 2001،ص:24-30) .

الانتباه : ضعف عام في القدرة على الانتباه وقابلية عالية للتشتت . ويزداد ضعف الانتباه بازدياد درجة الإعاقة، ويرى تومبراوسكي وتينسلي(1997) إلى أنه يمكن عزو العديد من مشكلات التعلم التي تواجه المتخلفين

عقلياً إلى مشكلات الانتباه ، وغالبا ما ينتبه اولئك الأشخاص للأشياء الخاطئة حيث يواجهون مشكلة في توجيه انتباهم بشكل صحيح .

القصور في الإدراك: يعاني المتخلف عقليا قصور في عملية الإدراك خاصة عمليتي التمييز والتعرف التي تقع على حواسه الخمس بسبب صعوبات الانتباه و التذكر فهو لا ينتبه إلى خصائص الأشياء و لا يدركها وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة مما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يركز على جوانب غير أساسية فيها.

التذكر : يواجه المعاقون عقلياً صعوبات في التذكر مقارنة بالعاديين ، وفي هذا الصدد يشير براي واخرون (1997) إلى أن اكثر النتائج التي كشفت عنها الدراسات أن الأشخاص المتخلفين عقلياً يجدون صعوبة في تذكر المعلومات التي تكون عرضت عليهم من قبل ، ومع أوجه القصور التي يعانون منها تعتبر متعددة فإنهم غالبا ما يواجهون مشكلات خاصة في الذاكرة العاملةً .

التمييز : بسبب ضعف الانتباه والتذكر لدى المعاقين ، فإن التمييز لديهم ضعيف مقارنة بالعاديين .

التخيل : خيال محدود بشكل عام .

التفكير : انخفاض واضح في القدرة على التفكير عند الأطفال المتخلفين عقليا حيث ينمو بمعدلات بطيئة بسبب القصور في الذاكرة وضعف القدرة على اكتساب المفاهيم وتقويم الصورة الذهنية و الحركية (سهى أحمد أمين نصر، 1999،ص:18-19) .

-الخصائص اللغوية والاجتماعية:

يعاني المتخلفون عقلياً من بطء في النمو اللغوي بشكل عام. فالمعاق عقلياً يتأخر في النطق واكتساب اللغة .

كما أن صعوبات الكلام تشيع بينهم بدرجة أكبر مثل التأتأة – الأخطاء في اللفظ – المفردات بسيطة لا تتناسب مع العمر الزمني .

يتميز المعاقون عقليا بضعف القدرة على التوافق الاجتماعي وبشكل عام نجدهم يتميزون بنقص الميول والاتجاهات وعدم تحمل المسؤولية كما يتميزون بالانسحاب والعدوان، واضطراب مفهوم الذات حيث نجد أن

المعاق عقليا كثيرا ما ينضر لنفسه انه فاشل أو عاجز وانه لا قيمة له كما انه لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية خاصة مع أبناء عمره ولهذا فانه يميل إلى المشاركة مع من هم اصغر منه سنا في الممارسة الاجتماعية.

د- الخصائص العاطفية والانفعالية:

يتميز المتخلفون عقليا من الناحية العاطفية بعدم الاتزان الانفعالي و عدم الاستقرار و الهدوء كما يتميزون بسرعة التأثر أحيانا وبطئ الانفعال أحيانا أخرى أما ردود الفعل العاطفية و الانفعالية لديهم فهي اقرب إلى المستوى البدائي و هم أيضا اقل قدرة على تحمل القلق والإحباط، ويتميزون ايضا:

-بالإحساس بالدونية بسبب القصور في الأداء العقلي والسلوك التكيفي.

—توقع الفشل بسبب تراكم خبرات الفشل والتوقعات المتدنية من المحيطين لهم.

—ضعف الدافعية وهذا ناتج لوجود محاولات متعددة باءت بالفشل ولذا فإن احتمالية تكرار الفشل تكون مرتفعة مما يؤثر على دافعيتهم بشكل سلبي مما يجعلهم معرضين لتطوير ما يسمى ب(العجز المتعلم) وهو الشعور بأنهم سيفشلون مهما حاولوا.

هذا يؤكد أهمية تطور نظرية العقل في تحسين حياة الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وتجويدها.

7-التوعية لمسايرة مرض التخلف العقلي:

لقد استقطبت الإعاقة العقلية و الوقاية منها اهتمام العالم أجمع، في الآونة الأخيرة، و برزت كأحد المسائل التي تتطلب المواجهة الفعالة و تركيز الجهود، و من المؤكد أن مشكلة يعاني منها نسبة كبيرة من الناس في شتى أنحاء العالم، لابد و أن توضع في قائمة الأولويات بين المسائل التي تستوجب المجابهة الإيجابية و الفعالة و التي تتطلب تكاثف الجهود المحلية و العالمية لمواجهتها بشكل عالمي جاد، لذلك تظافرت جهود كل الأطباء والمتخصصين لوضع البرامج الوقائية للحد من حدوثها، فالتقدم الذي أحرز في مجال الكشف عن أسباب الإعاقة العقلية في السنوات الأخيرة قد ساعد مساعدة كبيرة في وضع سبل الوقاية و العلاج، حيث اكتشف العلم الحديث كثيرا من الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية، إلا أنها لا تشكل إلا (25%) من مجموعها وبمعرفة الأسباب يمكن تجنبها و الحيلولة دون حدوثها.

وقد ساعدت الخدمات الصحية و برامج تنظيم الأسرة و الخدمات الاجتماعية و التربوية على تطوير بعض وسائل الوقاية من الإعاقة العقلية.

ونتيجة لأهمية التدخل المبكر فقد صدرت لدى بعض الدول التشريعات التي تضع عملية التدخل المبكر على رأس الأولويات في السياسات الوطنية، حيث حرصت التشريعات على ربط الكشف المبكر بشكل وثيق بالوقاية من الإعاقة و بالتدخل المبكر.

ويذكر باتون و آخرون (Patton et all,1990) أن التعرف على أسباب الإعاقة العقلية يساعد في إعطاء المتخصصين القدرة على معرفة معلومات دقيقة مناسبة للوالدين، و التعرف على التشخيص بالإضافة إلى التعرف على مدى خطورة الإصابة بالإعاقة العقلية، و وصف التدخل المناسب (سامية طه جميل، 1998).

وتعرف منظمة الصحة العالمية (1976) الوقاية من الإعاقة بأنها: مجموعة من الإجراءات والخدمات المقصودة و المنظمة التي تهدف إلى الإقلال من حدوث الخلل، أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية، و الحد من الآثار المترتبة على حالات العجز، بهدف إتاحة الفرص للفرد لكي يحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المثمر مع بيئته، بأقل درجة ممكنة وتوفير الفرصة له لتحقيق حياة أقرب ما تكون إلى حياة العاديين، و قد تكون تلك الإجراءات والخدمات ذات طابع اجتماعي أو تربوي أو تأهيلي. فهي تلك الإجراءات التي تؤدي إلى الحيلولة دون حدوث الاعتلال الجسمي أو العقلي أو النفسي أو الحسي (الوقاية الأولية) ، أو للحيلولة دون أن يؤدي الاعتلال إلى العجز و إعاقة وظيفية دائمة (وقاية ثانوية)، أو للحيلولة دون تفاقم الآثار الناجمة عن الإعاقة.

و بمكن تعريف الوقاية من الإعاقة العقلية بأنها عبارة عن مجموعة من الأساليب و التدابير و البرامج والإجراءات التي يجب القيام بها من أجل الكشف المبكر والمسح الميداني للتعرف على الأسباب التي قد تؤدي أو تساهم في حدوث الإعاقة العقلية والحد من تطورها، وذلك لتجنب الآثار السلبية التي تنعكس نفسيا واجتماعيا وصحيا واقتصاديا على الفرد والأسرة والمجتمع بأكمله (فراج، 2000).

7-1- أهمية الوقاية من الإعاقة:

على الرغم من أن الإعاقة العقلية هي عرض من الأعراض المرافقة لحالات كثيرة، إلا أن الأبحاث الطبية لم تتوصل لأكثر من حوالي (25%) من الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية، و هذا يعني أن (75%) من أسباب

الإعاقة العقلية مازالت غبر معروفة، و لكن هذا الواقع لا يقلل من أهمية بذل الجهد على مستوى الوقاية، ولاشك أن الوقاية من هذه العوامل، تساعد في التقليل من نسبة انتشار الإعاقة العقلية، حيث يمكن تقليل خطر زيادة الإعاقة العقلية بنسبة كبيرة إذا عمل وفق النصائح التي تفيد في التقليل من نسبة انتشارها.

ولا تؤدي العوامل الوقائية الأغراض التي وضعت من أجلها، إلا إذا تظافرت جميع الجهود لوضع كافة بنودها قيد التنفيذ من قبل:

- الأسرة و المجتمع بكافة أفرادها، و الدولة بكافة مؤسساتها ذات الصلة بالعملية الوقائية.
- الباحثين و الدارسين، و مخططي البرامج الوقائية من الأخصائيين و القائمين على تنفيذها.
-

7-2- مستويات الوقاية من الإعاقة:

تقسم الوقاية من الإعاقة إلى ثلاثة مستويات و هي:

1. **الوقاية الأولية (Primary Prevention)**: و هي الإجراءات و التدابير التي تتخذ قبل حدوث المشكلة، و تعمل على منع حدوثها، و ذلك بتوفير الخدمات و الرعاية المتكاملة الصحية، والاجتماعية، والثقافية، في البيئات و الأسر ذات المستويات المتدنية اجتماعيا، و اقتصاديا، و التحصين ضد الأمراض المعدية، وتحسين مستوى رعاية الأم الحامل، و توعيتها بأسباب الإعاقة، و كفالة الرعاية اللازمة للأطفال الرضع، وتوجه نحو والدي الشخص المصاب بالإعاقة، أو الشخص الذي قد يطور حالة قد ينتج عنها إعاقة عقلية.

2. **الوقاية الثانوية (Secondary Prevention)**: و هي الإجراءات و التدابير التي تكفل التقليل من الاستمرار، أو تعمل على شفاء الفرد من بعض الإصابات التي يعاني منها، أي تحول دون تطور الإصابة من خلال الكشف المبكر، و توجه نحو الشخص الذي ولد مصابا بحالة قد تسبب إعاقة عقلية، والخدمات المقدمة في هذا المستوى منها العلاج السريع لحالات التراخوما، الإسعافات الأولية الفورية للكسور أو حوادث السيارات، اتخاذ إجراءات وقائية لحالات الصرع، توفر العلاج النفسي، و الخدمة الاجتماعية، ومكاتب التوجيه الأسري.

3. **الوقاية من الدرجة الثانية (Tertiary Prevention)**: و هي الإجراءات و التدابير الوقائية و الأفعال التي تحد من المشكلات المترتبة على الإعاقة العقلية، و تعمل على تحسين مستوى الأداء الوظيفي للفرد، و تساعد على التخفيف من الآثار النفسية و الاجتماعية عند حدوث الإعاقة، حيث تعنى بجميع أشكال

الرعـاية و الخدمـات الصحية و الاجتمـاعية، و التعليمية و التدريبية، و التأهيلية، و التشغيلية التي تبذل في رعاية المعوقين بحيث لا يتفاقم قصور الطفل، أو تزيد المشكلات لديه، و توجه للفرد الذي يعاني فعلا من إعاقة عقلية، و ذلك عن طريق الإسراع بدراسة الحالة، أو رسم البرنامج التأهيلي الطبي، و التربوي، و الاجتماعي، و المهني، و تنفيذها، وعلاج الآثار النفسية للمعاق، و في كل مستوى من مستويات الوقاية، يمكن أن تتخذ الإجراءات التي تكفل التأثير في كل واحدة من الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية (فراج، 2000).

و من أهم مبادئ الوقاية من الإعاقة ما يلي:

- التعرف على الأسباب و منع حدوثها.
- رفع المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسر.
- التوعية الأسرية من خلال الإرشاد الأسري، و الإرشاد الجيني، و الإرشاد الصحي.
- توعية المجتمع.

7-3- برامج الوقاية من الإعاقة العقلية:

من برامج الوقاية من الإعاقة العقلية و أكثرها أهمية:

1. **برنامج الإرشاد الجيني**: و هو برنامج يساعد الوالدين الذين يستعدون للزواج، أو الأسر التي لديها طفل معوق، بإعطائهم المعلومات حول الصفات السائدة و المتنحية و العوامل الوراثية و اختلاف العامل الرايزيسي بين الأم و ابنها، و هو برنامج توعوي.

2. **برنامج العناية الطبية أثناء الحمل**: وهو برنامج لتوعية الأمهات الحوامل بالنسبة للتغذية المناسبة والأمراض المعدية والعناية الطبية و تجنب الأدوية و الأشعة و المخدرات و الراحة النفسية.

3. **برنامج توعية الأمهات حول أهمية الولادة في المستشفى**: من أسباب الإعاقة العقلية الولادة في المنزل بسبب قلة التجهيزات الطبية في المنزل و قلة القدرة على الاختناق و غيرها.

4. **برنامج توعية الوالدين حول أهمية التشخيص المبكر**: يجب توعية الأمهات حول المظاهر غير المطمئنة لدى الطفل منذ ولادته، و أن اكتشاف مثل هذه الإعاقات مبكرا يساعد في تقليلها أو إنقاذها مثل (اضطرابات التمثيل الغذائي)(Findar) .

الخلاصة:

بعد مرور قرنين من الزمن في دراسة ماهية التخلف العقلي الا أن المفهوم لازال غير لم يحدد بدقة ويخضع للعديد من التنقيحات، وهذا راجع لاتساع مجالاته وعدم وضوح أسبابه، ففي الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل نجد التخلف العقلي قد وضع في المحور الثاني مع اضطرابات الشخصية، أما في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس نجده قد أصبح في محور اضطراب عصبي نمائي ويتم استخدام تصنيفات الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية والتصنيف الدولي للأمراض في توظيف التعريفات التشغيلية (Robin Murray) . وهناك جدل علمي كبير حول الصحة نظام التصنيف "التصنيفي" في مقابل "البُعدي"، وأيضًا جدل حول دور العلم والقيم في مخططات التصنيف والاستخدامات المهنية والقانونية والاجتماعية التي وضعت من أجلها.

الفصل الثالث

التربية العلاجية والتخلف العقلي

تمهيد

1.تعريفات التربية العلاجية

2.الفرق بين التربية العامة والتربية الخاصة

3.ميادين التربية العلاجية

4.التصنيف النهائي المعرفي في التربية العلاجية

5.مستويات العلاج في التربية العلاجية

6.أهداف التربية العلاجية

7.المناهج المستخدمة في التكفل بالأطفال المتخلفين عقليا داخل المراكز النفسية البيداغوجية

8. أساليب التعليم وطرق التدريب للأطفال المتخلفين عقليا

خلاصة

تمهيد:

ان الحركية التطورية في منحنى ميادين التربية العلاجية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، بدأت تعطي الثمار على صعيد النمو المعرفي والإدراكي وتنمية المهارات وإكتساب الإستراتيجيات المعرفية و الماوراء المعرفية لهذه الفئة، ويوما بعد يتأكد الإنسان في نفسه في كل يوم جديد من أهمية المعارف والخبرات على وجوده وصيرورته وكذلك على مكونات حاضره ومقومات مستقبله، فالمعرفة مجال واسع لا ينفب والخبرة ثمرة تزداد بفعل الحركية الإنسانية الهادفة إلى تغيير كيانه وسلوكه من خلال حاجياته المتجددة فالإنسان العصري المتحضر نتاج تحضره أينما وجد داخل مجتمعه متعامل مع أقرانه في عملية الإنتاج عموما والتي تتأكد الحاجة إليها تهدف وغاية وخصوصا عندما تتجدد الأهداف وهكذا تستطيع المجتمعات من أن تنمو وتستمر .

فهذا الكائن الإنساني كيفما كانت هيئته ممتلكاته وسلوكاته وتباين في سماته وتحجمت قدراته وإستعدادته وإمكانياته المعرفية فهو الوحيد الذي يستطيع أن يقوم بنقله نوعية وله القدرة على تغيير السبل ومدارات أهداف حياته بالرغم من الصعوبات والمعوقات سواء الفكرية أو العقلية أو الإنحدار في مستوى الذكاء والسلوك التكيفي الإجتماعي أو الإختلالات الوراثية أو القصور في الوظائف الإدراكية، بحيث أن العمل الذي يقوم به الإنسان عند (ليتري Litry) لتنشئة الطفل أو الشاب هو عبارة عن مجموعة من العادات الفكرية واليدوية والصفات الخلقية التي تكتسب (أكرم محمد صبحي محمود العزواي،2010،ص:9).

1-تعريفات التربية العلاجية:

ويرى معظم (لالاند) أن التربية هي عمل موجه ينجم عن الكائن الحي بجهده الشخصي.

1- العمليات التي ينمو الفرد بواسطتها ويكون له من خلاله أشكال للسلوك.

2- مصطلح عام يعبر عن الدراسات الفنية والمهنية التي يقوم بها المؤسسات العليا لأعداد المدرسين.

3- التربية هي الفن الذي بواسطته تنقل المعرفة المنظمة إلى كل جيل والتربية للمربين هي عند (هربارت)، هو موضوع علم غايته تكون الفرد من أجل ذاته وتوقظ فيه دروب ميوله الكثيرة .

ستوارت ميل) حسب قوله هي: التربية هي جميع ما نقوم به من أجل أنفسنا وما يقوم به الآخرين من أجلنا بهدف الإقتراب من كمال طبيعتها، فهي بهذه الشمولية لأثارها المباشرة وغير المباشرة وتكون بذلك طبع الفرد وملكاته.

أما " دور كمايم" فيعتبر التربية هي العمل الذي تحدثه الأجيال الناضجة في الأجيال التي لم تنضج بما يكفي للحياة الإجتماعية.

ويعتبر "جون ديوي " فيرى التربية بإعتبارها مجموعة العمليات التي يستطيع بواسطتها مجتمع ما أن ينقل سلطته وأهدافه إلى الأجيال الناشئة بهدف تأمين وجوده ونموه المستمر.

ويرى المربون العصريون مثل الدكتور فاخر عاقل و جميل صليبا بأن التربية هي عون الإنسان على البقاء بالشكل الأنسب، وهي إعداد الحياة المقبلة، والكشف عن المواهب والميول ونقل التراث وحفظه (د. فاخر) والتربية تبلغ الشيء إلي الكمال أي بتنمية الوظائف النفسية، وأن التربية والوارثة متقابلتان الأولى تعني التفسير والوراثة تعني الثبات.

ولهذا يتبين فيما تقدم ذكره أن التربية العامة عملية تحدث للإنسان الحي وترافق مراحل نموه منذ ولادته وحتى الممات، تنعكس على سلوكه وتصرفه الظاهر كما تظهر في حواسه ومشاعره غير الظاهرة عبر سلوكه وخلاله، كما يكشف ذلك علماء النفس والاجتماع وعلماء الطب وخبراء علوم الحياة ووظائف الأعضاء .

كما تبين لنا بأن التربية هي عملية كشف للميول والرغبات التي تشكل الدوافع الإنسانية على مستوى الفرد والأفراد لنا .فهي عملية إجتماعية تعمل على تحسين ظروف التكييف الإجتماعي عند الإنسان والمرافقة لمراحل نموه ونضجه، كما تبين لنا بأن التربية هي عملية كشف للميول والرغبات التي تشكل الدوافع الإنسانية على مستوى الفرد والأفراد لذا فهي عملية إجتماعية تعمل على تحسين ظروف التكييف الإجتماعي عند الإنسان والمرافقة لمراحل نموه ونضجه، كما تبين لنا التربية بنيات العلاقة بين مراحل النضج النفسي والعقلي والبدني عن طريق ما توصل إليه علماء التربية من مقاييس وإختبارات لقياس القدرة العقلية والبدنية والمعرفية الكفيلة يتوصف سلوك الإنسان لأغراض تقويمه وتصحيحه ونماءه ورقية بنفس الوقت.....والتربية العامة على ضوء ذلك قد رسمت لنا حدودا في مجالات وأساليب إثبات في تلك الأبعاد عندما صنفت إتجاهات وظيفتها ودورها في تربية الأسوياء وفقا للفروق الفردية فيما بينهم الأسوياء وفقا أيضا للقدرات العقلية والنفسية والبدنية، وجعلت من مقاييس وإختبارات الذكاء والتحصيل وقياس الإستعدادات والقدرات وتقدير الإمكانيات أسلوبا علميا وتطبيقيا أساسا لتصنيف الأطفال إلى فئات كما أوجدت لهم طرائق وأساليب تربية وتأهيل وتعليم خاصة لأولئك الأطفال

المحتاجين للعون والخاص والرعاية الخاصة والتربية الخاصة التي تعد إهتماما خاصة بالإنسان فرضته ظروف تكوينية الخلقي أو بفعل ظروف الحمل والولادة أو ظروف الإصابة ما بعد الولادة بالحوادث والأمراض.

إن التربية العلاجية تعتبر إحدى المجالات الحيوية في التربية الخاصة، وهي إستراتيجية فعالة في تنمية المهارات وتحسين مستوى الأداء لدى الأطفال ذوي الفئات الخاصة، بحيث تعتبر التربية الخاصة هي طريقة تربوية نوعية تنسجه وإحتياجات الإنسان ذوي القدرات العقلية والبدنية والنفسية الغير سوية عند مقارنته بأقرانه في العمر والقدرة والإمكانية وفق مقاييس وإختبارات صحية ونفسية وعقلية، لهذا هي عبارة عن طرائق و سبل ووسائل خاصة بالأطفال المتخلفين عقليا.

2-الفرق بين التربية العامة والتربية الخاصة:

من المعروف على الصعيد العملية التعليمية بأنه يوجد تفسير العلاقة الترابطية بين ما هو عام وخاص في الديناميكية التربوية، بحيث هناك القدرة متمثلة في الكشف الأولي للدارس أنه لا يوجد هناك فروق بين ما هو أصلي وفرعي، وذلك من حيث الجوهر و أهداف التربية غير أن طبيعة المطلوب من العمليات التربوية بحيث يظهر الفرق كالآتي:

أولا: يوجد أن هناك بعض المتطلبات الأساسية والتي تتمثل في التشخيص والفرز والتصنيف للتلاميذ مثلا تضع لهم تعريفا للشكل وتوصيفا لمضمونه بالإضافة إلى الأداء والتفكير، بحيث تسمح أن تضع أساليب وطرائق وأدوات ومعدات وسائل ومناهج تساعد هذه الفئات المعينة من التصنيف دون غيرها..... ولهذا فالطفل الكفيف تختلف أساليب ومناهج تعليمه وتأهيله وتدريبه عن الطفل الذي يعاني من العم والبكم أو الإعاقة العقلية والبدنية.... إلخ (أكرم محمد صبحي محمود العزواي،2010،ص:11).

ثانيا: بعد برامج التأهيل فئات التربية الخاصة مهمة للغاية بحيث تعتمد على برامج ذات نوعية للذين يعانون من إعاقة محددة حيث نجد إختلاف بين برنامج التربية والرعاية والتي تهتم بتدريب الأطفال المتخلفين عقليا وذلك حسب تصنيف درجة الإعاقة المتوسطة والبسيطة مثلا وأيضا بخصوص الفروق في أساليب تعليم وتأهيل الكفيف وفقا للفحص الطبي و تحديد درجة الرؤيا مثل ضعيف البصر وفاقد النظر كليا وفقا درجة الرؤيا مثل ضعيف البصر وفقا النظر كليا وفق درجات مقياس البصر.

ثالثا: إن الخاصية التي تتميز برامج التعليم التربية والتأهيل والتدريب للأطفال والإحتجاجات الخاصة إلى التركيز على تحقيق أهداف التوافق والتكيف الإجتماعي وجوده الحياة للعيش مع الآخرين، وبذلك تقبل وقبول

الآخر والشعور بإحساس سوي بالدور الإجتماعي وحقوق المواطنة وهي تعتبر أهداف عامة للتربية وخاصة بالنسبة للخاصة.

رابعا: تتميز برامج التربية الخاصة بالاعتماد على إختيار ومقاييس خاصة أكثر لتصنيف للتلاميذ للتعرف على إستعداداتهم وقدراتهم و تطورها وذلك وفق لمراحل نموهم أو مراحل معالجتهم وفي المقابل لا تحتاج دائما التلاميذ الأسوياء إلى هذا الكم والتنوع من الاختبارات في العديد من المقاييس السيكومتريه .

خامسا: تترتب عن التربية الخاصة لازمة لذوي الإحتياجات الخاصة التي تحتاج إلى تكاليف كبيرة ومضاعفة بالمقارنة مع احتياجات التربية والتعليم للتلاميذ الأسوياء.

سادسا: إن النقطة الهامة في برنامج علاجي تدريبي تتمثل في الإعداد الجيد سواء المادي أو المعنوي لكادر التربية والتأهيل والتعليم وبرامج تنفيذ خطط إستراتيجيات النهضة في مستويات برامج التربية الخاصة إلى عناصر مؤهلة لتربية التلاميذ الغير الأسوياء وبمواصفات خاصة، وعادة ما يفضل الكادر النسوي على الرجال خصوصا في مهام التأهيل الخاص، لما للمرأة من أحاسيس وإنفعالات تخدم كثيرا دورها التربوي التعليم.

3 –ميادين التربية العلاجية:

إن الإنفتاح الأفقي الاجتماعي على مفهوم التربية العامة والتي شكل فيما بعد البنية التحتية للتربية الخاصة حيث أصبح فرعا منه من خلال التعرف على وحدة أهداف التربية والتي إنبثقت منها المجالات الآتية:

التربية ذهنية: والتي تعنى بتنمية وتطوير القدرات الذهنية للتلاميذ من خلال برامج خاصة تستهدف والتنشيط التقابليات الذهنية و التفكير لدى الأسوياء وغيرهم من أبناء المستوى التعليمي الواحد .

1–التربية الصحية: التي تهتم بالبرامج التربوية الهادفة تؤدي إلى زرع وتنمية العادات والتقاليد الصحية اللازمة للمحافظة على حياتهم تنشيط عمل أجهزة الجسم الداخلية وتعليمه سبل وطرق الصحية والسلامة (المرجع نفسه ص:12).

2–التربية البدنية: وهي تلك البرامج التي تهتم بتربية الإنسان من خلال بدنه وذلك برفع المستويات أدائه الحركي البدني وتحسين قوامه وتنشيط عمل أجهزة الجسم الداخلية والخارجية وإنتظام فاعلية جهاز الدورة الدموية والتنفسية وتقوية العضلات وضمان نموها الصحي والصحيح وفق مراحل النمو الإعتيادي وبرامج التربية البدنية المختارة وتكون الرياضة و أداء التمرينات البدنية المنتظمة لتحقيق أغراض التدريب البدني والقوة وتنشيط المهارات الحركية والترويح النفسي أهدافا لهذا النوع من التربية .

3-التربية الاجتماعية: وتتمثل البرامج التربوية الهادفة لتحقيق التكيف الاجتماعي والتنمية روح العمل الإجتماعي وإحترام الآخرين و تحسين سبل العيش المشترك والخدمة الإجتماعية على صعيد الفردي والمجتمع، لذلك إعتبرت التربية علمية إجتماعية بحد ذاتها لكونها تهدف إلى تطبيق السلوك الفردي وبما ينسجم مع بيئة الفرد ومحيطه.

4-التربية النفسية: و هي البرامج والطرائق التي تهدف إلى تربية النفس خلال دراسة و تحليل السلوك الإنساني ودوافعهم وميولاته وسماته وفقا للمقاييس وإختبارات علم النفس وفروعه المختلفة والتي تزود المربيين بالمعلومات الكافية لبناء برامج التربية النفسية التي أصبحت حاجة ماسة وضرورية في عصرنا اليوم لتوفير الحياة الهادئة السعيدة القادرة على الاستماع بجودة الحيا (المرجع نفسه ص:13).

5-التربية الدينية: وهي البرامج التربوية الهادفة إلى زرع وتعزيز الإيمان بإسم الواحد الأحد بأذن في نفسوس وعقول التلاميذ، ورسم منهاج حياتهم الصالحة المعتمدة على دور قيم و مبادئ الدين الإسلامي الحنيف في بناء الشخصية المؤمنة والأساس للمواطنة.

6-التربية الفنية والجمالية : وتعني بالبرامج التي تهدف إلى تنمية الذوق الرفيع في التعامل مع الحياة عموما ومع الطبيعة والإنسان على وجه الخصوص، كما تزرع في النفوس حب الجمال وتقديره واحترام كل شيء جميل سواء أكان وصفا للإنسان أو الطبيعة وما تحويله من آلاف الأشكال للأحياء سواء كانت نباتات أو حيوانات وذلك بالتأكيد أن للفن أهداف الإبداعية في التعبير المادي والرمزي من خلال الرسم أو موسيقى أو الأداء البدني المعبر عن الأداء الفني الرفيع وسمو الأخلاق على نفس البشرية و هي سمات الإنسان الحضاري اليوم.

7-التربية العلاجية: وهي أحد المتغيرات الهامة في أطروحتنا للدكتوراه التي تناولت كيفية تنمية وتحسين أداء الأطفال المتخلفين عقليا، فهي بمثابة البرامج الهادفة والناجعة في معالجة إنحراف القوام لجسم الإنسان برعايته الطبية أو إنحراف النفسي والإجتماعيالشخصي من خلال التكفل النفسي الطبي أو تصحيح وتعديل ميوله ورغباته ونزواته الشاذة والغير سوية ويتم معالجتها وفقا للمقاييس واختبارات الكشف والتشخيص السبيكو معرفي والبرامج التدريبية العلاجية المقننة اللازمة، وتحوز التربية العلاجية على مكانة جد مهمة و دورا فعالا في عمليات تقويم البدن النفسي والذهن وإختلالات الفعل مما نعيبه من أعراض الأمراض والأوبئة أو عادات وسلوكات مرضية ومعتقدات وخبراتهما مرفوضة إجتماعيا ودينيا قانوني (المرجع نفسه).

8-التربية المهنية والحرفية: و هي البرامج التي تهدف إلى تعليم التلاميذ في إكتساب المهنة وتعزيز الخبرات الحرفية لدى التلاميذ، فهي بمثابة برامج تعمل على تحبيب هذه النشاطات اليدوية لدى التلاميذ حيث تحضر لحب العمل وإحترامه وأهمية الوقت واستثماره للأفضل وذلك لتحقيق الإنتاج الأوفر والأجر الآنسب، كما يكون هدف بناء الشخصية العملية والواقعية أساسيا وحقيقيا ومكونا لشخصية الإنسان الحضاري المتكيف والمتأقلم مع جميع الظروف و أحداث الزمن.

وبصفة عامة أصبح الفضاء العمومي متغيرا في التربية كمفهوم مميزا من خلال الفعل التواصلي والإجتماعي فالبرامج الخاصة والعامة تركز على تغيير قدم ذاته على أساس كائن بيولوجي وإجتماعي وإنتاجي في التعامل مع ذاته والآخرين، أو في نقل موروثة سواء الموجودة في ذاكرته الأزلية أو المؤقتة في المساق الثقافي النمائي والبيوسيو معرفي والتاريخي أو في بلورة مناهج إستثماره كقدراته وأدائه وقابليته كفرض وكمجتمع أو إستثمار نعمة الله سبحانه وتعالى كون الإنسان (خليفة على الأرض) يعيش عليها ويأكل من ثمارها وينعم بجمال خلق الله عز وجل، فنعمة الصحة و الأمان والسعادة والرضا هم أغراض يمكن للتربية تحقيقها من خلال توفره مناهجها وطرائقها وسبلها وأساليبها وأدواتها من معتقدات ومعارف وخبرات.

4-التصنيف النهائي المعرفي في التربية العلاجية:

تتبلور الاتجاهات والتيارات الحديثة للأنشطة وتطبيقات التربية في عصرنا المتسارع التكنولوجيا الرقمي أو بما يعرف عالم الديجيتال المتعدد المعارف والمهام في الكشف عن القدرات الكامنة للإنسان سواء المعرفية أو الماوراء معرفية للإمكانياته وذلك في وصف وتسمية احتياجاته سواء بيولوجية أو النفسية أو الإجتماعية و الإقتصادية، إضافة إلى فتح أفاق لتوظيف خبراته الجديدة المتميزة في خدمة الإنسان ورغباتهم وميوله لأنية والمستقبلية (المرجع نفسه ص:14). فقد أوضحت الدراسات والبحوث ذات الطبيعة الكاشفة كما نسعى جاهدين لإظهارها في دراستنا حول الكشف لما وراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا، فالنفس البشرية ليس في الوصف والتحليل فحسب بل بالأرقام الدقيقة عن ضرورات تفعيل وتفطين و تحفيز وتنشيط البرامج والأساليب التربوية بعدها بعد هادف تكفلي نفسي طبي علاجي وذلك لرعاية الأطفال ابتداء من عملية الإخصاب وبدء تكوين الجنين في رحم الأم، حيث كشفت الفحوصات الطبية والمخبرية وتقنيات السونار المتطور والاتصال إلى أن فاعاليات وأنشطة نمو الجنين في رحم أمه ولغاية ولادته تفرض نوعا خاصا من الإهتمام والتكفل والرعاية بالأم وبالجنين معا، وذلك سيما في السنوات الأخيرة التي شهدت نقلة نوعية في التطور والنمو والارتقاء من حيث مدى انتشار الأجهزة المرئية التي توضح لنا صورا وأفلاما لحركة الجنين الحسية فهو يسمع الموسيقى ويستمتع بها كما يقاع كوني ترددي للموجات

معبرة عن ذلك بحركات (الرفس) داخل بطن أمه وهذا يعد مؤشرا مهما في توصيف نوع برامج التغذية لتربية الاتجاهات النهائية لدى الجنين ومثل ذلك وهو يمثل دليل على إمكانية تسجيل البدء على عملية التربية للطفل واكتسابه الخبرات والمعارف وقياس مدى إستجابته على سبيل المثال لا الحصر... فكلما كانت بدئ عملية التربية مبكرة وبعد الولادة مباشرة مثل التعامل مع غرائز الطفل وأحاسيسه في التعبير عن الجوع أو الفرح أو البكاء أو الضحك والبحث عن مصدر الغذاء وهو على صدر والدته فور ولادته أو إحساسه في ذفئ الاستقبال والحضانة والرعاية مبطلات كان بذلك بشكل أولي بدايات نجاعة وفعالية التربية.... كما أن معرفة إكتمال التكوين الخلفي للطفل عن طريق الكشف والتشخيص الطبي الملازم للحمل وعملية الولادة والتي تعد أول بدايات الكشف عن الأطفال الخواص مثل الأطفال الخدج أو المولودين بعاهات خلقية نتيجة عدم إكتمال النمو أو ما تنقله الجينات الوراثية أو الإضافية أو الأضرار الناتجة عنها... كل ذلك يمكننا من تحديد بدء التربية العلاجية الخاصة والحاجة لبرامجها.

4-مستويات العلاج في التربية العلاجية:

تظهر العديد من القرارات المنهجية سواء المتواجدة في أدبيات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والعلوم الطبية أنها توضح لنا تفاصيل عملية وموضوعية دقيقة في الوصف لسمات من يقرر تثبيت وصفهم واحتجاجاتهم إلى رعاية خاصة في تربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم وتدريبهم كونهم غير عاديين وذلك راجع بسبب الخلل الناجم عن الإصابة أو الضعف أو اعتلال أو الإعاقة أو العجز أو التخلف إذا تمتد ميادينها لتشمل الخدمات الخاصة للأغراض التالية:

1. **العلاج الطبي أو الصحي:** يعتبر تعريف الصحة من الأمور الجوهرية بالنسبة للباحثين والمختصين في مجال علم النفس الصحي في عام 1948 عرفات المنظمة الصحة العالمية الصحة بأنها حالة متكاملة من الرفاه الجسمي والعقلي والإجتماعي وهي ليست مجرد غياب المرضى أو وجود عجز " World Health Organizatuin" ويمثل هذا التعريف المحور الذي يرتكز إلى مختصو علم النفس الصحي في تعريفهم للمفهوم إذا تعرف الصحة بأنها تحقيق للتوازن بين الجوانب الاجتماعية و العقلية والجسمية، بدلا من تعريفها في ضوء غياب المرض و كثيرا ما يستخدم مصطلح العافية " Wellnen" للإشارة لحالة الصحة القصوى التي يمكن الوصول إليها، ويرتكز العلاج الطبي أو الصحي إهتمامه على جمال مظاهر الصحة والمرض خلال مراحل العمر المختلفة " Maddux ,Roberts Sledden , and Wright ,1986" كما يوجه انتباها خاصا للحفاظ على صحة والارتقاء بها.

وهذا يتضمن مراعاة كثيرا من الأمور التي تتعلق بتوجيه الأطفال لتطوير عادات صحية جيدة، وتحفيزهم وتشجيعهم على ممارسة التمارين الرياضية بشكل منتظم، وتعميم حملات إعلامية لمساعدة الناس لتحسين نظام تغذيتهم. ويدرس أيضا المظاهر النفسية المصاحبة للوقاية من الأعراض و معالجتها (Prevention and treatment) فالمختصون في هذا المجال يدرسون تأثير المؤسسات الصحية في تشكيل سياسة صحية هادفة، وتأثير المؤسسات الصحية في تشكيل سياسة صحية هادفة، وتأثير في مجالات الرعاية الصحية على سلوك الناس كما يواجهون إهتمامهم لتطوير توصيات بهدف تحسين نظام الرعاية الصحية و عموما فالعلاج النفسي الطبي يوظف مساهمات في علم النفس التربوية، والعلمية والمهنية للحفاظ على الصحة والارتقاء بها والوقاية من الأمراض وعلاجها وتحديدا المسببات والعوامل التي ترتبط بالصحة والمرض وما ينشأ عنه من اضطراب وظيفي، وتشكيل السياسات الصحية(Matarazzo,J.D, 1980) .

2. **العلاج النفسي الإجتماعي**: هو الحد من المعاناة وتحسين الصحة النفسية والرفاه النفسي الاجتماعي بحيث يتركز على الذات من خلال الأفراد الذين يعانون من مشكلات الصحة النفسية والمشكلات النفسية الاجتماعية والتركيز على المجتمع من خلال جو أمن يعزز كل من العائلة والمجتمع والحياة الاجتماعية من الرفاه والتنمية بكل أفرادها و يساعد العلاج النفسي الاجتماعي العائلات في تلبية الإحتياجات الفردية للأفراد الذين يعانون من المشكلات المتعلقة بالصحة النفسية والمشكلات النفسية الإجتماعية وعلى سبيل المثال من خلال الاستجابة للضيق النفسي أو مساعدتهم في أداء مهامهم اليومية، إضافة إلى تقديم الدعم النفسي الاجتماعي عن طريق تنظيم الممارسات الثقافية أو العلاجية وتضمين الأفراد الذين يعانون من المشكلات المتعلقة بالصحة النفسية والمشكلات النفسية الاجتماعية بالنسبة للأطفال الذين يعانون من الاضطرابات التنموية في التعليم الذين يطلبون الرعاية الخاصة بهم(1. https://interagenaj standing commitee.oeg /mental health and psj chonocial-support emer geng-setting 2017 géneve.)

3. **العلاج البدني الحركي**: لقد عرف الإنسان منذ إستوطن هذه الأرض القيمة الكبيرة لممارسة الرياضة لعلاج للمرضى وللأشخاص المعاقين حيث أن حركة الجسم ذات تأثير فعال في تخفيف الآلام النفسية و السلوكية والانفعالية، وظهر ذلك جليا بعد نهاية الحرب العالمية الثانية وما خلفته من إعاقات و أثار نفسية على الأفراد خاصة الأطفال والنساء وبخاصة الأشخاص المعاقين بعدما أصيب ملايين من الأفراد بإعاقات مختلفة أثرت على معاشهم النفسي والاجتماعي والبدني، مما جعل الإلحاح بالضرورة لتأهيل هؤلاء الأفراد حسب تتوافق وتتلاءم قدراتهم مع درجة إعاقتهم، ولقد اتجه الإهتمام نحو إستدخال البرامج التدريبية و النظريات التعليمية التعليمة الحديثة

إلى الملاعب وصالات الألعاب بالنسبة للشخص المعاق كجزء مكمل للعلاج الطبي. وكان يعبو الهدف من التأهيل الحركي هو الحصول على أفضل إستقلالية في الحياة اليومية من خلال تحسين الوظائف الحركية والسيطرة الإدارية و الوقاية من حدوث التشوهات العظمية وعلاجها ومساعدة الاستقلال الوظيفي. ويرى تشارلز بونشر، وهو من علماء التربية الرياضية البارزين، أن التربية الحركية مدخل هام لتدريس التربية الرياضية حيث أنها معينة بالحركات الأساسية للإنسان مثل الجري- المشي- الوثب- التسلق...إلخ وهذه الحركات هي الأصل في جميع المهارات الحركية البسيطة والمركبة، وإذا كانت التربية الرياضية ضرورية للشخص المعاق فإنها تصبح أكثر ضرورة للشخص المعاق وذلك لحاجته للتمرينات والأنشطة البدنية التي تعمل على تحسين القدرات الحركية للجسم وتحسين التوافق العضلي الصحي والتوازن الحركي والدقة والمرونة (أحمد حافظ، 2019).وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث عن التأثير الايجابي لبرامج الأنشطة الحركية المعدلة في تنمية القدرات الإدراكية الحركية لدى الأطفال المعاقين، وفي تحسين أدائهم وسلوكهم الحركي، وتكيفهم العمل ونموهم الحركي العضلي وتوافقهم الحس الحركي، كما تساعد هذه البرامج أيضا في تحسين مفهوم الذات، وبعض جوانب السلوك التوافقي لديهم.

4. **العلاج العقلي المعرفي**: وهو نوع من العلاج النفسي وضعه الطبيب النفسي الأمريكي آرون بيك، والعلاج المعرفي هو واحد من الطرق العلاجية ضمن مجموعة الأكبر المعروفة بالعلاج السلوكي المعرفي(CBT) وقدم لأول مرة من قبل ذلك في سنة 1960، ويسند العلاج المعرفي على النموذج المعرفي وهي مجموعة نظريات نمذجة العقل ونظرية مجتمع العقل وثيقة العلة بها، هو أداء وحدة فرعية متخصصة يمكن لأجزاء أخرى استخدامها لاتخاذ القرارات في المهام المعرفية، و مسألة وجود هذه النماذج وطبيعتها عن أحد الموضوعات الأساسية في العلم المعرفي وفي علم النفس التطوري، والذي ينص على أن الأفكار والمشاعر والسلوك جميعها مترابط، وأن الفرضية يمكنه أن يتحرك تجاه التقلب على الصعوبات وتحقيق أهدافه من خلال تحديد وتغيير التفكير غير مفيد أو غير الدقيق، والسلوكيات المشكلة والاستجابات العاطفية المؤلمة الناتجة عن التشوه المعرفي. كما يتضمن العلاج المعرفي العمل بالتعاون مع الطبيب المعالج لتطوير مهارات لإختبار وتعديل المعتقدات، وتحديد تشوهات الإدراك وتحسين طرق التواصل مع الآخرين أو تغيير السلوكيات(www.wékipedia.org 08-09-2019) .

5.**العلاج التربوي السلوكي**: يتطلب العلاج التربوي التعامل المكثف بين الأهل والمدرسة لعمل التغييرات المطلوبة ليصبح الطفل ناضج أكاديميا، فالأطفال المصابون بالإضطراب لديهم مشكلات في المدرسة نتيجة لما يعانون من صعوبات في القيام بالأعمال التي تحتاج إلى تركيز أو تخطيط أو تنظيم، وهذا ما يؤدي إلى ضعف في الأداء الأكاديمي والإجتماعي في المنزل والمدرسة والمجتمع. لذلك من الضروري تقوية علاقة المعلم بالطلاب

المصابين بالإضطراب والإهتمام بهم، كما ينبغي عليه التواصل مع الأساتذة الآخرين وأهالي التلاميذ للتنسيق معهم ومساعدة هذه الفئة من الأطفال قدر بالإمكان و يتضمن العلاج التربوي تكييف أو تعديل المنهج والخطة الدراسية أو البيئية ....بطريق تلائم قدرات وإحتياجات التلميذ المختلفة ويشمل هذا التكيف: المواد الدراسية البيئة ..، طريقة التدريس، الواجبات المدرسية، التقييم والدراجات والهدف من العلاج التربوي هو دعم الطفل إلى الوصول إلى أقصى قدراته الأكاديمية والاجتماعية من خلال إستراتيجيات تربوية فعالة.

6-أهداف التربية العلاجية:

مما لا يدع للشك في أن النظرة السيكو معرفية للتربية العلاجية كبرنامج وعمليات خدمات رعاية وتأهيل وتعليم وتقويم المعنفين وفق قواعد فرز الفئات المشمولة برامج التربية العلاجية هي نظرة متكاملة من العملية التربوية المقصودة في تنشأة الأطفال عموما الإهتمام بقدراتهم وإمكانياتهم العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية، فالأهداف العامة للتربية هي ذات الأهداف بالنسبة للتربية العلاجية، غير أن التأكيد فيها والتحديد لها تأتي من خصوصية احتياجات، ميادينها أولا، وطرائقها وأساليبها ثانيا وأعمال الفئات ومراحل نضجهم ونموهم البدني والنفسي والعقلي ثالثا والأدوات الأجهزة المساعدة و المعينة في تنفيذ مناهج وبرامج رعايتهم وتعلمهم وتدريبهم رابعا. من بين الأهداف التي تساعد في تحديد مسارات خدمات التربية العلاجية هي كما يلي:

1- تقديم الخدمات الخاصة لفئات ذو الاحتياجات الخاصة من الأطفال المعنفين وفق المقاييس والاختبارات المقننة لتحقيق فرص مناسبة وتعليمهم وتدريبهم وتشمل الأطفال المعاقين والمتفوقين.

2- تقديم المساعدة للأطفال المتخلفين عقليا من خلال تمكنهم من إستثمار قابليتهم وإستعداداتهم وقدراتهم في التعليم والتأهيل للمشاركة الاجتماعية في حياة الجماعة.

3- تقديم المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة على بناء شخصيتهم المتميزة من خلال تنمية وتعزيز سماتهم كالثقة بالنفس والجرأة وحسن تقدير الذات والرغبة في الدخول بالمجتمع وأخذ الدور المناسب فيه.

4- التحقيق ومتابعة بعض الإجراءات المتخذة كالفحص الطبي والصحي- وتشخيص العاهات وكشف مواقع الاعتلال و العجز والضعف العام أو النقص الكلي أو الجزئي عند المعاقين والتي تشمل من عمليات تربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم حرفيا.

5- الكشف والتعرف على الظروف الفردية من قبل المتخصصين في التربية العلاجية مما يساعد ويسهل من حياة صياغة البرنامج وتقديم الخدمات المناسبة والمفيدة وكذلك يشكل ذلك هدفا مركزيا للتربية.

6- تقدم خدمات التربية العلاجية لذوي الاحتياجات لا يمكن تقديمه إلا من خلال نظام خاص أو مؤسسة أو مركز متخصص لتقديم الخدمات اللازمة تمارين والمتكاملة والضرورية لقياس النمو والتطور لدى المعاق إضافة لتقويم حالة العوق وفق برنامج زمني مقنن يقبل للمراقبة والتحديث.

7- بعد إكتساب المعاق لمهارات مهنية حرفية مناسبة بفعل السبل والطرائق والأساليب والأدوات والمعدات والمتخصصين والتي توفرها التربية العلاجية هدفا إنسانيا ومركزيا.

8- تقوم التربية العلاجية على وضع برامج علاجية مقننة لتعديل السلوك تعمل على إطفاء أو تقليل المشاكل السلوكية الناتجة عن الإعاقة أو الظروف بيئية تواجد الطفل المعاق (نفس المرجع السابق ص 20).

إن الرواية الدقيقة للأهداف التربية العلاجية بقدر ما تظهر أهميتها وتكشف عن صعوبات مساراتها وحجم الكلف المادية اللازمة للنهوض بها، كما تؤثر على مواقع الروح الإنسانية التي ترافق محتواها ومضامينها وبنفس القدر تظهر الصعوبات التي ترافق أنشطتها وفعالياتها.

9- مراحل الكشف في التربية العلاجية للأطفال المتخلفين عقليا:

أولا: هناك ملاحظات المؤشرة من قبل الأبوين والمربين والمعلمين والمتخصصين عن توفرهم والمراقبة عن كتب وتسجيل المعلومات الكاشفة للخلل أو الإعتلال الملاحظ .

ثانيا: جمع المعلومات عن الطفل من خلال مقابلته والتعامل معه داخل الأسرة بقصد تسجيل المعلومات والتحقق منها علميا بواسطة أفراد أسرته.

ثالثا: دراسة حالة الطفل بضوء الملاحظات المسجلة عن مراقبة سلوكه ونشاطه التفعيلي باعتباره حالة مؤرخة...

رابعا: إستخدام الإختبارات والمقاييس المقننة المخصصة والمناسبة لعمر الطفل والتي تمكن من خلال صدقها وثباتها إعطاء الصورة المتكاملة عن جوانب نمو الطفل الجسمي والعقلي والذهني والاجتماعي والنفسي وما يرتبط بها من مهارات وخبرات فلسفية أساسية.

خامسا: تقييم أداء الطفل وقدراته وقياس كفاءة الأداء وفق برنامج زمني مناسب ولمراحل نمو الطفل التربوي –المعرفي.

سادسة: تقييم سلوك الطفل من قبل الآخرين من خارج أسرته في محيط الطفل وبيئته قبل المدرسة والسلطات المحلية مثلا.

7- المناهج المستخدمة في التكفل بالأطفال المتخلفين عقليا داخل المراكز النفسية البيداغوجية:

إن برامج الرعاية التربوية التعليمية للمعاقين عقليا قد أصبحت واجبا من واجبات المجتمع نحوهم فإن نجاح مثل هذه البرامج يعتمد إلى حد كبير على طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريب وما يترتب على هذا التدريب من نتائج وآثار تستطيع أن تسهم في اكتساب الطفل المعاق عقليا كما من المهارات التعليمية الضرورية له، وهو ما يمكن أن يساهم بدرجة كبيرة في مساعدته على الانخراط في الحياة.

1- تعريف المنهاج:

هو وثيقة مرجعية رسمية بالنسبة لجميع المؤسسات التربوية، وهو مجموعة من العمليات المخططة من اجل تحديد الأهداف والمضامين ومساعي استراتيجيات التعلم وتقويمها، وكذا الوسائل المعتمدة أين يكون المتعلم هو محور العملية التعلّمية وتتم هذه العناصر السابق ذكرها بالإجابة على 4 أسئلة:

- لماذا نعلّم ؟
- بماذا نعلّم ؟
- لمن نعلم ؟
- كيف نعلم ؟

تليها عملية تقويم مكتسبات التلميذ.

بالإجابة على السؤال الأول "**لماذا؟**" تكون الغايات من تعليم هذا التلميذ هي المقصودة، أي تحقيق أهداف التربية العامة، وتنمية قدرات التلميذ التعلمية واكتسابه للاستقلالية وكذا اندماجه مع زملائه ما يسمح بتوجيهه للتكوين المهني وبالتالي تحقيق الإدماج الاجتماعي.

وعلى السؤال الثاني "**بماذا نعلّم؟**" يجب على المعلّم أن يستند على منهاج المعلم المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية في طريقة تقديم الدرس وفي تحقيق الكفاءات المستهدفة مع تكييف طريقة التقديم والوسائل المستعملة.

"**لمن نعلم**" يدرك المعلم المتخصص أن محور العملية التعليمية هو تلميذ معاق ذهنيا درجة خفيفة ذو قدرات محدودة يجب مراعاتها عند توصيل المعلومة وتثبيتها لديه والتأكد من اكتسابها دون التقيد بالوقت المحدد.

"**كيف نعلم ؟**" هي الطرائق والوسائل التي يستخدمها المعلم في إيصال المعلومة إلى التلميذ وعليه أن يستعمل عدة طرق من اجل الوصول إلى ذلك.

2- أسس بناء المنهاج:

يقصد بالأسس مجموعة الأفكار والمبادئ الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي اعتمدت في تصميم منهاج الأقسام الخاصة.

ويتبنى المنهاج كل الأفكار والتوجهات الفلسفية التي تؤمن بحق الأطفال المعاقين في التمدرس، كل حسب قدراته ودرجة إعاقته وكذا تنشئته تنشئة متكاملة وتطوير شخصيته من كل النواحي الجسمية، العقلية، النفسية، الاجتماعية، الحركية، ما يساعد التلميذ على التكيف والاندماج مدرسيا واجتماعيا.

وتماشيا مع إصلاحات المنظومة التربوية ومتطلبات المراحل الدراسية اعتمد في بناء هذا المنهج على المقاربة بالكفاءات مع مراعاة الأسس التالية:

2-1 الأسس الاجتماعية:

لقد حرصنا من خلال منهاج الأقسام الخاصة على تعريف التلميذ المعاق ذهنيا بتقاليد ومعايير السلوك الاجتماعي ومقومات هويته وقيم الجمهورية الديمقراطية والعالمية وذلك بغية إعداده لمسايرة متطلبات الحياة الاجتماعية.

2-2 الأسس النفسية التربوية:

يعد التلميذ المعاق ذهنيا المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية ولهذا استوجب في إعداد المنهاج مراعاة خصائص هذا التلميذ المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية والاجتماعية...، بالإضافة إلى حاجات وميول واتجاهات وقيم هؤلاء التلاميذ وكذا حاجاتهم الخاصة.

3- تقديم المنهاج:

يجيب المنهاج في مركباته على الأسئلة التالية:

- ما الذي يجب أن نعلمه ؟ سلوكات وتعلمات أساسية مستهدفة،

- من المستفيدون منها ؟ الأطفال المعاقين درجة خفيفة من 6 إلى 9 سنوات،

- لماذا وضع المنهاج ؟ لإنماء شخصية المعاق ذهنيا وتهيئته للاندماج المدرسي نفسيا واجتماعيا،

- ما هو التسلسل المتبع ؟ ثم في تقديم المنهاج مراعاة العناصر التالية:

- خصائصه،

- المقاربة والاستراتيجيات المتبناة،

- الأنشطة التعليمية وكيفية التقويم.

3-1 خصائص المنهاج:

تماشيا مع الإصلاحات السارية المفعول في المنظومة التربية تم مراعاة في إعداد المنهاج الجوانب البيداغوجية التالية:

المقاربة بالكفاءات: لقد اعتمد في إعداد المنهاج على المقاربة بالكفاءات وما يبرر استخدام هذه المقاربة:

- **بالنسبة للمنظومة التربوية:** يحقق الانسجام بين مختلف مراحل التعليم،
- **بالنسبة للتلميذ:**

- تعطي معنى للتعلّمات،

- تضمن له التطور من جوانب متعددة،

- تمنحه فرص النجاح داخل المدرسة وخارجها.

- **بالنسبة لمعلم التعليم المتخصص:**

- تبعده عن الارتجال،

- تمكنه من انتقاء التعلّمات التي تساير إمكانيات وحاجات التلميذ والتي تقوم على وضعيات حقيقية،

- الاعتماد على أساليب عمل قائمة على المبادرة والتنويع مراعيا في ذلك خصوصية الفئة.

3-2 التدرج:

يقوم تنظيم مسار التعلم على مايلي:

- ربط الخبارات السابقة والبعدية للنشاط الواحد وبين مختلف الأنشطة،

- تساعد المعلم على الاختيار المناسب للأنشطة التي تسمح للتلميذ بالتفاعل الايجابي معها.

3-3 استراتيجيات التعلم:

إن معلم التعليم المتخصص مطالب بالتوزيع في الاستراتيجيات والأساليب التي تناسب طرق تعلّمات التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة ومن أمثلتها اللعب، المشروع، استراتيجيات حل المشكلات، إستراتيجية وضعية مشكل...

3-4 التعلم في التربية الخاصة وتقويمها:

يعتبر التقويم مكونة أساسية من مكونات الفعل التعلّمي، وهدفه ضمان التقدم الأمثل لكل تلميذ، ويعتبر التقويم وسيلة للتواصل والتحاور بين المعلم والتلميذ وبين المعلم والأولياء.

وللتقويم أنواع: تشخيصي، تكويني وتحصيلي ومن بين هذه الأنواع يستحسن تطبيق التقويم التكويني لما له من فوائد تعود على التلميذ وعلى المعلم، حيث يساعده على تشخيص الصعوبات وعلاجها ومتابعة تقدم التعلّمات ومراجعة الممارسات التربوية.

أساليب تقويم الوضعية: من أهم عناصر تقويم الوضعية المبنية على أساس الكفاءات ما يلي:

- وضع أدوات لتقويم أداء التلاميذ اعتمادا على مؤشرات الكفاءة والتي تكون فيها فقرات التقويم منسجمة مع خصائص التقويم الجيد من حيث اشتمالها على محتوى الوضعية وعناصر الكفاءة أو الأهداف التعلّمية.

- اختيار الأسلوب المناسب للتقويم من حيث البساطة والتعقيد.

أدوات التقويم:

الشبكة التقويمية:

يتم بناؤها على أساس الملاحظة، حيث تحدد جملة من المقاييس ويؤشر لها برموز، يختلف عددها ونوعها من مجال تعلّمي إلى آخر: مكتسب في طريق الاكتساب، غير مكتسب (أنظر الملحق).

4- تناول المنهاج:

4-1 الأسس المنهجية للأنشطة:

البرنامج الذي سيتبع في القسم الخاص سوف لن يحيد عن ذلك المطبق في التربية الوطنية، لكن مع إدخال التغييرات الطفيفة تماشيا مع قدرات الطفل المعاق ذهنيا درجة خفيفة تمكنه من استيعاب المعارف، وكذا مراعاة خصوصيته بالنظر لقلة التركيز والفهم والتحصيل، ولذلك يستوجب توزيع محتوى البرنامج على مدة كافية قد تدوم عاميين في المستوى الواحد، مع إمكانية انتقاء بعض التلاميذ الذين يظهرون قدرات عالية من اجل توجيههم إلى الأقسام العادية واستكمال مسارهم الدراسي وفق برنامج التربية الوطنية.

4-2 تقديم مجالات الأنشطة ومضامينها: يحتوي المنهاج على نشاطات أساسية تتفرع عنها أنشطة فرعية كما هي مبيّنة في الجدول رقم (01) التالي:

مجال النشاط	الأنشطة الفرعية
نشاط اللغة	**1- نشاط التعبير الشفوي:** - الحوار، - السرد، - التعبير، - الوصف. **2- نشاط القراءة:** - اكتشاف إشارات الكتابة، - القراءة الإعلامية، - القراءة التواصلية، - القراءة التذكارية، - القراءة الانتقالية،

	- قراءة التسلية. **3- نشاط الكتابة:** - اكتشاف الأثر الكتابي من خلال الصور، الكلمات، أشرطة مصورة، - التدريب على التخطيط.
نشاط الرياضيات	1- الحساب. 2- المنطق. 3- حل مشكلات متعلقة بالفضاء.
النشاط العلمي والتكنولوجي	1- العالم البيولوجي: الإنسان، الحيوان، النبات. 2- العالم الفيزيائي: المواد وتحولاتها. 3- العالم التكنولوجي: أدوات ووسائل تكنولوجية.
نشاط التربية الاجتماعية: المدنية والإسلامية	1- التربية الإسلامية: آيات وسور قرآنية، أحاديث، أدعية، قصص دينية، سلوكات وقيم اجتماعية. 2- التربية المدنية: - الحياة المدنية: المواطنة، قواعد الحياة المدنية، التربية البيئية. - التربية الاجتماعية: الوسط الاجتماعي (ينطلق من الأسرة، المدرسة، المحيط بمفهومه الواسع).
نشاط التربية البدنية والإيقاعية	1- ألعاب جماعية. 2- الإيقاع.
نشاط التربية الموسيقية	1- الإصغاء. 2- التواصل واكتشاف العالم الصوتي.

	3- استعمال آلات موسيقية بسيطة. 4- أغاني، أناشيد، ألحان محلية ودولية.
نشاط التربية التشكيلية	1- التخطيط والرسم. 2- التلوين. 3- أشغال يدوية: القص، اللصق، الطي، التمزيق، التثقيب.
نشاط المسرح والتمثيل	1- لعب الأدوار. 2- الدمى والعرائس. 3- اللعب المسرحي.

5- نماذج لمذكرات المواد المدرّسة:

وهي عبارة عن أمثلة لخطة تعليم يومي يستند عليها معلمي التعليم المتخصص أثناء تدخلاته بما يضمن له تحقيق الكفاءات المستهدفة (انظر الملحق).

6- أمثلة مقترحة لوضعيات تعلّمية:

هذه أمثلة لوضعيات تعلّمية تساعد المعلم على التعليم المتخصص على بناء وضعيات أخرى حسب طبيعة النشاط ومجالاته والأهداف المسطرة:

المجال	إرشادات بيداغوجية	الأهمية البيداغوجية

المعرفي: أنا والآخرون	- تتناول هذه الوحدة مجموعة من الموضوعات المتعلقة بمعرفة الذات والاتصال أو التعامل مع الآخرين في إطار التكييف مع الحياة الجماعية والمحيط المدرسي الجديد. يتم التركيز فيها على وضعيات حوارية وعلى النشاط الحركي داخل القسم باعتماد صور ورسومات تمكّن التلاميذ من التعرف والتسمية والتحديد والمقارنة.	- يقدم نفسه، - يتعرف على الآخرين، - يذكر أسماء الآخرين أو المحيطين به.
الأعياد الوطنية والدينية	يتم التركيز على عيد الثورة والاستقلال وعيد الأضحى من خلال وضعيات حوارية يعتمد فيها على الصور والرسومات لإبراز مظاهر الاحتفال.	- يتعرف على الأعياد الدينية والوطنية. - يتعرف على مظاهر الاحتفال خاصة بكل عيد.

4.الطرق التعليمية للاطفال المتخلفين عقليا:

إن عملية تعليم المتخلفين عقليا عملية متعددة الجوانب لا تتم بطريقة واحدة بل بجميع طرق التعلم التي تكمل بعضها البعض الآخر في اكتسابهم المعارف والعادات والمهارات من البيت والمدرسة...الخ.

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها تعليم هذه الشريحة الآتي:

1.6- إيجاد دوافع للتعلم:

إن المتخلفون عقليا مثل العاديين يتعلمون بسرعة إذا أوجدنا عندهم الدافع للتعلم الذي يمدهم بروح المثابرة على بدل الجهد، والاستمرارية ويحتاج تنمية الدافع عند الطفل إلى جهود كبيرة من الآباء والمدرسيين، فقد

تبين من دراسات كروميل حاجة المتخلفين عقليا إلى الإرشاد والتوجيه باستمرار من الراشدين المهنيين في حياته لتنمية الدافع للتعلم.

2.6- الحصول على الثواب بعد كل نجاح:

أثار ثورنديك إلى قانون الأثر الذي جعل علماء التربية يركزون ويهتمون بالثواب لتدعيم تعلم السلوك المقبول وقد بدت الدراسات أهمية المكافأة في تعليم وتأهيل المتخلفين

عقليا لأنها تعني بالنسبة لهم تقبل الآخرين لهم، والشعور بالكفاءة والجدارة في مواقف التعلم، ولكي يكون الثواب مؤثرا في تعليم المتخلف يجب أن تكون مكافأة ملموسة (مادية ومعنوية) يحصل عليها عقب كل نجاح حقيقي، حتى يرتبط النجاح بالحصول على مكافأة.

3.6- العقاب على الأخطاء:

أشارت الدراسات إلى أن العقاب المقبول يؤدي إلى الحيطة والحذر ويجعل المتخلف عقليا يقلع عن الخطأ، ويشجعه على تعلم الصواب، حتى لا يتعرض للعقاب مرة ثانية ولكن العقاب مفيدا في تعديل السلوك ويجب أن:

1. يتبع الخطأ مباشرة: فلا يعاقب الطفل في المساء مثلا على خطأ ارتكبه في الصباح وهكذا.
2. يناسب العقاب الخطأ الذي ارتكبه الطفل بحيث لا يكون العقاب خفيفا جدا فلا يجدي ولا شديدا جدا فيشعر الطفل بالظلم.
3. لا يجرح كبرياء الطفل حتى لا يشعر بالاهانة والنبذ من الآخرين.
4. لا يستعمل إلا عند الضرورة، فلا يسرف الآباء والمدرسين في معاقبة الطفل وتهديده بالعقاب في حالة تعليم المتخلف عقليا) عبيد ,خولة أحمد يحي وماجدة السيد(2005 ,ص: 222-223) .
5. يكون مناسبا لشخصية الطفل، فقد وجد أن الطفل المنبسط يضاعف جهوده عقب اللوم في حين يضطرب المنطوي ويضعف أداؤه.

4.6- التركيز على الفهم:

يجب اختيار الموضوعات التي يتعلمها الطفل بدقة، بحيث تكون مناسبة لقدراته وشخصيته ويستطيع فهمها واستعادتها فقد أشار بياجية إلى أن ما يستوعبه الطفل ويفهمه لا ينساه بسهولة ولا يستطيع تعميمه على مواقف أخرى.

5.6- معرفة الطفل بنتائج تعلمه:

يجب إطلاع الطفل على نتائج استجاباته في موقف التعلم، حتى يعرف مدى تقدمه، ويدرك أخطاؤه ويصححها بنفسه أو بمساعدة المدرس الذي يرشده ويشجعه على مواجهة المواقف بنفسه.

6.6- التكرار:

يحتاج الطفل المتخلف عقليا إلى تكرار الاستجابة عدة مرات حتى تتكون العادة أو يكتسب المهارة والمعرفة، وهذا ما يجعله بحاجة إلى مدة زمنية أطول من قرينه العادي في التعلم إلا إذا اهتم المدرس بجلب انتباه الطفل، وتشجيعه على الملاحظة وفهم الموقف، ومكافأته على كل نجاح، وتبصيره بكل خطأ، حتى يدرك الصواب والخطأ ويتعلم عمل الصواب ويترك الخطأ.

7- الأسس التي تقوم عليها مناهج المتخلفين عقليا:

أسفرت جهود الباحثين في هذا الميدان عن إرسال مجموعة من المبادئ التي أصبحت أساسا مستقرة في إعداد البرامج التقليدية في التدريسي للمتخلفين عقليا من بينها:

1. تحقيق الربط بين المادة الدراسية وكل من ميول الطفل ونشاطاته الحركية والعضلية والخبرة الواقعية المحسوسة والبيئة التي يعيش فيها.

2. أن تكون المادة المتعلمة ذات قيمة ووظيفة وفائدة تطبيقية في حياة الطفل بحيث تساعده على التكيف لمتطلبات بيئته وحياته اليومية.

3. تجريب المادة المتعلمة وتتابعها حيث لا ينتقل الطفل من جزء إلى آخر إلا بعد تمام فهمه وإستعابه وإتقانه للجزء السابق مع التأكد على الإعادة والتكرير والاسترجاع المستمر لضمان نجاح الطفل في التعليم.

4. تسلسل المادة التعليمية وترتيبها بشكل منظم وتتابعها من العينات والمحسوسات في حياة الطفل إلى المجردات، ومن السهل إلى الصعب ومن الكليات إلى التفاصيل والجزيئات، مما هو مألوف إلى غير المألوف.

5. تفريد التعليم وفقا لاستعدادات الطفل ومعدل سرعته في التعلم واستعداده للتحصيل والانجاز، واحتياجاته الشخصية.

6. تعزيز الاستجابات الصحية وتدعيم السلوك الإيجابي للطفل في المواقف التعليمية والحياة المدرسية بمتلف الوسائل اللفظية والمادية المشبعة على تثبيت هذه الاستجابات ودفع الطفل لمزيد من الثقة بالنفس والشعور بالنجاح.

7. إثراء البيئة التعليمية بالمثيرات، وتنويع النشاطات المثيرة لاهتمام الطفل وطرق العمل وأساليبه واستخدام الطفل لعقله ويديه وحواسه في عملية التعلم مما يساعد على جذب انتباه وزيادة مستوى تركيزه.

8. حسن توزيع فترات العمل والراحة بحيث لا يشعر الطفل بالإرهاق الجسمي والعقلي والملل.

9. المزج بين نشاطات النظرية والعملية واستغلال اللعب والنشاط الذاتي والتمثيلي والغناء في المواقف التعليمية، كما يجب أن تسعى أنمطة المنهج لاسيما في السنوات الأولى إلى تحقيق:

أ- تنمية الاستعدادات والمهارات الحركية.

ب- تدريب الطفل وتعويده على ممارسة العادات والمهارات الوظيفية الاستقلالية.

ج- تنمية الاستعدادات والمهارات الاجتماعية واكتساب الطفل الأنماط السلوكية المرغوبة (سهير محمد سلامة شاش، 2002).

5- المناهج التعليمية التربوية للمعاقين عقليا:

يمثل الأطفال المتخلفون عقليا مشكلة متفردة للتعليم وهم يحتاجون إلى أن يقرر المختصون في التربية ماذا ينبغي أن نعلمهم حيث أن القدرة العقلية المحدودة لديهم تبطئ من عملية التعلم فإن علينا أن نأخذ في اعتبارنا أقصى كفاءة ممكنة للاستفادة من الوقت المتاح للتدريس وتحديد ما ينبغي التركيز عليه.

وسوف نتطرق إلى كل ما يتصل بالمنهاج الخاصة بالأطفال المتخلفين القابلين للتعلم EMR وألئك القابلين للتدريب TMR وكذلك الأطفال ذوي التخلف العميق أو الشديد .PMR

1.5- القابلين للتعلم:

1.1.5- المنهاج الخاصة بالمتخلفين القابلين للتعلم:

المشكلة الرئيسية في اختيار منهج للتلاميذ المتخلفين القابلين للتعلم EMR هي أنهم يختلفون فيما بينهم بشكل كبير بحيث أن ما يناسب أحدهم قد لا يكون مناسبا للآخر ومجموعة المتخلفين ذوي التخلف البسيط هم مجموعة مختلفة في كل السمات فيما عدا نسبة الذكاء التي تقع عادة بين(50-70).

ولا يقتصر اختلاف الأطفال المتخلفين القابلين للتعلم على القدرات العقلية فقط بل يختلفون في الخصائص السمعية والخلقية والثقافية (البيئة) واضطرابات في اللغة والاضطرابات السلوكية وهناك عامل مشترك بينهم وهي أنهم جميعا قد قابلوا صعوبة أساسية في الفصل العادي باعتبارهم طلاب علم غير قادرين على تعلم المواد الأساسية في المناهج العادية (www.moudir.com).

والواقع أن بعض المواضيع الأكاديمية كالحساب القراءة تدرس لهؤلاء الأطفال كجزء أساسي من البرنامج التربوي على اعتبار أن تنمية كفاءة الطفل الاجتماعية والشخصية والمهنية وقدرته على التكيف مع مجتمعه تحتاج إلى الحد الأدنى من المعرفة في مثل هذه الموضوعات، فإذا خرج هذا المتخلف إلى السوق وحاول استخدام وسائل النقل مثلا أو شراء سلعة ما يرغب الحصول عليها فإنه من المناسب أن يكون قادرا على معرفة الطريق الذي يسلكه أو قيمة الثمن الذي سيدفعه...الخ.

وبما أنه لا يوجد مناهج واحد يمكن اعتباره مناسبا لجميع الأطفال المتخلفين القابلين للتعلم فإنه من واجب المعلم أن يصمم ويكيف منهاج تربوي بشكل يتناسب مع احتياجات الأطفال في المدرسة أو المنطقة التي يعمل فيها.

إن المهارات المهنية التي يمكن أن تعلم للأطفال المتخلفين في بيئة زراعية ستختلف حتما عن تلك المهارات التي تعلم لمثل هؤلاء الأطفال الذين يعيشون في بيئة صناعية ويتوقع أن يعملوا في مثل هذه البيئة.

2.1.5- البرامج التعليمية لحالات التخلف البسيط القابلين للتعلم:

تشمل هذه البرامج على التعليم الاجتماعي، التدريب على المهارات الحركية تعليم القراءة والكتابة والحساب وهذه البرامج تهدف إلى التكيف الاجتماعي داخل وخارج المؤسسة وإعداد الفرد لتحمل مسؤوليته في الحياة الاجتماعية وأن يقوم بدوره في البناء الاجتماعي حسب ما تسمح به إمكانياته وقدراته.

تهدف برامج التعليم للأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي إلى تنمية قدرات الطفل العقلية وارتقائه الاجتماعي وتوسيع مداركه، وزيادة حصيلته اللغوية ومعلوماته العامة، ولابد أن يسبق برامج التعليم الأكاديمي برامج تهدف إلى إعداد الطفل نفسيا واجتماعيا وجسميا، للاستفادة من البرامج الأكاديمية، تسمى بالبرامج التحضيرية تعمل على سد حاجة الطفل ومطالبه المختلفة وتنمي مهاراته الحركية وتزيد من قدرته على التحكم في عضلاته ثم بعد ذلك يبدأ البرنامج الأساسي ويتكون من:

1. ملاحظة الأشياء المحسوسة.
2. لمس الأشياء المحسوسة.
3. التعرف على الصور وإدراكها.
4. التصور التجريدي للأشياء.
5. التعرف على الرموز.

6. استخدام الرموز في عمليات مركبة بشكل بسيط (ماجدة السيد عبيد،ص: 110،1999). وتشير نتائج دراسات كثيرة إلى نجاح مثل هذه البرامج في تعليم حالات التخلف الخفيف. في دراسة دافري davery تمكن التلاميذ من قراءة وكتابة جمل قصيرة والقيام لعمليات حساب بسيطة وقراءة القصص القصيرة والعناوين الكبيرة الجرائد، ووصلوا إلى السنة الثالثة ابتدائي. يكون البرنامج التعليمي لحالات التخلف العقلي القابلين للتعلم فعلا ومؤثرا إذا ما وضعت المهارات المطلوبة تعلمها في إطار جزئي، وإذا ما بدأ البرنامج في وقت مبكر بقدر الإمكان يمكن أن يشمل مثل هذا البرنامج على الجوانب التالية:

أ. في مستوى ما قبل المدرسة (أعمار الأطفال تتراوح ما بين 3-6 سنوات): يتضمن البرنامج التعليمي فيس هذه المرحلة بصورة أساسية العمل على تنمية الانتباه وإتباع تعليمات مهارات التواصل، العلميات الإدراكية والتمييز السمعي البصري الاعتماد على النفس، مهارات التطبيع الاجتماعي على أن برامج عديدة طورت بهدف الوقاية من تدهور الأطفال الذين يعتقد أنهم في حالة خطر.

ب. في مستوى المرحلة الابتدائية (الأعمار من 6-9 سنوات) يستطيع الأطفال المتخلفين بدرجة بسيطة في هذه الحالة مشاركة زملائهم من الأطفال العاديين في البرامج التعليمية العادية إلا أن ذلك لابد أن يكون تحت إشراف أخصائيين في التربية الخاصة مؤهلين للعمل مع المتخلفين عقليا، يستمر في هذه المرحلة التدريب على المهارات النمائية الأساسية (ماجدة السيد عبيد،1999،ص:111) .

ج. في المستوى المتوسط (الأعمار 9-12 سنة) تركز البرامج التعليمية على مهارات الكتابة والقراءة والحساب، ويكون التركيز في هذه المرحلة موجها إلى المظاهر النمائية الإدراكية.

د. في المستوى الثانوي (من سن 13-16 سنة) يركز البرنامج على المواد الأكاديمية إذا أن عددا من الأطفال الذين يصلون إلى هذا المستوى يكونون قد حققوا مستوى معينا من القدرة على التعلم ويمكنهم مشاركة زملائهن العاديين في بعض المجالات والأنشطة كالتربية الرياضية والاقتصاد المنزلي والأنشطة الموسيقية.

إن الاهتمام في تعليم المتخلفين ينصب على:

أ. الإجراءات التصحيحية (التغلب على مظاهر العجز لدى الفرد).

ب. الإجراءات التعويضية (استخدم طرق بديلة لتأديته المهمات المختلفة).

ج. تنمية المهارات الوظيفية (المهارات اللازمة للأداء المستقل في الحياة اليومية).

د. تنمية المهارات المهنية والتهيئة المهنية.

هـ. تطوير استراتيجيات التعليم وذلك باستخدام الطرائق المستندة إلى مبادئ التعلم.

يحتاج هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة إلى أساليب الإرشاد والتوجيه المهني بصفة خاصة بهدف مساعدتهم على تنفيذ البرنامج الدراسي والتدريبي للإعداد للعمل ويمكن بمقدور البعض الآخر المشاركة في أعمال الورش كجزء من برنامج التكيف المهني.

لقد قدم كولستو 1987 مجموعة توصيات ومقترحات تتلخص فيما يلي:

1. أن يكون الواجب التعليمي الذي يكلف للطفل المتخلف القيام واجبا بسيطا فالواجب التعليمي الجديد يجب أن يحتوي على قدر ضئيل من العناصر الجديدة في حين يتضمن الواجب عدد من العناصر المألوفة لدى الطفل من خلال التعليم السابق.

2. أن يكون الواجب التعليمي صغيرا ومحددا هذا يؤدي لأن يركز الطفل انتباهه على العناصر ذات الأهمية والدلالة للقيام بالواجب المطلوب دون أن يجد الطفل نفسه موجها بالارتباك والخلط إزاء الواجب التعليمي الذي يحتوي على الكثير من العناصر المتشابكة والمعقدة (ماجدة السيد عبيد، 1999،ص:234-244).

3. أن يكون عرض الواجبات التعليمية المطلوبة من الطفل أدائها قائما على أسلوب تدريجي متسلسل يتكون من خطوات صغيرة.

4. يراعى اختيار الواجبات التي تكون احتمالات نجاح الطفل في أدائها احتمالات عالية ذلك لأن تعرض الطفل للفشل ينطوي على أخطاء كثيرة.

5. العمل على التأكد من إتاحة الفرصة أمام الطفل لتكرار المادة التي يتعلمها واسترجاع المادة بشتى الطرق الممكنة.

6. أن تحتوى المواد التعليمية على المشكلات والمواقف التي تتصل بشكل مباشر بمظاهر البيئة الفعلية التي تحيط بالطفل.

3.1.5- عناصر المنهاج للأطفال المتخلفين القابلين للتعلم:

تؤكد معظم البرامج التربوية للمتخلفين عقليا للتعلم على العناصر المنهجية التالية

1. مهارات الكلام واللغة: بصفة عامة يعاني المتخلف عقليا بدرجة خفيفة من بطئ في نمو الكلام واستخدام الكلام إلا أنه في هذا النوع من التخلف يمكن التغلب على كثير من صعوبات النطق والكلام.

2. المهارات الحسابية ومفاهيم العدد والكم.

3. مهارات الاتصال: وتشمل تعليم الطفل وإكسابه مهارات القراءة والكتابة والهجاء وتعليمه اللغة بشكل يمكنه من استعمالها في القراءة والكتابة والاتصال.

4. المهارات الاجتماعية: وتشمل تعليم الطفل مهارات التفاعل الاجتماعي والتكييف داخل الأسرة والمجتمع.

5. المهارات الصحية: وتشمل تعليم الطفل العادات الصحيحة المناسبة بشأن النظافة والتغذية والعناية بالأسنان وغير ذلك (ماجدة السيد عبيد،1999،ص:245،المرجع السابق) .

6. مهارات السلامة والأمن: وتشمل تعليم الطفل مهارات السير في الأماكن العامة وقطع الشوارع واستخدام وسائل النقل وتجنب مخاطر الأمن والسلامة.

7. المهارات الحركية والتربية الرياضية: وتشمل مهارات التناسق الحركي والدقة الحركية والسرعة في الأداء الحركي وخاصة في مجال الحركات الدقيقة.

8. المهارات الترويحية والفنية: وتشمل تعليم الطفل قضاء وقت الفراغ والاستماع إلى الموسيقى وممارسة بعض الأعمال الفنية كالرسم والموسيقى والغناء والتمثيل.

9. المهارات الفنية: وتشمل تعليم الطفل تلك المهارات التي يحتاجها في ممارسة الأعمال المهنية في المستقبل والتي تفسح له مجال المشاركة في الإنتاج وتحقيق إمكانية الاستقلال والاعتماد على الذات ويتم ذلك من خلال برامج التوجيه المهني والتقييم والتدريب والتشغيل.

10. التدريب الحسي والمهارات الحسية: وذلك من خلال التأكد على تدريب الطفل على تمييز الأصوات والألوان والأشكال وللروائح بالإضافة إلى تدريب حاسة اللمس، أما أهمية هذا التدريب من حيث أن الطفل المتخلف يعتمد على التعلم الحسي أكثر من اعتماده على التجريد.

11. تنمية العمليات والمهارات العقلية: وتشمل تعليم وتدريب الطفل المتخلف على عمليات التمييز والتذكر والتخيل والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتطوير المفاهيم(Kohler Claude, 1967, p119) .

2.5- المتخلفين عقليا القابلين للتعلم:

1.2.5- البرامج التعليمية للمتخلفين عقليا "القابلين للتدرب":

في نظام التعليم الأمريكي كان الأطفال المتخلفون القابلون للتدريب هم أولئك الأطفال الذين يقع ذكائهم تحت 50 ويكونون قادرين علة استخدام المرحاض وأن يعبروا عن حاجتهم الأساسية والأطفال الذين لم يستوفوا هذه الشروط كانوا لا يقبلون في معاهد المتخلفين، ويستخدم اصطلاح قابل للتدريب ليشير إلى أن الأطفال المتخلفين القابلين للتدريب ليسو مؤهلين للتعليم وإنما يمكن تدريبهم للتمكن من بعض المهارات وينظر إليهم على أنهم غير قادرين على الاستقلال الاجتماعي أو الاقتصادي في مرحلة الرشد وفي تلك المرحلة يكونون معتمدين على غيرهم لدرجة كبيرة، ولا يعني أن نقول أنهم غير قادرين على العمل المتكسب أو الأداء الوظيفي

وإنما سيظلون دائما بحاجة إلى بعض المساعدة، وعند البلوغ فإن الفرد المتخلف يتوقع أن يصل مستوى النمو الذي حققه طفل عادي عمره بين 4-8 سنوات.

ورغم هذه الافتراضات لا يعني أن كل حالات التخلف القابلين للتدريب لن يصلوا إلى مستوى الاستقلالية.

وتحتاج برامج التربية الخاصة للأطفال المتخلفين بدرجة متوسطة إلى تقييم السلوك التكيفي وتحديد موقعهم فيما يتعلق ببعض العوامل الأخرى تأتي في مقدمة هذه العوامل التعرف على مظاهر النمو الجسمي والحركي، مهارات النمو اللغوي، التوقعات التعليمية والمهنية، مظاهر التفاعل الاجتماعي وسمات الشخصية وتتراوح نسبة ذكائهم من 40-(,p253,Dalton hisip, 1973) 45.

تحتاج هذه البرامج إلى إدخال أشكال التنظيم والتغيير على البرامج التعليمية العادية وتؤخذ النقاط التالية بعين الاعتبار:

أ. في مستوى ما قبل المدرسة (الأعمار تتراوح ما بين 3-5 سنوات) يفضل أن يمتد البرنامج لنصف يوم دراسي ويركز هذا البرنامج على مهارات الاعتماد على النفس،ومساعدة المتخلف عقليا على تعلم بعض المهارات المرتبطة بالنطق والكلام، أيضا تدريبه على بعض المهارات الحركية ومهارات التفاعل الاجتماعي.

ب. في مستوى المرحلة الابتدائية (الأعمار ما بين 9-12 سنوات) ويمكن أن يمتد اليوم الدراسي إلى يوم كامل ويبدأ تدريب الأطفال على العمليات الأكاديمية وبصفة خاصة على المهارات اللازمة لعملية القراءة القيام ببعض العمليات الحسابية البسيطة. كذلك يهتم البرنامج التعليمي بتدريب الأطفال على شغل أوقات الفراغ من خلال ممارستهم لبعض الهوايات والأنشطة المفيدة كالموسيقى والألعاب الرياضية وبعض الأنشطة الفنية، ويجب العمل على تنمية المهارات الاجتماعية بالطرق المختلفة مثل الانتماء إلى أسر مدرسية وغير ذلك من الأساليب.

د. في مستوى المرحلة الثانية(تزيد الأعمار عن 13 سنوات) تركز البرامج التعليمية للأطفال المتخلفين بدرجة معتدلة على مظاهر التدريب المهني مع استمرار التدريب أيضا في المجالات التي تكون قد بدأت في المراحل السابقة ويمكن التدريب في هذه المرحلة على القيام بإعداد بعض الوجبات الغذائية البسيطة خاصة بالنسبة للإناث . (,pp55-60,Walle field, 1984)

ويجب التركيز على النقاط التالية عند تدريس هذه الفئة:

1. دراسة الاحتياجات الخاصة لكل طفل.
2. وضع الأهداف الواقعية للأساليب العلاجية لكل حالة.

3. تفهم مظاهر سلوك الطفل في الإطار النمائي.

4. تقديم العون اللازم للطفل أثناء فترات التدريب.

5. إتاحة الفرصة للطفل للقيام بعمل ما وإتمام هذا العمل.

6. اختيار المثيرات المناسبة التي تستدعي استجابات ملائمة من جانب الطفل.

7. تحقيق أقصى قدر ممكن من التنسيق بين العمليات التدريبية.

2.2.5- مناهج الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتدريب:

يقوم منهاج الأطفال المتخلفين القابلين للتدريب على عدد من الافتراضات تتلخص فيما يلي:

1. كونهم غير قادرين على الاستقلال الكلي في حياتهم الاقتصادية والاجتماعية عندما يصلون إلى مرحلة الشباب فإن من المتوقع أن يبقى هؤلاء معتمدين على غيرهم إلى حد ما وهذا لا يلغي قدرتهم النسبية على العمل المنتج والتحصيل ومشاركتهم الاجتماعية.

2. يقدر معدل نموهم العقلي نموهم العقلي ما سوى 1.4 إلى 1.2 معدل الطفل المتوسط.

يجب أخد بعين الاعتبار أن بعض من أطفال هذه الفئة يستطيعون الوصول إلى درجة الاستقلال الكلي والاعتماد على الذات.

إن الهدف الأساسي من التربية بشكل عام هو تمكين الفرد من تنمية إمكانياته واستعداداته المتوفرة لدية إلى أقصى درجة ممكنة تكن هذه الإمكانيات والاستعدادات محدودة، لذلك فإن الهدف النهائي الذي تسعى إلى تحقيقه مناهج المتخلفين الخاصة بهذه الفئة هو تمكين الواحد منهم من المشاركة في عمل مفيد والعمل ضمن إطار اجتماعي كالأسرة أو المؤسسة وعليه أن يعني بحاجاته الفسيولوجية والجسدية ولباسه ونظافته وأن يقوم ببعض الأعمال المنزلية الروتينية (محمد محروس الشناوي، 1998،ص436) .

يمكن تحديد الأهداف العامة لمنهاج الأطفال المتخلفين القابلين للتدريب بالأهداف الثلاثة التالية:

1. تنمية القدرة على العناية بالذات والخدمة الذاتية:

ونعني به تعليم الطفل المهارات الأساسية التي تساعده على الرعاية الذاتية والاهتمام بقضاء حاجاته النفسية كارتداء الملابس وتناول الطعام واستعمال المرحاض وإتباع نظام النوم المناسب لدرجة تجعله غير معتمد على غيره في قضاء مثل هذه الحاجات الشخصية ويجب تعليمهم مهارات العناية بالذات في عمر متقدم ويمكن الاستفادة من تطبيق أساليب تعديل السلوك behavoir modification التي تعتمد على مبادئ التعليم في تعليم هؤلاء الأطفال مثل هذه المهارات.

2. تنمية القدرة على التكيف الاجتماعي في إطار الأسرة والحي:

يمكن أن نتوقع من أنباء هذه الفئة أن يصبحوا مستقلين استقلالا تاما بقدر ما نتوقع منهم القدرة على المعيشة في البيت والحي والتعامل الاجتماعي في هذا الإطار، إن إنجاز هذا الهدف ينطوي على تعلم اللغة التعاون مع الآخرين ومشاركتهم العمل والطاعة إتباع التعليمات والشعور بمشاعر الآخرين فالتكيف الاجتماعي يأتي من خلال نشاطات الترفيه واللعب والغناء والتمثيل والتعايش مع الآخرين.

3.تنمية الكفاءة الاقتصادية في البيت والمؤسسات المحمية:

إننا لا نتوقع من المتخلفين القابلين للتدريب القيام بالأعمال المهنية بشكل مستقل بل يمكن تدريبهم بحيث يكون لهم فائدة في المنزل والمدرسة أو في المؤسسة ففي المنزل تبرز الكفاءة الاقتصادية في مجال المساعدة في أعمال المنزل كالطبخ والغسيل والأعمال التي تتطلبها حديقة المنزل...الخ، ويمكن تعليمهم هذه النشاطات من خلال العناية بالغرف والمطبخ والتنظيف وغسل الصحون وأعمال النجارة والخشب (عبيد، 2000،ص252).

3.2.5– عناصر المنهاج للأطفال المتخلفين القابلين للتدريب:

يمكن تلخيصها فيما يلي:

1. القراءة: إن قدرة الطفل القابل للتدريب على القراءة حتى سن الصف الابتدائي محدودة جدا لا تتعدى قراءة وتمييز اسمه وبعض الكلمات المتفرقة مثل أب، أم،...الخ.

2. الحساب: لا يمكنه تعلم الحساب لكنه يمكن أن يدرك مفاهيم الكم والتمييز بين كبير وصغير قليل–كثير...الخ وإمكانية تعلم العدد من 1–10 وتعلم مفاهيم الزمن والوقت وقيمة النقود.

3. الفنون والمهارات اليدوية: تشمل نشاط مثل الرسم، التلوين، القص، اللصق، مما يمكن أن يساعد في تنمية القدرة على الضبط الحركي وتقدير وتمييز الألوان والأشكال بالإضافة إلى تدريب الطفل على ممارسة النشاط وإنجاز المهمات الموكلة إليه.

4. التمثيل: يقوم الطفل بتمثيل بعض القصص ترافقها إشارات حركية تعبيريةن وهذه النشاطات تساعد على تنمية القدرة على الكلام والعمل الجماعي والتعرف على ثقافة مجتمع الطفل.

5. الصحة الجسمية والعناية بالذات: وتشمل نشاطات التدريب على نظافة الأسنان والنظافة العامة والحفاظ على الذات وتناول الأنواع المختلفة من المواد الغذائية المفيدة...الخ.

6. اللغة: تشمل تعليم الكلام ومفهوم الفعل والاسم أيضا تشمل مهارات الإصغاء والمناقشة.

7. النمو العقلي: وتشمل مساعدة الطفل على تنمية القدرة على التخير والإدراك والتذكر والتمييز وحل والمشكلات وبناء المفاهيم.

8. النشاطات العملية الحياتية:

وهذا النوع من النشاط المنهجي يصلح بشكل خاص للكبار من أبناء هذه الفئة وتشمل نشاطات الطبخ والخياطة والغسيل وتحضير مائدة الطعام والمساعدة في أعمال المنزل، وتهدف هذه النشاطات إلى تنمية مهارات واتجاهات معينة مناسبة عند المتخلفين القابلين للتدريب.

9. نشاطات النمو الحركي:

تسعى إلى تنمية القدرات الحركية عند الطفل المتخلف من خلال نشاطات اللعب، الترويح، المهارات اليدوية والألعاب التي تتطلب مهارات حركية كتركيب المكعبات والصور (عبيد، 2000،ص253 المرجع السابق).

10. نشاطات الخدمة والعناية الذاتية:

وتشمل التدريب على استعمال الحمام، اللبس، تناول الطعام، الاهتمام بالملابس الغسيل وقضاء الحاجات الشخصية للفرد.

11. نشاطات التنشئة والتطبيع الاجتماعي:

وتشمل تعليم الطفل المتخلف المهارات الاجتماعية التي تساعده على التفاعل مع الآخرين، مثل إلقاء التحية والسلام وإتقان آداب الحديث ومساعدة الآخرين، الحفاظ على آداب السلوك التي تساعد في بناء العلاقات الإنسانية السليمة.

12 الدراسات الاجتماعية: وتضم معرفة العطل ووسائل النقل والواجبات الدينية والأسرية ومعرفة أيام الأسبوع والأشهر والسنة.

13. الموسيقى: وهي وسيلة لتعليم الطفل أشياء كالغناء والرقص والألعاب الموسيقية وغيرها من النشاطات التي تساعد على نشر الطاقة والتعبير الانفعالي.

14. التربية الرياضية: وتشمل نشاطات الرياضة البدنية التي تخدم جوانب الصحة الجسمية والنمو الحركي.

15. المهارات المهنية: وهكذا نلاحظ أن اهتمام المنهاج الخاص بالمتخلفين عقليا القابلين للتدريب يركز على تنمية المهارات والاتجاهات التي تساعد الطفل على الوصول إلى مستوى من كفاءة الشخصية والاجتماعية

والاقتصادية بشكل يجعله أقل اعتماد على الغير مستفيدا من كل طاقاته وإمكانياته واستعداداته، ومما يميز هذا المنهاج أيضا قلة التركيز على النواحي الأكاديمية باعتبارها أقل أهمية لأبناء هذه الفئة من المتخلفين عقليا ولعدم قدرتهم على إتقان تعلم تلم المهارات الأكاديمية ولذلك يتجه المنهاج إلى التركيز على النشاطات التي تفيد الطفل في حياته اليومية في إطار المنزل والبيئة المحلية والمؤسسات المحمية.

3.5- الأطفال المتخلفون عقليا الاعتماديين:

المناهج التعليمية الخاصة بالتخلف العقلي الشديد أو الاعتماديين:

كان المتخلفون عقليا ذوي التخلف العميق PMR profond لفترة طويلة ينظر إليهم على أنهم ضمن مسؤولية القطاعات الصحية وقد أدت هذه النظرة إلى تنحي الجهود التعليمية وصور المعالجات الأخرى غير الطبية إلى مستوى متأخر من الأهمية الأمر الذي أدى إلى اصطباغ البرامج التي تقدم لهؤلاء الأطفال بصبغة الحماية والإيواء لكن مع انتشار أساليب تعديل السلوك القائمة على أساس نظريات التعلم خاصة نظرية سكينر بدأ استخدام هذه الأساليب في محاولات لتكوين سلوكيات أكثر ملائمة لدى الأطفال عميقي التخلف ومن الأساليب التي استخدمت في هذا الاتجاه أسلوب التعزيز أسلوب العقاب أسلوب التشكيل، أسلوب التسلسل أسلوب التلقين وغيرها (محمد محروس الشناوي، 1989،ص439).

يظهر أطفال التخلف العقلي بدرجة حادة نقصا كبير في النمو الجسمي وفي أساليب التوصل، كما يعجز عن القيام بالأمور المتعلقة بالعناية الشخصية ونقل نسبة ذكائه عن 25 والغالبية العظمى من هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى البقاء في مؤسسات توفر لهم الرعاية اللازمة نظرا لحالتهم الصحية التي تكون عادة سيئة، ومتدهورة، تعتبر البرامج الصحية من أهم البرامج المميزة لهذه الفئة من الأطفال.

أما فئة التخلف العقلي الشديد فإنها تضم أطفالا تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 20-39 ونسبة الذكاء في حد ذاتها لا تحدد طبيعة الخدمات الواجب توفيرها لهمن وإن كانت تعتبر بمثابة مؤشر عام أمام المعلم عند محاولة وضع خطط ملائمة لمواجهة الحاجات الخاصة للأطفال من هذه الفئة، بعض الأطفال المصابين بتخلف عقلي شديد ينتمون إلى فئة الأطفال المتخلفين القابلين للتدريب.

يتميز أفراد هذه الفئة بانخفاض مستوى الأداء العقلي إلى درجة تجعلهم معتمدين على الآخرين بشكل عام وبحاجة إلى الرعاية الدائمة ولا يمكنهم إتقان مهارات اكتساب اللغة والقراءة والكتابة والحساب...الخ (لطفي بركات أحمد، 1981،ص ص25-42).

تنطوي أهداف تربية الأطفال المتخلفين شديدي التخلف أو الاعتماديين على مجرد اكتسابهم مهارات محدودة تنحصر في مهارات العناية الذاتية والتوافق الاجتماعي ومهارات العمل المحدودة بالإضافة إلى نمو القدرة على الكلام وتطوير القدرة اللغوية التي تجعل إمكانية التواصل بينهم وبين الآخرين ممكنة.

2.3.5– برامج تعليم حالات التخلف العقلي الشديد:

تهدف برامج تعلمهم إلى مساعدتهم على التكيف الاجتماعي داخل المؤسسة وتتضمن:

1. تعليم الطفل العادات الحسنة في الأكل واللبس والنظافة وقضاء الحاجة.
2. تعليم الطفل كيف يعيش مع الجماعة ويكون علاقات اجتماعية.
3. تعليم الطفل المواقيت بمفاهيم بسيطة مثل بمفاهيم بسيطة مثل الشهور والساعات.
4. تعليم الطفل كيف يستبدل النقود ويتصرف فيها.
5. تعليم الطفل المهارات البسيطة التي تساعده على رعاية نفسه كأن يعد طعاما خفيفا أو ينظف غرفته.

وأشار دنكان Dinkan إلى ضرورة الربط بين برامج التدريب وبرامج التعليم بحيث يكون التركيز على الأعمال التي تنمي القدرات وتقوي النشاط الذهني وتساعد على التفكير والتخطيط وإدراك العلاقات، ووضع هافسمتر hafemestr برنامجا لتعليم المتخلف العقلي الشديد يتضمن تدريبه على عمليات قضاء الحاجات والنظافة والاستحمام واستخدام الفوطة والماء وتعليمه كيف يحافظ على نفسه وسلامته، وتدريبه على معرفة أسماء الشوارع المحيطة بالمؤسسة وإنفاق مصروفه اليومي وتعويده على الحياة اليومية العادية، وأيده في ذلك نومان إليس w. elles إلى ضرورة التركيز على التعلم الاجتماعي وهو أفضل من التركيز على التعلم الأكاديمي.

واختلفت نتائج الدراسات حول أهمية التعليم الأكاديمي لحالات التخلف العقلي الشديد والمتوسط، ففي دراسة لأستاذة من جامعة مينسوتا mennesoto سنة 1953 قيموا فيها برامج التعليم لمدة أربع سنوات، أشاروا إلى فشل حالات التخلف العقلي الشديد والمتوسط في تعليم القراءة والكتابة والحساب في حين يرى كيرك kirk سنة 1957 أمكانية تعليم حالات التخلف العقلي الشديد والمتوسط والتي يتوفر بديها القابلية للتدريب، ويمكنها أن تكتب اسمها وتقرأ إشارات المرور.

ويذهب وارن werren SA إلى ضرورة بذل الجهد حتى يعلم هذا المستوى مبادئ القراءة والكتابة والحساب البسيطة ويقول لا يمكن أن نتجاهل أنهم سوف يتعلمون بعض المفاهيم الأساسية في القراءة الكتابة والحساب وعلينا اختيار هذه المفاهيم ونركز عليها حتى يتعلموها.

تتضمن المناهج المعدة لذوي التخلف العقلي الشديد جدا العناصر التالية:

1. مرحلة ما قبل المدرسة: 1. الإثارة الجسمية – الحركية

2. النمو الجسدي، 3. الإثارة اللغوية، 4. النمو بالذات، 5. الاستجابة بالذات، 3. النمو اللغوي، 4. النمو الاجتماعي، 5. النمو الجسدي.

3. مرحلة الرشد: 1. التكامل الحسي والحركي، 2. التوجيه الذاتي والعمل، 3. العناية بالذات

وفي مصر قام لطفي بركات أحمد بوضع نموذج لبرنامج يمكن أن يتحدى به، كما يمكن تنفيذه مع الأطفال المعوقين عقليا في وطننا العربي ويتضمن هذا البرنامج الخطوط الرئيسية التالية:

1. مساعدة الطفل لنفسه: كيف يلبس ملابسه، كيف يلبس حذاؤه بطريقة صحيحة، كيف يقوم بربط وفك حذائه كيف يضع ملابسه في أماكنها المتخصصة كيف يعتني بصحته ونظافته كيف يستخدم فرشاة الأسنان وفرشاة الملابس.

2. التدريب العملي: كيف يحافظ على مدرسته وفصله كيف يعد مائدة الطعام، كيف ينظف الملابس قبل وبعد الأكل كيف يضع الأطباق في أماكنها، كيف يحافظ على حجرته ونظافتها كيف يجيب على الهاتف وكيف يرسل الخطابات.

3. التدريب اللغوي: كيف يتعلم أسماء الأشخاص والأشياء القريبة منه، كيف ينطق بطريقة سليمة كيف يستمع إلى القصص ويرد على الأسئلة.

4. البرامج الدراسية:

تعلم أساسيات الكتابة والقراءة والحساب والعلوم مع مراعاة أن عمر المعوق العقلي ما بين 3-10 سنوات على أن يضع في الاعتبار الأساسيات التالية:

1. حالة المعوق نفسه من حيث نمو قدرته الطبيعية اللازمة للقراءة والكتابة مثل القدرة على القبض على القلم وحركة العين اللازمة للقراءة (عبيد، 2000،ص256-257).

2. مراعاة أن قدرة المعوق على الانتباه محدودة وليس في إمكانه التركيز سوى دقائق بسيطة كما أن إدراكاته الحسية ضيقة وقدراته على الفهم والاستيعاب بطيئة.

6. أهداف تربية المتخلفين عقليا:

تتحقق أهداف التربية التي يسعى المربيون إلى تحقيقها إلى أي مجال ومع أية أشخاص من خلال المنهاج الذي يكون بمثابة الطريق الذي يحقق هذه الأهداف، فالمنهاج يتضمن بمثابة الطريق الذي يحقق هذه الأهداف، فالمنهاج

يتضمن مجموعة منظمة من الخبرات التعليمية يقدمها نظام تربوي معين لتحقيق أهداف التربية التي يسعى إليها هذا النظام، وعند تصميم المنهاج الخاص بفئة تعليمية معينة فإن الأسئلة التالية يجب أن توضع بعين الاعتبار:

1. ماذا يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال مثلا ؟
2. ماذا يستطيع هؤلاء الأطفال أن يتعلموا ؟
3. كيف يجب أن نعلمهم ؟
4. ماذا يعلم بالفعل ؟.

هذه أسئلة واضحة ومترابطة، فمن غير المعقول أن نقرر ماذا يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال دون اعتبار لما يمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعلموه، وحين يطرح السؤال، عما يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال فإننا نسأل عن أهدافنا وغاياتنا التربوية، والهدف عادة طويل الأمد وهو دليل لمقاصدنا واتجاهاتنا نحو الهدف العام الذي سعى للوصول إليه في النهاية ولذلك فإنه يجب التفريق بين الهدف العام والأهداف السلوكية المحددة قصيرة الأمد والتي تعبر عن أنماط سلوكية محددة نريد من المتعلم أن يكون قادرا على إتقانها أو أدائها بدرجة معينة بعد الانتهاء من خبرة تعليمية معينة وغالبا ما ننقاد إلى الاعتقاد خاطئ بأن أي شيئا ما هو خبرة تعليمية جديرة بأن تكون هدفا عاما وذلك لأنه يمكن التعبير عنها بدلالة سلوكية معينة تدل على أن التعلم قد حدث بالفعل، إن هذه الأهداف السلوكية الخاصة والمحدودة هي أهداف ثانوية في الترتيب المنهجي.

وهي تأتي في الواقع من أهداف أكثر شمولة وعمومية وذات دلالة تربوية تعليمية، إن أهداف وغايات التعليم تحدد نقطة النهاية التي تسعى إليها العملية التربوية لهذا يجب تحديدها مراعيين في ذلك الحاجات المستقبلية للفرد المتعلم بالإضافة إلى طبيعة المجتمع الحالية والمستقبلية الذي يعيش فيه المتعلم.

إن الأهداف والغايات التربوية العامة تزودنا بنقاط البدء في المنهاج وتساعدنا في تقدير ماذا يجب أن نعلم، إلا أننا يجب أن لا ننسى أنه من خلال الأهداف السلوكية المحددة فإننا نكتسب المعلومات والمهارات للتعليم الجيد، وبالتالي نستطيع التقييم بموضوعية ودقة ماذا نستطيع أن نعلم أما فيما يتعلق بماذا يعلم الآن فإننا مقيدون بنقص المعلومات الموضوعية، وعلينا تصنيف النشاطات التعليمية التي تمارس الآن مع هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا بأنها في الحقيقة سلوكيات عادية يحاول معها الكثير من المعلمين تبني موضوعات المدارس العادية، وأساليبها نظرا لنقص البدائل المتوفرة لديهم.

وبما أن محتوى المنهاج والخبرات التعليمية التي يتضمنها نظام التعليم العام مستقاة من أهداف التربية المعاصرة النظامية، فإنه من الضروري أن نستفسر عن صلتها بهؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا.

فلو كانت قضية الاستقلالية والاعتماد على الذات كهدف، فإننا نستطيع القول أننا نهدف جميعا في تربيتنا إلى تنمية القدرة على الاستقلال للأطفال الكبار والتي تتضح عادة بالنسبة للمتخلفين فيما يسمى بنشاطات المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية (فاروق الروسان، 2000،ص235-236).

ويجب التأكيد على الأساليب التي تستعملها مع المتخلفين عقليا لتعليمهم بالإضافة للموضوعات التي تقدمها لهم، وذلك للأسباب التالية:

1. طبيعة الهدف التربوي للمتعلمين لا تختلف لكن الذي يختلف هو أسلوب تحقيق هذا الهدف سواء كان قراءة أو حساب أم كتابة باعتبار الفروق بين المتعلمين.
2. إن الأساليب والطرق ما هي إلا أدوات صممت للوصول إلى الغايات التربوية المعنية (خولةأحمد يحي وماجدة السيد عبيد، 2000،ص218).
3. إن هماك الكثير مت الأساليب للوصول إلى الهدف الواحد، فإذا فشل أحد هذه الأساليب فإن هذا لا يعني أن الوصول إلى الهدف أصبح أمر مستحيل، وإنما يجب علينا أن نجرب أساليب أخرى لتحقيق هذا الهدف.

ويمكن تلخيص أهداف تربية المتخلفين عقليا فيما يلي:

1. تعلم الحد الأدنى من المبادئ الأساسية للمواد الدراسية عما أن قدرتهم على التحصيل الأكاديمي لا تتعدى مستوى الصف السادس الابتدائي في أحسن الحالات.
2. مساعدتهم على التعايش مع الآخرين عن طريق تنمية الكفاءة الاجتماعية ومن خلال الخبرات الاجتماعية المتنوعة.
3. مساعدتهم على تنمية الاستقلال والاستقرار العاطفي في المدرسة والبيت من خلال برامج الصحة النفسية.
4. مساعدتهم على الأخذ بالعادات الصحية المناسبة وحسن التصرف عن طريق برامج التربية الخاصة.
5. مساعدتهم على استغلال أوقات فراغهم في نشاطات ترويحية من خلال برامج الترويح التربوية التي تمكنهم من الاستمتاع بأوقات فراغهم.
6. مساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء عاملين في مجتمعاتهم عن طريق البرامج التربوية التي تؤكد المشاركة الاجتماعية في البيئة المحلية.

7. مساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء مناسبين في أسرهم وبيوتهم عن طريق البرامج التربوية التي تؤكد أهمية عضوية الفرد في البيت والأسرة كأحد وظائف المنهاج.

8. مساعدتهم على القدرة على كسب العيش عن طريق تنمية الكفاءة المهنية لديهم وذلك باستخدام أساليب التوجيه والتقييم والتدريب المهني المناسب كجزء من خبراتهم التربوية في المدارسة.

ويمكننا التأكد على أن منهاج تربية الأطفال المتخلفين عقليا يركز على ثلاثة أهداف عامة رئيسية أكدها كل من كيرك وجونسون Kirk And Johnson 1951 وماكميلان 1977، macmillan وهي:

1. الكفاءة المهنية.
2. الصلاحية الاجتماعية.
3. الصلاحية الشخصية.

ويؤكد كولستو 1976، kolstoe عددا من الأهداف التي تتضمنها البرامج والمناهج المختلفة في تعليم الأطفال المخلفين عقليا القابلين للتعلم، ويمكن تحديد هذه الأهداف بالقول بأن أي منهاج مصمم لتعليم المتخلفين القابلين للتعلم، يجب أن يؤكد على تنمية الكفاءات التالية:

1. الحساب.
2. الكفاءة الاجتماعية.
3. مهارات الاتصال والأمن والصحة.
4. الكفاءة المهنية.
5. المهارات الحركية الترويحية.
6. تجنب التعرض لسوء استخدام الأدوية (خولةأحمد يحي وماجدة السيد عبيد، 2000،ص220-221).

بوجه عام إن تربية الأطفال المتخلفين عقليا تركز على تعليم المبادئ الأساسية للمعرفة وأساليب التوقف مع أنفسهم والعمل الوفاء بالمطالب التي يتطلبها ويرتضيها المجتمع الذي يعيشون فيه، إن الهدف الأساسي من البرامج هو معاونة المتخلفين عقليا في حدود ما

منحته الطبيعة لهم من قدرات وإمكانيات وفي ضوء خصائصهم واحتياجاتهم ليصبحوا مواطنين صالحين منتجين معتمدين على أنفسهم.

إن أي برنامج لتأهيل وتربية الأطفال المتخلفين عقليا يجب أن يوجه نحو تحقيق الأهداف الثلاثة التالية:

1. التوافق الشخصي والانفعالي.
2. التوافق الاجتماعي.
3. التوافق الاقتصادي.

وهي لا تتحقق منفصلة ولكن البرامج بأكمله وبكل ما يتضمنه من خبرات تعمل على تحقيق هذه الأهداف مجتمعة فهي جميعا خبرات تكون المحور المتماسك للبرنامج بأسرة (سهير كامل أحمد، 1999).

– الأسس العملية لمنهاج المعاقين عقليا:

إن أساس مناهج الأطفال المعاقين عقليا مثلها مثل مناهج الأطفال العاديين، وهذا ما سنذكره لاحقا في منهاج التعلم لدى الأطفال المتخلفين عقليا بالجزائر، حيث يتكون على عدد من الأسس التي يراعيها عادة العاملون في تصميم وتطوير المنهاج في مختلف مستويات التعليم وأنواعه، وفي واقع الأمر يمكن الحديث عن عدد من هذه الأسس أهمها، الأسس الاجتماعية والأسس النفسية والتربوية والفلسفية، حيث يعتبر الأساس النفسي هو أهم هذه الأسس لعدة اعتبارات، وخاصة في مجال التربية العلاجية، وتكيف وتأهيل الأطفال المتخلفين عقليا.

أولا– الأسس الاجتماعية:

إن المضمون في ذلك يشتمل على أن المجتمع يتكون من تراث وأعراف وتقاليد ومعايير اجتماعية، بالإضافة إلى مشكلات المجتمع وأهدافه وحاضره ومستقبله، أما بالنسبة للمدرسة فهي مؤسسة اجتماعية لها دور تربوي للأطفال الأسوياء منهم والمعاقين للتكيف مع التراث الثقافي لأي مجتمع والتعرف على عاداته وتقاليده وأعرافه ومعايير السلوك المقبول ومتغيرات البيئة من حولها ليتمكنوا من التكيف الاجتماعي والتوافق مع أبناء المجتمع، وبذلك فإن المنهاج هو الطريق الذي تسلكه المدرسة أو النظام التربوي لتحقيق أهدافها التربوية، فإن منهاج المعاقين عقليا يجب أن يندرج معهم بشكل يمكّنهم من معرفة عناصر الثقافة الاجتماعية أو تراثهم الثقافي والاجتماعي لبلوغ أهداف هذا المجتمع في تربية هؤلاء الأطفال كأعضاء في هذا المجتمع، ولهذا فإن الأسلوب الايجابي لتحقيق هذا الهدف مع الأطفال المتخلفين عقليا هو أسلوب دراسة النظم الاجتماعية الذي يعتمد على

ترجمة هذه النظم إلى مؤسسات ملموسة في المجتمع ينتقل فيها الطفل في حياته اليومية ويتعامل معها (سهير كامل أحمد، 1999).

ثانيا– الأسس التربوية والفلسفية:

والمقصود بالفلسفة التربوية والنظام التربوي وأداء التربويين فيما يتعلق بأهداف التربية والتعليم والمدرسة ووظيفتها كمؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق تلك الأهداف المبنية على فلسفة تربوية واجتماعية وإنسانية معينة يتبناها النظام التربوي.

ومن أهم الأسس التربوية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقليا هي تغير نظرة التربويين نحو قدرة الطفل المعاق على التعلم، لقد كان الاعتقاد السابق أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على التعلم، وانه يجب عزلهم في مؤسسات خاصة للرعاية، ولكن في الوقت الحاضر أصبح بالإمكان للأطفال المعاقين على التعلم والوصول إلى مستوى الكفاءة الاجتماعية والقدرة على الرعاية الذاتية، إذا ما توافرت لهم فرص وظروف مهيئة في لتربية العلاجية التي تأخذ بعين الاعتبار حدود قدراتهم وإمكانياتهم، ومن المتعارف أن الطفل المعاق عقليا لا يمكنه الوصل إلى مستوى الطفل العادي في إتقان المهارات أو التمكن من القراءة والكتابة والحساب والعلوم الاجتماعية، بل يتخلف عنه في هذه المجالات، إلا أن الطفل المعاق عقليا يمكنه التكيف والتلاؤم مع المجتمع وانجاز الأعمال التي تحتاج إلى مهارة بسيطة (simi skilled) أو الأعمال التي لا تتطلب مهارة (unshilled) (نفسه المرجع السابق).

ثالثا– الأسس النفسية:

وتتمثل في دراسة الخصائص النفسية والتربوية لهؤلاء الأطفال وأنماط النمو وخصائصهم عندهم، بالإضافة إلى حاجات وميول واتجاهات وقيم هؤلاء الأطفال وعلاقتها بالمنهاج، وكذلك اثر نظريات التعلم والتدريب فيما يتعلق بطرق التدريس، خاصة أنها إحدى وسائل تحقيق أهداف المنهاج، ومرة أخرى فإن عرض وتحليل هذه الأسس سيكون مفعما هنا لأهميتها الخاصة في تربية وعلاج المعاقين عقليا، وتطوير وتعميم المناهج الخاصة بهم مستفيدين من كل من عرض **جرجس** ورفاقه (**1971**) في عرضهم لهذه الأسس، **وتيزارد** (**tizard, 1994**)، في تأكيده على مبادئ تعليم اللغة خاصة الأطفال المعاقين عقليا واحتياجات وصعوبات هؤلاء الأطفال.

يشمل الحديث عن الأسس النفسية التي يقوم عليها منهاج المعاقين عقليا ثلاث جوانب رئيسة:

1- خصائص نمو الأطفال عامة والمعاقين عقليا بشكل خاص.

2- حاجات وميول واتجاهات وقدرات الأطفال المعاقين عقليا.

1- نظريات التعلم والتدريب وعلاقتهما بالمنهاج.

رابعا– المناهج التربوية للمعاقين القابلين للتعلم:

إن البرامج التربوية للمعاقين عقليا القابلين للتعلّم تؤكد على تحقيق وإدراج أهداف وأساليب تربوية مختلفة عن تلك التي تركز عليها البرامج التربوية للأطفال العاديين.

بالنسبة لفئة الأطفال المعاقين عقليا الذين يتراوح معد نموهم العقلي ما بين نصف إلى ثلاثة أرباع معدل نمو الطفل المتوسط، يكون التأكيد على البرامج الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي ليس مناسبا، ولهذا فقد اهتمت برامج التربية العلاجية لهذه الفئة بتنمية كفاءة وقدرات الطفل المعاق من الناحية الاجتماعية والشخصية والمهنية، فوضع برنامج علاجي تدربي تعليمي للأطفال من هذه الفئة (55–69) أو (52–67) للإعاقة العقلية لا يعتمد فقط على درجة الذكاء، وهذا ما قمنا به في دراستنا حيث اعتمدنا أيضا على درجة السلوك التكيّفي من خلال اختبار (vienland)، إضافة إلى استمارة خاصة تتعلق استراتجيات ما وراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا كقياس قبلي وبعدي والمراد منه الوقوف على مدى فعالية البرنامج العلاجي لهذه الفئة، وهذا علاوة على ذلك دراسة لبعض المظاهر النمائية التي يتدخل فيها التفكير الماوراء معرفي، الذي يبدأ بنمو بداية من سن **5** إلى غاية **11** سنة.

إن المشكلة الأساسية في اختيار مواد المنهاج التي تتناسب مع الأطفال المعاقين القابلين للتعلم، فتتمثل في كون هؤلاء الأطفال يختلفون فيما بينهم بشكل كبير لدرجة تجعل ما يناسب احدهم قد لا يناسب الآخر.

إن الأطفال المعاقين إعاقة عقلية خفيفة يمثّلون فئة غير متجانسة، وخاصة أن أفراد هذه العينة يختلفون فيما بينهم ليس فقط من حيث القدرة العقلية وأجزاؤها التي تتراوح بين (50–70) درجة، وإنما يختلفون أيضا من حيث المعاش الاجتماعي، وخصائص الشخصية وكاملي البيئة والوراثة والتاريخ المرضي، ولهذا فإن الحاجات النفسية لهؤلاء الأطفال قد تختلف من طفل إلى آخر، وهذا ما يجعل مهمة المربي المختص والنفساني العيادي والتربوي وصحيح النطق اللغوي مهمة صعبة ودقيقة.

إن الهدف الرئيسي لبرامج الأطفال المعاقين القابلين للتعلم وخاصة حين يعملون إلى سن البلوغ هو تمكينهم من الحصول على المهارات والاتجاهات الأساسية التي تلزمهم للنجاح في الحياة والعمل في إطار اجتماعي، ولأنه من الصعوبة ما كان، لا يوجد منهاج واحد يمكن اعتباره مناسبا لجميع الأطفال المعاقين القابلين للتعلم، فإن وجبنا

كباحثين نفسانيين في تعميم وتكييف أي منهاج تربوي نفسي علاجي بشكل يتناسب مع احتياجات الأطفال في المدرسة أو المنطقة لأن البيئة عامل محوري في اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا لمهارات ومكتسبات تكون لها تأثير ايجابي على البعد النفسي والاجتماعي الخاص بكل فرد من هذه الفئة.

8-برامج وأساليب تعليم وطرق تدريب الأطفال المتخلفين عقليا:

1. أساليب تعليم الأطفال المتخلفين عقليا:

هناك عاملان تساعد معرفتهما على توضيح الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها أن تتم عمليات التعليم والتدريب للأطفال المتخلفين عقليا:

1- معرفة المعوقات التعليمية لكل شخص، فإما أن تكوم هذه الإعاقات من الشخص وراثية أو حسية أو من المجتمع أو بسبب الحرمان الثقافي، والذي يعود إلى الفقر وسوء التغذية أو عدم التكامل في المدارك وانزعاج من التخلف البسيط أو مشاكل في الرؤيا.

2- مشاكل السلوك العام أو ضعف في الدافع والتي تنتج عن الاضطراب النفسي ومن آثار عوامل إصابات في المخ.

إن المتخلف عقليا ينمو ويتعلم ولكن بسرعة أبطأ من الأطفال العاديين، فحتى وإن كان عملية تعليمهم سهلة فالمتخلفون عقليا يواجهون صعوبات بالغة في الانتباه والتركيز والتمييز والتصميم وهذه كلها شروط أساسية للتعلم وبدون مراعاة الخصائص لهؤلاء الأطفال فلن تكون عملية تدريبهم مفيدة.

2. مبادئ تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا:

1. الفوز بانتباه الطفل ويقصد بذلك تنظيم المواد والمثيرات بحيث يتم تشجيعه على التركيز على المثيرات المهمة وتجاهل المثيرات غير المهمة، ويمكنه تحقيق ذلك بالتخفيف من المثيرات المشتتة، وتعزيز الطفل عندما ينتبه واستخدام التلقين اللفظي الإيمائي والجسدي لحث الطفل على الانتباه واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة.

2. الانتقال تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدا حسبما تقتضي قدرات الطفل (ماجدة السيد خطيب، 2000).

3. تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارات المطلوبة منه، فبدون معرفة مستوى أدائه قد يطلب منه أن يؤدي مهارات لا يستطيع تأديتها وذلك أمر محبط أو قد يطلب منه تأدية مهارات يتقنها جيدا وذلك أمر غير مفيد وممل وخاصة على المستوى اللفظي فصوت الأم يعمل

بمثابة مثير يهيئ الفرص لحدوث صوت الطفل وتقليدها الفوري لصوت طفلها يحثه على تكرار الصوت وإعادة الطفل لأصوات كان قد سمعها في الماضي.

4. الاعتماد على المحسوس: نظرا لعدم قدرة المتخلف عقليا على التجريد أي القيام بعمليات ذهنية بحتة غير مستندة إلى مقومات مادية (مثل العمليات الجبرية أو الاستنتاج انطلاقا من فرضيات)، فإن الاعتماد على وسائل محسوسة لتعليم المتخلفين عقليا يصبح ضرورة تربوية، ونشير في هذا المجال إلى أهمية الوسائل السمعية البصرية مثل الأفلام القصيرة التي تعرض عن طريق الفيديو أو مجموعة الصور المجسمة لأحداث متشابكة مرتبة منطقيا أو تمثيليات مسجلة حاملة لمعاني يروم المربي ترسيخها لدى الطفل.

5. **الاتصال المباشر بالأشياء**: نظرا لضعف الرصيد المعرفي للطفل المتخلف عقليا ولمحدودية قدرته على تمثيل الأشياء، فإن الاتصال المباشر بها يكتسي أهمية بالغة في مجال تربيته، فإذا أردنا مثلا تعليمة بعض قواعد الوقاية من حوادث الشغل الضرورية لمهنته فلابد أن نصطحبه إلى أحد المعامل النموذجية ليرى بنفسه كيف أن العامل يضع الخوذة على رأسه والقناع على وجهه والقفاز في يديه، وكيف يقوم برفع البضائع أو ترصيفها.

6. **الانطلاق من المألوف**: لترسيخ المعلومات لدى الطفل المتخلف عقليا ينبغي الانطلاق من أشياء مألوفة لديه فإذا أردنا مثلا تعليمه الألوان، فيمكن أن نقول له إن اللون الأضر هو لون العشب واللون الأبيض لون السكر والأزرق لون السماء الصافية واللون الأسود هو لون الفحم أو الليل (مصطفى النصراوي ويوسف القروي، 1995،ص:19).

7. **التذكير المستمر بالجوانب التي تعلمها الطفل**: إن قدرة الطفل المتخلف عقليا على الحفظ تقل كثيرا عن قدرة الطفل السوي في هذا المجال كونه سريع النسيان، وينبغي تذكيره في كل مرة بالمعلومات السابقة التي حفظها أو المهارات التي تعلمها والانطلاق منها إلى مرحلة ثانية من التعلم.

8. **عدم إطالة حصص التعلم**: كما أن المتخلف عقليا سريع النسيان، فهو ضعيف التركيز، ويتعب بسرعة فإذا تجاوزت مدة التعلم الأربعين دقيقة فإنها تصبح عديمة الجدوى، ومن الأفضل أن تبقى في حدود الثلاثين دقيقة، وتفصل بين الحصتين نشاطات مرحة، ولو لفترة قصيرة مثل الغناء والرقص.

9. **التركيز على النواحي العملية للمواد المدرسية**: إن قدرة المتخلف عقليا على الاستفادة من المواد المدرسة التقليدية تبقى محدودة لذا ينبغي الحد من الدروس الرامية إلى تنمية الثقافة العامة والتحكم في قواعد اللغة(قواعد النحو والصرف) والتركيز على النواحي العلمية للتعلم المرتبطة بالاندماج الاجتماعي مثل كتابة رسالة،

ملأ حوالة بريدية، القيام بالعمليات الحسابية الضرورية للحياة اليومية(البيع-الشراء) (مصطفى النصراوي ويوسف القروي، 1995).

2. أهمية التربية المبكرة:

وتعتبر التربية المبكرة وقاية ثانوية من الإعاقة أي أنها ترمي إلى الحد من مضاعفها ومن تطورها السلبي وتخفيفها له إلى أقصى حد ممكن.

ومن المعلوم أن الطفل المتخلف عقليا يتمتع بمرونة الكبر من الكهل نظرا لعدم اكتمال نموه، فكلما كان التدخل التربوي مبكرا أمكن الحد من الإعاقة.

يتمثل التدخل التربوي المبكر الذي يبدأ في فترة الطفولة(0-3 سنوات) في تنشيط البقايا الحسية والحركية والذهنية والتعاون مع الأولياء (الجامعة الدولية لاعانة المتخلفين عقليا، 1975).

أما في مجال التخلف العقلي فيتجسم التدخل المبكر في تنشيط الحركات عن طريق تمارين بسيطة أو عن طريق الدليلك الصحي kinésithérapie مع بعض الحالات ثم ربطها في مرحلة ثانية بأفعال معينة تتكرر باستمرار حتى تترسخ العلاقات بينها، إذ توجد حركة وطيدة بين الحركة والفكر مثلما بينته بحوث العلم، الفرنسي هنري ويلو HENRI WALLON في كتابه "من الحركة إلى الفكر de l'acte a la peuseé، كما يتمثل هذا التدخل المبكر في خلق المفاهيم انطلاقا من حاجات الطفل مثل الربط بين قطعة الحلوى وكلمة الحلوى والربط بين اللعبة والكلمة اللعبة (نفسه المرجع).

1.2. التسوية Normalisation:

تعني التسوية معاملة الطفل المتخلف عقليا كالطفل السوي دون حاجة مفرطة ولا نفور أو خجل من الإعاقة، وتتجسم هذه المعاملة الطبيعية في عدم إخفاء الطفل المتخلف عقليا ن أعين الناس واصطحابه إلى الأماكن العمومية والمحلات التجارية، وفي عدم الاستجابة لكل رغباته وإظهار عدم الرضا إذا قام بسلوك مناف للقيم الأخلاقية وفي تكليفه مثل إخوته بمسؤوليات داخل الأسرة وخارجها.

إن محاولة معاملة الطفل المتخلف عقليا كما يعامل السوي تمام كفيلة بأن تخلق منه إنسانا متزنا خاليا من العقد.

2.2. الدمج مع الأسوياء:

يرتبط الدمج بالتسوية، ويعني العيش قدر المستطاع في نفس ظروف الأسوياء، ينبغي العمل على عدم عزل الطفل المعوق عن المؤسسات التي يلجأ إليها الأسوياء: مثلا الروضة، أماكن الترفيه، إلا إذا تعذر ذلك بسبب نوع الإعاقة.

3.2. **تفريد التدخل:**

رغم اشتراك المعوقين من فئة واحدة في العديد من الخصائص فإنهم لا يمثلون فئات متجانسة تماما، فيكاد كل معوق يمثل حالة خاصة، لذلك يعتبر تفريد التدخل من أهم مقومات التربية الخاصة.

لكن لا يعني تفريد التدخل إهمال حصص التنشيط الجماعي الذي يكتسي أهمية كبيرة في مجال التفاعل العقلي والاجتماعي (نفسه المرجع).

وترى خولة أحمد يحي 2006م أنه يمكن تلخيص المبادئ في هذه النقاط:

1. تعزيز الاستجابات الصحيحة للطفل، فالتعزيز يقوي السلوك والتعزيز يجب أن يكون فوريا وملائما للأطفال.
2. تأكيد المحاولات الناجحة وعدم التركيز على خبرات الفشل، وذلك يتطلب استخدام الأدوات والوسائل التي من شأنها مساعدة الطفل على تأدية المهام المطلوبة بنجاح.
3. استخدام المواد والأدوات الطبيعية في عملية التدريب كلما كان ذلك ممكنا.
4. جلب انتباه الطفل وذلك بتنظيم المواد والمثيرات والتقليل ما أمكن من المثيرات المشتتة وتعزيزه عند الانتباه واستخدام مثيرات ذات خصائص واضحة ومحددة واستخدام التلقين بكل أنواعه.
5. الانتقال تدريجيا من المهارات البسيطة إلى المهارات الأكثر تعقيدا.
6. تطور قدرة الطفل على التذكر ونقل أثر التعلم من موقع إلى آخر، وذلك يتطلب التكرار والإعادة (التعلم الزائد) لكي تصبح الاستجابة تلقائية.
7. توزيع التدريب وذلك يعني تدريب الطفل في جلسات قصيرة نسبيا، تتخللها فترات اختبار، والامتناع عن التدريب المكثف إذا كانت الاستجابات متشابهة.

وعند تعليم الطفل المعاق عقليا لابد من مراعاة النقاط التالية:

1. رفق صوتك وابتسامتك فالرفق عنوان التواصل بين المعلم والطفل.
2. دع الطفل يشعر أن له قيمة وأهمية.

3. شجع الطفل لعمل ما ومن ثم أخبره بإعجابك بما قام به.

4. عليك بالتكرار.(www.mowyeldoha.com)

5. العمل مع مجموعات صغيرة: يعتبر العمل في فئات صغيرة من المقومات الأساسية للتربية الخاصة ويمكن أن يتراوح عدد الأطفال المتخلفين عقليا في الفصل الواحد بين 5 و10 تلاميذ من الأفضل أن يوزع على الفصول تبعا لإمكانياتهم الحسية أو الحركية أو الذهنية حسب نوع الإعاقة.

3. توظيف التقنيات التعليمية مع المتخلفين عقليا:

يقصد بالتقنيات التعليمية بمفهومها الحديث توظيف التكنولوجيا في خدمة الأغراض التربوية التعليمية ولذا ظهرت مصطلحات تدل على هذا المعنى مثل مصطلح تكنولوجيا التعليم أيضا السيكوتكنولوجي psycho-technology.

وقد عرفت التقنيات التعليمية فيما مضى باسم الوسائل السمعية والبصرية audio-visualaids أو بسم الوسائل المعينة لعملية التدريس educational media (نفسه المرجع).

وتضم التقنيات التعليمية أشكالا وأنواعا من الوسائل منها ما يعرف باسم الوسائل التقليدية، ومنها ما عرف باسم الوسائل الحديثة وسوف يتم وصف كل منها بشكل موجز فيما يلي:

1.3- الأساليب التقنية التعليمية التقليدية:

ويقصد بالأساليب التقنية التقليدية تلك الوسائل المصممة بأشكال بسيطة ومنها المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب والملحقات والوسائل البصرية مثل الخرائط الرسوم والصور والشرائح، أفلام الصور الثابتة والوسائل السمعية مثل الأشرطة الصوتية، والتسجيلات الصوتية والراديو والمسرح ومنها الوسائل الحسية كالمواد المحسوسة نفسها كالنماذج والمعينات والزيارات الميدانية والتي يشارك فيها الحواس السمعية والبصرية والحسية. ويمكن توظيف تلك الوسائل التعليمية التقليدية مع المتخلفين عقليا في تدريس مهارات الحياة اليومية والمهارات الحركية، والمهارات التعليمية والمهارات الاجتماعية، وعلى ذلك يمكن لتعلم الطفل المتخلف عقليا أن يوظف التالية في تدريس وتعليم المعوقين عقليا.

1.1.3- المعينات والمجسمات models samples:

ويقصد بذلك تلك المعينات الحسية والمجسمات الحسية التي تمثل الموضوعات المراد تعليمها وتتميز هذه المعنيات والمجسمات بأنها توفر فرصا تعليمية حقيقية للطفل المعوق عقليا، إذا يستطيع رؤيتها ولمسها، وبذلك يمكن للمعلم أو المربي أن يستعين بهذه الوسائل في تدريس العديد من المفاهيم العددية كالعدو والتصنيف والجمع

والطرح، وفي تدريس المفاهيم اللغوية وخاصة ما يتعلق منها بالأسماء والأفعال، وفي تدريس المفاهيم الاجتماعية، وخاصة ما يتعلق بالوظائف والأعمال والمهن الاجتماعية، وفي تدريس المفاهيم الحياتية وخاصة ما يتعلق بأنواع البذور، والخضار والفواكه وإشارات المرور، والمفاهيم المتعلقة بالتذوق (مالح، حلو) والمفاهيم المتعلقة بالتسوق، والنهر، البحر...الخ.

وتعمل المجسمات والمعينات على توفير خبرات تعليمية حقيقية يمكن أن تستمر مع الفرد العادي والمعوق عقليا، خاصة إذا تذكرنا الخصائص التعليمية للأطفال المعوقين عقليا والمتمثلة في صعوبة تكوينهم للمفاهيم المجردة، والنقد الواضح في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية، ولذا تعمل هذه المعينات والمجسمات على توفير فرص مناسبة لتعليم تلك المفاهيم بطريقة حسية.

2.1.3- المعينات البصرية kisualaids:

ويوجد بذلك تلك الوسائل التي تعتمد وبشكل أساسي على توظيف الإبصار في عملية التعلم ومنها: الصور، الرسوم التوضيحية، الرسوم المتحركة، الخرائط، الملصقات لوحات العرض، لوحات الطباشير، اللوح المغناطيسي الشفافيات، الشرائح الثابتة، جهاز العرض العلوي (فاروق الروسان، 2000،ص225-226).

ويمكن توظيف مثل هذه المعينات البصرية مع الأطفال المتخلفين عقليا وبشكل فعال، إذا ما أحسن استخدامها من قبل المعلم خاصة وأن لكل وسيلة من الوسائل البصرية إيجابياتها وسلبياتها في عملية التعليم، فيمكن للمعلم الفعال أن يوظف أيا من هذه الوسائل عندما يحدد الهدف التعليمي المراد تحقيقه وعندما يعرف الهدف من استخدم الوسيلة في التعليم الفردي وطريقة إعداد الوسائل وخطوات تشغيل الوسيلة، وتقييمها لمدى تحقيقها للغرض الذي وجدت من أجله.

2.1.3- الوسائل السمعية audio-aids:

ويقصد بذلك تلك الوسائل التي تعتمد على توظيف السمع في عملية التعليم ومنها الأشرطة الصوتية، الراديو، الأسطوانات ويمكن توظيف مثل هذه المعنيات السمعية مع المتخلفين عقليا وبشكل فعال إذا ما أحسن استخدامها من قبل المعلم وما قيل عن إيجابيات وسلبيات كل وسيلة من الوسائل البصرية على الوسائل السمعية وخاصة من حيث توظيفها لتحقيق أغراض محددة.

4.1.3- الوسائل السمعية البصرية audio-visual aids:

ويقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على توظيف البصر والسمع معا في العملية التعليمية منها الأشرطة التعليمية، حيث يمكن توظيف هذه الوسيلة مع الأطفال المعوقين عقليا، خاصة إذا أحسن التعرف على سلبياتها وإيجابياتها وارتباطها بالأهداف المتوقعة منها (فاروق الروسان،2000،ص227 مرجع سابق).

4- الأساليب التقنية التعليمية الحديثة:

ويقصد تلك الوسائل التقنية التي تمثل المواد التعليمية المعقدة، والتي يمكن توظيفها في تعليم الأطفال العاديين والأطفال المعوقين عقليا ومنها التلفزيون التعليمي والفيديو التعليمي والحاسوب والأجهزة الناطقة وفيما يلي وصف لهذه الوسائل وكيفية توظيفها في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا.

1.2.4- التلفزيون التعليمي Instructional Télévision:

يعتبر التلفزيون التعليمي من الوسائل التقنية الحديثة وقد ظهرت الحاجة إليه نتيجة للزيادة الواضحة في إعداد المتعلمين إذ أوضحت الدراسات التي أجريت حول فاعلية التلفزيون التعليمي ضرورة استخدامه خاصة عندما يتساوى أداء الطلبة الذين يستخدمون الطريقة العادية في التعليم، مع أداء التلاميذ الذين يستخدمون التلفزيون التعليمي ويمكن الاستعانة به في تعليم المهارات الأساسية التعليمية كالقراءة والكتابة والحساب، ومهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية والحركية ويعتمد الأمر على كيفية إعداد البرامج التلفزيونية التعليمية وطريقة تقديمها وما يسبقها وما يتبعها من مناقشات توضيحية لتلك البرامج ومن ثم تقييمها.

ويتميز الأسلوب التعليمي التلفزيوني بالجمع بين عدد من الحواس التي تشكل أدوات الإدخال للمادة التعليمية كالسمع والبصر معا، وخاصة لدى الأطفال العاديين والمعوقين عقليا في سن ما قبل المدرسة وبعدها.

2.2.3- الفيديو التعليمي:

يتشابه أسلوب الفيديو والتعليمي مع أسلوب التلفزيون التعليمي من حيث الأهمية وفعاليته في تدريس العاديين وغير العاديين خاصة تدرسي المتخلفين عقليا، ويتميز أسلوبه بمزايا عدة أهمها التحكم في المكان والزمان، الذي يتسم أسلوبه بمزايا عدة أهمها التحكم في المكان والزمان الذي يتم فيه توظيف هذا الأسلوب التعليمي أيضا سهولة إجراءات المناقشات الصفية أو الإجابة على أسئلة المعلم والتلاميذ في الوقت المناسب، حيث يمكن التحكم في وقت عرض المادة العلمية مقارنة مع الأسلوب التلفزيوني التعليمي والذي يبث عادة من محطات تلفزيونية لها أوقاتها المحددة (فاروق الروسان، 2000،ص226 مرجع سابق).

3.2.3- الحاسوب التعليمي Instructional Computoro:

تقدير الحاسوب من أحدث الوسائل التكنولوجية التي تعمل على إدخال المعلومات ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها والتحكم بها، وتتخلص العمليات الأساسية للكمبيوتر في إدخال المعلومات ومعالجتها والتوصل إلى مخرجاتها ومن ثم اتخاذ القرار المناسب بشأنها ويمثل الشكل التالي ذلك inputs→process→output وقد تم توظيف الكمبيوتر في مجال التعليم، فظهر ما يسمى بالحاسوب التعليمي والذي يوفر فرصا تعليمية حقيقية للطلبة العاديين وغير العاديين، وخاصة ذوي صعوبات التعلم والمعوقين عقليا حيث يوفر الحاسوب التعليمي لمثل هذه الفئات فرصة لإدخال المعلومات وخزنها واسترجاعها، وإجراء العمليات اللازمة لها، كما يوفر فرصة لمعرفة نتائج العمليات التي يقوم بها الطالب وخاصة في بعض البرامج التعليمية المعدة بعناية كبرامج الرياضيات واللغة العربية والعلوم ومعاني المفردات.

ويلعب التعزيز الفوري immediate reinforcement وإعلام الطالب بنتائج علمه feed back دورا رئيسيا في فاعلية عملية التعلم.من أجهزة الكمبيوتر التي تستخدم مع الأطفال غي العاديين.

4.2.4– أجهزة اللغة الصناعية:

ظهرت أجهزة اللغة الصناعية نتيجة التعاون بين عدد من الأخصائيين في علوم اللغة والهندسة والتربية الخاصة، ففي عام 1975 بدأ قسم الكمبيوتر في الجامعة الأمريكية بالعمل والبحث في مشروع اللغة الصناعية أو ما يسمى باللغة المنطوقة أو المكتوبة Spoken written langage ويشير مصطلح اللغة الصناعية إلى ذلك النظام اللغوي المصمم وفق نظام الكمبيوتر والذي يشبه إلى حد كبير اللغة العادية الطبيعية.

وبهدف مشروع اللغة الصناعة إلى مساعدة الأطفال لذوي المشكلات اللغوية أو الذين يجدون صعوبة بالغة في التعبير عن أنفسهم إلى التعبير عن ذواتهم بلغة منطوقة أو مكتوبة وخاصة الأطفال المعاقين عقليا أو المصابين بالشلل الدماغي والصمم والمكفوفين.

أجهزة اللغة الصناعية:

كميوتر كيرزويل kurz well compte، كمبيوتر بالوميتر paloeter كمبيوتر أومنيكم omnicom، كمبيوتر زايجو zugo، كمبيوتر TRS-80، كمبيوتر يوينكم wncom.

5.2.4– كمبيوتر الاتصال the tifts ineractive comunication:

ويهدف استخدام الكمبيوتر المشار إليه لمساعدة الأطفال ذوي المشكلات اللغوية وخاصة المعاقين عقليا للتعبير عن أنفسهم بطريقة مسموعة أو مكتوبة، والحساب وقد

وضعت دول متعددة الكمبيوتر في تعليم الأطفال الغير عاديين مثل جامعة فلوردا وتكساس والاتحاد السوفياتي بريطانيا ألمانيا الغربية.

وفيما يلي وصف لأجهزة الكمبيوتر وخاصة الأطفال المعاقين عقليا على التعلم وتنمية المهارات الأكاديمية والاجتماعية وهي:

1. كمبيوتر كيرزويل الناطق:

أنتجت شركة Kurz well جهازا ناطقا عن طريق الكمبيوتر والذي يحول اللغة المكتوبة إلى لغة منطوقة، ويمكن لهذا الجهاز أن ينتج عددا كبيرا من الكلمات والتي تمكن أن تصدر بطريقتين الأولى منطوقة والأخرى منطوقة، هذا الجهاز لا يستعمل من قبل الأشخاص الذين لا يستطيعون استعمال نظام المعلومات الرمزي، وذلك باستعمالهم لأدوات النقاط سريعة لنظام إدخال المعلومات في هذا الجهاز (فاروق الروسان، 2000،ص231 مرجع سابق).

2. جهاز بالومتر polometre:

طور هذا الجهاز في مركز بومنجاهم الطبي في جامعة الأباما في الولايات الأمريكية من قبل الدكتور فلتشر، وقد صمم هذا الجهاز لمساعدة الأطفال الصم على التدريب الكلامي.

3. كمبيوتر أومنيكم omnicom:

يعتبر هذا الجهاز من أجهزة الاتصال المتعددة الأغراض وقد طور هذا الجهاز في مدارس مقاطعة جاكسون ولاية متشجان الأمريكية في عام 1977 ويستخدم هذا الجهاز لأربعة أغراض رئيسية هي: الاتصال اللغوي – استدعاء المعلومات – التعبير اللفظي- قضاء وقت الفراغ ، ويطلب ممن استعمل هذا الجهاز أن يقوم بإدخال المادة المكتوبة على شاشة التلفزيون وهذا من أجل تحويلها إلى مادة منطوقة باستعمال هذا الجهاز.

4. جهاز الاتصال المسمى بـ ZYGO:

يعتبر هذا الجهاز ذا فائدة كبيرة للأشخاص ذوي المشكلات اللغوية في الاتصال كالصم وذوي الشكل الدماغي المعوقون عقليا ولهذا الجهاز عدد من لوحات الاتصال تستخدم في نطاق إدخال المعلومات ومن ثم تحويلها إلى لغة منطوقة.

5. جهاز نطق الأصوات المسمى TRS-80:

صمم هذا الجهاز الالكتروني كأداة ناطقة والذي يمكن توصيله بجهاز كمبيوتر منزلي، ويطلب من مستعمل الجهاز أن يدخل المعلومات المراد التعبير عنها لفظيا وبطريقة مسموعة في هذا الجهاز بوصلة بتلفزيون عادي، يهدف إلى تحويل الذبذبات أو الكلمات المكتوبة إلى لغة منطوقة مسموعة.

6. جهاز الكمبيوتر المصغر سمى باسم bars carba:

صمم هذا الجهاز الالكتروني كأداة ناطقة والذي يمكن توجد له بجهاز كمبيوتر منزلي، ويطلب من مستعمل الجهاز أن يدخل المعلومات المراد التعبير عنها لفظيا وبطريقة مسموعة في هذا الجهاز ومن ثم يقوم الجهاز بتحويلها لغة مسموعة.

7. جهاز التعبير اللفظي express:

يقر هذا الجهاز من أجهزة الاتصال المصغرة التي يمكن تحويلها ويمكن لجهاز الكمبيوتر هذا أن يبرمج بإدخال المعلومات بطرق مختلفة، ويتميز بقدرته على تحويل هذه المعلومات إلى أشكال مكتوبة أو منطوقة من خلال الأجهزة المساعدة التي توصل به، ويمكن للشخص الذي يستعمل الجهاز أن يدخل المعلومات فيه بطريقتين الأولى تهجئة الكلمات أو الجمل وكتابتها، والثانية هي طريقة إدخال الرموز والكلمات وفي الأمرين يكون الناتج منطوقا ومسموعا.

8. جهاز تكوين الجمل القصيرة:

ويعتبر هذا الجهاز من الأجهزة الصوتية والناطقة، وهو مزود بشريط من الكلمات المخزونة يتضمن 128 شحنة من الجمل، ويتكون كل منها من كلمة إلى خمس كلمات وبتجميع هذه الشحنات المختلفة تتكون الجمل الصغيرة المنطوقة، ويصدر مثل هذا الصوت على شكل صوت مؤنث أو مذكر أو بصوت طفل ويعمل هذا الجهاز وفق طريقتين الأولى تحريك المؤشر نحو الكلمات المكتوبة وأما الثانية، وفق إدخال المعلومات بواسطة الأرقام في كلا الطريقتين تتحول المعلومات إلى لغة منطوقة مسموعة.

9. جهاز الاتصال المتعدد الاستعمال:

يعتبر هذا الجهاز من أجهزة الاتصال اللغوي والذي يمكن حمله، ويتضمن معدنية مقسمة إلى 100 مربع (10x10) عليها بعض الكلمات أو الرموز أو الصور أو نظام، وذلك من أجل أن تتناسب هذه اللوحات مع حاجات وظروف الفرد الفردية ويعمل هذا الجهاز من خلال الإشارة إلى الرمز أو الكلمة أو الصورة المطلوبة ومن ثم تحويل تلك الرموز أو الكلمات أو الصور إلى لغة منطوقة، كما يمكن لهذا الجهاز أن يحتفظ بالكلمات والرموز التي يطلب منه التعبير عنها بلغة مسموعة ليكون جملا من تلك الكلمات.

10. جهاز unicom:

يعتبر من الأجهزة التعليمية المعززة وفي نفس الوقت يعتبر أداة الاتصال اللغوي لقد طور هذا الجهاز من قبل رويل مدير مركز الوسائل الحسية في معهد ماستو شوشي للتكنولوجيا في الولايات المتحدة الأمريكية ويتكون من جهاز تلفزيون ولوحة وآلة كاتبة متصلة بالجهاز وآلة إدخال المعلومات في الجهاز (فاروق الروسان، 2000،ص232 مرجع سابق).

11. الجهاز الصوتي اليدوي:

وهو من أجهزة الاتصال اللغوي النقالة، الذي يعمل على مساعدة الأراد الصم وذوي المشكلات اللغوية على التعبير على أنفسهم لفظيا بصوت شبيه بالصوت الإنساني وقد ظهر الجهاز على نموذجين الأول سمي 08HC 120 ويعمل بالآلة الحاسبة وبه نظام تخزين للكلمات واستدعائها، أما الثاني قسمين HC 110 ويعمل كأداة توضيحية بيانية للأفراد ذوي المشكلات اللغوية والصم من الأطفال والكبار ويعمل كل من النموذجين على بطاقة، ولكل منهما لوحة إدخال المعلومات وسماعة لإصدار اللغة المنطوقة، ويعطي النموذج الأول أكثر من 900 كلمة وجملة بينما يعطي النموذج الثاني أكثر من 500 كلمة وقد طور هذا الجهاز في مدينة تروي بولاية متشجان الأمريكية.

1.2. جهاز الاتصال المسمى the tifts interactive commenication:

هو من أجهزة الاتصال الالكترونية والتي تعمل على مساعدة الأفراد المعاقين عقليا والصم وذوي المشكلات اللغوية الذين يعبرون عن أنفسهم بواسطة نظام إدخال الكلمات بعد تهجئتها في هذا الجهاز للتحول إلى لغة منطوقة، مسموعة، وقد طور هذا الجهاز في المركز الطبي بمدينة بوسطن بولاية ماستو شوتش بالولايات المتحدة الأمريكية (فاروق الروسان، 2000،ص234)eulenbrg an drahimi.

5. أهداف تربية المتخلفين عقليا:

تتحقق أهداف التربية التي يسعى المربيون إلى تحقيقها إلى أي مجال ومع أية أشخاص من خلال المنهاج الذي يكون بمثابة الطريق الذي يحقق هذه الأهداف، فالمنهاج يتضمن بمثابة الطريق الذي يحقق هذه الأهداف، فالمنهاج يتضمن مجموعة منظمة من الخبرات التعليمية يقدمها نظام تربوي معين لتحقيق أهداف التربية التي يسعى إليها هذا النظام، وعند تصميم المنهاج الخاص بفئة تعليمية معينة فإن الأسئلة التالية يجب أن توضع بعين الاعتبار:

5. ماذا يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال مثلا ؟
6. ماذا يستطيع هؤلاء الأطفال أن يتعلموا ؟
7. كيف يجب أن نعلمهم ؟
8. ماذا يعلم بالفعل ؟.

هذه أسئلة واضحة ومترابطة، فمن غير المعقول أن نقرر ماذا يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال دون اعتبار لما يمكن لهؤلاء الأطفال أن يتعلموه، وحين يطرح السؤال، عما يجب أن نعلم هؤلاء الأطفال فإننا نسأل عن أهدافنا وغاياتنا التربوية، والهدف عادة طويل الأمد وهو دليل لمقاصدنا واتجاهاتنا نحو الهدف العام الذي سعى للوصول إليه في النهاية ولذلك فإنه يجب التفريق بين الهدف العام والأهداف السلوكية المحددة قصيرة الأمد والتي تعبر عن أنماط سلوكية محددة نريد من المتعلم أن يكون قادرا على إتقانها أو أدائها بدرجة معينة بعد الانتهاء من خبرة تعليمية معينة وغالبا ما ننقاد إلى الاعتقاد خاطئ بأن أي شيئا ما هو خبرة تعليمية جديرة بأن تكون هدفا عاما وذلك لأنه يمكن التعبير عنها بدلالة سلوكية معينة تدل على أن التعلم قد حدث بالفعل، إن هذه الأهداف السلوكية الخاصة والمحدودة هي أهداف ثانوية في الترتيب المنهجي.

وهي تأتي في الواقع من أهداف أكثر شمولة وعمومية وذات دلالة تربوية تعليمية، إن أهداف وغايات التعليم تحدد نقطة النهاية التي تسعى إليها العملية التربوية لهذا يجب تحديدها مراعيين في ذلك الحاجات المستقبلية للفرد المتعلم بالإضافة إلى طبيعة المجتمع الحالية والمستقبلية الذي يعيش فيه المتعلم.

إن الأهداف والغايات التربوية العامة تزودنا بنقاط البدء في المنهاج وتساعدنا في تقدير ماذا يجب أن نعلم، إلا أننا يجب أن لا ننسى أنه من خلال الأهداف السلوكية المحددة فإننا نكتسب المعلومات والمهارات للتعليم الجيد، وبالتالي نستطيع التقييم بموضوعية ودقة ماذا نستطيع أن نعلم أما فيما يتعلق بماذا يعلم الآن فإننا مقيدون بنقص المعلومات الموضوعية، وعلينا تصنيف النشاطات التعليمية التي تمارس الآن مع هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا بأنها في الحقيقة سلوكيات عادية يحاول معها الكثير من المعلمين تبني موضوعات المدارس العادية، وأساليبها نظرا لنقص البدائل المتوفرة لديهم.

وبما أن محتوى المنهاج والخبرات التعليمية التي يتضمنها نظام التعليم العام مستقاة من أهداف التربية المعاصرة النظامية، فإنه من الضروري أن نستفسر عن صلتها بهؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا.

فلو كانت قضية الاستقلالية والاعتماد على الذات كهدف، فإننا نستطيع القول أننا نهدف جميعا في تربيتنا إلى تنمية القدرة على الاستقلال للأطفال الكبار والتي تتضح عادة بالنسبة للمتخلفين فيما يسمى بنشاطات المساعدة الذاتية والمهارات الاجتماعية (فاروق الروسان، 2000).

ويجب التأكيد على الأساليب التي تستعملها مع المتخلفين عقليا لتعليمهم بالإضافة للموضوعات التي تقدمها لهم، وذلك للأسباب التالية:

1.طبيعة الهدف التربوي للمتعلمين لا تختلف لكن الذي يختلف هو أسلوب تحقيق هذا الهدف سواء كان قراءة أو حساب أم كتابة باعتبار الفروق بين المتعلمين.

2.إن الأساليب والطرق ما هي إلا أدوات صممت للوصول إلى الغايات التربوية المعنية (خولةأحمد يحي وماجدة السيد عبيد، 2000،ص218).

3.إن هماك الكثير مت الأساليب للوصول إلى الهدف الواحد، فإذا فشل أحد هذه الأساليب فإن هذا لا يعني أن الوصول إلى الهدف أصبح أمر مستحيل، وإنما يجب علينا أن نجرب أساليب أخرى لتحقيق هذا الهدف.

ويمكن تلخيص أهداف تربية المتخلفين عقليا فيما يلي:

1.تعلم الحد الأدنى من المبادئ الأساسية للمواد الدراسية عما أن قدرتهم على التحصيل الأكاديمي لا تتعدى مستوى الصف السادس الابتدائي في أحسن الحالات.

2.مساعدتهم على التعايش مع الآخرين عن طريق تنمية الكفاءة الاجتماعية ومن خلال الخبرات الاجتماعية المتنوعة.

3.مساعدتهم على تنمية الاستقلال والاستقرار العاطفي في المدرسة والبيت من خلال برامج الصحة النفسية.

4.مساعدتهم على الأخذ بالعادات الصحية المناسبة وحسن التصرف عن طريق برامج التربية الخاصة.

5.مساعدتهم على استغلال أوقات فراغهم في نشاطات ترويحية من خلال برامج الترويح التربوية التي تمكنهم من الاستمتاع بأوقات فراغهم.

6.مساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء عاملين في مجتمعاتهم عن طريق البرامج التربوية التي تؤكد المشاركة الاجتماعية في البيئة المحلية.

7.مساعدتهم على أن يصبحوا أعضاء مناسبين في أسرهم وبيوتهم عن طريق البرامج التربوية التي تؤكد أهمية عضوية الفرد في البيت والأسرة كأحد وظائف المنهاج.

8.مساعدتهم على القدرة على كسب العيش عن طريق تنمية الكفاءة المهنية لديهم وذلك باستخدام أساليب التوجيه والتقييم والتدريب المهني المناسب كجزء من خبراتهم التربوية في المدارسة.

ويمكننا التأكد على أن منهاج تربية الأطفال المتخلفين عقليا يركز على ثلاثة أهداف عامة رئيسية أكدها كل من كيرك وجونسون Kirk And Johnson 1951 وما كميلان 1977، macmillan وهي:

4. الكفاءة المهنية.
5. الصلاحية الاجتماعية.
6. الصلاحية الشخصية.

ويؤكد كولستو 1976، kolstoe عددا من الأهداف التي تتضمنها البرامج والمناهج المختلفة في تعليم الأطفال المخلفين عقليا القابلين للتعلم، ويمكن تحديد هذه الأهداف بالقول بأن أي منهاج مصمم لتعليم المتخلفين القابلين للتعلم، يجب أن يؤكد على تنمية الكفاءات التالية:

1. الحساب.
2. الكفاءة الاجتماعية.
3. مهارات الاتصال والأمن والصحة.
4. الكفاءة المهنية.
5. المهارات الحركية الترويحية.
6. تجنب التعرض لسوء استخدام الأدوية (خولةأحمد يحي وماجدة السيد عبيد، 2000،ص220-221).

بوجه عام إن تربية الأطفال المتخلفين عقليا تركز على تعليم المبادئ الأساسية للمعرفة وأساليب التوقف مع أنفسهم والعمل الوفاء بالمطالب التي يتطلبها ويرتضيها المجتمع الذي يعيشون فيه، إن الهدف الأساسي من البرامج هو معاونة المتخلفين عقليا في حدود ما

منحته الطبيعة لهم من قدرات وإمكانيات وفي ضوء خصائصهم واحتياجاتهم ليصبحوا مواطنين صالحين منتجين معتمدين على أنفسهم.

إن أي برنامج لتأهيل وتربية الأطفال المتخلفين عقليا يجب أن يوجه نحو تحقيق الأهداف الثلاثة التالية:

1. التوافق الشخصي والانفعالي.
2. التوافق الاجتماعي.
3. التوافق الاقتصادي.

وهي لا تتحقق منفصلة ولكن البرامج بأكمله وبكل ما يتضمنه من خبرات تعمل على تحقيق هذه الأهداف مجتمعة فهي جميعا خبرات تكون المحور المتماسك للبرنامج بأسرة (سهير كامل أحمد، 1986،ص19).

4. أسس التعليم:

إن عملية تعليم المتخلفين عقليا عملية متعددة الجوانب لا تتم بطريقة واحدة بل بجميع طرق التعلم التي تكمل بعضها البعض الآخر في اكتسابهم المعارف والعادات والمهارات من البيت والمدرسة...الخ.

ومن أهم الأسس التي يقوم عليها تعليم هذه الشريحة الآتي:

1.5- إيجاد دوافع للتعلم:

إن المتخلفون عقليا مثل العاديين يتعلمون بسرعة إذا أوجدنا عندهم الدافع للتعلم الذي يمدهم بروح المثابرة على بدل الجهد، والاستمرارية ويحتاج تنمية الدافع عند الطفل إلى جهود كبيرة من الآباء والمدرسيين، فقد تبين من دراسات كروموبل حاجة المتخلفين عقليا إلى الإرشاد والتوجيه باستمرار من الراشدين المهنيين في حياته لتنمية الدافع للتعلم.

2.5- الحصول على الثواب بعد كل نجاح:

أثار ثورنديك إلى قانون الأثر الذي جعل علماء التربية يركزون ويهتمون بالثواب لتدعيم تعلم السلوك المقبول وقد بدت الدراسات أهمية المكافأة في تعليم وتأهيل المتخلفين

عقليا لأنها تعني بالنسبة لهم تقبل الآخرين لهم، والشعور بالكفاءة والجدارة في مواقف التعلم، ولكي يكون الثواب مؤثرا في تعليم المتخلف يجب أن تكون مكافأة ملموسة (مادية ومعنوية) يحصل عليها عقب كل نجاح حقيقي، حتى يرتبط النجاح بالحصول على مكافأة.

3.5- العقاب على الأخطاء:

أشارت الدراسات إلى أن العقاب المقبول يؤدي إلى الحيطة والحذر ويجعل المتخلف عقليا يقلع عن الخطأ، ويشجعه على تعلم الصواب، حتى لا يتعرض للعقاب مرة ثانية ولكن العقاب مفيدا في تعديل السلوك ويجب أن:

1. يتبع الخطأ مباشرة: فلا يعاقب الطفل في المساء مثلا على خطأ ارتكبه في الصباح وهكذا.

2. يناسب العقاب الخطأ الذي ارتكبه الطفل بحيث لا يكون العقاب خفيفا جدا فلا يجدي ولا شديدا جدا فيشعر الطفل بالظلم.

3. لا يجرح كبرياء الطفل حتى لا يشعر بالاهانة والنبذ من الآخرين.

4. لا يستعمل إلا عند الضرورة، فلا يسرف الآباء والمدرسين في معاقبة الطفل وتهديده بالعقاب في حالة تعليم المتخلف عقليا (ماجدة السيد عبيد، 2000،ص222-223 مرجع سابق).

5. يكون مناسبا لشخصية الطفل، فقد وجد أن الطفل المنبسط يضاعف جهوده عقب اللوم في حين يضطرب المنطوي ويضعف أداؤه.

4.5- التركيز على الفهم:

يجب اختيار الموضوعات التي يتعلمها الطفل بدقة، بحيث تكون مناسبة لقدراته وشخصيته ويستطيع فهمها واستعادتها فقد أشار بياجية إلى أن ما يستوعبه الطفل ويفهمه لا ينساه بسهولة ولا يستطيع تعميمه على مواقف أخرى.

5.5- معرفة الطفل بنتائج تعلمه:

يجب إطلاع الطفل على نتائج استجاباته في موقف التعلم، حتى يعرف مدى تقدمه، ويدرك أخطاؤه ويصححها بنفسه أو بمساعدة المدرس الذي يرشده ويشجعه على مواجهة المواقف بنفسه.

6.5- التكرار:

يحتاج الطفل المتخلف عقليا إلى تكرار الاستجابة عدة مرات حتى تتكون العادة أو يكتسب المهارة والمعرفة، وهذا ما يجعله بحاجة إلى مدة زمنية أطول من قرينه العادي في التعلم إلا إذا اهتم المدرس بجلب انتباه الطفل، وتشجيعه على الملاحظة وفهم الموقف، ومكافأته على كل نجاح، وتبصيره بكل خطأ، حتى يدرك الصواب والخطأ ويتعلم عمل الصواب ويترك الخطأ.

6. اعتبارات أساسية في تدريس القابلين للتعلم:

يحتاج المتخلفون عقليا بوجه عام والقابلين للتعلم منهم بوجه خاص إلى مساعدة خاصة لاكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير والرياضيات لأنه من الضروري أن تركز البرامج التربوية للمتخلفين

عقليا على المهارات الوظيفية وهي المهارات الضرورية لأداء مهمات الحياة اليومية ولقد توصل كيرك وجولجر 1983م إلى مجموعة من الاعتبارات الأساسية التي يجب أن تراعى عند تدريس المتخلفين عقليا وهي:

1.6- المرور بخبرة النجاح:

وذلك بالعمل تنظيم المادة التعليمية وإتباع الوسائل التي تقود إلى الإجابة الصحيحة، وتقديم بعض الإرشادات عند الضرورة مع الإقلال من الاختيارات في استجابة المتخلف، فإرشاد الطالب للإجابة الصحيحة يكون بتكرار السؤال بنفس الكلمات وتبسيط المشكلة.

ويجب الحرص على عدم فشل المتخلف في أداء الواجب ومساعدته في تحقيق النجاح بقدر الإمكان.

2.6- تقديم تغذية راجعة:

وهذا لمعرفة المتخلف نتيجة عمله بعد أدائه مباشرة أي هل كانت استجابة صحيحة أو غير صحيحة، فإذا ما كانت الاستجابة غير صحيحة يجب مساعدته على معرفة الاستجابة الصحيحة، ولهذا يجب تنظيم الدرس بطريقة تسهل على الطفل المتخلف عقليا معرفة استجابة وتصحيحها في حالة الخطأ.

3.6- تعزيز الاستجابة الصحيحة:

ويكون التعزيز مباشرة واضحا عند قيام الطفل بأداء استجابة صحيحة ويكون إيجابيا إما ماديا كتقديم حلوى وطعام أو معنويا مثل الاستحسان الاجتماعي والمديح...الخ. (www.mowyeldoha.com)

7- متطلبات برنامج الرعاية الجيد:

يجب عند البدء في تخطيط برنامج الرعاية تحديد ما إذا كان الهدف خاصا أو عاما، فالبرنامج الخاص يهد إلى الاهتمام بجانب معين أما البرنامج العام فيمثل في برنامج شامل ومتكامل يهدف إلى تحسين كافة الجوانب الذهنية والاجتماعية والنفسية والتوافقية والعملية وغيرها.

قد يكون الهدف محدود أو موجها لبعض عوامل النمو مثل الاهتمام بمساعدة الأطفال ذوي الإعاقات المحددة عن طريق خدمات العلاج الطبيعي للمتخلفين عقليا والمصابين بالشلل المخي، أو التدريب السمعي للصم من المتخلفين عقليا أو التدريب على الكلام.

ويتطلب برنامج الرعاية الجيد توفير مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى نجاحه:

1.7- جودة التخطيط:

يعتمد أي برنامج جيد الخدمات على أمور عدة منها:

1. أن يتم تحديد الهدف من البرنامج بشكل واضح.

2. أن يتم التخطيط وفقا لعدد المتخلفين المحتاجين للخدمات، بحيث يمكن تقدير ما يلزم من مباني ومعدات وورش ومهنيين وميزانيات بشكل صحيح.

3. تحديد نوع ودرجة الإعاقة العقلية للأفراد الذين وضع البرنامج م أجلهم.

4. تحديد عمر المعاقين المرشحين للالتحاق بالبرنامج (عمر ما قبل المدرسة. سن المدرسة. كبار).

5. ضرورة الربط بين عمليات التعليم والتدريب حتى لا يفاجأ العاملون بعدم توفر أماكن التعليم أو نقص أماكن التدريب التي قد تؤدي إلى عدم توازن البرنامج ويجب محاولة قدر الإمكان تطبيق الخبرات عمليا.

2.7- معرفة مراحل النمو بشكل جيد:

يجب ربط أي برنامج لرعاية الأطفال ممن هم دون الخامسة من العمر بمراحل النمو وتطور المعروفة والتي يمر بها الأطفال المعاقون وغير المعاقون، على أن يتم تحديد مستوى التقدم والانتقال من مرحلة إلى أخرى تبعا لحالة كل طفل على إنفراد بعد أن يتم تحقيق أهداف المرحلة الحالية ويتطلب ذلك معرفة جيدة بمراحل النمو والتطور الطبيعي للأطفال والظروف المعينة أو المعيقة لتطور الأطفال من ذوي الإعاقات المختلفة.

ومن الأمور التي يجب لفت الانتباه إليها أنه ابتدأ من عمر ثلاث سنوات ونصف (3.5 سنة) تبدأ عمليات اللغة والعمليات الحسية والحركية في الامتزاج والتفاعل معا، فإذا ما حدث خلل في مستوى التوازن اللغوي الحسي الحركي، فإن توقيت بداية التفاعل بين هذه العمليات جميعا سوف يتأخر بسبب ما أصابه من اضطراب فإذا كان الطفل لديه صعوبات في المجال اللغوي أو مشاكل ذات علاقة بالتوافق البصري العضلي، فسوف يتعرض نموه الذهني للتأخر والاضطراب مما يجعله محتاجا إلى نوع من الرعاية الخاصة، فمن المهم أن يتوفر عند الطفل قاعدة ثابتة وجهازا سليما لاستقبال الرموز وفهمها قبل أن يبدأ في تعليمه الكلام.

3.7- المرونة:

وهي من الأسس الضرورية التي يبنى عليها أي برنامج للتعامل مع المعاقين عقليا ويجب أن يتسم بالمرونة الكافية التي تسمح للأخصائيين والعاملين التعامل مع الحالات المتنوعة الدائمة منها والطارئة مع الفرق الفردية بين الأطفال وتحديد أساليبه تبعا للمستويات المتعددة للأطفال.

4.7- استخدم الأدوات البسيطة:

غالبا ما يقع معدوا ومنفذوا برامج رعاية المعوقين في اتجاههم إلى الاعتماد على آخر المخترعات والأدوات المعقدة ضنا منهم أنها تحقق مصلحة المعاق وتساهم في رعايته وتأهيله.

وقد تقع في أيدي يجهلون استغلالها وهنا تبرز ضرورة استخدام الأدوات البسيطة العادية سهلة الاستعمال المتوفرة في البيئة المحلية بحيث لا يحتاج استخدامها إلى شرح مطول أو استعدادات خاصة أو ميزات عالية .

5.7- بساطة البرنامج:

يجب الاتجاه إلى السهولة والبساطة في إعداد البرامج حتى يتسنى للمدرسين والآباء تنفيذها فالمتخلفون عقليا لا يمكنهم تركيز انتباههم لمدة طويلة ومتصلة أو الاحتفاظ بآثار التعلم لفترات طويلة كما أنهم لا يمكنهم الاستفادة من البرامج القصيرة والمكثفة لذا يجب تنفيذ البرنامج المتفق عليه بشكل يومي عن طريق أشخاص يتعاملون يوميا مع الطفل المعاق، وبسرعة مناسبة لقدراته واستعداداته ويفضل متى سمحت الظروف بذلك دمج نشاطات البرنامج في الحياة اليومية للطفل بحيث يمكن متابعة وتصحيح أخطائه أو مساعدته على تكرار السلوك الصحيح مرات متتالية من أجل تعزيز السلوك المرغوب إيجابيا وتعميق أثر الخبرة المكتسبة (رمضان محمد القذافي، 1995).

خلاصة:

إن عملية تعليم المتخلفين عقليا لا تتم بسهولة، فقد لا يستجيب المتخلف عقليا لكل ما يطلبه المعلم منه وقد يعاند أو يرفض، وهنا تبرز قدرة المعلم في لفت انتباه الطفل وألا يحبط المعلم بل يجب أن يزداد عزيمة من أجل خدمة هذه الفئة من المجتمع وأن ينتبه لكل ما يصدر عن الطفل المتخلف عقليا ويحاول فهمه وتفسيره، فقد يكون عناده ورفضه بسبب التعب، أو عدم مناسبة المعززات، أو الخوف بسبب بعض تصرفات المعلم أو بعض الظروف المحيطة، وأن يطلع المعلم باستمرار على المبادئ والفنيات المتعلقة بتعديل لسلوك والاتصال بذوي الخبرة من أخصائي التربية الخاصة، وأن يعمل على اكتساب الخبرات في إطار التعليم المستمر وتجديد المعلومات، ومن المفيد جدا التوقف عن التدريب عند ملاحظة التعب على سلوك الطفل حتى لا تولد لديه النفور من التدريب والتعليم.
ينبغي عدم التسرع في تعليم الطفل المتخلف عقليا بل يجب أن يتروى ويتأنى حتى ولو استغرق ذلك وقت طويلا نسبيا وينبغي تقديم التعزيز فور أداء المهمة المطلوبة لأن التأخير تقديمه قد يؤدي إلى تعزيز سلوك آخر غير مطلوب مما يؤثر على نتيجة عملية تعليم المتخلفين عقليا.

لقد شكلنا توليفة من العناصر المركزية في مكان التربية العلاجية لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال التعريف المفاهيمي وطرق الكشف عن القياس وكيفية استخدام البرامج العلاجية لفئة الأطفال المتخلفين عقليا التي تساعد على تكوين معارف وخبرات تزداد بالفعل التواصلي والفضاء العمومي الذي يعيش فيه الطفل المتخلف عقليا لكي يغير من كيانه وسلوكه الشخصي والاجتماعي ويصبح فاعلا داخل محيط ومتفاعلا مع أقرانه في إطار العملية العلاجية التي تنتمي وتحسين من مسافة النهائي المعرفي ليصبح كائنا بيولوجيا إجتماعيا وإنتاجية يستقيل

بذاته من خلال تحقيق الهدف و الغاية من ذلك النمو والتطور المستمر ليصبح من إنسان يحاول التعلم حاجياته إلى أن يعبر من خلاله الصيرورة العلاجية إنسانا متوازنا نفسيا وسلوكيا.

الفصل الرابع

التربية العلاجية باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة

تمهيد

1. نظرية ماوراء المعرفة وأبعادها البنائية الاجتماعية

2. المفهوم الوظيفي العام لماوراء المعرفة

3. البناء الاستراتيجي الماوراء معرفي في برنامج التربية العلاجية

4. التربية العلاجية وسيرورة النماذج الماوراء معرفية

5. ماوراء المعرفة والتخلف العقلي عند الطفل

خلاصة

تمهيد:

ان مجال ماوراء المعرفة أصبح وسمة نجاح وتحسين في القدرات والاستراتيجات لدى الاطفال في المواد التعليمية التعلمية مما انعكس بوتيرة ايجابية على تنمية واكتساب الخبرات والمعارف والاستراتيجيات الماوراء المعرفية والتي جاءت نتيجة التدخل العلاجي الماوراء المعرفي في مجالات التعليم عند الطفل. وهذا ما أوصل بالعديد من علماء النفس والباحثين التربويين يلاحظون الديناميكية الايجابية للوعي المعرفي والسلوكي و العلائقي والاجتماعي عند الطفل.

سنقوم بالتحدث عن ماوراء المعرفة بصورة دقيقة في هذا الفصل من خلال التطرق الى اربعة بحوث وتوضيحها، فالمبحث الأول سنشير فيه الى نشاة وأصل وتطور ومفهوم ومكونات ماوراء المعرفة، والفرق ما بين مفهوم م المعرفة وما وراء المعرفة، وأما المبحث الثاني فسنتناول الى الاستراتيجيات الماوراء المعرفية وأهمية استخدامها، وأما بخصوص المبحث الثالث فسنتناول الى ماوراء المعرفة والتخلف العقلي عند الطفل وذلك من خلال نظرية العقل في التخلف العقلي وأبعادها ومراحل تطورها وكذلك أثر برنامج التربية العلاجية في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل، وأخيرا بالنسبة للمبحث الرابع والأخير يتناول الى نماذج ماوراء المعرفة التي تساهم في عملية اعداد البرنامج العلاجي التدريبي لعملية التعلم عند الاطفال.

المبحث الأول: نظرية ماوراء المعرفة وأبعادها البنائية الاجتماعية:

1.التداخل الديداكتيكي الاجتماعي والثقافي لماوراء المعرفة :

ان السوابق التاريخية في دراسة ما وراء المعرفة الاجتماعيةأصبح ما وراء المعرفة بحد ذاته موضوع تحقيق منهجي في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات. كما وصفه بشكل جيد في ملف استعراض تاريخي وكما يتضح من الأمثلة السابقة ، والعمل الأولي على ما وراء المعرفة متجذر بعمق في دراسة الذاكرة البشرية. في الواقع ، معرفي لطالما اهتم علماء النفس بتصورات الناس ونظرياتهم وذاكرتهم الخاصة. على سبيل المثال ، يقترح جاكوبي أن الذاكرة لا تعمل مثل "درج الملفات" ، ولكنه غالبًا ما يكون نتاجًا لاستدلالات ما وراء المعرفةبناءً على الخبرات المعرفية (المثال ، جاكوبي ، كيلي ، وديوان ، 1989). أحد الأمثلة هو الشعور بالألفة ، والذي يؤخذ غالبًا للإشارة إلى وجود شيء مامعروف أو متذكر (جاكوبي ، كيلي ، براون ، وجاسشكو ، 1989). في تركيبةمع التجارب المعرفية العابرة ، تتأثر أحكام الذاكرة أيضًا بنظريات الناس العامة عن الذاكرة ، مثل معتقدات الناس حول نوع المعلومات التي من المرجح أن يتذكروها(Costermans ، Lories ، & Ansay ، 1992؛ Strack & Förster ، 1998).

مساهمة أخرى تبرز أهمية ما وراء المعرفة الاجتماعية ضمن علم النفس الاجتماعي يأتي من البحث عن قوة الموقف (Petty & كروسنيك ، 1995 .(يتم تعريف المواقف القوية على أنها المواقف الدائمة (المثابرةومقاومة) ومؤثرة (تؤثر على الأحكام والسلوك .كما وصف وهولبروك، ما وراء المعرفي التصورات المتعلقة بمواقف الفرد ، بما في ذلك الموقف اليقين والموقف الأهمية ، توقع نتائج القوة .على سبيل المثال ، تمسك المواقف مع أكبر اليقين أكثر مقاومة للتغيير ، ومستقر بمرور الوقت ، وأكثر تنبؤًا بهأكثر من المواقف المشكوك فيها (Rucker & Tormala)، أخيرًا ، شهد عام 1998 وصولًا واسع النطاق لما وراء المعرفة إلى علم النفس الاجتماعي مع نشر كتاب محرر عن ما وراء المعرفة Yzerbyt) ، Lories،Dardenne &1998 وعدد خاص من الشخصية وعلم النفس الاجتماعي مراجعة حول ما وراء المعرفة الاجتماعية (ميشيل ، 1998). في كتابهم المحرر ،جمع Yzerbyt وزملاؤه الموضوعات الكلاسيكية في ما وراء المعرفة (على سبيل المثال ، مشاعرما وراء المعرفة الاجتماعية المعرفة ، نظريات حول الذاكرة) مع العمل الذي يركز على الموضوعات ذات الأهمية الخاصة لعلماء النفس الاجتماعي ، مثل البحث في التنميط ، والعمل على التصحيحات من التأثيرات الاجتماعية غير المرغوب فيها ، على سبيل المثال ، موسويلر &نيومان ، 2000 ؛ فيجنر وبيتي ، 1997 ؛ ويلسون ، جيلبرت ، وويتلي ، 1998.و تم تقديم العدد الخاص من لفكرة ما وراء المعرفة بشكل نهائي للعديد من علماء النفس الاجتماعي. في الواقع ، بعد عامين فقط ، تم تحرير مجلد آخرظهر من قبل علماء النفس الاجتماعي يلخص العمل على ما وراء المعرفة (بليس &فورغاس ، 2000) ، لا سيما فيما يتعلق بالتجارب الذاتية ، مثل سهولة الاسترجاع (Skurnik، Schwarz، Winkielman &، .(2000منذ ذلك الحين ، ما وراء المعرفة كان موضوعًا مهمًا في علم النفس ، وهو موضوع دائم موجود في المجلات والكتب والمؤتمرات السائدة في علم النفس من خلال بلورة واستحداث مظاهر ماوراء المعرفة في تلك الحركية والنشاط التفاعلي الماوراء معرفي في الاستراتيجات التي تساهم في عملية التربية العلاجية للاطفال المتخلفين في محيطهم الاجتماعي الذي يختزل قلة بسيطة من معلومات معرفية رغم أن هناك بناء ماوراء معرفي وماوراء الادراك مشفرة ومحاطة بهالة رفع مستوى الذكاء ولهذا ماوراء المعرفة تنبعث من ذاتها المتمثلة في ماوراء المعرفة الاجتماعية وليدة استحضار لحظات وأحداث وتجارب حالات التخلف العقلي التي نمت وتطور ويعزى ذلك للتفطين الماوراء معرفي الاجتماعي الماكرونمائي .(Khabbache,L, 2001)

هناك العديد من علماء النفس والباحثين وخاصة في مجالات علم النفس المعرفي والنمو قد أشارو على وجود مصادر للنظريات التي تعالج جميع العمليات ذات منشأ للمكتسبات المعرفية، بحيث ساهموا في ظهور مفهوم ما وراء المعرفة، من خلال نظرية فيجوتسكي التي تعتبر بمثابة الجذور الاجتماعية للعمليات المعرفية، ونظرية بياجيه في النمو والوعي وألية الفشل والنجاح(Piaget,J, 1974) ، ونماذج لمعالجة المعلومات في علم النفس المعرفي (Gombert, J.E. and M. Fayol, 1982- 1988)، وهي لم تاتي هذه النظريات من العدم ولكن كانت بفضل اكتشافات فيتاغور وباسكال وتولستوي الذين مهدوا الطريق السلس من تطوير نظرية العقل وبلورة مفاهيم جديدة عن النمو الانساني، وحسب رأيي فان تعتبر بمثابة تأريخا نية العلاقة الطويلة بين العقل والمساحات الشاغر للمعطى الماوراء معرفي(Gombert,J.E, 2011) .

2. نظرية فيجو تسكي (1978):

بطريقة مبسطة ، تستند نظرية فيجوتسكي (Vygotsky, L.S., 1981) (Vygotsky, L.S., 1978) على فكرة تقوم على أن الذكاء يتطور من خلال بعض الأدوات النفسية التي سيجدها الطفل في بيئتها بين أي لغة واظهار الفرد على في مقدرته الكامنة في التوافق مع بعده الثقافي والتاريخي . وبالتالي ، سيتم استيعاب النشاط العمليات لأنشطة العقلية أكثر تعقيدا بفضل الكلمات ، ومصدر التدريب لا لمفاهيم. وبالتالي ، Vygosky بالفعل تولي اهتماما خاصا إلى معرفة أن موضوع العمليات المعرفية الخاصة بها ، ويصر على الأصل الاجتماعي ، عن طريق اللغة ، من هذه العملية. يجب على فهم العمليات الداخلية الخاصة به من قبل الفرد في الواقع تمر بالضرورة من خلال التفاعل الاجتماعي توسطت في الغالب من خلال اللغة (Vygotsky,L.S, 1997).

لاحظ فيكوتسكي أن الأطفال الذين يجدون صعوبة في إنجاز بعض المهام غالبا ما يتمكنون من إنجازها عندما يشتغلون تحث إشراف الراشدين وتوجيههم. وذهب إلى القول: «إن ما يقوم به الأطفال بمساعدة الآخرين ربما كان أكثر دلالة على مستوى نموهم العقلي مما يمكنهم القيام به بدون أية مساعدة»(Vygotsky, 1978, p. 85)؛ ذلك لأن المهارات التي يوظفها الطفل بطريقة مستقلة هي المهارات التي تشكلت بالفعل في وقت سابق وأصبحت ناضجة، إنها «ثمرة» النمو السابق. تمثل هذه المهارات ما يسميه فيكوتسكي مستوى النمو

الفعلي actual developmental level . إن معرفة هذا المستوى لا ينبئنا بالتطور الممكن في المستقبل. وأما المهارات التي لا تتحقق إلا بمساعدة الراشدين أو الزملاء المتفوقين فهي تلك التي ما زالت في طور التشكل أو في طريق الانتقال من الخارج إلى الداخل، حيث يتوقع أن يستبطنها الطفل في المستقبل القريب. إنها "زهرة " النمو التي تبشر بالثمار على حد قوله. تدل المهارات السائرة في الطريق نحو النضج على مستوى النمو الممكن level of potential development. وأما المسافة التي تفصل مستوى النمو الممكن عن مستوى النمو الفعلي فهي التي تمثل ما يسميه فيكوتسكي منطقة النمو القريب المدى zone of proximaldevelopment. هكذا، فإن تقدير قدرات الأطفال لا ينحصر في معرفة ما يستطيعون القيام به في الحاضر، ولكنه يتعدى ذلك إلى ما يمكنهم إنجازه في المستقبل القريب. إن المهام التي ينجزونها اليوم بمساعدة الغير هي المهام التي سينجزونها في المستقبل بالاعتماد على أنفسهم.

ألح فيكوتسكي كثيرا على أهمية مفهوم منطقة النمو القريب المدى على المستويين النظري والمنهجي، ودعا الباحثين والمربين إلى استعماله من أجل تشخيص مشكلات التربية والتعليم وتقويم الأداء. تكمن أهميته في كونه يأخذ بعين الاعتبار القدرات والمهارات التي تشكلت ونضجت والقدرات والمهارات التي توجد في طور التشكل. بينما كانت أساليب التقويم واختبارات الذكاء تهتم بالقدرات الناضجة وحدها. لا تخبرنا هذه التقنيات بمدى قدرة الفرد على الاستفادة من التعليم والتلقين وبإمكانيات النمو في المستقبل القريب.

أكد فيكوتسكي أن الأطفال الذين يشكلون فئة متجانسة من حيث مستوى نموهم العقلي تكون قدراتهم على التعلم والاستفادة من التلقين متباينة. لذلك تختلف سيرورة التعلم وإيقاعها من فرد إلى آخر. يمكن القول بعبارة أخرى إذا كانت مستويات النمو الفعلي متساوية فإنه غالبا ما تكون مستويات النمو الممكن متفاوتة لدى الأطفال.هناك فروق جوهرية بين الأفراد الذين ينتمون إلى نفس فئة العمر العقلي تعزى إلى متغير نطاق النمو القريب المدى لا تكشف عنها اختبارات الذكاء وأساليب التقويم التي تهتم بقياس القدرات الثابتة والمهارات التي

أفرزها التعلم السابق. هذا بالإضافة إلى أنها لا تمكننا من التمييز بين فئة الأطفال من المتعثرين الذين يعانون من صعوبات التعلم وفئة الأطفال المتخلفين عقليا(Paour,J.L, 1991) . إن القاسم المشترك بين هاتين الفئتين هو انخفاض مستوى الأداء الفعلي. وما يميز فئة المتعثرين عن فئة المتخلفين عقليا هو أنهم يمتلكون قدرة أكبر على الاستفادة من التلقين. إن أساليب التقويم الستاتيكية لا تكشف لنا عن مواقع الفروق بين الأفراد.

كان من نتائج انتشار أساليب التقويم التي تركز على القدرات الثابتة أن ساد الاعتقاد بأن النضج عامل أساسي في التعلم، وأنه يجب مراعاة مستوى نمو الأفراد ونضجهم في بناء المنهاج الدراسي. وقف فيكوتسكي ضد هذا الاعتقاد الذي أصبح رغم تحذيره القاعدة العريضة لوضع المناهج والبرامج الدراسية، وبين مخاطره بالنسبة لتعليم الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال العاديين على حد سواء. لقد كان الاعتقاد السائد هو أن الأطفال المتخلفين عقليا ليسوا مؤهلين للتفكير المجرد. يترتب عن هذا الاعتقاد اعتقاد آخر وهو أن أنسب المناهج لتعليمهم هي المناهج الحسية–الحركية. يرى فيكوتسكي أن هذه المناهج لا تساعد الأطفال على تجاوز إعاقتهم الفطرية، ولكنها تكرسها وتعززها، وتقضي على إرهاصات التفكير المجرد التي نلمسها لديهم، من خلال تعويدهم على التفكير الحسي–الحركي وحده. ويعتقد أنه من الممكن أن يتجاوزوا مرحلة التفكير الحسي–الحركي عن طريق المساعدة والدعم والتلقين. وأما التعليم الذي يخضع له الأطفال الأسوياء فهو تعليم متقهقر يتناسب مع القدرات والمهارات التي أفرزها النمو السابق، ولا يواكب السيرورة النمائية، ولا يعدهم للانتقال إلى المراحل النمائية الموالية » .وهكذا، فإن مفهوم نطاق النمو القريب المدى يمكننا من اقتراح وصفة جديدة وهي أن "التعلم الجيد" هو ذلك الذي يستبق النمو (Vygotsky 1978. P. 89).

«ونستنتج أن النمو لا يحصل بطريقة تلقائية كما يعتقد بياجي، ولكنه يتوقف إلى حد كبير على الفرص المتاحة للفرد للتفاعل مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم ودعمهم. لا يفصل فيكوتسكي بين النمو العقلي والتعلم المدرسي، فهما يتبادلان التأثير قيما بينهما. فكما أن مستوى النمو العقلي يحدد القدرة على التعلم كذلك يساعد التعلم على النمو».

إن عملية التعلم المنفتحة بالضرورة على العالم الخارجي تتحول، من خلال استبطان الفرد للمقولات التي تبلورت في المحيط، إلى عملية من العمليات النمائية الداخلية. فهو وإن كان يميز بين عملية التعلم وعملية النمو العقلي إلا أنه

يؤكد على وحدتهما وعلى إمكانية تحول إحداهما إلى الأخرى. إن المهارات التي يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع الآخرين تدمج في بنية المهارات التي تشكلت من قبل وتنشأ عن ذلك بنية عقلية جديدة أكثر تعقيدا. كما أن البنية الجديدة تساعده على اكتساب مهارات أكثر تطورا. هناك إذن علاقة جدلية بين النمو والتعلم.

3. نظرية بياجيه (1974):

لقد صب بياجيه اهتمامه على مفهوم الوعي في العمليات المعرفية من خلال مراحل نمو الطفل (Piaget, J.، 1974), وقد ميز مابين "النجاح" و "الفهم" . النجاح هو فهم والقيام بالعمل في حالة معينة في ظل المعطيات المتاحة بدرجة كافية لتحقيق الأهداف المقترحة، وفهم للنجاح و سيطرة التفكير في الحالات نفسها حتى تتمكن من تحديد العمليات العقلية المتعلقة بالذكاء التي تنشأ من خلال طرح التساؤلات متى لماذا وكيف.

بتحديد الروابط والتي تستخدم للقيام بالعمل" وتجدر الإشارة إلى أن أعمال بياجيه تركزت حول النمو المعرفي عند الطفل(Piaget, J., 1974) ، وليس النمو المعرفي الذاتي لدى الطفل .ان المؤلف، ومع ذلك، يفترض أن اكتساب التفكير يأتي عن طريق الخبرات، التي لا يمكن أن تتم إلا بواسطة الوعي، وبالتالي تنعكس ردود أفعاله على الأداء الوظيفي المعرفي الذاتي.

وهكذا، والوعي هو تصور من الإجراءات المادية ول يقول "تحويل مخططات العمل في المفاهيم والعمليات." يميز بياجيه ثلاث مراحل في هذه المفاهيم، وبالتالي متابعة مسيرة النمو للأطفال: مرحلة ماقبل التنفيذ، مرحلة العمليات الملموسة وعمليات الملعب . الخطوة الأولى هي "العمل المادي دون المفاهيم،" هناك هذا شن أي معرفة واعية. الطفل يدير مهام الأجهزة، ولكن ليس قادر على إعطاء أسباب تصرفاته. والخطوة الثانية هي وضع تصور من الوعي. ومن ثم الطفل قادر على تمثيل ووصف هذا الحدث، وأيضا ليشرح لماذا وكيف. وعند الخطوة الثالثة في الوعي يتطور إلى انعكاس الفكر على نفسه، أو تجريد تأملي. وهذا يسمح للطفل في المقارنة بين مناهج مختلفة، بما في ذلك تلك التي عملت في الواقع، والنظر في افتراضات مختلفة السببية. ومن ثم لم يعد العمل هو المسؤول عن فهم هذه الحالة، لكن الفهم هو الذي يوجه العمل .(Richard, J.-F., C. Bonnet, and R. Ghiglione, 1990).

3. نظرية معالجة المعلومة:

مفهوم ما وراء المعرفة أيضا له جذوره في الأعمال المسجلة في مجال البحث لمعالجة المعلومات يمكن أن تكون أي مشكلة في الواقع هي تحليل من حيث بدء الموقف ، وحالة الوصول وتحويل الإجراءات من معلومات البداية الى المعلومات النهائية (Gombert, J.E ,Fayol .M and ،1982 – 1988). ويتكون عمل هذا الموضوع بدوره من حيث تحول نقاط البداية وفقا للمعرفة والاستراتيجيات المتاحة وفقا للأهداف النهائية التي يتم تنفيذها من قبل هذا الموضوع.هذا سيحاول الوصول إلى هدفه سواء نجح أو فشل في العملية ، ويقيم الفجوة بين الهدف من خلال تمثيل وتنفيذ العملية. وهكذا ، يتدخل الشخص نفسه ، مما ينعكس على معالجة المعلومات وينظم ذلك. لهذا ، هناك ثلاثة مستويات كبيرة من المعرفة ضرورية: القدرة على تمثيل مسار الإجراءات ، تحليل هذه الإجراءات والسيطرة على تنظيم هذه الإجراءات ,هذه المستويات الثلاثة من القدرات تتوافق مع العمليات ماوراء المعرفية(Melot,A.M and A. Nguyen Xuan, 1981) .

.4. ما وراء المعرفة في علوم التربية:

أول كتاب لفلافيل الأول كان بعنوان "علم النفس التطوري"لجان بياجيه "(Flavell, J.H, 1963) وهو من منظور ما بعد **بياجيه** ، لقد بدأ **فلافيل** نهجا ما بعد المعرفة التنموية ، أولاً مقيدة بمجال ماوراء الذاكرة (Flavell, J.H., 1971). و كان من الملاحظ اهتمامه بمفهوم ماوراء المعرفة ، من خلال دراساته على عدم قدرة الأطفال الصغار على اكتشاف وتذكر لمجموعة معينة بشكل صحيح من العناصر ، والتي كانت فيها عملية الاسترجاع خاطئًة بالنسبة للاطفال (Flavell, J.H., A.G. Friedrichs, and J.D. Hoyt, 1970). لقد استمر **فلافيل** في تأمله في طبيعة وتطوير استراتيجيات المعرفة والذاكرة (Flavell, J.H., 1979)، فضلا عن استراتيجيات تهتم بتأثيرات الأداء على مهام الذاكرة (Flavell, J H.، 1976). من خلال توسيع الدور الهام الذي لعبته عن طريق "هذه المعرفة والإدراك" إلى الظواهر المعرفية الأخرى ،فقد تطور هذا المصطلح ثم ظهر بما يعرف ما وراء المعرفة (Flavell, J H.، 1976) ،(Flavell, J.H ،.، 1979).

5 . ظاهرة ما وراء المعرفة في نمو التفكير:

تعتبر الطبيعة الماوراء معرفية ظاهرة نمائية وحالة ذاتية لكل فرد تجمع مابين الاحداث والخبرات والمعارف التي يكونها عن نفسه وعن الاخر، مما يجعلها من اعلى المستويات التفكير حيث يتطلب من الفرد أن يمارس عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم لتفكيره بصورة مستمرة، كما يعد شكلا من أشكال التفكير الذي يتعلق بمراقبة الفرد

لذاته وكيفية استخدامه لتفكيره، أي التفكير في التفكير (العتوم:، 2004، 207)، والتفكير ما وراء المعرفي هو مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وينمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة باستخدام القدرات المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات التفكير (درار انصاف محمد، 2006،ص:330).

وما وراء المعرفة هي جزء مهم من القدرات الإنسانية المساعدة على تنمية الأداء والخبرة، أي انه يمكن النظر إلى ما وراء المعرفة على أنها قدرة من القدرات التي تؤدي إلى زيادة خبرة التلميذ، وتشير إلى ما وراء المعرفة إلى قدرة التلاميذ على إدراك ومراقبة عمليات التعلم.(Imel, 2002)

ويتضح مما سبق أن ما وراء المعرفة نمط من أنماط التفكير، وليس نمطا عاديا بل نمطا على مستوى عال من التفكير، ويعد جزءا مؤثرا في تنمية خبرات الأفراد وتنمو مع التقدم في العمر ويمكن تنميتها من خلال التعليم والتدريب الذي يسهل التواصل بين الطفل المتخلف العقلي ببيئته المجتمعية.

المبحث الثاني: المفهوم الوظيفي العام لماوراء المعرفة:

1- المفهوم الاصطلاحي الماوراء معرفي:

استخدم مصطلح ماوراء المعرفة(**Metacognition**) في اللغة بعدة مترادفات منها: ما وراء المعرفة، ما فوق المعرفي، ما بعد المعرفة، الميتامعرفية، ما وراء الإدراك، ما وراء الإدراك، التفكير في التفكير، التفكير حول التفكير، المعرفة الخفية (حمدي الفرماوي، ووليد رضوان، 2004).

وينقسم هذا المصطلح إلى جزئين" :ما فوق "و" الإدراك" ."ميتا " وهي كلمة مشتقة من اللغة اليونانية والتي تعني "ماوراء، مابعد، أعلى، تغيير ، و التفوق، والتجاوز، ."وتستخدم هذه البادئة في اللغة الإنجليزية للإشارة إلى مفهوم و هي فكرة مجردة من مفهوم آخر .يتم استخدامه لإضافة أو إكمال الأخير، يشير الإدراك لآليات الفكر . "والمعرفة"، مشتقة من اللاتينية " cognition وتعني العمل لمعرفة . (أخضير محمد غسان، 2015)و الإدراك يمثل كل العمليات المعرفية أو الأفعال العقلية (التي يمكن للمرء يكتسب المعرفة، حيث يتم استخدام كلمة الإدراك للدلالة ليس فقط في عملية معالجة المعلومات المطلوبة "رفيعة المستوى "مثل التفكير، والذاكرة التي عملية صنع القرار و الوظائف التنفيذية بشكل عام ولكن أيضا أكثر التصورات الاولية التي تتمثل في المهارات الحركية والعواطف. هذه العمليات المعرفية يمكننها معالجة المعلومات (داخلية أو خارجية)
(https:wikipédia.org)

2. التعريفات الوصفية لماوراء المعرفة الاجتماعية:

لقد جاءت العديد من التعريفات حول موضوع ماوراء المعرفة من مختلف الباحثين في الحقل النفسي المعرفي والعصبي، حيث قام Flavell بتحديد معنى ومضمون المعنى المعرفي لماوراء المعرفة في سنة 1970 وقد تركز في البداية على مدلول ماوراء الذاكرة الذي عرف به في تلك الفترة وعرفها على أنها «التفكير في التفكير».

ما وراء المعرفةعملية عقلية لفرد له كائن آخر العملية العقلية لنفس الفرد ،ما يميزه عن الإدراك ، حتى لو كان الحد بين الاثنين ليس من السهل دائمًا تأسيسه. ما وراء المعرفة يختلف أيضًا عن التفكير في العمل ، وهو ليس نشاطًا متعلقًابالآليات العقلية(Wolf,J.L.N.,B.;Romainville,M.,, 1995) . لا تسجل الممارسة العاكسة للمعلم وبالتالي ليس بالضرورة ان يكون من منظور ما وراء المعرفي (Liliane Portelance et George Quellet, 2004).

ولقد عرف Miller 1993 ماوراء المعرفة بأنها تشير إلى معرفة الفرد عنها من خلال أدائه المعرفي والعمليات التي تمكنه من ذلك للتنظيم الذاتي لأنشطتهم الفكرية (Dyanne Escorcia et Fabien Feuouillet, 2008).

كما عرفها كذلك Gunstone 1991 على انها تعلم المعرفة عن طريق استعمال المهارة وتقييمها عند الحاجة والضرورة من خلال تفطين الافكار. وعرفها كل من Sharaw and Graham حيث تجمع العلاقة بين معرفة ماوراء المعرفة وماوراء المعرفة الضبطية بطريقة متباينة .(Michel F. Shoughnessy Marcel v. J.Veeman.Cyntia Kleyn-Kennedy, 2008).

ويعرفها ايضا كل من Noel,1997; Flavell,1976; Efklides,2001; Brown ,1987 «التمييز بين المعرفة حول الإدراك و آليات تنظيم الإدراك» (Stéphanie Frankel, 20014).

ومن خلال ما سبق يتضح أن ما وراء المعرفة هي أحد العمليات العليا للتفكير وهي قدرة الفرد على الوعي بعمليات التفكير المعرفية الخاصة به وفهمها والتحكم والسيطرة عليها أثناء القيام بحل مشكلة أو قضية تعترضه أو أثناء تعرضه لمعلومات جديدة ويتضمن ذلك إدراك المعرفة الموجودة مسبقا والتخطيط ووضع الأهداف اللازمة للمهمة واختيار المهارات والاستراتيجيات الملائمة ومراقبة عملية التفكير وتقييمها في إطار التوجه نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

إن معظم تعريفات ما وراء المعرفة تتضمن كلا من المعرفة والوعي والضبط فالمعرفة تعد من مكونات ما وراء المعرفة لو أنها وظفت بفاعلية في الإطار الاستراتيجي للتأكيد على الهدف المرجو تحقيقه،وهي تتضمن المعرفة الشخصية وتعني معرفة الطالب بالمهارات المعرفية التي تتطلبها المهمة،ومعرفة بالمهمة وتعني قدرة الطالب على إدراك أن المهمات المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة،ومعرفة بالإستراتيجية وتعني قدرة الطالب على اختيارا لإستراتيجية الأكثر مناسبة للمهمة،وأما الوعي فيعني وعي القارئ بالاجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة.وأما الضبط فيعني قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الواعية والأفعال التي يقوم بها القارئ في أثناء القراءة بناء على معرفته ووعيه السابقين.

وفي خظم هذه التعريفات المختلفة **يعرف الباحث** ما وراء المعرفة بأنها''وعي الفرد بالعمليات التي يقوم بها والخطط التي يضعها عند أدائه مهمة ما، ومراقبة الذات وتقييمها أثناء تنفيذ هذه الخطط وتقييم الاستراتيجيات التي اتبعها أثناء تنفيذه للمهمة ووضع استراتيجيات بديلة عند ثبوت عدم صلاحية الاستراتيجيات المستخدمة من قبل''.

وبالاظافة الى ذلك ماوراء المعرفة هي" عمليات عقلية تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لتنمية وتحسين المهارات الاجتماعية، واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية بفاعلية في مواجهة متطلبات الاجتماعية والنفسية."

ونستنتج ان ما وراء المعرفة هي عبارة عن نشاط عقلي يكون موضوعه العمليات المعرفية.

3- أهمية ما وراء المعرفة في الجانب التعليمي التفاعلي:

إن النظام التعليمي القائم حاليا يعتمد على جعل التلاميذ مخازن تعبأ فيها المعلومات عن طريق التلقين والحفظ عن ظهر قلب وبالتالي إلغاء ملكة العقل ناهيك عن كون المعلومة مكررة وغير متجددة وهذا يجعل كثيرا من التلاميذ يتعلم ويحفظ بعض الحقائق التي يقدمها لهم المعلم والمدرسة، لكنه لا يستطيع التعامل مع ما هو غير متوقع خصوصا بعد تخرجه وتركه المدرسة، لأنه تعود على الغير في الحصول على المعلومة بينما كان من المفترض أن يساعده التعليم على أسلوب التفكير الذاتي، والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة وهذا ما يسمى "ما وراء المعرفة".

لذا فإنه من الضروري مساعدة التلميذ على التفكير الذاتي والقدرة على كسب المهارات غير المرتبطة بمعرفة معينة، والتي يمكن ممارستها على معارف مختلفة بمعنى امتلاك معارف وقدرات واستراتيجيات ما وراء المعرفة (ابراهيم أحمد بهلول، 2004).

وتنطوي النظرة الحديثة للتعلم على ثلاث مسلمات هي:

1- التعلم هو عملية بناء المعرفة وليس مجرد استلامها او استيعابها جاهزة.

2- التعلم عملية تعتمد على توظيف المعرفة حيث يتم استخدام المعرفة السابقة في بناء معارف جديدة.

3- التلميذ واع بالعمليات المعرفية ويمكنه التحكم فيها والتأثير بفعالية فيما يتعلمه. (السعيد:، 2001).

وتلعب ما وراء المعرفة دورا هاما وحساسا في التعليم الناجح وإحداثه لذا يجب السعي إلى دراسة كيفية تنمية ما وراء المعرفة لدى التلميذ ومساعدة التلاميذ على أن يصلوا إلى تطبيق عمليات المعرفية (هي العمليات التي تهتم

بتحقيق وانجاز المهمة من فهم، وتذكر، وانتباه، وتجهيز المعلومات) بشكل أفضل من خلال السيطرة على ما وراء المعرفة .(Livingston, 1997)

ويتضح مما تقدم إن التعلم الذي يخاطب ما وراء المعرفة يعد أمرا ضروريا واحد متطلبات التعليم والتعلم الناجح، وما وراء المعرفة هي قدرة مهمة من القدرات الإنسانية التي تساعد التلاميذ على زيادة وعيهم بتعلمهم وبالخبرة التي يكتسبونها، ومن تم تساعد على تنمية خبرة التلميذ.

ويرى (**Costa,2000**) انه إذا استطاع التلاميذ إدراك تفكيرهم بصورة أعلى فإنهم بذلك يمكن لهم أن يصفون ما يدور في رؤوسهم عندما يفكرون، ومتى يسألون، وكذلك يمكن لهم أن يصفون ما يعرفونه وما يحتاجونه من معرفة، وهم أيضا يمكن أن يصفوا خطة عملهم قبل أن يبدؤوا في اكتساب ماوراء المعرفة الاجتماعية، وان يضعوا الخطوات في تسلسل ويوضحوا ين هم في هذه السلسة أثناء التكيف الاجتماعي، وهم يمكن أن يبتعدوا عن الطرق المسدودة أثناء التعلم، وفي النهاية يحددوا مدى نجاحهم في تحقيق الخطة الموضوعة، وهم بذلك يمكن أن يطبقوا الجوانب المعرفية بشكل صحيح عندما يصفوا مهاراتهم في التفكير واستراتيجياتهم.

إن التلاميذ القادرون على السيطرة والتحكم في ما وراء المعرفة بصورة جيدة، يعرفون كيف يتعلمون وما يفعلونه في ظروف عملية التعلم المختلفة، ويشير(Thamraksa, 2004) إلى ما وراء المعرفة لا تورث وإنما يمكن أن تغرس في التلاميذ من خلال مواقف مباشرة يتم فيها تقديمها للتلاميذ.

ويتضح أن تنمية التفكير ما وراء المعرفة أصبح ضرورة من ضرورات عمليتي التعليم والتعلم من منطلق انه يسعى إلى:

1- مساعدة التلاميذ على إدراك ما لا يعرفونه وما يعرفونه في أنشطة الدراسة والمهمة المعطاة.

2- تنمية قدرة التلاميذ على تصميم خطط لتعلمهم، وتنفيذها ومتابعة مدى تحقيقها لأهدافها.

3- نقل القدرة على تحمل المسؤولية من المعلمين إلى التلاميذ، وتدريب التلاميذ على التعلم الذاتي.

4- مساعدة التلاميذ على تنمية قدراتهم على مراقبة وتنظيم أنشطتهم المعرفية في عمليتي التعليم والتعلم، بالإضافة إلى الوعي بالذات وهي شرط التنظيم الذاتي.

5- جعل التلاميذ أكثر إدراكا بعمليات ونواتج التعلم، وأكثر إدراكا لتفكيرهم بالإضافة إلى كيف ينظمون تلك العمليات لإحداث تعلم أفضل.

6- جعل التعلم أبقى أثرا وأكثر قدرة على الانتقال إلى مواقف جديدة.

7- جعل التلميذ على مقدرة على وصف عمليات تفكيره وإظهار ما يدور في رأسه.

8- نقل عملية التعلم من حجرات الدراسة لجعلها أسلوب للحياة.

9- تنمية خبرات التلميذ نتيجة لإدراك عمليات تفكيره.

10- التقليل من صعوبات التعلم التي قد تواجه التلميذ نتيجة لإدراكه لإمكانياته وتقليل الاضطرابات والضغوط النفسية التي قد تنتابه.

4- مكونات ما وراء المعرفة في مجال التربية العلاجية:

تعد المكونات ما وراء المعرفية من بين المتغيرات الرئيسية التعلم المنظم ذاتيًا التعلم المنظم ذاتيًا يملكون تأثير أساسي على الأداء المدرسي تعتبر متفوقة"(Buchel,F.P, 2001) .، فهي تجعل من الممكن التنسيق والتوجيه والتحكم والتعديل العمليات المعرفية "التابعة" بالنظر إلى الدور الحاسم الذي تلعبه مكونات ما وراء المعرفة في التعلم، من الضروري أن يكون لديك أدوات صالحة تسمح لهم بذلك تقييم وتحديد الطلاب الذين قد يستفيدون من العلاج المعرفي من منظور ماوراء معرفي، وهذا ما أفضى اليه كل من (Butterfield & Belmont, 1977 ; voir Doudin, Martin & Albanese, 2001). (stéphanie Frankel، 2014).

يحدد كل من (Willen & Phillip) مكونين أساسين لما وراء المعرفة وهما الوعي Awareness والسلوك Action ووعي الشخص بسلوكه المعرفي خلال المهمة التعليمية يشمل الوعي بالهدف منها، والوعي بالاستراتيجيات التي تسير تعلمه ومعالجة أية صعوبات تظهر وذلك من خلال استخدام استراتيجيات بديلة، وقدرته على ممارسة إشكال المراجعة والضبط الذاتي لسلوكه.

أما (ستيك stipek) فيرى أن ما وراء المعرفة تشمل التخطيط ووضع الأهداف، وأنها عبارة عن مكونين هما:

..... **إستراتيجية ما وراء المعرفة:** وهي القدرة على استخدام الإستراتيجية المعرفية في تحسين ما نتعلمه من خلال صياغة أو وضع الأهداف والتخطيط وكتابة المذكرات والتكرار والتدريب وتقوية الذاكرة والاستدلال والتنبؤ، أي تعني التحكم في الاستراتيجيات المعرفية.

..... **مهارات ما وراء المعرفة:** تشير إلى الوعي بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ووسائل نجاحها لأداء المهام بفعالية (خضراوي:، 2005، 521).

كما يمكن أن تنقسم ما وراء المعرفة إلى:

..... **معرفة ما وراء المعرفة** *Metacognitive Knowledge*:

تتضمن المعرفة التقديرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية عن المعرفة والاستراتيجيات المعرفية ومتغيرات المهمة والعلاقات المتبادلة بينهما والتي تؤثر في المعرفة والتعلم.

..... **مهارات ما وراء المعرفة** *Metacognitive Skills*:

يطلق عليها ضبط وتنظيم ما وراء المعرفة وتتضمن الإبعاد التنفيذية لما وراء المعرفة كالتخطيط والمراقبة والتقويم أو تتضمن بصفة عامة وضبط عمليات تكوين وتناول المعلومات كاستجابة لتغير الشروط والظروف المتضمنة في عمليات التكوين والتناول (رشوان:، 35-30،2006)

ويرى الباحث أن ما وراء المعرفة تشمل:

1- معرفة ما وراء المعرفة.

2- مهارات ما وراء المعرفة.

3- استراتيجيات ما وراء المعرفة: من منطلق أنها هي الأدوات التي تساعد الفرد على استخدام معرفة ما وراء المعرفة لتنمية ما وراء المعرفة.

5- انواع ما وراء المعرفة واستخداماتها النفس اجتماعية :

تتضمن الإدراك حول المعرفة بالإضافة إلى الوعي بما يمتلكه الفرد من معرفة وعمليات معرفية. (حمدي الفرماوي، ووليد رضوان، 2004)

وتنمية قدرات ما وراء المعرفة لدى التلاميذ يتطلب امتلاك التلاميذ وإدراكهم لثلاثة أنواع من المعرفة:

♦ **المعرفة التقريرية:** تشير إلى المعلومات الواقعية والفعلية المتاحة التي يجب أن يعرفها الفرد عن الموضوع (معرفة ما).

♦ **المعرفة الإجرائية:** تشير إلى معرفة كيف يعمل شيء ما، كيف ينفذ التلميذ الخطوات في موقف معين، على سبيل المثال، يعرف كتلة جسم وسرعته النسبية وكيف يجري العمليات الحسابية في إيجاد مجاهيل أخرى كالعجلة باستخدام ما يعرفه (معرفة كيف).

♦ **المعرفة الشرطية:** تشير إلى المعرفة عن متى يستخدم إجراء، أو مهارة، أو إستراتيجية معينة ومتى لا تستخدم، بالإضافة إلى معرفة إجراءات العمل وفق شروط معينة، ومعرفة الإجراء الأفضل من الأخر من حل المشكلة وفق

الشروط المتاحة (معرفة متى وكيف). (Nabcarrow, 2004) *(Pabaoura & Philippou, 2004)* *(Kumer, 1998)*.

وتشير معرفة ما وراء المعرفة إلى المعرفة المكتسبة حول العمليات المعرفية أي أنها تعني معرفة الفرد واعتقاداته حول العوامل التي تسيطر على العمليات المعرفية والإدراكية، ويشير كل من *(Panaoura & Philippou,2004)* إلى أن التلميذ بحاجة إلى الأنواع الثلاثة من المعرفة لحل المشكلات الرياضية.

وتقسم معرفة ما وراء المعرفة إلى ثلاثة أبعاد:

- **معرفة متغيرات الشخص**: وتشير إلى معرفة واعتقادات الفرد حول نفسه كمفكر أو متعلم وما يعتقده حول عمليات تفكير الناس الآخرين، ويمكن أن تنمى من خلال الاستماع للمحاضرات.
- **معرفة متغيرات المهمة**: وتشير إلى المعرفة والمعلومات حول طبيعة المهمة المقدمة للفرد، وتوجهه هذه المعرفة نحو أدائها، وتزوده بالمعلومات حول احتمالات النجاح في أداء المهمة، مثال على ذلك: الفرد الذي يكون على إدراك بأنه يستغرق وقتا أطول لكتابة مقالة حول قضية سياسية من ذلك الوقت الذي يمكن أن يستغرقه في كتابة مقالة تروي في حفلة عيد ميلاد.
- **معرفة متغيرات الإستراتيجية**: تشير إلى معرفة الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية بالإضافة إلى المعرفة الشرطية (متى وكيف تؤدي الأشياء؟) حول استخدام مثل هذه الاستراتيجيات، على سبيل المثال: الفرد يمكن أن يعترف بأنه لا يحتاج أولا إلى فهم الفكرة الرئيسية في النص من اجل الوصول إلى الاستدلال (Livingsonton, 1997) (Thamraksa, 2004) (Cox, 2005).

فعندما يقول الفرد لماذا فعلت هذا العمل؟ فإذا استطاع أن يحدد لماذا فعل مثل هذا العمل؟ فإنه يكون علي وعي بمعرفة ما وراء المعرفة، أي انه مدرك لمتغير الشخص المتمثل في معرفته حول ذاته، ومدرك لمتغير المهمة المتمثل في

معرفة طبيعة وأبعاد المهمة التي يقوم بأدائها، وأيضا على وعي بمتغير الإستراتيجية التي يستخدمها لأداء المهمة ومدى نجاحها في تحقيق هدفه، أما إذا لم يستطع تحديد لماذا قام بفعل ذلك العمل فإنه يكون لديه قصور في معرفة ما وراء المعرفة، بمعنى انه لديه ضعف في بعض أو كل معارف ما وراء المعرفة (معرفة متغيرات الشخص، ومعرفة متغيرات المهمة، ومعرفة متغيرات الإستراتيجية).

المبحث االثالث:البناء الاستراتيجي الماوراء معرفي في برنامج التربية العلاجية:

1- أوجه الاختلاف بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة:

ان هذا الاختلاف هو في الظاهر فقط ولكن في البناء المعرفي هو مكمل للوعي الذاتي والاجتماعي لهذه المساقات المتعددة من الاستراتيجات وبالتالي ، يجب العمل على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في نفس الوقت منذ الجمع بين المعرفة من هذه الاستراتيجيات ويمكن أن تعزز الممارسة التنظيم. مثل "أن تكون مختصًا التصرف باستقلالية ، أي القدرة على التنظيم الذاتي على وجه الخصوص الإجراءات "(ريموند ، 2006 ،) ، وهذا يظهر بوضوح الاهتمام بالإعداد الاستراتيجيات التي تسمح للاطفال بتطوير مهاراتهم ، ولكن أيضًا قادر على إدارة أفعاله. هذا قد يفسر حقيقة ذلك في كثير من الأحيان لا يعيد التلميذ استخدام معرفته خارج الفصل الدراسي (تارديف ، 1992 (،لعدم القدرة على تنفيذ اللوائح المطلوبة. لنقل يحدث التعلم ، يجب أن يكون الطالب قد دمج في البداية بشكل صحيح المعرفه وهذا ما يعرف باستراتيجة التفاعل المدمج.

ويقصد بالاستراتجيات المعرفية بأنها عمليات وطرق يقوم بها الفرد من اجل تذكر وإدراك ومعالجة المعلومات وعمل الارتباطات بين المعلومات الجديدة والقديمة، وتخطيط الخبرات التعليمية لتحقيق أهداف محددة، فهي خطوات أو عمليات تستخدم في بلورة النشاط والتفاعل الاجتماعي وتتطلب تحليلا وتركيبا لمواد التعلم – كما أن الاستراتيجيات المعرفية عمليات متعددة مثل المقارنة والتخمين والاستنتاج – وتساعد تلك العمليات في اكتساب المعلومات ومعالجتها عقليا (عفانه:، 2003، 83).

ويرى (الشرقاوي:، 1992،) أن الاستراتجيات المعرفية عبارة عن طرائق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك والتفكير والتذكر وتكوين المعلومات ومعالجتها.

الاستراتيجيات ما وراء المعرفية: هي سلسلة من العمليات التي تستخدم للسيطرة على العمليات والأنشطة المعرفية من اجل التأكد من الأهداف المعرفية قد تم انجازها، وتساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتشتمل على تخطيط ومراقبة، وتقويم الأنشطة المعرفية بالإضافة إلى مراجعة نتائج هذه الأنشطة، وتتضمن ما وراء المعرفة كلا من مكونات المعرفة والإستراتيجية، أي أن الفرق بين الاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفة في أن:

الاستراتيجيات المعرفية: تستخدم للتأكد من هذا الهدف قد تم انجازه ام لا، مثال: يسأل الفرد نفسه لتقييم فهمه لهذا النص.(Livingston, 1997)

فالاستراتيجيات ما وراء المعرفية قد تسبق أو تلي الأنشطة المعرفية أو في أثناء تنفيذ هذه الأنشطة المعرفية وتستخدم الاستراتيجيات ما وراء المعرفية عندما تفشل العمليات المعرفية، على سبيل المثال: يسأل التلميذ نفسه لماذا لم افهم هذا؟ مثل هذا التساؤل يجعل التلميذ يعمل من اجل تنشيط العمليات المعرفية من اجل تصحيح فهمه لذا تستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة من اجل تصويب التصورات البديلة الخاطئة للتلاميذ (احسان عبد الرحيم فهمي، 2003).

والاستراتيجيات المعرفية ما وراء المعرفية قد يتدخلان في إستراتيجية واحدة، مثال: التساؤل الذاتي يمكن أن ينظر إليها على أنها معرفية أو ما وراء معرفية معا ولعل ما يحدد ما إذا كانت معرفية أو ما وراء معرفية الغرض التي تستخدم من اجله الإستراتيجية، فالتلميذ قد يستخدم إستراتيجية التساؤل الذاتي عندما يقرأ نصا للحصول على المعرفة من اجل فهم هذا النص،أما إذا استخدم التلميذ التساؤل الذاتي عن طريق مراقبة ما يقرأه فإنها بذلك تكون في إطار ما وراء المعرفة.(Livingston, 1997) .

ويرى الباحث أن الفرق بين هذا البنائين الذهنيين معقد للغاية بحيث البناء الاستراتيجي المعرفي قوانينه تعتمد على الوضعية الحالية والانية من خلال استغلال الوضعيات والنشاطات العقلية بينما البناء الاستراتيجي الماوراء معرفي هو تشخيصي وعلاجي في نفس الوقت كما أنه يعمل على مراقبة العمليات المعرفية للظاهرة وحالات الاطفال المتخلفين عقليا في اطار برتوكول تربوي علاجي .

2-تعريف إستراتيجية ما وراء المعرفة:

تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة Metacognitive Strategies على أنها سلسلة من الإجراءات التي يستخدمها الفرد للسيطرة على الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق الهدف، وهذه الإجراءات تساعد على تنظيم ومراقبة عملية التعلم وتشتمل على تخطيط ومراقبة الأنشطة المعرفية والتأكد من تحقيق أهداف هذه الأنشطة .(Broyon, 2004)

كان براون (1978 ، 1987) من أوائل من أشاروا إلى الاستراتيجيات ما وراء المعرفي بموجب مصطلح الأنشطة التنظيمية (والمراقبة(معرفة. يتم وضع آليات التنظيم الذاتي هذه خلال إكمال مهمة من خلال ما يمكن أن نطلق عليه "المتعلمين النشطين" (بيكر وبراون ، 1980 ؛ كامبيوني ، براون وفيرارا ، 1982). (stéphanie Frankel، 2014).

كما تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة على أنها تدريب التلميذ على التفكير، ومعرفة ماذا نعرف؟، وماذا لا نعرف؟ وأنها عمليات إجرائية لإدارة وتنظيم التفكير، فالتلميذ عندما يستخدم هذه الاستراتيجيات إنما هو يدير تفكيره، وتفيده في امتلاك المعرفة والفهم والاستخدام المناسب لهذه المعرفة مع الوعي والتحكم في تعلم وانجاز المهمة ومعرفة التلميذ ذاته وإدراكه لها كمتعلم ووعيه الذاتي لعمليات تعلمه (أحمد جابر احمد السيد، 2002).

وفي علاقتها بالاستراتيجيات المعرفية تعرف على أنها تلك الأفعال التي تتخطى الحيل المعرفية (كالتلخيص) والتي تتيح للمتعلم فرصا لتنظيم عملية تعلمه، وهي تشمل على ثلاث فئات: التركيز على عملية التعلم، والتنظيم، والتخطيط للتعلم، وتقويم التلميذ (اكسفورد،، 1996، 117).

ويعرف الباحث إستراتيجية ما وراء المعرفة بأنها مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف وتوجيه من المعلم ليكون على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وإدارتها، وان يفكر فيما يفكر فيه، وان يعرف الأنشطة والعمليات الذهنية التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للقيام بعمليات المعرفية وما وراء المعرفية من خلال العلاقة الترابطية بين الفرد والنشاط والاستراتيجية المستخدمة سواء استراتيجية ماوراء المعرفية التخطيطية أو ماوراء المعرفة الرقابية أو ماوراء المعرفة التقييمية أو ماوراء المعرفة التعديلية في اطار المعتمد لبرنامج التربية العلاجية.

وهذا يعني أن يكون التلميذ على وعي بالعمليات المعرفية التي يستعملها أثناء تعلمه، ويكتشف ما إذا كان يستعملها بشكل جيد أم لا، وتمثل عنصرا مهما في مهمة اتخاذ القرارات أثناء التعلم والتفكير في العمليات المعرفية، وتتطلب التدريب على استراتيجية على وراء المعرفة (التخطيط، والمراقبة، التقييم، والتعديل) قبل وأثناء وبعد التعلم.

3- أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة:

فاستخدام التلاميذ لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يزيد من وعيهم بما يدرسونه في الوقت التعليمي "وعي بالمهمة"، وبكيفية تعلمهم على النحو الأمثل "وعي بالإستراتيجية"، والى أي مدى تم تعلمهم "وعي بالأداء" (شهاب:، 2000، 2). وكما يرى ربيكا اكسفورد أن الاستراتيجيات ما وراء المعرفة تساعد التلاميذ على تنظيم المعرفة الخاصة بهم وعلى التركيز والتخطيط والتنظيم والتقويم لمدى تقدمهم في الأداء (اكسفورد:، 1996، 21).

كما أن العادات العقلية التي تيسر التعلم مرتفع المستوى تتضمن:

1- وعي الفرد بتفكيره.

2- التخطيط.

3- حساسية الفرد للمعلومات عن أداءه.

4- استخدام الإمكانيات المتاحة.

5- تقييم الفرد لفاعلية تفكيره (وبيكرنج:، 1997، 116).

ويلعب المعلم دورا مهما في تكوين تلك العادات العقلية ومساعدة التلاميذ عليها من خلال إتاحة الفرص لتنميتها وتخطيط الأنشطة المناسبة لها.

وهناك من يشير إلى أن الوعي باستراتيجيات التعامل مع المعرفة يساعد في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (Warian, 2003) (الزغبي:، 2005) (شهاب:، 2000).

إن التلاميذ الذين يستخدمون استراتيجيات ما وراء المعرفة بفعالية يكونون على وعي بسلوكياتهم الخاصة، ومدركون لتفكيرهم عندما يقومون بأداء مهمة معينة ويمكن أن يستعملوا هذا الوعي في السيطرة على ما يفعلونه والتحكم فيه، والمعلمون يجب أن يساعدوا التلاميذ على أن يتعلموا استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال مساعدة التلاميذ على أن يخططوا وقوموا عملية التعلم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة تجعل التلاميذ أكثر نشاطا ومن تم تحسن أدائهم، وخصوصا بين التلاميذ اقل مهارة في الأداء (Thamraksa, 2004).

4-.اسهامات استراتجية ماوراء المعرفة في برنامج التربية العلاجية:

ان اعداد برنامج التربية العلاجية ماوراء معرفي واستخدامه لاكتساب المعرفة الأخرى والاستمرار في تطوير نشاطات ومتطلبات ماوراء المعرفة الاجتماعية بالنسبة للاطفال المتخلفين عقليا يتطلب التكفل بمجال التواصل والاداء الانفعالي والمعرفي، بهذا المعنى ، فإنما وراء المعرفة هو كائن وأداة للتعلم والتفاعل من خلال تحفيز وتفعيل المعطيات والمكتسبات القبلية البسيطة لهذه الفئة من الاطفال. بالموضوع عن تفعيل وتفطين هذه الميكانيزمات فيما يخص ماوراء المعرفة الاجتماعية بفضل اختبار ماوراء المعرفة وذلك لقياس مستوى التفكير الماوراء معرفي وحاجة الاطفال لبرنامج كفيل باستحضار الرصيد اللغوي لهم سواء بالمعنى شكلا او مضمونا من خلال التفاعل مع النشاطات العلاجية الماوراء معرفي خلال الحصص العلاجية الثلاثة عشر، عندها يتعلم الطفل المتخلف عقليا بناءات معرفية وماوراء معرفية بسيطة ولكنها تقوم بعد ذلك بتفعيل استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية ، يصبح أداة التعلم والتفاعل له عندما يستخدم ماوراء المعرفة الاجتماعية وتكون حلقة وصل واتصال داخليا وخارجيا مع الاداة والفرد والمهمة وذلك عن طريق الاستراتيجيات الماوراء معرفية الكائنة لديه وتسمح له بتعلم اشياء جديدة تساعده على التوافق النفسي والسلوكي والاجتماعي.

لهذا سيدرج الباحث من خلال التوليفة التي اجرها خلال عمله الاطروحي بداية باستعماله التشخيص المتتالي أو العبوري Trandiagnostic ، الذي ذكره الدكتور عدوان يوسف في احدى المجالات العلمية، بحيث هذه المقاربة التشخيصية السيكولوجية المعرفية نعتمدها أساسا في اعداد الخطط العلاجية المعرفية السلوكية والماوراء معرفية والتي سنوضحها في تطور الاستراتيجيات الماوراء المعرفية خلال برنامج التربية العلاجية الخاص بالأطفال المتخلفين عقليا وبروز التدريب الماوراء معرفي كهمزة تفعيل وتفطين ماوراء المعرفة الاجتماعية.

4-1-.استراتيجية ماوراء المعرفة التخطيطية:

وتشمل ردود الأفعال في اتخاذ القرارات بصورة جلية عن طريق معالجة المعلومات وهذا ماذكره Saint.Pierre, 1994 ونختص بتحليل مجال نشاطات المواضيع، ومتطلبات المهمة، إضافة الى الاستراتيجيات المعرفية الموجودة، كذلك في البيئة والمظاهر المؤقتة، والمراحل التنفيذية.

لقد ذكر بنلزامية، في سنة 2015 « أن ماهية التخطيط عبارة عن عناصر عقلية تتميز بحالة الوعي كتصنيف المواضيع والنشاطات والمهمات، ويتم الوصول الى ماوراء المعرفة التخطيطية من خلال ترتيب الاهمية بالنسبة للنشاطات المعرفية والاولويات المنشود تحقيقها بالنسبة لهذه الاستراتيجية الفعالة في البناء المعرفي النمائي، والأخذ بالمعايير والاستراتيجيات المعرفية، نستعمل من خلال ذلك وسيلة اختيار للمواضيع والسيطرة على العمليات العقلية والنفسية بشكل متوازي ومتزامن.

ان الجدول الزمني والايقاع تكون حسب المواضيع والاستراتيجيات ومتطلبات المهمة والنشاط التفاعلي المعرفي وتحليل السياق العام وتحليل التوقعات المؤسسة سواء العائلية والشخصية وتحليل النشاطات».

ان الاستراتيجية الماوراء معرفية التخطيطية تهتم بشكل مباشر وتعتمد على التعريف بالمهمة وتحديد بذلك الهدف من هذه العملية، وايضا التعريف بمراحل العمل، من خلال الأوامر التنفيذية، واختبار الاستراتيجيات العامة والمعرفية لتجسيدها عن طريق التحليل وتقدير مدة الزمن والاستثمار المعرفي ومستوى المعالجة الذي يعتبر ضروريا في عمل هذه الاخيرة، وهذا حسب ماجاء به ايضا كل من Hessel,Schlatter ,2015 حيث ذكر فيما Schraw يخص ماوراء المعرفة الوعي او المجردة وكذلك Dennison,1994 أن هناك عدة بنود تقيس استراتيجية ماوراء المعرفة التخطيطية مثل التفكير والتعلم والبدء بالمهمة وتنظيم الوقت وهذا ما يساهم في تفعيلها بطريقة ايجابية مما يعطي نجاعة في العملية العلاجية الماوراء معرفية.

4-2.استراتيجية ماوراء المعرفة التقييمية:

ماوراء المعرفة التقييمية تعد بمثابة التحقق ما اذا كان ألية التخطيط والتحكم قد أدت مهمتها المعرفية والتي تسمح في الوصول الى تحقيق الأهداف، سواء تنفيذ المهمة واستيعاب معرف جديدة، والتقييم لا يعتمد فقط على النتيجة النهائية بل كذلك تعتمد التخطيط نفسه إضافة الى التحكم والضبط، ان التقييم بالنسبة للنتائج مقارنة بالتوقعات والوعي بعلاجية هذه الاستراتجيات ومخططة بطبيعة الحال للتحول الجذري نحو التفاعل الاجتماعي .

4-3.استراتيجية ماوراء المعرفة الرقابية:

وتعتمد استراتجية المراقبة في بلورة مجموعة أفعال تعمل على القيام ببدأ النشاط والاحتفاظ والاشراف والتعديل ليتوج بالحكم واتخاذ اقرار الواعي المناسب ويكون ذلك بعد اجراء صيرورة التغيير المناسبة التي ادخلت عليها وبذلك يكون النشاط المعرفي مراقب بنشاط من طرف الفرد والمراقبة تكون أثناء وتنفيذ المهمة وهي عبارة عن استراتيجية رجعية تكرارية وهذا ما نصبوا اليه في برنامج التربية العلاجية الماوراء معرفية.

4-4.استراتيجية ماوراء المعرفة التعديلية:

نستطيع ان نعبر عن هذه الاستراتجية المهمة على أنها ظاهرة التحول وصيرورة التغيير بحيث هي قدرة الفرد على دمج ومعرفة وضبط الوظيفة المعرفية والتخطيط والقيام بانجاز النشاطات والتحقق من النتائج التي تم الوصول اليها من خلال الانتباه الماوراء معرفي والعمليات المعرفية وأفعاله ومستوى التركيز والانتباه وفهم الاحتياجات الحياتية وأدائها على المستوى الذاتي والأجتماعي وذلك من خلال توجيه الالية الماوراء معرفية للنشاط المعرفي وتصحيح النشاط المعرفي بمساعدة استراتجية التعديل.

5- البيئة الاجتماعية الثقافية الماوراء معرفية:

يتأثر نماء قدرات ما وراء المعرفة بالظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد (Sanagavarapu & .Et.al., 1994)

أي أن تنمية معرفة واستراتيجيات ما وراء المعرفة تتأثر بالمواقف التي يمر بها التلميذ خارج المدرسة وثقافة الوالدين وطرق توجيههم لها، لذا من الضروري أن تعمل الأسرة على مساعدة أبنائها على توضيح ما وراء معرفتهم، وتوضيح عمليات تفكيرهم في مختلف المواقف إذ انه قد يكون طريقة تصرف الأطفال مع المواقف غير صحيحة في إطار طريقة تفكير ومناسبة وصحيحة في إطار تفكيره وإمكانياته ونعتقد أننا نعمل من اجل مساعدتهم، ولعل معرفة طريقة تفكير الأبناء والتي يمكن أن تعرف من خلال تحليل تصرفات الأطفال والتأمل فيها والسماح لهم بالتفكير في تفكيره وإظهار ذلك بصوت عال يساعد الكبار في توجيههم في الاتجاه المناسب لإمكانياتهم وقدراتهم.

وما وراء المعرفة يمكن تنميتها عن طريق مساعدة التلاميذ على التأمل في تفكيرهم، ومن خلال تنمية مهارات اتخاذ القرارات، وتنمو ما وراء المعرفة عندما نساعد التلاميذ على أن يكونوا استراتيجيين في تنظيم أنشطتهم وتشجيعهم على التأمل فيها مسبقا، ولعل ذلك يتطلب تخطيط الوقت من اجل التساؤل ومراجعة التساؤل ومراجعة الدروس لتشجيع التلاميذ على التفكير بشأن تعلمهم وكيفية تحسينه، ويمكن أن تعمل عمليات ما وراء المعرفة من خلال المناقشة أو عن طريق إعطاء وقت لكتابة تأملاتهم عن تفكيرهم أو سجلات تعلمهم، بمعنى مراجعة ما يفكروا فيه وكيف يتعلمون(Ficher,K,W and Bidell,T,R, 2006) .

وتتطلب بيئة ما وراء المعرفة إثارة أسئلة جديدة حول جوانب التعلم لتشجيع التلاميذ على أن يذهبوا إلى ما وراء المفهوم (المعلومات المعطاة) أو إلى الأبعد، وتشجيعهم لتجاوز الخبرة الفورية أو الحالية عن طريق عرض وطرح الأسئلة والافكار الإضافية وتمييزها ومتابعها وتكون من اختيارهم وترتبط بما يريد تعلمه وبالحياة اليومية، وحل المشكلات والتفكير حولها والتساؤل الذاتي حول المعرفة التي يريدون تعلمها وأثناء تعلمها والمعرفة التي تعلمها، ويتكون لديهم الوعي السليم بالمفهوم وبالمعرفة التي تعلموها والتفكير فيها وتقييمها ويقومون ببناء مفاهيم وأفكار وعلاقات واستنتاجات وتعميمات جديدة، ولعل ذلك من أهم متطلبات الإبداع (السلام،، 2005).

وبيئة التعلم ما وراء المعرفة ذات طابع شبكة تتطلب من التلميذ تكوين وتصميم علاقات وخطط فعالة التي تعكس وعيه بمهارات ما وراء المعرفة وفهمه للمهمة المطلوبة (*Nwaf,* 2001) *(Lee & Baylor, 2006)*.

وما وراء المعرفة Metacognition تحتاج لكي تنمو إلى العمل التعاوني، والنشاط العملي، وتنشيط الخبرات السابقة والاستفادة منها، وتنظيم المعلومات والخبرات والتأمل في هذه المنظومة واستخدام التفكير ما وراء المعرفي (التفكير في التفكير)، والتأمل الذاتي، والمراقبة، والتقويم (Hine, 2000).

وبيئة ما وراء المعرفة *Metacognitive Environment* تشجع على الوعي بالتفكير، ولعل تكوين بيئة ما وراء المعرفة يتطلب من المعلمين مراقبة وتطبيق معرفتهم ونمذجة سلوك ما وراء المعرفة (سلوك التفكير في التفكير) عن قصد من اجل مساعدة التلاميذ على إدراك تفكيرهم *(Blakey & Spence, 1990)*.

ونستخلص من ذلك خصائص بيئة التعليم والتعلم ما وراء المعرفية:

إن بيئة ما وراء المعرفة بيئة تساعد الفرد على:

1- معرفة حدود تعلّمه الخاص وقدرات ذاكرته.

2- معرفة ماهية مهام التعلم التي يمكن انجازها بصورة دقيقة خلال فترة زمنية محددة.

3- معرفة أية استراتيجيات تعلم ستكون مناسبة لأداء المهمة وأيها غير مناسبة.

4- استعمال استراتيجيات التعلم الفعالة لمعالجة وتعلم الموضوع.

5- وضع خطة لتعلم المهمة بنجاح.

6- مراقبة معرفته الخاصة وفهمه.

7- استعمال الاستراتيجيات الفعالة لاسترجاع المعلومات الموجودة في الذاكرة والتي سبق معرفتها.

8- العمل التعاوني بين التلاميذ.

9- استخدام التساؤل الذاتي وطرح أسئلة تستقرأ ما يدور في ذهنه.

10- نمذجة المعلم لتفكيره أمام التلاميذ، وإيضاحه، وقيام التلاميذ بنمذجة لتفكيرهم لزملائهم وإيضاحه، والمقارنة بين أسلوب تفكيرهم وأسلوب تفكير زملائهم.

-6- مكونات إستراتيجية ما وراء المعرفة:

تشير (اكسفورد:، 1996) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتكون من ثلاث مكونات رئيسية هي:

♦ **التركيز على عملية التعلم**: وتتمثل في النظرة الشاملة للموضوع وربط ما هو جديد بما هو معروف من قبل مع تركيز الانتباه في هذا الموضوع والاستمتاع الجيد.

♦ **التنظيم والتخطيط للتعلم**: وتشمل تنظيم المعرفة وتحديد الأهداف العامة والخاصة بالإضافة إلى البحث عن فرض للممارسة العملية، وفهم موضوع التعلم وتنظيم الجداول والبيئة المحيطة بالتعلم، ووضع الفرص في الاعتبار والتخطيط للمهام.

♦ **تقويم التعلم**: وتشمل عملية المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي.

ويمكن توضيح هذه المكونات في الأبعاد الخمس الآتية إذ تتضمن استراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية المهام التالية:

1- التوضيح: ويتعلق بالقدرة على تحديد أو وصف أو شرح العمليات المعرفية المستخدمة للتعامل مع المشكلة، كأن يروي التلميذ بدقة – قدر الإمكان – الخطوات التي اتبعها للوصول إلى حل المشكلة ومعالجتها.

2- التحليل: ويتعلق بالقدرة على عقد صلات بين الأهداف والوسائل، وبين الأسباب والنتائج، وبين العمليات المتبعة لانجاز المهمة والنتائج المحققة، أو بين العمليات نفسها ومتغيرات البيئة التي يمكن أن تؤثر فيها، ومن أمثلة التحليل لما وراء معرفي تحديد درجة صعوبة المهمة في ضوء الوقت والوسائل المتوفرة، أو المقارنة بين العمليات المعرفية المستخدمة والخصائص الشخصية، أو المقارنة بين إستراتيجيتين مختلفتين لتناول نفس المشكلة.

3- التوقع والتخطيط: ويتعلق بتوقع النتائج المنتظرة لنشاط معرفي أو الاستراتيجيات التي يجب إتباعها للتخطيط لمعالجة النشاط التفاعلي العلاجي الماوراء معرفي، مثل محاولة توقع التلميذ لأسئلة الامتحان، أو الطريقة التي سيتبعها للإجابة عنها، أو توقع التحكم في الوقت.

4- التقويم الذاتي: ويتعلق بتقويم التلميذ لسلوكياته المعرفية أي العمليات المعرفية التي يستخدمها والنتائج والعوامل المؤثرة فيها ويتم التقويم الذاتي قبل تناول المشكلة أو معالجتها كتوقع التلميذ لمستوى إدراكه وأثناء تناول المشكلة كتحديده للصعوبات التي تواجهه واستخدامه لإجراءات المراقبة، وبعد تناول النشاط التفاعلي بمراجعته لعمله والحكم على ما أنجزه.

5- الضبط: ويتعلق بالعمليات التي تمكن التلميذ من إدماج معلوماته في الوضعية الحالية ومواجهتها بمعلوماته ما وراء المعرفية السابقة والمعطيات المستخلصة من الواقع، بغرض تكييف استراتيجياته المعرفية وجعلها أكثر فعالية (مزغيش:، 2005).

أي أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن عملية اتصال لما سبق أن تعلمه الفرد وتحديد للأهداف المرغوبة من التعلم وأبعاد المهمة المطلوبة وتحديد مستوى صعوبة المهمة بالنسبة للمتعلم والأخطاء المتوقعة أن يقع فيها، كما تتضمن تخطيط لتنمية المهارات الاجتماعية والحياتية، وتوقع النتائج التي سوف يصل إليها من خلال ملاحظة أبعاد المهمة في كل ذلك مستخدما عملية التقويم الذاتي من اجل ترسيخ مكونات معرفته الجديدة في بنيته المعرفية.

7- استراتيجيات ما وراء المعرفة بين الشعور الفردي و النشاط الجمعي:

1- إستراتيجية التساؤل الذاتي:

كثيرا ما تكون صياغة النشاط وتجسيده أكثر أهمية من حلها، فإيجاد الحل قد يكون مجرد استراتيجة رياضية أو تجريبية، أما طرح أسئلة واحتمالات جديدة والتمعن في أحداث وتجارب قديمة من زاوية جديدة فذلك يتطلب خيالا خلاقا ويبشر بتقدم حقيقي كما يقول ألبرت أينشتاين، ومن هنا يتوجب علينا أن نعلم الأطفال فن التساؤل وابراز فضولهم وإعادة بنائها (وطفة:، 2003).

في هذه الإستراتيجية يسال التلاميذ أنفسهم عما بدوره يؤدي إلى تحسن أداء تعلمهم ودور المعلم فيها يكون المسهل والميسر للتلاميذ.

* **قبل التعلم**: عندما يعد التلاميذ خطة العمل يسألوا أنفسهم:

- ما المعرفة السابقة التي تساعد في أداء المهمة ؟
- ماذا افعل أو لا ؟
- ما توقعي في أداء هذه المهمة ؟
- كم مدة أداء المهمة ؟

* **أثناء التعلم**: عندما يفعلون التلاميذ المهمة يسألون أنفسهم:

- كيف افعل ؟
- هل أنا على المسار الصحيح ؟
- ما الاستراتيجيات التي تستخدم ؟
- هل يجب أن استخدم إستراتيجية مختلفة لأداء المهمة ؟
- ما المعلومات الأخرى التي احتاج إليها ؟

* **بعد التعلم:** عندما يقيم التلاميذ أدائهم للمهمة يسألون أنفسهم:

- كيف أنا عملت ؟
- هل ما تعلمته يقترب مما كنت أتوقعه ؟
- هل احتاج لإعادة المهمة ؟
- ماذا يمكن أن اعمل بشكل مختلف ؟

ومن خلال عملية التساؤل الذاتي يمكن للتلاميذ أن يزيد لديهم الإدراك الشعوري بعمليات تفكيرهم بداية من الاستعداد، والتخطيط، والمراقبة، والتقويم (Thamraksa, 2004) (Tamez & Surie, 2004).

ويمكن للمعلم أن يدرب التلاميذ على التساؤل الذاتي عن طريق أن يعبر المعلم عن العمليات المعرفية التي قام بها لكي يصل للحل وكأنه يفكر بصوت عال، وذلك بإيضاح الأسئلة التي يوجهها لنفسه عند حل مشكلة ما أو التعرض لموضوع جديد.

إن الأسئلة الميتا معرفية (ماذا اعرف؟، ماذا أريد أن اعرف؟، ماذا تعلمت؟،....) تساعد التلاميذ على التحكم في عمليات التفكير بحيث يدركون عملية التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها بالبعض الآخر، وليس مجموعة من المعلومات المتناثرة، وتكوين بناء واضح محدد للتعلم وإدراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد التلاميذ على التعلم بكفاءة اكبر واستخدام ما تعلموه في حياتهم بشكل عام.

2- إستراتيجية K-W-L:

إن الخبراء في كثير من المجالات هم الذين يطبقون ما يعرفون على المجالات التي توجد فيها مشكلات تتطلب حلا وهم الذين يقدرون على نقل معرفتهم إلى مواقف جديدة (جابر،، 1994، 275).

وتعد إستراتيجية (k-w-L) احد استراتيجيات بناء المعنى التي طورها أوجل (Ogle, 1986)، وهي تشمل ثلاث مراحل:

- المرحلة K: وفيها يحدد التلميذ ما يعتقد أن يعرفه حول الموضوع.

- المرحلة W: وفيها يعد التلميذ قائمة بما يريد أن يعرفه حول الموضوع.

- المرحلة L: يحدد التلميذ ما تعلمه فعلا بعد أن يكون قد شارك في أنشطة التعلم الهادفة، أي أن بعد أن يقرا أو يسمع أو يلاحظ المعلومات يحدد ما تعلمه (والتعليم،، 1966، 253) (وبيكرتج،، 1997، 108) (jones, 2001) (Chen, 2005).

وتساعد هذه الإستراتيجية التلاميذ على استخراج المعلومات السابقة عن الموضوع، وتوضيح الغرض من الموضوع، كما تساعدهم على مراقبة فهمهم، وتقويم التلاميذ لفهمهم، وتوسيع أفكار التلاميذ فيما بعد الموضوع.

K-W-L [Ogle, 1984,1986]

ماذا اعرف ؟	ماذا اريد ان اعرف ؟	ماذا تعلمته بالفعل ؟
WHAT KNOW ?	**WHAT I WANT TO KNOW ?**	**WHAT I LEARN ?**

وتوصلت دراسة (وائل عبد الله محمد علي:2004) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية وان حجم تأثير استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تقوم على الربط بين التساؤل الذاتي، والتفكير بصوت عال، وإستراتيجية (K.W.I) في التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية كبير، وكذلك يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الرياضية ككل وفي كل مكون من مكوناته كل على حدة لصالح المجموعة التجريبية.

3- إستراتيجية التعلم التعاوني:

يُشجع التفاعل والمناقشة بين التلاميذ في العمل التعاوني على الدخول في أنشطة ما وراء المعرفة واستخدامها من خلال إظهار عمليات تفكيرهم للآخرين في ظل المناظرات المتداولة بينهم ومراقبة تفكيرهم وتقويمه (Corliss, 2005).

وأثناء اشتراك التلاميذ في أنشطة تعاونية يقوم بتدريب التلاميذ بعضهم البعض التحكم في تفكيرهم وتقويمه، ومن ثم تنمية الوعي ما وراء المعرفي فإن ذلك يساعد التلاميذ في تحسين تفكيرهم عند حل المشكلات الرياضية (وزارة التربية والتعليم: 1996، 44).

ويتضح أن إدخال التلاميذ في العمل التعاوني يسمح لهم بممارسة مهارات ما وراء المعرفة، وتنمية الوعي بما وراء المعرفة، ومراقبة كل منهم لتفكيره وتفكير أقرانه في المجموعة، كما يسمح لهم بالمحاسبية الفردية والتقويم الذاتي لتعلمه وتقويم تعلم مجموعته هذا بالإضافة إلى تنمية مهارات اجتماعية فيما بينهم.

وهدفت دراسة (Corliss, 2005) إلى التعرف على أهمية إعطاء فرصة للتأمل والعمل التعاوني في بيئة تعلم يستخدم فيها الوسائط المتعددة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من 298 طالبا من طلاب المرحلة الجامعية، وقد استخدم الباحث القائمة التي اقترحها كل من (Schraw & Dennision, 1994) لتحديد مدى الوعي بما وراء المعرفة لدى التلاميذ ودرجة المهارات التي تستخدم، وقد أظهرت الدراسة أهمية التأمل والعمل التعاوني في أثناء حل المشكلات على تنمية مهارات ما وراء المعرفة.

4- إستراتيجية خرائط المفاهيم:

تعد إستراتيجية خرائط المفاهيم من أهم استراتيجيات ما وراء المعرفة استخداما، والتي طورها فريق من جامعة "كورنيل" والتي يمكن استخدامها في موقف التعليم والتعلم المختلفة كأداة لكشف البنية المعرفية للمتعلم وأغوارها، ومن ثم تنظيمها، سواء أكان ذلك في مواقف تعليمية فردية، أو في موقف التعلم داخل حجرة الدراسة (كمال عبد الحميد زيتون: 1997، 246).

وتستند إستراتيجية خرائط المفاهيم إلى نظرية التعلم ذي المعنى لأوزبل الذي يبني نظريته في التعلم على افتراض أن الإنسان يفكر عن طريق المفاهيم، ويرى ان تنظيم المفاهيم في شكل هرمي هو متغير مهم في عملية التعلم، وهو يتفق في هذا مع نظرية جانييه في التعلم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي لمهام التعلم المراد تعلمها أي تعتمد على مبدأ تحليل المهمة، فعند تدريس موضوع معين أو مفهوم ما فإن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك إلى المفاهيم الجزئية الأقل، حتى يمكن في النهاية الوصول إلى المفهوم الأكبر (عصام وصفي روفائيل ومحمد احمد يوسف: 2001، 75).

وإعداد خرائط المفاهيم من قبل التلاميذ هي عبارة عن تمثيل رمزي لمعارفهم وهذا يتطلب تزويد التلاميذ بالمعلومات المساعدة لإعدادها (Fahmy & Lagowski, 2001).

ويتضح من ذلك أن خرائط المفاهيم أداة يمكن أن تستخدم لتسهيل الاتصال بالتلميذ، وأيضا تزود مركب (من المفاهيم) يمكن أن يساعد التلميذ في مهام التعلم ذي المعنى، وخرائط المفاهيم أيضا أداة تساعد على ربط الخبرات والمعارف الجديدة السابقة بصورة منظمة، وتستخدم خرائط المفاهيم كأدوات لتنمية قدرات ما وراء المعرفة لمساعدة المعلمين والتلاميذ لتحسين عملية التعليم والتعلم.

أي أن خرائط المفاهيم تسمح بمساعدة المعلمين والتلاميذ على أن يصبحوا أكثر قدرة على استخدام مهارات ما وراء المعرفة والتي تجعلهم أكثر مهارة على التعلم القائم على المعنى.

كما أشار (محمد أمين المفتي: 1995، 84) انه عند التخطيط لتعليم موضوعات مادة الرياضيات يجب تحليل هذه الموضوعات وترتيبها بدءا من البسيط إلى الأكثر تركيبا، بحيث يعد كل موضوع متطلبا أوليا يتعلمه التلميذ قبل دراسة الموضوع التالي، وداخل إطار كل موضوع يجب أن تنظم المعلومات والمفاهيم والمهارات بالأسلوب نفسه، بحيث تبدأ من ابسطها إلى أكثرها تركيبا.

وتوصلت دراسة (علي عبد الرحيم حسانين: 1999) إلى تفوق التلاميذ الذين درسوا باستخدام خرائط المفاهيم وخريطة الشكل (V) على أقرانهم الذين درسوا بالطريقة المعتادة كما انخفض القلق لديهم بدرجة اكبر من أقرانهم.

5- إستراتيجية التفكير بصوت عال:

تعد إستراتيجية التفكير بصوت عال إستراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة، والتي تقوم على وصف – تدريب وسيط شفوي – التلاميذ تفكيرهم بصوت مسموع عندما يفكرون في أداء المهمة ، فالتفكير بصوت عال تقنية تزيد من قدرة التلميذ على الحكم والتوجه الذاتي الناتج من الفرد في كلا من الجوانب الأكاديمية والاجتماعية (Park, 2004).

وتعتمد هذه الإستراتيجية على قراءة المعلمين لما يدور في تفكيرهم بصوت مسموع أمام التلاميذ وتدريب التلاميذ على ممارستها (Warian, 2003)، فهي تقوم على مساعدة التلاميذ على تنظيم وتحسين أفكارهم وجعل التلاميذ يفكرون بصوت عال أثناء النشاط التفاعلي، إذ إن التفكير بصوت عال (التحدث عن التفكير) على درجة عالية من الأهمية لأنه يساعد التلاميذ على معرفة مفردات التفكير التي يمكن أن يستخدموها أثناء اكتساب ماوراء العرفة الاجتماعية بدل من التجول العشوائي في الأفكار دون الوصول إلى طريق التفكير الصواب، إضافة إلى أنها تساعد التلاميذ على الاستمتاع، نتيجة إنتاج التفكير والوصول للأفكار المطلوبة (أهداف، خطط، الاستراتيجيات... الخ) وتوضيح اختياراتهم وفق تفكيرهم (Louca, 2003).

أي أن هذه الإستراتيجية في غاية الأهمية بسبب أنها لا تمكن فقط التلاميذ من التحدث بصوت عال عن تفكيرهم ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتقويم ومراجعة التي ستخدمونها في عملية التعلم، بل أيضا تنمي لدى التلاميذ القدرة على معرفة عمليات التفكير التي يستخدمونها، وتساعد التلاميذ على استغلال قدراتهم بدرجة كبيرة.

فالتفكير بصوت عال يشجع التلاميذ على الوصول إلى أقصى ما يشجع به قدرتهم ويحفزهم لعملية التفكير والانتباه، ويتيح لجميع التلاميذ أن يدخلوا بطريقة خفية إلى عمليات التفكير، وتنمية مستويات عليا من التفكير من خلال اشتراكهم في مجموعات لقراءة التفكير بصوت عال (السلام،، 2001، 109.).

وهدف دراسة (Teong, 2003) إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس المسائل اللفظية لتلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام الحاسب الآلي، تقوم الإستراتيجية على تعاون التلاميذ إذ يعمل التلاميذ في صورة أزواج ليفكروا بصوت عال في أثناء حل المسائل اللفظية، وأظهرت الدراسة أن إستراتيجية ما وراء المعرفة تساعد على زيادة وعي وإدراك التلاميذ في فهم والتفكير في المسائل اللفظية وزيادة تحصيلهم لها.

وهدفت دراسة (Park, 2004) إلى التعرف على اثر الأنشطة المفتوحة من خلال الرياضيات وإستراتيجية التفكير بصوت عال على التقليل من صعوبة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وقد تعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الرياضيات من خلال نتائج الاختبارات التحصيلية للتلاميذ في الرياضيات وآراء المعلم وأيضا آراء الوالدين، وأظهرت الدراسة تحسن أداء التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الرياضيات نتيجة التفكير بصوت عال.

ويتضح من ذلك فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال في تدريس المسائل اللفظية، وفاعليتها في التقليل من صعوبة الرياضيات لدى التلاميذ.

6- إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية:

دورة التعلم فوق المعرفية تجمع بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وبين نظرية بياجيه في النمو المعرفي، وتؤكد دورة التعلم فوق المعرفية على التفاعل بين المعلم والتلاميذ في أثناء الموقف التعليمي وتعتمد على الأنشطة، بالإضافة إلى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة (في كل طور من أطوار الدورة)، ويتم ذلك من خلال أربع أطوار هي: طور الاستكشاف، وطور تقديم المفهوم، وطور تطبيق المفهوم، وطور تقييم المفهوم (ليلى عبد الله حسام الدين: 2002، 159-163).

وتعد دورة التعلم فوق المعرفية في التدريس تجمع بين دورة التعلم (التي تعتبر تطبيقا تربويا لافكار جان بياجيه)، وبين استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وتوصلت دراسة (ليلى عبد الله حسام الدين: 2002، 163) الى فاعلية دورة التعلم فوق المعرفية في التحصيل وعمليات العلم وبقاء اثر التعلم التلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

7- إستراتيجية الاحتفاظ بالسجلات:

تشير هذه الإستراتيجية إلى محاولة التلميذ عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أداءه لعمل ما أو أحداث معينة داخل المحاضرة أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل المشكلة واجهته، وتتضمن الاحتفاظ بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشة التي تدور في المحاضرات وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد،

وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تنفذ في الحل والمذاكرة وتساعد على الفهم حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى أو من اجل الإجابة عنها في الامتحان (ربيع عبده أحمد رشوان: 2006، 59).

وتساعد هذه السجلات التلاميذ على إكمال مهمة التفكير من خلال السماح لهم بوضع إشارة أمام كل خطوة أو مقياس تم استخدامه خلال إجراءات التفكير في قضية معينة (فايز محمد علي الحاج: 2002، 13).

أي أن من أهم أساليب تنمية الوعي بالتفكير وضع خطة عمل ثم الاحتفاظ بها في العقل وتكوين خطة عمل قبل القيام بالسلوك يساعد في متابعة خطوات هذه الخطة في السلوك بصورة واعية وتسجيل نتائج ذلك في سجلات التفكير لتقدير مدى تقدمه.

9- إستراتيجية التدريس التبادلي:

وهي عبارة أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص) بهدف فهم الموضوع والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته، ويمكن وصف هذه الاستراتيجيات على النحو التالي:

1- التنبؤ *Predicting*:

تتطلب هذه الإستراتيجية من التلميذ أن يضع فروضا أو يصوغ عما سيناقشه المعلم في الخطوة التالية من الحل، الأمر الذي يوفر هدفا أمام التلميذ، ويضمن التركيز في أثناء الحل، لمحاولة تأكيد أو فحص هذه التوقعات، كما انه يتيح فرصا أمام التلميذ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من الحل مع تلك التي يمتلكها فعلا، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين التلاميذ من عملية استخدام تنظيم الحل عندما يتعلم ويدرك أن الأسئلة الملقاة أثناء الحل تعد وسائل مفيدة لتوقيع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء حل المشكلة.

2- التلخيص *Summarizing:*

هذه الإستراتيجية تتيح الفرصة أمام التلميذ لتحديد الأفكار الرئيسية في الحل المطروح لاكتساب اداء معرفي مقبول، وأيضا لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في الحل، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها.

3- التساؤل *Questioning* :

عندما يولّد التلميذ أسئلة حول المشكلة التي يحلها، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة في حل المشكلة المطروحة، وصلاحيتها ان تكون محور تساؤلات، كما انه يكتسب استراتيجيات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير.

4- التصور الذهني *Visualization :*

يقوم التلميذ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى الذي تم دراسته من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما درسه، مما يساعده على الفهم الجيد للمعلومات المقدمة فيما درسه.

5- التوضيح *Clarifying* :

عندما ينشغل التلميذ في توضيح الحل، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء من العمليات أو المفاهيم أو الأفكار، فإن هذا الإجراء يوجهه إلى الإستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات إما بإعادة في الحل أو الاستمرار أو طلب المساعدة (رضا أحمد حافظ الأدغم:2004)(علي أحمد الجمل: 2005، 326-332).

وتعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى الاستراتيجيات التي تنمي سلوكيات ما وراء المعرفة من منطلق أنها تتضمن خطوات من أهم أهدافها أن يفكر التلميذ فيما يدور في تفكير، والتساؤل عنها، كالقيام بتلخيص المناقشات مما يساعد على تنمية مهارات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة التقويم والمراجعة.

وتوصلت دراسة (رضا أحمد حافظ الأدغم: 2004) إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في نتائج اختبار إستراتيجية التدريس التبادلي، في القياسين القبلي لصالح القياس البعدي، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في نتائج بطاقة ملاحظة إستراتيجية التدريس التبادلي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

10- إستراتيجية خرائط الشكل:

تمثل خرائط الشكل Vee إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على طبيعة المعرفة وبنيتها وتوضح التفاعل القائم بين البناء المفهومي لفرع من فروع المعرفة والبناء المنهجي له وقدم (وجوين،، 1996) المكونات الآتية لخرائط الشكل Vee:

- **الجانب المفهومي**: ويتضمن النظريات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات الخاصة بموضوع معين.
- **الجانب الإجرائي**: ويتضمن المتطلبات المعرفية، والقيمية، والتحويلات والتسجيلات التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة المحورية.
- **السؤال المحوري**: ويقع في قلب الشكل Vee وتتطلب الإجابة عنه تفاعلا بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي (إنصاف محمد أحمد درار: 2006، 339-340).

وتوصلت دراسة (محمد ربيع إسماعيل: 2000) إلى ارتفاع مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل Vee عن نظراتهم في المجموعة الضابطة وتفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الهندسي على نظراتهم في المجموعة الضابطة.

11- إستراتيجية النمذجة:

من المتعارف عليه في الأوساط التربوية، أن النموذج والقدوة يشكل قاعدة رئيسية للمتعلم، من هنا تأتي أهمية أن يدرك كل من المعلمين والآباء والمديرين أهمية عرض أنواع السلوك الذكي والمرغوب فيه أمام مرأى من التلاميذ فالتعلم بالقدوة من انجح أساليب التعلم وأكثر فاعلية، عندما يقترن بإيضاحات أو تعليقات يقدمها النموذج أو القدوة (المعلم) أثناء قيامه بالعمل (عوض بن صالح بن صالح المالكي: 2006، 296).

وتظهر النمذجة ما وراء المعرفية في الحياة العادية والمدرسة، وتعد إستراتيجية النمذجة مهمة في تنمية المهارات الما وراء المعرفية ومعرفة ما وراء المعرفة، والمعلمون لديهم القدرة على التفكير بصوت عال لإظهار وتوضيح عمليات تفكيرهم أمام التلاميذ والتفكير في التفكير، وهو بذلك يعمل كنموذج خبرة للتلاميذ، والتلاميذ يمكن لهم في ذلك أن يراقبوا طرق ممارسة واستخدام مهارات ما وراء المعرفة ومعرفة ما وراء المعرفية، والنمذجة في اغلب الأحيان مكون أساسي في تدعيم ما وراء المعرفة، وتعد نمذجة نظير آخر مختلف عن المعلم كتلميذ مثلا (يقوم بنمذجة تفكيره وإيضاحه عن طريق التحدث بصوت عال عن تفكيره) أمام زميله ويقوم الآخر بمراقبة عمليات تفكير

الزميل المتحدث إمكانية أخرى يمكن من خلالها تنمية مهارات ما وراء المعرفة وكيفية ممارستها (Gama, 2004).

ومن سلبيات النمذجة أن قيمة إستراتيجية النمذجة قد تقل عند التلميذ لأن المعلم هو الذي يقوم بها دون مساهمة التلميذ، كما أن هذا الأسلوب لا ينظر إلى تفكير التلميذ الحالي (إبراهيم بن سعد أبو نيان: 2001، 68)، ويمكن التغلب على هذه السلبية عن طريق زيادة دور التلميذ في إجراءات الإستراتيجية، وإعطاء وقت كاف للإيضاح المباشر لاستخدام الإستراتيجية لتدريب التلاميذ على استخدامها مع بعضهم البعض، وأثناء قيام المعلم بالنمذجة يحل المشكلات موضحا عمليات تفكيره، ، وكأنه تلميذ يفكر في حل المشكلة المطروحة أمامه، وتعتبر النمذجة من الطرق الفاعلة للتعلم حيث يتم فيها تقليد الأنموذج، كما أنها تمد التلميذ بمراقبة الذات.

وتعد هذه الإستراتيجية من اقوي استراتيجيات التعلم من حيث التأثير، فإن عبارة "فكر كما تراني أفكر"، هي أقوى من عبارة "اعمل ما أقوله" (راشد،، 2006، 64)، كما أن التلاميذ يتعلمون كثيرا عن طريق التقليد، لذا كان من الأجدى أن يحرص المعلم أن يكون نموذجا جيدا في تفكيره واتجاهاته لكي يكون قدوة لتلاميذه، وتوجيههم نحو مهارات التفكير السليم، والعمل على تنميتها، ومن ثم اكتساب التلاميذ للاتجاهات الصحيحة التي توجه سلوكهم في مواقف الحياة مستقبلا (مصطفى،، 2002، 35-36). ويمكن أن تصبح تعلم مهارات التفكير أيسر بان يكون المعلم وهو هنا النموذج بالتعبير عن استراتيجيات التفكير التي يقوم بها بلغة واضحة وبصوت يسمعه التلاميذ حينما يقوم بحل مشكلة ما على أن يظهر مهارات ما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط، والمراقبة، والتقويم مستخدما التساؤل الذاتي لتوجيه سلوكه (باريل،، 1998، 54).

ومن واجب المعلم أن يعمل على توجيه التلاميذ توجيها سليما أثناء ملاحظته للأشياء والظواهر وجعل التلميذ يمعن النظر والتفكير فيما يحدث حوله، وذلك عن طريق أن يكون المعلم نموذجا جيدا في تفكيره واتجاهاته لكي يكون قدوة لتلاميذه (مصطفى،، 2001، 122)، ولعل أعظم فائدة للعلاقة بين المعلم والتلميذ أنها تمكن التلميذ من أن يعرف كيف يفكر معلمه في المشكلات ويحلها، وان ما يحتاجه التلميذ هو إتقان العادات العقلية لمعلميهم بقدر حاجاتهم لتعلم المعارف (جابر،، 1994، 275).

وتعد النمذجة من الاستراتيجيات التي تؤثر في عدد كبير من التلاميذ، إذ انه يقوم المعلم بنمذجة تفكيره وإيضاحه في أثناء التخطيط التفكير الماوراء معرفي وتقويم الحل ومراجعته بالتفكير بصوت مرتفع أمام التلاميذ، ومن

ثم يمكن للمتعلم إدراك وإدارة عمليات تفكيره وهو يظهر عمليات تفكيره مثلما فعل المعلم (اقتداء بالمعلم) لان التلميذ يتعلم أفضل من تقليد الآخرون من حولهم.

وهذه الإستراتيجية تهدف إلى تنمية الوعي بالذات، والسيطرة على النفس والتنظيم الذاتي، كل ذلك يهدف إلى جعل التلاميذ مستقلين مما يساعدهم على التعلم الذاتي ويمكنهم من كيفية التفكير بأسلوب صحيح (Louca, 2003)(إبراهيم بن سعد أبو نيان:2001، 68).

وخلال إستراتيجية النمذجة يوضح المعلم تفكيره بصوت مرتفع، ويظهر كيفية السيطرة في العمليات المعرفية (التذكر والانتباه والإدراك والتفكير) والعمليات ما وراء المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقويم والمراجعة)، ومن سلوكيات ما وراء المعرفة التي يمكن للمعلم إظهارها: وضع الخطط، ووصف الأهداف وإعطاء أسباب الأحداث، وإعطاءه التعليقات وتقييم الأعمال أمام التلاميذ ومشاركتهم في ذلك، والتحدث عن تفكيره الخاص، ومن ثم الطلب من التلاميذ التحدث عن تفكيرهم، أي أنها لا تقتصر على مجرد التقليد من جانب التلميذ كالتقليد في الألعاب الرياضية وإنما تتطلب أن يوضح ما يدور في ذهنه وعمليات تفكير وإيضاح الخطوات والبدائل في كل خطوة في الحل، وتوضيح أسباب اختيار كل منها.

12- إستراتيجية خرائط العقل:

تعد هذه الإستراتيجية من احدث الاستراتيجيات المبتكرة في المجال التربوي، وتعود إلى توني بوزان، وكما يطلق عليها أيضا الخرائط الذهنية، ولقد ابتكر توني بوزان هذه الوسيلة في نهاية الستينيات فقد كان يعاني من تشوش أفكاره وعدم تنظيمها، وقد اعتمد عليها في تدوين ملاحظاته، وأفكاره حيث تقوم خرائط العقل أساسا على الربط الذهني والتخيل، فالعقل البشري لا يفكر بالحروف كما نكتبها ولكن يفكر بالصور المحسوسة والألوان، فحين نذكر كلمة "ورد" فإنه لا يتبادر إلى الذهن حروف الكلمة وإنما باقة ورد أو سلة مليئة بالورد. لقد استغل بوزان معرفته بالذاكرة في تسليط الضوء على وسيلة من وسائل الاستفادة من إمكانيات العقل في مجال التخطيط الذهني المبدع إلا وهي "خرائط العقل" Mind Mapping أن خرائط العقل هذه أحدثت ثورة في أساليب التخطيط وتدوين الملاحظات وغيرت حياة ملايين البشر عبر العالم.

وأصبحت خرائط العقل واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي، لما لها من خصائص فريدة في التعليم والتعلم، فهي تعرف التلاميذ على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد

عرضه، هذه التقنية تساعد في تحسين عملية التعليم والتعلم في مختلف المناهج الدراسية، وذلك في مجال توصل التلاميذ للمعلومات وتطويرها، فبواسطة الخريطة الذهنية يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى التلميذ في فهم وتفسير المنظومة التركيبية لذلك الموضوع (فوزي حرب أبو عودة: 2004).

وتعد خرائط العقل وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار، ويفتح الطريق واسعا أمام التفكير الإشعاعي، الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات، فحين نفكر في موضوع ما فإننا نضع هذا الموضوع في المركز، ثم نلاحظ الإشعاعات التي تظهر وتصدر عن هذا الموضوع، ويستطيع كل دماغ أن يصدر إشعاعات مختلفة عن دماغ آخر (صلاح الدين عرفة: 2006، 301) (بوزان،، 2005، 503). وتعرف بأنها أداة لتنظيم التفكير وتقنية تزود الفرد بمفاتيح تساعد على استخدام طاقة الفرد العقلية وتسخير أعلى مهارات العقل بكلمة أو صورة أو عدد أو ألوان (الغوثاني،، 2005). وهي طريقة لترتيب المعلومات وتمثيلها على شكل اقرب للذهن كما يشير توني بوزان، صاحب هذه الفكرة، وهذه الطريقة تهدف إلى رسم خريطة أو شكل يماثل كيفية قراءة الذهن للمعلومة، حيث يكون المركز هو الفكرة الأساس، ويتفرع من هذه الفكرة فروع على حسب الاختصاص أو التصنيف أو التوالي، وقد يتفرع من فروع من الفروع على حسب تشعب الموضوع (أسعد الوصيبعي: 2005)، ويتضح من ذلك أن إستراتيجية خرائط العقل هي مجموعة الإجراءات التي يقوم بها التلميذ تحت إشراف المعلم والتي تساعد الفرد على التخطيط والتعلم الفعال، وهي تعتمد على رسم وكتابة كل ما يريده التلميذ على ورقة بطريقة مرتبة تساعده على التركيز والتذكر، بحيث تحتوي على كلمات مختصرة مع الرسم مما يساعد على ربط الشيء المراد تذكره برسم معين.

خطوات إعداد خرائط العقل:

هي اساسا تشير(Buzan, 2005) الى انه لإعداد خريطة العقل ينبغي مراعاة الخطوات التالية:

1- تخيل المساحة التي يحتاجها توضيح العلاقات المتداخلة لعناصر موضوع ما.

2- استخدم الكلمات المفتاحية لكل من المكونات الرئيسية والفرعية للموضوع.

3- ضع الفكرة الرئيسية المراد توضيحها في مركز الخريطة المقترحة.

4- تعرف على العلاقات التي تربط بين أطراف الموضوع.

5- فكر بطريقة ثلاثية الأبعاد، وليس باتجاه البعد الواحد، لشمول وتكامل الشبكة العلائقية للموضوع.

6- استخدم الخطوط والأسهم والإيقونات في توزيع العناصر المكونة للموضوع.

7- وظف الألوان في التمييز بين العناصر الرئيسية والفرعية.

8- اعمل على جانبي الخريطة وليس في جهة واحدة.

9- اجعل منها لوحة فنية خلابة ومشوقة.

10- ضع الأفكار كما حصلت عليها ولا تشوهها بالاختصار المخل أو الطول الممل، وابتغ بين ذلك سبيلا.

11- احرص على أن تناسب حجم الإيقونة حجم الفكرة أو المعلومة.

12- اترك فضاء كي تتمكن من إضافة بيانات أو معلومات جديدة، وذلك لتطوير ما هو قائم.

والان وبعد الانتهاء من هذه الخطوات بالتأكيد سيكون لديك خريطة عقل رائعة ومنظمة انه بتكرار ممارستك لعمل الخرائط في أكثر من مجال فإن قدرتك على الإيداع في هذا المجال ستصبح أفضل.

يتضح مما تقدم أن إستراتيجية خرائط العقل تجعل الفرد على وعي بما يدور في ذهنه من أفكار حول الموضوع، وتعطيه فرصة لإظهار هذه الأفكار في صورة خريطة مما تساعد على تنمية الإدراك ما وراء المعرفي وتنمية مهارات ما وراء المعرفة أي تنمية مهارات التخطيط من خلال عملية إعداد الخريطة والتفكير في تصميمها، ومهارة المراقبة في مراقبة تفكيره من اجل مراعاة أوليات التفكير ومسارات الخريطة، ومراقبة لما يدور في ذهنية، وتقويم تفكيره الخاص قبل وأثناء وبعد عمل خريطة العقل، ومراجعة الخريطة الموضوعة وجوانبها ومدى مناسبتها للإلمام بجوانب الموضوع من زوايا مختلفة.

ويظهر ايضا ان استخدام الاستراتيجيات الماوراء معرفية يؤدي الى جعل الاطفال المتخلفين عقليا أكثر قدرة لتقبل اعاقتهم وذلك بخلاف نموهم البيولوجي والنفسي مما يمكننا من القول أنها توليفة ايجابية تتبلور على اساس تنمية وتحسين القدرة والكفاءة لدى الاطفال في تحقيق تقدير لذاتهم مع مواصلة القيام بالنشاطات العلاجية التي تعطي نتائج مرضية على الصعيد النفسي والسلوكي والوجداني لديهم.

المبحث الرابع: التربية العلاجية وسيروة النماذج الماوراء معرفية:

لقد ظهرت العديد من النماذج التي مهدت لماوراء المعرفة الاجتماعية من خلال التشخيص والتكفل بالاطفال المتخلفين عقليا، وذلك للاعداد برنامج التربية العلاجية القائم على استراتيجية ماوراء المعرفة من خلال تفعيل ابعادها ذات البناء الماوراء معرفي، ومن أولى هذه النماذج الاصيلة والتي ظهرت في سبعينيات القرن الماضي:

1. **نموذج Levinو Williams, 1970**:

كان النموذج السائد لوصف عمليات القراءة المتسلسل الذي حدده في التقدمي يعتبر فك تشفير الحروف وتحويلها إلى صوتيات هي الآلية المسؤولة من تحديد كلمة قراءة (زاباتيرا ، 2012). لاحقا فقط ،حددت الكلمة ، كان من الممكن تحديد معناها من خلال منطق تسلسلي مماثل يهتم بانتقاد التسلسل بدءًا من اعتبارات روميلهارت (1977) ، وفقًا لـ التي لم يتمكن النموذج المتسلسل من تبرير مثل هذه النتائج التجريبية تلك المتعلقة بالعرض السابق للسياق (التيسير السياقي). هناكعرض السياقات المرتبطة معنويًا بمهمة القراءة يقلل من عتبة التعرف على الكلمات ، ونموذج طلب صارم المتسلسلة غير قادرة على تفسير هذه الظاهرة (Just & Carpenter) ، .(1987يكون على الأرجح أن عمليات التنبؤ متورطة في عمليات القراءة معنى الكلمات ، والتي على أساسها يصوغ القارئ فرضيات حول المعنى وفقًا لها معرفته السابقة ويثبتها في قراءة المقاطع التالية (Garner، 1987).

بعبارة أخرى ، يكمن التنبؤ بالمعنى في أساس عمليات فهم القراءة وشرح آثار التيسير السياقي من الضروري الإشارة إلى النماذج التي تصور القراءة كعملية نشطة.أحد أفضل النماذج المعروفة هو النموذج الذي اقترحه روميلهارت ، وفقًا للقراءة تعتبر بمثابة عملية تجميع المعرفة وفقًا لمعايير الفرد المعارف السابقة (روميلهارت ، 1977). وفقًا لهذا النموذج ، يتم قراءة كل كلمة ينشط "مُركِّب التكوين" ، الذي يقترح التفسير الأكثر احتمالاً لمعناه من خلال التقييم المتزامن للمعرفة السابقة الدلالات والنحو (Just & Carpenter ، .(1987يمكن فهم العمليات لذلك يتم تصورها كنتيجة للتفاعل النشط بين المعلومات الجديدة الواردة في النص والمعرفة السابقة للقارئ ، بناءً على الاستعارة الباحث الرجل" النموذجي للمنظور البنائي(Flavell ، 1985؛Garner مفهوم مماثل للتطور النشط لبناء المعرفة من خلال صياغة الفرضيات حول معنى البيئة

يجد نقاطًا واضحة لالاتصال بمنظور برونر (1957) الذي يرى إمكانية إنجازها لاستنتاجات واستخدام المعرفة السابقة لتفسير المعلومات محدد للتنمية المعرفية(Fontani, 2017) .

ونستطيع أن نستنج أن هذا النموذج كان سائدا في فهم ماوراء المعرفة الاجتماعية والتي تعتمد على استراتيجيات ماوراء المعرفة في فهم المقروء والصوتيات.

2.نموذج Brown 1988:

يعتمد براون بشكل أساسي على جانب "التعديل" في العمليات المعرفية ما وراء المعرفة لتشكيل نموذجها ، وأقل اهتمامًا بأنواع المعرفة فقط من خلال استخدام الفرد لتلك المعرفة .هؤلاء ثم يتم تقسيم المعرفة إلى ثلاث فئات:

-تعرف متى وماذا تعرف (أي إدراك حالتك المعرفة أو الجهل بموضوع ما .(هذه المعرفة تسمى المعرفة التقريرية .إنها تتعلق بالنفس أو بالعوامل المؤثرة أدائها الخاص .وبالتالي ، وفقًا لشنايدر ولوكل ، فإن المتعلمين الجيدين لديه ممعرفة أكبر بقدرات ذاكرتهم من تلك الأضعف ، ويميلون إلى استخدام ما يعرفونه أكثر لطبيعة المختلفة للظواهر التي هي معرفة بها من جهة العمليات العقلية الخاصة ونتاج هذه العمليات ، ومن ناحية أخرى التعديل الذي يتم التأكيد أيضًا على العمل على هذه العمليات في هذا النموذج (Brown,A.L, 1988). على الرغم من أن هذين تطلب الظواهر من الموضوع أن يفكر في العلاج النفسي الذي يقوم به من الوضع ، واحد يدعو إلى عمليات عقلية تنتج المعرفة ، والآخر من أجل العمليات العقلية تنتج الأفعال. قسم من ثلاث مراحل لما وراء المعرفةثم يُقترح: العملية ما وراء المعرفية (التي تتوافق مع إدراك الأنشطة المعرفية) ، الحكم ماوراء المعرفي (الذي يتوافق مع الحكم أن الموضوع التركيز على النشاط المعرفي للفرد) ، القرار ماوراء المعرفي (الذي يتوافق مع قرار تعديل أو عدم النشاط المعرفي وفقًا لنتيجة الحكم المعرفي.(هذا النموذج مناسب بشكل خاص للنهج الذي يركز على "عمل ما وراء المعرفة في حالة التعلم."

ونستطيع ان نستنج من هذا النموذج هو ملائمته لدراستنا في عملنا الاطروحي من خلال اعتماده على ماوراء المعرفة التعديلية في إطارين متكاملين بين التدريب الماوراء معرفي القائم على استراتيجية ماوراء المعرفة في التكفل بالاطفال المتخلفين عقليا واحداث توازن على مستوى التفكير والانفعالات والسلوك لديهم

باعتبار أن مرحلة النمو لا تزال طويلة لهم مما يستدعي وان المنطقة القريبة من النمو تحتاج لوقت ليتجسد العلاج وبشكل متوازي مع احتياجاتهم الاجتماعية والنفسية والعقلية والجسدية.

3.نموذج Kuhn2000:

يتمتع نموذج كون بميزة محاولة ربط مفهوم نظرية العقل لمفهوم ما وراء المعرفة. يعرّف هذا المؤلف ما وراء المعرفة بأنه أي معرفة يكون هدفها الإدراك". في هذا النموذج ، ما وراء المعرفة أيضًا تسمى "المعرفة الفوقية" مقسمة إلى ثلاثة مكونات:المعرفة الفوقية التصريحية ، أي المعرفة التي يمكن لموضوع مالديك على العمليات المعرفية بشكل المعرفة الفوقية الإجرائية أو "الإستراتيجية الفوقية" ، وهذا يعني أن معرفة أن موضوعًا له وظائفه المعرفية الخاصة به تأثير على أدائها المعرفة الفوقية المعرفية ، مكون أكثر تجريدًا ، يتوافق مع معرفة موضوع أوسع حول المعرفة والتعلم بشكل عام.

وفقًا لكون ، تنتمي نظرية العقل إلى المعرفة الفوقية التصريحية ، وسيتوافق مع المعرفة التي قد يمتلكها الموضوع حول حالاته العقلية والحالة العقلية للآخرين. لذلك سيكون من الضروري أن يكون لديك القدرات النظرية العقل ليكون قادرًا على تطوير الاستراتيجيات الفوقية والمعرفة الفوقية. وهكذا يعتبر كون اكتساب مفهوم الحالة العقلية كخطوة ضرورية لتطوير مكونات ما وراء المعرفية الأخرى.

4.نموذج Nelsonو Narens 1994:

تصميم نموذج ما وراء المعرفي لنيلسون ويسمح Narens أيضًا بفهم أفضل لكيف يعمل ماوراء الذاكرة من وجهة نظر ديناميكي(Nelson,T.O. and L.Narens, 1994) . يتكون النظام ما وراء المعرفي من اثنين مستويات العمليات المعرفية ، والمستوى المعرفي الكائن" (على مستوى الكائن) ، المقابلة للعمليات الذاكرة والمستوى ما وراء المعرفي ، المسمى "المستوى الفوقي" ، والذي يحتوي على تمثيل شخصي وبالتالكامل للشيء ، وهذا يعني

هناك تبادل للمعلومات بين هذين تجعل من الممكن التمييز بين آليات .(معرفة عمليات الذاكرة (الشكل 1 المراقبة التصاعدية وأحفاد السيطرة (الشكل 1). مراقبة عمليات الذاكرة قيد التقدم مستوى الكائن) ، ينبثق من المعلومات التي تأتي استكمال مخزون المعرفة ،على سبيل المثال ، شخص قد يدرك أنه لا يحدث بشكل

صحيح لمعرفة بعض المعلومات المهمة لأنه يواجه مهمة ذاكرة أكثر صعبة مما كانت تتخيله من قبل. في مواجهة هذا الملاحظة ، سيتعين على الشخص التكيف مع هذه الأخبار القيود ، من خلال آليات من أعلى إلى أسفلا لتنظيم (التحكم) الذي سيوجه ، بل ويعدل العمليات المعرفية المشاركة في مهمة الذاكرة الحالية وبالتالي ، يخصص الشخص موارد أكثر اهتمامًا للمهمة قيد التقدم ، ويعدل استراتيجياته التعلم ، من أجل تحقيق أداء الذاكرة الأمثل ... (Anne-Pascale Le Berre, Francis Eustache, Hélène Beaunieux(2009 ،

5.نموذج Flavell 1985:

وفقًا لفلافيل ، فإن ما وراء المعرفة يجمع كلاهماالمعرفة ما وراء المعرفية والخبرات ما وراء المعرفية ، وتشمل الأخيرة فكرة تنظيم ومراقبة العمليات المعرفية.تشير المعرفة ما وراء المعرفية إلىمعرفة العمليات المعرفية وخصائص الأداء المعرفي بشكل عام.ستدعاء هذه المعرفة عند تنفيذ المهام المعرفية والتأثير على الدورةمن نشاط مستمر. يتم تجميعهم في ثلاثةأبعاد.

الأول ، المتعلق بـ "الشخص" ، يتوافق معالمعرفة والمعتقدات حول القدرات الذاتيةالمهارات المعرفية وتلك الخاصة بالآخرين. على سبيل المثال ، فيإطار الذاكرة ، قد يشعر الشخص أن لديهميسهل تذكر أسماء الأفلام أو وصفات الطبخ أكثر من الأشخاص الآخرين من حوله.

لبعد الثاني ، المتعلق بـ "المهمة" ، يشير إلى معرفة طبيعة المعلومات التي يجب أن تكونالعملية والمتطلبات الملازمة للمهام. تتكيف مع، هذه المعرفة يمكن أن توجه سلوك الذاكرة عند مواجهة معلومات معينة ليتم حفظها.وبالتالي ، قد يشعر الشخص بأنه أكثر استعدادًا للاحتفاظ بعرض النص بصوت مسموع من النص المقدم إليه مكتوبة؛ بالنسبة لشخص آخر ، سيكون ذلك أسهلتذكر الصور من الكلمات أو حتى الوجوه.

نه يتعلق أيضًا بنوع المهمة مثل معرفة أن أتبدو مهمة التعرف أبسط من المهمةاستدعاء مجاني.وأخيرا ، البعد الثالث المتعلق "بالاستراتيجيات "،يشير إلى المعرفة حول الاستخدام السليم لـالاستراتيجيات المعرفية لتحسين الأداءالذكريات مثل تركيز الانتباه لفترة أطولعلى معلومات مهمة أو جديدة من أجل الأفضلاحفظها ، وخصص المزيد من الوقت لدراسة معلومات معينة ، وقم بعمل تجمعات دلاليةأو كرر المعلومات الأساسية

عدة مرات (Anne-Pascale Le Berre, Francis Eustache, Hélène Beaunieux، 2009).

5- تداخل ظاهرة ماوراء المعرفة واستراتجياتها لدى الطفل:

ليس من السهل الحصول على قياس ما وراء المعرفة. معظم يدرس الباحثون مظاهر ما وراء المعرفة في سؤال المتعلمي عن عملياتهم المعرفية ، قبلها أو بعده أداء مهمة. تم الحصول على "تقرير الاستبطان.Noël et al) "، (1995لا يسمح بالوصول المباشر إلى الأنشطة ما وراء المعرفية العفوية. وعندما يتعامل الباحث مع طفل منذ صغره ، يواجه صعوبات في النطق بعملياته الإدراكية. هناك معوقات تتعلق بملاحظة ظاهرة عقلية لا تمنع دراسة الظاهرة. بحيث تتشكل القدرات استراتجيات خاصة بالأطفالوتعطينا ما وراء المعرفية عديدة. استعراض للأدبيات التي أجراها فانغ وكوكس (1999) يكشف تنوع النتائج التي تم الحصول عليها.

وفقا للبعض ، فإن إدارة العمليات المعرفية وبناء ألن تكون المعرفة وراء المعرفية ممكنة لطفل كبير في السن روضة. وفقا لفلافيل (1987) على سبيل المثال ، فإن اندلا ع يحدث ما وراء المعرفة عندما يشعر الطفل بأنه أعامل معرفي نشط في مركز نشاطه المعرفي أي اجتماعي رغم انه يولد كائنا اجتماعيا معرفيا وما وراء معرفيا ؛ معظم الأطفال ما قبل المدرسة لم يفعلوا ذلك (فلافيل ، جرين وفلافيل ، العديد من نتائج البحث تسليط الضوء أيض دليل على القدرة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية في هذا العمر.

أكدت كثير من الدراسات أن أطفال ما قبل المدرسة لديهم حس ما وراء معرفي ضعيف جدا وقد ينعم أحيانا مقارنة بالأطفال الأكبر سنا في المرحلة الإبتدائية ومن هذه الدراسات دراسةFlavel(1970alet)على أطفال ما قبل المدرسة وأطفال من المرحلة الإبتدائية وقد لاحظ الباحثون أن أطفال ما قبل المدرسة لا يوجد لديهم حس ما وراء معرفي بينما الأطفال الأكبر سنا يمتلكون الحس الماوراء معرفي وقد أرجعوا ذلك إلى عدم قدرة الأطفال الصغار على مراقبة إمكانيات وقدرات ذاكرتهم الحالية وتقويمها.(340 -324 :1970،alet(Flavell.

ويشير فلافل بأن الأطفال الصغار لديهم قصور واضح في ما وراء المعرفة ،وأنهم يؤدون قليلا من المراقبة لذاكرتهم والفهم القرائي والأنشطة الأخرى.(906: 1979)Flavellكما أكد فلافل وآخرون Flavell et

al.(1993) بأن هؤلاء الأطفال يصبحون أكثر واقعية في تقديراتهم مع تقدم العمر حيث إنه بزيادة العمر فإن المدى الفعلي والمدى التنبؤي يتقاربان معا.(Flavell et al ,1993 :256) .

ويؤكد على ذلك أيضا كلو(1987) بأن الأطفال الصغار لديهم نقص في ما وراء المعرفة بالإضافة إلى أنهم أقل انغماسا في مراقبة تقدم ما يملكون من تفكير.(Kluwe 1987 :31) .

كما تشير الدراسات إلى أن معرفة ما وراء المعرفة تظهر بشكل مبكر وتتطور بشكل بطيء وتستمر خلال مرحلة المراهقة، حيث تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة وتتطور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة.وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأطفال يمكنهم التأمل بأسلوب تفكيرهم وخصوصا في المجالات المألوفة لديهم (Kuhn 2000 :179) .لكن الوعي بالتفكير يبدأ في سن الحادية عشرة في مرحلة العمليات الصورية حيث يصبح التفكير أكثر تجريدا.

ويرى الباحثون أن استراتيجات ما وراء المعرفة تتطور أيضا بتطور السن والخبرة، ويختلف تطور استراتجيات ما وراء المعرفة من شخص لآخر لكنها تبدأ منذ الطفولة وتتطور تدريجيا نتيجة للتعلم.وفي سن الثانية عشرة يصبح لدى التلاميذ مهارات ما وراء معرفية فمثلا يستطيع التلميذ معرفة النقاط الأساسية في النص،ويكون لديه استراتيجيات محددة لقراءة النص حسب نوعه،ويمكنه مراقبة استخدام كل إستراتيجية والتحكم بنشاطاته المعرفية.ويتفق مجد يعزيز إبراهيم(2007) مع الباحثين في أن مهارات التفكير فوق المعرفية تنمو ببطء بدءا من سن الخامسة ثم تتحور بشكل ملموس في سن الحادية عشرة إلى الثالثة عشرة وقد أمكن تحديد عدد لا بأس به من هذه المهارات وقياسه.(مجدي عزيز إبراهيم،)2007: 21-22 .

كما يرى الباحثون أن المظهر الأساسي لتطور مهارات ما وراء المعرفة هو الضبط الطوعي لدى المتعلم لعملياته المعرفية، ويمكن معرفة ذلك من خلال سؤال المتعلم عما يقوم به أثناء التعلم ومراقبة إجاباته، وقد يرافق ذلك تغير في سلوك وعادات المتعلم بحسب تطور المهارات لديه.(Bonds & Gant1992 :56-59) .

هذا وتشير البحوث إلى أن تطور معرفة ما وراء المعرفة ومهاراتها هي عملية معقدة و صعبة.فكثير من الأشخاص يفتقرون إلى مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتنفيذ هذا النهج الاستراتيجي.على سبيل المثال،شخص لديه المعرفة عن عمليات الفهم و الاستراتيجيات الفعالة للفهم،من المرجح أن يحافظ على المعلومات و لكنه قد لا يطبق المعرفة لتقييم الفهم في القراءة أو استخدام استراتيجيات عند الحاجة إليها (Lin ,Zabrucky &Morore ,2002 :190). ورغم أن معظم الطلاب يملكون معرفة ما وراء المعرفة في تعليمهم،فإنهم لا يختارون تطبيق هذه المعرفة من أجل تحسين أدائهم في الاختبارات-(Winne & Jamieson Noel ,2002 :552) .

ويوضح الباحثين في حقل علم النفس النمو بأن قدرات التلاميذ لتقييم المعرفة و إعادة النظر في العمليات أصبح أكثر أهمية أثناء تقدم التلاميذ في السن،و هذا يشير إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة ينبغي ممارستها خلال سنوات الدراسة المتوسطة لمساعدة التلاميذ على تطوير استراتيجيات فعالة للتعلم.فالطلاب الذين يمكنهم أن يضعوا الأهداف الأكاديمية والنمائية المعرفية و اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف قادرين على تنمية فهم حقيقي عن أنفسهم كمتعلمين و قادرين على معرفة أساليب التعلم ووضع استراتيجيات للتغلب على نقاط الضعف. كذلك فان الطلاب الذين يمتلكون الدافعية الذاتية قادرون على العمل من رقابة،و إذا استطاع الطلاب تطوير و تعزيز هذه القدرات الذاتية في بداية المراهقة، فإنهم يصبحوا أكثر استعدادا لتحدي زيادة محتوى المقررات الدراسية..(Peverly et al.2002 :211)

المبحث الخامس: ماوراء المعرفة والتخلف العقلي عند الطفل:

1-برنامج التربية العلاجية الماوراء معرفي عند الطفل المتخلف عقليا:

ان مرحلة الدخول في وضعية الورشة التدريبية الماوراء معرفية العلاجية بالنسبة للاطفال المتخلفين تعتبر دقيقة وحساسة للغاية، وذلك لان في بعض الاحيان تكون صعبة لانه الانتقال من نشاط الى نشاط قد يؤدي بالاطفال

عدم التكيف وانحدار في البعد التواصلي مع الباحث لانه في خضم استخدام هذه التقنية من التربية العلاجية التي نستخدم فيها الاستراتجية الماوراء معرفية في وقت ومكان وزمان مناسبين فلابد من المحافظة على ذلك الجو التفاعلي الذي يعتمد على نسق مابين تراجع وتقدم في نفس الوقت بالنسبة للنشاطات فهذا التداخل رغم البطء الا انه يساعد في التوازن النفسي والسلوكي والوجداني للاطفال المتخلفين عقليا.

لقد ذكر في كل *Buchel* و *paour* في سنة **2005** من خلال فهم للأنواع من الاختلافات في التدريبات الماوراءمعرفية والتي جربت لدى الأفراد المتأخرين ذهنيا مع الأخذ بعين الاعتبار التدريب على تعليم الخبرات الماوراءمعرفية وتعليم مكوناتها المتمثلة في التخطيط، التقييم الذاتي والمراقبة.

إن الأعمال المقدمة والدقيقة تظهر انه يمكن التدريب الماوراءمعرفي عند المتخلفين عقليا، خصوصا في المجال المتداول والذي يتمثل في الذاكرة (*Bray, Huffman, Grupe, 1998, Borkouski, Cavanangh, 1980, Dinald, Henels, Buchel, 2001, Rinaldi et al 2007, coutinho, Wiemer, Hastingr, Showronshi, Britt, 2005*)

ولهذا قد كشف كل من Buchel وDaurعن وجود صعوبات خلال تطبيق برامج التربوية المعرفية، هذه الصعوبات في الأساس ذات منشأ بنيوي (ترتبط بحدودية النمط المعرفي والذي يعبر عنه اصطلاحا بالقدرة على المعالجة)، وذات منشأة نمائي (مرتبط بمستوى خفيف في الفهم)، وذات منشأ لغوي دافعي، خصوصا لدى الأفراد الصغار أو المصابين بالتخلف العقلي العميق.

Moreno و *Saldana*قائما في **2005** (Moreno,J.,& Saldana,D, 2005) باختبار فرضية تتعلق بالتدريب حول ما ورا المعرفة لدى الشباب الراشد الذين يعانون من التخلف العقلي العميق، كانت هناك مجموعة تجريبية متكونة من **15** مشارك ومجموعة ضابطة متكونة من **17** مشارك، بحيث يكون معدل مستوى الذكاء بـ **36.23** للمجموعة التجريبية و**31.49** لمجموعة الضابطة.

بالنسبة لعينة المجتمع قاموا بإجراء اختبار قبلي لعدد الحصص التدريب التي حضروها بخصوص تعلم جهاز الكمبيوتر لمدة **3** أشهر، قم أجروا اختبار بعدي، وبعد ذلك اختبار ثاني بعدي بعد مرور **6** أشهر بعد نهاية التدريب.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها تبين الأثر الايجابي للتدريب في انجاز مختلف المستويات للاستراتيجات الماوراء معرفية، التحكم في الاندفاعية، التخطيط التفسيري للسلوك، تطبيق النتائج في العديد في المجالات المهارات الاجتماعية.

إن النجاح في تنفيذ النشاطات والمحافظة على هذا الإيقاع قد دام **6** أشهر، رغم وجود نقائص التي ذكرها **Paour 2005 وBuchel**، فالمنهجية التعليمية التي استعملت من طرف **Salolana 2005 وMorena**من خلال استخدام جهاز الكمبيوتر تسمح بتنمية مستوى اللغة والرصيد المعرفي بالنسبة للمتخلفين عقليا الشديد، كما كشف Paour 2005 وBuchelفي مقاله الذي طرح تساؤلا مدى فعالية التدريب الماورامعرفي، بالنسبة لـ Salalna و2005 Morenaقد ركزوا حول تحسين ضبط السلوكات، قدرات التخطيط والتقييم الذاتي(Moreno,J., & Saldana,D, 2005) .

ومن بين العديد من المجالات عندما يصبح تعلم ماوراءالمعرفة وسيلة فعالة لتحسين ماوراء المعرفة الاجتماعية من خلال اختيار النشاط التفاعلي المناسب، هناك العديد من الأبحاث قد أظهرت فعالية التدريب الماورا معرفي فيما يخص ماوراء المعرفة الاجتماعية عند الأطفال (*Depoete, Royers, Pennequin, Sorel, Nanty, Fontaine, 2010, 2003, Declercq)*، *والمرهق (Kranarshi, 2004)*، *وعند الشباب الراشد (Scielza, Cuevas, Fiare, 1999, Decoute, mami,salas, 2002)*، *وعند الأشخاص كبار السن والذين لا يعانون من العجز (Mianguy Sorel, Pemequin, 2010)*، ولكن عدد قليل من اهتم ماوراء الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقليا.

هناك العديد من هذه الأبحاث بالنسبة (chinnnaquen وLannon,1996, Pennequi والآخرون 2010) : قد درسوا التأثيرات الفارقية للتعلم من خلال مستوى نتائج الأطفال في مادة الرياضيات، ولكن دائما عند الأطفال الذين لا يعانون من التخلف العقلي (Pennequi,V.,Sorel,O.,& Maingury,M, 2010).

2-تأثير ماوراء المعرفة في التعلم التفاعلي عند المتخلف عقليا:

ان برنامج التربية التفاعلي الماوراء معرفي يحفز الاطفال المتخلفين عقليا، ولكن في إطار بيئي لكي يُنمي الدافعية وتأثيرات التحويل المحددة ذكرت من طرف **Buchel و2005 Paour**والتي تشمل تأثيرات التعلم عند المتخلفين عقليا، وفي دراسة حديثة لـ **Vanolestel، 2008 Veennan**قد درسوا مساهمة مردود الذكاء، درجة البكاء وماوراءالمعرفة لنتائج التعلم تنمية المهارات الاجتماعية لمراهقين بدون تخلف عقلي.

إن نتائجهم تظهر أن كل من هاذين العاملين له مساهمته الخاصة لقدرات التعلم في المستوى الماورامعرفي للمراهقين خاصة الوجدانية والعقلية.

هذه النتائج لا تتعارض مع **Buchel و2005 Paour** لأنها تم ملاحظتها عند المراهقين الذين لا يعانون من التخلف العقلي، ومن هنا نستطيع أن نطرح التساؤل هل يوجد ما بين مستوى الذكاء والنتائج المرجوة من البرنامج التدريبي الماورامعرفي في ما هو إلا مميزات تلاحظ في عينة المجتمع التي تعاني من التخلف العقلي.

وفي مقال **Buchel و2005 Paour**يركزن أساسا على مبدأ تكييف استراتيجيات التعلم وطبيعة التدريبات. إن الاستراتيجيات العامة لهذا المبدأ التكييفي أكبر من الاستراتيجيات الدالة.

Buchel وPaour، بوشل وباوور 2005، ذكروا على سبيل المثال إستراتيجية الذاكرة المتمثلة في التكرار الذاتي التي لها قيمة تكيفية كبيرة على الصعيد العام ومقدرتها العملية، على حفظ معلومة قصيرة المدى، ولكن يمكن استعمالها على أساس كونها إستراتيجية للتعلم لتخزين معلومة بعيدة المدى، غير أن المؤلفين فهو بتسجيل تأثيرات التحويل التي تكون في بعض الأحيان صعبة في ملاحظتها والقيمة التكيفية لمنهجية المعالجة لا تكون دوما ايجابية.

دراستنا تقترح إذن اختبار وتأثير برنامج علاجي تدريبي ماوراءمعرفي على جانب من الأفراد الذين يعانون من التخلف العقلي، حيث أن نسبة درجة ذكائهم أقل من **70** درجة، حيث تقدم فيها التخلف العقلي في ثلاث مستويات مختلفة، خفيف، متوسط، شديد في مجال كانت البحوث والدراسات فيه قليلة على حسب قرائتنا للعديد من المقالات والدوريات التي عرجت عليها بصورة شاملة وغير دقيقة إلا في بعض الكتب،و بالخصوص في علم النفس، وإضافة إلى ذلك عدم تناولها لكيفية تنمية استراتيجيات الماوراءمعرفية للأطفال المتخلفين عقليا والمتمثلة في الماوراءمعرفية التخطيطية، الرقابية، التقيمية والتعديلية في إطار بيئي لذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة التي تتناول مجال المهارات والحياة اليومية والتي تتمثل في اكتساب إستراتيجية التواصل والتكيف من خلال التدريب الماوراءمعرفي الذي نركز عليه، بحيث يسمح للأفراد المتخلفين عقليا أقل من **70** درجة من اكتساب الوعي المعرفي والنتائج الإيجابية التي تستمدها من المعرفة والاستراتجيات الماورامعرفية في حياتهم اليومية.

لقد قام كل من **Buchel وPaourب وشل وباوور 2005**، بدراسة عنصرين مهمين وهما: تأثير معدل العمر والمستوى العقلي للدرجات، من خلال التدريب الماورامعرفي والذي تم قياسه بواسطة مركبين ماوراءمعرفين وهما: الرصيد المعرفي والمهارات، وتأثير التفكير الماورامعرفي تم تقييمه بواسطة استبيان، وأيضا تأثير مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة ثم تقييمه عن طريق اختبار ، وأيضا إلى النتائج المنتظرة في تحسين المهارات الحياتية والتنشئة الاجتماعية.

وقد اقترحوا هؤلاء المؤلفين من اختيار فرضتين وهما كالتالي:

– التدريب الماورامعرفي له تأثير إيجابي على المركبين الماوراءمعرفي، التفكير والمهارات.

– تأثير التدريب الماوراءمعرفي مرتبط بعاملي العمر السنوي، والعمر العقلي للأطفال بحيث كلما زاد معدل العمر السنوي، والعمر العقلي للأطفال هم الذين يستفيدون أكثر من التدريب الماوراءمعرفي.

3–الطور المكرونمائي الماوراء معرفي عند الطفل:

ان مدلول التفكير الماوراء معرفي يعتبر ظاهرة نفسية نمائية ترتقي في سياق تطور النمو مدى الحياة، تتجذر استعدادتها في الطفولة باعتبارها ركن أساسي من أركان بناء الشخصية ونمط الأسلوب الشخصي للفرد في سيرورة حياته. لقد حاز الاتجاه الكلاسيكي في تركيب ماوراء المعرفة على اهتمام كبير من قبل علم النفس خاصة من قبل جون بياجيه و فيقوتسكي حيث اتفقوا على أنها وليدة عوامل فطرية وأنها تنشأ في مرحلة متاخرة من الطفولة مابين 11 الى غاية 14 سنة (مفيدة بن حفيظ، 2014)، ولكن من ناحية ثانية يرى أخرون وبخاصة أصحاب التيار الحديث على أن قدرات ماوراء المعرفة تبدا بالنمو والتطور مابين سن الخامسة والسابعة وتستمر في التطور خلال سنوات المدرسة بصورة استراتيجيات وبشكل خاص عند تذكير التلاميذ بها, حيث من غير الممكن أن يقوموا بذلك بأنفسهم، كما يظهر اصحاب القدرة العالية من المتعلمين قدرات ماوراء معرفية أكثر تطور. (توق محي الدين، قطامي يسف، عدس عبد الرحمن، 2003).

كما أشار الباحثان كوب وموس المهتمان بمجال نمو التنظيم الذاتي Self Regulation لدى الأطفال الى اعتبار بداية السنة الثالثة من العمر نقطة تحول Turning point في اكتساب الطفل لاستراتيجيات الضبط المستقل وأوضحا أن فترة ماقبل المدرسة بعد مرحلة انتقالية يبدأ بالآعتماد على المصادر الخارجية للتنظيم ثم تنتقل الى مرحلة استدخال أليات التنظيم الذاتي (Kopp,1982,Moss,1992) وللتأكيد على نموها المبكر أورد كل من بروان ودريلواك (Brown and Delaoche,1978) أربعة أنشطة ماوراء معرفية أساسية تدخل ضمن حيز منطقة النمو الحدي Zone of Proximal Development لدى الأطفال من عمر 3-5سنوات وهي:

1-التنبؤ بتبعات الأفعال والأحداث.

2-تفقد نتائج الأفعال الذاتية للطفل.

3-مراقبة الطفل للنشاط الجاري عنده.

4-اختبار الواقعية " Reality Testing " أو مقارنة الأنطباعات الشخصية مع محكات أكثر موضوعية.

ومن ناحية ثانية تشير بعض الدراسات الى أن الأطفال يطورن نظريات بنائية بسيطة من أجل تنظيم أدائهم (Schraw and Moshnan,1995) وأنه بحلول 4 سنوات يميز غالبية الأطفال أن المعتقدات يمكن أن تكون زائفة وأنه من المنطقي الاستعلام عن حقيقة أو زيف الادعاءات كجزء من عملية الاستدلال (Flavell et all,1993) ووفقا لفلافل وزملائه بتطوير ما يعرف بالمسلمات "postulates" المرتبطة بحقيقة ادعاء ما والتأكد منه، وبشكل ضمني تكون هذه المسلمات أساساً لاختبار الأطر النظرية الصريحة لماوراء المعرفة. وبحلول عمر 6 سنوات يبدأ الأطفال بتطوير وعي بأن المعارف والفهم يمكن بناؤها وأنهم يمتلكون مستوى معيناً من التحكم بهذه العملية، ويتضح من خلال ما تم استعراضه لمجموعة من أراء الباحثين حول نمو ماوراء المعرفة أن هناك شبه اجماع على أن البداية تكون في الفترات العمرية المبكرة من حياة الأطفال من 3-5سنوات ثم تتطور القدرة بشكل

تدريجي مع التقدم بالعمر، وهذا ما يؤكد على أهمية التركيز على هذا النوع من التفكير لدى الأطفال وخصوصا في المراحل العمرية المبكرة (غسان محمد أخضير، 2015).

ومن جهة أخرى يوضح فلافل 1999 الى أن الأطفال في سن الثالثة يكتسبون بعض الوعي المعرفي عن أنفسهم والأخرين، وفي عمر الأربع سنوات يفهمون بأن سلوك الأخرين موجه بالاعتقادات والرغبات فهم لا يملكون مثل هذه الاعتقادات التي قد تكون خاطئة، وهذه السنوات الأولى تكون فترة النمو السريع للوعي.

وأكد هذا مورو وفروو Moore and Forow 1941 أن الأطفال في سن الرابعة يبدؤون في فهم الأطفال العقلية مثل يعرف يعتقد ويبدؤون فهم الاختلاف بين" ماريا تعرف أن... جاك يعتقد أن...

وفي نفس السياق أكد عام 1990 أولسن وأستجون Olson et Astington خلال المرحلة الابتدائية في سن 7-8-9 يبدأ الطفل في استخدام مستوى أرفع من لغة ماوراء المعرفة من خلال استخدامه للألفاظ مثل: أستنتج، وأدل على ذلك وقد تعرف وتعرف بالملكة اللفظية التي تتميز بالنضج اللغوي من خلال استحضار الكفاءة الماوراء معرفية المضمرة، وأشك وأتوقع وأفترض كما نجده تستخم التفكير العلمي والتاريخي.

وأضاف كل من ويليامسون ونيلسون Williamson et Nelson 2005 في المرحلة الموالية للمرحلة السابقة التي درست في الدراسة السابقة " لاولسن"، أن تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الأبتدائية في سن 10-11 يمتلكون معرفة عالية وامكانية متزايدة لاستخدام استراتيجيات المعرفية والماوراء معرفية التي تؤدي بدورها الى زيادة المفردات اللغوية واتساع الفهم العقلي من خلال صياغة الأسئلة والتلخيص أثناء القرأة بتحسن الفهم القرائي (سليمان عبد الواحد يوسف، 2011).

يستنتج الباحث مايلي:

-نمو وتتطور الوعي المعرفي للأطفال بصورة وسرعة متوسطة لذواتهم وعن الأخارين بداية من سن الثالثة وتعتبر مرحلة الطفولة الأولى أي حضور موضوع الوعي.

-بالأمكان الطفل البالغ من العمر 4 سنوات أن يعي ويفهم ردود الأفعال ومحركات السلوكات الأخرين المختلفة عن محركاته مثل الأعتقادات والرغبات.

-في سن السابعة والثامنة حتى التاسعة يبدأ الطفل باستخدام مستوى مرتفع من لغة ماوراء المعرفة الممزوجة بقدر من العلمية والمنطقية.

-تتميز مرحلة الطفولة المتأخرة التي تتزامن مع سن السنوات الأخيرة للمرحلة الأبتدائية 10-11 بمستوى أعظم وتوظيف متزايد وتنامي للأستراتيجيات الماوراء معرفية بفضل ثلاثة عوامل أساسية هم النضج أو الملكة والكفاءة المظمرة والخبرة.

-وفي سن 11-14 سنة وهي نهاية الطفولة يتكون التصور التجريدي للطفل بصورة كبيرة، اذن انطلاقا من هذه المعطيات الاعتبارية يمكن ادراج المرحلة الأبتدائية من عمر الطفل كمرحلة مهمة يستطيع استغلالها في تعليم وتلقين الماوراء معرفية للأطفال المتخلفين عقلياً خاصة بالأعتماد على جلسات التدريب الماوراء معرفي العلاجي.

4.البروتكول العلاجي الماوراء معرفي للطفل المتخلف عقليا:

يمكن للمربي أن يسجل تدخلاته في التلقين في منظور التطور وراء المعرفي بالنسبةللأطفال إذا منح مكانًا في مجموعة أعماله المهنية والتفاعلية وتكون مركزية لممارسات معينة. وهو مستوحى من نتائج البحث ايضا ، نصوغ البعض وبالنظر الى المعطى في ما وراء المعرفة باستمرار يفكر المربي أو الباجث في إعداد أنشطة التعلم استخدام النهج والاستراتيجيات العلاجية المناسبة خلال الفصل، التي تأخذ في الاعتبار ما وراء المعرفة. رومانفيل ، (Liliane Portelance et Georges Ouellet، 2004)2004يقترح إتاحة الوقت لأخذ استراحات ما وراء المعرفة أثناء النشاط ، حتى يدرك التلاميذ الخبرات ما وراء المعرفية والآليات العقلية التي تحملها عمل فني نشاط ممتع بالنسبة لهم . بالإضافة إلى الممارسات التربوية الموجهة نحو هم يجب أن يكون التطور وراء المعرفي جزءًا من استمرارية أنشطة ماوراء المعرفة الاجتماعية وليس مجرد اعتمادها بمعزل عن غيرها خلاف ذلك ، قد يميل الطفل إلى اعتبر أن الوعي والتحكم في فكر المرء مفيد فقط في سياقات محددة وقليلة.

معظم الحالات التدريس والتعلم يمكن تصميمه ودفعه بواسطة المعلم بطريقة تعزز التقدم المنظم في الأطفال ما وراء المعرفي.

– اتخاذ قرار مناسب لمواقف التعليم والتعلمي حيث يختار المعلم بحكمة أنشطة التعلم ووسائل التعليم. الأنشطة البسيطة للغاية ، مثل تلك التي لا تفعل ذلك ليس للتفكير بل بالأحرى إلى الروتين الذي يقوم به التلاميذ من خلال التقديم دون تفكير ، ليست مناسبة لاستنباط الموقفما وراء المعرفي. من المهم تقديم المهام التي تشكل تحديًا لغالبية الطلاب ولا تشارك بالضرورةتلقائي. على سبيل المثال ، يحذر Gioux (1996) المعلمين من الروضة ضد مواقف التعلم التي تقلل من القراءةإلى آلية فك تشفير صارمة. تقترح تشجيع الطفل على ذلك إنشاء روابط بين مهارات التفكير وفهمعمل الكلمة المكتوبة عن طريق طرحها ، أثناء بدئهافي القراءة للتعبير اللفظي عن أسباب اختيارهم للاستراتيجيات.

تحفيز الوعي لدى الأطفال بإنجازاتهم ستعمال يشعر المعلم بالقلق إزاء إعادة الاستثمار الواعي لمكتسبات اللفظية حيث يرتبط ما وراء المعرفة والانتقال ارتباطًا وثيقًا. التلاميذ إعادة استخدام المعرفة التي يكتسبونها في لأنهم يدركون ما يعرفونه ويفهمونه.

الي مكن للمدرسين تعزيز إعادة الاستخدام في المدرسة والمنزل من مفردات جديدة إذا كانت تشجع الأطفال على الارتباط والتصنيف المفاهيم في ذاكرتهم ، لتفعيل ما تعلموه بوعي نحو بيان التدخلات التي من المرجح أن تعزز الظهور واستخدامها.

يؤكد علم النفس المعرفي أن التنظيم العقلي للمعرفة في التعلم Gagné) ، يكون تنظيم أفضل وأسهل وأكثر كفاءة يمكن للتلميذ استخدامه للتواصل والإنجاز مهام تعود عليه بالدينامكية من خلال ضبط مستوى التوتر والشعور بالثقة وتقدير الذات لديه.

في مرحلة ما قبل المدرسة ، يكون الأمر كذلك مع الأطفال الذين لغتهم التعليمية التفاعلية ليس اللغة المستخدمة في المنزل ، فاكتساب المفردات هي قضية مهمة بحيث لا ينبغي أن تظل الاضافات معرفة سلبية، فهي مهمة من حيث المضمون والشكل المعرفي التفاعلي العلاجي بحيث يتم توظيفها بشكل طبيعي من قبل الأطفال في إنتاج البيانات الشخصية ،يجب أن يركز تعليم المفردات على التعامل مع الكلمات وأن تكون منظمة بشكل متماسك من خلال التعليق على الصورة،و من المهم أن يهدف المعلم تنمية وتحسين الوعي بفائدة اللغة واستخدامها عن طريق التفطين لماوراء المعرفة واستراتيجاتها التي تعمل على تحسين قدرات وملكات الاطفال العقلية النفسية والسلوكية اظافة الى أن برنامج التربية العلاجية يعمل كمحفز ووسيط لترميم التفكير والانفعالات لدى الاطفال. (فانغ وكوكس ، 1996).

الخلاصة:

يهدف هذا الفصل توضيح نشأة وطبيعة ما وراء المعرفة، ومفهوم المعرفة، وأهمية ما وراء المعرفة، ومكونات ما وراء المعرفة، واستراتجيات ما وراء المعرفة في التعليم التفاعلي من خلال صيرورة برنامج التربية العلاجية الماوراء معرفي من خلال تفطين ماوراء المعرفة التخطيطية، وماوراء المعرفة الرقابية، وماوراء المعرفة التقييمية، وماوراء المعرفة التعديلية مما يسمح بتحسن المردود المعرفي والانفعالي والاجتماعي للاطفال المتخلفين عقلي واحساسهم بشخصيتهم من خلال تفعيلهم لدور استراتجيات ما وراء المعرفة لديهم والرفع من مستوى التفاعل الاجتماعي وتنمية الذكاء الانفعالي لتكون صيرورة التغير ايجابية على الصعيد الذاتي.

الباب الثاني

الإجراءات المنمهجية للدراسة وعرض وتفسير النتائج ومناقشتها

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. تمهيد
2. منهج الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
4. الهدف من الدراسة الاستطلاعية
5. ميدان البحث ومدة الدراسة الاستطلاعية
6. عينة الدراسة الاستطلاعية
7. اجراءات الدراسة الاستطلاعية
8. أدوات الدراسة الاستطلاعية
9. الدراسة الأساسية
10. عينة الدراسة الأساسية
11. الاطار المكاني والزماني للاجراء الدراسة الاساسية
12. أدوات الدراسة الأساسية
13. أساليب المعالجة الاحصائية

تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضا لطريقة الإجراءات وذلك من أجل تحقيق غاية الدراسة الحالية، وقد اشتمل على منهج الدراسة ثم تضمن الدراسة الاستطلاعية والغرض منها ثم اتجهنا الى ميدان البحث ومدة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها والأدوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية، كما قادنا هذا الفصل إلى الدراسة الأساسية والتي تتكون من ثلاثة محاور أساسية، بداية من عينة الدراسة الأساسية ثم مكان وزمان وأدوات الدراسة الأساسية وخطوات بناء البرنامج العلاجي التدريبي، وفي الأخير ثم التحدث عن الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

أولا:**منهج الدراسة:**

إن تقدم العلم والمعرفة يرتبط بصورة مباشرة بتقدم المنهج والبحث الذي يجري دون منهجية مسبقة عرضة للتأويلات والتعميمات غير الموثوقة، وعندما ذكره ديكارت، مقال في المنهج1637حيث قال: «لا يكفي أن تفكر جيدا، ولكن ما يهم هو أن تثمن تطبيق الأفكار". فالمنهج أو الطريقة تعني مجموع الإجراءات التي يتبعها الفكر البشري لاكتشاف واقعة علمية وإثباتها، وهي مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ الهدف (ماثيو جدير، 2004).

المنهج التجريبي:

اتبع الباحث التصميم التجريبي لان هذه الدراسة تهدف إلى إعداد برنامج تربوي علاجي يقترحه الباحث وذلك لتحسين وتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة(التخطيط، التنظيم والمراقبة، التقييم، التعديل) لدى الأطفال المتخلفين عقليا ذوي المستوى الخفيف. حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي لأنه مناسب لموضوع الدراسة، وهذا ما أبرزه (رحيم يونس كرو العزاوي،2007،ص: 108) :أن المنهج التجريبي هو أحد أنواع البحث وأكثرها دقة وربما كان من أشدها صعوبة وتعقيدا، وإن مهمة الباحث التجريبي يتعدى الوصف أو تحديد حالة ولا يقتصر نشاطه على ملاحظة ما هو موجود ووصفه بل يقوم بمعالجة عوامل بحثه تحت شروط مضبوطة ضبطا دقيقا ليتحقق من كيفية حدوث حادثة معينة، ولتحديد أسباب حدوثها، وعن طريق هذا الأخير تتم السيطرة على عوامل محددة في الموقف وإطلاق عامل أو عاملين لتبيان ما مدى تأثيرها في متغير ما، والوصول الى نتائج يتم حسابها بدقة،

ومن أجل هذا يعرف المنهج التجريبي بأنه تعديل مقصود مضبوط للظروف المحددة لحادثة من الحوادث وتفسير التغيرات التي تطرأ في هذه الحادثة نتيجة ذلك.

ولقد جاء استخدام الباحث للمنهج التجريبي، لما يتطلب من الإجراءات والضوابط التجريبية المناسبة للتحقق من صحة الفروض العلمية التي هي في موضع البحث، كما يعتبر المنهج التجريبي هو الأكثر ملائمة لطبيعة الدراسة و أهدافها سواء على مدى القريب أو البعيد خصوصا عندما يتعلق الأمر بموضوع الدراسة الذي يتمثل في البرنامج التربوي العلاجي القائم على استخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

إن الدراسة التي نحن في اطار البحث والتعمق فيها تتطلب بطبيعتها الحالية استخدام المنهج التجريبي وخاصة أنه استند في الأساس على مقدرة المجرب في التحكم بالظروف المحيطة بالظاهرة بطريقة تخطيطية مسبقا، وينطلق من مبدأ أن التأثير الذي تحدثه متحولة في متحولة قابلة التقصي بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما .

ولهذا سيتم اعتماد طريقة التجربة الميدانيةfield experiment ، بالخصوص أن هذا النوع من التجارب يعطينا فرصة لدراسة الظاهرة في الميدان ويقترب من الواقع العملي بصورة كبيرة. ومع ذلك فان أهمية التجريب لا تكمن في مكان التطبيق الذي يجري فيه، بل يكيفيه التعامل مع الأحداث والأفعال والمتغيرات المستقلة والتابعة، وفي مقابل ذلك سيقوم الباحث باستخدام نموذج تجريبي على مجموعة تجريبية واستعمال قياس قبلي وبعدي وهو النموذج الذي يحتاج بالضرورة حضور مجموعة ثانية ضابطة، وتزامنا مع ذلك قد أجريت المجموعة التجريبية برنامج تربوي علاجي ماوراء المعرفي، كما أنه لم يتم اجراء هذا التدريب على المجموعة الضابطة، وفي خصم ذلك لابد من مراعاة بعض الشروط المتمثلة في مراعاة المحددات المحيطة وعدم المساس بها لكل مجموعة وهذا راجع للعوامل الظرفية لكل مجموعة ، وذلك لكي تضمن بأن يكون الفرق الظاهر بين المجموعتين يعود للتربية العلاجية باستخدام البرنامج التدريبي، كما قد خضعت المجموعتين(التجريبية و الضابطة) للقياس القبلي والبعدي كل على حدى.

2/الدراسة الاستطلاعية:

2-1الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف من الدراسة الاستطلاعية يندرج في تحقيق الأهداف والتي تتمثل في استكشاف مبدأ الدراسة الأساسية والتعرف على الصعوبات التي قد يتعرض لها الباحث ليتفاداها في إجراءات الدراسة الأساسية، كما أنها

تسمح على التعرف على أدوات البحث وقدرتها على قياس متغيرات البحث والقيام بالتدريب على خطوات البحث لإجراء الدراسة الأساسية بالإضافة إلى الإلمام بالتصور الشامل للبحث.

لقد قام الباحث بتطبيق أدوات جمع البيانات على هؤلاء التلاميذ الذي يعانون من التخلف العقلي وذلك للتأكد من سهولة وسلامة البنود بالنسبة لهم، ومن خلال ذلك التطبيق توصل الباحث الى تعديل بعض الألفاظ والمعاني في الفقرات الخاصة بمقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي نظم إستراتيجية التخطيط، استراتيجية المراقبة و التنظيم، استراتيجية التقييم واستراتيجية التعديل لتشمل من عملية فهم التلاميذ المتخلفين عقليا، كما قام الباحث أيضا بتطبيق بعض جلسات البرنامج مع تلك المجموعة من التلاميذ المتخلفين عقليا للتأكد من الزمن المناسب للجلسة، وكذلك ثم عرض بعض الأنشطة والتدريبات في البرنامج العلاجي للتعرف على مدى مواتها لقدرة التلميذ المتخلف عقليا على فهم و إدراك ما تحتويه من أنشطة وعبارات، ويهدف كل ذلك على التعرف على أداء والقدرات و المهارات لدى التلاميذ المتخلفين عقليا على متابعة ومسايرة أنشطة البرنامج التدريبي المختلفة. والهدف من عمل الدراسة الاستطلاعية تجاه البرنامج العلاجي يتمثل في التأكد من مدى ملائمة محتوى البرنامج العلاجي لقدرات وأداء التلاميذ المتخلفين عقليا وخصائصهم والتأكد أيضا من مدى ملائمة محتوى الأدوات والأنشطة المقترحة وملائمتها لخصائص ومدة التلاميذ المتخلفين عقليا.

التقرب ووصف عينة الدراسة والتعرف عليها:

اشتملت مجموعة الدراسة على 44 طفل اناث وذكور ويتراوح سنهم ما بين 8 الى غاية 15سنة، هؤلاء الأطفال يزاولون تعليمهم بالمركز النفسي البيداغوجي بحي أولاد بن صابر بدائرة مغنية ولاية تلمسان والتابع لوزارة التضامن الاجتماعي، حيث تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة قصدية حيث يمثل أحدهما المجموعة التجريبية ويمثل الآخر المجموعة الضابطة بواقع 15 طفل(المجموعة التجريبية) و15 طفل(المجموعة الضابطة) من الأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي. حيث أن جميع المشاركين لهم درجة الذكاء أقل أو تساوي70 درجة مما يظهر انخفاض في مستوى نمو ذكاء، وقد تمتت مجانسة المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وضبط متغير العمر الزمني والذكاء.

بناء مقياس ماوراء المعرفة:

أولا: مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة

لقد سار اعداد وتصميم المقياس بمراحل تميزت بالتخطيط والتنظيم والدقة المتناهية ناجمة عن المقاربات العلمية في اعداد وبناء وتصميم المقاييس والاختبارات وذلك قبل ظهور الشكل النهائي له، ومن خلال المراحل والعمليات المتبعة لإنشاء المقياس يؤسس للصدق البنيوي والتمييزي والمتمثلة في:

أ/تحقيق الهدف العام والأعراف الفرعية للمقياس:

- **الهدف العام للمقياس:** تحقيق مدى درجة اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا للاستراتيجيات ما وراء المعرفة والمتمثلة في الوعي المعرفي والمهارات الاجتماعية عن طريق التدريب لما وراء المعرفة.
- **الأهذاف الفرعية للمقياس:** والتي تتمثل فيما يلي:

1- استكشاف عن مدى استخدام الأطفال المتخلفين عقليا لما وراء المعرفة التخطيطية.

2- استكشاف عن مدى استخدام الأطفال المتخلفين عقليا لما وراء المعرفة المراقبة.

3- استكشاف عن مدى استخدام الأطفال المتخلفين عقليا لما وراء المعرفة التقييمية.

4- استكشاف عن مدى استخدام الأطفال المتخلفين عقليا لما وراء المعرفة التعديلية.

ب/تعيين المجالات الخاصة التي يتطرق لها المقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وعينة السلوك لما وراء المعرفي الاجتماعية من خلال متابعة الخطوات التالية:

1- من خلال مراجعة الأدبيات العلمية التي لها علاقة بالتفكير لما وراء المعرفي العامةواستراتيجيات ما وراء المعرفة خاصة بالموازاة هناك إضافات تنص مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي ارتبطت بموضوع الدراسة، ومنها دراسة(سكراودينيسونschwa et Denison 1994)، ودراسة (ولسون1998 Wilson) ودراسة(ميشيل عطاء الله،1992)، ودراسة (محمد عبد الرؤوف،2004)، ودراسة(ايفرسون وآخرون envisonn et al1996)، ودراسة(جولد بيرغgild bag1999)، ودراسة (ستيبوارد وآخرونstewrad et al2000)، ودراسة (بيرلزbuiles2000)، ودراسة(فيرجسون fergison 2001)، ودراسة(كيرنانkirenen2001) ، ودراسة(ماري mary2001)، و(دراسة سعود2002)، ودراسة(بركوترايستربberkoutarestherr2004)، ودراسة(فريدر بوشي وجون لويس

باورlouis jean et fredip.buche2005)، ودراسة(بياتريسكوتلي وجون فرنسوا رويbeatricecautelet et jean françoi rouet2004) ودراسة(عبد النصر الجراح وعلاء الدين عبيدات2011)، ودراسة(ميفاريشmevareach1991)، ودراسة(شابليshapply1992)، ودراسة (كوزاcoza1996)، ودراسة(وليزwells1999) ، ودراسة قاماgama2000) ودراسة(فاليري بيينكا، أليفي سورال، ايزابيل ناتي وروجيه فونتانValérie Pannequi isabelle nety ، Oliver Siret et roger fontaine 2011).

لقد اطلع الباحث على هذه الدراسات و الأبحاث وإظهار أهم الميادين والمجالات والجوانب المهمة فيها، و إضافة الى ذلك استرشد الباحث بالسادة الأساتذة الجامعيين المحكمين في مجال التربية الخاصة والقياس النفسي وعلم النفس المرضي واستعان أيضا بملاحظات وآراء التربويين المتخصصين والأخصائيين النفسانيين والأرطفونيين على مستوى مركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا (الملحق رقم) وذلك لابراز النقاط المهمة والأساسية في بناء المقياس.

2- لقد تم وضع المقياس في اطار أربعة مجالات واختيار عينة من الفقرات تشمل كل مجال من المجالات المقياس والأخذ بعين الاعتبار مدى أهمية وضوح الكلمات والألفاظ ودقتها، أما بالنسبة لبدائل الإجابة فقد تم تحديدها(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا)

3- لقد تم وضع المقياس في صورته المبدئية الأولية، حيث تكون المقياس من النقاط التالية:

- معلومات عامة عن الحالة، وتتمثل في معرفة اسم الطفل، وجنسه ، وعمره واسم المركز أو المدرسة التي يتعلم بها.
- نكرس المقدمة نبين الهدف المنشود من وراء هذا المقياس وكيفية التعامل معه.
- أسئلة مغلقة تشكل فقرات المقياس(وضعت جميعها على أساس إيجابي) وبدائل إجابة تتمثل ب(دائما، غالبا ،أحيانا، نادرا، مطلقا) حيث بلغت عدد العبارات(64) عبارة، والجدول (1) يبين توزيع العبارات على مجالات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة في صورته المبدئية الأولية.

جدول(1) يبين أبعاد وعدد فقرات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة في صورته الأولية

المجال	أبعاد المقياس	الصورة الأولية لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة
		عدد الفقرات
01	مجال استراتيجية التخطيط	13
02	مجال استراتيجية المراقبة	23
03	مجال استراتيجية التقييم	20
04	مجال استراتيجية التعديل	08
	مجموع فقرات المقياس	64

ت/ عرض مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة على السادة المحكمين:

لقد قمنا بالتحقق من صدق محتوى مقياس(content validity) خلال عرضه على مجموعة من المحكمين مابين الفترة(2018/08/10) ولغاية(2018/09/20) وعدد المحكمين الإجمالي هو 06 (الملحق رقم6 وكان الهدف من وراء تحكيم (مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة) هو ابراز وتبيان ملاحظات المحكمين والوقوف على مدى مطابقة وملائمة بنود مقياس سواء من ناحية الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس، وعلى مؤشرات البنود تقيس ما وضع لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث الكلمات والألفاظ ومن حيث معاني اللغة. كما أعطى المحكمون أرائهم وملاحظاتهم من خلال ضرورة إعادة النظر في الصياغة اللغوية بعض بنود من حيث المعنى والمضمون، حيث بلغت نسبة توافق المحكمين على مدى صلاحية فقرات المقياس من(70 حتى 100%) كما يفي الجدول(2) وبعد ذلك قام الباحث بتعديل جميع العبارات التي طلبها السادة المحكمين إعادة صياغتها وتعديلها، والجدول(3) يظهر بعض الأمثلة عن البنود التي تم اجراء التعديلات عليها في مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك حسب رواية وأراء السادة المحكمين.

ثم بعد ذلك تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين التربويين والنفسانيين والأرطوفونين واشتمل عددهم03 على مستوى المركز النفسي البيداغوجي في الفترة ما بين 2017/05/12 الى غاية2017/05/20

واتفق جميع المحكمين على إمكانية ملائمة المقياس مع بعض التعديلات في بعض بنود من بنود المقياس وقد تم تفسيرها وهب الفقرات المرقمة على الشكل التالي(10-15-28-39) في الجدول الآتي:

التحقق من نسبة الذكاء:

-لقد تم التحقق من درجة الذكاء بالنسبة للعينة الاستطلاعية، وذلك أولا من خلال تواجدهم على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا باولاد بن صابر بدائرة مغنية، بصفتهم نصف داخليين.

- الرجوع الى الملفات الطبية والنفسية التي تشخص التخلف الذهني بالنسبة للاطفال.

- الاعتماد على تقرير الاخصائي النفسي والتربوي والارطفوني وملاحظات المختصيين التربويين المتواجدين بالمركز التي تظهر على أن العينة يعانون من تخلف ذهني .

- قيام الباحث وبمساعدة الاخصائي النفسي على مستوى المركز بقياس نسبة ذكاء عن طريق اختبار كولومبيا للعينة المتكونة من 27 ذكور و17 اناث والمجموع الكلي هو 44 حالة ومتوسط عمر الذكاء بالنسبة لاختبار كولومبيا هو 7.55 ومعدل العمر الزمني بالنسبة للعينة هو 10.22، وتتروح العمر الزمني للذكور هو 10 سنوات و العمر الزمني للاناث هو 9.46 سنة. والملحق رقم (1) يوضح ذلك.

بناء برنامج التربية العلاجية ما وراء معرفي:

لقد تضمن تقدير المعايير الذي وضعها الباحث وتتمثل في بناء 13 نشاط تدريبي علاجي ماوراء معرفي يعمل على كيفية تحسين القدرة على استخدام استراتيجيات ماوراء معرفة عند الاطفال المتخلفين عقليا، والذي شمل الابعاد التالية لماوراء معرفة: استراتيجية التخطيط، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التقييم، و استراتيجية التعديل ، والتأثير بصورة ايجابية على البعد الكلي في تكيفهم الاجتماعي خاصة في بعد التواصل ، بعد المهارات الحياتية اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية وبعد المهارات الحركية.

-لقد شمل مفتاح التصحيح لمقياس البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي في حساب كل نشاط بخمس نقاط ثم تحوليها الى درجات مئوية ، حيث شمل على رقم المهارة ، الاستجابة ، الدرجة، الدرجة الكلية مثل ما هو موضح في الملحق رقم (2).

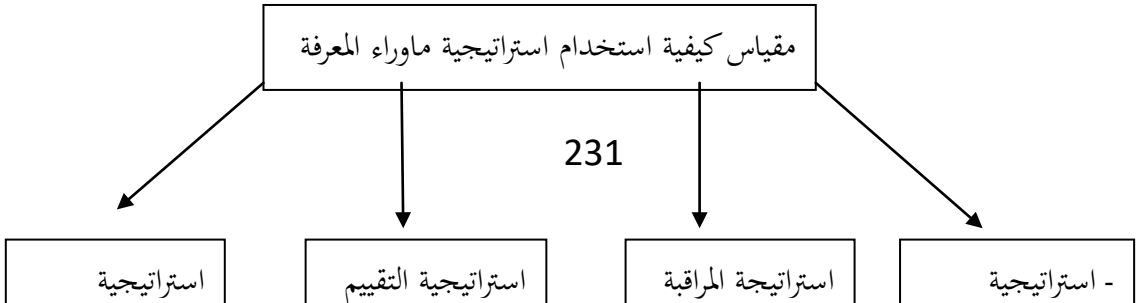
-كما أن سلم الدرجات يكون على 100 أي 20 5 x من مجموع النشاطات التدريبية، من خلال عدد النشاطات التدريبية الموزعة على الابعاد الاربعة والتي تتمثل في بعد التواصل والذي تتكون من خمسة نشاطات تدريبية، وبعد المهارات الحياتية ويتكون ايضا من خمسة نشاطات تدريبية، بعد التنشئة الاجتماعية ويتكون كذلك من خمسة نشاطات تدريبية والهدف الاجرائي من ذلك هو تحسين مقدرة على كيفية استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة و التي تتجسد في التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل. مثل ما هو موضح في الملحق رقم (3).

-كما أنه سيتم تقييم الانشطة والتدريبات عن طريق الاعتماد على التنقيط من 1 الى 10 بالنسبة

لعدد المحاولات التي من خلالها ستوظف استراتيجية ما وراء المعرفة: التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل والتعرف على التعليمات ماوراء المعرفية ونسبة الصواب والملاحظات المسجلة لمجموع النشاطات التدريبة ماوراء معرفية، وسيتم تحويله الى نقط في المعالجة الاحصائية، لانه يناسب ويلائم التقييم المعمول به في المراكز النفسية البيداغوجية للاطفال المتخلفين ذهنيا، كما أنه سيجعل من بعملية الحساب مناسبة وبسيطة.

- عند التصحيح يوازن المصحح بين الاجابات والنقاط(الدرجات) من خلال مجمل الخيارات المتاحة والبدائل المناسبة بالنسبة للتعليمة المعرفية و ماوراء معرفية والتي تساعد على الوعي بالتفكير و تسمح بالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ من خلال النشاطات التدريبية ماوراء معرفية، مثل ما سيكون موضح في الملحق رقم (4) ، فمثلا في السؤال المتعلق بنشاط التصرف الخطأ هناك 12 بدائل مقابل 5 درجات للسؤال وأجاب التلميذ على 9 يكون التقييم بالمعادلة التالية:

- (12/9) 3.75 =5 x تكون الافضلية للعلامة 4.وبذلك يصبح لدينا عند القيام بالنشاطات التدريبية ماوراء المعرفية في الجدول (كشفا) ل 20 نشاط تدريبي ماوراء معرفي، تشمل الابعاد الاساسية لاسترتيجيات ماوراء المعرفة المتمثلة في : استراتيجية التخطيط، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التقييم، استراتيجية التعديل والتي يعمل البرنامج التدريبي الماوراء المعرفي على تحسين القدرة على كيفية استخدامها لدى الاطفال المتخلفية ذهنيا القابلين للتعلم بحيث تكون درجة ذكائهم مابين 50 و70 درجة. والشكل رقم (1) يوضح مكونات(أبعاد المتغيرات) بالنسبة لمقياس كيفية استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة.



الشكل رقم (1) من تصميم الباحث يوضح مكونات وابعاد متغيرات مقياس كيفية استخدام ماوراء المعرفة.

اختبار العينة التجريبية والضابطة و ضبط المتغيرات المؤثرة في الدراسة:

1-من حيث العمر الزمني:

قام الباحث بحساب العمر الزمني لعناصر المجموعتين التجريبية والضابطة حيث يتراوح العمر الزمني لأفراد المجموعة بين 08 و 10 سنوات بمتوسط09 سنوات و10 أشهر تقريبا، ثم قام البحث بحساب الفروق بين المجموعتين في متغير العمر الزمني للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني محسوبا بالشهور والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

الجدول (2) يوضح الفرق في المجموعة التجريبية في متغير العمر الزمني

المجموعة	العدد	متوسط السن بالشهور	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
التجريبية	22	57	7.54	21	0.01	0.98	غير دال

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة(ت) الجدولية أكبر من قيمة ت المحسوبة أي أنه لاتوجد فروق ذات صلة إحصائية بين متوسط الأعمار الزمنية للمجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بمعنى أن المجموعتين متكافئتان من حيث العمر الزمني.

2- من حيث متغير الذكاء:

لقد قام الباحث بحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث الذكاء. والجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في متغير الذكاء كما يقاس باختبار، والجدول(2) يوضح ذلك:

الجدول(3) يوضح دلالة الفرق بين متوسط درجات للمحموعة التجريبية في متغير الذكاء

المجموعة	العدد	متوسط درجات الذكاء	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت الجدولية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة
التجريبية	22	5.9	2.42	21	1.43	0.08	غير دال

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) الجدولية أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، أي أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متوسط درجات الأطفال في اختبار الذكاء مما يدل على تكافؤ أفراد المجموعتين بالنسبة لمتغير الذكاء.

استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية التفكير الإبداعي. ياسر الذهبي

-الوعي بالمفاهيم -ادراك خطوات –الوعي بشروط - تحديد(ا) -تعديل نمط- إعطاء مخطط -الوعي بالمصطلحات –معرفة نماذج –ادراك أسباب -وضع خطط-تبديل استراتيجية-تعديل نتاجات .

-الوعي بالرموز –معرفة حلول - إعطاءمبررات-بناء خطوات - تحسين سياق-توضيح أخطاء

-الوعي بالقوانين- معرفة تراكيب-حل مشكلات –تهيئة ظروف –التأكد من الحل-تنظيم تفكير.

يتناول الفصل الحالي وصفا لمنهج الدراسة وأدواتها مقاييس استراتيجيات ماوراء المعرفة، اختبار كولومبا، اختبار النضج الاجتماعيVineland والبرنامج التدريبي والذي يتضمن من حيث الأعراف، والاعداد، ومؤشرات الصدف والثبات، وطرق التصحيح، ووضع الدرجات، كما تناول أيضا كيفية استخراج عينة الدراسة وتقسيمها الى مجموعتين(تجريبية وضابطة) والتحقق من تجانسها وكذلك وصف المتغيرات المستقلة والثابتة والإجراءات التي اعتمد عليها في هذه الدراسة وتطبيقاتها، والمنهجية المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة النتائج.

د/ عينة الدراسة الاستطلاعية:

مع نهاية القيام بمهمة التحكيم، قام الباحث بتطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة على مجتمع العينة الاستطلاعية تتكون من(44) أطفال متخلفين عقليا أقل من 70 درجة من نسبة الذكاء ومقسمون على ثلاثة مستويات: خفيف ، متوسط، شديد. واختيروا بطريقة عشوائية من المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا بأولاد بن صابر، مغنية ولاية تلمسان وهذا المركز المختص تابع لوزارة التضامن الاجتماعي في الفترة الواقعة مابين 2017/10/20. ويظهر الجدول (3) توزيع أفراد مجتمع العينة الاستطلاعية.

الجدول(3)يظهر خصائص العينة الاستطلاعية

اسم وعنوان المركز	الجنس	
	ذكور	اناث
المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا (أولاد بن صابر مغنية)	27	17
المجموع الكلي	44	

تتكون مجموعة عينة البحث من 44 تلميذ وتلميذة مصابين بالتخلف العقلي وقابلين للتدريب، ومستوى ذكائهم أقل من 70 درجة، وهم متواجدين على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا بمقاطعة أولاد بن صابر بدائرة مغنية ولاية تلمسان، وكان توزيع أفرادها على النحو التالي:

الجدول رقم (04) يمثل أفراد مجموع العينة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسب المئوية %
الذكور	27	%61.36
الاناث	17	%38.63

المجموع	44	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة 61.36 % من أفراد مجموع العينة ذكور وفي المقابل نجد 38.63% بالنسبة للإناث أي أن أغلبية أفراد العينة تتشكل من الذكور وذلك باعتبارها عينة قصدية.

- **توزيع أفراد العينة حسب متغير السن:**

الجدول رقم (05) يمثل توزيع مجموع العينة حسب متغير السن:

السن	التكرارات	النسب المئوية%
8-7	05	%11.36
10-9	09	%20.45
15 -11	30	%68.18

يظهر من خلال الجدول رقم (05) أن أغلب مجموع عمر العينة هو من 11-15 سنة.

- توزيع أفراد العينة حسب متغير نوع مستوى التخلف (درجة الذكاء)

الجدول رقم (06) يمثل توزيع افراد العينة حسب درجة الذكاء بالنسبة لاختبار رسم الرجل لهاريس جود انف.

مستوى التخلف	التكرارات	النسب المئوية%
مستوى متوسط	11	%25
مستوى عميق	33	%75
المجموع	44	%100

من خلال الجدول رقم (06) يظهر نسبة 75 % لديهم تخلف ذهني عميق، بينما يوجد 25 % لديهم تخلف ذهني متوسط، أي أن أغلبية مجموع افراد العينة ذوي مستوى تخلف ذهني عميق.

- توزيع افراد العينة حسب متغير نوع مستوى التخلف (درجة الذكاء).

الجدول رقم (07) يمثل توزيع أفراد العينة حسب درجة الذكاء بالنسبة لاختبار كولومبيا.

مستوى الذكاء	التكرارات	النسب المئوية%
متوسط	40	%90.90
دون المتوسط	04	%09.09
المجموع	44	%100

من خلال الجدول رقم (07) يظهر نسبة 90.90% من أفراد العينة لديهم مستوى الذكاء متوسط، ويوجد 09.09 % لديهم مستوى الذكاء دون المتوسط،أي أن اغلبية مجموع أفراد العينة ذوي مستوى متوسط.

- توزيع أفراد العينة حسب متغير مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

الجدول رقم (08) يمثل توزيع أفراد العينة حسب مستوى استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة للقياس القبلي.

مستوى استخدام استرايجيات ماوراء المعرفة	التكرارات	النسب المئوية%
مرتفع	01	%02.27
متوسط	13	%29.54
منخفض	30	%68.18
المجموع	44	%100

من خلال الجدول رقم (08) يظهر أن نسبة 68.18% من أفراد العينة كان مستواهم في كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة منخفض، وتوجد نسبة 29.54%من أفراد العينة مستواهم في كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة متوسط، بينما توجد نسبة 2.27% من أفراد العينة مستواهم في كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة مرتفع، ونلاحظ أن غالبية الافراد لديهم مستوى منخفض في كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.

- توزيع أفراد العينة حسب متغير مستوى السلوك التيكفي Vineland.

الجدول رقم (09) يمثل توزيع أفراد العينة حسب مستوى السلوك التكيفي للقياس القبلي.

مستوى السلوك	التكرارات	النسب المئوية%
ضعف بسيط	13	%29.54
ضعف متوسط	11	%25
ضعف شديد	11	%25
ضعف عميق	09	%20.45
المجموع	44	%100

من خلال الجدول رقم (09) يوضح أن نسبة 29.54% تمثل ضعف بسيط على مستوى السلوك التكيفي، ونسبة 25 تمثل ضعف متوسط على مستوى السلوك التكيفي، وتوجد نسبة 25 تمثل ضعف شديد على مستوى السلوك التكيفي، بينما توجد نسبة 20.45 تمثل ضعف على عميق على مستوى السلوك التكيفي.

ولقد كان الهدف المنشود من هذه الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من ملائمة صيغ الفقرات للتطبيق ومدى وضوح العبارات بالنسبة للمختصين التربويين لكي يستطيعوا الإجابة على بنود مقياس بحكم متابعة تعليمهم

ومراقبتهم طيلة المشوار التكيفي التعليمي على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا في أولاد بن صابر بمغنية ولاية تلمسان.

لقد قاموا كل من المختصين التربويين والأخصائيين النفسانيين والأرطفونيون وعددهم06 من مساعدتنا في اجراء التطبيق على العينة الاستطلاعية إضافة الى ذلك قد طلبنا منهم أن يقوموا بوضع إشارة على شكل(X) بجانب كل فقرة قد يلاحظون عليها أي صعوبة أو التباس أو غموض في الكلمات قد تحول حول فهم المعنى الصحيح للفقرة أو يصيف في الإجابة عليه.

وقد وصل الباحث من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية إلى مايلي:

- كل عبارات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة مناسبة لخصائص الأطفال المتخلفين عقليا.
- لابد من تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة على الأطفال المتخلفين عقليا من قبل شخص واحد ويكون متخصص وله دراية بخصائص الأطفال المتخلفين عقليا سواء مختص نفسي أو تربوي أو مصحح النطق، وذلك لكي تكون التعليمات موحدة لجميع الأطفال.
- مدة تطبيق المقياس تتراوح ما بين (45-50) دقيقة.
- لابد من توفير قاعة مخصصة وجو ملائم يكون خالي من عوامل التشتت البصري عند القيام بتطبيق المقياس.

الاطار المكاني للبحث:

اشتمل بحثنا الميداني على المركز النفسي البيداغوجي لأولاد بن صابر بدائرة مغنية تابع لمديرية النشاط والتضامن الاجتماعي لولاية تلمسان، حيث أن مجتمع العينة متواجد بالمؤسسة الابتدائية صلاح الدين الأيوبي بمدينة مغنية وتتراوح أعمارهم مابين 8-15 سنة . يتكون من قسمين مكيفين ومختصين تربويين، والمدرسة الابتدائية الشيخ أحمد بقرية العقيد عباس مغنية حيث يتراوح أعمارهم بسبع سنوات ويدرسون في السنة اولى ابتدائي. لقد نسقت وزارة التضامن الاجتماعي والأسرة مع وزارة التربية والتعليم على عمل خطة استراتيجية تقوم على استحداث أقسام مكيفة بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا داخل المؤسسات التربوية من خلال توفير البيئة والأساتذة المتخصصين والآليات البيداغوجية بالنسبة للأطفال المتخلفين ذهنيا ذوي المستوى المتوسط ومتلازمة

داون واختبار مدى توافقهم الدراسي وتكيفهم مع بيئتهم الجديدة وقد تم اعداد برنامج خاص بذلك بداية من جانفي2018 الى غاية ماي 2018.

ولقد كان هدف كل من المركز البيداغوجي النفسي للأطفال المتخلفين عقليا والمدرسة الابتدائية صلاح الدين الأيوبي الكائنين في دائرة مغنية بولاية تلمسان هو ضمان خطة عمل فاعلة لعقلنة العملية التعليمية تستهدف فئة ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يشمل مجال الجوانب المعرفية والوجدانية والحسية الحركية، ويكون ذات طابع دينامي يتسم بالمرونة والواقعية والتطور والقابلية للتعديل وهذا في مجال المعرفي أما فيما يخص الجانب الما وراء المعرفي الذي هو عنوان رسالتنا للدكتوراه فيتمثل في تحقيق الاستراتيجيات التالية:

1-كيفية استعداد وتقبل الفريق التربوي من الأساتذة والاداريين سواء في المركز النفسي البيداغوجي أو مديرية التربية والتعليم للصف الابتدائي في العمل مع الباحث ومساعدته في إتمام الدراسة الاستطلاعية والأساسية.

2-2 الاطار الزماني للبحث:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين مختلفتين ، المرحلة الأولى والتي تميزت بضبط موضوع دراسة البحث والتي جرت أحداثه في المركز النفسي البيداغوجي بأولاد بن صابر بمدينة مغنية، حيث كانت فترة مزاولتنا للدراسة الميدانية مع بداية2015/03/20 الى 2016/04/15ثم انتقلنا الى المرحلة الثانية والتي تمثلت في الدراسة السيكو مترية الموضوعية لأدوات الدراسة والتي جرت في المؤسسة الابتدائية العربي التبسي والتي كان قيما القسم المدمج لهؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا، ومدرسة الشيخ أحمد بالمقاطعة الثانية لقرية العقيد لطفي الابتدائية لقياس استراتجيات ماوراء المعرفة واختبار فايلاند للسلوك التكفي بالنسبة للتلاميذ العاديين السنة الثانية ابتدائي، وقد امتدت الفترة مابين 2015/05/15 إلى غاية2017/04/25 .

وكالآتي سنقوم بعرض دقيق ومفصل للأدوات المستخدمة

ثانيا-أدوات الدراسة:

للوصول الى الأعراف الموجودة من الدراسة ومعرفة مدى تأثير الإيجابي للبرنامج العلاجي التدريبي في تحسين الوعي المعرفي وتنمية أداء استراتيجيات ماوراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا ذوي المستوى الخفيف، المتوسط، العميق قد قام الباحث وذلك من خلال عملية الملاحظة والمقابلة وتقديم الاختبارات واعداد المقياس والبرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي.

الملاحظة :

وهي تعلم المشاهدة و الإنصات. و هي المهمة لكل متخصص في علم النفس العيادي. من خلال تعلم نظريات أو مفاهيم تفسيرية عامة و تعليم الطلاب تفسير الظواهر التي يشاهدونها. إن ملاحظة الحالة تؤدي إلى نوع من المقاومة متعلقة بالادراك. تعتبر الملاحظة أساسية في العمل النفسي العيادي و النفسي مرضي. الاستماع لما يقوله العميل و تقديم تاريخه الشخصي(www.wekipédia.org) . وقد استخدم الباحث من خلال ملاحظة المتخلف العقلي المتوسط والشديد في الاقسام عند القيام بالنشاطات في الورشات التدريبية واللعب ايضا، وأثناء اجراء المقابلات والاختبارات، ومن خلال الاطلاع على ملاحظات الفريق البيداغوجي الذي يتعامل يوميا معهم وكذلك سلوكهم وانفعالاتهم في أسرهم عن طريق ملاحظات الاولياء. وبما أننا نتطرق الى الجانب المعرفي والنفسي عند المتخلفين عقليا فان أول وسيلة نستخدمها خلال حصص التدريب على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة وتأثيرها على مستوى الاداء الحياتي والاجتماعي والانفعالي، ودامت فترة الملاحظة طيلة متابعة البرنامج المسطر بمعدل ثلاثة حصص أسبوعيا مفصولة بفترات من الراحة لتفادي الملل والكف المعرفي لدى الافراد، وفي الساحة مكان الباحث يقوم بربط جسور الثقة والتواصل الايجابي مع الاطفال من خلال فتح المجال الكلام والتعود الى شخصه كونه قريب وبعيد في نفس الوقت مع الفيق البيداغوجي.

في آخر الملاحظة تم جمع المعطيات المتعلقة بالسلوكات والخبرات المعرفية التي استنتجها من كل فرد من أفراد العينة. (أنظر الملحق).

– المقابلة:

و هي تقنية لا تستعمل الأدوات الخاصة. و تعتمد على الاتصال. و هي طريقة جد معقدة حسب Perron الذي يؤكد بأننا لا نتعلم إلا عبر التطبيق. تسمح لنا هذه الطريقة بفهم الوظيفية النفسية بالتركيز على الكلام المعاش والعلاق. تعتبر وضعية المقابلة العيادية وضعية تفاعل بين الفاحص والمفحوص بحيث يشكلان معا هذه الوضعية.

تعتمد المقابلة على السماح بالتعبير عن المشكل هذا الشخص و هي تكون حسب أهداف المختص النفسي. نستعمل في بحثنا هذا المقابلة الموجهة القريبة من الاستبيان و هي بروتوكول من الأسئلة المفتوحة ذات

الاجابات الحرة في محتواها وشكلها. حيث يطرح الفاحص أسئلتها حسب ما يريد معرفته للوصول إلى حل المشكلات.

لقد استعمل الباحث في هذه الدراسة المقابلة للحصول على المعلومات الكافية للحالات. بحيث هذه الاخيرة تعتبر وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات لذلك يجب استعمالها عندما تكون البيانات المطلوبة للحصول عليها لها صلة وثيقة بمشاعر ومعتقدات و دوافع الافراد تجاه موضوع محدد فالمقابلة هي عبارة عن حوار ودي موجه مباشر بين الباحث ومبحوث أو أكثر، يرمي الى استشارة واقع البحوث لادلاء بمعلومات تساعد على فهم ما يدور حول موضوع ما، بأخذها على أساس التشخيص والتقييم وتحديد أساليب التوجيه وخطة العلاج. (خير الدين علي أحمد عويس، 2004).

أجرى الباحث مقابلات مع الاخصائيين النفسانيين والتربويين والارطفونيين والمربين المختصين وذلك بغرض جمع المعلومات تخص الطفولة الاولى ومراحل نمو الفرد بشكل عام.

أ- مقياس استراتيجيات ماوراء المعرفة.

ب- مقياس النضج العقلي كولومبيا.

ت- مقياس رسم الرجل لجودانف

ث- مقياس النضج الاجتماعي للسلوك التكيفي.

ج-البرنامج التدريبي العلاجي لما وراء المعرفي لتحسين مستوى الأداء الوعي المعرفي وتنمية استراتيجيات ما وراء المعرفة المتمثلة فيما وراء المعرفة التخطيطية. ما وراء المعرفة المراقبة. ماوراء المعرفة التقييمية وما وراء المعرفة التعديلية عند الأطفال المتخلفين عقليا (خفيف، متوسط، شديد).

ث/دراسة صدق المقياس وثباته:

لقد تم حساب صدق وثبات مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بعده سبل، وذلك من خلال تطبيقه على عينة قد اختبرت بطريقة عشوائية قدر المستطاع، حيث بلغ عددهم الإجمالي(43) تلميذ وتلميذة من الأطفال العاديين والذين يبلغون من العمر الزمني9 سنوات، وهي ليست عينة الدراسة الأساسية، و أيضا ليست العينة الاستطلاعية السابقة، وذلك في الفترة الواقعة بين 2017/09/21 والى غاية2017/10/04 من المدرسة

الابتدائية الشيخ أحمد قسم السنة الثانية ابتدائي بالمقاطعة الثانية-بمغنية- بقرية العقيد عباس، والجدول التالي يظهر توزيع عينة الصدق والثبات على متغير الجنس على النحو الآتي:

الجدول(10) يبين خصائص مجتمع عينة الصدق والثبات

اسم المدرسة	الجنس	
	ذكور	اناث
المدرسة الابتدائية الشيخ أحمد	20	23
المجموع الكلي	43	

-صدق المحتوى(المحكمين):

تم حساب صدق المحكمين من خلال التقدير المنخلي من طرف المختصين وأهل الذكر والمعرفة، حيث اعتمدنا في هذا المقياس على طريقة صدق المحكمين لتقدير مضمون الفكرة المشتركة، وفي هذا الاطار لقد قام بدراسة بنود مقياس(06) أساتذة على مستوى قسم علم النفس، حيث طلب منهم الإدلاء بآرائهم حول ما مدى ملائمة كل بند على حدى في قياس الأبعاد لما وراء المعرفة الأربعة وذلك من خلال اعتماد عملية التنقيط من 0 الى 10 والتي من خلالها تسمح لنا بإعطاء نسب مئوية لمدى توافق كل من المحكمين حول صلاحية أو عدم صلاحية العبارات وهذا ما أدى في الأخير الى صدق المقياس التي جاءت عباراته قد فاقت 90% وبذلك حصل المقياس على نسبة مئوية عالية من الصدق والموضوعية.

ولقد قام الباحث باستخدام أسلوب المجموعات المتناقضة في حساب صدق هذا المقياس بحيث يتضمن مقارنة استجابات الأطفال المتخلفين عقليا الذي تقل درجة ذكائهم عن 56 درجة، ومقارنتها باستجابات الأطفال العاديين، وذلك نستطيع من خلال ملاحظة أداء وقدرات التي يبرزها الأطفال المتخلفين عقليا لفترة زمنية معينة، كما أجريت الدراسة المتعلقة بالصدق على 7 أطفال متمدرس في المرحلة الابتدائية من السنة الأولى بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا حيث تم تخصيص قسم مكيف لهذه الفئة في المدرسة الابتدائية العادية صلاح الدين بحي المطمر القديم بمدينة مغنية والسنة الثانية على مستوى المدرسة الابتدائية الشيخ أحمد بقرية العقيد عباس بمغنية للأطفال العاديين، ثم وضع الباحث بتحديد نقاط القوة

وجوانب الضعف لدى الأطفال في أبعاد المقياس الأربعة وهذا يصب في غاية وهو حساب مدى الاتساق الداخلي للعبارات حيث بلغ نسبة الاتساق وتعتبر هذه النسبة مقبولة من حيث الصدق والموضوعية.

كما قد تناول الباحث الصدق المحكمي من خلال اظهار مدى ارتباط مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة بمقياس فاينلاند للسلوك التكييفي والذي قام باعداده من قبل كل من سبارو وبالا و سيكشتي 1984 كنسخة مطورة لمقياس فينلاند للنضج الاجتماعي الذي أعده دول عام 1935 كما قام بتعريبه وتقنينه د.بندر بن ناصر الفنيي في سنة 2004، ويضم هذا المقياس117 فقرة في صورته المسحية . ويشتمل على خمسة أبعاد ومهارات التواصل، مهارات الحياة اليومية، مهارات التنشئة الاجتماعية، المهارات الحركية، السلوك الغير التكيفي. وبعد عملية التطبيق وحساب معامل الارتباط بين المقاييس قد حصل الباحث على معامل ارتباط قدره 79% وبهذه النسبة نستطيع القول أن المقياس يتسم بالقبول والموضوعية الى حد كبير.

-الصدق البنيوي (الصدق التكويني):

لقد تم حساب الصدق البنيوي لمقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة وذلك من خلال قيام بالإجراءات التالية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل مجال من مجالات المقياس مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية و الجدول(07) يبين ذلك.

الجدول (07) يبين معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية

أبعاد المقياس	بعد استراتيجية التخطيط	بعد استراتيجية المراقبة	بعد استراتيجية التقييم	بعد استراتيجية التعديل	الدرجة الكلية للمقياس
بعد استراتيجية التخطيط	0.25*	0.27*	0.25*	0.50	0.98**
بعد استراتيجية المراقبة		1	0.60**	0.47	0.85**
بعد استراتيجية التقييم			1		0.88**
بعد استراتيجية التعديل			1	0.58	0.77

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01.

(*) دال عند مستوى دلالة 0.05.

لتطبيق مقياس استراتيجية ما وراء المعرفة على العينة 01 الاستطلاعية لقد تم اشراك مجتمع من العينة من مدرسة الشيخ أحمد بمغنية حيث تم ادراج هذه المدرسة من خلال قيامنا بتطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة على عينة من الأطفال العاديين، وهم تلاميذ السنة الثانية ابتدائي لتكون هنالك مقارنة للعينة المختارة في دراستنا الأسا سية التي تشمل الأطفال المتخلفين عقليا وقد ساهمت معنا في هذا التطبيق أستاذة اللغة العربية شارف صابرينة سرية وكانت مميزات العينة كالتالي:

جدول(01): يوضح لنا عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	عدد الأفراد	%
ذكور	17	38 .36%
اناث	27	61.36%
المجموع	44	100%

يلاحظ من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية لهذا المقياس كانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى(0.01)و (0.05) مما يشير الى أن هذه الأبعاد مرتبطة مع بعضهما البعض ومع الدرجة الكلية، وهذا يثبت الصدق البنيوي للمقياس.

إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما هو مشار اليه في الجدول (08)

الجدول(08) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية

رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار	رقم البند	معامل ارتباط بيرسون	القرار
01	0.23**	دال	22	0.57*	دال	44	0.67*	دال
02	0.34**	دال	23	046*		45	0.50*	دال
03	0.41**	//	24	0.34**		46	0.24	//
04	0.39**	//	25	0.25**		47	0.34	//

05	0.55**	//	26	**0.16		48	0.43	//
06	0.41**	//	27	**0.43		49	0.38	//
07	0.41**	//	28	0.2	غير دال	50	0.59	//
08	0.21**	//	29	0.31		51	0.54	//
09	0.22**	//	30	0.49		52	0.44	//
10	0.27**	//	31	0.16	غير دال	53	0.49	//
						54	0.67	//
11	0.23**	//	32	0.53**		55	0.57	//
12	0.23**	//	33	0.42*		56	0.66	//
						57	0.60	//
13	0.20**	//	34	0.74**		58	0.46	//
						59	0.49	//
14	0.11**	//	35	0.55**		60	0.48	//
15	0.16**	//	36	0.35*		61	0.45	//
16	0.59*	//	37	0.44		62	0.52	//
17	0.61*		38	0.37		63	0.56	//
18	0.59*	//	39	0.54		64	0.53	//

19	0.51*	//	40	0.37		.	.	.
20	0.44	//	41	0.16**		.	.	.
21	0.37	//	42	0.59*		.	.	.
22	0.48	//	43	0.53		.	.	.

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01-.

(*) دال عند مستوى دلالة 0.05.

يتبين من الجدول (8) وجود ارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائية، مما يشير الى أن مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتصف باتساق داخلي وهذا ما يدل على صدقه السوي.

بالنسبة لإثبات مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قد تم حسابه بطريقتين على النحو التالي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفاكرونباخ:** لقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وفيما يلي الجدول (9) نتائج معاملات الثبات.

الجدول(9) يبين معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس ودرجته الكلية	ألفا كرو نباخ
بعد استراتيجية التخطيط	0.65
بعد استراتيجية المراقبة	0.68
بعد استراتيجية التقييم	0.73
بعد استراتيجية التعديل	0.79
الدرجة الكلية للمقياس	0.71

يتضح من خلال الجدول السابق أن معامل الاتساق الداخلي فيما يخص معادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية قد وصل(0.71) أما فيما يخص أبعاد المقياس قد تراوحت معاملات الثبات بين (0.65) في بعد استراتيجية التعديل الى غاية (0.79) في بعد استراتيجية التخطيط وهي أيضا معاملات ثبات مناسبة ومقبواة لأغراض الدراسة التي نحن في صدد القيام بها.

- **الثبات بالإعادة:** لقد تم استخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على مجموع العينة نفسها وذلك بتاريخ(2017/29/21) ثم أعيد تطبيق مقياس للمرة الثانية على مجموع العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ(2017/10/05)، وقد تم استخراج معاملات الثبات للأبعاد المقياس ودرجته الكلية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول(10).

الجدول(10)يبين الثبات بطريقة الثبات بإعادة الأبعاد مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ودرجته الكلية

أبعاد مقياس ودرجته الكلية	الثبات بالإعادة
بعد استراتيجية التخطيط	0.62**
بعد استراتيجية المراقبة	0.69**
بعد استراتيجية التقييم	0.74**
بعد استراتيجية التعديل	0.80**
الدرجة الكلية للمقياس	0.71**

(**) دال عند مستوى دلالة0.01.

وبالنظر الى الجدول (10) يلاحظ أن معاملات ثبات الإعادة للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.71) أما بالنسبة لمعاملات ثبات الإعادة الأبعاد لمقياس تراوحت بين (0.62) في بعد التعديل الى (0.80) في بعد استراتيجية التخطيط ، وهذه المعاملات تعتبر مناسبة لأغراض الدراسة.

يتضح مما سبق أن مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعله مناسبا للاستخدام كأداة للدراسة الحالية.

ح-اخراج المقياس في صورته النهائية وكيفية تصحيح درجات الملحق رقم 01:

إن عدد بنود مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة قد بلغ (64) فقرة، قد تم تصنيفها على أربعة أبعاد(الجدول رقم 11) إضافة الى خمسة بدائل للإجابة تمثلت في : دائما ، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا) حيث يعطى للطفل 5 درجات إذا كانت أجابته بدائما على الفقرة، و4 درجات إذا كانت إجابته بغالبا على الفقرة ، وثلاثة درجات اذا كانت اجابته أحيانا، ودرجتين اذا كانت اجابته نادرا ودرجة واحدة اذا كانت اجابته بمطلق على الفقرات ،وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل المتخلف عقليا عند إجابته بدائما على جميع بنود المقياس 64*5=320. و أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل المتخلف عقليا عند إجابته بمطلقا على جميع بنود مقياس64*1=64.درجة، والجدول الآتي يوضح توزع بنود مقياس استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة على الأبعاد التي تشكل صورته النهائية.

جدول(11) يبين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في صورته النهائية

ب	أبعاد المقياس	عدد الفقرات	أرقام فقرات المقياس
01	بعد استراتجيات التخطيط	13	من 1 الى 13
02	بعد استراتيجيات المراقبة	23	من 13الى 36
03	بعد استراتيجية التقييم	20	من 37 الى 56
04	بعد استراتيجية التعديل	08	من 57 الى64
	بنود المقياس	64	من 1 الى 64

ثانيا– مقياس رسم الرجل (جودا نف– هاريس):

وصف مقياس الدراسة:

يعتبر مقياس جودانف –هاريس للرسم من مقاييس القدرة العقلية وقد يصنف ضمن مقاييس الشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية وتعتبر جو نداف عن الرواد السيكولوجيين التي فكرت في توظيف رسوم الأطفال وميلهم الى الرسم في سبيل التعرف على قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية.

وقد استبدل هاريس مفهوم الذكاء بمفهوم النضج العقلي للتعبير عن القدرات التي يقيسها اختبار الرسم (نضج التصورات الذهنية) ويقصد بذلك القدرة على تكوين مفاهيم تتسم بازدياد طابع التجريد.

فالنشاط العقلي يتطلب:

1- القدرة على الإدراك (أي تميز أوجه الشبه والاختلاف).

2- القدرة على التجريد (وتعني تصنيف الأشياء بحسب هذا الشبه والاختلاف).

3- القدرة على التعميم (أي نسبة شي جيد إلى فئة صحيحة حسب بعض الصفات والخصائص المميزة)

وقد ظهر الاختبار عام 1926 على يد جو نذانف وهو يستخدم على نطاق واسع مع الأطفال في المدارس والمؤسسات الاجتماعية، ومع ذوي الفئات الخاصة لقياس الذكاء ويستخدم في أغلب دول العالم نظرا لكونه اختبار غير حضاري.

1- الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس:

- **الهدف العام للمقياس:** تحديد درجة مستوى الذكاء بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا(خفيف، متوسط، شديد).
- **الأهداف الفرعية للمقياس:** تتمثل فيما يلي

- قياس القدرة العقلية للمفحوص من سن (3- 15 سنة).
- التعرف على السمات الشخصية للمفحوص من سن (3-15سنة).
- تحديد الجوانب السكيولوجية للأطفال المتخلفين ذهنيا.

- الكشف في التخيلات الخاصة بالأطفال المتخلفين عقليا خلال رسم شكل الانسان.
- تحديد الجوانب الشعورية واللاشعورية بصورة حسية من خلال اسقاط مفهومه عن ذاته في رسومه.
- تحديد مستوى التوافق الاجتماعي والانفعالي بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا فيما يتعلق بأدائهم على اختبار رسم الرجل.
- تحديد العوامل المعرفية والانفعالية للأطفال المتخلفين عقليا.

وتتميز هذا المقياس بأنه من المقاييس الأدائية حيث يخلو من الجانب اللفظي أي أنه مناسب جدا للمعاقين عقليا ويتميز أيضا بتحرره من أثر الثقافة والتحيز العرقي، ويمكن تطبيق هذا المقياس بصورة فردية أو جماعية يحصل فيه المفحوص على درجة تام يتم تحويلها إلى درجة معيارية ثم إلى نسبة ذكاء، ويستغرق وقت تطبيق الاختبار من 10- 15 دقيقة وكذلك الحال بالنسبة لتصحيحه وتفسيره.

تعليمة تطبيق مقياس جو دانف– هاريس للرسم:

تعليمات تطبيق وتصحيح الاختبار:

1- تطبيق الاختبار (على الأطفال المعاقين ذهنياً):

يمكن تطبيق هذا الاختبار على الأطفال في المرحلة الابتدائية تطبيقاً جماعياً أما في حالة الأطفال صغار السن والأطفال المعاقين ذهنياً فينبغي تطبيق الاختبار بصورة فردية حتى يتمكن الفاحص من طرح بعض الأسئلة والاستفسارات لاستيضاح أي غموض في الرسم.

ليتعرف على ما يقصده الطفل في رسمة ، مع تجنب وضع افتراضات أو إعطاء الطفل إيحاءات تؤثر على إجاباته.

مثال: إذا وجد الفاحص جزء غامض في رسم الطفل يقوم بسؤاله (مشيراً إلى الجزء الغامض) " إيه ده ؟ " وينبغي في هذه الحالة تسجيل استجابات الطفل كتابةً.

نقاط فنية خاصة بتطبيق الاختبار:

1-سلم الطفل قلم رصاص وكراسة اختبار. (ينبغي عدم استخدام أقلام الشمع أو الطباشير حتى لا تمحى بعض أجزاء من الرسم مما قد يؤثر على درجات الطفل عند التصحيح).

1- تأكد من عدم وجود صور أو كتب في محيط الطفل. (لتقليل احتمالات النقل منها) ودعه يرسم من ذاكرته.

2- إملاء البيانات الموجود على الصفحة الخارجية لكراسة الاختبار.

3- أثنى كراسة الإجابة (أو اجعل الطفل يقوم بذلك) لتظهر فقط صفحة واحدة لأول رسم.

4- أبدأ بطرح التعليمات اللازمة لبدء الاختبار (الرسم الأول).

5- أحرص على قول بعض كلمات المديح بعد انتهاء الطفل من الرسم الأول.

6- أمنح الطفل بعض الراحة (ليضع القلم ويفرد زراعية ويرخي أصابعه).

7- أطلب من الطفل أن يبدأ في رسم المرأة (مستخدماً التعليمات اللازمة).

8- إذا سائل الطفل أي أسئلة مثل (ارسم راجل ماشي ولا بيجري ؟) قل له (أرسم بالطريقة اللي تشوفها أحسن) وتجنب الإجابة بنعم أو لا .

9- تجنب أي نوع من الملاحظات أو الإيحاءات التي قد تؤثر على طبيعة الرسم.

10- قد يتلف أحد الأطفال رسوماته ويرغب في البدء من جديد. فقم بإعطائه كراسة اختبار جديدة واسمح له بالمحاولة من جديد ولكن أكتب على هامش الكراسة تلك الملحوظة.

11- ليس هناك حدود زمنية للاختبار.

تعليمات تطبيق الاختبار:

قل '' أنا باغي ترسم لي صورة راجل '' ، '' ارسم أحسن صورة تقدر تعرفها'' ، '' خد وقتك كيما تبغي '' ، '' ارسم راجل كامل مش رأس وكتاف '' .

ملاحظة:

لقد استعملنا هنا اللغة الدارجة لكي يفهمنا الاطفال بحيث أصبحت التعليمة ماوراء معرفية لكي نستخدمها كأداة وتوظيف استراتيجيات ماوراء المعرفة بالاظافة الى عملية التفطين ماوراء المعرفة الاجتماعية لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

التصحيح وإعطاء الدرجات:

1- يعطى كل بند درجة النجاح حسب القواعد الموجودة في كتيب الاختبار.

وتعطى درجة (1) في حالة النجاح ، ولا تعطى أنصاف درجات.

* الدرجة الخام هي مجموع درجات البنود وهي الدرجة المستخدمة في إيجاد الدرجة المعيارية.

2- سجل الدرجات في الأماكن المعدة لتسجيلها في كراسة الاختبار.

– ضع علامة (+) أو (4) أمام كل بند ينجح فيه المفحوص. واكتب (صفر) على كل بند يفشل فيه. (أستخدم هذه الطريقة حتى تتمكن من التأكد من تصحيح جميع البنود وعدم حذف أي منها في تقديرك للدرجات).

3- قد تجد بعض الرسومات التي لن تستطيع تصحيحها على الإطلاق ويندر وجود مثل هذه الرسوم فوق سن الخامسة. ويطلق عليها رسوم الفئة (أ) وهي الرسوم التي يصعب التعرف على موضوعها. وهي بعكس رسوم الفئة (ب) وهي التي يمكن التعرف عليها كمحاولات لتصوير الشكل الإنساني بغض النظر عن مدى فجاجتها.

وتكون الدرجة الكلية أما (صفر) أو (1) فإذا كان الرسم مجرد شخبطة بلا هدف كانت الدرجة (صفر) أما إذا كانت الخطوط بها بعض الضبط فإن الدرجة تكون (1).

4- يحتوي الغلاف الخارجي لكراسة الاختبار على أمكنة لتسجيل الدرجات الخام ، الدرجات المعيارية المقابلة لها ، الرتب المئينية ، متوسطات الدرجات المعيارية.

5- أجمع درجات كل رسم على حدة. وغير مسموح بجمع درجات جزئية من الرسمين.

6- لا تعطي أي درجات للجوانب الكيفية للرسم مثل (ضغط القلم ، مكان الرسم على الصفحة ، أو حجم الرسم أو التصويبات التي أجراها الطفل وأن كان من الواجب ملاحظتها. ومن الأفضل تفسير هذه الإصلاحات على أنها علامة على عدم رضا الطفل عن رسمه أكثر منها دليلاً على عدم الرضا عن الذات أو عدم الشعور بالأمن.

* في النهاية نود القول بأن اختبار الرسم لا يعطينا درجة مطابقة لمعدل الذكاء (I .Q) التي يمكن الحصول عليها من تطبيق اختبار فردي إلا انه يزودنا بدلائل على التخلف العقلي والتصوري كما يمكننا من الحصول على انطباع مبدئي عن مستوى القدرة العقلية العامة.

تقييم مقياس جودانف – هاريس للرسم:

– مظاهر قوة المقياس:

1- يعتبر المقياس من المقاييس الأدائية التي يسهل تطبيقها من قبل الأخصائي في علم النفس أو التربية الخاصة أو حتى الآباء والمعلمين، ويعود ذلك إلى سهولة الإجراءات المتبعة في تطبيقه وتصحيحه وتحديد العمر العقلي للمفحوص.

2- يعتبر المقياس من المقاييس التي تصلح لأغراض قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص، وفي الوقت نفسه يصلح لأغراض قياس سمات الشخصية.

– مظاهر الضعف للمقياس:

1- يعتبر المقياس من المقاييس المسحية المبدئية في قياس وتشخيص القدرة العقلية وقد يكون من المناسب الإستعانه بمقاييس أخرى من مقاييس القدرة العقلية المعروفة حيث لا يمكن الاعتماد عليه بمفرده في تسكين المفحوص المكان المناسب.

2- يعتبر المقياس من المقاييس التي لم تتوفر فيها دلالات صدق مع محك التحصيل المدرسي.

3- يعتبر المقياس من مقاييس الشخصية أو المقاييس الإسقاطية لذا فقد يكون من المناسب تفسير أداء المفحوص على هذا المقياس بنوع من الحذر.

4- يعتبر المقياس من المقاييس التي يسهل على الأخصائي تطبقها وتصحيحها وفق المعايير الخاصة بالمقياس ولكن قد يساء استخدام هذا المقياس من قبل المدرسين والآباء (د.ب هاريس، ترجمة محمد فرغلي فراج،عبد الحليم محمود،صفية محمدي، 2005).

–تجهيز الأدوات اللازمة للاختبار (قلم الرصاص، ورقة بيضاء، ممحاة).

– يطلب الفاحص من المفحوص أن يرسم صورة رجل ثم يطلب منه رسم صورة امرأة، ومن ثم يطلب منه رسم صورة لنفسه مراعيا التعليمات التالية: (ارسم صورة رجل ، ارسم أفضل صورة ممكنة تستطيعها، ارسم صورة كلية للرجل تشمل الرأس والأطراف).

– وبعد أن تنتهي المفحوص من رسم الرجل تقدم له نفس التعليمات لرسم صورة امرأة ومن ثم صورة لنفسه.

– لا يحدد الوقت اللازم لعملية التطبيق لدى المفحوص ولكن معظم الأطفال ينهون الأداء المطلوب في مدة لا تتجاوز 15 دقيقة.

–يسمح للمفحوص بالمحو أو إعادة الرسم كله أو جزء منه.

–يعزز المفحوص لفظيا.

– يجب أن لا يتدخل الفاحص في أداء المفحوص أو التعليق على رسمه أثناء تطبيق الاختبار.

-لا يختلف التطبيق الجمعي في إجراءاته عن التطبيق الفردي، على أن تتوفر للفاحص عدد من المساعدين أثناء تطبيق الاختبار وعدا ما كان قد تم من إجراءات المساعدة البيداغوجية على مستوى المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين عقليا بمركز أولاد بن صابر بدائرة مغنية من قبل المساعدين التربويين والأخصائي النفساني للمركز.

-يعطي المفحوص درجة على كل نقطة من النقاط الكلية للمقياس وعددها37 نقطة.

-يجمع الفاحص النقاط الخام التي حصل عليها المفحوص ثم يحولها على المقياس الى درجة معيارية متوسطها 100 وانحرافها 15.

تقنين المقياس:

لقد تم تقنين المقياس في صورته المعدلة والتي أعدها هاريس على عينة مؤلفة من 275 مفحوصا يمثلون مناطق جغرافية وعرقية واقتصادية في أمريكا، أما الصورة الأصلية من المقياس والتي أعدها جو دانف فقد تم تقنين المقياس على أربعة آلاف طفل أمريكي تتراوح أعمارهم بين الرابعة والعاشرة (علم النفس الصحي، الأحد11 نوفمبر: 10:30-2008) اعداد محمد عبد الله التوبم.

1-الروسان، فاروق (2006)، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

2-الروسان ، فاروق (2005) ، مقدمة في الإعاقة العقلية ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

لقد استدل هاريس من دراسات جودانف عن ثبات وصدق اختبارها الأصلي على ثبات وصدق الاختبار المعدل، وقام بتطبيقه على أطفال أمركيين من سن 5 سنوات الى سن 15 سنة وأعد له معايير نسب الذكاء الانحرافية بمتوسط 100 وانحراف معياري 15 وقد أظهرت البحوث والدراسات التي استهدفت تقنين هذا الاختبار عن وجود مؤشرات إحصائية تدل على تمتع هذا الاختبار بصدق و ثبات مرتفعين، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجات رسم الرجل ورسم المرأة من 0.88 الى 0.94 ومعاملات الارتباط تراوحت مابين 0.91 الى0.98 بين درجات الاختبار الأصلي والاختبار المعدل مما يدل على تكافؤ الاختبارين أما عن الصدق العاملي فقد أوضح التحليل العاملي ل 42 مفردة من مفردات رسم الرجل أن الاختبار يقيس عاملين الأول هو

بعد الملامح الرئيسيةcorefeatinepimension الذي يتكون من الفقرات البسيطة في الرسم التي تعطي الدرجة عليها لمجرد وجود أجزاء الجسم. أما العامل الثاني فيسمى بعد الاتقانElaboration pimension ويتكون من الفقرات المعقدة في مضمونها، وتتطلب الدقة في الرسم والتناسب بين الأجزاء والرسم من بعدين أو ثلاثة أبعاد. كما أن الاختبار يتمتع بصدق المحك الخارجي، حيث ظهرت معاملات ارتباط دالة إحصائية بين درجات عينات التقنين على الاختبار ومقياس كل من ستلفورد، بنية الذكاء، وكسلر لذكاء الأطفال، مكارثي للقدرات العقلية و متاهات بو رتيوس والتحصيل الدراسي، كما أنه للاختبار دلالات اكلينيكية تتعلق بكل من الاندفاعية انعدام الأمن، القلق ، الخجل، الغضب والعدوان.(أكاديمية علم النفس، علي الرشدي 12-11-2018 . pm00:36)

صدق المقياس:

بالنظر الى النتائج هنالك ملاحظة حول معاملات الارتباط بين رائز الرسم لغودنيف والعديد من الروائز الأخرى بحيث تتفاوت فيما بينها تفاوتا يعد كبيرا، ومع ذلك فان جل هذه النتائج تقع فوق معامل ارتباط0.50.

نتائج مستوى التحصيل الدراسي:

لقد اعتمدنا على النتائج المدرسية ممثلة في المعدلات الفصلية والسنوية في كل من مادة اللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية والتربية المدنية والتربية العلمية والتكنولوجيا والتربية الموسيقية والتربية التشكيلية والتربية البدنية والرياضية وذلك من خلال كشوف نقاط التلاميذ المتواجدين بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بأولاد بن صابر دائرة مغنية للموسم الدراسي2017-2018.

ثبات الاختبار:

بالنسبة لتقييم ثبات مقياس لقد قام هاريس باستخدام أسلوبين حيث تمثل في:

1- الاتساق بين المصححين ، بحيث كان حساب معاملات الارتباط بين الدرجات لكل من المصححين لنفس مجموعة العينة حيث تراوحت أغلب المعاملات الارتباط فوق 0.90.

2- لقد تم تطبيق المقياس بطريقة الإعادة وذلك بمرور فترة زمنية تصل الى ثلاثة شهور وتراوحت بين الستينات والسبعينات.(1)

ثالثا– اختبار كولومبيا للذكاء:

1- **اختبار كولومبيا للذكاء:** هذا الاختبار مأخوذ من أعمال فيجو تسكي وكولد سميث بالاظافة إلى بعض دراسات وأبحاث جون بياجيه.

أ– وصف الاختبار:

هو اختبار فردي يهدف أساسا إلى تقييم القدرات العقلية للأفراد في سلسلة من الاختبارات المتشابهة.

لقد تم اختيارنا له لكونه اختبار غير لفظي يتلاءم مع فئة المتخلفين عقليا وهو لا يحتاج إلى مجهود ونشاط حركي كبير لذلك يستعمل للأطفال الذين يعانون من إعاقة حركية ذات أصل عصبي (I.M.C)وهذا راجع إلى مشكلتهم الكبيرة في الإعاقة الحركية واللفظية.

يمكن استعماله في مجال إعاقات أخرى تشترك مع الإعاقات الحركية في نفس المشكل مثل الإعاقة العقلية، الإعاقة الحركية الجسمية والصمم.

يتكون اختبار كولومبيا من 100 لوحة من الورق المقوى 15× 48 سم يحوي رسومات مختلفة(3 رسومات ثم 4 .5) باللون الأسود والأبيض وأخرى ملونة تمثل أشكالا هندسية وأشياء، أشخاص، حيوانات، أشياء من الحياة اليومية في حدود خبرة الطفل عن المحيط الخارجي، أشياء يعرفها يستطيع التعرف عليها.

- هذه الرسومات واضحة كبيرة ملونة بحيث تسمح وتسهل التعرف الإدراك عند معظم الأطفال.

ب–طبيعة النشاط الذهني المطلوب وهدفه:

يتطلب الاختبار من المفحوص بذل مجهود في الملاحظة والتمييز لمعرفة الشكل الذي يتماشى مع الأشكال الأخرى" مختلف عليها" في اللوحات الأولى.

التمييز يتعلق بعناصر إدراكية بحثه " اختلاف في الشكل، اللون، الأبعاد، عنصر ناقص من الشيء" وبعد ذلك تتعقد الفكرة، بحيث يصبح من المطلوب على الطفل أن يكتشف أساس التشابه، تسلسل عادي معين...الخ والذي يسمح بعزل كل واحد فقط بطريقة منطقية.

–أما الهدف الأساسي من هذا الاختبار هو معرفة العمر العقلي والزمني ثم إعطاء درجة الذكاء.

ج–ظروف وطريقة تطبيق الاختبار:

–طبق الاختبار في 15 يوما من 22 فيفري الى 15 مارس 2017 وطبق بشكل فردي بمساعدة الاخصائي النفساني والمربي المختص بحيث يطلب من المتخلف عقليا أن يضع يده على الشكل غير المشابه للاشكال الاخرى، وما علينا سوى أن نريه اللوحة معتمدين في ذلك على مفتاح وتصحيح الاختبار من خلال ورقة التنقيط Feuille de Notationالتي تحمل اسم الطفل والمركز وتاريخ تطبيق الاختبار والنقطة التي تحصل عليها بحساب عدد الاخطاء وتنقصها من مجموع عدد اللوحات المئة، ومن خلال دليل الاختبار نبحث في الجدول لنجد درجة الذكاء النهائية ندونها في هذه الورقة بعد أن نكون قد كتبنا الاجابة التي أجاب عليها والتي أخطأ فيها أمام الاجابة الصحيحة للوحات المئة.

ثالثا– مقياس فينلاند للسلوك التكيفي:

مقياس فينلاند للسلوك التكيفي تم اعتماده في عام 1984 من قبل كل من سبارو وبالا وسيكشتي كنسخة مطورة لمقياس فيلاند للنضج الاجتماعي الذي أعده دول عام 1935 والذي اشتمل على ثماني مهارات. أما المقياس في صورته الجديدة فقد اشتمل على صورتين رئيسيتين هما: صورة المقابلة، وصورة المدرسة. وقد تم تقسيم صورة المقابلة الى صورتين هما: الصورة الموسعة والصورة المسحية. ومع أن كليهما يقيسان نفس الأبعاد والتي هي خمسة أبعاد (مهارات التواصل، مهارات الحياة اليومية، مهارات التنشئة الاجتماعية، المهارات الحركية، السلوك غير التكيفي)

–أهمية مقياس فيلاند للسلوك التكيفي:

لقد جاء اختبار مقياس فيلاند للسلوك التكيفي بناءا على المميزات التالية:

- القدرة على تحديد نقاط القوة وجوانب الضعف في المظاهر السلوكية للأطفال وذلك مقارنة بمستوياتهم مع مستويات العمر الزمني والبيئة الثقافية.
- يوفر المعلومات المهمة التي تساعد في عمليات التدريب كلينيكي.
- الدور الكبير في عملية التخطيط والتقييم استراتيجيات العلاج والتدخل.
- الكشف وتشخيص حالات التخلف العقلي.

-عناصر السلوك التكيفي:

أظهر مقياس فيلاند للسلوك التكيفي الذي أعده كل من سبارو وبالا وسيكتشي عام 1984حيث عرفوا السلوك التكيفي على أنه: " عبارة عن أداء مجموعة من الأنشطة اليومية المطلوبة للاكتفاء الشخصي والاجتماعي". وينطوي هذا التعريف على ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1-أن السلوك التكيفي مرتبط بالعمر. ذلك أن السلوك التكيفي يزداد ويصبح أكثر تعقيدا كلما تقدم الفرد في العمر.

2-أن السلوك التكيفي يتم تحديده من خلال التوقعات أو المعايير الخاصة بأشخاص آخرين.

3-أن السلوك التكيفي يتم قياسه عن طريق الأداء الفعلي وليس عن طريق القدرة. قيمتها تكون القدرة ضرورية لأداء الأنشطة اليومية، فإن السلوك التكيفي لفرد ما قد يكون غير ملائم اذا لم يتم اظهار القدرة عندما يتطلب الأمر ذلك.

-مميزات مقياس فينلاند للسلوك التكيفي:

يركز مقياس فينلاند للسلوك التكيفي على التقدير المنهجي والموضوعي على أساس علمي بدلا من التركيز على الاعتقاد أو الحكم المعياري، بحيث أصبح من الممكن التحول من التشخيص من اللوحة العيادية المرحلية إلى المرحلة أقل تعقيدا، مما جعل الاستفادة منه في العديد من المجالات (عبد الكاظم عجه الشمري، 2003).

ونستطيع أن نحدد أهم مميزات مقياس فينلاند للسلوك التكيفي مقارنة بالمقاييس الأخرى بمايلي:

1-قدرة المقياس على التمييز بين أداء الأفراد على المستويات المختلفة للقياس.

2-قدرة المقياس على إعطاء دلالة صادقة للعينات، من خلال اتساق نوع الإعاقة التي لدى أفرادها مع الأمراض المصابين بها.

3-قدرة المقياس على تحديد درجة وشدة الإعاقة نفسها.

4-إمكانية استخدامه بدءا من سن الميلاد حتى سن الثامنة عشر.

5-تضمين ودمج بنود تمثل الجوانب المختلفة لمهارات السلوك التكيفي.

6- ان تطوير وتنقيح هذا المقياس يستند الى الأكثر من عقدين من الزمن مع تطبيقية على (3000) فرد من مختلف الأعمار.

-بنود المقياس:

لقد اشتملت الصورة المسحية على خمسة أبعاد رئيسة، وتشتمل في مجموعها على أحد عشر بعدا فرعيا مقسمة إلى مايلي:

1- **بعد التواصل comminication**:

ويضم ثلاثة أبعاد فرعية وهي:

أ- اللغة الاستقبالية: تقيس ما يستطيع الفرد فهمه من اللغة المسموعة (الفهم، الاستماع واتباع التعليمات)

ب- اللغة التعبيرية: تقيس ما يستطيع الفرد أن يعبر عنه بالغة المنطوقة(تعابير الوجه، بداية الكلام، الكلام التفاعلي، المفاهيم المحددة، مهارات الكلام)

ت- القراءة والكتابة:تقيس ما يستطيع الفرد أن يقرأه أو يكتبه (بداية القراءة، مهارات القراءة، مهارات الكتابة)

2-بعد مهارات الحياة اليومية daily living skills

أ- المهارات الشخصية: يقيس مهارات الطفل في الأكل والشرب واستخدام الحمام واللبس، والاستحمام والعناية بالذات، والمظاهر الصحية الشخصية.

ب- الأنشطة المنزلية: يقيس ما يؤديه الفرد من مهام منزلية.

ت- المهارات المجتمعة: يقيس قدرة الفرد على استخدام الوقت ، المال ، التلفون، ومهارات السلوك، والمهارات المهنية.

3-بعد التنشئة الاجتماعية socialization:

أ- العلاقة مع الأخرين: يقيس كيفية تفاعل الفرد مع الاخرين:(الرد على الأخرين ، التقليد ، التعبير عن المشاعر، التواصل الاجتماعي)

ب- وقت الفراغ والترفيه: يقيس مهارات الفرد في مواقف العب و استغلال وقت الفراغ(اللعب، المشاركة، التعاون مع الأخرين، العادات)

ت- **المحاكاة أو المسايرة:** يقيس قدرة الفرد على اظهار المسؤولية وحساسيته تجاه الأخرين(العادات الحسية، اتباع التعليمات، الاعتذار، حفظ الأسرار، السيطرة على المشاعر تخمل المسؤولية)

4-بعد المهارات الحركيةMotorskills:

ويقيس مظاهر السلوك غير المرغوب فيه والتي قد تتداخل مع الأداء الوظيفي التكيفي للفرد.

التعليمة:

تتضمن تعليمات مقياس فاينلاند على مجموعة من العبارات التي تقيس بعض أبعاد السلوك التكيفي، وعند القيام بتطبيق لابد أن يكون القاضي على معرفة،بعمر المفحوص لكي يبدأ في كل مجال من مجالاته بالبند المتطابق لهذا العمر، بحيث يقرأ الفاحص كل عبارة و اختيار الإجابة التي تتناسب وتتطابق مع سلوك الطفل.

طريقة التنقيط:

وذلك عن طريق اختيار الدرجة ووضعها في المرجع الداخلي الخاص بكل عبارة وتتوزع الدرجات كمايلي:

2= نعم، عادة 1= أحيانا 0= لا، أبدا

م= لم تسمح الفرصة ع= لا أعرف

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي" سارا سباروا، دافيد ب(سارا سباروا، دافيد بالا، دومينيك شيكشبتي ترجمة بندر بن ناصر العتيبي، 2004)الا، دومينيك شيكشبتي" صورة معدلة ومنقحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي. ادجار دول.

شروط تطبيق الاختبار:

- أن تكون نقطة البداية معتمدة على العمر الزمني للطفل.
- أن تكون نقطة البدء من العمر الأقل، حتى يمكن التعرف ما إذا كان هناك قصور في أداء التلميذ للمهارات في بعد أو أكثر.
- بالنسبة للأفراد المعاقين، فإنه من الأفضل أن تكون نقطة البداية من أفضل تقدير للعمر العقلي أو العمر الاجتماعي.
- لا يحتاج الفاحص إلى تطبيق جميع الأبعاد الرئيسة لمقياس فينلاند للسلوك التكيفي على المفحوص.

- البدء ببعد التواصل الذي يرتكز على قدرة الفرد على الكلام، و فهم الأخرين، وكذلك قدرته على القراءة والكتابة، ثم بعد مهارات الحياه اليومية الذي يركز على المهارات العملية التي يحتاجها الفرد للعناية بنفسه، وكذلك هناك بعض مهارات التنشئة الاجتماعية الذي يركز على المهارات التي يحتاجها الأفراد للتفاعل مع الأخرين.
- بعد المهارات الحركية يمكن تطبيقه على الأطفال من تقل أعمارهم عن 6 سنوات،أو أولئك الذين يعتقد بوجود إعاقة حركية لديهم.
- يعد السلوك غير التكيفي اختياري وليس بالضرورة تطبيقه على التلميذ ويتم تطبيقه مع الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن 5 سنوات.
- عند تطبيق مقياس فيلاند يجب تكوين " قاعدة" و" سقف" لكل بعد من أبعاد المقياس بحيث يتم حساب القاعدة من حصول الفرد على درجة"2" في سبع بنود متتالية، في حين يكون السقف مكون من أعلى سبعة بنود متتالية يحصل فيها على الدرجة صفر.

وفي بعض الأحيان يكون من المستحيل تكوين قاعدة أو سقف. فإذا كانت كل البنود من البند الأول في البعد لم تشمل على سيبع درجات متتالية رقم (2)، فان هذا البند لا يحتوي على قاعدة. واذا كانت البنود قد تم رصدها الر الآخر بند في المجال، ولم يتم رصدسبع درجات متتالية للرقم (صفر) فان هذا البعد لا يحتوي على سقف.

عند جمع الدرجات لكل بعد من الأبعاد الفرعية والرئيسية يجب التأكد من عدم تكرار الرمز (ع) لخمس مرات أو أكثر في كل بعد (في حال تكرار الرمز فانه لابد من إيقاف التصحيح واعادة تطبيق بنود هذا البعد مع شخص أكثر معرفة بالمفحوص)، يمكن استخدام طريقةالتصحيح هذه مع جميع أبعاد المقياس ماعدا بعد السلوك غير التكيفي فعند قياس هذا البعد لا يشترط وجود العمر القاعدي والعمر السقفي، كما لا يسمح باستخدام الرموز (م)، (ع) كما في الأبعاد السابقة ويكتفي باستخدام الدرجات صفر ،1، 2.

كيفية رصد الدرجات:

يمكن رصد استجابات الفرد على بنود مهارات المقياس المختلفة بإحدى الطرق التالية: اذا كان الفرد يقوم بأداء المهمة فترصد الدرجة (2)، أما اذا كان يقوم بأداء المهمة أحيانا فيعطى الدرجة (1) أما في حالة عدم قدرته على أداء المهمة فيعطى درجة (0) وفي حالة لم تسمح الفرصة بملاحظة السلوك فيمكن وضع الرمز (م) ، أما اذا

كان البند يشمل مهارة أو سلوكا لا يعلم الشخص الأكثر معرفة بالمفحوص ما إذا كان يقوم بأدائها أم لا فيتم وضع الرمز (ع).

الصورة العربية للمقياس:

وتتمثل الصورة العربية(الصورة المسحية) لمقياس فينلاند للسلوك التكيفي vineland Adaptation Bebavoir والذي قام البحث بترجمته للغة العربية من النسخة الأصلية التي قام بإعدادها كل من سبارو وبالا وسيكتشي عام 1984 م. وتتألف هذه الصورة من خمسة أبعاد رئيسية، وتتكون من أحد عشرا بعدا فرعيا. وتتألف من أهم الجوانب الحياتية المختلفة وهي: مهارات التواصل، الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية أو الاندماج الاجتماعي، المهارات الحركية، ومهارات السلوك الغير تكيفي.

كما تختلف تقديرات السلوك بحسب استجابة الفرد اذ يتمثل في الدرجة2 وتعني قيام الفرد بأداء السلوك، والدرجة 1 وتعني أداء السلوك في بعض الأحيان، والدرجة صفر وتشير الى عدم قدرة الفرد على أداء السلوك. كما يمكن أيضا إعطاء تقديرات تخمينية كالرمز (م) اذا لم تسمح الفرصة أو الرمز (ع) عندما لا يعرف المجيب إذا ماكان الفرد يقوم بأداء السلوك.

طبيعة البرنامج العلاجي التدريبي ماوراء المعرفي الخاص بالدراسة:

إن الهدف الرئيسي من خلال هذه الدراسة هو تخطيط وضبط ومراقبة وتقييم وتعديل الاستراتيجيات لما وراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا من ذوي مستوى ذكاء 50-70 درجة من 8 سنوات الى 15 سنة وذلك عن طريق مقياس فيلاند للسلوك التكييفي وذلك بعد رصد الدرجات وتعبئة استمارة ملخص الدرجات واستخراج مستوى أداء الفرد و العمر المكافئ لعمره الزمني وبعد تحديد جوانب الضعف، يقوم الباحث بوضع خطة البرنامج العلاجي للفرد من خلال وضع أهداف سلوكية عامة وخاصة لتلك المهارات التي يراد تطويرها.

3-الدراسة الأساسية:

استخدمنا نفس المنهج الذي اعتمدنا عليه في الدراسة الاستطلاعية من خلال المنهج الشبه التجريبي والمنهج البنائي الذي يلائم ويحاكي متطلبات الدراسة الاساسية.

ثانيا: المجتمع الاصلي للدراسة:

المجتمع الاصلي للدراسة هم أطفال متكونين من ذكور واناث متخلفين عقليا وقابلين للتدريب، متواجدين بالمركز النفسي البيداغوجي للاطفال المتخلفين ذهنيا.

أ- حجم عينة الدراسة :

تكونت العينة من 44 طفل وطفلة موزعة على 22 من الذكور و22 من الاناث والقابلين للتدريب ، وقد تم الوصول الى هذه العينة من خلال توجهنا الى المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهنيا بأولاد بن صابر الكائن بدائرة مغنية ولاية تلمسان وهو تحت اشراف وزارة التضامن الاجتماعي والأسرة، وقد ذكرنا لكم أنفا في الدراسة الاستطلاعية. حيث اشتمل عدد مجموع العينة الاساسية على 44 قسمت الى مجموعتين المجموعة التجريبية متكونة من 22 احدى عشر اناث واحدى عشر ذكور14 من المجموعة الضابطة متكونة أيضا من احدى عشر اناث واحدى عشر ذكور متجانسين من حيث الجنس والسن ومستوى التخلف العقلي، ذوي المستوى الضعيف، المتوسط والشديد بدرجة 50-70 درجة. ولديهم ضعف في تفطين ما وراء المعرفة الاجتماعية والمتمثلة في كيفية تحسين مهاراتهم لما وراء المعرفة وخبراتهم وذلك من خلال التدريب العلاجي لما وراء المعرفة على تنمية وتحسين مقدرتهم على كيفية استخدام استراتيجيات لما واراء المعرفة والتي تشمل: التخطيط- الضبط والمراقبة- التقييم والتعديل.

استغرق تطبيق أدوات القياس وجمع البيانات من افراد العينة حوالي 15 شهرا، شارك الباحث في هذه العملية، الاخصائيين النفسانيين، الاخصائي التربوي، الاخصائي الارطوفوني، والمربين المختصين في المركز النفسي البيداغوجي للمتخلفين ذهني.

3-2 الاطار المكاني والزماني لإجراء الدراسة الأساسية:

لقد تم اجراء الدراسة الأساسية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين عقليا الموجود على مستوى حي أولاد بن صابر بمدينة مغنية مابين الفترة الممتدة 2015 الى غاية 2018.

لقد اعتمد الباحث في دراسته الأساسية على نفس الأدوات التي استخدمها في الدراسة الاستطلاعية، وهذا لم يأتي الا بعد التأكد من وجود البنود الرئيسية الواجب توافرها للمؤشرات السيكو ميترية المعمول بها في البحوث والدراسات الأمبريقية وقد اشتملت هذه الأدوات على العناصر الآتية:

أ-المقابلة

ب-الملاحظة

ج-الملفات النفسية والطبية للأطفال المتخلفين عقليا على مستوى المركز

د- اختبار رسم رجل لجود انف هاريس

هـ- مقياس فينلاند للسلوك التكيفي (الصورة المسحية)

و- استمارة كيفية استخدام استراتجيات ما وراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا من إعداد الباحث (كردوسي هواري بومدين)

ز-البرنامج العلاجي التدريبي لما وراء المعرفة من إعداد الباحث (كردوسي هواري بومدين)

4-المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمد الباحث في تحليل بيانات الدراسة الحالية على مقياس T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين متساويتين كما أعتمد نا على قانون: ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري .وذلك باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS "0.19 باستخدام الحاسوب.كما اعتمدنا ايضا على الاحصاء الوصفي وكان الهدف منه هو: تحديد مجموعة العينة، حساب التكرارات والرسم البياني للايضاح.

البرنامج التدريبي المستخدم" إعداد الباحث":

إن هدف البرنامج العلاجي الذي بين أيدينا في الوقت الحالي هو تدريب الأطفال المتخلفين عقليا على تنمية بعض المهارات المعرفية والتي تساعدهم على تحسين مستوى مقدرتهم على تفطين استراتيجياتهم لما وراء المعرفة والكشف عنها من خلال التدريب لما وراء المعرفة والمخطط له في الجلسات.

وفي هذا البرنامج التدريبي نسعى لتحقيق أهداف عامة وفرعية و إجرائية.

أ-الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

1- تقديم يد المساعدة للطفل المتخلف عقليا على ادراكه لذاته الإنسانية ولجنسه واسمه وادراكه لمحيط أسرته بالإضافة الى بيئته المجتمعية بصفة شاملة.

2- تقديم يد المساعدة للطفل المتخلف عقليا من خلال تعليمه على تحديد مكان تواجده في الحيز الجغرافي.

3- تعليم المتخلف عقليا على معرفة ماهية الوقت والزمان.

4- تعليم المتخلف عقليا من المعرفة الجيدة لحواسه(السمع، اللمس، الشم، الذوق، البصر)

5- تدريبه على التفكير المنطقي من خلال تعلمه دلالة الكم والعدد والوزن.

6- تعليمه على اكتساب مفهوم اللون و الشكل والحجم والأبعاد.

7- تعليمه للحرف وكتابته وقراءته.

8- القدرة على التواصل اللغوي وذلك من خلال مساعدته على القيام بجدول التفاعلات مع أفراد المجتمع سواء على مستوى المركز النفسي البيداغوجي أو أسرته بواسطة التربية العلاجية الأرطوفونية التي تسمح له بضبط سلوكاته وانفعالاته والتعبير عن مشاعره سواء على مستوى الذاتي أو الشخصية وتحسين دوره في المجتمع.

9- مساعدته على تحقيق الاستقلالية والاعتماد على النفس لقضاء حاجته البيولوجية.

10- مساعدته على اكتساب المهارات الأساسية وجعله يشبع حاجته في اللعب والاحساس بالحنان والاستقرار والتوازن النفسي.

11- مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على القيام ببعض المهام الحياتية كالمهارات الحياة اليومية التي تنتمي وتحسن أداء التفاعل الإيجابي خاصة في محيطهم الأسري وعلى مستوى المركز النفسي البيداغوجي.

12- توفير للطفل جو من الثقة بالنفس والاحساس بالأمان والتقليل من الاعتمادية على الأخرين لتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي.

وبصفة مجملة فإن برنامج التدريبي العلاجي يهدف الى تحسين وتنمية أداء المتخلف عقليا بشكل متجانس لتسهيل عملية الاندماج الاجتماعي وتأهيله للمسؤولية في المجتمع وذلك حسب استطاعته التعلمية فيما يخص قدراته واستعداداته.

ب- الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

1- الكشف عن استراتيجية التخطيط وتشمل الأهداف الأساسية التالية:

- ❖ أن يكون له القدرة على وضع خطة للوصول الى الهدف الذي يريد تحقيقه.
- ❖ أن يكون له القدرة على الوعي المعرفي في الفترة الزمنية التي يحتاجها لتحقيق الهدف.
- ❖ أن يكون له الوعي بالتعلم عن طريق المحاولة والخطأ في النشاط التدريبي.
- ❖ أن يكون واعيا بما يتعلق بالتمييز الذاتي للأهداف المنشودة على صعيده الشخصي خاصة في المجال الدراسي.

2- الكشف عن استراتيجية المراقبة ،و تتضمن أهدافا فرعية منها:

- ❖ أن يكون لديه قدرة الاكتساب على مراقبة ذاته.
- ❖ أن يكون قادرا على وصف مشكلته بطريقة صحيحة.
- ❖ أن يكون قادرا على تحديد أسماء الأشياء في الحياة اليومية.
- ❖ أن يكون واعيا فيما يخص بالتكيف مع الوضعيات التلقائية.
- ❖ أن يكون قادرا على التعبير الانفصالي بشكل ملائم ومتوازن.

3-الكشف عن استراتيجية التقييم وتتمثل في الأهداف الفرعية التالية:

- ❖ أن يكون قادرا على استغلال بعض نقاط القوة لديه.
- ❖ أن يكون قادرا على التعبير على النشاطات التي قام بها.
- ❖ أن يكون قادرا على تنمية بعض المهارات المعرفية لديه.
- ❖ أن يكون واعيا باكتساب حقه في السعادة في حياته

4-الكشف عن استراتيجية التعديل ، وتتضمن في الأهداف الفرعية التالية:

- ❖ أن يكون قادرا على التعديل الذاتي المعرفي فيما يخص المهارات التواصلية.
- ❖ أن يكون قادرا على التعديل السلوكي فيما يخص المهارات الحركية.
- ❖ أن يكون قادرا على التعديل الانفعالي فيما يخص وضعية المهارات الاندماج الاجتماعي.
- ❖ أن يكون قادرا على التعديل الوجداني خاصة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية التكيفية.

الهدف الاجرائي:

- التدريب على اكتساب القدرة على استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة.
- تنمية المهارات لما وراء المعرفية واكتساب الخبرات فيما يخص التكيف السلوكي والمتمثل في البعد التواصلي ، الحياة اليومية، الاندماج الاجتماعي والمهارات الحركية.

ب–تحديد الأبعاد الخاصة التي يحاول البرنامج التدريبي من كيفية استخدام الاستراتيجيات لما وراء المعرفية لدى الأطفال المتخلفين عقليا وذلك عن طريق الخطوات التالية:

- ❖ البحث والتحليل عن مضمون الدراسات السابقة(العربية والأجنبية) ونتائجها الميدانية وما تتخلله من برامج تدريبية لكيفية استخدام الاستراتيجيات لما وراء المعرفة وتحقيق التناسب المهارات المعرفية والخبرات الحياتية والتواصلية والاجتماعية و الحركية لدى الأطفال المتخلفين عقليا.

ت–أسس بناء البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من 13 جلسة تدريبية وتهدف الى تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتي تتم التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل وكانت صياغته من حيث وراء المعرفة والتي تتعامل مع الخبرات والمهارات لما وراء المعرفة ، و إجراءات التطبيق واستراتيجيات التعلم، والوسائل التعليمية، بالإضافة الى مضمون ومحتوى كل جلسة ومدة التطبيق، كما أن الباحث قام بمراعاة الجوانب الأساسية عند بناء البرنامج التدريبي لما وراء المعرفة وعي.

-الجانب التربوي:

إن إعداد برنامج تدريبي من حيث الجانب التربوي عند الأطفال المتخلفين عقليا لابد من أن يراعي تطبيقات البرنامج الآتية:

1-عرض محتوى الجلسات وترتيبها بصفة منظمة وذلك من خلال توفير الجو المناسب لمجموعة أفراد العينة أثناء القيام بأنشطة البرنامج.

2-إعطاء الحافز للأطفال المتخلفين عقليا لتنمية مهارات ماوراء المعرفة بحيث أن تكون العملية بشكل متسلسل.

3-عملية الاسترجاع والتدريب المتواصل للمهارات المسطرة لتفطين الطفل المتخلف عقليا في استماعه لمضمون الجلسات.

4-تقديم التغذية الواجهة وتحسين الإجابات الصحيحة للأطفال بشكل تلقائي وذلك عن طريق العديد من مختلف طرق التفطين التي تساعد على تثبيت الاستجابات المحددة.

5-القيام بتوليفة تتناسب ومضمون البرنامج لمستوى قدرات ومهارات وخبرات الأطفال المتخلفين عقليا أي أفراد مجموعة عينة البرنامج التدريبي.

6-العمل على اختبار الوقت المناسب لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

7-الحرص على تنويع أنشطة البرنامج وجعلها تتناسب مع احتياجات ورغبات الأطفال المتخلفين عقليا.

8-العمل على مراعاة آلية التفطين من خلال الاستثارة والتحفيز والتدريب كمقدمة بداية لتعليم الطفل المتخلف عقليا.

9- العمل على عدم تغيير مكان الأنشطة والإجراءات التدريبية المستخدمة في تنفيد البرنامج لضمان نجاح التغيير الإيجابي خلال مدة التدريب.

الجانب النفسي: من نشاطات هذا الجانب النفسي أن يركز في تصميم البرنامج التدريبي على:

1- العمل على توفير جو من الهدوء والطمأنينة لدى الأطفال المتخلفين عقليا أثناء تنفيد جلسات البرنامج التدريبي.

2- مراعاة الاحتياجات و الميولات عند المتخلف.

3- الحرص على معدل المرونة والسرعة للمتخلفين عقليا في التعلم.

4- العمل على مراعاة الحالة النفسية والسلوكية والوجدانية للمتخلفين عقليا والتواصلية للمتدرب من البرنامج العلاجي.

5- مراعاة وتحديد الأولويات من المثيرات الواردة للجهاز الحسي التي يجب معالجتها.

الجانب الاجتماعي:

ومن أهم النشاطات في هذا الجانب حيث اهتم في تعميمه للبرنامج التدريبي على مايلي:

1- تحفيز وتهيئة الزمان والمكان المناسب للإجراء تطبيقات جلسات البرنامج التدريبي العلاجي.

2- العمل على اتاحة الفرص والظروف الملائمة التي تساعد على تحفيز على التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي والتوافق بين الباحث والأطفال المتخلفين عقليا.

3- تنوع مهام ونشاطات البرنامج التدريبي، والتي تتناسب وخصائص المرحلة العمرية وخصائص هذا الاضطراب.

4- أن يشمل البرنامج العلاجي أدوات مناسبة تتميز بسهولة التطبيق وتراعي الزمن المطلوب والتي من شأنها زيادة قدرة الفرد المتدرب على اكتساب المهارات التواصلية والحياتية والاندماجية والحركية.

5- إجراء مقابلة عيادية بهدف تطبيق اختبار كيفية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة عند الأطفال تنفيذا لمراحل البحث التجريبي كقياس بعدي يظهر مدى فعالية البرنامج العلاجي التدريبي بمضمونه ومحتواه.

ب-الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي لكل مهارة: وهي كالتالي

1- الهدف من مهارة ادراك المفردات: تعلم الطفل والتعرف على الصور.

2- الهدف من مهارة ادراك الكلمات: تعلم الطفل ومعرفة مفهوم الكلمات.

3- الهدف من مهارة تصنيف الأشكال الهندسية: اكتساب الطفل لمفهوم الشكل ، الون ، الحجم.

4- مهارات تعبيرية لفظية: اكتساب الطفل لغة سليمة تمكنه من الاتصال اللفظي والتفاعل الاجتماعي مع الافراد والتعبير الكلامي.

5- مهارات الفهم الاجتماعي: اكتساب الطفل المهارات الحياتية وذلك عن طريق إعطاء فكرتين لفظيتين من نوع مختلف.

6- مهارات التفكير التجريدي والمنطقي: اكتساب الطفل لعمليات التجريد والعمليات المنطقية.

7- الهدف من مهارة العمليات الحسابية: اكتساب الطفل مهارة العد.

8- الهدف من مهارة ادراك الوقت والزمن: تعريف واكتساب الطفل لمدلول الوقت والزمان.

9- الهدف من مهارة التعرف على النقود ومدلولاتها: اكتساب الطفل لمهارة التعامل مع النقود.

10- الهدف من مهارة التعرف على التعرف الصحيح والخاطئ اكتساب الطفل الوعي بالمعرفة والتعلم الصحيح والخطأ.

11- الهدف من مهارة القياس: اكتساب الطفل لمفهوم الطول والقصر، والحجم الكبير والقصير ومفهوم القريب و البعيد.

12- الهدف من مهارة التسلسل: اكتساب الطفل لمفهوم التسلسل من خلال وضع المكعبات من نفس اللون وجعلهم في عقد.

13- الهدف من وصف قصة: اكتساب الطفل القدرة على التصور والتخيل.

14- الهدف من رسم رجل: اكتساب الطفل للصورة الذاتية عن نفسه والأخرين.

15- الهدف من مهارات النمو الجسمي: تدريب العضلات الصغيرة لليدين على اكمال نشاط اللعب.

16- الهدف من ممارسة ارتداء الملابس وخلعها: تدريب الطفل على الاعتماد على نفسه في ارتداء ملابسه وخلعها بشكل صحيح.

التعريف بالبرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي:

البرنامج العلاجي هو برنامج تدريبي ما وراء المعرفي يعتمد على المقاربة العلاجية الميتا معرفية من خلال نموذجDemetrion et kasi(2001) المتعلقة بالعلاقة مابين العمليات المعرفية و الما وراء المعرفية، وهي تشمل أيضا على مجموعة من الإجراءات التدريبية على المهارات الميتامعرفية فيما يخص التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل وتسمى أيضا بالتكرار الذاتي والتمييز الذاتي بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا. كما اطلعنا على العديد من أدبيات البرامج التدريبية والتي تمثلت في(محمد عبد الرؤوف2004) (نجاة عدلي2005) (جمال محمد علي2006) (أسماء توفيق2005) (حلمي القيل 2008) (أبوزيد محمود2012) (سعودي صالح2013)

(نعمة عبد السلام2004) (كاميليا عبد اللطيف2015) (nare2005) (HurmeTaja-Buchel et paour2005) (Rittagaveela sanna2013)

هذا النموذج يتشكل من آليات و استراتيجيات علاجية مشتقة من العلاج المعرفي والمقاربة العلاجية الميتا معرفية الذي يركز على تحقيق أهداف فرعية تساعد في تحقيق الهدف العام والمتمثل في تفطين ما وراء المعرفة الاجتماعية عند الأطفال المتخلفين عقليا والتي تشمل على عناصرما وراء المعرفة التالية: التخطيط ، المراقبة، التقييم والتعديل، وهذا عن طريق التدريب لما وراء المعرفي والذي يعرف في التراث النظري تأثير في حل المشكلات.

بالنسبة (Demetriou,A and Kasi,S, 2001) ، يقترحون أنه يوجد ثلاثة مستويات متصلة ببعضها البعض. أما فيما يخص المستوى الأول يتمثل في العمليات القاعدية الفرعية في حل النشاط: مثل القدرات الرقمية والمنطقية بالنسبة للنشاط اللفورتمي.

المستوى الثاني يتمثل في العمليات المعرفية التي تقدم وتعالج المعلومة إضافة الى التفاعلات هذا المستوى يتكون من البيانات التالية: التفكير المنطقي، الذاكرة، عمليات الانتباه.

المستوى الثالث لا يشير مباشرة للمميزات التنظيم المعرفي ولكن الى القدرات من خلال ادارتها واستعمالها بطريقة واعية واستراتيجية مناسبة.

أما فيما يخص الموارد المعرفية المتاحة، في هذا المستوى يتمثل في النظام لما وراء المعرفي. فكل واحد من هذه المستويات يستطيع اظهار التشوهات وبذلك يكون هنالك وظيفة معرفية غير طبيعية.

بالنسبة لما يتعلق بالمتخلفين عقليا فهو عبارة عن اضطراب يستنفد في مستوى محدد أو هو اضطراب مورفي عام و أيضا هو مثل اضطراب ما وراء المعرفي. التوجه لإعادة التعليم يتمثل في تشخيص التخلف العقلي.

العديد من الأبحاث توضح أن المتخلف العقلي له خلل في كل المستويات المعرفية، بالإضافة الى الربط مابين هذه المستويات(Detterman 1987، sternberg et spear1985) بالاتفاق مع (Masi. Marcheschi.P.fanna1996)ونتصور بأن فهم التخلف العقلي لايمر إلا بعد دراسة التخلف في كل مستوى الوظيفي و أيضا دراسة تأثير العلاقة الموجودة بين المستويات المختلفة.

إن الهدف العام للموضوع بحثنا هو دراسة هل المستوى الثاني للتخطيط من تعيينه وذلك بفضل التدريب في المستوى الثالث، ويعني ذلك هل هنالك إمكانية من رفع القدرات في حل المشكلات من خلال تطوير ونمو القدرات لما وراء المعرفة عند المتخلفين عقليا.

استراتيجية البرنامج التدريبي العلاجي المقدم وتراثه النظري:

المقاربة المعتمدة للاستراتيجية البرنامج الذي صممه الباحث يتركز على علم النفس المعرفي شكلا أما مضمونا فهو يأخذ منحى من خلال معالجة المعلومات في ضوء المقاربة العلاجية للتدريب لما وراء المعرفي في التراث العلمي والذي تم تطبيقه على الأفراد المتخلفين عقليا من خلال تصور استراتيجية علاجية لهذه الفئة من الأطفال والذي يرى: أن جل القواعد النظرية التي تأخذ على عاتقها اتجاه معالجة المعلومات(دافيد مار 1994) نقترح وجود ثلاثة عناصر في الحالة العقلية:

- بالنسبة للمؤشر الأول يتمثل في استقبال المعلومات من المحدد البيئي ترميزه.
- بالنسبة للمؤشر الثاني فيتمثل في العمليات الداخلية كتخزين المعلومات و استخدام الاستراتيجيات و ربط المعلومات الجديدة بالقديمة أو التي كانت موجودة.
- بالنسبة للمؤشر الثالث فيكتسي على قدرة الفرد على تغيير بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات. بحيث تتضمن عملية الوعي المعرفي لقدراته، في محدده المحيطي (صالح محمد أبو جادو2011،ص 164).

ج. الإجراءات العملية التدريبية للبرنامج:

يسير العمل في البرنامج وفق الخطوات الإجرائية التالية:

1- تحديد المهارة.
2- تحليل المهارة الى خطوات إجرائية بسيطة.
3- تحديد الهدف من المهارة.
4- مراحل تحقيق الهدف من المهارة.
5- وصف السلوك الإجرائي للمعلم خلال مراحل تحقيق الهدف من المهارة.
6- وصف السلوك الإجرائي للتلميذ خلال مراحل تحقيق الهدف من المهارة.

ويستند على أساس علمي من ثلاثة نقاط:

1-تأكيد الباحثين والمتخصصين في مجال الإعاقة العقلية على أهمية التدريب بصفة عامة لذوي الإعاقة العقلية وتوصياتهم على ضرورة إعداد برامج تدريبية لهؤلاء الأفراد ومن البحثين والمتخصصين في هذا المجال: رويترRowittz1986، بير نبونBirnbaum 1986، محمد عبد المؤمن 1986 ، تشيس 1984.Chess

2- تأكيدات الباحثين والمتخصصين في مجال التربية خاصة على أهمية تدريب المعوقين عقليا على المهارات المنزلية بصفة عامة والنتائج الإيجابية لهذا التدريب، وما أشاروا إليه من فوائد والمزايا العديدة التي تعود على هؤلاء الأفراد نتيجة لتدربهم على تلك المهارات ومن هؤلاء الباحثين والمتخصصين رزنبرجResenbreg 1973، باروفBaroff 1984، سالور Sailor 1983 ، وصالح هارون 1985.

بين هذه الدراسات دراسة بروك Brook1986، ودراسة برستونPreston 1983، دراسة هو Ho1986، ودراسة بريور Brewer،1987 (أميرة طه بخش، 1998).

وقد اعتمد البرنامج التالي على المصادر الآتية:

1-المهارات المنزلية والمهارات الأخرى الضرورية لحياة مستقلة التي أوصى الباحثون في مجال التربية الخاصة والتخلف العقلي بتدريب المتخلفين عقليا عليها.

2-الزيارات الميدانية المتكررة التي قام بها الباحث للمؤسسات التي لها صلة بالتخلف العقلي مثل المركز النفسي البيداغوجي بلدية السواني وحي أولاد بن صابر ومدرسة صلاح الدين الايوبي التي استحدث فيها قسم مكيف للاطفال المتخلفين عقليا ومدرسة الشيخ أحمد على مستوى دائرة مغنية بولاية تلمسان.

3-إطلاع الباحث على نماذج علمية تجريبية لمناهج التربية الخاصة التي قام بإعدادها مختصين في مختلف الدول العربية.

4-يتم التطبيق العملي للبرنامج وفقا لجدول زمني يبين عدد الحصص اللازم لكل نشاط ومدة الحصة وعدد الأيام اللازمة لكل نشاط استراتيجي ماوراء معرفي.

جدول رقم (05): يبين زمن تنفيد البرامج و يوضح المواضع المقترحة حسب المواد بالتعاون مع النفسانيين والمربيين الخبراء .

االنشاط الماوراء معرفي العلاجي	برنامج التربية العلاجية الماوراء معرفية	عدد الحصص	مدة الحصة	مدة التدريب "يوم"	استراتيجيات ماوراء المعرفة المستخدمة
1.استراتيجة معرفية	**1.استراتيجة التخطيط** -الخط المائل. -الخط العمودي. -الخط الأفقي.	4	45	1	التخطيط التعديل
	2.شبه كتابة: **-**كتابة الحروف التالية: أ،ب،ج،ت،ث	4	45	1	التخطيط المراقبة التقييم
	3.رياضيات: **-**تشكيل رقم الصفر بواسطة النقاط الى غاية الرقم عشرة.	3	45	2	التخطيط المراقبة التعديل
	4. استراتيجة معرفة التصرف الخاطئ توضيح التصور الجسدي والتصور الفضائي داخل وخارج نطاق جسده من خلال نشاط التصرف الخاطئ في البطاقات	3	45	2	المراقبة التقييم التعديل

	5.االتربية العلمية: **–استظهار الحواس الخمس.** **–التغذية التمييز بين الخضر والفواكه.** **–استظهار السكون والحركة** مفاهيم: فوق، في الخلف، أعلى، أسفل، أمام، وراء، في الجانب	**3**	**45**	**2**	**التخطيط** **المراقبة**
	6.التربية الاسلامية: **–استظهار الشهادتين.** **–استظهار سورة الفاتحة.** **–استظهار سورة الكوثر.**	**3**	**45**	**2**	**المراقبة** **التعديل** **التقييم**
	7.التربية المدنية: **–استظهار الهوية الشخصية.** **–استظهار طاعة الوالدين.** **–أعرف حقوقي وأمارسها.**	**3**	**45**	**2**	**التخطيط** **التقييم**
2.استراتيجية	**8.التربية الموسيقية:** –جزء من نشيد مدرستي.	**3**	**45**	**3**	**التخطيط** **المراقبة** **التعديل**
	9.التربية التشكيلية: –التمييز بين الالوان. –رسم مثلث.	**3**	**45**	**3**	**التخطيط** **المراقبة** **التقييم**

حسابية					التعديل
	10. مفردات اللغة : اعطاء اسم للصورة	3	45	3	التخطيط التقييم
	11. التصنيف التحليلي: -الشكل. -اللون. -البعد.	4	45	2	التخطيط المراقبة التقييم التعديل
	12. الفهم الاجتماعي	4	45	2	التخطيط المراقبة التقييم التعديل
	13.التكيف التطبيقي	4	45	2	التخطيط المراقبة التقييم التعديل

يشترط عند تدريب المتخلفين عقليا على البرنامج ألا ينتقل من استراتيجة الى أخرى إلا بعد التأكد من فهم وإتقان أفراد العينة لهذه الاستراتيجة جديا وذلك بالقدر الذي يسهم في تنمية هذه المهارات عندهم بالشكل المطلوب والمحدد في أهداف الدراسة.

هذا وبعد اعداد البرنامج قامت الباحث بفرضه على مجموعة من المحكمين"3"، وبعد اقراره من جانبهم تم تطبيقه على عينة استطلاعية ن=22 غير أولئك الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة للتأكد من فاعليته وقد تم تطبيق مقياس تقدير نمو سلوك المتخلفين عقليا على هذه العينة الاستطلاعية من الأفراد المتخلفين عقليا قبل تطبيق البرنامج وبعده، ويلخص الجدول التالي هذه النتائج في ركن الملاحق:

جدول رقم (06): متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس تقدير نمو سلوك المتخلفين عقليا في القياسين القبلي والبعدي ودلالة الفروق بينهما (ن=44).

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 يبين متوسطات درجات أفراد العينة الاستطلاعية في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير نمو سلوك المتخلفين عقليا.

وهذا مايعني فعالية هذا البرنامج.

-مقياس البرنامج التدريبي الماوراء معرفي:

وهو من اعداد الباحث، هو عبارة عن اختبارات تحصيلية ،كما أنها مستوحاة من برنامج وزارة التضامن الاجتماعي والاسرة، وتستهدف المحاور المهمة و الحديثة لمختلف المواد . و هدف تلك النشاطات التعليمية هو اختبار المهارات الاجتماعية المعرفية من خلال تفطين وتفعيل الاستراتيجيات الماوراء معرفية للمتعلم المتمثلة في التخطيط الماوراء معرفي والرقابة الماوراء معرفية والتقييم الماوراء معرفي والتعديل الماوراء معرفي المتداولة في التراث النظري في علم النفس المعرفي ، وهي استراتيجية التخطيط ، استراتيجية المراقبة ، استراتيجية التقييم واستراتيجية التعديل.

حيث قام الباحث إلى بناء كل فقرة من فقرات المقياس التدريبي الماوراء معرفي على شكل أربعة أبعاد ، كل شكل يفطن استراتيجيةمن الاستراتيجيات الماوراء معرفية ، أ ي كل نشاط تعليمي يقد م على أربعة أبعاد، بعد يفطن استراتجية التخطيط ، و بعد يفطن استراتيجية المراقبة ، و بعد يفطن استراتجية التقييم وبعد يفطن استراتيجية التعديل.

وفي مساق معرفي متداول أخضع الباحث المقياس الى اجراءات سيكومترية ، ونشير أن الخطوات اعتمدنا فيها بشكل كبير على خبرة المربيين المختصين بحكم تواجدهم مع الاطفال المتخلفين عقليا في المركز البيداغوجي النفسي لمدة 6 سنوات، زيادة على خبرة مدير المركز والاخصائيين النفسانيين والمختصين الارطوفونيين والمختصة التربوية تعطي مصداقية جيدة للبرنامج التدريبي الماوراء معرفي.

1-**الخطوة الأولى** : ضبط التوزيع النسبي للمواد التعليمية والنشطية خلال أيام الاسبوع.

جدول رقم (07) يوضح التوزيع للمواد التعليمية حسب البرنامج التدريبي الاسبوعي

المادة التعليمية	النسبة المؤية	عدد الفقرات
التخطيط	3.12%	03
كتابة	5.20%	05
رياضيات	10.41%	10
التربية العلمية	3.12%	03
التربية المدنية	4.16%	04
تربية موسيقية	1.04%	01
التربية الاسلامية	3.12%	03
التربية التشكيلية	2.08%	02
استراتجية تعلم مفردات اللغة	38.54%	37
استراتيجية التصنيف التحليلي	14.58%	14
استراتجيةالفهم والارتقاءالاجتماعي	10.41%	10
استراتجية التكيف التطبيقي	4.16%	04
استراتجيةمعرفةالتصرف الخاطئ		12
المجموع	**100%**	**108 فقرة في المقياس التدريبي الماوراء معرفي**

جدول رقم 05 نسب تظهر عدد حصص المواد التعليمية والنشاطات خلال ايام الاسبوع ، و ما يقابلها من عددالاسئلة 96 تعليمة .

2-الخطوة الثانية: تحديد المواضيع القترحة ، و ذلك من خلال المقابلات مع المربين والنفسانيين وا الخبراء، ولارطفونيين والمختصين التربويين.

_ أن تكون المواد التعليمية والنشاطات تلائم المتعلم .

- تنويع محاور ألسئلة للمواد ذات أكثر من بند.
- كل نشاط له عدد معين من الاسئلة حسب ما هو موضح في الجدول.

3**–الخطوة الثالثة:** الاعتماد على اختبارات سابقة وعرضها على المربين والنفسانيين الخبراء لمعرفة مدى ملائمتها مع فئة الاطفال المتخلفين عقليا و تبيان مدى صدقها.

جدول رقم (06) يوضح مِحّكمين الخبراء الممارسين للمقياس التدريبي الماوراء معرفي

الاسم واللقب	الوظيفة	الدرجة العلمية	الخبرة
الرامي محمد	مدير المركز النفسي البيداغوجي	ماستر في علم النفس	20 سنة
بوغمد عبد المالك	نفساني عيادي	ماستر في علم النفس	10 سنوات
س.حبالي المزدادة حوات	نفسانية تربوية	ماستر في علم النفس التربوي	10 سنوات
معاش محمد	مختص ارطوفونيا	ماستر في الارطوفونيا	10 سنوات
بريكي محمد	مختص تربوي	ماستر في علم النفس	07 سنوات

جدول رقم (07) يوضح اتفاق النفسانيين الخبراء على النشاطات التدريبية

الخبير المختص	نسبة التوافق والملائمة
الرامي محمد	%90
بوغمد عبد المالك	%95
س.حبالي المزدادة حوات	%95
معاش محمد	%95
بريكي محمد	%90

وبهذا نلاحظ التوافق و القبول على الاسئلة التي اقترحناها.

4-الخطوة الرابعة (صدق المحكمين):

لقد تم عرض المقياس المتضمن البرنامج التدريبي الماوراء معرفي المصادق عليه من طرف الخبراء في المركز النفسي البيداغوجي في صورة أسئلة وتعليمات معرفية وماوراء معرفية تختبر الفرض القائل بالكشف عن الاستراتجيات الماوراء معرفية (أنظر الجانب النظري ص :53) على المحكمين من الاساتذة الجامعيين ، و كان الهدف من عرض التحكيم هو الصدق فيما يخص توافق و تلائم تناسب التعليمات مع أبعادها الاربعة للاستراتجيات ماوراء المعرفة " التخطيط ، المراقبة ، التقييم، التعديل " ، اظافة أبعاد المهارات الاجتماعية " التواصل،مهارات الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية، المهارات الحركية أنظر الملحق رقم (04).

جدول رقم (08): يوضح المحكمين لاداة البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي

الاسم واللقب	الوظيفة	التخصص	الجامعة
سجلماسي محمد الامين	أستاذ التعليم العالي	علم النفس	تلمسان
بن حمادي ابراهيم	أستاذ محاضر	علم النفس	الشلف
زيتوني محمد زهير	أستاذ محاضر	علم النفس	بشار
طهراوي عبد المجيد	أستاذ محاضر	علم النفس	تلمسان
بن سعيد زمعلاش ربيع	أستاذ محاضر	علم النفس	وهران

وبعد اعطاء الاساتذة المحترمين لملاحظاتهم حول مصداقية البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي في ابعاده الاربعة (التخطيط، المراقبة، التقييم، التعديل) نسجل تقديرات اجاباتهم على الجدول التالي رقم(09).

جدول رقم (09) : يوضح تقديرات اجابات المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح.

مفتاح المقياس:

لقد تم اعتماد الدرجات التالية 5 ،4 ،3، 2، 1 للإستجابات دائما، غالبا، أحيانا، نادرة، لا تنطبق وهذا التقدير مستوحى من مفتاح Likert، كما أنه يناسب ويلائم الاختبارات الأداء والقدرات (بشير معمرية، 2012).

البند	يقيس	يحذف	إضافة	يعدل
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				

البند	يقيس	يحذف	إضافة	يعدل
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				

15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
57				
58				
59				

44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
62				
63				
64				

ويتبين من خلال الجدول السابق ر قم(09) بأن معظم الفقرات كانت مناسبة ومقبولة باستثناء بعض الفقرات التي طلب تعديلها بعد ذلك.

5-الخطوة الخامسة: الصدق عن طريق المقارنة بين العينات المحكية

و في هذه المرحلة طبقنا مقياس استراتجيات ماوراء المعرفة في صورته المحكمة على عينة قصدية قوامها 87 متعلم، تضم 43 متعلمين مرتفعي ماوراء المعرفة في المدرسة الابتدائية الشيخ أحمد بدائرة مغنية عمرهم الزمني 08 سنوات ، و مثلهم عددا منخفضي ماوراء المعرفو بناءا على تقدير المربيين والنفسانيين من المركز النفسي البيداغوجي اولاد بن صابر دائرة مغنية (مجتمع الدراسة) ، بمعنى حصلنا على مجموعتين متساويتين في العدد متناقضتين في سمة ماوراء المعرفة والذكاء ، فيسهل علينا تطبيق تقنية المقارنة بين الجماعات المحكية .(بشير معمرية، 2012،ص:205)

4-1- تطبيق مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة على العينة الإستطلاعية للتلاميذ السنة الثانية ابتدائية العاديين بمدرسة الشيخ أحمد مقاطعة العقيد عباس دائرة مغنية ولاية تلمسان.

لقد شاركت مجموعة من العينة من مدرسة الشيخ أحمد الإبتدائية، وكانت من تلاميذ الثانية ابتدائي حيث كان سنهم من الثامنة حتى التاسعة وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بإستخدام مستوى مرتفع من لغة ماوراء المعرفة الممزوجة بقدر من العلمية والمنطقية وحتى تكون مغايرة للعينة المستهدفة في دراستنا الأساسية التي تهدف إلى الكشف ومشاهدة كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا مع العلم أن معدل العمر الزمني لهؤلاء الأطفال هو 10 سنوات وتتميز بأنها مرحلة أو طور من الطفولة المتأخرة والتي تتزامن مع سن السنوات الأخيرة للطور الابتدائي 10 ، 11 بمستوى أعظم وتوظيف متزايد وتنامي للإستراتيجيات الميتا معرفية، بفصل عاملين أساسيين هما النضج والخبرة متصلين بالمجال الحسي وبفضل بعدين هامين هما الزمان والمكان في المجال الإدراكي .

ونشير إلى أنه تم تطبيق على نفس العينة إختبارين تجريبي من طرف أستاذتهم (أستاذة اللغة العربية) وكانت سمات العينة كالتالي:

جدول رقم (10) بين عينة الدراسة الاستطلاعية

الجنس	عدد الأفراد	%
ذكور	17	39,53
إنات	26	60,46
المجموع	43	100

وسنتعرض فيما بعد على نتائج تطبيق مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومقياس النضج التكييف viliend (الملحق رقم 05) على عينه الدراسة الاستطلاعية.

2-1-5 صدق الإتساق الداخلي للمقياسي:

لقد تم ذلك عن طريق حساب معاملات الإرتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس والجدول رقم(09) يظهر ذلك.

جدول رقم (11)بين صدق الإتساق الداخلي لمقياس كيفية إستراتيجية إستراتجيات ماوراء المعرفة.

الأبعاد	معامل الإرتباط الدرجة الكلية للمقياس الدلالة (0,01)	مستوى الدلالة	القرار
اس التخطيط	0,905	0,01	دال
اس المراقبة	0,985	0,01	دال
اس التقييم	1,035	0,01	دال
اس التعديل	1,075	0,01	دال

(**) دال عند مستوى دلالة (0,01).

نستنتج من خلال الجدول رقم (09) نقيب معلومات الارتباط بيرسون بين أبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس أعطت جميعها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) وهذا يوضح بشكل كبير التجانس

القوى الداخلي للمقياس حيث جاءت قيم معاملات الإرتباط للأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة ومرتفعة وتروحت ما بين 0,90 كأقصى حد لقيمة إستخدام الإستراتيجية ثبات الإدارة:

للثبات على ثبات المقياس إستخدام ألفا كرومباخ (Chronback Alpha) فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (12): بين معامل ثبات مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة ألفا كرونباخ

الرقم	أبعاد المقياس	عدد الفقرات	قيم ألفا
01	الطور الأول للأداة	32	0,78
02	الطور الثاني للأداة	32	0,78
03	قيمة ألفا الإجمالية	0,79	

يظهر من خلال الجدول رقم 10 أن معاملات الثبات إإستخدام معامل كرونباخ ألفا لكل من أبعاد المقياس والتي تتراوح بين (0,78- 0,78) مع القيمة الإجمالية 0,79 وجميعها دالة، وعليه الإعتماد على هذا الإختبار كأداة للدراسة بدرجة عالية من الثقة .

ج) ثبات التجزئة النصفية: من خلال إستخدام مؤشرات وبيانات العينة الاستطلاعية قمنا بتقسيم عدد بنود المقياس إلى نصفين متساويين (أعداد فردي وزوجية) أي لصف الأول يحتوي على 32 بنود فردية و32 بنود زوجية، ثم حساب معامل الارتباط بينهما وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (13) : يوضح معامل الثبات لقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بطريقة التجزئة النصفية.

البنود	64	الإرتباط	معامل الثبات
بنود زوجية	32	0,79	0,85
بنود فردية	32		

و يتبين من خلال الجدول التالي: (13) أنة حالة معامل ومشاهدة معامل الثبات تؤكد أنه مرتفع ودال إحصائيا وبذلك درجة الثقة تنحدر إلى العقلانية الإحصائية والايجابية.

ويتضح من خلال معاملات الصدق والثبات التي إستخدمها وإستخراجها بالنسبة لهذا المقياس الذي تم تعديله جاءت مرتفعة ودالة إحصائيا وهذا ما جعل هذا المقياس بعد المشاهدة صالحا للإستخدام في هذه الدراسة من خلال تغطيته بشكل كبير وواسع لعامل الثقة والإطمئنان والإمتنان.

جدول (14) الفروق بين متوسطات درجات أفراد مج التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة ن=22.

المتغيرات	الفروق بين القياسي القبلي والبعدي		ت	مستوى الدلالة	إتجاه الدلالة
	م ق	مج ح ق			
اس التخطيط	23	48	66	دال عند مستوى 0,001	واتجاه القياسي البعدي

ت= 2,45 عند مستوى 0,01

ت= 1,79عند مستوى 0,05

من خلال جدول السابق يتبين أن متوسط الرتب القياس البعدي أعلى من القبلي وأن قيمة ت دالة عند مستوى 0,01 في كل من ما وراء المعرفة خطير التخطيطية م .الرقابية. التعليم. التعديل) مما يدل على أن القياس البعدي أعلى من درجات القياس القبلي ويرجع ذلك إلى العوامل التالية:

1- نوعية النشاطات التي تلاقها الأطفال المتخلفين عقليا وذلك من خلال برنامج العلاج التدريبي الماوراء المعرفي مما إنعكس بصورة إيجابية على مستوى الأداء على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة حيث كانت الأنشطة متداخلة فيها إشارة كبيرة إلى أنها تعكس مضمونا أساسية وهي كيفية توظيف وإستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة لهؤلاء الأطفال بحيث البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي إهتم بشكل واضح

بمراحل النمو الماوراء معرفين للأطفال المتخلفين عقليا وعلى العكس من ذلك الإنحدار ماوراء المعرفة والتدرب على التنمية وتحسين المهارات المعرفية كيفية إستخدام إستراتيجيات الذي يساهم ويساعد في نمو وتطور الإيداع لدى الطفل وذلك من خلال التوظيف الإستراتيجية ما وراء المعرفة التخطيطية،و ماوراء المعرفة الرقابية، ما وراء المعرفة التعليمية وما وراء المعرفة التعليمية.

أ- لإستقبال الوعي المعرفي بشكل إنحدار سلبي، ولكنه يوظفها ويعطيها بنية من خلال تفعيل نشاطه ومشاركته في عمليتي التمييز الذاتية والتحكم الذاتي.

ب- يستعجل ويستدرج نشاطها السابق إلى مواقف المواقف والتلاؤم في طريقة تلقينه للنشاط الجديد ويؤثر هذا المساق التدريبي و ما وراء المعرفة في تنمية وتحسين المعرفة وتوظيف الخيرات التي تعلمها.

ج- يكون التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، أفضل وجدير بالاهتمام لدى الطفل من خلال تدريبه الما وراء معرفي على مواجهة مخاوفه وإضطرابه و اختلال النمو والسلوكيات لديه و الوعي المعرفي بمشكلته للوضعيات الحقيقية المتمثلة في النشاطات التي تقوم بها على مستوى ورشة العلاج والتدريب.

د- التفاعل الما وراء معنى فيها الاجتماعي للمتدربين مع غيرهم من المتدربين سواء كانوا إناثا أو ذكورا مما يخلف وينشأ نوع من المعارف والخبرات بينهم مما يؤدي إلى ما وراء المعرفة التعديلية في تحسين ونمو مهاراتهم الحياتية.

2- إستند البحث في بناء الأنشطة التدريبية العلاجية الما وراء معرفية بحيث تراعي وتوافق وتلائم المعطيات المؤرخة والخصائص النفسية والاجتماعية والسلوكية إضافة إلى عناصر التعلم الخاص لهذه الفئة سواء سمعية- بصرية- حسية- حركية) مما يساعد على تنمية وتحسين في مستوى أداء المهارات الحياتية وتنمية مستوى التواصل والمهارات الحياتية والاجتماعية والحركية التي يتضمنها البرنامج بحيث يكون التلقين والتعلم وباستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة يقوم بتحفيز الحوافز حتى على مستوى الجهاز الحوفي للمخ وتنشيط المعلومات المستخدمة وتغطيتها على مستوى القشرة المخية الحديثة مما يساعد على إحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.

3- توفر البرامج التدريبي العلاجي الماوراء المعرفي على العديد من الأنشطة التي تساعد على تحسين وتنمية المهارات الما وراء المعرفية وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من (محمد عبد الرءوف 2004) (السيدة أمينة 2015) (هناء عبد الحميد 2010)،(محمد السيد النجار 2012).

4- الاهتمام والتركيز على إستخدام والإستراتيجيات التي تحسن وتنمي وتطور مهارات ما وراء المعرفة وتساعد في عملية الإبداع لدى الأطفال من خلال إستخدام ما وراء المعرفة التخطيطية، الرقابية، والتقييمين والتعديلية وذلك يتفق دراسة كل من (عبير بكري 2008)، (كاميليا الوكيل 2015)،(السيدة أمينة 2005).

كما قام الباحث نسبة التحسين بين المقياسين القبلي والبعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة كما هو موضح في الجدول (15).

جدول (15) نسبة التحسين بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة.

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
اس التخطيط	23,79	27,38	% 3,59
اس المراقبة	22,52	44,04	%21.52
اس التقييم	24,65	35,70	%11.05
اس التعديل	4,52	12,79	%8.27
الدرجة الكلية	18,87	29,91	% 44.43

جدول رقم (16) : يبين دلالة اختبار (ت) لقياس الفرق بين المجموعتين(مرتفعي، ومنخفضي ماوراء المعرفة) في مقياس استراتجيات ماوراء المعرفة.

متغير ماوراء المعرفة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولية	مستوى الدلالة عند 0.01
مرتفعي ماوراء المعرفة	**43**	**8.80**	**0.47**	**85**	**6.010**	**2.46**	**دال**
منخفضي	**44**	**5.05**	**1.15**				

ماوراء المعرفة							

يتبين من الجدول رقم(16) أن قيمة " ت " دالة عند مستوى 0.01 ، مما يعني أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين المجموعتين (مرتفعي ماوراء المعرفة ، و منخفضي ماوراء المعرفة) ، و بالتالي يتحقق صدق المقياس بطريقة المقارنة بين الجماعات المحكية.

الخلاصة:

لقد قمنا في هذا الفصل بتناول اجراءات هذا البحث بداية من الدراسة الاستطلاعية، ثم تناولنا بعد ذلك الدراسة الاساسية حيث قمنا بعرض المنهج المستخدم في هذه الدراسة، من خلال وصف شامل وملم بعينة الدراسة وخصائصها المتعددة، كما ذكرنا الادوات المستخدمة في دراستنا والتجريب الاستطلاعي وحساب الخصائص السيكومترية التي أظهرت صلاحية التطبيق الخاص بالدراسة الاساسية.

لقد اشرنا الى استعمال الاساليب الاحصائية الذي اعتمدنا عليها في دراستنا، والتي سمحت لنا أن نتحصل على نتائج بحثنا والتي ستقوم بعرضها لاحقا بشكل ترتيبي حسب الفرضيات التي سنقدمها في الفصل اللاحق.

الفصل السادس

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1.عرض النتائج وتفسيرها

1.1.عرض وتفسيرالنتائج الخاصة بالفرضية الأولى

2.1.عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

3.1. عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

4.1. عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

5.1. عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

2.مناقشة النتائج

1.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الآولى

2.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

3.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

4.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

5.2. مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

خاتمة الدراسة والمقترحات والتوصيات

أولا– النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1–1 عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنّه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التحريرية على مقياس تحسين القدرة إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي الما وراء معرفي ولإختبار مدى صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحراف ات المعيارية، ومدى القيم لتلاميذ المجموعتين الضابط والتجريدية في القياس البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج جدول 17 متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية.

ولإظهار الحجة على مدى نجاعة هذه الفرض يتم حساب أنها أنه لا يوجد فروق دالة في مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي عند العينة التجريبية للأطفال المتخلفين عقليا؟ وللتأكد من هذا الجانب حيث إستخدام الإختبار الثائي (T) لعينتين مترابطتين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، من تم حساب قيمة (T) لدلالة الفروق للعينة التجريبية والجدول التالي يوضح نتائج عليها الجدول رقم إختبار دراسة الفروق في مقياس كيفيه تحسين القدرة على إستخدام المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المعرفة العلاج ماوراء الماوراء معرفه العلاج .

	عينة التجريبية						"ت" المحسوبة	" ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ن	م1	ع1							
كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة	22	23,50	4,79				2,819	1,78	21	0,01

يتضح من الجدول رقم (17) هو وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة التجريبية في مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بقيمة تائية المحسوبة و تساوي 2,819 مقارنة بتاء

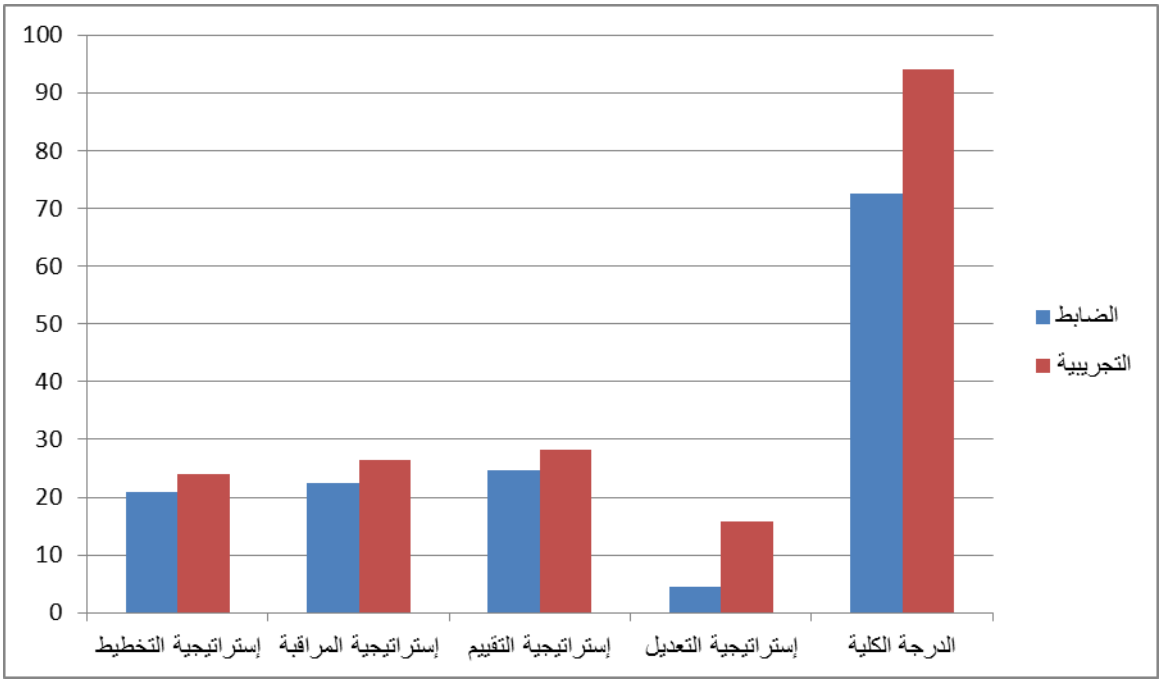
الجدولي ب 2,021 ومستوى دلالة 0,01 وتعود الفروق لصالح العينة التجريبية بمتوسط حسابي يبلغ 23,50 وإنحراف معياري 4,79 .

جدول رقم (18)

المقياس	نوع القياس	المجموعة التجريبية				
		أعلى قيمة	متوسط	إنحراف معياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
إستراتيجية التخطيط	بعدي	15	23,91	1,70	16	25
إستراتيجية المراقبة	بعدي	14	26,43	1,65	20	29
إستراتيجية التقييم	بعدي	18	28,21	1,88	29	40
إستراتيجية التعديل	بعدي	21	15,75	1,12	30	45
الدرجة الكلية	بعدي	68	94,03	1,59	95	139

كما يبين الشكل البياني التالي متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة وأبعادها الفرعية .

جدول بياني رقم (01)



الشكل 1 يبين متوسط درجات التلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية.

من خلال مراجعة جدول (28) بالنظر إلى الشكل البياني (01) يتضح أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعادها الفرعية .

ويلاحظ من خلال الجدول (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات رتب المجموعة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

2-1 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية و مناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي القبلي والبعدي".

ولإختبارات مدى صحة صلاحية الفردية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، ومدى القيم لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية والجدول التالي يوضح ما قد توصلنا إليه من خلال النتائج التالية:

جدول (16) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفة .

لإختباري صدق هذه الفرضية تم حساب فروق دالة إحصائيا في مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية عند الأطفال المتخلفين عقليا، و للتأكد من هذا الأخير تم إستخدام الإختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين متساويين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومن ثم حساب قيمة (T) لدلالة الفروق للعينة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والجدول الذاتي يلخص النتائج المتحصل عليها:

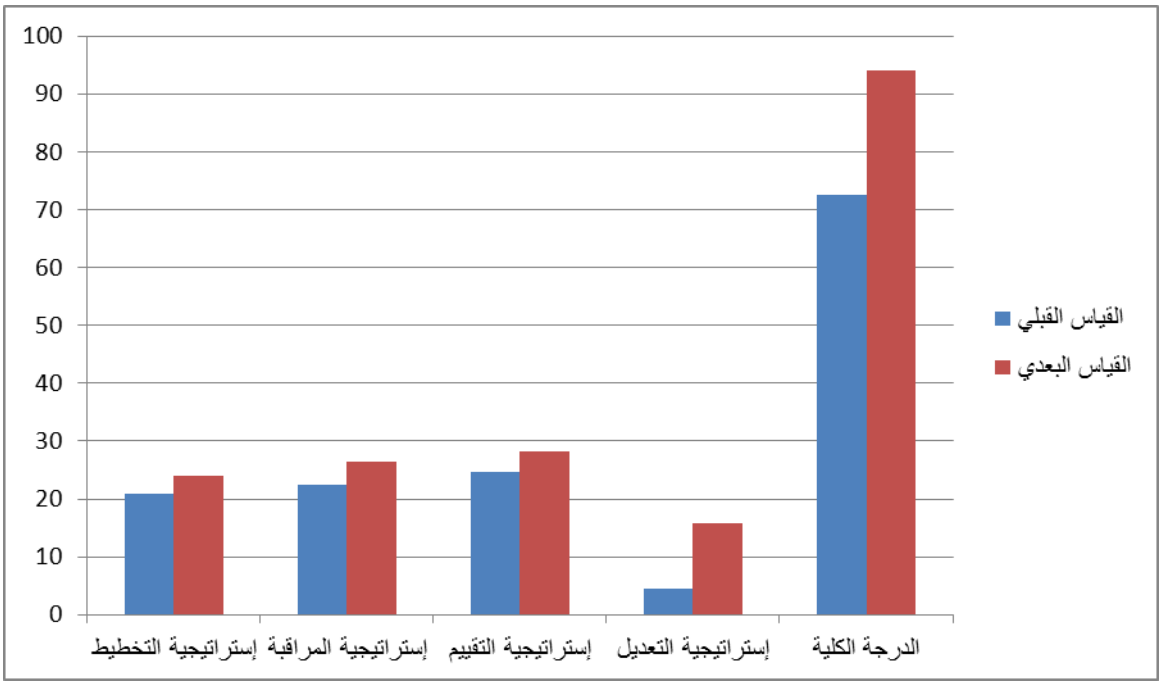
الجدول رقم (19) يظهر نتائج إختبار "T–test" لدراسة الفروق في القياسي القبلي والبعدي لمقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة للعينة التجريبية.

فئات المتغير	العينة التجريبية						درجة "T" المحسوبة	درجة "T" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	قبلي			بعدي						
	ن	م1	ع1	ن	م1	ع1				
مستوى إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة	22	33,75	5,80	22	55,75	7,46	3,51	4,02	21	0,01

من خلال مراجعة الجدول رقم (19) وبالنظر إلى الشكل يتضح أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطي درجات التلاميذ لمجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي في مستوى إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية، ويلاحظ من خلال جدول (20) وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) وجاء لعلاج المتخلفين عقليا وأبعاده الفرعية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

المقياس	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		متوسط	الإنحراف معياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
إستراتيجية التخطيط	قبلي	23,79	1,48	10	15
	بعدي	47,63	1,70	16	25
إستراتيجية المراقبة	قبلي	22,52	1,40	12	14
	بعدي	88,43	1,65	20	29
إستراتيجية التقييم	قبلي	24,65	1,53	14	18
	بعدي	63,21	1,88	29	40
إستراتيجية التعديل	قبلي	4,52	0,32	17	21
	بعدي	15,75	1,12	30	45
الدرجة الكلية	قبلي	7248	1,22	53	68
	بعدي	94,03	1,59	95	139

كما يبين الشكل (2) المخطط البياني للمتوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي القبلي والبعدي على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعادها.



شكل (9) يبين مدرج بياني لمعدلات تلاميذ عينة الدراسة الأساسية ، ونلاحظة من خلال الشكل الذي في الأعلى رقم (9) تواجد معدلات تلاميذ عينة الدراسة الأساسية التي طبقنا عليهم مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث نجد المتوسط الحسابي 6,29، والإنحراف المعياري يقدر ب 0,75.

ونظيف لذلك المنوال الذي يقدر ، والوسيط يقدر كما يبين المنحنى أن العدد الكمي للمعدلات تتوزع إلى الجهة اليمنى.

3-1 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي البعدي أو التتبعي.

ولإختيار صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحراف ات المعيارية، ومدى القيم لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وميادينه الفرعية والجدول التالي يبين لنا ما جعلنا ما حصلنا عليه من خلال النتائج:

لإختبار والتحقيق من مدى مصداقية الفرضية تم حساب هل توجد فروق دالة إحصائيا في مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي البعدي والمؤجل وللتأكد من ذلك تم إستخدام الإختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين متساويتين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، ومن تم حساب قيمة (T) لدلالة الفروق للعينة التجريبية والجدول التالي يظهر النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (21) يظهر نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق في القياسي القبلي والبعدي لمقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة للعينة التجريبية للأطفال المتخلفين عقليا.

فئات المتغير	العينة التجريبية						"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	قبلي			بعدي						
	ن	م1	ع1	ن	م1	ع1				
كيفية تحسين القدرة على إستخدام	22	29,99	5,47	22	29,05	5,38	1.36	1.78	21	0,05

إستراتيجيات ماوراء المعرفة										

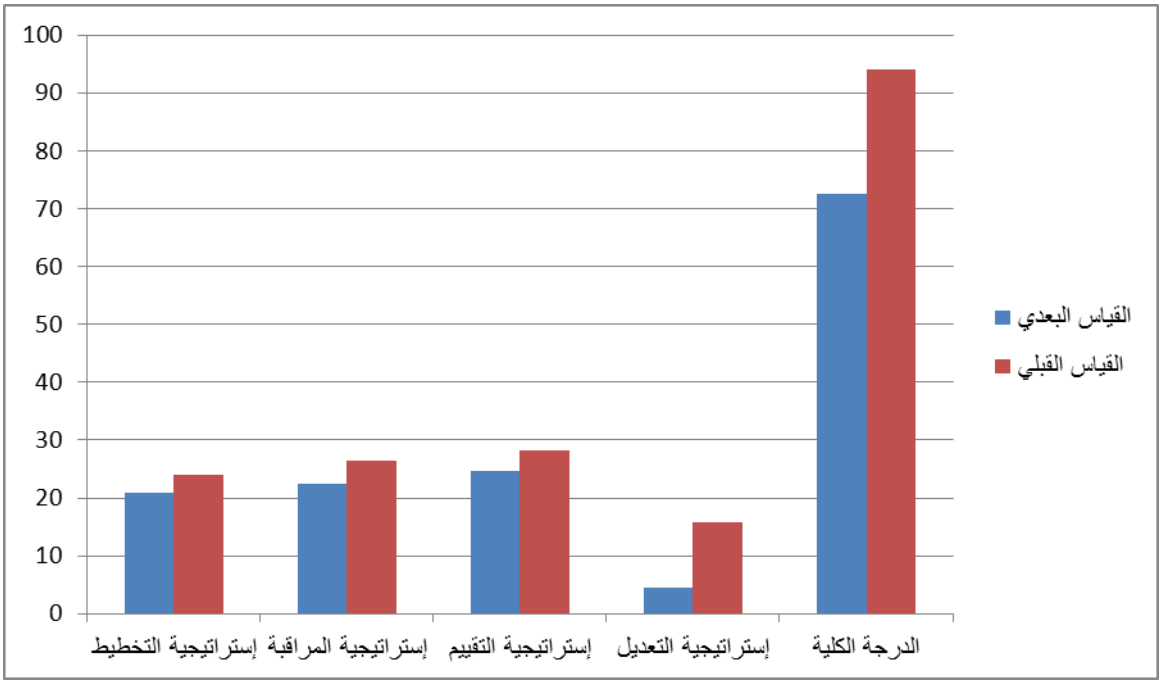
يتضح من خلال الجدول رقم (21) لاوجود لفروق ظاهرية طفيفة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسي البعدى والمؤجل على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بقيمة تائية المحسوبة وتساوي 1,36 مقارنة بتاء الجدولية وقدرت 1,78ومستوى الدلالة 0,05 حيث جاءت لصالح الأطفال المتخلفين عقليا في القياس المؤجل بمتوسط حسابي 29,05 وانحراف معياري 5,38 ويعتبر إنحدارا إيجابيا على العموم، حيث إنعكس إيجابا في إختبار الثلاثي الثاني لهؤلاء الأطفال ونتائج النشاطات والامتحانات كانت مشجعة سنأتي عنها في الملحق القادم.

1- تم إستخدام مربع لعينتين مترابطتين: $\frac{ح^2}{ح^2_{1-ن}}$

الجدول(22) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي البعدي والمؤجل.

المقياس	نوع القياس	المجموعة التجريبية			
		متوسط	الإنحراف معياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
إستراتيجية التخطيط	قبلي	27,38	5,23	16	63
	بعدي	27,30	5,22	16	63
إستراتيجية المراقبة	قبلي	44,04	6,63	07	120
	بعدي	42,30	6,50	07	120
إستراتيجية التقييم	قبلي	35,70	5,97	11	98
	بعدي	35	5,91	11	98
إستراتيجية التعديل	قبلي	12,79	3,57	08	40
	بعدي	12,20	3,49	08	40
الدرجة الكلية	قبلي	19,97	5,474	42	321
	بعدي	11,62	5,403	42	321

كما يبين الشكل رقم (11) في المخطط البياني التالي متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية.



الشكل (3) يبين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية من خلال المواجهة للجدول (30) وبالنظر إلى الشكل البياني رقم (3) يتضح على أن هناك وجود فروق تظهر بشكل بسيط بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده الفرعية، والمعرفة على وجود على هناك فروق ذات دلالة إحصائية نقوم بإستخدام إختبار ويلكوكسون wilcoxon للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب test درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس عن البعد والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة و أبعاده والفرعية، والجدول التالي ظهر النتائج المتحصل عليها:

الجدول (23) يوضح نتائج إختبار ويلكوكسون للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده المعرفية.

المقياس وأبعاده	المقياس البعدي والمؤجل للمجموعة التجريبية	مجموع العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ح	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجية التخطيط	الرتبة السالبة	22	0,00	0,00	1,000	0,317	غير دال
	الرتبة الموجبة		1,00	1,00			
إستراتيجية المراقبة	//	22	0,00	0,00	1,414	0,157	//
	//		1,50	2,00			
إستراتيجة التقيم	//	22	0,00	0,00	1,994	0,157	//
	//		1,50	2,00			
إستراتيجة التعديل	//	22	0,00	0,00	1,314	0,157	//
	//		1,00	1,00			
الدرجة الكلية		22	0,00	0,00	1,890	0,039	//
	//		2,00	08,00			

تظهر نتائج إختيار ويلكوكسن المبينة في الجدول (19) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\geq 0,05$) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية.

إذا جاءت القيم الإحتمالية لتولي مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة و أبعاده الفرعية ما بين (0,059-0,317) وجميع هذه القيم أكبر من مستوى الإفتراضية لها (0,05).

ويظهر إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسي البعدي والمؤجل على مقياس كيفيه إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة وأبعاده الفرعية .

ويقودنا إلى قبل الفرضية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في القياسي البعدي والمؤجل ويؤول الباحث إلى ثبات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس المؤجل إلى مدى فاعلية البرنامج التدريبي العلاجي في الما وراء معرفة الذي تم من خلاله تقديم النشاطات وتدريبات قد أسهمت هامه في تحسين وتنمية إستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى الأطفال المجموعة التجريبية، مما ينعكس إيجابا في نقطتين ما وراء الإجتماع واستمرار أثر البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي.

لقد ساعد البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي من خلال الأنشطة والإختبارات القدرة على تنمية وتحسين مستوى الاحتفاظ وعدم حدوث ميكانيزم الانطفاء بصورة سريعة وذلك جاء نتيجة تغطي المنطقة القريبة من النمو وذلك وهذا ما توافقا مع دراسة الخوالدة (2003)، ودراسة المزروع (2005) ، ودراسة شحروري (2006)، ودراسة سعادة (2006)، ودراسة مجمود عبد اللطيف وحمزة عبد الحكيم (1998)، ودراسة عادل يحي أحمد محمد (1999)، ودراسة محمد سيد رمضان مرسى (2004)، ودراسة Tobiane and Eveson (1996)، ودراسة Maqsuc ودراسة Antoniette etalo ودرسة Thomas(2001) ودراسة muia (2013)، ودراسة(gmith ,stephe et al(1994).

4-1 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها :

تنص هذه الفرضية على أنّه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس النضج الاجتماعي التدريبي".

ولنقم بصحة إختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والإنحراف ات المعيارية، ومدى القيم لتلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح ما جاءت به النتائج .

لإختبار هل إختبار هذه الفرضية و التي تنص على أنّه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس النضج الإجتماعي vilenand بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاج

الماوراء معرفي وللتحقيق من مصداقية هذه الفرضية وصلاحيتها تم حساب هل يوجد فروق دالة إحصائيا في مقياس النضج الإجتماعي vilenand بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاج الماوراء معرفي للعينة التجريبية عند فئة الأطفال المتخلفين عقليا؟

لقد تم إستخدام الإختبار التائي(T) لعينين مستقلتين متساويين، بحيث تم القيام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، ثم القيام بعد ذلك القيام بحساب قيمة (T) لدلالة الفروق بين العينة التجريبية والعينة الضابطة والجدول يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (24) يوضح نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق النضج الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي للعينة التجريبية والضابطة عند الأطفال المتخلفين عقليا.

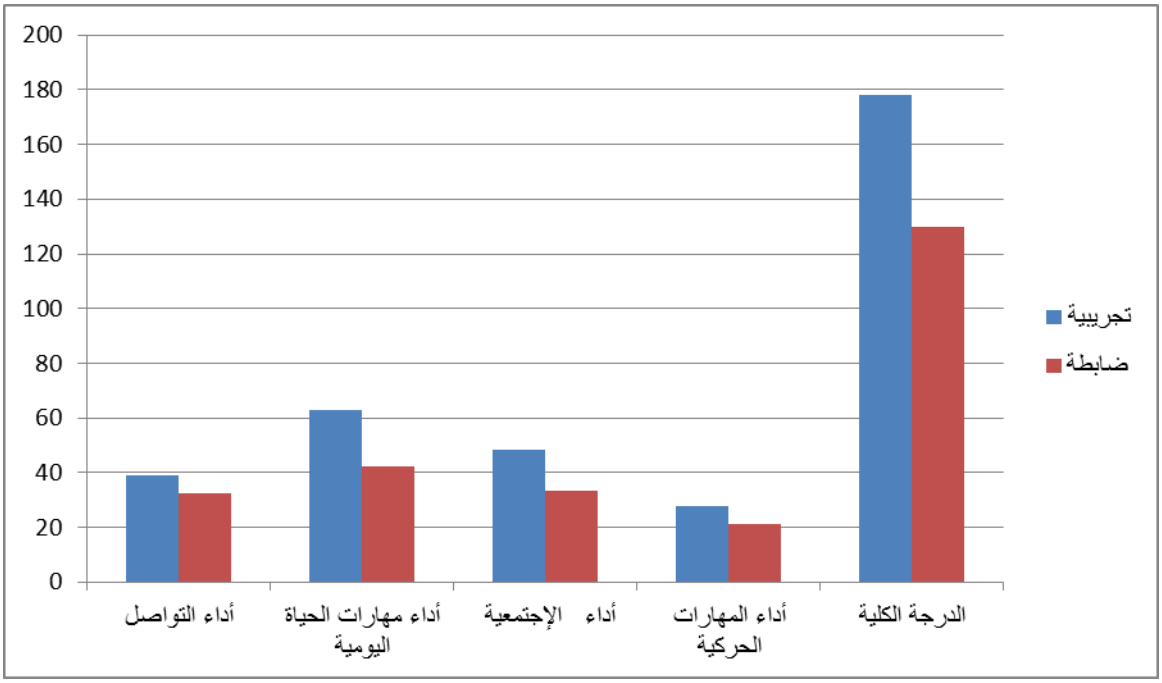
بعد تطبيق البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي	عينة تجريبية			"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ن	م1	ع1				
النضج السلوكي الإجتماعي vilenand	22	4,04	2,00	8,08	05,9	21	0,01

يتضح من خلال الجدول (24)لا وجود فروق ذات دلالة إحصائية للعينة التجريبية في مقياس النضج الإجتماعي vilenand بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء المعرفة بقيمة تائية المحسوبة 8,05 مقارنة بتاء الجدولية التي قدرت 5,9 و مستوى الدلالة 0,01 وتعود الفروق لصالح العينة التجريبية بمتوسط حسابي يمثل 4,04 وبإنحراف معياري 2,00 ومن هنا يتبين أن المتوسط الحسابي للعينة التجريبية إنحدر بقيمة أكبر من قيمته لدى العينة الضابطة و " ت" لمحسوبية أكبر من "ت" الجدولية في مقياس النضج الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي وبهذا فالفرضية مقبولة .

جدول (25) يبين متوسطات تلاميذ المجموعتين الضابطة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي وأبعاده الفرعية .

المقياس وأبعاده الفرعية	نوع القياس	المجموع التجريبية				
		أعلى قيمة	متوسط	إنحراف المعياري	أدنى قيمة	أعلى قيمة
أداء التواصل	بعدي	77	38,97	6,24	71	114
أداء مهارات الحياة اليومية	بعدي	125	62,72	7,91	111	135
أداء الإجتمعية	بعدي	94	48,55	6,96	88	99
أداء المهارات الحركية	بعدي	59	27,93	5,28	41	59
الدرجة الكلية	بعدي	355	178,17	13,34	311	407

يوضح الشكل البياني التالي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي وأبعاده الفرعية .



الشكل البياني رقم (04) يوضح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية للأطفال المتخلفين عقليا في التطبيق البعدي على مقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي وأبعاده الفرعية .

من خلال إطلاعنا ومراجعتها للجدول (32) وبالتركيز على شكل (04) يتبين ويتضح أن هناك فروق انحدارية تظهر بين متوسطي دراجات أطفال المجموعتين والتجريبية في القياس البعدي على مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي وأبعدهم الفرعية .

5-1 عرض وتحليل نتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة :

تنص هذه الفرضية على أنه:" لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات جهات ما وراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس فاينلاند الإجتماعي ومن أجل إختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدراسة تلاميذ المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للمقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي vienland.

ولتبيان مدى قبول هذه الفرضية تم حساب أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسطات درجتهم على مقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي vienland للأطفال المتخلفين عقليا؟

وللتأكد من هذا الجانب تم إستخدام الإختبار التائي (T) لعينتين مستقلتين متساويتين، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري، ومن ثم حساب قيمة (T) لدلالة الفروق للعينة التجريبية والجدول التالي يلخص النتائج المتحصل عليها:

الجدول رقم (26) يظهر نتائج إختبار "T-test" لدراسة الفروق في مقياسي كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومقياس فاينلاد للنضج الإجتماعي بين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعامل إرتباط بيرسون بين درجة أطفال المجموعة التجريبية في المقياسي السابقين الذكر بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي.

الدرجة الكلية للمقياسي	أفراد عينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	القرار
إستراتيجيات ماوراء المعرفة	22	56,14	7,492	0,81	1,050	دال
النضج الاجتماعي		44,54	6,673			

(*) دال عند مستوى دلالة (0,05).

يتضح من خلال الجدول (26) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين درجة تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياسي كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة والنضج الإجتماعي، حيث بلغ معامل الارتباط (0,81) وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يقودنا إلى عدم قبول الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها بالقول:" بوجود علاقة إرتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات ماوراء المعرفة والنضج الإجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ونستطيع أن نقول بتفسير هذه العلاقة الارتباطين بين كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة والنضج الإجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وهذا ما أشار إليه في دراسة أجريت من طرف (ديمتريو وكازي 2001) ودراسة (Desoete, Royers and Declercq 2003) بأن هناك علاقة إيجابية بين كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة والنضج الإجتماعي vilend لدى الأطفال المتخلفين عقليا، ويرجع ذلك إلى إستراتيجيات ماوراء المعرفة من أكثر الإستراتيجيات التي تساعدها هؤلاء الأطفال على وضع وتخطيط الأهدافهم، ومراقبة سلوكهم باستمرار وتقييم تصرفاتهم وحاجياتهم الإجتماعية و تعديلها حيث أشار لها أيضا (سبارو وبالاوسيكشتي 1984) أن هناك فائدة كبيرة بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا خاصة في عملية التدريب

الإكلينيكي، بالإضافة إلى الدور الذي يؤديه إستخدام مقياس في تخطيط وتقييم إستراتيجيات العلاج والتدخل، كما ذكر الشمري، السرطاوي 2003) أنه يمكن الاستفادة منه في مجالات متعددة ومختلفة تساعد وتساهم في تنمية وإبراز المهارات التواصلية والمهارات الحركية عن طريق تحفيز نشاط الممرات الطاقوية المعرفة الإجتماعية والتي تشمل البرنامج التدريبي الماوراء معرفي من خلال إستخدام ما وراء المعرفة والتحفيز إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية الروح الإبداعية للأطفال المتخلفين عقليا.

بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراءه معرفي العلاجي، ومن ثم حساب معامل الارتباط بيوسون بين درجات الأطفال المتخلفين عقليا أو المقاييس كما هو موضح في الجدول (27).

الجدول (27) يظهر المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ومعيار الإرتباط لبيرسون بين درجات الأطفال المتخلفين عقليا للمجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومقياس فاينلاند للنضج الإجتماعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي.

الدرجة الكلية	أفراد عينة التجريبية	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	القرار
كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة	22	56,14	7,492	0,98	0,818	دال
فاينلاند للنضج الاجتماعي		44,54	6,674			

(*) دال عند مستوى دلالة (0,05).

يتضح من خلال الجدول (27) أن هناك وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة والنضج الاجتماعي حيث بلغ معامل الارتباط (0,98) وعودال إحصائيات عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يجعلنا رفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي مفادها هو: بوجود علاقة إرتباطية ذات مجال زماني إيجابي و دلالة إحصائية بين كيفية إستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة والنضج الإجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير وتحليل هذه العلاقة الإرتباطية التي تنحدر إيجابا بين كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة والنضج الإجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا حيث أشار Demetice and kaci (2001) بأن هناك علاقة إيجابية بين ما وراء المعرفة و إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية و تحسين مستوى الأداء للمهارات الحياتية .

2- مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

إن البيانات المتحصل عليها من خلال عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى بإستخدام إختبار " ت" والموضحة في الجدولين(17-18)والتي تمثل الفروق على كيفية تحسين القدرة لأداء المجموعة التجريبية في إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاج الماوراء المعرفة، حيث يظهر من خلال بيانات الجدول (17) الفروق بين متوسطات أفراد الدراسة المتواجدة في كلتا المجموعة التجريبية والجدول رقم (18) يبين الفروق بين متوسطات ورتب أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية حسب المجالات على الأبعاد المتمثلة في إستراتيجيات التخطيط، والمراقبة والتقييم والتعديل في التطبيق البعدي وكانت لصالح المجموعة التجريبية .

ويعزى الباحث على هذا التحسن والنمو والتطور الملحوظ الذي حدث على درجات إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي مقارنة بالقياس القبلي لنفس المجموعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وكذلك مقارنة بالقياس البعدى للمجموعة الضابطة إلى عدة عوامل ومن أهمها أن البرنامج في حد ذاته قد تم تطبيقه على تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية، حيث تم تدريبهم من خلال جلساته على إستراتيجيات ماوراء المعرفة عن طريق تنمية وتحسين الوعي المعرفي والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ والدافعية وتحفيز ردود الأفعال بصورة إيجابية مما ينعكس على تنمية المهارات الماوراء معرفية بحيث تساعد في زيادة الوعي بالعمليات المعرفية التي يقوم بها الفرد، والعمل على تنظيمها من خلال النشاطات في البرنامج العلاجي التدريبي المغلق الماوراء معرفي وضبطها وتعديلها وبذلك تنحدر كتلة المشاعر والأحاسيس السلبية وفي المقابل تسمح بزيارة القدرة على تحقيق التأقلم والتكيف في جميع المسافات المعرفية ومنها حل المشكلات للمهارات التواصلية والحياتية والتنشئة الإجتماعية والمهارات الحركية.

لقد أشارت العديد من البحوث والدراسات إلى مدى فاعلية التدريب على إستراتيجيات ماوراء المعرفة في زيادة القدرة على إستراتيجيات ما وراء المعرفة التخطيطية، الرقابية، التقييمية والتعديلية.

وتتسق النتائج التي تبين أن الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة دالة إحصائيا عند مستوى 0,01 وجاءت في صالح المجموعة التدريبية وجاءت دراستنا ملائمة وموافقة لنتيجة دراسة ميشيل عطاء الله 1992، وجاءت موافقة لدراسة نوعا ما كأسلوب للتوجيه أثناء القراءة الماراء معرفية بالنسبة لدراسة (White ,2003:32) وهناك

أيضا دراسة مصطفى موسى وسعيد لافي 2001 منقولة في (الدردير وعبد الله ، 2005: 91) التي تؤكد على الأثار الايجابية التي تخلفها إستراتيجيات ماوراء المعرفة في تحسين و تنمية الفهم القرائي الما وراء معرفي. وتوافق لما ذكره (الراشد، 2006: 64) حول أن هذه الإستراتيجيات تحفز وتشجع المتعلم على الوعي بالتفكير من خلال إستراتيجية التخطيط، و المراقبة والتحكم والتقييم.

كما إعتبرها (المالكي، 2006:296) أن لديها فاعلية كبيرة وخاصة عندما يقترن النشاط التعليمي والتدريبي بالإيضاحات يقدمها النموذج والمتمثل في المربي و الباحث أثناء تقديم البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي وذلك عن طريق التفكير بصوت عال أو القراءة أو طرح الأسئلة من خلال السيطرة وبلورة وتحويل العمليات المعرفية (التخطيط والمراقبة والتقييم والتعديل) في تحسين مستوى الأداء وتنمية القدرات للأطفال المتخلفين عقليا، كما جاء على دراسة Portelance et Ouellet 2004 وتتفق أيضا مع دراسة (قاسم وعبد الرحمن، 2006) في فعاليات البرنامج التدريبي المهارات في تنمية المهارات الحياتية وتحسين مستوى التكييف المعاقين عقليا.

واتفقت نوعا ما مع دراسة (Shlono Kravetry , et, al,2003) خاصة بين منظور نظرية تطور العقل أو الذهن وجودة الحياة وهذه وجهة نظرة مستقبلية لدى الأفراد البالغين ذوي الإعاقة العقلية. وأيضا دراسة الزغبي 2015 التجريبية التي وصلت إلى النتيجة مفادها هو نجاح وتفوق المجموعة التجريبية التي إستخدمت إستراتيجيات ماوراء المعرفة عكس ذلك تماما بالنسبة للمجموعة الضابطة التي لم يستخدم هذه الأخيرة في عملية التعلم والتكيف الماوراء الإجتماعي التي لم تحفز فيه الماوراء المعرفة التخطيطية والرقابية والتقييمية والتعديلية بصورة مناسبة للمجالات المعرفية و الماوراء المعرفة.

ثانيا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

إن البيانات المتحصل عليها من خلال النتائج الخاصة بالفرضية الثانية والمبينة في الجدولين رقم (19 و20) و التي تمثل الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية لمقياس كيفيه تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في القياسي القبلي والبعدي " وذلك بإستخدام إختبار "ت".

1- يظهر من خلال البيانات الجدول رقم 20 الخاصة في القياس القبلي في ما يخص مستوى استراتيجيه ما وراء المعرفة التخطيطية في مثل نسبة أما في قياس البعد فكانت مستوى استراتيجيه مابين ما وراء المعرفة التخطيطية في المثلث نسبة 23,79%

أما في القياس البعدي فكان مستوى إستراتيجية ماوراء المعرفة التخطيطية فمثل نسبة 47,63 % ونلاحظ ارتفاع لإستراتيجية التخطيطية بعد البرنامج التدريبي وجاء لصالح العينة التجريبية ودال إحصائيا عند مستوى 0,01، أما بالنسبة إستراتيجية المراقبة كانت منخفضة القياس القبلي ب 22,52 % وارتفع مستوى إستراتيجية المراقبة في القياس البعدي حيث مثل درجة 88,43 وهو ملفت للانتباه وهنا الأثر الكبير للبرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي. كما أكدت نتائج تطبيق إختبار "ت" لدراسة الفروق صحة الفرضية الثانية بحيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,01 لصالح العينة التجريبية في مستوى إستراتيجية التقييم في القياس البعدي63,72 % عكس القياس القبلي 24,65 % وهذا إضافة إستراتيجية التعديل في القياس البعدي 25,75 عكس القياس القبلي بقيمة 4,52. وجاء الدرجة الكلية للمقياس القبلي بنسبة 44,83 وفي القياس البعدي بنسبة 56,14 ودال عند مستوى الدلالة 0,01 وجاء لصالح المجموعة التجريبية .

وقد جاءت نتائج هذه الفرضية موافقة وملائمة رغم بعض الانحدارات للعديد من الدراسات التي إهتمت بالإستراتيجيات الماوراء معرفية لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا للتدريب، وهذا ما أشار إليه (Bégin,2008) أن التدريب يجب أن يكون على عاملين أساسيين في ماوراء المعرفة وهما الوعي المعرفي ومعرفه النشاطات والوضعيات التي سيقوم بها الأطفال المتخلفين عقليا و أشار إليه (Kruger,J. and D. Dunning, 2002)أن تأثير التدريب ماوراء المعرفي يكون مصحوبا بالإيجاب خصوصا فيما يتعلق بالمهارات الماوراء المعرفية وطرق إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تساعد الطفل المتخلف عقليا في حل مشكلاته سواء على مستوى السلوكي أو على مستوى المهارات الإجتماعية والمتمثلة في مهارات التواصل اللغوي ومهارات الحياتية ومهارات التنشئة الاجتماعية و المهارات الحركية، وهذا يحصل فقط بالنسبة للمشاركين في المجموعة التجريبية. المتخلفين عقليا سواء الأطفال أو المراهقين أو حتى بالنسبة لأقرانهم من الأطفال العاديين لا يقدرون إنجازاتهم ومستوى الأداء الذي وصلوا إليه حتى ولو ظهرت نتائج جيدة في القياس البعدي بعد التدريب الماوراء المعرفة حسب ما ذكره (Kruger and Dunming, 1999) وهذا ما تتفق فرضيتنا لما أشار إليه كل من)

(Moreno et Saldana, 2005حول الفوائد الناتجة عن البرنامج التدريبي ماوراء المعرفة خاصة عند الأفراد المتخلفين عقليا ويوضح هذا تماما أنه موجود بصوره إيجابية لدى الأطفال المراهقين المتخلفين عقليا.

وعكس ذلك لم يشاهد تأثيرا دالا وإيجابيا للتدريب على الخبرات الما وراء معرفية، ولكن لا حظنا كباحثين أن الأطفال والمراهقين المتخلفين عقليا لديهم ما قبليات معرفية في القياس القبلي ويتمثل في الخبرات و المعتقدات الماوراء معرفية والتي تظهر في بعض الأحيان من خلال لبعض النشاطات التي يقوم بها المتخلف عقليا والتي تساعده على تنمية وتحسين مستوى توقعاته المستقبلية والتقييمية بصورة صحيحة من خلال تحكمه الذاتي والتمييز الذاتي في حل مشكلاته، أو إيجاد لها السبل والطرق للوصول إلى الهدف.

وتتسق هذه النتائج أيضا مع نتائج دراسات قام وأشار إليها كل من (Brown and Ferrara , 1982,camprane) إذا أشارو أن فكرة تعليم وتلقين الخبرات الماوراء معرفية وحدها لا تكفي في بلورة وتحويلها إلى مهارات ما وراء معرفية.

حيث أشارو أن الأطفال والمراهقين لم ينحذر مستواهم الخبرات الماوراء معرفيو، ولكن هذا الشرط غير كاف لإبداعاتهم إن جلسات التدريب قد سمحت وساعدت الأطفال المتخلفين عقليا تنمية الوعي المعرفي و توظيفه وإظهار أهميته و استخدامه لإستراتيجيات ماوراء معرفة، ومن خلال ذلك إستخدام الأطفال المتخلفين عقليا لإستراتيجيات الماوراء معرفية في القياس البعدي بمبادرة ذاتية.

وتتفق أيضا مع دراسة (Demetriou et Kan, 2001) حيث ذكروا أنه من خلال التدريب الما وراء المعرفة هناك مجال لتحسين مستوى القدرات لحل المشكلات من خلال تطوير القدرات لحل المشكلات من خلال تطوير القدرات الماوراء معرفية عند الأفراد المتخلفين عقليا.

وتتسق أيضا مع دراسة ونتائج (1985) Detterman , 1987 et Stanberg et Spear حيث ذكروا أن الأطفال المتخلفين عقليا يستطيعون أن يصلوا إلى مستويات معقولة خاصة في المستويات الثلاث في المستوى التنظيمي والذي يمثل إستراتيجية الضبط والمراقبة.

كما تتسق مع دراسة Masi , Marcherchi , Pfanner 1996Y التي قامت دراسة الصعوبات في كل مستوى من المستويات الوظيفية، ولكن أيضا دراسة العلاقات والتأثيرات المتبادلة والقائمة بين المستويات

المختلفة من التنظيم المعرفي من شأنه أن يسمح لنا لفهم أفضل للتخلف العقلي و من خلال ذلك نستنتج أن التدريب الماوراء معرفي قد سمح برفع مستوى إستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى الأطفال المتخلفين عقليا و ذلك بفضل النشاطات التي تم إحرازها واستطاعوا حل مشكلاتهم المعرفية وتنمية مهاراتهم التواصلية واللغوية وهذه النتائج تعطينا تفاؤل كبير من تحسين القدرات والمهارات الإجتماعية لهؤلاء الأطفال.

ثالثا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة :

إن البيانات المتحصل عليها وذلك بعد عرض النتائج للفرضية الثالثة و الموضحة في الجدولين رقمي (21 و22) والتي تمثل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسين البعدي والتبعي وذلك بإستخدام إختبار "ت T" حيث أظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 لصالح العينة التجريبية. و يظهر من خلال بيانات الجدول 22 الخاص بالقياس البعدي حول مستوى إستراتيجيات ماوراء المعرفة التخطيطية نسبة 27,38 % وأما في القياس التبعي فجاءت النسبة متباينة حيث لم تنخفض كثيرا ولم تتأثر بصورة كبيرة ولم تمارس عليها عامل الإنطفاء وقدر عن النسبة 27,30، بينما جاءت إستراتيجية ماوراء المعرفة المراقبة تمثل نسبة 44,04 % في القياس القبلي وأما في القياس التتبعي فكانت النسبة 42,30 % ، كما جاء مستوى إستراتيجية ما وراء المعرفة التقييمية في القياس البعدي برتبة متوسط 35,70 % و أما في القياس التتبعي فكانت نسبة تقدر 35 %، وكانت نسبة ما وراء المعرفة التعديلية في القياس البعدي تمثل 12,79 % أما القياس التتبعي فجاءت بنسبة 12,20 % وتمثلت درجة الإنحراف المعياري للقياس البعدي في الدرجة الكلية ب 5,43 وجاءت النسبة في القياس التتبعي للإنحراف المعياري ب 4,40 من خلال مراجعة الجدول (22) وبالنظري الشكل البياني 34 يتبين أن وجود فروق ظاهرية طفيفة نوعا ما بين متوسط درجات أطفال والمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علم مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع هذه النتيجة حسب الباحث إلى فعالية في النشاطات التعليمية التي إستخدمت في البرنامج التدريبي ما وراء المعرفة العلاجي التي أدت إلى تحسين وتنمية الإستراتيجيات الماوراء لدى الأطفال المختطفين عقليا، حيث ركز البرنامج التدريبي على تعليم الأطفال تنمية الوعي المعرفي والتعلم عن طريق المحاولة والخطأ دون قلق أو خوف من الفشل و معرفة وإدراك معنى النجاح والفشل في النشاطات التربية الماوراء المعرفية إضافة إلى التأقلم مع الوضعيات وإدراك المسؤولية والتدريب المستمر على تحفيز الذات، فكل هذا ساعد أفراد المجموعة التجريبية على القدرة على

الاحتفاظ بهذه التعاليم والأساليب من خلال التواصل ما بين أفراد المجموعة التجريبية والمعرفية والباحث وجعلها آلية تدريبية ما وراء معرفة في تنمية المهارات التواصلية والآداءات الحياتية والمهارات الإجتماعية من المهارات الحركية والتأقلم والنضج الإجتماعي وهذا ما يراه الباحث عاملاهما أساسيا في ثبات الأطفال المتخلفين عقليا في القياس المؤجل.

- كما فسر الباحث ثبات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس المؤجل أو التتبعي إلى النجاعة العلاجية النسبية للبرنامج التدريبي ما وراء المعرفة وذلك من خلال تغطية الهلكات الإدراكية والمعرفية وتوظيف النشاطات من خلال التحفيز التدريبي الذي ساعد على تنمية وتحسين أداء وقدرات الأطفال المتخلفين عقليا وتساهم في التعلم الايجابي والسليم لمهارات الفعل التواصلي و تعلم المهارات الحياتية و المهارات الإجتماعية و المهارات الحركية، كما كان يطلب من أفراد المجموعة التجريبية التعلم واللعب أداء المهارات والإستراتيجيات الماوراء معرفية بطريقة جماعية يسودها عامل.... الفرح و الإطمئنان مع مجموعة من المربين الشكل جوا مفعما بالحيوية، وقد كان لهذا الإجراءات عامل أساسيا وسببا مباشرا في نجاعة ونجاح وإستمرار أثارات البرنامج التدريبي الماوراء معرفي.
- لقد كان للفعل التواصلي للتلاميذ المجموعة التجريبية مشاركة ناجعة وفعالة في الأنشطة التي قدمت خلال البرنامج التدريبي الماوراء العلاجي، وهذا ما إتسق في مساق دراسة ستيفن سميت وآخرون Smith,Stephen .et al ,1994).
- كما اتفق إلى حد ظاهر مع نتيجة دراسة سوانسون وآخرون التي عبروا عن تأثيرات المعرفة الإستراتيجية والتدريب الاستراتيجي في تحسين مستوى الأداء، ودراسةداهلين (Dahlin) التي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي معرفي وإدراكي على الذاكرة العاملة التي تعتبر إحدى الميزات الهامة في ما وراء المعرفة بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتتفق أيضا مع دراسة أظهرها مل من كادارولا وآخرون (Carretti et al ,2014) التي بينت نتائجها فاعلية برنامجين تدريبيين يتماشيان تدريبيا ما وراء المعرفة والذاكرة العاملة وعوم وما يناسب مع فرضيتنا إلى حد كبير وذلك في تحسين الطلبة وأن التدريبات التي تركز على التدريب المحددة لماوراء المعرفة والذاكرة العاملة يسرع في فهم النص.

وتتفق فرضيتنا أيضا مع نتائج دراسة(Efklides,A. and P. Misaimidi, 2010) التي تظهر الخبرة اللغوية الماوراء معرفية وتأثيرها على المشاعر والعواطف والانفعالات خلال البرنامج التدريبي التتبعي، مما يسمح بحل

المشكلات المعرفية للطفل والمراهق حيث تضع في الصورة قدراتهم المعرفية الموجودة حاليا وتبقى في ثبات بدون العودة إلى التمرين أو التلقين مرة ثانية.

كما تتسق نتائج هذه الدراسة حسب ما جاء به كل من فيشر Ficher وايمور دينو يانغ Immodino Yang(B2002) حيث يدعونا إلى القيام بقراءة نقدية لجميع الدراسات المعرفية النهائية التي ظلت وفيه لتصورات بياجي، لأن هذه هذا الأخير لم يقدم لنا جوابا مقنعا عن التباينات القائمة بين عدد من الأطفال الذين ينتمون إلى نفس الفئة العمرية. و أطروحته لم تستطيع تفسير بعض الظواهر الملاحظة من قبيل نجاح الطفل في الاحتفاظ بمادة الطين، وعدم توفقه في إختيار الإحتفاظ بالسوائل، وإعتماد التفسير السيكولوجي الذي يعتبرها ذاتا سيكولوجية مرنة ومتغايرة (Vanable) في أنشطتها المعرفية تبعا للطبيعة السياق الذي يباشره الذي يمثل البعد الما وراء معرفي في هذه الأنشطة، وبمعنى أدق علينا مقارنة الظواهر السيكو معرفية يوصفها ظواهر متغايرة بشكل دينامي على حد تعبير كل من يان Yanوفيشر FICHER (2002:143)، وذلك من خلال محاولة الإقرار ولو بشكل جزئي بأن هذا النمو السيكولوجي يتشكل ويتحقق عن طريق جبرورة دينامية غير ثابتة ومعقدة تجعله يعرف في العديد من الأحيان حالات من العشوائية والإزدواجية والإنتظام الغير متوقعة.

من ما يلغي عنه صفة النظام الستاتيكي ذي المسار التصاعدي المطرد.

وتتسق نتائج الدراسة على ما ذكره كل من (Ficher and Bidell 2006 :89) بحيث أن عملية الكشف ورصد هذه التقارير المتنوعة و المؤثرة في ارتفاع المعارف، والتي تساهم في خلق حالات غير منتظرة في مسارات النمو، ليس دائما واضحة المعالم وإنما هي أحيانا مجهرية يتم تتبع هذه التحولات التي تعرفها كفاءة التلميذ في القسم في أثناء إكتسابه لمادة المعرفية ما في خلال مدة زمنية محدودة، ساعة يوم أو شهر...

كما تتسق أيضا على ما عبر عليه (أحرشاو الغالي، خباش هشام، 2005) في فيما ينص إستراتيجيات ما وراء المعرفة في قدرة الأطفال في سن ما قبل المدرسي على التمييز بين الكلمة واللاكلمة و على إدراك العلاقة الاعتباطية القائمة بين الكلمة ومرجعها، وذلك ما وضعناه في وضعيات لسانية ملائمة. وجاءت هذه الدراسة متسقة مع نتائج دراسة أليكس لاتسابل (Alex Lachepelle :2017) حول قدرة الأطفال المتخلفين عقليا عبر التدريب ماوراء معرفي في قدرة الأطفال على تنمية وتحسين إستراتيجية التمييز الذاتي والرقابةالذاتية وتجسدها عن طريق تنشيط المهارات الحياتية في عملية التكيف مع المحيط وبيئة المجتمع.

كما تتفق مع ما يذكره سيكلر(Siegler,R,S, 2002) في دراسة ميدانية حيث كشف عن أهمية التفسير الذاتي لكل من إستراتيجيات الصحيحة والخاطئة في العملية التربوية و المتمثلة في توقف التلاميذ في عملية التساوي الرياضي عن طريق اعتمادهم على إستراتيجيات نموذجية سواء كان إستراتيجيات التخطيط، المراقبة، التقييم أو التعديل أو هذا ما ظهر في النشاط التدريبي ما وراء معرفي في البرنامج العلاجي في البطاقات التي تمثل في التعليمية الماوراء معرفية ما هو التصرف الخطأ الذي يوجد في الصورة حيث قام العدد من الأطفال بإعتماد منهجية فعلة في معرفة الوضعيات الصحيحة والخاطئة عن طريق الأربع وضعيات الموجودة في البطاقات الثلاثة عشر و كل واحد من هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا له إستراتيجية خاصة في معرفة ما هو التصرف الخاطئ في البطاقة والموجودة فيها الأربع وضعيات وعليه إيجاد الوضعية الخاطئة في البطاقة فهناك من قام بالعدو هناك من بدأ من اليمين إلى اليسار ليصل إلى الإجابة صحيحة وكل هذه المحاولات تنشط عن طريق الإستراتيجيات الماوراء معرفية.

وإجمالا وحسب سيكلرSiegler يمكن تشبيه نمو المعارف والإستراتيجيات بالموجات المتداخلة Overlapping Warver حيث نلاحظ أن إستراتيجية التخطيط التي كان يعتمدها الطفل في سن مبكرة أضحت أقل تداولا، في حين ظهرت إستراتيجيات جديدة منها أصبح أكثر حضورا من إستراتيجيات الرقابة ومنها من ضل ضعيفا مثل إستراتيجية التقييم بينما عرفت كل من إستراتيجية التخطيط والتعديل تذبذبا بين الظهور القوي والانحدار المفاجئ.

وفي الأخير تتسق فرضيتنا بناءا على أطروحة إمتلاك الطفل لكفاءات مبكرة ذات طبيعة مجردة وذات بنيات مفاهيمية وإجرائية وتفاعلية غير منشطة وتابعة في اللاوعي الماوراء المعرفي للطفل ويصبح إفتراض توافره في سن جد مبكر، على نظامين لمعالجة المعارف الأول مفهومي مجرد، والثاني إجرائي إمبريقي، لكن يبقى أن نشير مع كل من ريتل-جونسون Rittle-Johnson وسيكلر Siegler وآليبالي Alibali 2001 إلى أن هذين النظامين ليسا مكتملي البناء، وفي الأخير نقول أن هذا البناء لا يكتمل إلا بالنظام التفاعل والمتمثل في البرنامج التدريبي (Rttel-Johnson,B.,Siegler, R S., and Alibali,M.W, 2001).

رابعا: مناقشة النتائج الخاصة بالقضية الرابعة :

إن مؤشرات البيانات المتوصل إليها وذلك بعد أن عرضنا النتائج الخاصة في الفرضية الرابعة و الموضحة في الجدولين 24 و 25 والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس النضج الإجتماعي Vineland بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاج الماوراء معرفي وذلك عن طريق إستخدام إختبار "T" حيث جاءت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 للصالح العينة التجريبية. ويظهر ذلك من خلال بيانات الجدول (24) الخاصة بالقياس بعد لإختبار Vineland وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي ماوراء معرفي العلاجي حيث كان بعض المهارات التواصلية للمجموعة الضابطة جاء بنسبة 32,62 % أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فكانت النسبة 38,97 % ،وكانت مهارات الحياة اليومية بالنسبة للعينة الضابطة مثلت بنسبة 62,72 % وأما بالنسبة لمهارات التنشئة كانت النسبة المئوية في المجموعة الضابطة تمثل 33,55 % أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فكانت النسبة المئوية 48,55 % وفيما يخص بعض المهارات الحركية فكانت النسبة المئوية المجموعة الضابطة تمثل21,34 % وأما بالنسبة للمجموعة التجريبية فمثلت نسبة 27,93 % ونلاحظ أن نسبة النضج الاجتماع جاءت لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لأبعاده الفرعية وقد جاءت نتيجة هذه الدراسة متسقة ومتباينة مع نئج دراسة سامية شويعل 2007 وفق مقياس التعديل السلوكي و التقدييمي من خلال تطبيق مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي حيث توصلت الباحثة إلى تحسن نوعي إيجابي في سلوك المتخلف العقلي للتربية العلاجية الصحيحة خلال 19 جلسة حيث إهتمت بالقياسات المعرفية ....وهذا يندرج في التدخل العلاجي لتعديل سلوك الأطفال المعاقين ذهنيا، وإنسقت مع نتائج دراسة (الشمري السرطاوي 2003) بحيث تجعل من التركيز على مقياس فينلاند للسلوك التكيفي على جعله من الممكن الإنتقال بالتشخيص من المرحلة الصيادية والاكلينكية إلى المرحلة الأقل تقيدا بحيث يمكن الاستفادة منه في المجالات متعددة ومختلفة خاصة مهارات السلوك التكيفي للمعاقين عقليا.

واتسقت مع دراسة كايز Case و تمثلت بالبنيات المفاهيمية المركزية (Cape, Demetriau,Platridau, Kapi, 2001) ويعمل هذا الميدان الماراء معرفي، بشكل واعي، على تحديد الأهداف العامة لأنظمة الذهن، وتوجيه أنشطها وتدبير معارفها وتطبيق إستراتيجياتها، وتحويل الكفاءات من كفاءات متخصصة إلى كفاءة قابلة للتعميم، ولتنمية لابد من اعتماد نوع من التعليم الديناميكي الذي يساعد على مواجهة معارف جديدة وتحفيزها لوضعيات مشكلة غير مألوفة.

وتتسق مع ما أشار إليه نتيجة دراستنا تنامي نتائج دراسة (زعبوش، 2000- 2001: 320) من خلال أن مهمة التشخيص هي مهمة سكومعرفية بامتياز ومن ثم لتحقيق عمل متكامل في هذا النطاق لابد من خلق تواصل بين نائبين البيداغوجي وسيكولوجي.

كما تتسق مع ما ذكره كل من (Ficher et Rose) بحيث النمو المعرفي مرتبط بعدة عوامل مثل مدى ملائمة وموافق السياق الذي واجهه وحالاته العاطفية ومدى النظام التفاعلي لديه مع مربية ونوعية السقالة أي الدعم (Scaffalding) المقدمة له (Schwartry et Ficher ,2005) . وتتسق أيضا مع نتيجة دراسة (أحرشاو الغالي، 1999،ص:88) حيث أن الفشل في الأنشطة التدريبية يتولد عنده نتيجة عجزه عن تشغيل الإستراتيجيات والإجراءات اللازمة لمواجهته وضعية ما وليس نتيجة عدم فهم المعرفة.

و في الأخر تتفق أيضا مع ما أشار إليه2005 Buchel et Paour حول مدى أثر وفوائد الناجمة للتدريب بالنسبة للأفراد المتخلفين عقليا من قدرة هؤلاء الأفراد فهم النشاط و إستخدام موارد معالجة المعلومات الأساسية مثل الذاكرة العاملة والانتباه، نتائج دراستنا تظهر مستويات مختلفة للتخلف العقلي الخفيف، المتوسط والشديد، بالنسبة لقدرات الفهم ومكامن الإنتباه ظهرت بشكل إيجابي رغم الصعوبات التي يتلقاها المتخلفين عقليا، فبالنسبة الأطفال لهم قدرات واستفادوا من التدريب الما وراء معرفي مهما كان سنهم الذي يتراوح ما بين 8 و15 سنة وحتى لو كان مستوى تخلفهم شديد شاهدنا التأثيرات الإيجابية للبرنامج التدريبي ولاحظنا كلما كان العمر الزمني مرتفعا كانت هناك إستجابة ما وراء معرفية حيث أخذنا في الحساب معدل عمر الذكاء لكل فرد من العيينة التجربة الذين يتمتعون بخبرات ما وراء معرفية وهذا راجع للسنوات التي قضوها في المدرسة العادية رغم تخلفهم العقلي، كما أثر التدريب الماوراء معرفي بصورة إيجابية حتى على معدل نمو الزمني الذي يتراوح ما بين 8 و 9 و 10 سنوات 11 سنة وهذا يدل على أن التدريب الماوراء معرفي يحدث تفسيرا تصاعديا بالنسبة لجميع الأعمار وبجميع المستويات في التخلف العقلي مما يفسر أن التدريب الماوراء معرفي العلاجي يساعد الأطفال المتخلفين عقليا على تنمية وتحسين إستراتيجياتهم الماوراء معرفية التي بدورها تحفز وتنشط المهارات الإجتماعية سواء في البعد التواصلي والبعد الأداءات الحياتية والمهارات الاجتماعية المهارات الحركية.

خامسا: مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

إن البيانات المتوصل إليها وذلك من خلال عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة و الموضحة في الجدولين (26 و 27) والتي تنص على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة ومتوسطات درجاتهم على مقياس فايلاند الاجتماعي (Viland) وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي الموراء معرفي العلاجي وذلك بإستخدام إختبار "T" حيث كانت النتائج تظهر وجود إرتباط مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 بين دراجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس كيفية إستخدام إستراتيجيات قدره 56,14 وإختبار النضج الإجتماعي Viland فقدر ب 44,54 لصالح المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج العلاجي التدريبي الماوراء معرفي تبين إرتفاع في نسبته. نمو وتعلم وتحسين الإستراتيجيات الماوراء المعرفة وتأثيرها على إختبار فيلاند بصورة إيجابية حيث بلغت النسبة المئوية 44,54 وهذا ما يدل على وجود علاقة إرتباطية بينهما الأثر التي خلفها البرنامج التدريبي العلاجي الماوراء معرفي.

وإتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Prenley et levin, 1987) حيث ذكروا أن بالنسبة للأطفال الذين لديهم صعوبة كبيرة في التعلم يستخدمون إستراتيجيات لا تسمح لهم بالتعلم والتوافق الإجتماعي.

وكذلك تتسق فرضيتنا مع ما عبر عنه كل من (Flavell et wellman, 1977) أن الإستخدام الجيد للإستراتيجيات يتطلب نوع من الخبرات الماوراء المعرفية.

كما تتسق أيضا مع ما أشار إليه (Bjork lund ,2005) أن التلاميذ ليس عليهم معرفة الإستراتيجيات.

وتتسق فيما عبر عنه (Fuchs et Fuchs,2003) أن التلميذ يقوم بتطوير آليات وأدوات لمراقبة تعليمات الإستراتيجيات ويقوم بتقييم تأثيرها على النشاط الذي جسده في العملية التدريبية العلاجية حيث أن ماوراء المعرفة تلعب دورا هاما في التعلم.

وإتفق مع دراسة(Fitzrimons et Bargh, 2004) أن لا بد من تدريب الإستراتيجيات في مجالات متعددة ليصبح تطبيقه بدون المساس بطريقة سلبية على نشاط الذاكرة العاملة.

وإتسقت نتائج دراستنا بشكل من خلال توليه التربية العلاجية الماوراء معرفية كما أشار إليه كل من ريتل-جونسون Rittle-jahnson وسيكلر Siegler آليبالي 2001.

وتتسق فرضيتنا فيما أجاز به فيشر Ficher 2006 بحيث يمكن وسم النمو ليس في مظهره الذهني المعرفي فقط، وإنما كذلك في شكله الإفتراضي الصحي بكونه يعرف في الكثير من الأحيان دينامية لا خطية ، تتضمن طفرات نمائية Jumps ، وإنحدارات Drops، وهذا عبر عنه فيشر Ficher 2006 سايقا من إلغاء فكرة تقسيمه إلى مراحل ، لأن فكرة المراحل تفيد دائما التقدم في النمو ، وإعتماد في المقابل فكرة توزيعه إلى مدارات Cycler، وذلك بحيث تكون المدار يؤدي إلى إمكانية التقدم و التراجع في النمو.

وتتسق أيضا حسب ما عبر عنه سيكلر Siegler حيث شبه نمر المعارف والإستراتيجيات بالموجات المتداخلة Overlapping فمع التقدم في السن وتنوع خبرات الطفل تتغاير إستراتيجياته، فبناء على الشكل ( ) نلاحظ أن إستراتيجية التخطيط والتقييم كانت أكثر تداولا في إختبار فاينلاند بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي في حين ظهرت إستراتيجيات جديدة منها من أصبح أكثر حضورا في مقياس كيفية تنمية وتحسين إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة كإستراتيجية التخطيط والمراقبة ومنها حضورها ضعيفا في كل المقياسين مثل إستراتيجية التعديل، بينما عرفت كل من إستراتيجية المراقبة والتقييم والتعديل تذبذبا بين الظهور القوي والإنحدار المفاجئ.

وتتسق أيضا كما عبر عنه (Siegler ,2005) حيث بين من خلال دراسته أن مسار نمو الإستراتيجيات يحقق عبر موجات متداخلة (Overlapping Waver) .

و يبقى أن نشير إلى أن مرد تعدد مسارات نمو المعارف وتذبذب إيقاعاتها بين الارتفاع والإنحدار بين التقدم والتراجع إلى تنوع آليات ابنائها. التي تعمل لا على إغناء بنيات معرفية سابقة فقط، ولكن كذلك على وتفقيرها.

وتتسق حسب ما ذكر كل من (Houde,1999 ;Demetriou et Raftopoulos, 1999) أن آلية الكف (Inhibition) أو آلية التهذيب والإقصاء (Refinement and Elimination) تعمل على تحسين أداء كفاءة متخصصة في ميدان معرفي ما فإن هذه الآلية تعمل على كف البنيات المعرفية التي لا تتماشى وتخصيصية ذلك الميدان(Houdé, O., 2003) .

وتتسق إلى حد ما عبر عليه (Carey, 1985 ; Karmifoff, Smith,1998) بأن آلية التخصيصية التمييزية (Speciafication /Différentiation) هي آلية أساسية لبناء كفاءة متخصصة. وفي هذا

فهي تعمل على تحفيز الذهن في أثناء مباشرته لميدان ما على تركيز إنتباهه على البنيات المعرفية الملائمة لتخصيصية ذلك الميدان.

وتتسق أيضا ما عبر عنه (hautrey; Deribaupierne, 2005) أن آلية البديلة(Vicariance) التي تعمل على بناء على طبيعة المهام التي تباشرها، على استبدال كفاءة بثنائية دون إقصاء الأولى .

وتتسق مع فرضيتنا فيما بينه (Demetriou et Raftopoulos,1999) أنه فيما يخص الآليات..... نجد: أليتي الإنصهار(Funion) والمزج (Interweving) التين تعملان على دمج كفائتين تنتميان إلى نفس الميدان لبناء كفاءة جديدة، وآلية مد الجسور (Bridging) التي تمكن من بناء كفاءة جديدة من خلال خلق روابط بين بنيات معرفية لأكثر من ميدان متخصص .

وتتسق كذلك مع ما ذكره (Ficher et yan ,2000 a) فحسب فيشر أن النظام الذهني معلوم ويأخذ شكل شبكة ويب web تتضمن عدة فروع في ما بينها في عدة نقط ويفيد إقتران الفروع فيما بينها بأن ميادين الذهن ليست مستقلة معزولة عن بعضها البعض، وإنما هي متفاعلة ومتعاونة فيما بينها.

كما تتسق بصورة كبيرة مع ما عبر عنه ديمتريو(Demetriou) (Case, Demetriou, Platridou, Kazi,2001)حيث أن ديمتر وسماه بالميدان المافوق معرفي (Hypercagnitif System) ويصطلع عليه كايز Case بالبنيات المفاهيمية المركزية .

حيث يعمل هذا الميدان الما فوق معرفي، بشكل واعي على تحديد الأهداف العامة لأنظمة الذهن، وتوجيه أنشطتها وتدبير معارفها و تنشيط وتحفيز وتخطين إستراتيجياتها، وتحويل الكفاءة من كفاءات متخصصة إلى كفاءة قابلة للتعميم.

ان هذا العجز الذي يظهر على المتخلفين عقليا يعارضه بعض المؤلفين ، الذين يستخدمون مصطلح الصورة الذاتية بطريقة راجحة ، فقدرات التقييم الذاتي للفرد الذي يتم التعامل معه في إطار جوانب متعددة ، فهم على سبيل المثال مهتمون بالشعور باحترام الذات للفرد. (رودريغيز تومي ، 1972) في علاقاته مع "الذات".

– اهتم مؤلفون آخرون بتنمية مهارات التعرف على الذات لدى الأطفال العاديين والأطفال والبالغين ذوي الإعاقة.

– منظور ثالث يتألف من النظر في قدرات التقدير الإدراكي للأفراد من أبعاد مختلفة أو جزء من أجسامهم.

يمكننا أيضًا أن نذكر المنظور الرابع لدراسة معرفة الذات الذي يطرح على توطين الجسد في الفضاء (التجانب ، التوجيه).

–بالنسبة لبعض المؤلفين ، تقدم وجهات النظر هذه تسلسلاً هرميًا بين عدة أنواع من معرفة الذات ، لا سيما تلك المتعلقة بالذات الجسدية بدلاً من تلك الكامنة وراء الذات الاجتماعية والذات الشخصية (ALLPORT، 1961، Gordon، 1968).

يتم بناء الذات الجسدية من خلال الإدراك ، أي العلاقات المباشرة مع الواقع الذي يشكله الجسم المقترح ، بينما يتطلب تطوير الذات الشخصية أو الاجتماعية الوساطة من خلال تمثيل الذات، وبالتالي فإن الأول سيكون قبل الثاني ، والقضايا التي سنعتمدها هنا تؤدي إلى معارضة هؤلاء الآخرين بقدر ما نرفض التمييز بين المدرك والممثل على أساس الطابع المباشر أو الوسيط للعلاقة بين الموضوع.

نحن لا نفكر في انشغالات الطفل بالنفس، بل الانتقال من الذات الجسدية إلى الذات الشخصية أو الاجتماعية أثناء النمو، فهو منفصل ،فكل جانب من هذه الجوانب موجود في أي عمر ويتم تطويره في وقت واحد من قبل الطفل.

هناك معارضة أخرى ، غالبًا ما تُصاغ فيما يتعلق بمعرفة الذات ، تتمثل في التمييز بين المعرفة "الحية" الداخلية (التي تحظى بشعبية اليوم بشكل خاص) عن المعرفة المستثمرة بشكل متزايد في دراسات الباحثين. قد تكون "التجربة الذاتية" معرفة داخلية وحميمة ، يشار إليها على أكواد تفسيرية خاصة أو موضوع يُنظر إليه على أنه مستقل.

وسيتم توفير "التجربة المفاهيمية" من خلال عمل المحاور النظرية المختلفة التي تلقي الضوء على الذاتية البشرية.

يبدو لنا هذا التمييز مثيرًا للاهتمام إلى حد ما ، لكنه يأتي معه ؛ من بين معظم "المدافعين عن التجربة المعاشة" للأفكار المرفوضة: من ناحية ، لا يكفي أن نطلب من الفرد أن يتحدث عن نفسه من خلال اتخاذ وجهة نظره الذاتية من أجل الوصول إلى تجربته ، من ناحية أخرى قد يكون هناك عدم توافق بين طبيعة التجربة والرموز بين الذات المستخدمة لإضاءة الفكر.

من وجهة نظرنا ، يجب أخذ بعدين في الاعتبار من أجل تسليط الضوء على "التجربة الحية": أولاً درجة تفصيل الشفرات التفسيرية التي يستخدمها الموضوع ، وكلما أصبح أكثر وعياً بخصائصه ، زاد ستكون رموزه أكثر تفصيلاً.

بأي شكل من الأشكال ، لا يؤدي التفكير في مسار حياة المرء إلى تشويه أو عدم أصالة الذات ؛ يطيلها بالضرورة.

ثانياً ، طبيعة الموقف المقترح للموضوع لدراسة خبرته تهم فقط الحالة المقترحة للموضوع لدراسة خبرته فقط الحالة المقترحة للموضوع لدراسة مسائل خبرته ، فقط تسمياتها تسمح و تخضع للولوج إلى مجموعة متنوعة من طرائق الترميز لتحديدها. سواء كانت حسية أو إدراكية أو مفاهيمية ، فهي كافية لتسليط الضوء على التجربة التي طورها الفرد ، مما يسمح بتقييم التزامه من خلال الأساليب اللفظية الاجتماعية , Mecherbet Afifa) .2008)

ان المنظور الذي اتخذه ZAZZO لأول مرة عند دراسة تطور ردود الفعل التي قدمها الطفل الأكبر سنًا إلى هؤلاء النمل من قبل الكبار. يظهر الطفل في مواقف معينة صعوبات في التعرف عليهم.

من وجهة نظر نظرية ، يتبنى ZAZZO موقع 1957) WALLON) الذي يعتبر الارتباط بين الصورة المرئية للجسم والصورة الحركية ضروريًا للتعرف على الذات(Mecherbet Afifa , 2008) .

علاوة على ذلك ، فإن تطور الصورة الذاتية يسلط الضوء على الانتقال من شكل من أشكال التعرف إلى شكل آخر ، وبالتالي ، في أي مستوى من مستويات النمو ، يكون الطفل قادرًا على التعرف على أنماط التمييز الإدراكي وإبرازها. نذكر أيضًا أنه في الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 03 و 14 عامًا ، يمكن تمييز أشكال التعرف هذه من حيث الدقة أو التخطيط أو الاستقرار وفقًا للأبحاث المعمول بها في هذا الاتجاه.

تتنوع الأساليب المصممة للتعامل مع الصورة الذاتية مثل طرق التعامل مع هذه الفكرة على المستوى النظري.

يمكننا محاولة تنظيمها بالإشارة إلى أهميتها النفسية. نستشهد بالطرق اللفظية التي تحتوي على مقابلة سريرية واختبارات لفظية وارتباطات كلمات تعكس تجربة الصورة الذاتية. في حالتنا يا محمد ، ترتبط هذه الصعوبات باستغلال الفكر الذي يظل أساسياً في اكتساب اللغة.

تركز البيانات التجريبية من هذا البحث على قدرات التقييم الذاتي للفرد فيما يتعلق بالصورة الذاتية ، المقدرة لدى الأطفال ذوي الذكاء المتوسط.

وعموما نستطيع أن نقول في الأخير أن الميدان الماوراء معرفي يساعد على الأطفال على العمل بشكل واع وتحديد الأهداف العامة لأنظمة الذهن و توجيه أنشطتها وتدبير معارفها وتحفيز في إستراتيجياتها.

خاتمة الدراسة
والمقترحات والتوصيات

خاتمة الدراسة:

إن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة تبين نجاعة التربية العلاجية بإستخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة و تأثيرها الإيجابي على فئة الأطفال المتخلفين عقليا ما بين 8 و 15 سنة و نسبة درجة الذكاء أقل من 70 درجة وخاصة بعد تعرض العين التجريبية من الأطفال المتخلفين للبرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي والأثر الإيجابي الذي يخلفه في تنمية وتحسين مستوى المهارات الإجتماعية التي تتمثل في المهارات التواصلية، والمهارات الحياتية و المهارات الإجتماعية والمهارات الحركية وكل هذا يدخل في البيئة الإجرائية وتتدخل فيما بعد عن طريق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي البنية المفاهيمية والمتمثلة في الإستراتيجيات الماوراء المعرفية والمشكلة من مضامين الأبعاد التالية: التخطيطية، الرقابية، التقييمية التعديلية وكنتيجة للتفاعل في الميدان التدريبي الماوراء معرفي تم الكشف مستويات تراوحت ما بين الإرتفاع والإنحدار في الإستراتيجيات الماوراء معرفة بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي وهذا مؤشر ذو دالة على وجود قدرات مبكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا للمجموعة التجريبية وهذا ما كشف عنه الباحث من خلال نتائج الفرضية الأولى الظاهرة في الجدول رقم (17) اللذان يظهر أن نتائج مستويات كيفية تحسين القدرة على إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة بعد تطبيق البرنامج العلاجي عند العينة التجريبية والضابطة للأطفال المتخلفين عقليا وذلك من خلال حساب التكرارات والنسبية المئوية لكل عينة والجدول رقم (18) الذي يظهر نتائج إختبار " ت" لدراسة الفروق إستراتيجيات ماوراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا للعينين التجريبية مقارنة بالعينين الضابطة، ونستنتج من خلال جدول البيانات الثلاثة أن البرنامج التدريبي الماوراء معرفي أثر بصورة كبيرة على نشاط إستراتيجية التخطيط، المراقبة، التقييم والتعديل بالنسبة للعينة التجريبية وجاء لصالحها مقارنة مع العينة الضابطة.

ومن نتائج إختبار الفرضية الثانية الظاهرة في الجدول (19) اللذان يظهرن نتائج إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في القياسي القبلي والبعدي عند العينة التجريبية وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لكن لكل عينة والجدول رقم (20) تظهر نتائج إختبار "ت " لدراسة الفروق إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في القياسي القبلي والبعدي للعينين التجريبية عند الأطفال المتخلفين عقليا، نستنتج من خلال الجداول الثلاث أن البرنامج التدريبي الماوراء معرفي يؤثر بصورة كبيرة في إستراتيجيات ماوراء المعرفة عند العينة التجريبية في القياس البعدي ، وقد أسفرت نتائج إختبار الفرضية الثالثة الظاهرة في جدول البيانات (21) اللذان يوضحان نتائج مستويات إستراتيجيات ماوراء المعرفة للعينة التجريبية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للعينة

التجريبية والجدول رقم (22) الذي يظهر نتائج إختبار "ت " لدراسة الفرق في إستراتيجيات ماوراء المعرفة عند العينة التجريبية للأطفال المتخلفين عقليا ونستنتج من خلال الثلاث جداول أن التربية العلاجية بإستخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة لم يتأثر بشكل كبير عن النشاطات المعرفية .

وقد أسفرت نتائج إختبار الفرضية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (24) اللذان يوضحان نتائج مستويات المهارات الإجتماعية عند العينة الضابطة والعينة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي الماوراء معرفي وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لكل من عينة والجدول رقم (25) يوضح نتائج اختبار " ت " لدراسة فرق النضج الإجتماعي العين الضابطة والتجريبية، ونستنتج من خلال هذه الجداول الثلاثة أن البرنامج مع التدريب الماوراء معرفي بإستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة قد حسن من مهارات النضج الاجتماعي للعينة التجريبية مقارنة مع العينة الضابطة .

ونستنتج في الأخير من هذه الفرضيات ككل أن التربية العلاجية بإستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة تؤثر النضج الاجتماعي بالنسبة للأطفال المتخلفين عقليا سواء بالنسبة للعينة التجريبية التي أظهرت ارتفاعا واضحا في إستراتيجيات ماوراء المعرفة التخطيطية، المراقبة التقييم التعديل وتحسنا في تعلم المهارات التواصلية، الحياتية، والاجتماعية والحركية وهذا بواسطة البرنامج التدريبي ماوراء المعرفي العلاجي.

وأهميته الدراسية تتمثل في كونها هو الكشف عن إستراتيجيات ماوراء المعرفة عند الأطفال المتخلفين عقليا والمتمثلة في التخطيط المراقبة، التقييم والتعديل.

ومن خلال هذه الدراسة المتواضعة حاولنا تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف و تحفيز وتنشيط و التغطية و تخطيط ماوراء المعرفة التخطيطية، و ما وراء المعرفة الرقمية، ما وراء المعرفة التقييمة وماوراء المعرفة التعديلية.
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس كيفية وتحسين القدرة على إستخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة.
- حساب الخصائص السيكومترية لإختيار النضج الاجتماعي .Viland
- حساب الخصائص السيكومترية لمقياس رسم الرجل جونداف.

وكمية إعتبار هذه الدراسة من خلال هذه النتائج ، وخاصة أنها الوحيدة فيما يخص مضمونها الأساسي والمتعلق بتنمية وتحسين المهارات الإجتماعية بإستخدام إستراتيجات ماوراء المعرفة عن طريق البرنامج التدريبي

الماوراء المعرفي للأطفال المتخلفين عقليا في حدود علم الباحث الذي تناول هذا الموضوع، حيث أنها تزيد من مستوى فهمنا لسيكولوجية الماوراء معرفية للأطفال المتخلفين عقليا، وكيف يسلك إزاء البنيات الإجرائية والمقياسي والإختبارات والبنيات المفاهيمية بإستخدام إستراتيجية ماوراء المعرفة والبنية التفاعلية من خلال التعرفي الأطفال المتخلفين عقليا للبرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي مسارات ومسافات في حياته وما هي العوامل التي تؤثر في سلوكه المعرفي والإنفعالي والفرض من ذلك هو تحديد إستجاباته الإنفعالية والمعرفية وتأقلمها في إطار التوليفة العلاجية الماوراء معرفية التي تساعد الأطفال المتخلفين عقليا على الموافقة والملائمة في محدده المحيطي البيئي الأسري والإجتماعي وذلك لإعادة تدريبه وتأهيله لأن يكون في المستقبل متوازنا فزيولوجيا وكائنا إجتماعيا وإنتاجيا وذلك للحيلولة دون أن يكون عالة على أسرته ومجتمعه ولا يكون عرضة للأحداث الزمن النفسي والسلوكي.

ثانيا: التوصيات والاقتراحات:

وبعد ما كشفت عنه نتائج هذه الدراسة فإنه لابد من ولوج بعض التوصيات والإقتراحات هي ما يلي:

- العمل على زيادة معنا مين منهاج الأطفال المتخلفين عقليا بمقرراته تعاني من خلالها بالتدريب والتعلم على مهارات إستراتيجيات ماوراء المعرفة
- الإستفادة من نتائج الدراسة الحالية والعمل تنظيم برنامج تدريبية ما وراء المعرفة لتنمية و تحسين مستوى إستراتيجيات ماوراء المعرفة
- تنظيم دورات تدريبية متواصلة للأخصائيين النفسانيين والمصححي النطق والمربيين في كيفية إستخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في العملية التعليمية –التعليمة والسيكو معرفية
- العمل على تحسين تقدير الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال برنامج تدريبي ما وراء معرفية لماله من تأثير إيجابي على التوازن شخصياتهم النفسية والسلوكية والاجتماعية
- وضع دليل للمربيين الأطفال المتخلفين عقليا يوضح فيه كيفية إستخدام وتحسين إستراتيجيات ماوراء المعرفة و تقدير الذات لديهم
- تشجيع التعاون وتبادل الخبرات والتجارب بين المراكز الخاص التي تعني بفئة الأطفال المتخلفين عقليا ومراكز البحث وذلك من خلال إقامة ورشات تدريبية وعلاجية ما وراء معرفية يمكن من خلالها تنشيط وتحفيز كيفية إستخدام إستراتيجيات ماوراء المعرفة في مختلف جوانب النمو المعرفي والماوراء معرفي للأطفال المتخلفين عقليا
- القيام بدراسات أخرى حول إستراتيجيات ماوراء المعرفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التفكير واللغة

- القيام باستمرار على دراسة البرنامج تدريبية الماوراء معرفية لتقييمها وإثرائها و تطويرها حتى تتوافق وتتلاءم مع إستعدادات ما قبليات وقدرات وحاجات الأطفال المتخلفين عقليا

- القيام بدراسة الفروق بين الأطفال ذوي إستراتيجيات ماوراء المعرفة مرتفعة وأطفال ذوي إستراتيجيات ماوراء معرفة منخفضة في بعض السمات ، سواء سمات ذهنية أو سمات الشخصية، والسمات الإجتماعية القيام بدراسة مدى نجاعة برنامج قائم على ما وراء الإدراك وما وراء الفهم وماوراء الذاكرة في تنمية الدافعية للبرهان والإتقان والإستمرارية والمثابرة لدى مراحل التعليم المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع والمصادر:

المراجع باللغة العربية:

1. أحمد عكاشة (1998). الطب النفسى المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

2. أحرشاو، الغالي، (1999). سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم، مجلة الطفولة العربية الكويت.1.75.90.

3. أحرشاو الغالي، خباش هشام (2005). نمو تطور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن، مجلة الطفولة العربية، .61.38.25

4.أخضير محمد غسان،2015. ماوراء المعرفة النشأة والمفهوم والتطبيق، ماجستير المهبة والابداع، عمان، الاردن.

5. أحمد محمد الزغبي. 2003، ص 107 التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وارشادهم، ط1، المطبعة العلمية، دمشق.

6. أشرف محمد عبد الغنى. مخاوف الأطفال المعاقين عقلياً، الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع،(2000) ص33.

7. امال عبد السميع أباظة ،اضطرابات التواصل وعلاجها، القاهرة: دار الأنجلو المصرية ط1، 2003 ص .15

8. أحلام عبد الغفار، تربية المتخلفين عقليا ,القاهرة :دار الفجر، 2003 ص .12

9. أكرم محمد صبحي محمود العزاوي، التربية الخاصة لغير الاختصاص، دار الجنان للنشر والتوزيع،2010، نظم تعليمية مقارنة. عمان, الاردن.

10.احمد حافظ، التأهيل الحركي الرياضي، أطفال الخليج، مجلة المنال، .2019

13. إبراهيم أحمد بهلول (2004) : اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة . مجلة القراءة والمعرفة , العدد الثلاثون , الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

14.بشير معمرية (2012)، أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

15.بندر بن ناصر العتيبي(2004)، مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي" الصورة المسحية"، تعريب وتقنين. جامعة الملك سعود.المملكة العربية السعودية.

14. سهير كامل أحمد،1999، سيكولوجية نموالطفل. مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.

15. أميرة طه بخش- فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا-مجلة العلوم التربوية- العدد11-1998-ص 161.

16. إيمان فؤاد محمد كاشف، الإعاقة العقلية بين الإهمال و التوجيه- دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع- القاهرة 2001، ص 24-.30

19.توق محي الدين،قطامي يوسف، عدس عبد الرحمن، أسس علم النفس التربوي،دار الفكر للطبعة والنشر، عمان،.2003

20.جابر عبدالحميد ،جابر 1999 ، استراتجيات التدريس و التعلم سلسلة المراجع في التربية و علم النفس ، 1 10ط القاهرة دار الفكر العربي

21. جنان سعيد الرحو، أساسيات في علم النفس، ط1- 2005- الدار العربية للعلوم- بيروت، ص273- 274.

22. حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسى، القاهرة :عالم المعرفة، للنشر والتوزيع، 1978 ص .437

23. د. حسين نوري الياسري،2006.سيكولوجية منخفضا الذكاء وأساليب تعليمهم الدار العربية للعلوم، الطبعة الأولى.ص 17-.18

24. حمدى الفرماوى، ووليد رضوان ، 2004 ، الميتامعرفية :cognition-Meta بين النظرية والبحث، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية.

25. فاروق الروسان،2000: دراسات وبحوث في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

26. مصطفى النصراوي، يوسف القروي،1995,دليل المربي المختص في مجال الاعاقة الذهنية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،تونس.

27.رمضان محمد القذافي،1996، علم النفس النمو، المكتب الجامعي الحديث،الكويت.

28.خباش هشام (2003-2004) استراتيجية التفيئ التعددي ونظرية الطفل الذهنية حول الكلمة. اطروحة نيل الدكتوراه في علم النفس. جامعة سيدي محمد بن عبد الله.كلية الأداب و العلوم الانسانية، فاس.المغرب.

29. خولة أحمد يحي وماجدة السيد عبيد، الاعاقة العقلية، دار وائل للنشر،ط12005، ص 36.

30.خير الدين علي أحمد عويس (2004)، دليل البحث العلمي، دار الفكر العربي ، القاهرة.

30. درار، انصاف محمد ، 2006 ، التعليم وتنمية التفكير ، المؤتمر العلمي الاقليمي للموهبة حول رعاية الموهبة.تربية من اجل المستقبل ، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين ، المملكة العربية السعودية. ص.330

31. رافع النصر الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، 2008،علم النفس المعرفي، ط 1 ،عمان الاردن.

32. زيدان أحمد السرطاوي (2003). دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.جامعة عمان. الاردن.

33. زينب محمودشقير (1999) سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، الخصائص، صعوبات التعلم، التعليم، البرامج، التأهيل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص 108-109.

34. الزغبي أحمد محمد، 2003، ص 107 التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وارشادهم، ط1، المطبعة العلمية، دمشق.

35.الزيات ، فتحي مصطفى ، 1996 ، سيكولوجية التعلم بين التطور الارتباطي والتطور المعرفي ، سلسلة علم النفس المعرفي (2، (القاهرة ، دار النشر للجامعات.

36. العزواي رحيم جوش كرو، مقدمة في منهج البحث العلمي، عمان دار دجلة. .2007

37.الروسان فاروق، 2006، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

38.الروسان فاروق، 2005، مقدمة في الاعاقة العقلية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

37. سامية طه جميل 1998، التخلف العقلي واستراتيجية مواجهة الضغوط الأسرية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة ص .3

38. سهير محمد سلامة شاش 2002، التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزل والدمج، مكتبة زهراء الشرق الطبعة 1 ص .20

39. سهى: أحمد أمين نصر- المتخلفون عقليا بين الاساءة و الاهمال (التشخيص و العلاج)، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع- القاهرة، 1999، ص18-19. ص150

40. السيد محمد أبو هاشم (1999) : ما وراء المعرفة وعلاقتها بتوجه الهدف ومستوي الذكاء والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية العامة .مجلة كلية التربية بالزقازيق , العدد الثالث والثلاثون.

41. صفاء عيد العزيز محمد سلطان (2006 : (أثر بعض استراتيجيات العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي . رسالة دكتوراه)غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

42. ضرار كامل مصطفى أشتيه (2007) : أثر التفاعل بين بعض استراتيجيات التدريس ومستوى الوعي بما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثامن بالضفة الغربية . رسالة دكتوراه (غير منشورة)، معهد البحوث والدراسات العربية , جامعة القاهرة.

43. طارق عبد الرؤوف، ربيع عبد الرؤوف (2006) . رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنياً) القاهرة ص 150-151: الدارالعالميةللنشروالتوزيع.

44. عادل أحمد الأشول (1987). موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة: الأنجلو المصرية ص588.

45.عبد الرحمن سليمان ، 1998،سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، (ط.د) ،جزء 1 (مكتبة زهراء شروق، القاهرة.

46. عبد العزيز السيد الشخص (2007) . الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم ، القاهرة : مكتبة الطبرى، ص 74-75 .

47. عبد العزيز الشخص وعبد العزيز الدماطى (1992) . قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

48. عبد الله عسكر (2005) . الاضطرابات النفسية لمراهقين ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ص .17

49. عبدالرحمن سيد سليمان (2001) . معجم التخلف العقلى ،القاهرة: مكتبة زهراء الشرق ، ص 148.

50.عبد الرحمن محمد العيسوي (1990). الارشاد النفسي. القاهرة : دار الفكر الجامعي..

51. عبد الكاظم عجه الشمري (2003). مهارات ادارة الذات والسلوك الاجتماعي.جامعة بغداد. العراق.

52. عبد الله فرج (2005). اضطرابات الكلام واللغة. جامعة القاهرة. جمهورية مصر العربية.

53. عصام نور سريه.(2006). سيكولوجية الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية ، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ص.18

54.عفت مصطفي الطنطاوي ، 2002 ، استخدام استراتجيات ما وراء معرفية في تدريس الكمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارت عملية العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية مجلة البحوث النفسية و التربوية كلية التربية جامعة المنوفية السنة (16،(العدد(2 (ص -16 .17

55. غسان جعفر،2001، ص 10، التخلف العقلي عند الأطفال، ط 1، دار الحرف العربي بيروت، لبنان.

56. العتوم ، عدنان يوسف ، 2004 ، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

57.فايزة السيد محمد عوض , محمد السيد أحمد سعيد (2003) : فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية . المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقرءاة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، المنعقد بدار الضيافة، جامعة عين شمس ، في الفترة من 9 – 10 من يوليو , الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة , ص ص 53 – 101. .

58. فيولت فؤاد إبراهيم(2005)، مدخل إلى التربية الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص 46.

59. القريوتي ، ابراهيم،وآخرون. المدخل إلى التربية الخاصة . دبي : دار القلم للنشر والتوزيع ،1995م.

60.كردوسي هواري بومدين (2014).التأخر الذهني عند الشاب المصاب بالصرع.رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة تلمسان.

61. كمال محمد دسوقى (1979) النمو التربوي للطفل والمراهق ، بيروت . دار النهضة المصرية.

62. محمد علي كامل،2002، المرجع الشامل للتدريبات العملية لتاهيل الاطفال المتخلفين ذهنيا

63. محمد محروس الشناوى (1997). التخلف العقلى ، الأسباب – التشخيص – العلاج، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. ص .25

64. ماجدة السيد عبيد، الاعاقات الحسية الحركية، دار الصفاء للنشر والتوزيع،1999، عمان، الأردن.

65.مفيدة بن حفيظ،2014،تصميم برنامج علاجي ميتا معرفي للأطفال المصابين باضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة ، اطروحة دكتوراه ، باتنة ، الجزائر.

66.محمد فرغلي فراج وأخرون،(2004)، اختبار رسم الرجل، تأليف د.ب هاريس، القاهرة.

67. منظمة الصحة العالمية (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولى للأمراض icd-10 تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية ، الأوصاف الكلينيكية . والدلائل الإرشادية التشخيصية ، ترجمة وحدة الطب النفسى ، جامعة عين شمس ، الإسكندرية : المكتب الإقليمى ، لشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية ، فى (العربى) محمد على 2003 ص 238 .

68.ماثيو جدير، منهجية البحث، 2004، ترجمة لملكة الابيض.

69. نادر فهمى الزيود (2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا ، عمان: دار الفكر ص 19-.20

70. نادية علي مسعود أبو سكينة (2004) : فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية . مجلة القراءة والمعرفة , العدد الخامس والثلاثون , الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة , ص ص 161 – 214.

71. نبيه إبراهيم إسماعيل (2006). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ص 71-.72

72. نجوى غراب(1999) ، مدى فاعلية برنامج قصدوى تربوى على السلوك التكيفى للأطفال المعاقين عقليا ، الإسكندرية: منشأ المعارف، ص .24

73.نسرين نصر الدين محمد فهمي(2012)، دراسات ماوراء المعرفة،منتدى الكلية، جامعة المنوفية. جمهورية مصر العربية.

74.سليمان عبد الواحد يوسف، الفروق الفردية في العمليات العقلية المعرفية(2011)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ص 96.

المراجع باللغة الانجليزية:

75. Alexander, P.A., Why this and why now? Introduction to the special issue on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. Educational Psychology Review, 2008. 20: p. 369-372.

76. Astington, J. 1998. Developing Theories of Mind Cambridge university press.87. Beck, A.T., et al., A new instrument for measuring insight: the Beck Cognitive Insight Scale. Schizophrenia Research, 2004. 68: p. 319-29.

77. Beck, A.T., et al., A new instrument for measuring insight: the Beck Cognitive Insight Scale. Schizophrenia Research, 2004. 68: p. 319-29.

78.Belmont, J. M., Butterfield, E. C., & Ferretti, R. P. (1982). To secure transfer of training, instruct self-management skills. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds), How and how much can Intelligence be Increased ? (pp. 147-154). Norwood, NJ : Ablex.

79. Borkowski, J. G., & Cavanaugh, J. C (1979). Maintenance and generalization of skills and strategies by the retarded. In N. R. Ellis (Ed.), Handbook of Mental Deficiency (pp. 569-617). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

80. Büchel, F. P. (2001). DELF : un programme métacognitif pour adolescents en formation professionnelle. In P.-A. Doudin, D. Martin, & O. Albanese (Eds), Métacognition et éducation (2e éd. ; pp. 179-200). Berne : Éd. P. Lang.

81. Burack, J. A., & Zigler, E. (1990). Intentional and incidental memory in organically mentally retarded, familial retarded, and non-retarded individuals. American Journal on Mental Retardation, 94, 532-540.

82.Benson, G., Abbeduto, L., Short, K., Bibler-Nuccio, J., & Maas, E. 1993. Development of theory of mind in individuals with MR.American Journal on Mental Retardation, 98, 427-433.

83.Boyle, J. R. (1996). The effects of a cognitive mapping strategy on the literal and Inferential comprehension of students with mild disabilities. Learning Disabilities Quarterly, 19.

84. Brown, A.L., Metacognition, motivation, and understanding, in Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms, F.E. Weinert and R. Kluwe, Editors. 1987, Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale. p. 65– 116.

85. Campione, J. C., Brown, A. L., & Ferrara, R. A. (1982). Mental retardation and intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Human Intelligence (pp. 391-490). New York : Cambridge University Press.

86. Carey.S (2000a) sources of conceptual change.In.EK Scholink.K Nelson,S.A.Gelman and P.H.Miless (Eds).

87. Case, R.,Demetriou, A.Platsidou,M,and Kasi, S(2001) Integrating concepts and tests if intelligence from tha differential and developmental traditions,Intelligance,29.307-336.

88. Cornoldi, C., & Campari, S. (1998). Connaissance métacognitive et contrôle métacognitif dans le retard mental. In F. P. Büchel, J.-L. Paour, Y. Courbois, & U. Scharnhorst (Eds), Attention, mémoire, apprentissage. Études sur le retard mental (pp. 119-128). Lucerne, Suisse : Éd. SZH-SPC.

89. Cullen,J.L.(1985).Children'sabilityto copewithfailure: implicationsofa metacognitiveapproachfortheclassroom.InForrest-Pressley,D.L.,Mackinnon, G.E.etWaller,G.(dir.). *Metacognition,CognitionandHumanPerformance, Vol.2*.New York:Academic. 267-300.

90.Detterman,D.K.(1987).Theoreticalnotionsofintelligenceandmentalretardation, *American JournalofMentalDeficiency*,*92*(1), 2-11.

91Demetriou, A., & Kasi, S. (2001). Unity and modulatiry in the mind and the self. London : Routledge 98.Desoete, A., & Roeyers, H. (2006). Metacognitive macroevaluations in mathematical problem solving. Learning and Instruction, 16, 12-25.

92. demetriou,A,and Kasi, S.(2001).Unity and modularitz in the mind and the self :Studies on the relationships between relf-awareness,personnality,and intellectual development from child hood to a dolescence.London :Routeledge.

93.Doly, A. M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In Meirieu, P. (ed.). La métacognition, une aide au travail des élèves (pp. 17-61), Paris : ESF.

94. Doudin, P.A., Martin, D. & Albanese, O. (2001). Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires. Bern : Peter Lang.

95. Doudin, P.A. and D. Martin, Métacognition et éducation, in Vers une psychologie métacognitive, P.A. Doudin, D. Martin, and O. Albanese, Editors. 1999, Peter Lang: Berne. p. 3-29.

96. Efklides, A. and P. Misaimidi, Trends and Prospects in Metacognition Research, ed. A. Efklides and P. Misaimidi. 2010, New York: Springer.

97.Ellis,N.R. 1963. Hand Book of mental deficiencies.

98.Esther Berkowity& Terry,C (2004).Meatcognition strategy use reading of gifted.Middel school students.New York .

99. Flavell, J.H., Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitivedevelopmental inquiry. American Psychologist, 1979. 34: p. 906-911.

100.Flavell, J.H., The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. American Psychologist, 1986. 41: p. 418-25.

101. Flavell, J. H. 1988. The development of children’s knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In Astington, J.

102. Flavell, J.H., Metacognitive aspects of problem solving, in The nature of intelligence. 1976, Erlbaum: Hillsdale.

103. Ficher,K,W., and Bidell,T,R(2006).Dynamique development of action,thought,and emotion.In w.Damon and R.Mlerner(EDS),Theoretical models of human development.Handbook of child psychology,1,313-399,New York :wiley.

104. Ficher,K,w and Immordino-young,M,H(2002).cognitive development and education : from dynamiqc general structure to specific learning and teaching.INE.Lagemam(Ed).Tradition of scholarship in Education chicago : Spencer Foundation.

105. Kluwe, R.H., Cognitive knowledge and executive control: metacognition, in Animal Mind - human Mind, D.R. Griffin, Editor. 1982, Springer-Verlag: New York. p. 201- 224.

106. Koriat, A., H. Ma’Ayan, and S. Nussinson, The intricate relationships between monitoring and control in metacognition: lessons for the cause-and-

effect relation between subjective experience and behavior. Journal of Experimental Psychology, 2006. 135: p. 36-69.

107. Kruger, J. and D. Dunning, Unskilled and unaware--but why? A reply to Krueger and Mueller (2002). Journal of Personality and Social Psychology, 2002. 82: p. 189-92.

108.Kennedy,L.performance overconfidence metacognition effects or misplaced student expectation (2002).journal of marketing education.usa.

109. Moritz, S., Woodward, T.S., Metacognition Study Group & Favrod, J. (2007). Entraînement des habiletés métacognitives pour les personnes atteintes de schizophrénie (EMC). VanHam Campus Verlag : Hamburg.

110.Michel F-Shoughnessy Marcel V. J. Veeman,Cyntia Kleyn-Kennedy: meta-cognition A Recent Review of Research, theory and Perspectives, 2008.

111. . Proust, J., The Philosophy of Metacognition, Mental agency and Self-Awareness. 2013, Oxford, United Kingdom: Oxford University Press

112. Nelson, T.O. and L. Narens, Why investigate metacognition?, in Metacognition : Knowing about knowing, J. Metcalfe and A.P. Shimamura, Editors. 1994, MIT Press: Cambridge.

113. Vygotsky, L.S., Mind in Society. 1978, Cambridge: MA: Harvard University Press.

114. Melot, A.M. and A. Nguyen Xuan, La connaissance des phénomènes psychologiques, in Savoir et savoir faire chez l'enfant P. Oleron, Editor. 1981, Pierre Mardaga: Bruxelles.

115. Wang, M., G. Haertel, and H. Walberg, “What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature”. Journal of Educational Research, 1990. 84: p. 30-43.

116. Schwartz, B.L. and T.J. Perfect, Introduction: toward an applied metacognition, in Applied Metacognition, T.J. Perfect and B.L. Schwartz, Editors. 2002, Cambridge University Press: Cambridge. p. 1-14.

117. Metcalfe, J., Premonitions of insight predict impeding error. Journal of Experimental Psychology : human memory and cognition, 1986. 12: p. 623-634.

118. Nelson, T.O. and L. Narens, Why investigate metacognition?, in Metacognition : Knowing about knowing, J. Metcalfe and A.P. Shimamura, Editors. 1994, MIT Press: Cambridge.

119. Lewin, K. (1936). The Dynamic Theory of Personality. New York : McGraw-Hill. Meador, D. M., &.

120. Meador,D.M., &Ellis, N.R. (1987). Automatic and effort ful processing by mentally retarded and non- retarded persons. *American JournalofMental Deficiency,91*,613-

121. Moreno,J., &Saldana, D.(2005). Use a computer- assisted program to improve metacognitionin persons with severe intellectualdisabilities.*Research in DevelopmentalDisabilities,26,*341-357.

122.Matarazzo,J.D(1980),Behaviral health and behaviorall medicine:frontiers for a new health psychology.American Psychologist,Journal Article.APA.

123. Pennequin, V., Sorel, O., & Mainguy, M. (2010). Metacognition, executive functions and aging: the effect of training in the use of metacognitive skills to solve mathematical word problems. Journal of Adult Development, 17(3), 168-176.

124. Premack, D. & Woodruff, G. 1978. Does the chimpanzee have a ” theory of mind ? Behavioral and Brain Sciences, 4, 515-526.

125.Tobias & Everson (1996).Assessing metacognition knowledge monitoring.APA.

126. Metzoff, A. & moore, M. 1983. New born in facts imilate adultfacial gestures. Child Development, 54: 702-758.

127. Hala, S., & Carpendale, J. 1997. All in the mind: children’s understanding of mental life. In S. Hala (Ed.), The Development of Social Cognition (189-231). Hove, UK: Psychology Press Ltd.

128. . Gopnik, A. 1993. How we know our minds: The illusion of first – person knowledge of intentionality.Brain and Behavioral Sciences, 16, 1- 14.

129. . Karmiloff-Smith, A., Klima, E. S., Bellugi, U., Grant, J., & Baron-Cohen, S. 1995. Is there a social module? Language, face processing, and theory of mind in subjects with Williams syndrome. Journal of Cognitive Neuroscience, 7(2), 196-208.

130. Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. 1987. Three-year.

131.Pablo Brinol and Kenneth G, DeMarree, Social Metacognition, (2012).

132. Tager-Flusberg, H. 2000. Language and understanding minds: Connections in autism. In S., Baron-Cohen, H., Tager-Flusberg, and D. J. Cohen, (eds.), Understanding Other Minds: Perspectives From Cognitive Neuroscience Development, (2nd.ed)., Oxford University Press, Oxford, UK.: 124–149.

133. Wellman, H. M. 1985. The child's theory of mind: The development of conceptions of cognition. In S. R. Yussen (Ed.), The growth of reflection (169-206). San Diego, CA: Academic Press.

134. Yirmiya, N., Osnat, E., Michal, S., and Daphna S. 1998. Meta-Analyses Comparing Theory of Mind Abilities of Individuals With Autism, Individuals With Mental Retardation, and Normally: Developing.

135. Individuals Psychological Bulletin Copyright 1998 by the American Psychological Association, Inc., 124 (3): 283-307.

136 . Samet, J. 1993. Autism and theory of mind some philosophical perspectives. In S. Baron-Cohen H. TagerFlusberg, and D. Cohen (eds) understanding other mind: perspectives from Autism. Oxford: Oxford University Press.

137. Steen, F. 1997. Theory of Mind communication study: university of California Los Angeles.

138. Sullivan, K., Zaitchik D., Tager-Plusberg H. 1994. Preschoolers can attribute second-order beliefs.

139. Shlomo Kravetz, Shlomo Katz, Inbal Alfa-Roller, and Stacy Yehos. 2003. Aspects of a theory of mind and selfReports of quality of life by persons with mental retardation Journal of Developmental and Physical Disabilities, 15 (2).

140.Steward,L.2000.living space: the changing meaning of home.british journal.

141 .Karmiloff-Smith,A,(1998).Is atypical development necessarily a window on the normal mind/brain ? The case of williams syndromes,developmental Science 1 :2,273-277.

142. Lipton,J.S.and Spelke,E.S.(2003).Origins of number sense :Large number discrimination i human infants.Psychological Science,14(5),396-401.

143.Landin,D,K, Herbert,E & Cutton,D.1989.analysing the argmented feedback patterns of professional tennis instructors.ournal of applied rsearch in coaching.V4.255-271.

144. Opfer,J.E.,and Siegier,R.S.(2004).Revisiting preschoolers,living things concept : A microgentic analysis of conceptual change in basic biology.Cognitive Psychology,49, 301-322.

145. Rittle-Johnson,B., Siegler, R. S., and Alibali, M.W. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics : aniterative process.Journal of Educational Psychology,93,349-362.

146.RobertL.Scholok(2002).User'guide.mental retardation,AAMR.

147. Schwartz,M.S., and Ficher, K.W. (2003).Building vs.Borrowing : The challenge of actively constructing ideas.Liberal Education,89(3),22-29.

148. Schwartz,M.S., and Ficher, K.W. (2005).Building general Knowledge and skill :Cognition and microdevelopment in science learning.In A.Demetriou and A.Raftopoulos (Eds.), cognitive development change : Theories, models,and measurement, 157-187,Cambridge,U.K. : Cambridge University Press.

149. Schober,M.F., and Clark, H.H.(1989). Understanding by addressees and observers,Cognitive Psychology,21,11-232.

150. Siegler,R.S.(2002).Microgentic studies of self-explanation.In N.Granott and J.Parzaile(Eds.), microdevelopment : transition process in development and learning,31-58,Cambridge University Press.

151. Siegler,R.S.(2004). U-Shaped Interest in U-Shaped development – and What it Mean.Journal of Cognition and development, Lawrence Erilbaum Association, Inc.5(1),1-10.

152. Siegler,R.S.(2005).Children's learning.American Psychologist,60,796-778.

153. Yan. Z., and Fischer,K.W(2002) . Always under construction : Dynamic variation in adult cognitive development. Human Development, 45, 141-160.

المراجع باللغة الفرنسية:

154. Mecherbet Afifa (2008). les doctrines psychologiques du corps, séminiares de post graduation, mécanismes mentaux et structuration formative de l'épilepsie, option, psychopathologie des épilepsies, université de Tlemcen, département de psychologie.

155.Anne- Pascale, Le Berre, Francis Eustache, Hélene Beaunieux; La Métacognition: Théorie et Clinique, (2009).

156.Angers.M(1997): Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Casbah, université,Alger.

157.Dyanne Escorcia et Fabien Feuouillet ; connaissences métacognitives et stratégies d'autorégulation, (2008).

158. Houdé, O. (2003). Vocabulaire des sciences cognitives. Paris : Presses Universitaires de France.

159. Liliane Portelance et Georges Ouellet ; vers l'énocé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire, (2004).

160. OMS (2012). Rapport mondial sur le handicap.

161. Piaget, J., Réussir et comprendre. 1974, Paris: Presses Universitaires de France.

162. Gombert, J.E., Le développement métalinguistique. 1990, Paris: Presses Universitaires de France.

163. Wolfs, J.L.N., B. ; Romainville, M. , La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. Revue française de pédagogie, 1995. 112: p. 47-56.

164. Leclercq, D. and M. Poumay, La métacognition, in Méthodes de formation et théories de l'Apprentissage. 2004, Editions de l'université de Lièges: Lièges.

165. Paour, J.-L. (1991). Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir. Thèse de doctorat d'État, Université de Provence - Aix-Marseille I.

166. Houdé,O,(1999) ,Attention sélective,développement cognitif et control inhbiteur de l'information.In G.Netchine-Gynberg,(ED),développement et fonctionnement cognitif : vers une intégration,181-195,Paris :PUF.

167. Khabbache,H.(2001).Stratégies plurielles de catégorisation.le cas de l'enfant marocain.Symposium Troadecl.In actes08 congrés de l'association pour la recherche Interculturelle(ARIC).Universite de Genéve 24-28 septembre 2001.

168. Wechsler, D. (2011). WAIS IV : Echelle d'intelligence pour adultes – quatrième édition. Paris : ECPA.

169. Dehaene, S., Métacognition ; Définitions et premiers paradoxes, in Introspection et métacognition, les mécanismes de la connaissance de soi ; Cours au collège de France 2010.

170. Stéphanie Frankel : composante Métacognitive : définitions et outils d'évaluation , (2014).

171.Zazzo Réne, les débilités mentales, Paris 02, éd,1971.

172.DSM 5 :manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, traduction française ; Marc-Antonie Crocq et Julien Daniel Guelfi,Issy-les-Moulineaux :Elsevier Masson-DL 2015 .

173 .Kohler Claude, Jeunes Déficients mentaux,1967,edite par Dessort,Belgique,Bruxelles.

المرجع باللغة الايطالية:

174.Saverio Fontani: Difficolta di comprensimetone testuale, Strategie metacognitive per l'intervento educativo, (2017).

.المواقع الالكترونية:

175.www.moudir.com

176.www.tabibnafsany.com

177.www.wékipédia.com

الملاحق

الملحق رقم 01: مقياس تحسين القدرة على كيفية استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة

اخي، أختي المربية

يتضمن المقياس الذي بين يديك عبارات تصف استرتيجيات ماوراء المعرفة الذي يستخدمه الاطفال في المواقف والنشاطات التعليمية المختلفة، يرجى قراءة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعامل مع هذه المواقف خصوصا مع فئة الاطفال، وذلك بوضع اشارة(X)، مقابل العبارة في العمود المناسب، علما بأن هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي لذا نرجوا قرأءتها بشكل دقيق والاجابة عليها بموضوعية.

الاسم:..... **الجنس:**.....

تاريخ الميلاد:.....

تاريخ تطبيق المقياس:.....

05 دائما	04 غالبا	03 أحيانا	02 نادرا	01 مطلقا

استراتيجية التخطيط						
الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
1	يستطيع ادراك الاشكال والالوان الاساسية.					
2	لديه القدرة في التحكم في مسك القلم.					
3	يمكنه استعمال المقص بطريقة صحيحة لقص بعض الاشكال.					
4	يحب العاب الترتيب ، التصنيف والمكعبات.					
5	يلون حيز محدد دون الخروج منه.					
6	يمكنه المشي فوق حافة رصيف أو خشبة بكتفين متوازيين.					

7	يميل الى الالعاب التي تتطلب الجري والنشاط الحركي.					
8	لديه القدرة على تقدير الوقت المناسب لاكمال نشاطه.					
9	يربط المعلومات السابقة بالجديدة لتحسين مكتسباته المعرفية					
10	يركز على اهمية المعاني و المعلومات الجديدة ازاء النشاط التعلمي.					
11	يتذكر صور او رسومات لكي تساعده على فهم ما اراد تعلمه في النشاط التعلمي.					
12	يدرك نقاط القوة والضعف في قدراته العقلية					
13	يستطيع أن يلتقط الكرة ويرميها بذارع مستقل.					
استراتيجية المراقبة						
14	لديه القدرة على توقع النشاط القادم.					
15	يستطيع أن يضع هدفا محددا لنشاطه.					
16	يعبر عن تساؤلاته بواسطة الرموز كالرسم والاشارة.					
17	يعبر عن الموضوع بكلماته الخاصة.					
18	يتمكن من ربط المعلومات بشكل جيد					
19	يعبر عما يدور في ذهنه من عمليات التفكير في حل المشكلة بصوت مسموع.					
20	يعي بما يقوم به من نشاط رياضي بناء على فهمي الخاص لها.					
21	يحدد هدفا لكل استراتيجية استخدمها في النشاط التعلمي.					
22	يحدد ما يحتاج لكي يستعمله قبل أن يبدأ في النشاط التعلمي					

23	يقرأ التعليمات بحرص قبل أن يبدأ في نشاط التعلمي					
24	ينجز عمله بشكل جيد أثناء ممارسته للنشاط التعلمي					
25	يشرح رسوماته اويروي حكاية او يتحدث عن اشخاص قام برسمهم					
26	يستخدم استراتيجيات مختلفة لحل مشكلاته.					
27	يعبر عن حاجاته ومطالبه بوضوح.					
28	يطرح أسئلة باستعمال أدوات الاستفهام: من، كيف.					
29	لديه صعوبة في نطق بعض الحروف.					
30	يؤدي الأغاني (الأناشيد) التي يحفظها أداء مناسبا.					
31	يحفظ السور القرأنية بصفة جيدة.					
32	يستطيع أن يعد حتى 10 عدا متسلسلا ومنظما.					
33	يجد صعوبة في نقل المعلومات للتحدث عن أمر حدث له.					
34	يستعمل الضمائر بصفة أكثر.					
35	يعبر عن الماضي، الحاضر والمستقبل.					
36	يفهم القصص المحكاة ويقوم باعادتها.					
استراتيجية التقييم						
37	يبدي اهتمام كبير للاشياء الجميلة.					
38	يتمهل في الاجابة عند انجاز النشاطات.					
39	يجند مكتسباته السابقة لبناء معارف جديدة.					
40	يدرك نجاحه واخفاقه اثناء وبعد أدئه					

	للمهمة.					
41	يحفز نفسه معنويا عند اتمامه لمهة.					
42	يجزئ العمل إلى مهام صغيرة ليسهل التعامل معها .					
43	يتدارك مواطن الضعف ويعالجها.					
44	لديه قدرة التحكم مناسبة في ردود افعاله					
45	يستطيع ان يرتب صور قصة حسب تسلسلها.					
46	يعرف ايام الاسبوع والفصول.					
47	يستطيع ان يميز بين بعض القطع من العملة.					
48	يميز بين الابعاد: اقرب من /أطول من/أبعد من/أقصرمن/أكبر من.					
49	يبدي اهتماما للقصص الخيالية الغير مخيفة.					
50	يبدي انتباها للقصة التي تجمع بين الواقع والخيال.					
51	يستطيع استعمال الرائحة للتمييز بين الاشياء.					
52	يقرا التعليمات بحرص قبل ان يبدا المهمة					
53	يتعلم اكثر عنما يكون مهتم بالموضوع					
54	يدرك العلاقة المكانية: امام، خلف، أعلى، اسفل، يمين، يسار.					
55	يطرح تساؤلات مختلفة: ماهذا، لماذا، لماذا نفعل.					
56	ينتبه للعبة اذا اختفت ويسأل ويبحث عنها.					
استراتيجية التعديل						

57	يكرر الارقام بترتيب عكسي: 0_1_2_3_4_5_6_7_8_9_10					
58	يغير طريقته في حل المشكلة عندما لا يستطيع فهم الموضوع.					
59	يقوم باعادة التعليمة، لكي يرى هل نسي شيئا او لا.					
60	يسأل نفسه ، اذا كانت هذه هي الطريقة المناسبة لحل المشكلة.					
61	لايظهر قلق كبير ازاء تكرار المحاولة في حل المشكلة					
62	يصحح معلوماته في حال التعرف على أخطائه.					
63	يغير طرق حل مشكلاته في كل مرة.					
64	يتحقق من عمله، قبل تقديمه الى معلمه.					

الابعاد:

البعد 01: استراتيجية التخطيط (1–13).

البعد 02: استراتيجية المراقبة (14–36).

البعد 03: استراتيجة التقييم (37–56).

البعد 04: استراتجية التعديل(57–64).

مستويات استراتيجية ماوراء المعرفة:

مستوى منخفض:من 64 الى 128.

مستوى متوسط : من 128 الى 192.

مستوى فوق المتوسط: من 192 الى 256.

مستوى مرتفع نوعا ما: من 256 الى 320.

الملحق رقم :02 درجات مقياس كيفية استخدام استراتيجات ماوراء المعرفة للاطفال المتخلفين عقليا(القياس القبلي).

ن	العمر الزمني	الدرجة المعيارية الكلية	الملاحظة	ن	العمر الزمني	الدرجة المعيارية الكلية	الملاحظة
1	11	68	منخفض	21	09	138	منخفض
2	10	102	منخفض	22	09	101	منخفض
3	11	123	منخفض	23	10	76	منخفض
4	10	117	منخفض	24	11	50	منخفض
5	11	165	متوسط	25	12	127	منخفض
6	11	123	منخفض	26	09	59	منخفض
7	12	121	منخفض	27	09	94	متوسط
8	10	63	منخفض	28	10	146	منخفض
9	12	66	منخفض	29	11	50	متوسط
10	10	81	منخفض	30	10	159	منخفض
11	11	69	منخفض	31	11	126	مرتفع
12	12	70	منخفض	32	14	221	متوسط
13	15	61	منخفض	33	14	164	متوسط
14	15	34	منخفض	34	15	155	منخفض
15	15	50	متوسط	35	10	104	منخفض
16	15	175	متوسط	36	12	132	منخفض

17	11	181	متوسط	37	13	110	منخفض
18	12	175	متوسط	38	13	162	متوسط
19	12	151	متوسط	39	11	111	منخفض
20	11	171	منخفض	40	11	199	فوق المتوسط

الملحق رقم :03 درجات مقياس كيفية استخدام استراتيجات ماوراء المعرفة للاطفال المتخلفين عقليا(القياس البعدي).

ن	العمر	الدرجة	الملاحظة	ن	العمر	الدرجة	الملاحظة

	الزمني	المعيارية الكلية			الزمني	المعيارية الكلية	
1	11	221	فوق المتوسط	21	09	236	فوق المتوسط
2	10	214	فوق المتوسط	22	09	162	متوسط
3	11	204	فوق المتوسط	23	10	221	فوق المتوسط
4	10	212	فوق المتوسط	24	11	202	فوق المتوسط
5	11	135	متوسط	25	12	216	فوق المتوسط
6	11	148	متوسط	26	09	213	فوق المتوسط
7	12	147	متوسط	27	09	209	فوق المتوسط
8	10	154	متوسط	28	10	221	فوق المتوسط
9	12	284	مرتفع	29	11	169	متوسط
10	10	215	فوق المتوسط	30	10	162	متوسط

11	11	204	فوق المتوسط	31	11	125	منخفض
12	12	142	متوسط	32	14	83	منخفض
13	15	270	مرتفع	33	14	88	منخفض
14	15	282	مرتفع	34	15	102	منخفض
15	15	293	مرتفع	35	10	85	منخفض
16	15	285	مرتفع	36	12	86	منخفض
17	11	300	مرتفع	37	13	75	منخفض
18	12	269	مرتفع	38	13	93	منخفض
19	12	281	مرتفع	39	11	71	منخفض
20	11	237	فوق المتوسط	40	11	204	فوق المتوسط

الملحق رقم :04 درجات مقياس كيفية استخدام استراتيجات ماوراء المعرفة للاطفال العاديين بالمدرسة الابتدائية الشيخ أحمد.

ن	العمر	الدرجة المعيارية	الملاحظة	ن	العمر	الدرجة	الملاحظة

	الزمني	الكلية			الزمني	المعيارية الكلية	
1	08	306	مرتفع	23	08	290	مرتفع
2	08	317	مرتفع	24	08	290	مرتفع
3	08	255	مرتفع	25	08	273	مرتفع
4	08	304	مرتفع	26	08	277	مرتفع
5	08	216	فوق المتوسط	27	08	274	مرتفع
6	08	306	مرتفع	28	08	290	مرتفع
7	08	303	مرتفع	29	08	291	مرتفع
8	08	322	مرتفع	30	08	200	فوق المتوسط
9	08	238	فوق المتوسط	31	08	204	فوق المتوسط
10	08	293	مرتفع	32	08	206	فوق المتوسط
11	08	294	مرتفع	33	08	208	فوق المتوسط
12	08	300	مرتفع	34	08	209	فوق المتوسط

13	08	301	مرتفع	35	08	210	فوق المتوسط
14	08	302	مرتفع	36	08	212	فوق المتوسط
15	08	304	مرتفع	37	08	216	فوق المتوسط
16	08	305	مرتفع	38	08	215	فوق المتوسط
17	08	280	مرتفع	39	08	214	فوق المتوسط
18	08	285	مرتفع	40	08	250	فوق المتوسط
19	08	278	مرتفع	41	09	135	متوسط
20	08	279	مرتفع	42	09	100	منخفض
21	09	110	منخفض	43	09	115	منخفض
22	08	279		–	–	–	–

البرنامج التدريبي الماوراء معرفي العلاجي:

التخطيط:

الخط المائل ／ ／ ／ ／ ／ ／ ／

الخط العمودي

الخط الافقي

الكتابة:

حرف الالف

أ . . . . . .

حرف الباء

ب . . . . . .

حرف التاء

ت . . . . . .

حرف الثاء

ث . . . . . .

حرف اللام

ل . . . . . .

حرف الجيم

ج . . . . . .

رياضيات:

0 . . . . . .

1 . . . . . .

2 . . . . . .

3 . . . . .

4 . . . . .

5 . . . . .

6 . . . . .

7 . . . . .

8 . . . . .

9 . . . . .

التربية العلمية: 1.استظهار الحواس الخمس:

– استظهار حاسة العين، التعليمة الماوراء معرفية: أشيرو لي أين توجد العين في جسدكم.

–استظهار حاسة السمع، التعليمة الماوراء معرفية: أشيرو لي أين توجد الاذن في جسدكم.

– استظهار حاسة الشم، التعليمة الماوراء معرفية: أشيرو لي أين توجد الانف في جسدكم.

–استظهار حاسة الذوق، التعليمة الماوراء معرفية: أشيرو لي أين توجد اللسان في جسدكم.

–استظهار حاسة اللمس، التعليمة الماوراء معرفية: أشيرو لي أين توجد الجلد في جسدكم.

2.التغذية: التمييز بين الخضر والفواكه:

نتأتي بمجسمات بلاستيكية للفواكه والخضر ونعرضها على الاطفال.

التعليمة الماوراء معرفيةك نطلب منهم أن يضعوا الفواكه في سلة والخضر في سلة أخرى.

3.استظهار السكون والحركة: فوق، تحت، أمام، خلفن يسار، يمين,

نأتي بضفدع أخضر وأخر احمر ونغير في مرة الوضعيات أنظر الملحق رقم 06.

التربية الاسلامية:

1.استظهار الشهادتان من خلال التقطيع الصوتي للكلمات:

أشهد/أن/لا/اله/الا/الله/و/أشهد/أن/محمد/رسول/الله.

2.استظهار سورة الفاتحة من خلال التقطيع الصوتي لكلمات الاية:

بسم / الله/ الرحمن/
الرحيم/1/الحمد/لله/رب/العالمين/2/الرحمن/الرحيم/3/ملك/يوم/الدين/4/اياك/نعبد/واياك/نستعين/5/اهدنا/ا
لصراط/المستقيم/6/صراط/الذين/أنعمت/عليهم/غير/المغضوب/عليهم/ولا/الضالين/.7

3.استظهار سورة الكوثر من خلال التقطيع الصوتي لكلمات الاية:

بسم / الله/ الرحمن/ الرحيم/انا أعطيناك الكوثر/1/فصل/ لربك/ وانحر/2/ان/شانئك/هو/الابتر/3.

التربية المدنية:

1.استظهار الهوية الشخصية:

-يذكر اسمه ولقبه.

-يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر.

2- استظهار طاعة الوالدين:

-أحب واطيعها.-أحب أبي وأطيعه.

التربية الموسيقية:

-التدريب على جزء من نشيد مدرستي

التربية التشكيلية:

التمييز بين الالوان:

أخضر ، أحمر ، أصفر ، أبيض ، أزرق ، أسود .

رسم مثلث: التعليمة الماوراء معرفية هي أنظر النقاط الثلاث اربطها لتشكل مثلث

. .

.

رسم مربع: التعليمة الماوراء معرفية هي أنظر النقاط الاربع اربطها لتشكل مربع

. .

. .

استراتيجية التعبير اللغوي للصور: أنظر الملحق (07)

– يتكون من 37 صورة ، بعد ثمانية أخطاء متواصلة يتوقف الاختبار.

– التعليمة المعرفية: هذه مجموعة من الصور أمامك.

–التعليمة ماوراء المعرفية: اعطي اسم لهذه الصور.

استراتيجة التصنيف التحليلي:أنظر الملحق (08)

–توجد 27 بطاقة من البلاستيك على دائرة ومثلث ومربع.

النشاط الاول: نطلب من المتعلم أن يضع كل بطاقة في مكانها.

–يتوقف النشاط بعد ثلاثة أخطاء متتابعة.

استراتيجية الفهم والارتقاء الاجتماعي أنظر الملحق (09):

التعليمة المعرفية: نقدم للمتعلم صور تمثل الاب والام والولد والبنت والطفل الرضيع والتاجر.

–يتوقف النشاط بعد خمسة اخطاء متتالية

التعليمة الماوراء معرفية:

1.ارني في الصورة اين هي الام واين هو الاب واين هو الرضيع.

2.وهتان الصورتان للولد والبنت من هما في رايك؟

3.ماذا تفعل الام؟

4.ماذا تفعل الفتاة؟

5.ماذا يفعل الولد؟

6.من أنت؟ هل أنت ولد أم بنت؟

7.عندما تكبر ماذا ستصبح أب أو أم؟

8.ماذا تفعل الأم عندما يقوم ولدها بتصرف خاطئ؟

9.عندما نمرض ماذا نفعل؟

10.لشراء الحلوى ماذا نعطي للبائع؟

استراتيجية التكيف التطبيقي أنظر الملحق (10):

التعليمة المعرفية: أنظر جيدا الى هذه القطع الخشبية نستطيع أن نعمل شكل مربع داخل اللوحة.

التعليمة الماوراء معرفية: خد هذه القطع وادخلها في اللوحة لتشكل مربع.

استراتيجة معرفة التصرف الخاطئ من خلال عرض الصورأنظر الملحق (11):

التعليمة المعرفية: أنظر جيدا للبطاقة توجد فيها أربعة صور .

التعليمة الماوراء معرفية: حدد التصرف الخاطئ في الصورة وضع عليه علامة x.

يتوقف النشاط بعد أربعة محاولات متتالية.

ملحق رقم(05) معدلات البرنامج التدريبي ماوراء معرفي العلاجي

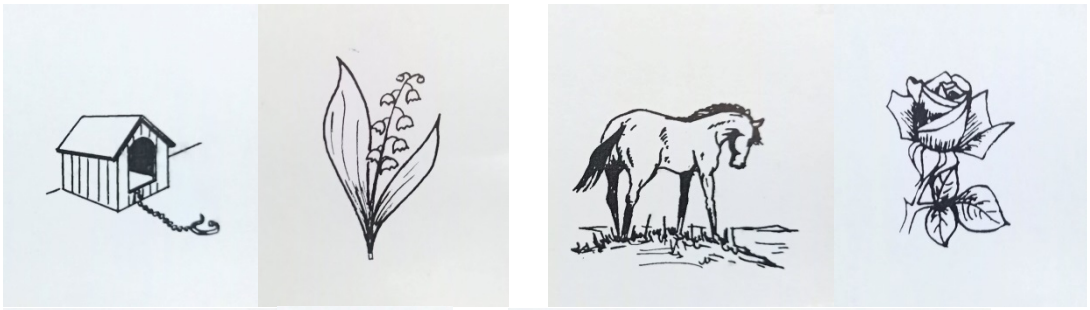
ن	العمر الزمني	المعدل	ن	العمر الزمني	المعدل

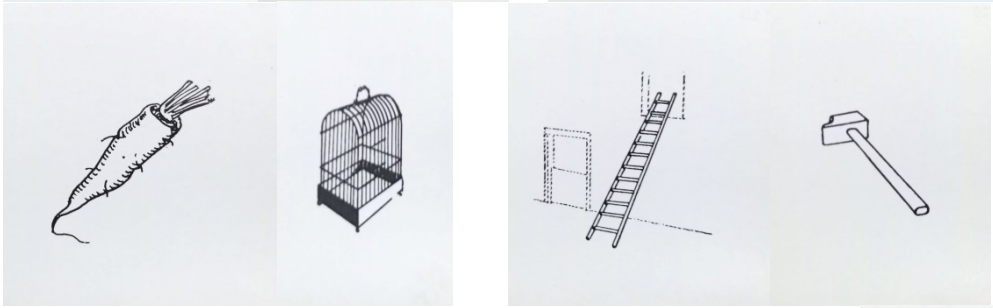
7.10	09	21	7.67	11	1
7.17	09	22	6.50	10	2
6.5	10	23	6.21	11	3
7.14	11	24	8.57	10	4
6.40	12	25	8.17	11	5
6.8	09	26	8.21	11	6
5.34	09	27	7.57	12	7
5.60	10	28	6.75	10	8
5.70	11	29	7.5	12	9
4,95	10	30	5.85	10	10
5.10	11	31	7.53	11	11
4.56	14	32	6.71	12	12
4.90	14	33	6.14	15	13
5.86	15	34	6.78	15	14
5.90	10	35	7.28	15	15
6.18	12	36	7.07	15	16
5.60	13	37	6.35	11	17
5.23	13	38	7.07	12	18

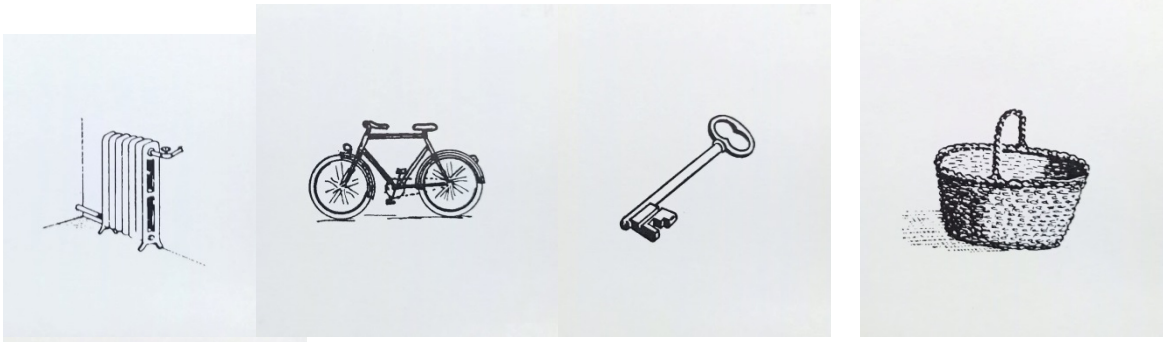
5.08	11	39	6.35	12	19
5.5	11	40	7.07	11	20

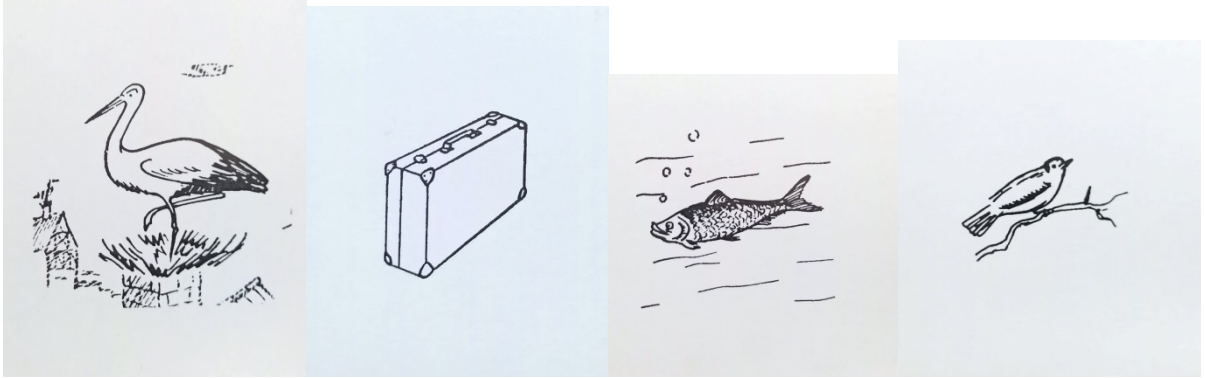
الملحق رقم 06: استراتجية النشاط الفراغي

الملحق رقم 07: استراتجية التعبير اللغوي للصور

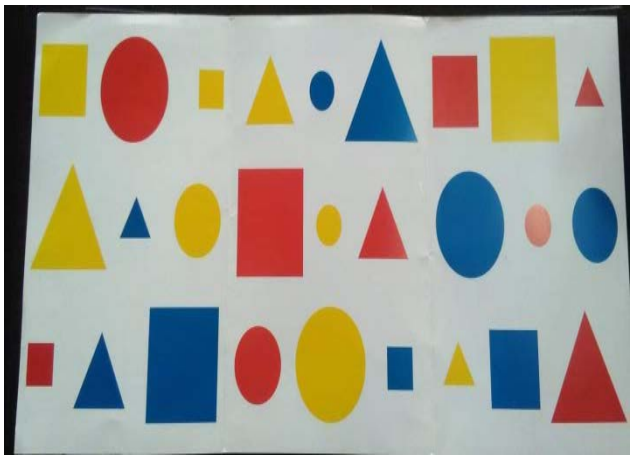


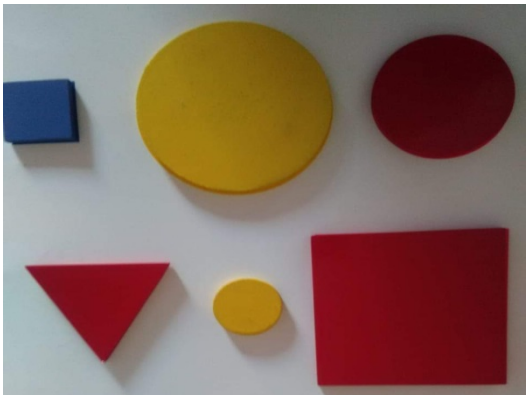


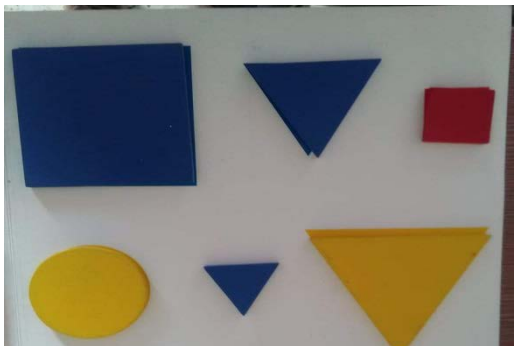


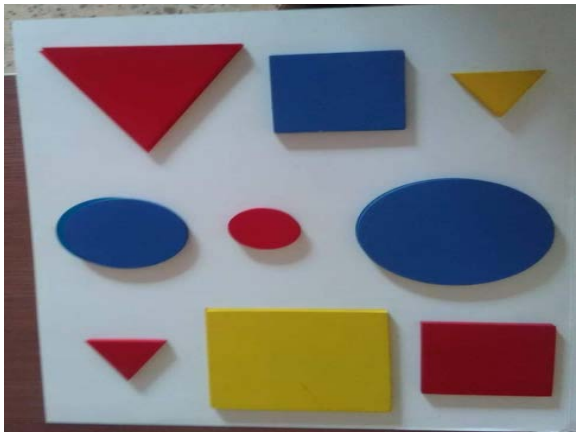


الملحق رقم 08: استراتيجة التصنيف التحليلي

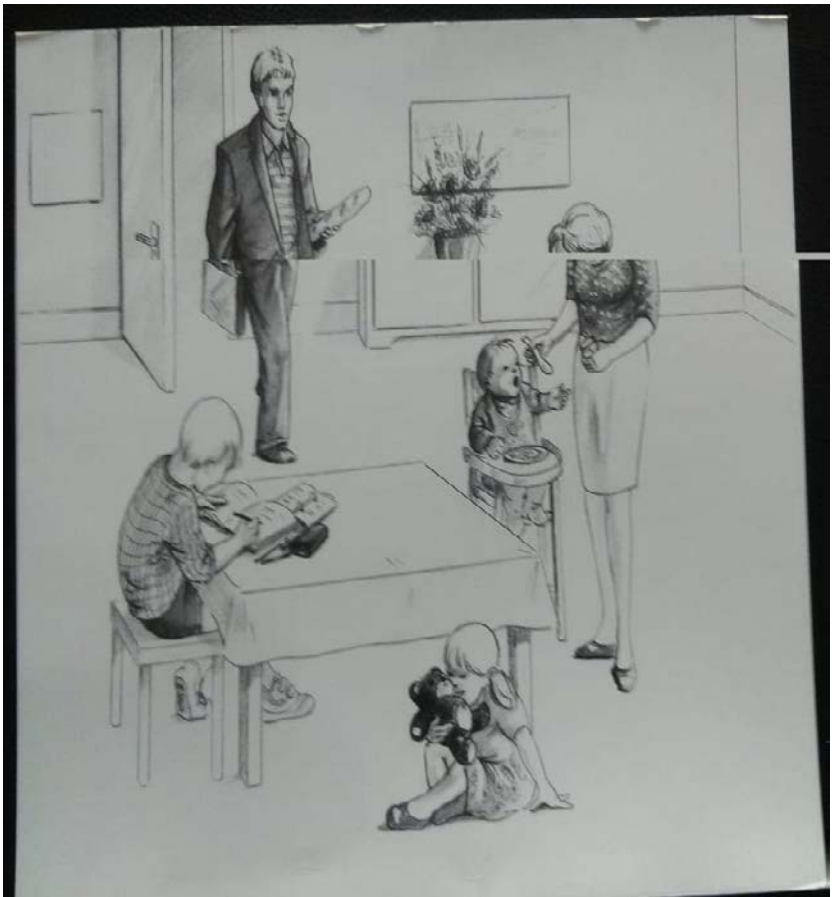




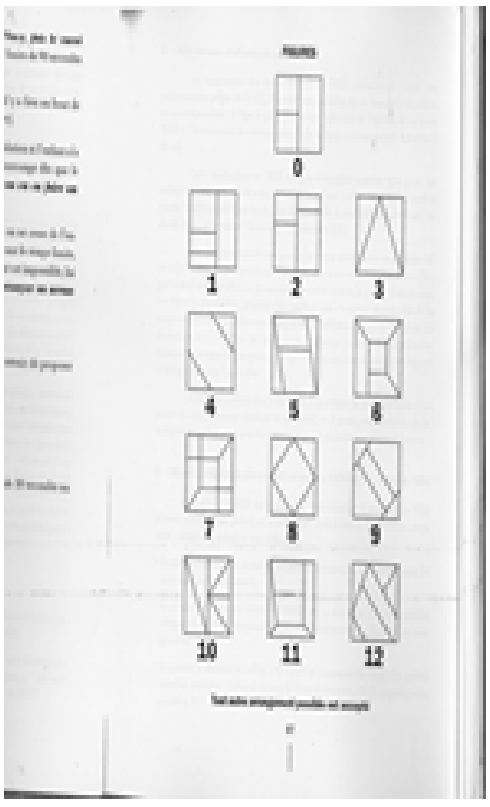


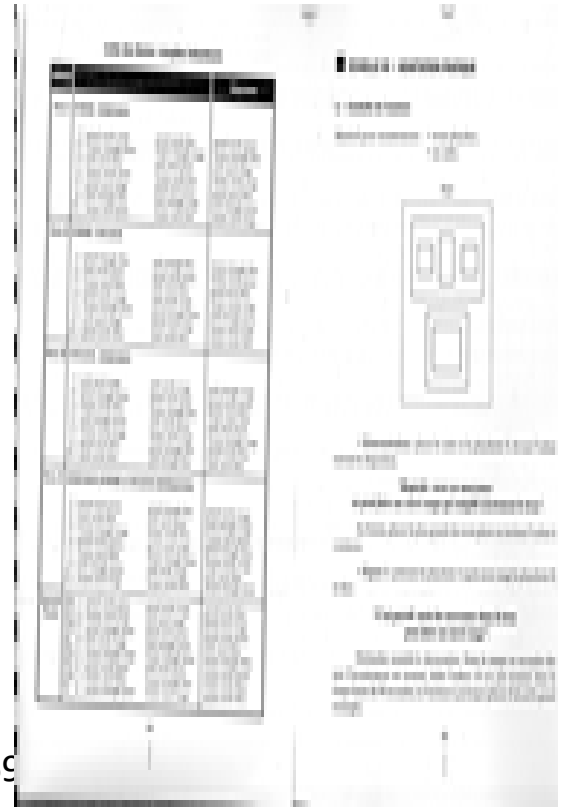


الملحق رقم 09: استراتيجية الفهم والارتقاء الاجتماعي



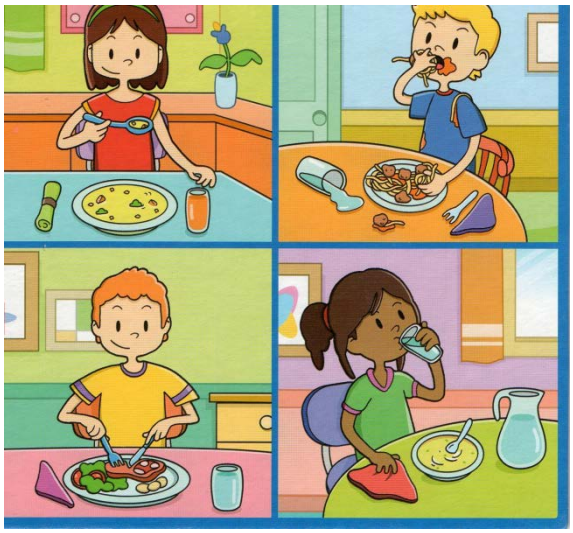
الملحق رقم 10:استراتيجية التكيف التطبيقي

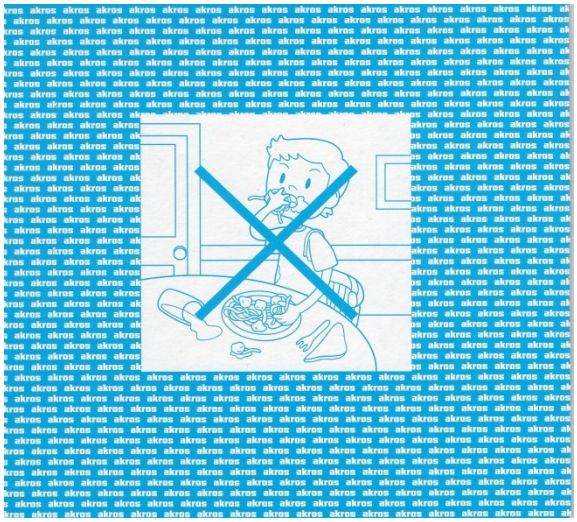




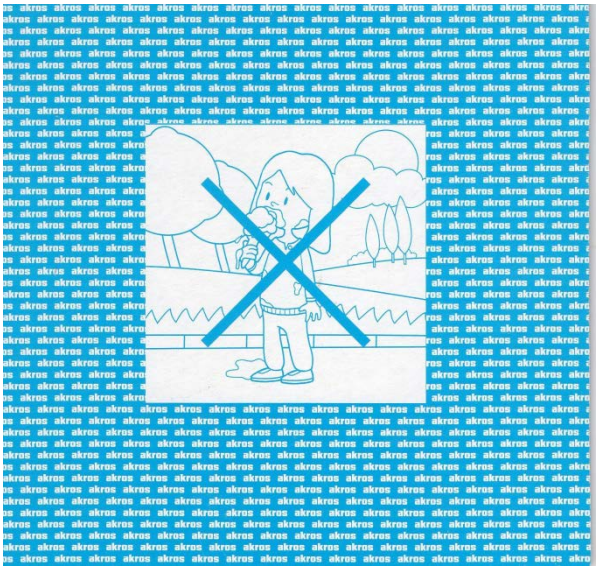
الملحق رقم 11: استراتجية معرفة التصرف الخاطئ

البطاقة رقم :01

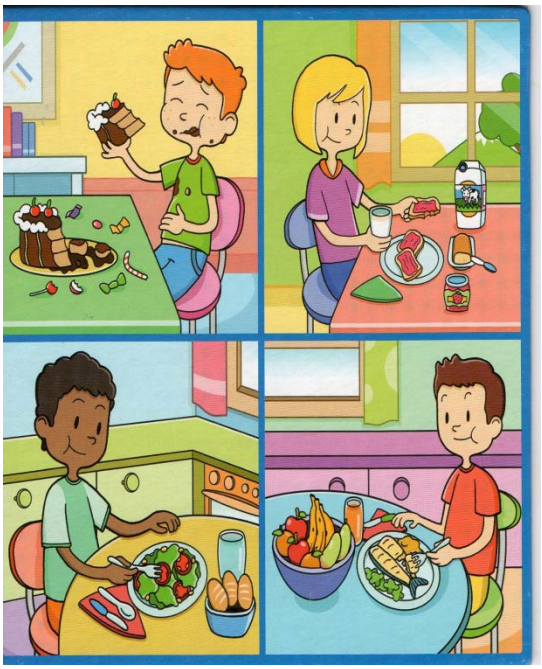


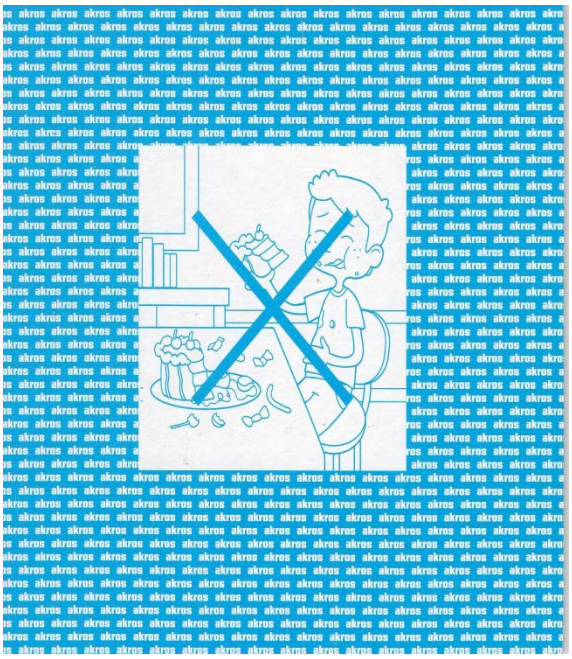


البطاقة رقم :02

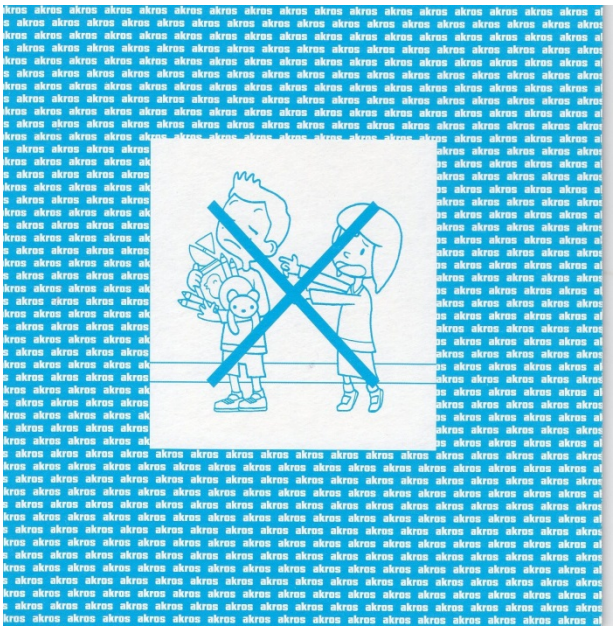


البطاقة رقم: 03

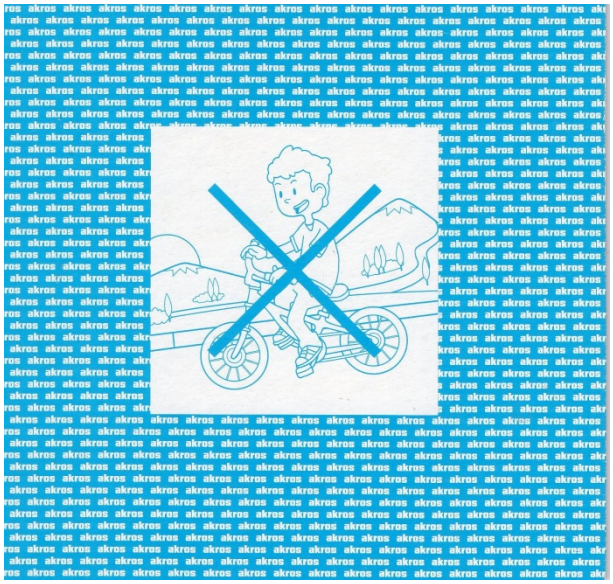


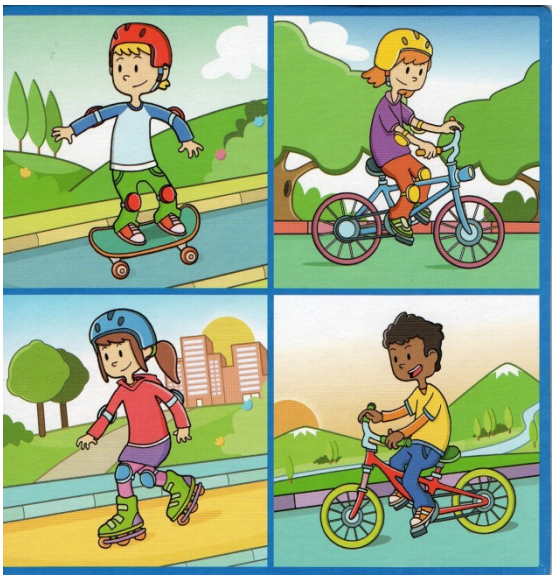


البطاقة رقم: 04

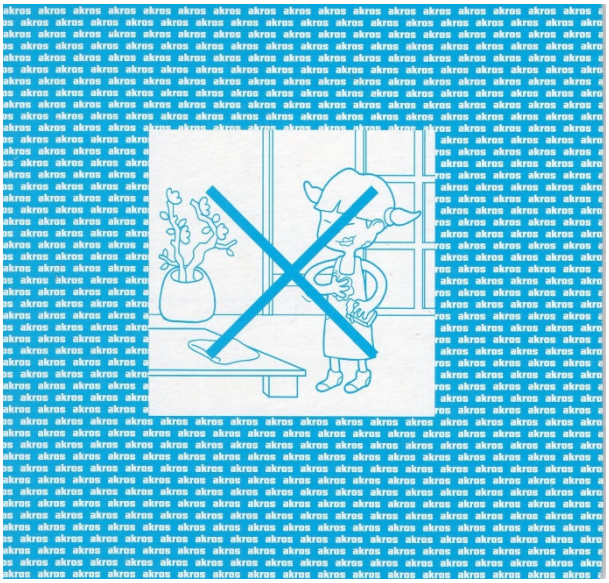


البطاقة رقم :05

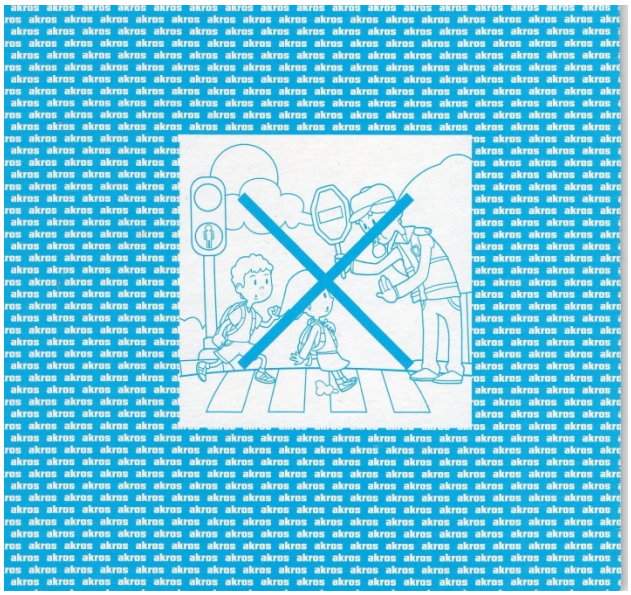




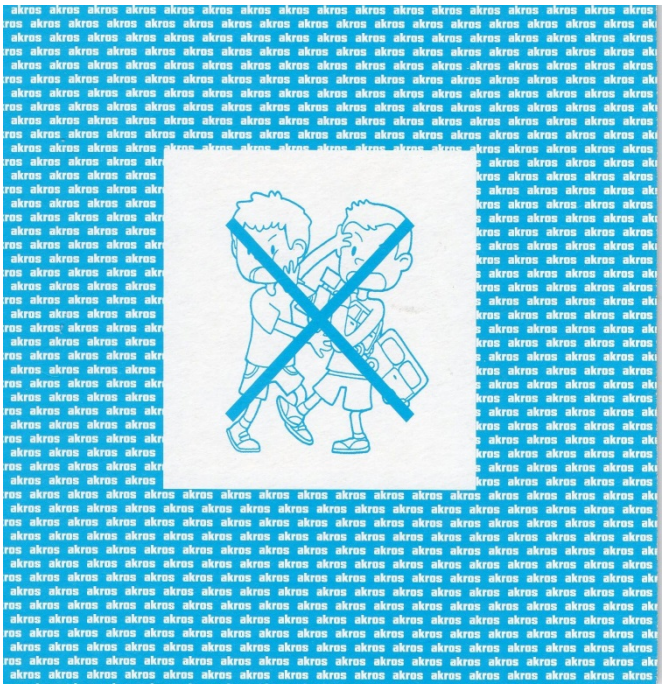
البطاقة رقم:06



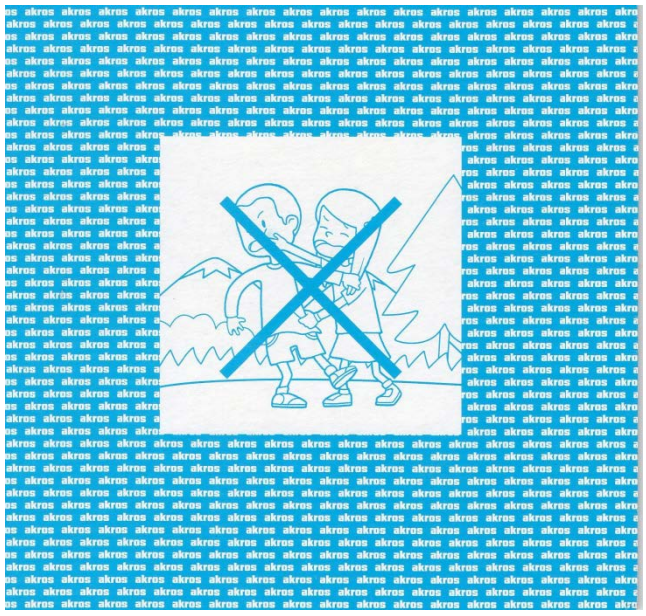
البطاقة رقم:07

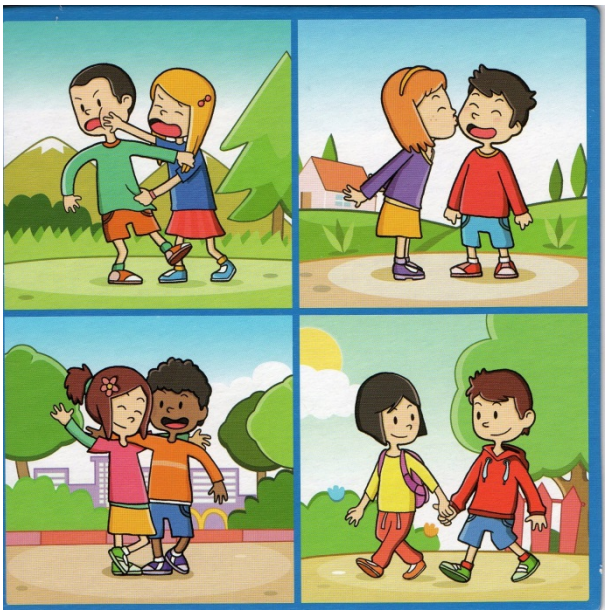


البطاقة رقم: 08

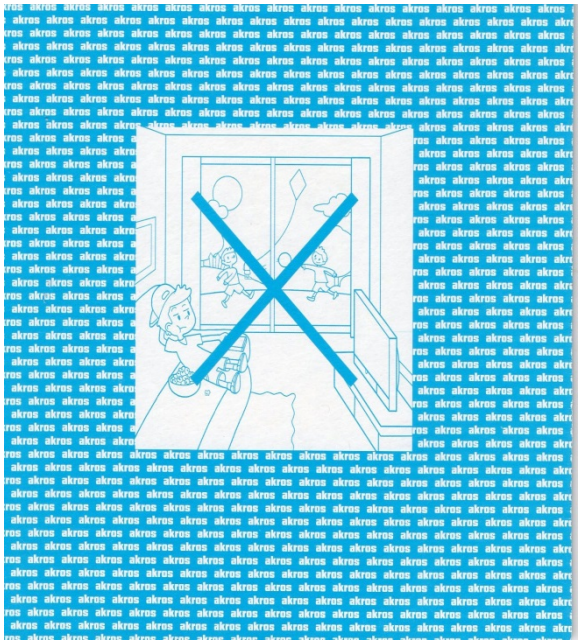


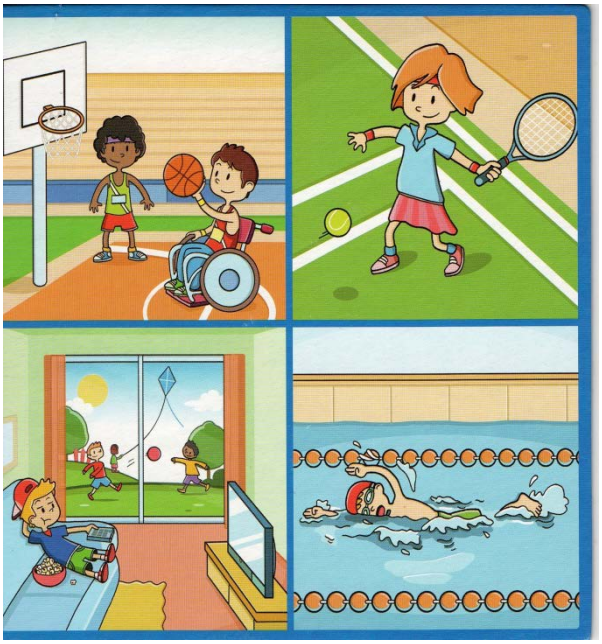
البطاقة رقم: 09



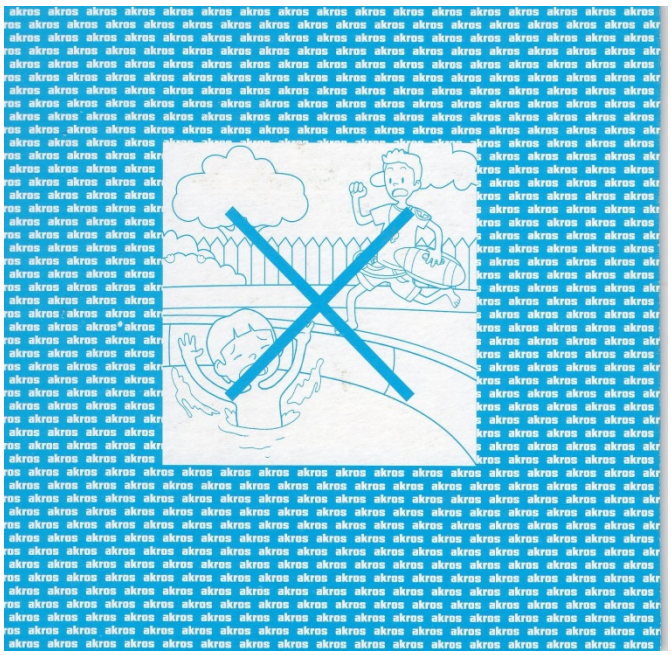


البطاقة رقم:10

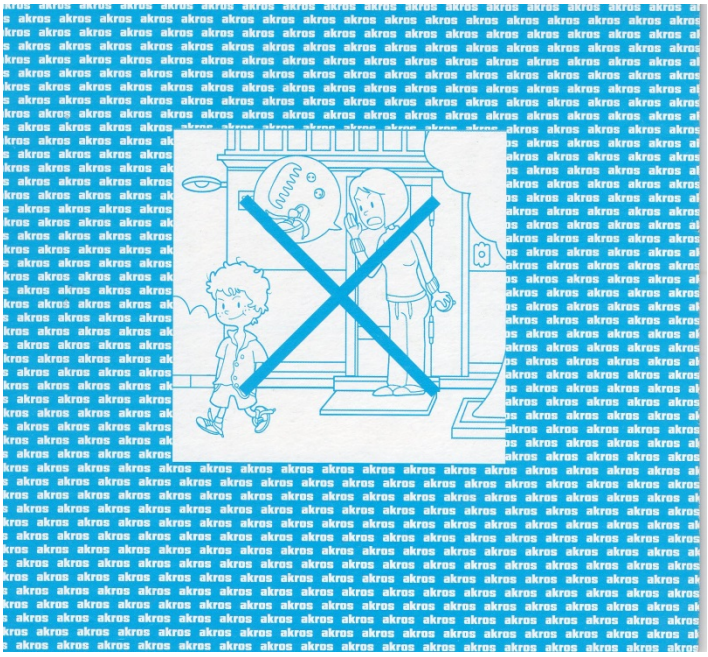




البطاقة رقم: 11



البطاقة رقم:12



الملحق رقم 12 : الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة لمقياس كيفية تحسين القدرة على استخدام استراتيجية ماوراء المعرفة

1- الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	39	97,5
	Exclus[a]	1	2,5
	Total	40	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,978	64

2- الثبات:

أ- كرومباخ مابين المحاور:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,915	,921	4

3-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية التخطيط	4,08	,944	40
إستراتيجية المراقبة	3,80	1,102	40

إستراتيجية التقييم	3,73	1,214	40
إستراتيجية التعديل	3,23	1,310	40

Corrélations

		إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية المراقبة	إستراتيجية التقييم	إستراتيجية التعديل
إستراتيجية التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,784**	,768**	,716**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
إستراتيجية المراقبة	Corrélation de Pearson	,784**	1	,782**	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
إستراتيجية التقييم	Corrélation de Pearson	,768**	,782**	1	,781**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
إستراتيجية التعديل	Corrélation de Pearson	,716**	,640**	,781**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

ب-الاتساق الداخلي(بيرسون):

Matrice de corrélation inter-items

	إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية المراقبة	إستراتيجية التقييم	إستراتيجية التعديل
إستراتيجية التخطيط	1,000	,784	,768	,716
إستراتيجية المراقبة	,784	1,000	,782	,640
إستراتيجية التقييم	,768	,782	1,000	,781
إستراتيجية التعديل	,716	,640	,781	1,000

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Moyenne des éléments	3,706	3,225	4,075	,850	1,264
Variance des éléments	1,325	,892	1,717	,826	1,926

Statistiques récapitulatives d'élément

	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	,126	4
Variance des éléments	,125	4

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
14,83	16,892	4,110	4

4-1-معامل الارتباط مابين المحور الأول والمحور الثاني:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية التخطيط	4,08	,944	40
إستراتيجية المراقبة	3,80	1,102	40

Corrélations

		إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية المراقبة
إستراتيجية التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,784**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية المراقبة	Corrélation de Pearson	,784**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

4-2-معامل ارتباط بين المحور01 والمحور 03:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية التخطيط	4,08	,944	40
إستراتيجية التقييم	3,73	1,214	40

Corrélations

	إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية التقييم

إستراتيجية التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,768**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية التقييم	Corrélation de Pearson	,768**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

4-3-معامل الارتباط ما بين المحور01 والمحور رقم 04.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية التخطيط	4,08	,944	40
إستراتيجية التعديل	3,23	1,310	40

Corrélations

		إستراتيجية التخطيط	إستراتيجية التعديل
إستراتيجية التخطيط	Corrélation de Pearson	1	,716**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية التعديل	Corrélation de Pearson	,716**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

4-4-معامل الارتباط مابين المحور الثاني والمحور الثالث:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N

إستراتيجية المراقبة	3,80	1,102	40
إستراتيجية التقييم	3,73	1,214	40

Corrélations

		إستراتيجية المراقبة	إستراتيجية التقييم
إستراتيجية المراقبة	Corrélation de Pearson	1	,782**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية التقييم	Corrélation de Pearson	,782**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

4-5-معامل الارتباط مابين المحور الثاني والمحور الرابع:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية المراقبة	3,80	1,102	40
إستراتيجية التعديل	3,23	1,310	40

Corrélations

		إستراتيجية المراقبة	إستراتيجية التعديل
إستراتيجية المراقبة	Corrélation de Pearson	1	,640**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية التعديل	Corrélation de Pearson	,640**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

4-6-معامل الارتباط مابين المحور الثالث والمحور الرابع:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
إستراتيجية التقييم	3,73	1,214	40
إستراتيجية التعديل	3,23	1,310	40

Corrélations

		إستراتيجية التقييم	إستراتيجية التعديل
إستراتيجية التقييم	Corrélation de Pearson	1	,781**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	40	40
إستراتيجية التعديل	Corrélation de Pearson	,781**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	40	40

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

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	المحور1قبليnormal	1,6897	40	1,42720	,22566
	المحور1بعديnormal	4,2765	40	1,43030	,22615
Paire 2	المحور2قبليnormal	1,7567	40	1,35772	,21468
	المحور2بعديnormal	4,7607	40	1,02985	,16283
Paire 3	المحور3قبليnormal	1,5758	40	1,23811	,19576
	المحور3بعديnormal	4,5033	40	1,07156	,16943
Paire 4	المحور4قبليnormal	1,8331	40	1,43615	,22708
	المحور4بعديnormal	3,9564	40	1,52449	,24104

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	المحور1قبليnormal & المحور1بعديnormal	40	-,302	,058
Paire 2	المحور2قبليnormal & المحور2بعديnormal	40	-,236	,143
Paire 3	المحور3قبليnormal & المحور3بعديnormal	40	-,544	,000

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	المحور1قبلي normal	1,6897	40	1,42720	,22566
	المحور1بعدي normal	4,2765	40	1,43030	,22615
Paire 2	المحور2قبلي normal	1,7567	40	1,35772	,21468
	المحور2بعدي normal	4,7607	40	1,02985	,16283
Paire 3	المحور3قبلي normal	1,5758	40	1,23811	,19576
	المحور3بعدي normal	4,5033	40	1,07156	,16943
Paire 4	المحور4قبلي normal	1,8331	40	1,43615	,22708
Paire 4	المحور4قبلي normal & المحور4بعدي normal		40	-,220	,172

Test échantillons appariés

		Différences appariées		
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعدي normal	-2,58687	2,30530	,36450
Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعدي normal	-3,00399	1,88771	,29847
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعدي normal	-2,92750	2,03071	,32108
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعدي normal	-2,12329	2,31309	,36573

Test échantillons appariés

		Différences appariées	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعدي normal	-3,32414	-1,84959
Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعدي normal	-3,60771	-2,40027
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعدي normal	-3,57695	-2,27804
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعدي normal	-2,86305	-1,38353

Test échantillons appariés

		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعدي normal	-7,097	39	,000

Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعدي normal	-10,065	39	,000
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعدي normal	-9,118	39	,000
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعدي normal	-5,806	39	,000

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	المحور1قبلي normal	1,6897	40	1,42720	,22566
	المحور1بعد_شهر normal	3,3061	40	,89152	,14096
Paire 2	المحور2قبلي normal	1,7567	40	1,35772	,21468
	المحور2بعد_شهر normal	1,9185	40	1,58779	,25105
Paire 3	المحور3قبلي normal	1,5758	40	1,23811	,19576
	المحور3بعد_شهر normal	2,5522	40	1,03661	,16390
Paire 4	المحور4قبلي normal	1,8331	40	1,43615	,22708
	المحور4بعد_شهر normal	3,3067	40	1,23599	,19543

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	المحور1قبلي normal & المحور1بعد_شهر normal	40	,180	,266
Paire 2	المحور2قبلي normal & المحور2بعد_شهر normal	40	,798	,000
Paire 3	المحور3قبلي normal & المحور3بعد_شهر normal	40	-,006	,968
Paire 4	المحور4قبلي normal & المحور4بعد_شهر normal	40	,142	,383

Test échantillons appariés

		Différences appariées		
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعد_شهر normal	-1,61638	1,54052	,24358
Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعد_شهر normal	-,16178	,96058	,15188
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعد_شهر normal	-,97642	1,61990	,25613
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعد_شهر normal	-1,47362	1,75692	,27779

Test échantillons appariés

		Différences appariées	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعد_شهر normal	-2,10906	-1,12370
Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعد_شهر normal	-,46899	,14543
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعد_شهر normal	-1,49449	-,45835
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعد_شهر normal	-2,03551	-,91173

Test échantillons appariés

		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Paire 1	المحور1قبلي normal - المحور1بعد_شهر normal	-6,636	39	,000
Paire 2	المحور2قبلي normal - المحور2بعد_شهر normal	-1,065	39	,293
Paire 3	المحور3قبلي normal - المحور3بعد_شهر normal	-3,812	39	,000
Paire 4	المحور4قبلي normal - المحور4بعد_شهر normal	-5,305	39	,000

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
,781	,757	193

Statistiques récapitulatives d'élément

	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum
Moyenne des éléments	3,073	1,400	4,600	3,200	3,286

Statistiques récapitulatives d'élément

	Variance	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	,791	193

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart-type	Nombre d'éléments
593,17	1002,251	31,658	193

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
المحور1قبلي	1,88	,966	40
المحور2قبلي	1,73	,784	40
المحور3قبلي	1,80	,897	40
المحور4قبلي	2,09	,973	40
المحور1بعدي	4,13	,911	40
المحور2بعدي	4,38	,628	40
المحور3بعدي	4,38	,596	40
المحور4بعدي	3,96	,963	40
المحور1بعد_شهر	3,20	,608	40
المحور2بعد_شهر	3,23	,423	40
المحور3بعد_شهر	2,7375	,46668	40
المحور4بعد_شهر	3,2750	,66939	40

Corrélations

		المحور1قبلي	المحور2قبلي	المحور3قبلي	المحور4قبلي	المحور1بعدي
المحور1قبلي	Corrélation de Pearson	1	,495**	,355*	,053	-,565**
	Sig. (bilatérale)		,001	,025	,746	,000
	N	40	40	40	40	40
المحور2قبلي	Corrélation de Pearson	,495**	1	,539**	,268	-,417**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,095	,007
	N	40	40	40	40	40
المحور3قبلي	Corrélation de Pearson	,355*	,539**	1	,255	-,235
	Sig. (bilatérale)	,025	,000		,112	,144
	N	40	40	40	40	40
المحور4قبلي	Corrélation de Pearson	,053	,268	,255	1	,060
	Sig. (bilatérale)	,746	,095	,112		,715
	N	40	40	40	40	40
المحور1بعدي	Corrélation de Pearson	-,565**	-,417**	-,235	,060	1

	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,144	,715	
	N	40	40	40	40	40
المحور2بعدي	Corrélation de Pearson	-,555**	-,462**	-,273	,197	,678**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,088	,224	,000
	N	40	40	40	40	40
المحور3بعدي	Corrélation de Pearson	-,517**	-,350*	-,527**	-,058	,431**
	Sig. (bilatérale)	,001	,027	,000	,722	,006
	N	40	40	40	40	40
المحور4بعدي	Corrélation de Pearson	-,322*	-,099	-,120	-,249	,473**
	Sig. (bilatérale)	,043	,544	,460	,121	,002
	N	40	40	40	40	40
المحور1بعد_شهر	Corrélation de Pearson	,175	,226	,075	,143	-,324*
	Sig. (bilatérale)	,281	,161	,644	,378	,041
	N	40	40	40	40	40
المحور2بعد_شهر	Corrélation de Pearson	,385*	,346*	,291	,107	-,541**
	Sig. (bilatérale)	,014	,029	,069	,512	,000
	N	40	40	40	40	40
المحور3بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,388*	-,448**	-,542**	-,202	,230
	Sig. (bilatérale)	,013	,004	,000	,211	,154
	N	40	40	40	40	40
المحور4بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,045	,172	-,152	-,117	-,226
	Sig. (bilatérale)	,785	,288	,351	,474	,161
	N	40	40	40	40	40

Corrélations

		المحور2بعدي	المحور3بعدي	المحور4بعدي	المحور1بعد_شهر
المحور1قبلي	Corrélation de Pearson	-,555**	-,517**	-,322*	,175
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,043	,281
	N	40	40	40	40
المحور2قبلي	Corrélation de Pearson	-,462**	-,350*	-,099	,226
	Sig. (bilatérale)	,003	,027	,544	,161
	N	40	40	40	40
المحور3قبلي	Corrélation de Pearson	-,273	-,527**	-,120	,075
	Sig. (bilatérale)	,088	,000	,460	,644
	N	40	40	40	40
المحور4قبلي	Corrélation de Pearson	,197	-,058	-,249	,143
	Sig. (bilatérale)	,224	,722	,121	,378
	N	40	40	40	40
المحور1بعدي	Corrélation de Pearson	,678**	,431**	,473**	-,324*
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,002	,041
	N	40	40	40	40

المحور2بعدي	Corrélation de Pearson	1	,402*	,299	-,202
	Sig. (bilatérale)		,010	,061	,212
	N	40	40	40	40
المحور3بعدي	Corrélation de Pearson	,402*	1	,449**	-,071
	Sig. (bilatérale)	,010		,004	,664
	N	40	40	40	40
المحور4بعدي	Corrélation de Pearson	,299	,449**	1	-,140
	Sig. (bilatérale)	,061	,004		,388
	N	40	40	40	40
المحور1بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,202	-,071	-,140	1
	Sig. (bilatérale)	,212	,664	,388	
	N	40	40	40	40
المحور2بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,326*	-,292	-,262	,319*
	Sig. (bilatérale)	,040	,067	,102	,045
	N	40	40	40	40
المحور3بعد_شهر	Corrélation de Pearson	,126	,340*	,191	,009
	Sig. (bilatérale)	,439	,032	,237	,956
	N	40	40	40	40
المحور4بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,160	,136	,136	,082
	Sig. (bilatérale)	,324	,401	,404	,615
	N	40	40	40	40

Corrélations

		المحور2بعد_شهر	المحور3بعد_شهر	المحور4بعد_شهر
المحور1قبلي	Corrélation de Pearson	,385*	-,388*	-,045
	Sig. (bilatérale)	,014	,013	,785
	N	40	40	40
المحور2قبلي	Corrélation de Pearson	,346*	-,448**	,172
	Sig. (bilatérale)	,029	,004	,288
	N	40	40	40
المحور3قبلي	Corrélation de Pearson	,291	-,542**	-,152
	Sig. (bilatérale)	,069	,000	,351
	N	40	40	40
المحور4قبلي	Corrélation de Pearson	,107	-,202	-,117
	Sig. (bilatérale)	,512	,211	,474
	N	40	40	40
المحور1بعدي	Corrélation de Pearson	-,541**	,230	-,226
	Sig. (bilatérale)	,000	,154	,161
	N	40	40	40
المحور2بعدي	Corrélation de Pearson	-,326*	,126	-,160
	Sig. (bilatérale)	,040	,439	,324

	N	40	40	40
المحور3بعدي	Corrélation de Pearson	-,292	,340*	,136
	Sig. (bilatérale)	,067	,032	,401
	N	40	40	40
المحور4بعدي	Corrélation de Pearson	-,262	,191	,136
	Sig. (bilatérale)	,102	,237	,404
	N	40	40	40
المحور1بعد_شهر	Corrélation de Pearson	,319*	,009	,082
	Sig. (bilatérale)	,045	,956	,615
	N	40	40	40
المحور2بعد_شهر	Corrélation de Pearson	1	-,538**	,093
	Sig. (bilatérale)		,000	,569
	N	40	40	40
المحور3بعد_شهر	Corrélation de Pearson	-,538**	1	,011
	Sig. (bilatérale)	,000		,945
	N	40	40	40
المحور4بعد_شهر	Corrélation de Pearson	,093	,011	1
	Sig. (bilatérale)	,569	,945	
	N	40	40	40

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

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

الملحق رقم (13)

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

Vineland Adaptive Behavior Scale

" سارا سبارو، دافيد بالا، دومينك شيكشيتي"

صورة معدلة ومنقحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي

تاليف ادجار دول

نسخة المقابلة

" الصورة المسحية"

ترجمة واعداد

د. بندر ناصر العتيبي، الملكة العربية السعودية، 2004.

http://dr-banderalotaibi.com

جامعة الملك سعود

بسم الله الرحمن الرحيم

مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي

"نسخـــة المقابلـــة"
(الصورة المسحية)

"إستمارة الإجابة"

بيانات خاصة بالطفل

الاسم:_____ الجنس_____

المدرسة:_____ المنطقة:_____

المستوى التعليمي:_____

التشخيص:_____ نسبة الذكاء:_____

اليوم الشهر السنة

تاريخ المقابلة ___ ___ ___

تاريخ الميلاد ___ ___ ___

مصدر المعلومات

الاسم:_____ الجنس:_____

العلاقة بالمفحوص:_____

الباحث:_____ الجنس:_____ الوظيفة:_____

21

http://dr-banderalotaibi.com

تعليمات عامة

تتضمن هذه الطبعة من مقياس فاينلاند على مجموعة من العبارات التي تقيس بعض أبـــعاد السلوك التكيفي. عند القيام بتطبيق المقياس لابد أن يكون الفاحص على معرفة بعمر المفحوص لكي يبدأ في كل مجال من مجالاته بالبند المطابق لهذا العمر. المطلوب من الفاحص قراءة كل عبـــــارة وإختيار الاجابة التى تتناسب وتتطابق مع سلوك الطفل. الرجاء إختيار الدرجة ووضعها في المربـــع الداخلي الخاص بكل عبارة. وقد وزعت الدرجات كما يلي:

2= نعم، عادة　　1= أحياناً　　0= لا، أبدا

م= لم تسنح الفرصة　ع= لاأعرف

مثال يوضح تقدير الدرجة المناسبة:

(يقرأ على الاقل عشر كلمات بصوت عادي)

هذه إحدى عبارات البعد الفرعي "القراءة والكتابة" من أبعاد "التواصل" الموجودة ضمن هذه الاستمارة. فإذا كان المفحوص يستطيع قراءة عشر كلمات بصوت عادي، فيمكنك وضع الدرجة" 2" وإذا كان يستطيع ذلك أحياناً فيمكنك وضع الدرجة " 1". أما إذا لم يكن يستطيع قراءة عشر كلمات فيمكنك وضع الدرجة "0".

أما اذا لم تسنح لك الفرصة لملاحظة السلوك الذي تقيسه العبارة فيمكنك وضع الرمز (م)، أما إذا لم تكن تعرف عدد الكلمات التي يستطيع الطفل قراءتها فيمكنك وضع الرمز (ع).

من المهم تكوين " قاعدة " و " سقف" لكل مجال من مجالات المقياس اعتمادا على إجابات المفحوص. فاذا تكرر حصول المفحوص على درجة "2" في سبعة بنود متتالية فان ذلك يشكل قاعدة المجال. من ناحية اخرى فانه اذا تكرر حصوله في نفس المجال على درجة صفر في سبعة بنود متتالية فان ذلك يشكل سقف المجال.

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الأول : التواصل				
2) نعم، عادة 1)أحيانا	صفر) لا. أبدا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف			
		اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
21	ينقل رسائل لفظية بسيطة للآخرين		☐	
22	يستخدم جمل تتكون من أربع كلمات او أكثر .		☐	
23	يشير على نحو صحيح الى كل اجزاء جسمه عندما يسأل لاتصحح رقم (1)	☐		
24	ينطق على الاقل مئة كلمة مفهومة. لاتصحح رقم (1)		☐	
25	يتكلم باستخدام جملة مفيدة.		☐	
26	يستخدم في عباراته أو جمله كلمات بها "أل" التعريف .		☐	
27	ينفذ التعليمات التى تستخدم صيغة "اذا" الشرطية.	☐		
28	يذكر اسمه واسم عائلته عندما يطلب منه ذلك.		☐	
29	يسأل أسئلة تبدأ " بماذا، أين، من، لماذا، متى".		☐	
4,3 30	يستطيع ان يحدد الشئ الاكبر من شيئين غير موجودين امامه.		☐	
31	يستطيع ان يربط بشكل تفصيلي بين عدة خبرات عندما يطلب منه ذلك.		☐	
32	يستخدم في عباراته كلما ت "خلف" أو "بين".		☐	
33	يستخدم "حول" كظرف مكان في عبارة.		☐	
34	يستخدم في عباراته كلما ت "لكن" و "أو"		☐	
35	ينطق بوضوح بدون احلال أو ابدال.		☐	
36	لديه القدرة على حكاية قصة شعبية أو نكته طويلة أو مشهد تلفزيوني		☐	
5. 37	يكتب كل حروف الهجاء من الذاكرة.			☐
38	يقرأ على الاقل ثلاث كلمات شائعة.			☐
39	يذكر تاريخ ميلاده باليوم والشهر عندما يسأل		☐	
40	يستخدم صيغة الجمع الشاذة – التكسير-		☐	

24

http://dr-banderalotaibi.com

		البعد الأول : التواصل 2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا 1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف	اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
.6	41	يكتب اسمه الاول والاخير.			☐
	42	يذكر هاتف المنزل عندما يسأل.		☐	
	43	يستطيع اعطاء عنوانه كاملاً بما فيه اسم المدينة والمنطقة عندما يسأ ل		☐	
	44	يقرأ على الاقل عشر كلمات بصوت عادي.			☐
	45	يكتب على الأقل عشر كلمات من الذاكرة.			☐
	46	يعبر عن افكاره بأكثر من طريقة وبدون مساعدة.		☐	
	47	يقرأ قصة بسيطة بصوت مرتفع.			☐
8,7	48	يكتب جملة بسيطة تتكون من ثلاث أو اربع كلمات.			☐
	49	يتابع حديثا عاما في المدرسة أو خارجها لمدة تزيد عن 15 دقيقة.			☐
	50	يبادر بالقراءة بمفرده.			☐
	51	يقرا من الكتاب الى مستوى الصف الثاني الابتدائي على الاقل.			☐
	52	يرتب الكلمات ترتيبا ابجديا حسب الحرف الاول.			☐
	53	يكتب خطابات قصيرة أو رسائل.			☐
.9	54	يصف للاخرين الاماكن التى يحتاج الوصول اليها السير في اتجاهات متعددة		☐	
	55	يكتب موضوعات ذات مستوى اولى بسيط. لاتصحح رقم (1)			☐
	56	يقرا من الكتاب الى مستوى الصف الرابع الابتدائي على الاقل.			☐
	57	يكتب الكلمات بشكل مترابط ومتصل في معظم الاحيان. لاتصحح رقم (1)			☐
-10	58	يستخدم القاموس.			☐
18	59	يستخدم الفهارس في الكتب التى يقراءها.			☐
					☐

25

http://dr-banderalotaibi.com

60 يكتب موضوعات الانشاء.

البعد الأول : التواصل				
2) نعم، عادة 1)أحيانا	صفر) لا. أبدا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف			
		اللغة الاستقبالية	اللغة التعبيرية	القراءة والكتابة
61	يكتب العنوان على مظاريف الخطابات بدقة.			
62	يستخدم قوائم المفردات من الكتب.			
63	يقرأ قصص الكبار في الجرائد. (يمكن اعطاء الدرجة م)			
64	لديه اهداف بعيدة المدى ويصف بالتفصيل خطط للوصول الى هذه الاهداف.			
65	يقرأ مجلات الكبار أو قصص المجلات الأسبوعية (يمكن اعطاء الدرجة م)			
66	يكتب خطابات تتعلق بالعمل.			
	مجموع كل بعـــد			
	مجموع (م) الكلي			
	مجموع (ع) الكلي			
	المجموع الكلي للنقاط			

26

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا. أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

			المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
<1	1	يظهر توقعه للغذاء عند رؤية الرضاعة أو الأكل.			
	2	يفتح فمه عندما تقدم له ملعقة.			
	3	يأخذ الاكل من الملعقة بالفم.			
	4	يمص أو يمضغ رقائق القمح (كورن فليكس).			
	5	يأكل الطعام الجامد (الشيكولاته والموز وغيرهما).			
1	6	يشرب من الكوب بدون مساعدة.			
	7	يتناول طعامه بنفسه بدون مساعدة.			
	8	يفهم ان الأشياء الساخنة خطرة.			
	9	يعبر عن بلل أو اتساخ في ملابسه بالإشارات او الصوت.			
	10	يمص باستخدام المزاز .			
	11	يسمح برضاء لمن يقوم برعايته بتنظيف انفه.			
	12	يخلع الجاكيت او القميص بدون مساعدة.			
.2	13	يأكل بالملعقة دون ان يتسخ.			
	14	يبدي رغبة في تغيير الملابس عندما تكون مبتلة أو قذرة.			
	15	يتبول في الحمام باستخدام كرسي الحمام.			
	16	يستحم بمساعدة شخص آخر.			
	17	يتبرز في الحمام باستخدام كرسي الحمام.			
	18	يطلب استخدام الحمام.			
	19	يرتدي بنطلون له حزام مطاطي.			
	20	يدرك معنى قيمة النقود.			

27

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا. أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
	21 يضع حاجياته في ألاماكن المخصصة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
3.	22 يتحكم في عملية التبول ليلا.	☐		
	23 يشرب الماء من الحنفية (الصنبور) دون مساعدة.	☐		
	24 ينظف أسنانه دون مساعدة لاتصحح رقم (1)	☐		
	25 يدرك وظيفة الساعة سواء العادية أو الرقمية.			☐
	26 يساعد بالأعمال المنزلية الخفيفة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	27 يغسل ويجفف وجهه دون مساعدة.	☐		
	28 يلبس الحذاء في القدم الصحيح دون مساعدة.	☐		
	29 يجيب على الهاتف بطريقة مناسبة. يمكن اعطاء الدرجة (م)			☐
	30 يقوم بارتداء ملابسه بمفرده ماعدا رباط الحذاء.	☐		
4.	31 يستدعي للهاتف الشخص المطلوب أو يجيب بأنه غير موجود.			☐
	32 يذهب الى الحمام عند الحاجة دون أن يذكره أو يساعده احد.لاتصحح رقم (1)	☐		
	33 ينظر الى جانبي الطريق قبل عبوره الشارع أو الطريق.			☐
	34 يضع الملابس النظيفة جانبا دون مساعدة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
	35 ينظف انفه دون مساعدة لاتصحح رقم (1)	☐		
	36 ينظف الأدوات المنزلية القابلة للكسر.		☐	
	37 يجفف نفسه بالمنشفة دون مساعدة.	☐		
	38 يقفل جميع أزرار ملابسه. لاتصحح رقم (1)	☐		
5.	39 يساعد في تحضير الطعام الذي يحتاج إلى خلط عند الإعداد.		☐	
	40 يعي خطورة قبوله للتوصيل أو الطعام أو النقود من شخص غريب.			☐

28

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		المهارات الذاتية	الانشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
41	يربط حذاءه دون مساعدة. لا تصحح رقم (1)	☐		
42	يغتسل و يستحم دون مساعدة	☐		
43	ينظر إلى جانبي الطريق قبل عبوره الشارع أو الطريق بمفرده.			☐
44	يغطي انفه وفمه عند الكحة أو العطس.	☐		
6. 45	يبادر بالاتصال بالآخرين بواسطة الهاتف.			☐
46	يلتزم بإشارات المرور وبإشارات المشاة. يمكن إعطاء الدرجة (م)			☐
47	يرتدي ملابسه بالكامل بما في ذلك لبس الحذاء وربط الأزرار.لاتصحح رقم(1)	☐		
48	يرتب سريره عندما يطلب منه ذلك.		☐	
49	يعرف ماهو اليوم الحالي من الأسبوع عندما يطلب منه ذلك.			☐
50	يربط حزام السلامة في السيارة دون الاعتماد على الآخرين.			☐
7. 51	يعرف قيمة العملات المعدنية (الريال، القرش، الهللة).			☐
52	يستخدم الأدوات الأساسية (المطرقة، الكماشة، المفك....الخ)		☐	
53	يعرف شمال ويمين شخص أخر.			☐
54	يعد ويرتب طاولة الطعام عندما يطلب منه و بدون مساعدة.		☐	
8. 55	يكنس الأرض ويمسح البلاط دون مساعدة عندما يطلب منه ذلك.		☐	
56	يستخدم أرقام هواتف الطوارئ عند الحاجة. يمكن إعطاء الدرجة (ع)			☐
57	يطلب لنفسه وجبة كاملة في المطعم. يمكن إعطاء الدرجة (ع)			☐
58	يعرف تاريخ اليوم عندما يسأل عنه.			☐
59	يلبس الملابس الملائمة حسب توقعاته لتغيرات الطقس.	☐		
60	يتجنب الأشخاص المصابين بالأمراض المعدية دون الحاجة لتذكيره.	☐		

29

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

9-10	61	يحدد الوقت بزيادة الخمس دقائق.			
	62	يهتم بتصفيف شعره دون أن يذكره أحد ودون مساعدة. لاتصحح رقم (1)			
	63	يستخدم الفرن أو المايكروويف عند عمل الأشياء البسيطة.			
	64	يستخدم أدوات النظافة (منظفات المنزل) بدقة وبطريقة صحيحة.			
11-	65	يحسب بدقة ما تبقي من نقود بعد الشراء بمبلغ يزيد عن الريال.			
12	66	يستخدم التليفون لإجراء المكالمات وبدون مساعدة. يمكن إعطاء (م)			
	67	يقلم أظافره دون أن يذكره أحد ودون مساعدة. لاتصحح رقم(1)			
	68	يعد الأطعمة التي تحتاج الى خلط وطهي بدون مساعدة.			
	69	يستطيع استخدام هاتف العملة. يمكن إعطاء (م)			
13-	70	يرتب غرفته الخاصة دون ان ينبه الي ذلك.			
15	71	يدخر نقودا لشراء شئ ويقوم بشراء شيئا محببا إلى نفسه.			
	72	يهتم بصحته العامة.			
16	73	يرتب سريره الخاص ويغير المفرش بشكل روتيني. اتصحح رقم (1)			
	74	يرتب غرف الغير بانتظام دون ان يطلب منه ذلك.			
	75	يقوم بالإصلاحات المنزلية المعتادة وبأعمال الصيانة دون أن يطلب منه ذلك.			
17-18	76	يخيط الأزرار والمشابك في الملابس عندما يطلب منه ذلك.			
	77	يعد ميزانية لمصروفات الأسبوع.			
	78	يستطيع أن ينظم شؤونه المالية بدون مساعدة.			
	79	يعمل ويحضر الوجبة الرئيسية دون مساعدة.			

30

http://dr-banderalotaibi.com

80 يصل إلى عمله في الموعد المحدد.

البعد الثاني: مهارات الحياة اليومية

2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		المهارات الذاتيـــة	الأنشطة المنزلية	المهارات المجتمعية
81	يهتم بشكله وملابسه الخاصة دون أن ينبه أحد الى ذلك. لا تصحح رقم (1)		☐	
82	يبلغ رئيسه في العمل إذا كان سيتأخر في الوصول إلى العمل.			☐
83	يبلغ رئيسه في العمل عندما يتغيب بسبب المرض.			☐
84	ينظم راتبه طبقا لمصروفاته الشهرية.			☐
85	يخيط بعض الأشياء البسيطة في ملابسه دون مساعدة أو تنبيه.		☐	
86	يتحمل بمسؤولية كاملة واجبات القيام بعمل منتظم. لا تصحح رقم (1)			☐
87	له حساب جاري في البنك ويستخدمه استخداما مسئولا.			☐
	مجموع كـل بعـــد			
	مجموع (م) الكلي			
	مجموع (ع) الكلي			
	المجموع الكلي للنقاط			

31

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا، أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
<1	1 ينظر الى وجه الشخص الذي يقوم برعايته.			
	2 يستجيب لصوت الشخص الذي يقوم برعايته والأشخاص الآخرين.			
	3 يفرق بين الشخص الذي يقوم برعايته والأشخاص الآخرين.			
	4 يظهر اهتماما بالأشياء الجديدة أو الأشخاص الجدد.			
	5 يعبر عن عاطفتين أو أكثر مثل الرضا أو الحزن أو الخوف.			
	6 يتوقع عندما يرى من يقوم برعايته أن يرفعه الى أعلى.			
	7 يظهر عاطفة للناس المألوفين.			
	8 يظهر اهتماما تجاه الأشخاص والأطفال غير الإخوان.			
	9 يصل الى الأشخاص المألوفين.			
	10 يلعب بالدمى أو الأشياء الأخرى بمفرده أو مع الآخرين.			
	11 يمارس الألعاب التي بها تفاعل بسيط مع الأطفال الآخرين.			
	12 يستخدم بعض أدوات المنزل ليلعب بها.			
	13 يبدي اهتماما بأنشطة الآخرين.			
	14 يقلد بعض حركات الكبار (إشارة السلام، التصفيق).			
2-1	15 يضحك أو يبتسم بشكل مناسب كاستجابة لعبارات مشجعة.			
	16 ينادي اثنين من المعروفين على الأقل بأسمائهم.			
	17 يبدي رغبة في إرضاء من يقوم برعايته.			
	18 يشارك على الأقل في لعبة أو نشاط واحد مع الآخرين.			
	19 يقلد بعض الأعمال المعقدة بعد ساعات من مشاهدته لشخص يؤديها أمامه.			
	20 يقلد عبارات الكبار التي سمعها في مناسبات سابقة.			

32

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثالث: التنشئة الاجتماعية

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
	21 يشارك في الألعاب الإيهامية (استخدام العصى كسيف) بمفرده أو مع الآخرين		☐	
3.	22 يبدي تفضيلا لبعض الأصدقاء دون الآخرين.	☐		
	23 يقول لو سمحت عندما يطلب شيئا.			☐
	24 تظهر عليه مشاعر السعادة،الخوف، الحزن، أو الغضب.	☐		
	25 يُعرّف الأشخاص الآخرين بخصائص أخرى غير الاسم عندما يطلب منه ذلك.	☐		
4.	26 يُشرك الآخرين في اللعب بألعابه الخاصة دون أن يطلب منه ذلك.		☐	
	27 يذكر برنامج تلفزيوني أو أكثر عندما يطلب منه ويحدد اليوم والقناة.		☐	
	28 يتبع قوانين الألعاب البسيطة دون ان يطلب منه ذلك.		☐	
	29 لديه صديق مفضل.	☐		
	30 يلتزم بأنظمة المدرسة أو المؤسسة.			☐
5.	31 يستجيب لفظيا وإيجابيا لتشجيع الآخرين.	☐		
	32 يعتذر عن أخطائه غير المقصودة.			☐
	33 لديه مجموعة من الأصدقاء.	☐		
	34 يتبع قواعد وقوانين المجتمع.			☐
6.	35 يمارس ألعاب الورق أو الألعاب التى تحتاج إلى مهارة واتخاذ قرار		☐	
	36 لا يتحدث والطعام في فمه.			☐
	37 لديه صديق من نفس الجنس (ذكر- أنثى) مفضل على غيره.	☐		
	38 يستجيب بطريقة مناسبة عندما تقدمه لأشخاص غرباء.			☐
7-8	39 يبادر بشراء ألعاب أو هدايا لمن يقوم برعايته أو أحد أفراد الأسرة.	☐		
	40 يحفظ الأسرار ويكتمها لأكثر من يوم.			☐

33

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثالث: التنشئة الاجتماعية				
2) نعم، عادة 1)أحيانا	صفر) لا أبدا م) لم تسنح الفرصة ع)لا أعرف			
		العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
41	يعيد الألعاب أو الممتلكات المستعارة وكذلك النقود أو الكتب لزملائه.			
42	ينهي المحادثة مع الآخرين بطريقة مناسبة.			
43	يلتزم بتنظيم الوقت الذي يضعه لم من يقوم برعايته.			
44	يمتنع عن القول أو السؤال الذي يحرجه أو يؤذي الآخرين.			
45	يتحكم في الغضب أو شعور الاذى عندما يرفض الآخرون آراءه.			
46	يكتم الأسرار ويحتفظ بها لفترات طويلة.			
47	يستخدم الآداب المناسبة للمائدة دون حاجة الى أخباره. لاتصحح رقم (1)			
48	يشاهد التلفزيون أو يستمع للراديو للحصول على معلومات تهمه.			
49	يذهب إلى بعض الأنشطة المسائية المدرسية عندما يصطحبه أحد الكبار.			
50	يستطيع تقدير عواقب تصرفاته قبل اتخاذ قرارات فيها.			
51	يعتذر عن سلوكه الخاطئ أو أحكامه الخاطئة.			
52	يتذكر المناسبات الخاصة بأفراد عائلته وأصدقائه المقربين.			
53	يبادر بالحوار حول موضوعات لها أهمية خاصة لدى الآخرين.			
54	له هواية من الهوايات.			
55	يعيد النقود لمن يقوم برعايته والتي إستدانها منه			
56	يستجيب للتلميحات أو الإشارات غير المباشرة في المحادثة.			
57	يشارك في الأنشطة الرياضية خارج المدرسة. يمكن إعطاء الدرجة (ع)			
58	يشاهد التلفزيون أو يستمع للراديو بشكل يومي لمتابعه أشياء تهمه.			
59	يلتزم بالمواعيد التي يأخذها.			
60	يشاهد الأخبار أو يستمع إليها في الراديو بشكل مستقل.			

34

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الثالث: التنشئة ألاجتماعية

2) نعم، عادة صفر) لا أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العلاقات الشخصية المتبادلة	وقت الراحة والترفيه	المسايرة
61	يذهب إلى بعض الأنشطة المدرسية المسائية بدون وجود أحد الكبار معه.			
62	يذهب الى مناسبات مسائية خارج المدرسة دون إشراف احد الكبار.			
63	ينتمي إلى نادي للكبار أو إلى جمعية للخدمات الاجتماعية.			
64	يذهب إلى الحفلات أو المناسبات العامة التي يحضرها الكثير من الناس.			
65	يذهب في رحلات جماعية.			
	مجموع كـل بعـــد			
	مجموع (م) الكلي			
	مجموع (ع) الكلي			
	المجموع الكلي للنقاط			

35

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الرابع: المهارات الحركية

2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		العضلات	العضلات الكبيرة	الدقيقة
<1	1	يبقي رأسه منتصبا لمدة 15 ثانية على الأقل بدون مساعدة عندما يحمل في وضع رأسي.	☐	
	2	يجلس لمدة دقيقة واحدة على الأقل عن طريق المساعدة.	☐	
	3	يلتقط شيئا صغيرا بيده بأي طريقة ممكنة.		☐
	4	ينقل شيئا من يد إلى اليد الأخرى.		☐
	5	يلتقط شيئا بإبهامه والأصابع الأخرى.		☐
	6	يرفع نفسه لوضع الجلوس ويبقى دون مساعدة دقيقة على الأقل.	☐	
	7	يزحف على الأرض على اليدين والركبتين دون ان تلمس معدته الأرض.	☐	
	8	يفتح الباب الذي يحتاج الدفع أو السحب.		☐
.1	9	يدحرج الكرات عندما يكون جالسا.	☐	
	10	يمشي بطريقة بدائية في التجول.	☐	
	11	يقفز داخل وخارج السرير ويستند الى كرسي الكبار.	☐	
	12	يتسلق على جهاز لعب منخفض.	☐	
.2	13	يشخبط بالقلم أو الطباشير على سطح مناسب للكتابة.		☐
	14	يصعد السلالم واضعا كلتا الرجلين على الدرج.	☐	
	15	ينزل السلالم للأمام واضعا كلتا الرجلين على الدرج.	☐	
	16	يجري بسهولة مع تغيير السرعة والاتجاه.	☐	
	17	يفتح الباب بواسطة سحب مقبض الباب.		☐
	18	يقفز فوق شيئا صغير.	☐	
	19	يستطيع فتح أو قفل الأدوات التي تحتاج إلى لف.		☐
	20	يحرك الدراجة أو أي لعبة بثلاث عجلات لمسافة (6) أقدام على الأقل.	☐	

36

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الرابع: المهارات الحركية

2) نعم، عادة صفر) لا. أبدا
1)أحيانا م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

	العضلات	الكبيرة	العضلات الدقيقة
21	يثب على رجل واحدة مرة على الأقل وهو ممسك بشخص آخر أو أي شئ ثابت دون ان يقع.		
22	يبني شكلا ثلاثي الأبعاد باستخدام خمس مكعبات على الأقل.		
23	يفتح ويقفل المقص بيد واحدة.		
24	ينزل السلالم بتبديل الأرجل دون مساعدة.		
25	يتسلق على جهاز لعب عالي أو مرتفع.		
26	يقطع بالعرض ورقة باستخدام المقص.		
27	يثب للأمام على رجل واحدة ثلاث مرات على الأقل دون أن يفقد توازنه. لا تصحح رقم (1)		
28	يكمل مجموعة مكعبات من ست قطع. لا تصحح رقم (1)		
29	يرسم أكثر من شكل مألوف بالقلم أو بالألوان.		
30	يستخدم المقص في قص خط مرسوم على ورقة.		
31	يستخدم الممحاة دون أن يمزق الورقة.		
32	يقفز للأمام على رجل واحدة بسهولة.		
33	يفتح الأقفال بالمفتاح.		
34	يقص أشياء معقدة بالمقص.		
35	يمسك بكرة تلقي إليه من بعد عشرة أقدام حتى ولو أقتضى الأمر التحرك لمسكها.		
36	يركب الدراجة دون عجلات التدريب، ودون أن يسقط.		

مجموع كل بعد		
مجموع (م) الكلي		
مجموع (ع) الكلي		
المجموع الكلي للدرجات		

37

http://dr-banderalotaibi.com

البعد الخامس: السلوك غير التكيفي

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا. أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		الجزء الاول
1	يمص الإبهام والأصابع.	
2	معتمد على الآخرين بشدة.	
3	ينسحب بعيدا.	
4	يبلل الفراش.	
5	يعاني من اضطرابا في الأكل.	
6	يعاني من اضطرابا في النوم.	
7	يقضم أظافره.	
8	يتجنب الذهاب الى المدرسة.	
9	يبدى قلقا بالغا.	
10	لديه لزمات (حركات وتقلصات لاإرادية).	
11	يضحك أو يبكي بسهولة بالغة.	
12	يملك قدرة ضعيفة على تركيز نظره إتجاه شئ محدد.	
13	يعاني من كآبه شديدة.	
14	يطحن (يجرش) أسنانه خلال الليل أو النهار.	
15	مندفع للغاية	
16	يعاني من ضعف في التركيز والانتباه	
17	لديه نشاط زائد.	
18	متقلب مزاجياً	
19	يميل للمخالفة والمعارضة.	
20	يتهكم على الآخرين ويضايقهم.	

البعد الخامس: السلوك غير التكيفي

38

http://dr-banderalotaibi.com

2) نعم، عادة
1)أحيانا
صفر) لا. أبدا
م) لم تسنح الفرصة
ع)لا أعرف

		الجزء الاول
21	يبدي عدم الاحترام والتقدير.	
22	يكذب أو يغش أو يسرق.	
23	يميل بشدة الى الاعتداء البدني.	
24	يحلف في مواقف غير مناسبة	
25	يهرب.	
26	عنيد أو كئيب.	
27	يتهرب من المدرسة أو العمل.	

الجزء الثاني:
ملاحظة: هذا الجزء مخصص فقط للأفراد الذين سيقارنون مع المجموعات المعيارية الإضافية.

		الجزء الثاني
28	يبدي عدم الاحترام والتقدير.	
29	يكذب أو يغش أو يسرق.	
30	يميل بشدة الى الاعتداء البدني.	
31	يحلف في مواقف غير مناسبة.	
32	يهرب	
33	عنيد أو كئيب	
34	يتهرب من المدرسة أو العمل.	
35	غير واعي لما يحدث حوله.	
36	يهتز للامام وإلى الخلف عندما يكون جالساً أو واقفاً	

المجموع الكلي للدرجات	
مجموع (م) الكلي	
مجموع (ع) الكلي	

39

http://dr-banderalotaibi.com

مقياس فينلاند للسلوك التكيفي: نسخة المقابلة
(الصوره المسحية)

اسم المفحوص: _____ العمر الزمني: _____

تاريخ المقابلة: _____ _____

ملـــخص الدرجـــات					
أبعـاد المقيـاس	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	التساعي	مستوى السلوك	العمر المكافئ
الاستقبالية					
التعبيريـــة					
القراءة والكتابة					
بعـد التـــواصل					
الأنشطة الذاتيـــة					
الأنشطة المنزليـــة					
الأنشطة المجتمعية					
مهارات الحياة اليومية					
العلاقة مع الآخرين					
الراحة والترفيه					
المسايره					
التنشئة الإجتماعـــية					
العضلات الكبيرة					
العضلات الدقيقة					
بعد المهارات الحركية					
مجموع الدرجات المعيارية للأبعاد					
مجمـــوع السلوك التكيفي					

جـــــدول (3)

77

http://dr-banderalotaibi.com

النسبة المئوية والتُســـاعي مقارنة بالدرجات المعيارية

الدرجة المعيارية	النسبة المئوية	التُساعي
أعلى من 160		
160		
159		
158		
157		
156		
155		
154		
153		
152		
151		
150		
149	أعلى من 99.9	
148	99.9	
147	99.9	
146	99.9	
145	99.9	
144	99.8	
143	99.8	
142	99.7	
141	99.7	
140	99.6	
139	99.5	
138	99	
137	99	9
136	99	
135	99	
134	99	
133	99	
132	98	
131	98	
130	98	
129	97	
128	97	
127	96	
126	96	
125	95	
124	95	
123	94	
122	93	
121	92	8
120	91	
119	90	
118	88	
117	87	
116	86	
115	84	7
114	82	
113	81	
112	79	
111	77	

الدرجة المعيارية	النسبة المئوية	التُساعي
110	75	6
109	73	
108	70	
107	68	
106	66	
105	63	
104	61	
103	58	5
102	55	
101	53	
100	50	
99	47	
98	45	
97	42	
96	39	
95	37	4
94	34	
93	32	
92	30	
91	27	
90	25	
89	23	
88	21	3
87	19	
86	18	
85	16	
84	14	
83	13	
82	12	
81	10	
80	9	2
79	8	
78	7	
77	6	
76	5	
75	5	
74	4	
73	4	
72	3	1
71	3	
70	2	
69	2	
68	2	
67	1	
65	1	
64	1	
63	1	
62	1	
61	1	

الدرجة المعيارية	النسبة المئوية	التُساعي
60	0.5	
59	0.4	
58	0.3	
57	0.3	1
56	0.2	
55	0.2	
54	0.1	
53	0.1	
52	0.1	
51	0.1	
50	أقل من 0.1	
49		
48		
47		
46		
45		
44		
43		
42		
41		
40		
39		
38		
37		
36		
35		
34		
33		
32		
31		
30		
29		
28		
27		
26		
25		
24		
23		
22		
21		
20		
أقل من 20		

جـــــدول (4)

78

http://dr-banderalotaibi.com

جـــــــدول (5)

مستويات السلوك عند مقارنتها بالدرجات المعيارية لجميع الأعمار

مستوى السلوك	الدرجات المعيارية
مرتفع	131- الى أعلى من 160
فوق المتوسط	116- 130
متوسط	85- 115
أقل من المتوسط	70-84
منخفض	أقل من 20- 69

يمكن استخدام التصنيف التالي للدرجات المعيارية من أقل من 20 الى69

التصنيف	الدرجة المعيارية
١. ضعف بسيط	50-55 إلى 69
٢. ضعف متوسط	35-40 إلى 50-55
٣. ضعف شديد	20-25 إلى 35-40
٤. ضعف عميق أقل من	20-25

80

http://dr-banderalotaibi.com

جـــــــدول (6)

العمر المكافئ للدرجات الخام لأبعاد المقياس الرئيسي

العمر المكافئ	الـــدرجـــــة الخـــــــام				العمر المكافئ
	التواصل	الحياة اليومية	التنشئة الاجتماعية	المهارات الحركية	
اقل من 1	صفر- 19	صفر- 15	صفر- 22	صفر- 27	اقل من1
1	43 -20	41 -16	42 -23	39 -28	1
2	49 -44	61 -42	55 -43	46 -40	2
3	70 -50	74 -62	65 -56	51 -47	3
4	79 -71	88 -75	72 -66	56 -52	4
5	86 -80	97 -89	79 -73	57 فأعلى	5
6	92 -87	105 -98	84 -80	------	6
7	96 -93	112 -106	89 -85	------	7
8	102 -97	119 -113	93 -90	------	8
9	107 -103	125 -120	97 -94	------	9
10	111 -108	130 -126	100 -98	------	10
11	114 -112	135 -131	103 -101	------	11
12	118 -115	139 -136	106 -104	------	12
13	121 -119	143 -140	109 -107	------	13
14	124 -122	147 -144	112 -100	------	14
15 فأكبر	125 فأعلى	148 فأعلى	113 فأعلى	------	15فأكبر

81

جدول الدرجات الخام لاختبار فاينلاند للاطفال المتخلفين عقليا للقياس القبلي

ن	بعد التواصل	بعد مهارات الحياة اليومية	بعد التنشئة الاجتماعية	بعد المهارات الحركية	الدرجة الكلية للمقياس	الملاحظة	ن	بعد التواصل	بعد م ح ي	بعد ت الأج	بعد م ح	د الكلية للمقياس	الملاحظة
1	40	44	57	42	45	متوسط	21	41	37	63	35	44	متوسط
2	65	54	66	43	57	بسيط	22	51	63	59	55	57	بسيط
3	64	48	55	40	51	متوسط	23	49	53	71	36	52	بسيط
4	67	63	70	44	61	بسيط	24	65	48	56	35	51	بسيط
5	64	65	68	46	60	بسيط	25	48	52	56	24	45	متوسط
6	72	67	43	41	55	بسيط	26	33	27	40	37	34	شديد
7	38	58	56	41	48	متوسط	27	53	60	45	10	42	متوسط
8	23	39	49	37	37	شديد	28	39	26	42	11	29	شديد
9	76	61	64	54	63	بسيط	29	33	32	38	11	28	شديد
10	51	57	59	43	52	متوسط	30	37	42	61	15	38	شديد
11	34	39	53	39	41	متوسط	31	36	33	39	12	30	شديد
12	52	43	88	55	59	بسيط	32	24	23	23	8	19	عميق
13	51	69	83	61	66	بسيط	33	15	20	45	9	22	عميق
14	39	38	39	44	40	شديد	34	11	10	26	6	13	شديد
15	57	58	65	47	56	بسيط	35	30	27	16	8	25	عميق

16	67	53	52	49	55	بسيط	36	20	14	18	10	17	عميق
17	38	52	54	41	46	متوسط	37	20	28	26	00	16	عميق
18	56	59	94	44	63	بسيط	38	23	30	18	7	19	عميق
19	43	41	56	38	44	متوسط	39	11	10	26	6	13	شديد
20	36	33	39	12	30	شديد	40	30	27	37	8	25	شديد

جدول الدرجات الخام لاختبار فاينلاند للاطفال المتخلفين عقليا للقياس البعدي

ن	بعد التواصل	بعد مهارات الحياة اليومية	بعد التنشئة الاجتماعية	بعد المهارات الحركية	الدرجة الكلية للمقياس	الملاحظة	ن	بعد التواصل	بعد م ح ي	بعد ت الأج	بعد م ح	د الكلية للمقياس	الملاحظة
1	72	129	98	57	89	متوسط	21	70	120	90	51	82	أ.متوسط
2	76	135	97	58	91	متوسط	22	72	118	96	55	85	متوسط
3	75	114	88	46	80	متوسط	23	74	113	97	59	87	متوسط
4	77	120	86	54	84	أقل من المتوسط	24	75	115	95	57	85	متوسط
5	65	119	92	55	82	أقل من المتوسط	25	76	113	96	51	84	أ.متوسط
6	73	118	88	54	83	أقل من المتوسط	26	72	119	92	52	83	أ.متوسط
7	114	133	92	41	95	متوسط	27	73	111	91	54	82	أ.متوسط
8	71	127	99	57	88	متوسط	28	77	129	97	57	87	متوسط

متوسط	104	58	97	132	74	29	متوسط	88	53	95	129	76	9
متوسط	85	54	93	118	77	30	متوسط	88	56	97	129	72	10
متوسط	85	52	91	119	78	31	أ.متوسط	73	59	94	118	66	11
أ.متوسط	84	57	95	114	73	32	أ.متوسط	82	55	93	118	65	12
متوسط	85	56	96	112	77	33	أ.متوسط	79	44	85	114	76	13
منخفض	46	43	56	45	41	34	متوسط	85	49	88	129	77	14
منخفض	56	42	64	55	64	35	متوسط	89	56	97	128	77	15
منخفض	51	41	54	49	63	36	أ.متوسط	81	52	91	111	71	16
منخفض	57	44	59	60	66	37	أ.متوسط	83	49	92	125	69	17
منخفض	60	45	63	65	70	38	متوسط	87	56	97	129	72	18
منخفض	50	44	64	42	53	39	متوسط	87	55	94	126	71	19
منخفض	48	40	41	58	56	40	أ.متوسط	84	58	94	119	68	20

الملحق رقم :(14)

اختبــار رســم الرجـل جودانف

الأسم: تاريخ الميـلاد:

: الصــف: تاريخ الإختبار

1		6		11		16		21		26		31		36		41		46		
2		7		12		17		22		27		32		37		42		47		
3		8		13		18		23		28		33		38		43		48		
4		9		14		19		24		29		34		39		4		49		
5		10		15		20		25		30		35		40		45		50		

مجموع الدرجات الخام = درجة

العمر العقلى = شهر سنة

العمر الزمنى = شهر سنة

نسبة الذكاء = × 100 = درجة

المعادلة: العمر العقلي بالشهور/ العمر الزمني بالشهور × 100= معامل الذكاء.

معايير تصحيح رسم الرجل

. 1الرأس

. 2الساقين

. 3الذراعين

. 4وجود الجزع

. 5طول الجزع اطول من العرض

. 6الكتفين

. 7الذراعين والساقين متصلين بالجزع

. 8في مكانهما الصحيح

. 9الرقبة

. 10الرقبة متصلو بالرأس

. 11العينان

. 12الأنف

. 13الفم

. 14الآنف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان

. 15وجود تجاويف بالآنف

. 16الشعر موجود

. 17الشعر بالتفاصيل موجود على اكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقو منظمو

. 18الملابس

. 19قطعتان من الملابس غير شفافة

. 20عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون

. 21اربع قطع من الملابس

. 22ملابس كاملة بدون تناقض

. 23الآصابع

. 24عدد الآصابع

. 25الأصابع من بعدين وطولهما اكبر من عرضها

. 26صحة رسم الأبهام

. 27راحة اليد

. 28مفاصل الساقين _ الركبة او الفخذ او كلاهما

. 29تناسب الرأس

. 30تناسب الذراعين

. 31تناسب الساقين

. 32تناسب القدمين

. 33الذراعين والساقين من بعدين

. 34الكعب

. 35الخطوط واضحة وقوية

. 36الخطوط متصلة اتصالا صحيحا

. 37الراس بدون انتظام غير مقصود

. 38الجذع بدون انتظام غير مقصود

. 39الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود

. 40تقاطيع الوجه متناسقة ومن بعدين والجانبان متشابهان

. 41الأذن

. 42تفاصيل الأذن وفى مكانها الصحيح

. 43تفاصيل العين والحاجب والرموش

. 44انسان العين

. 45شكل العين ونسبتها وتناسقها

. 46فى البروفيل العين تنظر الى االمام

. 47الذقن والجبهة

. 48تفاصيل الذقن والجبهة – الذقن بارزه

. 49بروفيل بخطأ واحد

. 50بروفيل بدون أخطاء

التعليمات:

•اذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يكون 3سنوات وثلاثة أشهر.

•تعطى درجة واحده عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها

درجة واحدة: 39 شهرا.

درجتان: 42 شهرا.

3درجات: 45 شهرا.

4درجات: 48 شهرا.

5 درجات: 51 شهرا.

•تجمع الدرجات وتحول الى العمر العقلى المقابل لها طبقا للجدول الموضح.

•اذا زاد العمر الزمنى للمفحوص عن 13 عاما يعتبر اقصى عمر زمنى الستخراج معامل الذكاء هو

13 عاما (156 شهرا) .

الجدول

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	شهر	سنة		شهر	سنة
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	–	10
4	–	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	–	11
8	–	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	–	12
12	–	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	–	13
16	–	7	41	–	13
17	3	7	42	–	13

18	6	7	43	–	13
19	9	7	44	–	13
20	–	8	45	–	13
21	3	8	46	–	13
22	6	8	47	–	13
23	9	8	48	–	13
24	–	9	49	–	13
25	3	9	50	–	13

العمر العقلى

معامل الذكاء = ـــــــ × 100

العمر الزمنى

70 – 90 حالات حدودية

90 –110 ذكاء عادي

110 – 120 ذكي

120 – 140 ذكي جدا

140فيما فوق عبقري موهوب

55 – 70	خفيف	mild
40 – 54	متوسط	moderate
26 – 39	شديد	sever
24فيما اقل	عميق	profound

معامل الذكاء أفراد العينة الدراسة حسب اختبار رسم الرجل لجودنوف:

ن	العمر العقلي بالشهور	العمر الزمني بالشهور	معامل الذكاء	الملاحظة	ن	العمر العقلي بالشهور	العمر الزمني بالشهور	معامل الذكاء	الملاحظة
1	39	120	32	عميق	22	90	175	44	شديد
2	39	132	29	عميق	23	39	178	32	شديد
3	39	108	36	عميق	24	39	120	29	شديد
4	39	132	29	شديد	25	39	132	34	شديد
5	39	144	27	شديد	26	58	168	36	شديد
6	39	168	23	شديد	27	61	168	81	حدودية
7	48	96	50	شديد	28	107	132	45	متوسط
8	54	168	32	شديد	29	54	120	80	حدودية
9	39	168	23	شديد	30	135	168	69	حدودية
10	60	132	45	شديد	31	116	168	98	ذكاء عادي

11	78	96	81	حدودية	32	118	120	91	عادي
12	81	180	37	شديد	33	110	120	90	عادي
13	81	180	45	متوسط	34	76	84	70	حدودية
14	39	170	17	شديد	35	93	132	73	حدودية
15	102	168	60	متوسط	36	88	120	89	حدودية
16	105	132	79	حدودية	37	86	96	90	حدودية
17	114	144	79	حدودية	38	108	120	86	حدودية
18	54	156	34	شديد	39	104	120	86	حدودية
19	48	156	30	شديد	40	104	120	86	حدودية
20	51	144	35	شديد	–	–	–	–	–
21	78	108	72	حدودية	–	–	–	–	–

الملحق رقم : (15)

اختبـــار كولومبيا للنضج العقلي

:الأسم: **تاريخ الميلاد**

الصف: **تاريخ الإختبار :**

معامل الذكاء أفراد العينة الدراسة حسب اختبار كولومبيا:

ن	العمر الزمني الحقيقي	عدد اجابات كولومبيا الصحيحة	العمر الذهني لكولومبيا	ن	العمر الزمني الحقيقي	عدد اجابات كولومبيا الصحيحة	العمر الذهني لكولومبيا
1	11	66	7	22	13	67	6
2	10	65	7	23	14	66	7
3	13	66	7	24	10	73	7
4	13	66	7	25	12	70	7
5	11	60	6	26	14	66	8
6	10	61	6	27	13	69	8
7	14	70	8	28	11	70	7
8	14	63	7	29	12	74	8
9	9	62	6	30	13	72	8
10	8	60	6	31	14	73	9

8	68	13	32	7	65	12	11
8	69	12	33	7	67	11	12
7	73	11	34	7	66	10	13
8	71	12	35	6	62	11	14
8	72	12	36	7	67	15	15
8	64	12	37	6	59	8	16
8	72	13	38	6	59	10	17
7	64	10	39	7	68	11	18
8	72	14	40	6	62	12	19
–	–	–	–	7	66	11	20
–	–	–	–	7	60	9	21

ECHELLE DE MATURITÉ MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : _____ Prénom : _____ Sexe : G F

Etablissement : _____ Classe : _____

Adresse des parents : _____

Date de l'examen : _____ Note : _____ Quartile : _____

Date de naissance : _____ A.M. : _____ Classe normalisée : _____

Age à l'examen : _____ Q.I. : _____ Q.I. standard : _____

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)		21	(1)		41	(5)		61	(1)		81	(3)	
2	(1)		22	(2)		42	(5)		62	(5)		82	(3)	
3	(3)		23	(3)		43	(3)		63	(2)		83	(4)	
4	(2)		24	(3)		44	(1)		64	(4)		84	(2)	
5	(1)		25	(4)		45	(2)		65	(3)		85	(3)	
6	(1)		26	(3)		46	(4)		66	(1)		86	(1)	
7	(2)		27	(3)		47	(5)		67	(3)		87	(1)	
8	(3)		28	(2)		48	(4)		68	(5)		88	(3)	
9	(3)		29	(2)		49	(5)		69	(5)		89	(1)	
10	(1)		30	(3)		50	(5)		70	(1)		90	(1)	
11	(3)		31	(2)		51	(2)		71	(5)		91	(2)	
12	(1)		32	(4)		52	(1)		72	(5)		92	(4)	
13	(2)		33	(4)		53	(3)		73	(3)		93	(4)	
14	(1)		34	(4)		54	(4)		74	(1)		94	(4)	
15	(1)		35	(1)		55	(2)		75	(1)		95	(4)	
16	(2)		36	(1)		56	(2)		76	(5)		96	(5)	
17	(1)		37	(2)		57	(3)		77	(4)		97	(5)	
18	(3)		38	(4)		58	(4)		78	(4)		98	(1)	
19	(1)		39	(4)		59	(1)		79	(5)		99	(2)	
20	(2)		40	(3)		60	(4)		80	(5)		100	(3)	

Handicap : _____

Observations : _____

Examinateur : _____

LES EDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUEE,
25, rue de la Plaine 75980 Paris cedex 20
Copyright 1964 - by Centre Pscychologie Appliquée - Tous droits réservés
Dépôt légal : 1er trim. 1965 - Ed. n°1060301 - Imp. A.J. Communication Cde : 4913

تعليمات البرنامج التدريبي

- الاختبار التالي يقيس مدى معرفة التلميذ للنشاطات المعرفية موضوع الدراسة وهي: نشاط تعليم مفاهيم
- العلاقات الفراغية ونشاط التصنيف نشاط التسلسل واستراتجية العد نشاط واستراتجية القياس.
- يطبق الاختبار فرديا في جلسة واحدة.
- يستغرق تطبق الاختبار من 50 إلى 60 دقيقة.
- يحضر الباحث بعض الأدوات العملية مثل: بعض الألعاب الخشبية والبلاستيكية وبعض الكروت المصورة وبعض خامات بيئة الصف ويقدمها للتلاميذ موضع الاختبار.
- يجلس التلميذ في مواجهة الباحث، وبينهما منضدة يتم عرض الأدوات التي تستخدم في تحقيق الاستراتجيات الفرعية عليها، ومن ثم تحقق المهارات المعرفية موضع الدراسة.
- يقوم الباحث بتحية التلميذ، ثم طمأنته وسؤاله عن اسمه، ثم يقوم بعد ذلك بعرض أول استراتجية فرعية أمامه حيث يوجه الباحث كلامه إليه قائلا: "انظر الي الان من الأشياء الموجودة أمامك هذه بطاقة، وهذه بطاقة، وهذه بطاقة، وهذه بطاقة اذن عندي اربعة بطاقات مصورة وذلك لتركيز انتباه التلميذ على العناصر التي تتكون منهاالاستراتجية الفرعية.
- يعرض الباحث الأدوات العلمية السابقة على التلميذ ليعرف مدى استجابته العملية لهذه الاستراتجيات المعرفية موضع الاختبار.
- الاستجابة الصحيحة من التلميذ يعطي الباحث عليها علامة (+) والاستجابة الخاطئة يعطى عليها علامة (X) في الجدول المخصص لذلك.

ملحق 16

نموذج لتقييم الاستراتجيات المعرفية المقدم من طرف الباحث والمربين المختصين بالمعوقين عقليا القابلين للتعلم

الباحث/المربي:.....

اسم المتعلم:.....

م	الأهداف الاجرائية والوسيلية للاستراتيجيات ماوراء المعرفية	عدد المحاولات	نسبة الصواب	ملاحظات
1	معرفة نشاط تعليم مفاهيم العلاقات الفراغية (فوق-تحت) بشكل صحيح.	2	80%	مرتفع
2	معرفة نشاط تعليم مفاهيم العلاقات الفراغية (أمام-خلف) بشكل صحيح.	2	80%	مرتفع
3	معرفة نشاط تعليم مفاهيم العلاقات الفراغية (داخل-خارج) بشكل صحيح.	2	80%	مرتفع
4	معرفة نشاط تعليم مفاهيم العلاقات الفراغية (يمين-شمال) بشكل صحيح.	3	70%	مرتفع قليلا
5	معرفة نشاط تصنيف الأشياء حسب اللون بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
6	معرفة نشاط تصنيف الأشياء حسب الشكل الهندسي بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
7	معرفة نشاط تصنيف الأشياء حسب الحجم (كبير-صغير) بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
8	معرفة نشاط التسلسل حسب الطول بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
9	معرفة نشاط التسلسل حسب الحجم بشكل	4	60%	مرتفع نوعا ما

	مقبول.			
12	نشاط معرفة أشكال الأرقام من 1 – 10 بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
13	نشاط معرفة عدد الأرقام من 1-10 بشكل مقبول.	4	60%	مرتفع نوعا ما
14	نشاط معرفة كتابة الأرقام من 1-10 قدر الإمكان.	4	60%	مرتفع نوعا ما
16	معرفة نشاط إدراك الزمن (عدد أيام الأسبوع) قدر الإمكان.	4	60%	مرتفع نوعا ما
22	معرفة نشاط قياس الطول (طويل-قصير) بشكل صحيح.	4	60%	مرتفع نوعا ما
23	معرفة نشاط قياس الحجم (كبير-صغير) بشكل صحيح.	4	60%	مرتفع نوعا ما

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية تلمسان

مديرية النشاط الاجتماعي

رقم 741 / م.ن.إ.ت/ 2018

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطالب (ة) : ..... محرز سميحة صوار عبد الحق .....

.....

المستوى الدراسي : السنة الرابعة دكتوراه .....

الشعبة :..... علم النفس ..... الاختصاص :..... عيادي .....

الهدف من التربص : ..... دراسة ميدانية من تحضير مذكرة -

موضوع الدراسة: الرتبة العاملية بين جودة الحياة وجودة الحياة الزوجية لدى الأطفال المتخلف ذهنيا

مؤسسة المستقبلة: المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا - مغنية

تحديد العينة: .....

مدة التربص:..... شهر .....

بدءا من 26.03.2018 إلى غاية 19.04.2018

ملاحظات:.....

المدير

الجمهـــوريـــــة الجزائـريـــــة الديمقـراطيـــة الشعبيـــة

ولايـــــــة تلمســـــان

مديـريـــة النشـــاط الاجتماعـي والتضامـن

رقـــم/.....569..... / م.ن .إ. ت/ **2016**

رخصة إجراء دراسة ميدانية

الطـالب (ة) : .....كرومي هوارية بومدين...../.....

...../..... ...../.....

المستـوى الدراسـي : .....دكتوراه.....

الشعبـة :.....علم النفس..... **الاختصاص :**..عيادي.....

الهـدف من التربـص : .....دراسة استطلاعية.....

موضـوع الدراسـة:التربية الدامجة باستخدام استراتجية ملوك الكوميديا عند الأطفال المتخلفين عقليا

المـؤسسـة المستقبلـة:المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين عقليا سواني

تحـديـد العينـة: ...../.....

مـدة التربـص:...شهر واحد.....

ابتداءا مـن .2016/11/16..... **إلى غايـة**.....2016/11/16.....

الملاحـظـات:.....

المديـــــر