جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض حدّة السّلوك الانطوائي من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم

دراسة ميدانية بالأقسام المدمجة في المدارس العادية.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبة:
قتيت فضية

اشراف الأستاذة الدكتورة:
أ. د/لبنى زعرور

لجنة المناقشة			
الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة الاصلية	الصفة
مسعودة بداوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	رئيسا
لبنى زعرور	أستاذ محاضر- أ-	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	مشرفا ومقررا
محمد بورايو	أستاذ محاضر- أ-	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا
أمينة زيادة	أستاذ محاضر- أ-	جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا
حليمة شريفي	أستاذ محاضر- أ-	جامعة محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
مليكة بكير	أستاذ محاضر- أ-	المركز الجامعي مرسلي عبد الله تيبازة	عضوا مناقشا

السنـــــة الجامعية: 2020م - 2021م

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض حدّة السلوك الانطوائي من خلال استراتيجيات التعلّم النشط لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم

.دراسة ميدانية بالأقسام المدمجة في المدارس العادية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م. د) تخصص تربية خاصة

إعداد الطالبة:
قتيت فضية

اشراف الأستاذة الدكتورة:
أ. د/لبنى زعرور

السنـــــــة الجامعية: 2020م - 2021م

شكر وعرفان

أحمد الله السميع العليم والصلاة والسلام على المصطفى الهادي الكريم، وعلى آلِه وصحبه اجمعين،

ومصداقا لقوله جل وعلا " لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُم" سورة ابراهيم الآية 07

اشكر اللّه العلي القدير الذي أنار لي درب العلم والمعرفة ووفقني في مسيرتي وأعانني على اتمام هذا العمل

كما أتقدم بخالص عبارات الشكر والامتنان والتقدير للدكتورة "لبنى زعرور" لقبولها الاشراف على هذه الدراسة

والتي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها ونصائحها القيّمة ولم تدخر وسعا في تقديم النصيحة والتقويم والتوجيه لي طيلة مدّة اجراء الدراسة من خلال ارشاداتها القيّمة وتوجيهاتها في كل خطوات الدراسة

ولا يفوتني أن أشكر الاساتذة المناقشين على قبولهم مناقشة هذا العمل.

كما أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل، وكل من ساهم في تذليل ما واجهته من صعوبات،

كما أتقدم بالشكر إلى معلمات وأطفالي "مجموعتي البحث" بتيبازة على ما قدمنه لي من عون ومساعدة من اجل انجاز هذا العمل

الباحثة

الإهداء

عندما يمتلئ الوجدان سرورا يكبر حبنا للعطاء، فعندها نعطي بلا مقابل نعطي كماء لا ينضب وكعمر لا ينتهي وكأزهار لا تذبل وربيع لا يشتو نعطي عندما يتعـــــــــب العطاء من عطائنا عندما وقفت قدماي على مشوار البداية الذي كان طويلا حينها لم يستطيع بصري على رؤية مداه فقد كان لا يتجاوز خطواتي الصغيرة والآن وقد أوشكت على النهاية اشعر بالحنين إلى أول يوم من أيام هذا المشوار

ولكن للطريق نهاية وما زلت احمل عبء الشوق الذي سيرافقني مدى الحياه ها أنا قد أودعها بكل ما فيها ليبقى عبيرها بين أنفاسي ويحفر في ذاكرتي الهدي نجاحي وباقة ورد معطر الى:

روح أبي الغالي وبابا رحمهم الله كم تمنيت ان تشهدا يوم تخرجي

الى روح الحياه وريحانها امي الغالية نبض القلب وانفاس الروح

أطال الله عمرها

الى اخواتي واخوتي وأبنائهم

الى من ساندتني في دربي وشجعتني ولم تبخل عليّ بالمساندة والنصح "مليكة"

الى كل من ساندي وساعدني

الى رفيقات الدرب حفصة وذكريات

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحثة، فضية قتيت

ملخص الدراسة:

تهدف الدّراسة الحاليّة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض حدّة السّلوك الانطوائي لدى عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من (16) طفل تمّ اختيارهم بطريقة قصدية من خلال تطبيق مقياسين: الأول للسّلوك الانطوائي من إعداد الباحثة استنادا إلى الدّراسات والمقاييس المعدّة لهذا الغرض، والثّاني اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية "ELO" (Evaluation du langue Oral) لعبد الحميد خومسي (2001) الطبعة المكيفة على البيئة الجزائرية لعدي دليلة (2016)، وتمّ توزيعهما على مجموعتين: تجريبيّة وعدد أفرادها (08) أطفال درسوا باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط، وضابطة عدد أفرادها (08) أطفال درسوا باستخدام الطّريقة الاعتيّادية، وتمّ تطبيق المقاييس القبليّة على كلتا المجموعتين، بعد ذلك تمّ تطبيق مختلف استراتيجيات التّعلّم النّشط أثناء عمليّة التّدريس على المجموعة التجريبية، ومن ثمّ تمّ تطبيق المقاييس البعدية على كلتا المجموعتين، وبعدها قامت الباحثة باستخراج البيانات وتحليلها بواسطة برنامج الرزم الاحصائية SPSS الاصدار (20) والوصول الى النّتائج النّهائية.

ولتحقيق أهداف الدّراسة، تمّ اختيار مجموعة من الميادين للغة العربية "القيم الإنسانية، الحياة الاجتماعية والخدمات، الهوية الوطنية" وفي كل ميدان وحدتين (نصوص القراءة) من كتاب اللّغة العربيّة المقرّر لتلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي، وتمّ إعداد مادّة تعليميّة وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، وإعداد قائمة بمهارات اللّغة الشفهية وبطاقة ملاحظة، وتمّ تحكيم هذه الأدوات وتطبيق الاختبار قبل التّجربة لحساب معاملَيْ الصّدق والثّبات.

ولتحليل بيانات الدّراسة، تمّ استخدام اختبار مان ويتني لعينتين مستقلتين واختبار ويلكوكسن لعينتين مترابطتين، واختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين للتّعرّف على الفروق بين متوسّط درجات المجموعة التّجريبيّة والضّابطة، واختبار كوهين d لحساب حجم الأثر. وبعد إجراء التّحليلات الإحصائيّة اللاّزمة توصّلت الدّراسة إلى النّتائج التّالية:

- تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي.
- تؤثر استراتيجيات التعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم.

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة لصالح القياس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة لصالح القياس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

الكلمات المفتاحيّة: استراتيجيات التعلّم النّشط، مهارات اللغة الشفهية، السلوك الانطوائي، الاعاقة العقلية فئة القابلين للتعلّم.

Abstract :

The current study aims to identify the impact of active learning strategies in developing oral language skills and reducing the severity of introverted behavior among a sample of able to learn mentally disabled children. The sample consisted of (16) children who were chosen intentionally by applying two scales: the first one is for introverted behavior prepared by the researcher based on the studies and standards prepared for this purpose, and the second the Khomesi test for the evaluation of oral language "ELO" (Evaluation du langue Oral) by Abdelhamid Khomsi. (2001) The edition adapted to the Algerian environment by ouday Dalila (2016), and they were split into two groups: the experimental one with (08) children, who studied using active learning strategies, and the control one with (08) children, who studied using the habitual method, and pre-measurement was applied to both groups, then various active learning strategies were applied during the teaching process to the experimental group, and then The post-measurement was applied to both groups, then the researcher extracted and analyzed the data using the SPSS Statistical Package Program (20) and reached the final results.

To reach the aims of the study, a group of fields of the Arabic language were selected “human values, social life and services, national identity.” In each field there were two units (reading texts) from the Arabic language book of the fifth level of

primary school, and a teaching material was prepared according to active learning strategies, as well as a list of oral language skills and an observation sheet . These tools were arbitrated and the test prior to the experiment was applied to calculate the coefficients of validity and reliability.

To analyze the study data, the Mann-Whitney test for two independent samples, the Wilcoxon test for two correlated samples, and the t-test for two independent groups were used to identify the differences between the mean scores of the experimental and control group, and Cohen's d-test to calculate the impact size. After conducting the necessary statistics analyzes, the study reached the following results:

- Active learning strategies are characterized by a high level of impact on the able to learn mentally disabled children in oral language skills and the introverted behavior.
- Active learning strategies affect the development of the oral language skills of the able to learn mentally retarded.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the oral language skills scale between the control and experimental groups in the post measurement in favor of the experimental group due to active learning strategies.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the oral language skills scale between the pre- and post-measurement of the experimental group in favor of the post-measurement due to active learning strategies.
- Active learning strategies acts on reducing the introverted behavior among the able to learn mentally retarded.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the introverted behavior scale between the control and experimental groups in the post measurement in favor of the experimental group due to active learning strategies.
- There are statistically significant differences between the average scores of the Introverted Behavior Scale between the pre and post-measurement of the experimental group in favor of the post-measurement due to the active learning strategies.

Keywords: active learning strategies, oral language skills, introverted behavior, the able to learn mentaly disabled category

الـفـهـرس

شكـر وعرفـان
إهـداء
مـلـخّص الـدّراسة بـالـلّغة الـعربـيّة
مـلـخّص الـدّراسة بـالـلّغة الإنـجـليـزيّـة

الرقم	العنـــــــــوان	الصّفحة
	مقـــــــــــدّمة	أ - ح
	الجانب النّظري	
	الفصل الأوّل: الإطار العامّ للدّراسة	
//	تمهيد	27
01	الإشـــــــــكاليّة	27
02	فـــرضيات الـــدّراسة	40
03	أهـــداف الـــدّراسة	41
04	أهمـــيّة الـــدّراسة	42
05	الضبط الإجرائي لمتغيرات الـدّراسة	44
06	دراسات سابقة	47
1.6	دراسات تناولت استراتيجيات التّعلّم النّشط والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	48
2.6	دراسات تناولت مهارات اللّغة الشّفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	52
3.6	دراسات تناولت السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	57
07	تعقيب عام عن الدّراسّات السّابقة	62
//	خلاصة الفصل	64

الفصل الثّاني: استراتيجيات التّعلّم النّشط		
//	تمهيد	66
01	مفهوم التّعلّم النشّط	66
02	الأساس النظري للتّعلّم النّشط	68
03	أهمية التّعلّم النّشط	69
04	مبادئ التّعلّم النّشط	71
05	مكونات التّعلّم النّشط	73
06	بعض استراتيجيات التّعلّم النّشط للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	75
//	خلاصة الفصل	83
الفصل الثّالث: مهارات اللّغة الشّفهية		
//	تمهيد	85
أولاً	اللّغـــــــــــــــــــــــة	85
01	تعريف اللّغة	85
02	وظائف اللّغة وأهمتها	87
03	خصائص اللّغة	89
04	أشكال اللّغة	90
05	المهارات اللّغوية	91
ثانياً	اللّغـــــــة الشفهيـــــــــــــــــــة	91
01	تعريف اللّغة الشفهية	91
02	مهارات اللّغة الشفهية	93
03	المهارات اللّغوية المرتبطة بالعملية التعليمية	94
04	مكونات اللّغة الشفهية	99
05	أهم النظريات المفسّرة لاكتساب اللغة	101

06	التطبيقات التربوية للنظريات المفسرة لاكتساب اللّغة	105
07	خصائص اللغة الشفهية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	108
//	خلاصة الفصل	109
الفصل الرّابع: السلوك الانطوائي والاعاقة العقلية فئة القابلين للتعلم		
//	تمهيد	111
أولا	السلـــــوك الانطـــــــــــــــــوائي	111
01	تعريف السلوك الانطوائي	111
02	أشكال السلوك الانطوائي	112
03	خصائص الطفل الانطوائي	114
04	العوامل المسببة للسلوك الانطوائي	116
05	النظريات المفسرة للسلوك الانطوائي	121
06	فنيات خفض السلوك الانطوائي لدى الأطفال المعاقين عقليا ومواجهته	123
ثانيا	الاعاقــة العقليــة فئــة القابليــن للتّعلّـــــــــــــم	124
01	تعريف الاعاقة العقلية	124
02	تصنيفات الاعاقة العقلية	127
03	خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم	128
04	حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعلم	137
05	الأهداف التربوية لبرامج تعليم المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم	140
05	طرق الإرشاد للمعاق عقليا القابل للتعلم	142
//	خلاصة الفصل	144
الجانب التطبيقي		
الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية		

//	تمهيد	147
01	المنهج المتّبع	147
02	متغيرات الدّراسة	150
أوّلًا	الدّراســـة الاستطـــــلاعيّة	152
01	خطوات الدراسة الاستطلاعيّة	153
02	نتائج الدراسة الاستطلاعيّة	154
03	حدود الدراسة الاستطلاعيّة	155
04	أدوات الدّراسة وخصائصها السيكومترية	155
05	ضبط متغيرات الدّراسة قبل بدء التجريب	184
ثانيا	الدّراسة الأساسية	189
01	عيّنة الدّراسة الأساسية	189
02	حدود الدّراسة الأساسية	195
03	أدوات الدّراسة	196
04	اجراءات الدّراسة الأساسية	200
05	أساليب المعالجة الاحصائية للبيانات	201
//	خلاصة الفصل	203
الفصل السّادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة		
//	تمهيد	205
01	عرض الحالات	205
1-1	عرض أفراد المجموعة الضابطة	205
2-1	عرض أفراد المجموعة التجريبية	209
02	عرض وتحليل نتائج الدّراسة	219
1-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة العامّة	220
2-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية الأولى	224

3-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية الثّانية	227
4-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية الثّالثة	232
5-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية الرابعة	236
6-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية الخامسة	239
7-2	عرض وتحليل نتائج الفرضيّة الفرعية السادسة	243
03	مناقشة وتفسير نتائج الدّراسة	248
1-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة	248
2-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الاولى	252
3-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية	255
4-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	257
5-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	259
6-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة	262
7-3	مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة	265
04	استنتـــاج عـــام للدّراســـة	266
05	خاتمـــــــــــــــــة	269
06	مقترحـــات الدّراســـــــة	275
	قائمـــــــة المراجـــــع	278
	قائمـــــــة المـــلاحـــق	//

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضّح مكونات التّعلّم النّشط	73
02	شكل يوضح بعض استراتيجيات التعلم النشط	76
03	شكل يوضح خصائص اللّغة حسب تشومسكي	89
04	شكل يوضح العوامل المؤثرة في عملية اكتساب اللغة الشفهية	107
05	شكل يوضح تصنيفات الإعاقة العقلية	127
06	شكل يوضح التّصميم شبه التّجريبي للدّراسة	148
07	شكل يوضّح جنس أفراد المجموعة الضّابطة	193
08	شكل يوضّح العمر الزّمني ومستوى ذكاء أفراد المجموعة الضّابطة	193
09	شكل يوضّح مستوى التّحصيل الدّراسي لأفراد المجموعة الضّابطة	193
10	شكل يوضّح جنس أفراد المجموعة التجريبيّة	194
11	شكل يوضّح العمر الزّمني ومستوى ذكاء أفراد المجموعة التجريبيّة	195
12	شكل يوضّح مستوى التّحصيل الدّراسي لأفراد المجموعة التجريبية	195
13	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة	223
14	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة	223
15	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللّغة الشفهية	226
16	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللّغة الشفهية	227
17/ 18	شكلان يوضّحان التّوزيع الاعتدالي لدّرجات الفروق بين المجموعة التجريبيّة والضّابطة في القيّاس البعدي لمقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية	229
19	شكل يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية	231

20	شكل يوضّح التّوزيع الاعتدالي لدّرجات الفروق بين القيّاس القبلي والبعدي لمقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية لدى أفراد المجموعة التّجريبية	233
21	شكل يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة الشفهية.	235
22	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي	238
23	شكل يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي	238
24/ 25	شكلان يوضّحان التوزيع الاعتدالي لدرجات الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القيّاس البعدي لمقياس السّلوك الانطوائي	241–240
26	شكل يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السّلوك الانطوائي	243
27	شكل يوضح التوزيع الاعتدالي لدرجات الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك الانطوائي	245
28	شكل يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي.	247

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل التصميم شبه التجريبي للدّراسة الحالية	149
02	يمثّل الصّدق التمييزي للبطاقة	159
03	يمثّل معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلّية لبطاقة الملاحظة	160
04	يمثل معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة	161
05	يمثل معامل التجزئة النصفية لبطاقة الملاحظة	162
06	يوضح محتوى بطاقة الملاحظة	163
07	يبين أرقام البنود التي تمّ تعديلها و تغييرها أو استبعادها في الصّورة الأوّلية لمقياس السّلوك الانطوائي	164
08	يبين أبعاد مقياس السلوك الانطوائي وأرقام بنود كل بعد	164
09	يمثل الصدق التمييزي للمقياس	165
10	يمثل معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس	166
11	يمثل معامل ألفا كرونباخ للمقياس	167
12	يمثل معامل التجزئة النصفية للمقياس	167
13	يلخص توزيع بنود اختبار "خومسي" لتقييم اللّغة الشفهية على مجالاته	169
14	يمثل الصدق التمييزي للاختبار	172
15	يمثل الاتساق الداخلي للاختبار	173
16	يمثل معامل ألفا كرونباخ للاختبار	174
17	يمثل معامل التجزئة النصفية للاختبار	174
18	يوضح دروس المادّة التعليمية المبنية وفق استراتيجيات التعلّم النّشط	178
19	يوضح توزيع الحصص المُقدَّمة للمجموعة التجريبية ومحتواها ومدّتها	179
20	يوضح نتائج اختبار تحليل (ت) لعيّنتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين(التجريبية–الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللّغة الشّفهية	186
21	يوضّح نتائج اختبار تحليل (ت) لعيّنتين مستقلتين) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية–الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس السّلوك الانطوائي	188

22	يوضّح خصائص أستاذتي المجموعتين التجريبية والضابطة	190
23	يمثّل أعضاء المجموعة الضّابطة للدّراسة	192
24	يمثّل أعضاء المجموعة التجريبيّة للدّراسة	194
25	يوضح مستوى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي.	221
26	دلالة حجم الأثر لتنمية مهارات اللّغة الشّفهية لدى المجموعة التجريبيّة	225
27	يوضّح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة في مقياس مهارات اللّغة الشّفهية	228
28	يوضّح نتائج الفروق بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية لأفراد مجموعة الدّراسّة في القيّاس البعدي باستخدام اختبار مان ويتني	230
29	نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية	232
30	يوضّح نتائج فروق متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القياس القبلي والبعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة لدى المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسن	234
31	يوضح دلالة حجم الأثر لخفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية)	236
32	يوضّح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة على مقياس السلوك الانطوائي	239
33	يوضّح نتائج فروق بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية لأفراد مجموعة الدّراسّة في القيّاس البعدي باستخدام اختبار مان ويتني	242
34	يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين القياس القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانطوائي	244
35	يوضح نتائج فروق متوسط درجات مقياس السلوك الانطوائي بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسن	246

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	رخصة التربص الميداني
02	رخصة التطبيق من مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن
03	استمارة جمع البيانات الاولية (اعداد الباحثة)
04	بطاقة ملاحظة في صورتها النهائية
05	اسماء لجنة المحكمين التي استعانت بهم الباحثة لاختبار صدق أدوات الدراسة
06	مقياس السلوك الانطوائي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (اعداد الباحثة)
07	اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية مكيف على البيئة الجزائرية لعدي دليلة
08	دليل المعلم (ة)
09	نماذج لبطاقات تقنية مبنية استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط
10	مخرجات البرنامج الإحصائي 23

مقدّمة الدّراسة

مقدّمة:

تنظر التربية الحديثة إلى أنّ اكتساب المعارف والمهارات والقيّم والاتجاهات يتطلب استخدام طرق واستراتيجيات متعددة للوصول بالمتعلّم إلى تحقيق الكفاءة العلمية نظرا لفاعلية هذه الطرق والاستراتيجيات في تسهيل عملية التّعلّم وتنمية مختلف المهارات للتكيّف مع الوسط الاجتماعي. إلا أنّ هذا المنظور العلمي الجديد لم يتوقف عند حدّ الاهتمام بتعلّمات فئة العاديين فقط، بل كانت هناك مبادرات من قِبَل هيئات ومختصين تعمل جاهدة لتوظيف كل مخرجات البحث التربوي الذي يسعى إلى تطوير مجال التّربية والتعليم، في مجال التربية الخاصّة التي قد لا تختلف كثيرا عن منظومة التّعليم للعاديين من حيث استخدام الطّرق والاستراتيجيات التّعليمية التّعلميّة الحديثة مع ذوي الاحتياجات الخاصّة، إلاّ في بعض الطرق والأدوات والوسائل المرتبطة بنوعية الإعاقة والصّعوبة ودرجتها.

كل ذلك من خلال سن القوانين والمراسيم التي تضمن لهم حق التدريب والتعليم والرعاية الصحية اللازمة، والجزائر على غرار دول العالم باشرت التكفل بهم كما هو منصوص عليه في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل التي صادقت عليها في عام 1992، وكذا الاتفاقية المتعلقة بالأشخاص ذوي الإعاقة، التي تم التصديق عليها في عام 2009، فإنّ الحق في التربية والتعليم للجميع نصت عليه الفقرة 4 من المادة 3 والمادة 14، والفقرتين 1 و 2 من المادة 15 من القانون المؤرخ في 8 مايو 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، وكذا المواد 11 و12 و14 و85 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية المؤرخ في 23 يناير 2008 والذي ينص فيما يتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة على أنّ "الدولة تسهر على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من

التمتع بحقهم في التعليم، ويسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة. كما يمكن تمديد مدّة التمدرس الإلزامي بسنتين (2)، للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك. ويتضمن مخطط تمدرس الأطفال والمراهقين المعوقين الذي تم وضعه، إجراءات تهدف إلى تسهيل تمدرسهم في الوسط العادي بالتنسيق مع المؤسسات المتخصصة".

ويشير التقرير الأولي حول تنفيذ اتفاقية الأمم المتّحدة المتعلِّقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الجزائر (2018)، إلى أنّ الجزائر ومنذ مصادقتها على الاتفاقية الأممية المتعلقة بحقوق الأشخاص المعوقين تعمل على الإدماج الكلي في نظام تعليمي جامع للأطفال المعوقين في مدارس التربية الوطنية، حيث أصبح عدد التلاميذ المعوقين المتمدرسين يتزايد ليصل إلى 37080 تلميذ بعنوان السّنة الدراسية 2017–2018 موزعين كما يلي:(32550 طفل مدمجين كليا في أقسام عادية. و4530 طفل مدمجين جزئيا وذلك ضمن أقسام خاصة والتي بلغ عددها 568 قسما). وقد قامت في إطار هذه الاتفاقيات، بإعداد برامج علاجية للمعاقين وخاصة ذوي الإعاقة العقلية، وخاصة المتخلفين عقليا القابلين للتعلم الذين نخصهم في دراستنا الحالية. حيث أنّ مشكلة الإعاقة العقلية في المجال التربوي مشكلة لها أبعاد متعدّدة، ترجع إلى أنّ الأطفال المعاقين عقليا عاجزون عن استيعاب المادّة الدّراسية التّي تقدّم لأقرانهم العاديين، نتيجة ضعف قدراتهم وانخفاض ذكائهم مما يجعلهم غير قادرين على التحصّيل الدّراسي، وهناك عدّة تصنيفات للإعاقة العقلية اختلفت باختلاف المعايير

المستخدمة ويجب الاهتمام بهذه التصنيفات لأنّها تساعد على وضع البرامج المناسبة والملائمة للأفراد سواء كانت برامج تربوية أو إرشادية أو علاجية أو اجتماعية.

كما أنّ للمعاقين عقليا عدّة خصائص تميّزهم، تتفق معظمها على أنّها السّلوك الظاهر للمعاق عقليا وما يعانيه من أثار لإعاقته إذ يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية، وصعوبة القدرة على التواصل، وصعوبة تكوين علاقات وصداقات مع الآخرين، وقصور في العناية بالذات، وعدم الثبات الانفعالي، كما يتسمون بالاندفاعية، وعدم التحكم في الانفعالات مما ينتج عنه سلوك ظاهري عدواني تجاه الآخرين أو انطوائي وتمركز حول الذات وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة، إلاّ أنّ معظم هذه السلوكيات قابلة للتعديل والتخفيف من خلال محكات تعليمية وبرامج تدريبية.

ولعل من أهم برامج التدخل ما يتعلق بالبرامج الخاصة بتنمية مختلف المهارات السلوكية والمعرفية والاجتماعية وأيضا المهارات اللغوية، وعلى اعتبار أنّ مشكلات اللّغة والكلام والتواصل من بين أبرز المشكلات التي تؤثر فيها الإعاقة العقلية، حيث تتسبب في تأخر أو ضعف في اللّغة والكلام وبالتالي تعيق التواصل الجيّد والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، فلغة المعاقين عقليا بصفة عامة والمعاقين عقليا القابلين للتعلّم بصفة خاصة تتميز ببطء في النمو والتطور، وغالبا ما يكون كلامهم مضطربا من حيث سلامة النطق، هذا ما ينجر عنه ضآلة مكتسبات حصيلته اللغوية.

وعلى اعتبار أنّ تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فئة القابلين للتعلم أمر ممكن ومهم، ولا يكون مواجهة ذلك إلا بإيجاد طرق وأساليب تعلّم حديثه ومناسبة

لهم. ولهذا تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة ومتنوعة، لضمان جودة مخرجات التعليم عامة وتعليم ذوي الإعاقة خاصة، لاسيما ما تعلق بطرق التدريس وضرورة تعديلها وإيجاد البديل للطرق التقليدية المعتادة التي تركز على المادة العلمية ، وتهمل المتعلم، فيصبح التّعلّم عبارة عن حفظ مجموعة من المعارف، والمعلومات، مما يجعل المتعلم سلبياً يعتمد على الحفظ الآلي، حيث أكد العديد من الباحثين أنّ التعلّم يجب أن يكون فاعلاً عندما يكون المتعلم مشاركاً ونشطاً أثناء التعلم، فنشاط المتعلم يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلم. وقد ظهر التعلّم النّشط و زاد الاهتمام به مع بداية القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتي لها الأثر البالغ في عملية التعلم وفي تحسين مختلف المهارات الاجتماعية والشخصية واللغوية والتي تساعد كذلك في الحدّ من السلوكات غير المرغوبة.

في ضوء ما سبق فإنّ الحاجة ماسة إلى الاستفادة من استراتيجيات التعلّم النّشط في تنمية مختلف المهارات الحياتية لا سيما مهارات اللغة الشفهية، للمعاقين عقليا خاصة فئة القابلين للتعلم. وكذلك الاستفادة من استراتيجيات التعلّم النّشط في خفض السلوك الانطوائي لما توفره هذه الاستراتيجيات من نشاط المتعلم اثناء عملية التعلم من خلال المشاركة الفاعلة والنشطة لكل الأطفال مما يساهم في الحدّ من التصرفات الغير مرغوبة داخل غرفة الصف وخارجها.

وعليه فقد جاءت هذه الدّراسة في ستّة فصول موزعة على قسمين رئيسيين، حيث خصّصت الفصول الأربع الأولى منها للجانب النظري وفصلين للجانب التطبيقي كما يلي:

أولا: الجانب النظري، تضمن:

الفصل الأوّل – الاطار العام للدّراسة: ويشمل إشكالية الدّراسة وفرضياتها والمفاهيم الإجرائية بالإضافة إلى أهمية الدّراسة وأهدافها والدّراسات السّابقة.

الفصل الثاني – التّعلّم النّشط: فقد تناولنا فيه متغير التعلّم النّشط من حيث التعريف وأساسه النظري، كذلك أهميّة التّعلّم النّشط والمبادئ التي يقوم عليها، إضافة إلى أهم مكوناته ومجموعة من استراتيجيات التّعلّم النّشط.

الفصل الثالث – مهارات اللّغة الشّفهية: وتضمن مهارات اللّغة الشفهية من خلال تعريف اللّغة وتحديد وظائفها وخصائصها، كذلك تعريف اللّغة الشفهية وذكر مهاراتها ومستوياتها، اضافة إلى أهميتها في الحياة العامة والمدرسية للمتعلمين، وأخيرا تم التطرق إلى أهم النظريات التي عالجت موضوع اكتساب اللّغة كل ذلك عند المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم.

الفصل الرابع – السلوك الانطوائي والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم: فقد تناولنا فيه السلوك الانطوائي مفهومه وأنواعه وأسبابه النظريات المفسرة له، وجملة من فنيات خفضه لدى الأطفال المعاقين عقليّا القابلين للتّعلّم، ومعاقين عقليا القابلين للتّعلّم حيث تم عرض للإعاقة العقلية من حيث تعريفها وتصنيفاتها وخصائصها ثم خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم وطرق تعليمهم ومبادئ المنهاج التربوي الموجه لهم.

ثانيا: الجانب التطبيقي، تضمن:

الفصل الخامس – الاجراءات الميدانية للدّراسة: حيث تضمن هذا الفصل المنهج المتبع ومتغيرات الدّراسة والدّراسة الاستطلاعية والمقاييس المستخدمة في اختيار العيّنة وعيّنة الدّراسة الأساسية بالإضافة إلى منهجها والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات.

الفصل السادس – عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات: من خلال هذا الفصل تمّ عرض النّتائج المتعلقة بكل فرضية وتفسيرها، وأخيرا خاتمة اشتملت على استنتاج عام لنتائج الدّراسة واختتمت ببعض المقترحات.

وأخيرا تمّ عرض قائمة المراجع التي اعتُمِدَ عليها في إنجاز هذه الدّراسة، تليه عرض للملاحق المتعلقة بهذه الدّراسة.

الجانب النّظري

الفصل الأوّل

الإطار العام للدّراسة

الصفحة

تمهيد.....27

1- إشكاليّة الدّراسة.....27

2- فرضيّات الدّراسة.....40

3- أهداف الدّراسة.....41

4- أهميّة الدّراسة.....42

5- الضّبط الإجرائي لمتغيّرات الدّراسّة.....44

6- دّراسّات سابقة.....47

1.6. دراسات تناولت استراتيجيات التعلم النشط والمعاقين عقليا القابلين للتعلم...48

2.6. دراسات تناولت مهارات اللغة الشفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم...52

3.6. دراسات تناولت السلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.....57

7- تعقيب عام عن الدراسات السابقة.....62

خلاصة الفصل.....64

تمهيد:

تزايد اهتمام المجتمعات بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها الإعاقة العقلية خاصّة فئة القابلين للتّعلّم، من خلال إرساء قواعد واستراتيجيات مبنيّة على أسس تراعي احتياجاتهم التربوية والاجتماعية، ومن أجل نجاح تعليمهم لابّد من توفر مقومات وأسس معيّنة لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها، من هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدّراسة التي بين أيدينا بهدف معرفة أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، وستنطرق في هذا الفصل الأول للدّراسة إلى الاطار العام لها، من خلال عرض إشكالية الدّراسة ثم التطرق إلى فرضياتها وأهميتها وأهدافها، إلى جانب التعريف بالمفاهيم الدّراسية، والدّراسات السّابقة والتعقيب عليها.

1. إشكاليّة الدّراسة:

يمثّل مجال الإعاقة العقليّة أهميّة كبيرة في ميدان التّربية الخاصّة، نظراً لحجم هذه الشريحة المتزايد في كلّ المجتمعات المتقدّمة والنّامية على حدّ سواء، كذلك لأنّ إهمالهم يزيد من تفاقم مشكلاتهم المختلفة وفي جميع المجالات السلوكية والمعرفية والاجتماعيّة واللّغوية والصّحية، وبالتّالي يكبّد الدّول خسائر مضاعفة لعدم التكفل المبكر بهم، لذلك تزايد اهتمام الأمم والمجتمعات بتعليمهم بشتّى الوسائل والمنّاهج والأساليب الممّكنة للتّوصل إلى تحقيق النّجاح للطّفل المعاق عقليا ومجتمعه.

فالطّفل المعاق عقليا قد يعاني من عدّة صعوبات، فيزيولوجية، عقلية نفسية، اجتماعية ولغوية، إلا أنّ هذه الصعوبات قد تعوق مختلف عمليات النّمو والتّطور الطبيعي له، ولعلّ من أهمها النّمو اللّغوي أو عمليات اكتساب اللّغة، إلاّ أنّه مزود بإمكانات رغم محدوديتها وطاقات تشترك جميعها في تحديد نمط نموّه اللّغوي مستقبلا، ويمكن للبيئة أن تلعب دوراً كبيراً في تفجير هذه القدرات وصقل الإمكانات عن طريق المثيرات القوية الجسمية والحركية والحسيّة في وقت مبكر وتوفير الخبرات التّربوية لتعويض أوجه القصور في نمو الطفل المعاق عقليا لغويا مما يمكنّه من التعلّم وتلقي التّدريب.

ويتّسم الطّفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم بالقصور الواضح في استخدام اللّغة والكلام فهو يتأخر في اكتساب النّمو اللّغوي بصورة واضحة، وفي إخراج الأصوات ونطقه الكلمات واستخدام الجمل والتّعبير اللّفظي عن الأفكار والمشّاعر، فتظهر هذه العمليّات في عمر متأخر، ويتشابه تتابع مراحل النّمو اللّغوي لدى المعاق عقليا والطّفل السوي، إلاّ أنّ النّمو لدى الطّفل المعاق عقليا أبطأ جداً، وتكون عيوب النطق والكلام أكثر وضوحا كما يتّصف بالنقص في مستوى التّعبير(امبابي، 2010، ص65).

وتعدّ المشكلات المرتبطة بالجوانب اللّغوية، مظهراً مميزاً للإعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم، حيث أنّ مستوى الأداء اللّغوي لديهم أقل بكثير منه لدى الأطّفال العاديين الذّين يناظرونهم في العمر الزّمني. وتتنوع مظاهر هذا القصور في

القدرات اللّغوية ما بين التّأخر في الكلام، وضعف القدرة التّعبيرية، وبعض عيوب الكلام (الروسان، 1999، ص.103)

وبما أنّ التّواصل السّليم يحقّق التّوافق والتّفاعل الجيّد وبالتّالي يحقّق التّكيف مع الآخرين، حيث قال سيّدنا موسى عليّه السّلام لربّه: « قَالَ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي(٢٥) وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي (٢٦) وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ مِّن لِّسَانِي (٢٧) يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي (٢٨)» [سورة طه, ٢٥-٢٨]. وعلى اعتبار أنّ الإعاقة العقلية تؤثر سلبا على كل القدرات المعرفية والاجتماعيّة واللغويّة والتواصلية، وتؤدي بالتّالي إلى ضعف أو تأخّر في اللّغة والكلام، وهذا ما تؤكده نتائج دراسّات كل من (Brodin & Stancheva, 2009، سهام الشيباني، 2014 ومنال محمد، 2015 و Salah et al, 2017) التي توصّلت إلى أنّ المشكلات المرتبطة بالجوانب اللّفظية تعتبر مظهرا مميّزاً للإعاقة العقلية؛ فاللّغة تعد من أكثر الأساليب انتشاراً في عملية التّواصل بين النّاس وبخلاف أساليب التّواصل الأخرى فإنّ الكلام له تأثيره الخاص وقوته وفائدته في توصيل الأفكار والآراء والمشّاعر للآخرين بصورة تمكنّهم من فهمها وبما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والثقافية والاجتماعية، وأنّ القدرة على الكلام تعتبر من قمة المهارات التي يتعيّن على الفرد اكتسابها خلال حياته، وتتّضح أهمية الكلام بصورة أكثر عندما يجد الإنسان صعوبة كبيرة في التّواصل مع الآخرين، وممارسة الكلام بصورة سليمة، وقد اهتم كثير من المتخصّصين بدّراسة عمليّة التّواصل لدى الإنسان مركزين على اللّغة كوسيلة للتّواصل والكلام كأداة لهذه اللّغة والنّطق كتعبير عن كيفية إخراج أصوات الكلام(الزراد، 1990، ص36).

ويرى (رشدي أحمد طعيمة،2004) أنّ فنّا الاستماع والكلام مرتبطان ببعضهما، حيث يجمعهما الصّوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج

إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، ويُعدّ الاستماع والقراءة فنّا استقبال.

ويرى (السيد محمود، 1988، ص60) أنّه إذا كان هناك إمكانية لانتشار اضطرابات الكلام بين النّاس جميعا، فهي تزداد بصورة واضحة بين المعوقين عقليا بفئاتهم المختلفة، وترتبط اضطرابات اللّغة والكلام كمّاً وكيفاً بدّرجة الإعاقة العقلية، حيث تقّل بين أفراد التّخلف العقلي البسيط، وتزداد مع زيادة الإعاقة العقلية المتوسطة ثمّ الشّديدة، حتى تضطرب تماما لدى أفراد فئة الإعاقة العقلية الشّديدة.

والمعاق عقليا تجده يتأخر في الاستّجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويبدى علامات عدم فهم الكلام، وكذلك عدم القدرة على المحاكاة، فضلا على ضآلة الحصيلة اللّغوية، ومن ثم الإنتاج التلقائي والابتكاري للكلام، ويأتي كلامه مفككا وغير مفهوم ومليء بالأخطاء فتشيع اضطرابات اللّغة الشّفهية من تعبيرية واستقبالية.

هذا وتشير (Estienne, F, 2002,p1) أنّ اللّغة الشّفهية قاعدة أسّاسية وضرورية لاكتسّاب اللّغة الكتابية، حيث أنّ تجسيد الحدّ الأدنى من الكفاءات الخاصّة باللّغة الشّفهية ضروري من أجل الانتقال إلى اكتسّاب الكتابة التّي تصبح بدورها كمصدر تطوير اللّغة الشّفهية، ويقصد بهذا الحدّ الأدنى إدراك واستعمال أصوات اللّغة، القدرة على التجميع السّريع لهذه الأصوات، الفهم الدّقيق والسّريع للكلمات التي تنتظم في جملة تشكيل خطاب، التموضع الآني لمجموعة كبيرة من الكلمات التّي تمثّل المخزن المعجمي، قدرة معالجة الكلمات على المستوى

المورفولوجي (النّوع، الأسماء والصّفات، أزمنة الأفعال، استعمال السّوابق واللّواحق)، القدرة على تجميع الكلمات في جملة باحترام قواعد الإضّافة التّي تفرضها قواعد اللّغة.

ويلاحظ أنّ المعاقين عقليا لديهم تأخر في نمو القدرات الاتّصالية منذ السّنوات الأولى من حياتهم بالمقارنة مع الأطفال الأسوياء وبمرور الوقت يكون هناك تأخر ملحوظ في اكتّساب اللّغة الشّفهية ويمسّ التّأخر جميع مستويات اللّغة سواء كان ذلك في الرّصيد المعجمي أو النّحوي أو البراغماتي، هذه الصّعوبات تؤدي إلى عدم المشاركة في الحياة اليومية والانّدماج الاجتماعي. (Fantin, A, 2015, p26)

وذكر (عبد المطلب القريطي، 2005) أنّه نظراً لأنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من مشكلات وصعوبات لغوية مختلفة من أهمّها البطء في النّمو اللّغوي، والتّأخر في النّطق، والتّأخر في اكتساب قواعد اللّغة، وضعف المفردات اللّغوية، وبساطة التراكيب اللّغوية بما لا يتناسب مع أعمارهم الزّمنية، ولذا فإنّ مستوى أدائهم اللّغوي يكون أقل بكثير من أقرانهم العاديين من نفس العمر.

فالطفل ذي الإعاقة العقلية يعاني بصفة عامّة من اضطراب في جوانب النّمو اللّغوي، فيجد صعوبة في التّحدث، أو إجادة اللّغة. ووفقاً لتصنيف الجمعية الأمريكية للتّخلّف العقلي فإن الطفل ذي الإعاقة العقلية يعاني من قصور واضح في جوانب النّمو اللّغوي بشكل عام، وأنّ هذا القصور يتمثل في جوانب اللّغة المختلفة. (الزريقات،2005)

وذكرت أيضا دراسّة (Jane, 2008)، أنّ غالبية الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات في التّواصل، ويرجع هذا بدوره إلى أنّ هؤلاء الأطفال لديّهم صعوبات في تلقي ومعالجة وتخزين المعلومات ويأخذون وقت أطول في تعلّم الكلمات مقارنة بالأطفال العاديين، بالإضّافة إلى أنّ لديهم مستوى منخفّض من التّجريد، ولذا يحتاج الفرد منّهم إلى واقع ملموس أو قريب من الواقع وتدريب على تنمية مهارات التّواصل اللّفظي ومهارات التّواصل غير اللّفظي.

وتأكيدا لذلك، جاءت نتائج دراسّات كل من (Linda K, Crowe, 2003) و(Seifert et al, 1998) و(Beauner, A, Et coll, 1975) لتؤكد على وجود ضعف في المهارات اللّغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

وبصورة عامّة فإنّ دراسّة مهارات اللّغة وأساليب تنميتها يعدّ أمراً على قدر كبير من الأهميّة لجميع العاملين في مجال العلاقات الإنسانيّة والتّربية والتّعليم وتربية المعوقين عقلياً بصفة خاصّة ويحتّم على المتخصّصين في العمل مع هؤلاء الأفراد دراسّة هذا الموضوع بما يسّاعد على المسّاهمة في تشخيص وعلاج اضطراباتها قدر استطاعتهم، وأنّ مواجهة الاضّطرابات اللّغوية لدى التّلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعليم، يساعدهم على التّواصل والاندماج في مجتمعهم وزيادة قدراتهم التّعليميّة وتوافقهم الاجتماعي وهذا من أهم أهداف تأهيل وتعليم المعاقين عقليا.(السيد، 2007، ص271).

ورغم كلّ أوجه القصور المذكورة آنفاً، والتّي تُعدّ خصائص مميّزة للطّفل ذي الإعاقة العقلية الذي يعاني من مشكلات لغويّة ، إلاّ أنّه يمكن تنمية المهارات اللّغوية لديه، خاصة اللّغة الشّفهية والدّليل على ذلك ما انتهت إليه نتائج بعض البحوث العلميّة التي أسفرت عن فاعلية البرامج التدخلية في تنمية بعض المهارات اللّغوية

لدى الطّفل ذي الإعاقة العقلية خاصة فئة القابلين للتّعلّم، من هذه الدّراسّات نذكر دراسّة (دوجلاس Douglas، 2009) و(طايل الهويدي، 2009) وكذلك دراسّة (محمد هدى مصطفى، 2003)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصّف السّادس الابتدائي بمدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج مستخدمة برنامجا قائما على أسلوب سرد القصص، ودراسّة (Caroline Hummels & all, 2007)، التّي اهتمت بتنمية مهارات التواصل اللّغوي وبعض المهارات الحركية من خلال برنامج حاسوبي قائم على الألعاب اللّغوية لدى عيّنة من الأطّفال تبلّغ من العمر أربع سنوات من المعاقين عقليا، ودراسّة (سعد علي، سنجي السيد، 2007)، التّي هدفت إلى التّعرف على فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللّغوية في تنمية مهارات التّعبير الشّفوي الوظيفي لتلاميذ مدارس التربيّة الفكرية.

ونتيجة لذلك يفقد المعاق جزء كبير من التّواصل الاجتماعي فوق ما هو موجود أساسا بسبب إعاقته، فيصبح غير قادر على التّعبير عن حاجاته ورغباته فيصاب كثير منهم بالإحباط والعزلة، ويشعر أنّه غير متكافئ، ولا متوافق مع زملائه والمحيطين به والمجتمع؛ ويؤثر عدد كبير من العوامل الجسمية، والاجتماعية والبيئية على نمو اللّغة عند الأطّفال لذلك ترتبط اضطرابات اللّغة ارتباطاً وثيقاً بالأشكال الأخرى من العجز أو القصور، وحالات الإعاقة المتعدّدة.

هذا ويعاني الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلّم بالإضافة إلى ما سبق ذكره من قصّور في الجانب اللّغوي، وصعوبة في اكتسّاب المهارات اللّغوية خاصّة اللّغة الشّفهية، فإنّهم كذلك يعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية.

هذا ما يترتب عليه العديد من المشكلات السّلوكية التّي تحول بينهم وبين امكانية تعايشهم بشكل مقبول مع الآخرين(الشاذلي وآخرون، 2014، ص612)

وترى أيضا (فيوليت فؤاد، 2005، ص50) أنّ من بين أهم خصائص المعاقين عقليا ميلهم للانعزال، وعدم المشاركة في اللّعب، وسرعة الاستثارة الانفعالية، وعدم تحمل القلق والاحباط وعدم تقدير الذّات، بالإضّافة إلى أنّهم يتميزون بالانسحاب في مواقف التّواصل، ويتميز سلوكهم بالرتابة والمداومة والاستجابة البطيئة.

وأكد (القريطي، 2011، ص 246) أنّ شخصية المعاقين عقليا تتميّز بعدّة سمات وخصائص أهمها النزوع إلى العزّلة والانسحاب في المواقف الاجتماعية، عدم الاكتراث بالمعايير الاجتماعية، تدني مستوى الدّافعية الدّاخلية، توقع الفشل، الشّعور بالدّونية والإحباط، ضعف الثّقة بالنّفس، انخفاض تقدير الذّات.

وقد أشار كذلك (البلاوي، 2014، 313) إلى معاناة ذوي الإعاقة العقلية من انتشار اضطرابات التّواصل لدّيهم بصورة أكبر مما لدى العاديين، وإن كانت تختلف هذّه النّسبة لدى ذوي الإعاقة العقلية باختلاف العمر الزّمني وشدّة الإعاقة.

وتأكيدا لذلك ما توصّلت إليّه بعض الدّراسّات التّي وقعت بين أيدي الباحثة، كدراسّة (القاسمي جميلة، 2003 وعصام صالح وآخرون، 2017) من حيث أنّ الأطفال المعاقون عقليا يعانون من صعوبة في التفاعل الاجتماعي.

ويرى (حامد زهران، 1997 وعبد المطلب القريطي، 2001) أنّ الأطّفال ذوو الإعاقة العقلية يميلون إلى الانعزال والانسّحاب من المواقف الاجتماعية

وعدم مشاركة الآخرين، ولا يكترثون بالمعايير الاجتماعية وليس لديهم كفاءة اجتماعية(Emerson & Kiernun,2001).

وعليه أوصت الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية بضرورة أن تكون هناك برامج ومناهج خاصة بالأطّفال المعاقين عقليا تعمل على زيادة مهارات التكيّف مع المجتمع الذّي يعيشون فيه وزيادة اعتمادهم على أنفسهم في شؤون حياتهم اليومية. (American Association on Mental Retardation, 2002)

وتدنّي القدرة على التعلّم من أكثر الخصائص السّيكولوجية والسّلوكية وضوحا للأطّفال المعاقين عقليا، وهم غالبا لديّهم صعوبات على الأقل في أربعة مجالات: الانّتباه، الذّاكرة، اللّغة، والجانب الأكاديمي(قحطان، 2004، ص67)

وتختلف طبيعة الطّفل المعاق عقليا عن طبيعة الطّفل السّوي اختلافاً كلياً وهو شيء واضح للعامّة قبل المتخصّصين، ومن ثمّ تختلف أساسيات تعليم الطّفل العادي عن الطّفل المعاق عقليا، سواء من حيث طبيعة المناهج أو مكوناته أو طرق التّدريس نظرا لاختلاف أهداف العمليّة التّعليمية ككل.

ففي حين تهدف العمليّة التّعليميّة للطّفل السّوي إلى إنتاج فرد سوي ناجح في مجال من مجالات العلوم، تهدف العمليّة التّعليميّة بالنّسبة للطّفل المعاق عقليا في المقام الأوّل إلى مساعدته على أن يحيا حياته الطّبيعية البسيطة غير المعقّدة، ومن هنا فهي لا تركز بشكل كبير على تدريس مهارات العلوم والفنون والآداب،

وإنّما تركز بشكل أساسي على إكسّاب الفرد المعاق عقليا المهارات الأوليّة التّي تساعده على التكيّف والتّوافق مع متطلبات الحياة، هذه الحياة التّي لا تؤهله إمكانياته من التّمكّن منّها بالرّغم من محدوديتها وبساطتها نظرا لضعف قدراته الشّخصية والعقلية عن تحليل مكوّنات هذه الحياة و التعامل معها.

إذ ترى (الخطيب جمال والحديدي منى ، 2004) أنّ تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة لا يقتصر على المهارات قبل الأكاديمية والمهارات الأكاديمية، ولكنّه يشمل أيضا جهودا لتطوير مهاراتهم النّمائية الاجتماعية والانفعالية، وذلك باستخدام استراتيجيات تعليمية، وطرق تدريس مختلفة باختلاف الحالات وتعدّدها.

ومن هنا فإنّ العملية التّعليمية للأفراد المعاقين عقليا، تهدف في المقام الأوّل إلى إنتاج فردا قادرا على خدمة نفسه، قادرا على الوفاء بمتطلباته الشّخصية اليومية البسّيطة، متوافقا مع مجتمعه، غير منبوذ من أفراد هذا المجتمع، منتجا إن أمكن يمتلك من مهارات القراءة والكتابة ومبادئ المواد الأكاديمية الأخرى ما يؤهله للتعامل مع المشكلات العقلية اليومية البسيطة التي قد تقابله خلال تفاعله مع بيئته المحدودة المحيطة به(مرسي، 1999، ص20).

فالطّفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم يتّصف بالقدرة على استخدام الألفاظ في التّعبير عن نفسه وعن حاجاته ويفشل في الاتّصال اللّفظي بالآخرين، وهذا يتطلب الابتعاد عن استخدام المجردات في تعليمه، وتدريبه والتّركيز على الأشياء الملموسة والمحسوسة(باظة، 2013، ص 76).

من جهة اخرى ورغّم أنّ تعليم المعاقين عقليا امراً ممكناً، إلاّ أنّ تدّريس هاته الفئة يعتبر معقّدا نوعا ما مقارنة بتدّريس الأطّفال العاديين حيّث يحتاج إلى تعديل وتكييف الموقف التّعليمي بحسب قدرات وإمكانيات وميولات فئات ذوي الاحتياجات الخاصّة، فهو يحتاج إلى بذل مجهودات كبيرة ومتنوعة من طرف جميع فريق التّكفل بهم.

وباعتبار أنّ التّدريس هو عملية تفاعلية ما بين المعلّم والمتّعلّم، فإنّ المعلّم يسعى فيها جاهداً إلى إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات والاتّجاهات والخبرات التّعليمية المطلوبة، مستعينا في ذلك بأساليب وطرق ووسائل متنوّعة، تساعده على ايصال المعارف بإشراك المتّعلّم فيها. لذلك بات من الضروري أن يصبح الطّفل المعاق عقليا إعاقة بسيطة على غرار الاطّفال العاديين، هو محور العمليّة التّعليميّة ومركزها، فاعلاً ونشّطاً، وينبغي أن تتاح له مصّادر متعدّدة للمعرفة العلميّة والمعرفيّة يستطيع أن يختار من بيّنها ما يناسبه ويلائم ظروفه بحيث يقوم المعلّم بدور المسيّر والمنشّط لهذه العملية، ومن هنا فإنّه لزاما على القائمين على تعليم ذوي الإعاقة العقلية أن يستخدموا الكثير من استراتيجيات التّعلّم التّي تهدف إلى توفير فرص تعليميّة أفضل للطّفل والتّي تراعي الفروق الفردية بين مختلف الأطّفال بهدف تحقيق النّمو الشّامل المتكامل للأطفال، ولعلّ من أهمها استراتيجيات التّعلّم النّشط.

وهذا ما أجمع عليّه التربويون والمهتمون بتعليم هؤلاء الأطّفال على أنّه من الضروري أن يقوم تعليمهم على النّشاطات، فيجب أن يعمل التّلميذ المعاق عقليا

بجسمه ويديّه وعقله (الهجرسي، 2002، ص276)، وذلك باستخدام طرائق واستراتيجيات تدّريس تقوم على مبدأ أساسّي، وهو جعل المعاق محور العمليّة التّعليمية، ويكون له دور نّشط في عملية التّعلّم سواء في عمليّة التّهيئة أو خطوات الدّرس أو التّقويم (السعيد، 2006، ص139).

وهذا ما يتفق والتّعلّم النّشط الذي يناسب أي مستوي تعليمي خاصّة ذوي الاحتياجات الخاصة وأي مرحلة سواء جامعية أو ابتدائية حيث أنّه يمكّن أن يساهم بشكل فعّال في العمليّة التّعليميّة(Dawson-Ian,2007, p11).

وأشارت دّراسّة كّل من (عاطف سعيد ورجاء عيد، 2006، ص7)، على أنّ التّعلّم النّشط ساعد على توفير فرص المشاركة النّشطة للتلاميذ في مختلف المواد وتنميّة المهارات وذلك من خلال استكشاف المعلومات والبحث والتّنقيب.

وأشار (عبد الهادي عبد الله، 2007، ص69) على أنّ من أسّس التّعلّم النّشط أنّه يجعل الطالب يتفاعل ويتواصل مع أقرانه وأسرته وأفراد مجتمعه وواقعه واحتياجاته واهتماماته.

ويعتبر التّعلم النّشط أحد المداخل التّدريسية التّي يمكّن في ضوئها بناء برنامج دراسي يمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من خلاله اكتساب المهارات الحياتية، واللغوية والاجتماعية حيث أكّدت بعض الدّراسات أنّ التّلاميذ في جميع المراحل

الدّراسية يفضلون التّعلّم النّشط عن الطرق التقليدية لأنّها تضيف إليهم مهارات تعليمية مختلفة (Donald &Faust, 1998, p22)

وجاءت فكرة مشّكلة الدّراسّة الحالية من خلال زيارة الباحثة الميّدانية لبعض الأقسّام المدمجة في المدارس العادية، وما أثار انتباهها واهتمامها طرق التّدريس المعتمدة في تعليم فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم فقد لَمَسَتْ تمسّك المعلّمات بالطّرق التقليدية والالتزام بالنّمطية في التّدريس، من هنا دعت الحاجة للبحث في هذا الميدان والبحث عن أهمية وضرورة الاعتماد على استراتيجيات التّدريس الحديثة بشكل عام واستراتيجيات التعلّم النّشط بشكل خاص. كل هذا دفعنا لإنجاز هذه الدّراسّة محاولين في ذلك الإجابة على التّساؤل الرّئيسي التّالي:

- ما مستوى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط على المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي؟

ويتفرع عنه التّساؤلات الفرعية التّالية:

1. هل تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القياس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟

4. هل تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟

2. فرضيّات الدّراسّة:

الفرضية العامّة:

- تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي.

الفرضيّات الفرعيّة:

1. تؤثر استراتيجيات التعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم.
2. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

3. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
4. تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم.
5. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
6. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

3. أهداف الدّراسّة:

تهدف الدّراسّة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تحديدها في النّقاط التّالية:

- التحقّق من فعالية استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية لدى مجموعة من الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم .
- الكشف عن أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض حدّة السّلوك الانطوائي لدى عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.
- التّعرف على حجم الأثر الذي تحدثه استراتيجيات التّعلّم النّشط على المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

4. أهمّيه الدّراسّة:

تتضّح أهميّة هذه الدّراسّة من ناحيتين هما:

1.4. الأهمّيّة النّظرية: تكمن الأهمّيّة النّظرية للدّراسّة في:

1. الفئة التي تتعامل معها من المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، ومحاولة التعرّض لأحد انماط السلوكيات السّلبية التي تعتريهم وهو السّلوك الانطوائي وأهمّيّة استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وبالتّالي خفض السّلوك الانطوائي.
2. أهمّيّة الموضوع المتناول وإخراجه إلى حيّز التّفعيل الإيجابي، وكثيراً ما نلمس الاهتمام العالمي والمحلي بفئات الإعاقة بصفة عامّة، والإعاقة العقلية بصفة خاصّة والمحاولات المستمّرة لإعداد وتنفيذ البرامج التربوية الملائمة للمعوقين عقلياً، حيث أثبتت الدّراسّات أنّ رعاية المعوقين عقلياً لها فاعليتها وأنّ عائدها الاقتصادي والاجتماعي يفوق ما يُصرف عليّها من أموال وجهود.
3. مما يزيد من أهمّيّة البحث محاولته تنميّة بعض مهارات السّلوك التكيفي ومنها (مهارات اللّغة الشّفهية) للأطّفال المعاقين عقلياً القابلين للتّعلّم من خلال الأسلوب المقدّم في الدّراسّة متوقعين أن يسهم في رفع قدراتهم على التّواصل والتّفاعل الاجتماعي مع المحيطين بهم والتّعبير اللّغوي والاستماع، واستخدام اللّغة بشكل مقبول إلى حد ما، مما يساعد في خفض السّلوك الانطوائي لديهم.
4. أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط في التّعليم، والتي ستخدم الأطّفال المعاقين عقلياً وأسرهم والمعلمين والمشرفين وستخفف من وطأة الضّغط عليهم وإرشادهم إلى الطرق السّليمة في تدريسهم والتعامل والتواصل معهم.

2.4. الأهميّة التّطبيقية:

1. تفيد الدّراسّة الحالية كلاً من مخططي ومنفذي المناهج التربوية من حيث أنّها توضح طبيعة الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم وخصائصهم وما يتصفون به من سلوك انطوائي بصوّرِه ومظاهره ، وتقدِّم لهم استراتيجيات فعّالة قائمة على أسس وفنيّات مختلفة لتدريب هؤلاء الأطّفال على التّواصل بما يعدّل من سلوكهم الانطوائي.
2. وتفيد أباء الأطّفال المعاقين عقلياً خاصّة في ظّل حاجاتهم إلى الكثير من المعلومات الأساسيّة في معرفة القصور الطبيعي لمهارات اللّغة والتّواصل واستراتيجيات اكتسابها وتعليمها لأطفالهم، وأيضا معرفة أهم مظاهر السّلوك الانطوائي لدى الأطفال المعاقين عقليا وكيفية تعديل هذه السلوكيات لديهم.
3. ويتوقع أن يسهم البحث الحالي في وضع أسّاليب تربوية تأهيلية تنموية تخدم مؤسّسات الإعاقة العقلية والأخصائيين في تطوير هذه الأساليب التي تنشطها طرق التدريس المتنوعة للفئات المختلفة من المعاقين عقلياً.
4. أنّ ما سيتوصل إليه تطبيق هذه الاستراتيجيات في التّعلّم من نتائج، محاولة لسدّ النّقص في مجال طرق التّدريس المقدّمة للأطّفال المعاقين عقلياً القابلين للتّعلّم في البيئة المحليّة التي ستسهم بإكسّاب الأطفال بعض مهارات السّلوك التكيفي (مهارات اللّغة الشّفهية).
5. الاستفادة من نتائج الدّراسّة الحالية في إعداد برامج تدريبية وسلوكية تتناسب مع خصائص وسمات هذه الفئة وبما يتناسب واحتياجاتهم أيضاً.

5. الضّبط الإجرائي لمتغيرات الدّراسة:

1.5. استراتيجيات التّعلّم النّشط: يعرِّف (يحي عطية وآخرون، 2010، ص11). التّعلّم النّشط بأنّه اتّجاه تربوي حديث يشير إلى جميع الممارسات التي تفعِّل دور المتّعلّم وتجعله محور العملية التعليمية، وتهيئ البيئة النّشطة التي يقوم فيها المتعلِّم بالعمل والبحث والتفكير والتطبيق وذلك بهدف اكتساب المعلومات، المهارات، القيّم والاتجاهات، ويكون دور المعلّم ميسراً وموجهاً ومرشداً في الموقف التّعليمي.

ويعرِّف (خليفة وآخرون، 2014، ص9) استراتيجيات التّعلّم النّشط بأنّها استراتيجية تدريس فعّالة تُستخدم في جعل الأطّفال يرتبطون بمحتويات تطور الكفاءات، وبناء المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها، وأنّ الأطّفال يتعلّمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية في تعلّمهم.

وتعرِّف الباحثة استراتيجيات التّعلّم النّشط إجرائيا بأنّها مجموعة من المهام والأنشطة التي يتم تدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة عليها تحت إشرافها وتوجيهها لتتمكن من تنمية بعض مهارات اللغة الإستقبالية والتعبيرية التي من شأنها تحسين أدائهم الشفهي (مهارات اللّغة الشّفهية) عليها وتتم هذه المهام والأنشطة من خلال التّدريس بمختلف استراتيجيات التّعلّم النّشط، أي الممارسات التّربوية التّي يتبعها المعلِّم داخل حجرة النّشاط وتعتمد أكثر على نشاط الطّفل الذّاتي والمشاركة الإيجابية له فهو الذي يقوم بالبحث والملاحظة والاستنتاج، من أجل التوصل الى المعلومة بنفسه، كل ذلك تحت اشراف المعلِّم وتوجيهه وتقويمه.

ويمكن تعريفها أيضا على أنّها مجموع الدّرجات التي يحصل عليها أفرد مجموعة الدّراسة في استجاباتهم على أدوات الدّراسة المطبقة عليهم والمتمثلة في الدّرجة التي يتحصل عليها الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية بمجالاته الأربع: الاستقبال والانتاج المعجمي، الفنولوجيا(تكرار الكلمات)، الفهم، التعبير اللّغوي (انتاج وتكرار العبارات)، والدّرجة التي يتحصلون عليها على مقياس السّلوك الانطوائي بأبعاده الثلاثة: الخجل، الانطواء، العزلة الاجتماعية.

2.5. مهارات اللّغة الشّفهية: عرّفها (ابراهيم زريقات، 2005، ص102) بأنّها القدرة على التّعبير عن الأفكار بكلمات منطوقة، والنّطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح وتتمثل مشكلات اللّغة الشفهية في ضعف القدرة على استخدام جمل طويلة أو معقدة أو مجردة، وضعف استخدام العبارات والكلمات والقواعد اللّغوية الصحيحة، وضعف إدراك السّياق الاجتماعي للّغة وضعف القدرة على متابعة الموضوع واختيار الكلمات الصحيحة.

وتعرِّف الباحثة مهارات اللّغة الشّفهية إجرائيا بأنّها وصول الطّفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم إلى مستوى مقبول من النّضج في لغته الشّفهية والتي تسمح له من اكتّساب مهارات أخرى، تساعده في حيّاته المدرسّية والاجتماعية بصفة عامّة، إذ يتمكّن من اكتساب مجموعة مناسبة من المفردات يستعملها في جمل للتعبير عن ذاته وفهم ما يقوله الآخرون، ويكون قادرا على أن يطرح الأسئلة و يجيب عن أسئلة ويتفاعل مع المنّاقشات الّتي تجري في إطار العملية التعليمية.

ويمكن تعريفها أيضا على أنها مجموع الدّرجات التي يحصل عليها أفرد مجموعة الدّراسة في استجاباتهم على أداة الدّراسة المطبقة عليهم والمتمثلة في

الدّرجة التي يتحصل عليها الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية بمجالاته الأربع: الاستقبال والانتاج المعجمي(المعجم)، الفنولوجيا(تكرار الكلمات)، الفهم، التعبير اللّغوي (انتاج وتكرار العبارات) لتحقيق أهداف الدّراسة.

3.5.السّلوك الانطوائي: يعرّفه عادل عبد الله (2002) على أنّه سلوك لا توافقي يعني تحرك الطفل بعيدا عن الاخرين، وانعزاله و انغلاقه على ذاته، وعدم رغبته في إقامة صداقات أو علاقات مع الآخرين تربطه بهم أو تجعله يندمج معهم واجتنابه للمواقف الاجتماعية التي تربطه بهم، وابتعاده عنهم (العربي محمد، 2003، ص12).

وتعرّفه الباحثة إجرائيا على أنّه إحساس الطّفل بالعزلة والنقص وعدم التوافق مع الآخرين مما ينعكس بسلوك ظاهري يبعد الطّفل عن التفاعل مع الآخرين وعدم الاختلاط بهم وعدم الاستجابة لمحاولة التّقرب منّه مما ينتهي به الأمر إلى الانعزال والتمركز حول الذّات.

ويمكن تعريفها أيضا على أنّها مجموع الدّرجات التي يحصل عليها أفرد مجموعة الدّراسة من خلال إجاباتهم على أداة الدّراسة المطبقة عليهم والمتمثلة في الدّرجة التي يتحصل عليها الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على مقياس السّلوك الانطوائي من إعداد الباحثة بأبعاده الثلاثة: الخجل، الانطواء، العزلة الاجتماعية، بغية تحقيق أهداف الدراسة.

4.5.الطّفل المعاق عقليا (القابل للتّعلّم): يعرَّف المعاق عقليا بأنّه "الطّفل الذي تتراوح نسبة ذكاءه بين (50– 70) على اختبار وكسلر، ويستطيع تعلّم بعض المهارات الأكاديمية الأساسيّة، ويمكنّه أن يعتمد على نفسه، ولديه القدرة

على الاكتفاء الذّاتي والمعيشة المستقلة والتوظّيف.(رونالد واخرون، 2009، ص 84)

وتعرّف الباحثة الطّفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم إجرائيا بأنّه الطّفل الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (55–75) درجة على مقياس الذكاء ويمكنّه تعلّم العديد من المهارات التّعليمية الأساسية كالقراءة والحساب، ولديه استقلالية التكفل الذاتي والحياتي.

6. دراسّات سابقة:

إّن توظيف الدّراسّات السّابقة في أي بحث يسهم في تحقيق أغراض جّمة تتجلى في تحديد المشكلة، وفي بلورة التّعريفات الإجرائية لمتغيّرات الدّراسّة الجديدة وتحديد بعض متغيرات الدّراسّة، وفي منهجية البحث واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، وفي إعداد أداة الدّراسّة، وفي صياغة فروض الدّراسّة و أيضا في إثراء الجانب المعرفي مدّعم للدّراسّات الحديثة التّناول، وتبعث على تجديد المعارف وصياغتها في قالب بحثي نوعي بحسب المشكلات المطروحة في الميدان. وبالنّظر إلى موضوع دراسّتنا الذي يتعلّق بتنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفضّ حدّة السّلوك الانطوائي من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم و لذا سوف تناقش الباحثة بعض الدّراسّات ذات العلاقة بمتغيرات الدّراسّة الحاليّة حيث تتكوّن الدّراسّات السّابقة من ثلاث محاور، محور يشمل دّراسّات تناولت مهارات اللّغة الشّفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، ومحور آخر يتضمن دّراسّات تناولت استراتيجيات التّعلّم النّشط والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم ومحور أخير تضمن دّراسّات تناولت السّلوك الانطوائي لدى

المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، لذا سنتطرق إلى جملة من الدّراسّات العربيّة والأجنبية مما وقع تحت أيدينا أثناء البحث و التّي تلِّم بموضوع الدّراسّة الحالية أو تمس جانبا من جوانبها.

1.6. دِّراسّات تناولت استراتيجيات التّعلّم النّشط والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

1.1.6. دراسة فارلو (Farlow)، 1994 بعنوان: " التّعلّم التعاوني لتسهيل دمج الطلاب الذين يعانون من تخلف عقلي متوسط إلى شديد في فصول المواد الثانوية"

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تعليم الطلاب المتخلفين عقليا في مدارس الدمج بالمرحلة الثانوية تكوّنت العيّنة من طالبين من فئة التخلف العقلي المتوسط مدمجين مع (28) طالبا من الطلاب العاديين، واستخدم أسلوب التعلم التعاوني في التدريس لهم، بمقارنة القياس البعدي بالقياس القبلي أشارت النتائج إلى زيادة مستوى التفاعل والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وارتفاع مستوى التواصل اللفظي، ومستوى التحصيل الدراسي، وزيادة مستوى أداء الواجبات المدرسية، والالتزام بالنظم المدرسية بدرجة دالة لصالح القياس البعدي.

2.1.6. دّراسّة ماجدة صالح و سهي أمين (2002) بعنوان: " فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنميّة بعض المهارات الرّياضية الحيّاتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم"

هدفت الدّراسّة إلى معرفة أثر استراتيجية تعليم الأقران في المهارات الرياضية والحياتية على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم من المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدّراسّة اختبار تحصيلي وبرنامج تعليمي قائم على استراتيجية تدريس الأقران لتنمية المهارات الرياضية والحياتية وقائمة المهارات الحياتية. وتوصلت

النتائج إلى أنّ استراتيجية تعلّيم الأقران من أفضل الاستراتيجيات التي تساهم في تهيئة التلاميذ المعوقين ومساعدتهم على التفاعل مع المجتمع والبيئة الخارجية بشكل يساعد على توفير فرص يعتمدون فيها على أنفسهم ويكتسبون مهارات تساعدهم على حل المشاكل، مما كان له تأثير على التلاميذ المعوقين عقليا من ارتباطهم بالتلاميذ العاديين وذلك من حيث شعورهم بالذات وأنهم ذوو قيمة حينّما يتفاعل مع التلميذ العادي ويشجعه ويعزز تعلّمه ، كما ظهر تأثر التّلاميذ العاديين أيضّا من خلال تعلّم الأقران فقد تعدّل سلوكهم اتجاه هذّه الفئة، حيث أحبوهم وتفاعلوا معهم وسعدوا لنجاح زملائهم الغير عاديين وإن تملّكهم بعض الملل عند تأخر الاستجابة أو صدور استجابات غير صحيحة منهم.

3.1.6. دّراسّة غادة قصي مصطفى عبد الكريم (2009) بعنوان: " أثر برنامج قائم على التّعلّم النّشط في الدّراسّات الاجتماعيّة لتنميّة بعض المهارات الحياتيّة والتّحصيل لدى التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم".

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم النشّط في الدّراسّات الاجتماعية والمهارات الحيّاتية والتحصيل على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم، وتكوّنت عينة الدراسة من (20) تلميذ من صف الرابع ابتدائي من المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، حيث أنّ العيّنة متكافئة ومتجانسة من حيث المسّتوى العقلي على حساب مقياس ذكاء ستانفورد بينيه. واستخدمت الباحثة اختبار مواقف واختبار تحصّيل، وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى وبرنامج مقترح قائم على التّعلّم النّشط، وقد توصّلت النّتائج إلى فاعليّة البرنامج المقترح القائم على التّعلّم النّشط في تنميّة بعض المهارات الحياتية والتحصّيل لدى التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصّائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في

اختبار التحصّيل واختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي.

4.1.6. دراسة سيفي بلقاسم وزبشي نور الدين (2015) بعنوان: "أثر الدّمج باستخدام الأسلوب التعاوني في نشاط كرة السلّة بين الأطفال الأسوياء والمتخلفين ذهنيا من ذوي التخلف البسيط على تنمية التفاعل الاجتماعي"

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى تأثير الدمج بين الأطفال الأسوياء والمتخلفين عقليا من ذوي التخلف البسيط (9–12) سنة في نشاط كرة السلّة على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى فئة المتخلفين عقليا. واستخدم الباحث لإنجاز هذا البحث المنهج التجريبي وهو الملائم، حيث قام بتسطير برنامج من 12 حصة في نشاط كرة السلة تمّ خلالها الدّمج بين الفئتين من خلال تشكيل أزواج غير متجانسة يتمّ فيها العمل بالتعاون، ولقياس مدى التفاعل بين الفئتين قام الباحث ببناء مقياس للتفاعل الاجتماعي خاص بفئة المتخلفين انطلاقا من مجموعة مقاييس سابقة لباحثين سابقين من ذوي الاختصاص، كما استعمل الباحث اختبار رسم الرجل لجودانف، لقياس مستوى الذكاء لعناصر المجموعتين، واختبار قياس العمر العقلي لألفرد بينيه، وتم اختيار عينة البحث التي تمثلت في مجموعة من الأطفال قرامها (20) طفلا يتراوح سنهم بين (9–12) سنة مكونة من (10) أطفال من ذوي التخلف العقلي البسيط (القابلين للتعلم) مسجلون بمركز رعاية الأطفال المعاقين عقليا ببيبينيار ولاية مستغانم و(10) أطفال أسوياء، وبعد جمع البيانات وتحليلها اتضح أنّ الدمج، واستخدام أسلوب التعلم التعاوني كأداة من أدوات الدمج أثر ايجابيا على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا.

5.1.6. دراسة سلطان فهيد المطيري (2018) بعنوان:" فاعلية استخدام التّعلّم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعا وني في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من طلاب ذوي الإعاقة الفكرية المكونة من عينة عددها اثنان من الصف الثاني الثانوي ، اتبعت هذه الدراسة منهج تصميم الحالة الواحدة المنهج شبه التجريبي، تم تحديد الخط القاعدي للطالبين وتبين للباحث ضعف شديد في مهارات اللغة لديهما .استخدم الباحث قائمة شطب (استمارة ملاحظة) لتحديد مستوى اللغة على محورين، المحور الأول يتعلق باللغة الاستقبالية، المحور الثاني يتعلق باللغة التعبيرية. وتوصلت الدّراسة في نتائجها إلى التحقق من فاعلية التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

تعقيب عن الدّراسّات التي تناولت استراتيجيات التّعلّم النّشط:

- اتفقت الدّراسّات السّابقة التي تناولت استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، على هدف مشترك وهو أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية مختلف المهارات التواصلية، الحياتية، اللّغوية وكذلك التحصيل الدراسي.
- واتفقت الدّراسّات السّابقة في عيّنتها، حيث كان تطبيق كل الدراسات على عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، باستثناء دراسّة Farow 1994 ودراسة سلطان فهيد المطيري (2018) التي طبقت دراستّها على عيّنة من المراهقين المعاقين عقليا القابلين للّتعلّم.
- واستخدمت كل الدّراسّات السّابقة برامج تدريبية كأداة لجمع البيانات.

- كما وظّفت الدّراسّات السّابقة المنهج التّجريبي والشّبه التّجريبي في دّراسّاتها.

2.6. دِّراسّات تناولت مهارات اللّغة الشّفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

1.2.6 دِراسة جانس وشيري،(Janis ,M ; Shisy , B)، 1992 بعنوان: "أثر العلاج اللّفظي وقبل اللّفظي على الطّفل المعاق عقليا".

هدفت الدّراسّة إلى التّعرف على مدى فاعلية العلاج اللّفظي وما قبل اللّفظي لدى الأطّفال المعاقين عقليا، والعيّنة تكوّنت من أربعة أطّفال ذوي عمر زمني يتراوح بين الرّابعة إلى التّاسعة من ذوي التّواصل اللّفظي، وعيّنة مماثلة من ذوي التّواصل غير اللّفظي، أمّا من حيث الأدوات فقد اشتملت على برنامج لعلاج اضطراب النّطق استمر ستّت (06) أسابيع، كما تناول تسعة أفعال للّغة والكلام لاستخدمها في التّفاعل الاجتماعي، وبالنّسبة للنّتائج فقد أوضحت النّتائج تحسّن في اللّغة والنّطق والكلام، حيث استخدم الأطّفال ذوي التّواصل اللّفظي وغير اللّفظي ثمان أفعال بشكل جيّد أثناء تفاعلهم، وأوضحت الدّراسّة أثر البيئة في تحسين النّطق والكلام عند الأطّفال، ممّا أدى إلى زيّادة التّواصل الاجتماعي والتّفاعل لدى الأطّفال المعاقين عقليا.

2.2.6. دراسّة ماري وروس، (Mary ,R ;Rose ;R)، 1994 بعنوان: "تنميّة النّطق والكلام في زيادة التّفاعل والتّواصل اللّفظي'.

هدفت الدّراسّة إلى تنميّة النّطق والكلام واللّغة لدى مجموعة من الأطّفال المعاقين عقليا الّذين يعانون من مشاكل لغويّة، وقد تكوّنت العيّنة من أربع مجموعات: مجموعتان تجريبيتان ومجموعتان ضابطتان، أحداهما من الأطفال المعاقين عقليا

والأخرى من المراهقين من المعاقين عقليا أيضا في كلتا المجموعتين، هذا وقد اشتملت الأدوات على مقياس لتقييم النّطق وبرنامج لتنمية التّمييز السّمعي من خلال سماع أصوات الحروف، وبرنامج تنميّة نطق بصري من خلال مشاهدة الرّموز على الكمبيوتر، وقد أظهرت النّتائج زيادة كفاءة النّطق ممّا أدّى إلى زيادة التّفاعل والتّواصل لدى أفراد المجموعتان التجريبيتان، كذلك خلصت الدّراسّة إلى أنّ تنمية النّطق والكلام يعتمد على التّفاعل بين المعالج والطّفل، وتوصى الدّراسّة أن يعتمد على هذه الطريقة في تنمية النّطق والكلام.

3.2.6. دّراسّة إيمان صّادق (2003) بعنوان :" زيّادة السّلوك التّكيفي عن طريق تنمية بعض المهارات اللّغوية للأطّفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة" .

هدفت الدّراسّة إلى زيادة السّلوك التكيّفي للأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم عن طريق زيادة مهاراتهم اللّغوية، وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (16) طفل بمتوسط عمري (9) سنوات ونسبة ذكاء (51) وتمّ تقسيم العيّنة إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابّطة أمّا الأدوات المستّخدمة في الدّراسّة اعتمد على برنامج تنميّة مهارات اللّغة (إعداد الباحثة). ومقياس ستانفورد – بينية للذّكاء الصّورة الرّابعة ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصريّة (إعداد عبد العزيز الشخص) وقد أثبتت نتائج الدّراسّة جدوى البرنامج في تنميّة المهارات اللّغوية والذي ساعد في تحقيق قدر كبير من التكيّف الاجتماعي لهؤلاء الأطّفال.

4.2.6. دّراسّة ميّادة علي أكبر (2006) بعنوان: "فاعليّة برنامج لتنميّة المهارات الاجتماعية والتّواصل اللّفظي للمعاقين عقليا والمصابين بأعراض "داون" القابلون للتّعليم.

هدفت الدّراسّة إلى التّحقق من فاعلية برنامج لتنميّة المهارات الاجتماعية والشخصية ومهارات التواصل اللفظي، وأثر ذلك في تعديل سلوك الأطّفال ذوى الإعاقة الفكرية

المصابين بأعراض داون "القابلون للتعليم"، وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (32) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية المصابين بمتلازمة" داون " والمنتظمين في الدّراسّة بمدرسة التّربية الفكرية بمدينة نصر، ممن يتراوح أعمارهم الزّمنية ما بين (8–12) سنة ونسبة ذكائهم بين (50–70) درجة، تمّ تقسيمهم الى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطّة، ولتحقيق نتائج الدّراسّة استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بينية الصورة الرّابعة 1998، ومقياس تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسّرة المصرية إعداد عبد العزيز الشخص (2006) ومقياس مهارات التّواصل اللّفظي، وأسفرت نتائج الدّراسّة عن وجود أثر فاعليّة برنامج الدّراسّة في تنمية المهارات الاجتماعية والتّواصل اللّفظي لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، والمصابين بمتلازمة داون.

5.2.6. دّراسّة روميروباسيوس، (Romerobacios, 2007) بعنوان: "بناء برنامج تدريبي لغوي للأطّفال ذوي الإعاقة الفكرية"

هدفت الدّراسّة إلى بناء وتطبيق برنامج تدريبي لغوي للأطّفال ذوي الإعاقة الفكرية وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (40) طفلاً وطفلة من الملتحقين بمراكز ذوي الإعاقة الفكرية ويعانون من اضطرابات لغوية، وتم تقسيم عيّنة الدّراسّة إلى مجموعتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطّة، وكل مجموعة تضّم (20) طفلا ، ولتحقيق هدف الدّراسّة تمّ استخدام مقياس المهارات اللّغوية من إعداد الباحث، ووضع برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللّغوية إعداد الباحث أيضا، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي اللّغوي في تحسين المهارات اللّغوية (تنمية حصيلة المفردات، والبناء النّحوي الصّرفي، وزيادة القدرة على التّمييز اللّفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية)، بينما، فيما يتعلق بتطوير الجوانب اللّفظية، فلم يحدث أيّ تغير ملحوظ على نطق الأطّفال، وهذا يرجع إلى عدّم استخدام الأنّشطة الكافية لتطوير الجانب النّطقي والتعبير الشّفوي.

6.2.6. دّراسّة منال محمّد (2015) بعنوان:" فاعلية برنامج تدريبي لّغوي في تنمية المهارات اللّغوية لدى عيّنة من الأطّفال ذوي الإعاقة العقلية".

هدفت الدّراسّة إلى التحقّق من فاعلية برنامج تدريبي لّغوي في تنمية المهارات اللّغوية لدى عيّنة من الأطّفال ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، تكوّنت عيّنة الدّراسّة من (26) طفل وطفلة من ذوى الإعاقة الفكرية البسيطة، ويعانون من اضطرابات في اللّغة الاستقبالية والتعبيرية، وتراوحت أعمارهم بين (5–7) سنوات، وقد تم تقسيمهم بالتّساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطّة، كل مجموعة مكوّنة من (13) طفل وطفلة، ولتحقيق هدف الدّراسّة تمّ استخدام مقياس المهارات اللّغوية والّذي تمّ إعداده من قبل الباحثة، والبرنامج التدريبي للمهارات اللّغوية إعداد الباحثة لتنمية مهارات اللّغة الاستقبالية والتعبيرية، وأسفرت نتائج الدّراسّة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات اللّغة الاستقبالية والتعبيرية.

7.2.6. دّراسّة أحمد إبراهيم (2017) بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنميّة التّواصل اللّفظي وأثره على السلوك التّوافقي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم".

هدفت الدّراسّة إلى التّعرف على فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية

التّواصل اللّفظي وأثره على السّلوك التّوافقي لدى ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتّعلّم. وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (15) طفلاً (8 ذكور، 7 إناث) من ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتّعلّم، والّذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين (50–70) درجة على مقياس ستانفورد بينيه، ولديّهم قصور في التّواصل اللّفظي، واستخدم الباحث مقياس ستانفورد بينية للذكاء الصّورة الرّابعة (اقتباس واعداد: لويس مليكه، 1998) ومقياس السّلوك التوافقي(إعداد فيوليت فؤاد إبراهيم، ومحمد وهيب، 2013)، وأعد

الباحث استمارة جمع البيانات الأوّلية للأطّفال ذوي الإعاقة الفكرية، وقائمة ملاحظة التّواصل اللّفظي للأطّفال ذوي الإعاقة الفكرية، والبرنامج التّدريبي لتحسين التّواصل اللّفظي للأطّفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصلت نتائج الدّراسّة إلى فاعلية البرنامج التّدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تنميّة مهارات التّواصل اللّفظي وتحسين السّلوك التّوافقي لدى ذوي الإعاقة الفكرية أعضاء المجموعة التجريبيّة، كما استمر التّحسّن بعد مرور شهرين ونصف من انتهاء تطبيق البرنامج.

8.2.6. دّراسّة تنساوت صافية (2018) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي (لساني–معرفي) في تحسين اللّغة الشّفهية لدى أطفال متلازمة داون'.

هدفت الدّراسّة للبحث في مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين قدرات فهم اللّغة الشّفهية لدى أطفال متلازمة داون مدمجين بأقسّام خاصّة في المدارس الابتدائية، واعتمدت الدّراسّة على المنهج الشّبه التّجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي، وقد تكوّنت العيّنة من (10) أطفال (06 ذكور و04 إناث)، هذا وقد اشتملت الأدوات على اختبار الفهم الدّلالي والتّركيبي للّغة الشّفهية ECOSSE لـــ Pierre LECOCQ (1996)، وبرنامج تحسين قدرات فهم اللّغة الشّفهية من اعداد الباحث، وتمّ معالجة النّتائج احصائيا باستخدام اختبار "ت" "t.test " هذا وقد أظهرت النّتائج فعالية البرنامج المقترح في تحسين مستوى فهم اللّغة الشّفهية لدى أطفال متلازمة داون.

9.2.6. دّراسّة المنياوي وآخرون (2018) بعنوان: "برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللّغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدّمج".

هدفت الدّراسّة إلى تنميّة المهارات اللّغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدّمج بالمرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي، وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (20) طفلا وطفلة من المعاقين عقليا في مدارس الدّمج بالمرحلة الابتدائية

وتراوحت أعمارهم الزّمنية بين (9–10) سنوات، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية ضابطة)، واشتملت الأدوات على برنامج تدريبي للمهارات اللّغوية من اعداد الباحثين، وتوصّلت نتائج الدّراسّة إلى تنميّة المهارات اللّغوية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضّابطة بعد تطبيق البرنامج التّدريبي.

تعقيب عن الدّراسّات التي تناولت مهارات اللّغة الشّفهية:

- اتفقت الدّراسّات السّابقة التي تناولت مهارات اللّغة الشّفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، على هدف مشترك وهو تنمية المهارات اللّغوية بصفة عامة.
- واتفقت الدّراسّات السّابقة في عيّنتها، حيث كان تطبيق كل الدراسات على عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، باستثناء دراسّة Mary,R , Rose, R (1994) التي طبقت دراستّها على عيّنة من الأطفال والمراهقين المعاقين عقليا القابلين للّتعلّم.
- واستخدمت أغلب الدّراسّات السّابقة برامج تدريبية كأداة لجمع البيانات باستثناء دراسة ميادة علي أكبر (2006) التي استخدمت مقياس كأداة لجمع البيانات.
- وظّفت الدّراسّات السّابقة المنهج التّجريبي والشّبه التّجريبي في دّراسّاتها.

3.6. دِّراسّات تناولت السلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

1.3.6. دّراسّة لمياء جميل (2003) بعنوان: "فعالية العلاج السّلوكي لبعض اضطرابات النّطق وأثره على العلاقات الاجتماعية لدى الأطّفال المتخلفين عقليا".

هدفت هذه الدّراسّة إلى أهميّة العلاج السّلوكي في تعديل سّلوك الأطّفال المتخلفين عقليا وتخفيف اضّطرابات النّطق لديّهم، واثر ذلك على العلاقات الاجتماعية لدى هؤلاء الأطّفال المتخلفين عقليا، وبالنّسبة إلى عيّنة الدّراسّة، تمّ اختبار عيّنة مكوّنة من (12) طفل وطفلة وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تحتوي كل مجموعة على (6) أطفال ذكور وإناث لا يقل عمرهم عن (6) سنوات، أمّا الأدوات المستخدمة في الدّراسّة، مقياس النّطق المصوّر، ومقياس ستانفورد بينية للذّكاء والبرنامج التّدريبي، واستخدمت فنيّات المدخل السّلوكي والحسّي مثل التّعميم، التّعزيز، لعب الدّور والنمذجة والتّمييز السّمعي والبصري، وقد أسفرت نتائج الدّراسّة عن وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية في مستوى النّطق والعلاقات الاجتماعيّة.

2.3.6. دّراسّة رأفت خطّاب (2011) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النّطق في خفض القّلق الاجتماعي لدّى عيّنة من الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم".

هدفت الدّراسّة إلى معرفة أثر اضطرابات النّطق على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم وأثر ذلك في خفض القّلق الاجتماعي لديّهم، تكوّنت العيّنة من (24) طفلا من ذوي الاعاقات العقلية البسيطة من الذكور تراوحت اعمارهم من (8-14) سنة، وتراوحت نسبة الذكاء بين(56-69)، تم تقسيمهم إلى مجموعتان إحداهما تجريبية والأخرى ضابّطة تكوّنت كلّ منهما من (12) طفل معاق عقليا، وأمّا الأدوات فقد استخدم في الدّراسّة مقياس تقييم النّطق للأطفال المعاقين عقليا (إعداد الباحث) ومقياس ستانفورد بينية للذّكاء ومقياس القلق الاجتماعي (إعداد الباحث) بالإضافة إلى البرنامج التّدريبي (إعداد الباحث) وقد أكّدت النّتائج على

الحدّ من القلق الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال نتيجة خفض اضطرابات النّطق لديهم.

3.3.6. دّراسّة ساميّة عبد الرّحيم (2011) بعنوان: "فاعلية برنامج سّلوكي في تنمية بعض مهارات السّلوك التّكيفي للأطّفال المعوقين عقليا القابلين للتّعليم".

هدفت الدّراسّة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السّلوكي في تنمية بعض المهارات اللّغوية للأطّفال المعوقين عقليا القابلين للتّعليم في التربية الخّاصّة للإعاقة الذهنية باللاذقية المتمثلة (بالتمييز، الفهم، التّواصل اللّغوي، التّعبير اللّفظي)، وتكوّنت العيّنة من مجموعتين (تجريبية و ضّابطة) وكل مجموعة تكوّنت من 10 أفراد من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية تراوحت أعمارهم (10–12) و نسبة الذّكاء تتراوح بين (50–75) درجة، أمّا الأدوات المستخدمة في البحث فقد استخدم اختبار رسم الرّجل لجودانف هاريس تقنين أحمد فراج وأخرون (2004) ومقياس السّلوك التّكيفي أعده باللّغة الانجليزية ريتشموند وهيكلتتر Richmand & Hicklighter (1980)، وترجمه للعربيّة عبد العزيز السّيد الشخص (1992) بالإضافة إلى استمارة البيانات الأولية عن الطفل (إعداد الباحثة) استبيان تقدير مستوى المربيات لمستوى المهارات اللّغوية للأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعليم (إعداد الباحثة) والبرنامج التّدريبي، ضمّ البرنامج التّدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم المكوّن من (22) جلسة تدريبية (إعداد الباحثة)، توصّل البحث إلى النتائج التّالية: نجح البرنامج في تحسين مستوى مهارات السّلوك التّكيفي (المهارات اللّغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية والحفاظ على هذا التّحسن بمرور الزّمن.

4.3.6. دّراسة عبد الله صالح مخلف المرّيخي(2015) بعنوان: "فاعلية برنامج لتنمية السّلوك الاجتماعي الايجابي للأطّفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السّعودية".

هدفت الدّراسّة إلى الوقوف على مدى فاعلية برنامج لتنمية بعض أشكال السّلوك الاجتماعي الإيجابي للطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم في المملكة العربية السّعودية وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من (20) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية في مرحلة التعليم الأساسي بمدرسة الشيخ عبد اللّطيف الإبتدائية للتّربيّة الفكرية، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة ضّابطة تألفت من (10) أطفال وأخرى تجريبية من نفس العدد واستخدمت أدوات البحث وسيلة متمثلة في مقياس الرجل لـــ " جودانف هاريس" لقياس الذكاء، ومقياس السّلوك الاجتماعي الإيجابي المصور، ومقياس المسّؤولية الاجتماعية كما قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لتنمية السّلوك الاجتماعي الايجابي وأشارت نتائج الدّراسّة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي لمقياس السّلوك الاجتماعي الايجابي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة احصائيا بين درجات الأطّفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس السّلوك الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الأطّفال بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبّعي لمقياس السّلوك التّكيفي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا بين درجات الأطّفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس السّلوك الاجتماعي الايجابي.

5.3.6. دّراسة أمال سعود وآخرون (2016) بعنوان: "الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية السيّئة (د راسة ميدانية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ببوسعادة)".

ركزت هذه الدراسة اهتمامها على الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية السيئة، عن طريق المسح الشامل لجميع الأفراد المعنيين بالأمر وهم أولياء الأطفال المعاقين عقليا والاطفال المعاقين عقليا أنفسهم بالمركز النفسي البيداغوجي ببوسعادة، ولهذا هدفت الدراسة الى البحث في مشكلة الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين وعلاقته بالمعاملة الوالدية السيئة، وذلك من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، ودرجة التخلف للأطفال والجنس ولتحقيق ذلك قام الباحث ببناء مقياسين لقياس الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا لقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، وبعد التحقق من صدق وثبات المقياسين، تم سحب العينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، ومن الأطفال القابلين للتدريب لأجل تأهيلهم وتم الاعتماد على الطرق الاحصائية لدراسة الارتباطات والفروق الاحصائية، وأكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين الانسحاب الاجتماعي للأطفال المعاقين عقليا وأساليب المعاملة الوالدية السيئة بالنسبة لمتغير الجنس، ودرجة الإعاقة.

6.3.6. دّراسة العابد وآخرون (2018) بعنوان: "برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطّفال المعاقين عقليا في مدارس الدّمج".

هدفت الدّراسّة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطّفال المعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية في مدارس الدّمج، وتكوّنت عيّنة الدّراسّة من(20) طفل وطفلة من المعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية بمدارس الدّمج، وتراوحت أعمارهم الزّمنية ما بين (9–13) سّنة، واستَخدم البحث اداة متمثلة في برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثين، وتوصّلت نتائج الدّراسّة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضّابطة بعد تطبيق البرنامج التجريبي.

تعقيب عن الدّراسّات التي تناولت السّلوك الانطوائي:

- اتفقت الدّراسّات السّابقة التي تناولت مهارات اللّغة الشّفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، على هدف مشترك وهو تحسين المهارات الاجتماعية ماعدا دراسة أمال سعود وآخرون (2016) التي تناولت علاقة الانسحاب الاجتماعي بأساليب المعاملة الوالدية.
- واتفقت الدّراسّات السّابقة في عيّنتها، حيث كان تطبيق كل الدراسات على عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، باستثناء دراسّة أمال سعود وآخرون (2016) التي طبقت دراسّتها على عيّنة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للّتعلّم وأوليائهم.
- واستخدمت أغلب الدّراسّات السّابقة برامج تدريبية كأداة لجمع البيانات باستثناء دراسة أمال سعود وآخرون (2016) التي استخدمت مقياس كأداة لجمع البيانات.
- وظّفت الدّراسّات السّابقة المنهج التّجريبي والشّبه التّجريبي في دّراسّاتها باستثناء دراسة أمال سعود وآخرون (2016) التي استخدمت المنهج الوصفي.

7. تعقيب عام عن الدّراسّات السّابقة:

اهتمت الدّراسّة الحالية بتصميم مادة تعليمية قائمة على استراتيجيات التّعلّم النّشط لتنمية مهارات اللّغة الشّفهية وأثر ذلك على السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، وتتفق مع الدّراسّات السّابقة في المنهجية العلمية

المتبعة فيها والمنحى التجريبي الذي تم الأخذ به في أغلبها، إلاّ أنّها تختلف عن الدّراسات السّابقة من حيث:

- الدّراسة الحالية ركزت وبشكل رئيسي على دور التّدريس في عملية تنفيذ البرنامج المعتمد فيها، وفي التّنوع في الأنشّطة والتدريبات التي يتضمنها وبشكل خاصّ داخل الصف الدّراسي.
- كما اختلفت هذه الدّراسة عن الدّراسات السابقة في اختيار عيّنة الدّراسة من فئة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم المدمجين في المدارس التّربوية العادية.
- كما تختلف هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في العمل على تطوير أساليب وطرق تعليم وتدريس حديثة، تلائم هذه الفئة وتساعدهم على تطوير مختلف مهاراتهم، سواء اللّغوية منها أو التّواصلية أو الاجتماعية.
- وكذلك تختلف هذه الدّراسة عن الدّراسات السّابقة في أنّها استخدمت أكثر من استراتيجية من استراتيجيات التّعلّم النّشط في عملية تدريس اللّغة العربية للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم والتّي تساهم في تعديل السّلوك.

وقد استفادت الباحثة من الدّراسّات السّابقة فيما يلي:

- الاطلاع على الجوانب التي ركزت عليها الدّراسّات السابقة ومتغيراتها.
- المنهجية العلمية التي استخدمتها الدّراسّات السّابقة في صوغ المشكلة والفرضيات ومعالجة النتائج.
- الاستفادة من أدوات البحث في الدّراسّات السّابقة في تصميم أدوات الدّراسة الحالية (استمارة جمع المعلومات، مقياس السّلوك الانطوائي، بطاقة ملاحظة، المادّة التّعليمية المبنية على استراتيجيات التّعلّم النّشط) وتحديد أهم الجوانب والأبعاد الرئيسية والفرعية التي يجب أن تغطيها هذه الأدوات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدّراسات السابقة، من خلال خصائص أفراد عيّنة الدّراسة (المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم) وطرق واستراتيجيات علاج جوانب القصور لديهم، على مستوى تنمية مختلف المهارات وتعديل سلوكهم.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الأول إشكالية الدّراسة، والتساؤلات التي سعت الدّراسة للإجابة عليها، والفرضيات المقترحة، كما تمّ عرض لأهداف الدّراسة وأهميتها، وتقديم تعريفات للمصطلحات الواردة فيها، ومنه عرض للدّراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدّراسة الحالية، وأخيرا تعقيب على هذه الدّراسات مع توضيح لأوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينهم، وبينهم وبين الدّراسة الحالية.

الفصل الثاني
استراتيجيات التَعلَم النَشط

الصفحة

تمهيد.....66

1- مفهوم التعلّم النّشط.....66

2- الأساس النظري للتّعلّم النّشط.....68

3- أهمية التّعلّم النّشط.....69

4- مبادئ التّعلّم النّشط.....71

5- مكونات التّعلّم النّشط.....73

6- بعض استراتيجيات التّعلّم النّشط للتلاميذ

المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:.....75

خلاصة الفصل.....83

تمهيـــد:

يعتبر التّعلّم النّشط أحد المداخل التدريسية التي يمكن في ضوئها بناء برنامج دراسي يمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية من خلاله اكتساب المهارات الحياتية، حيث أكدت الكثير من الدراسات أنّ التلاميذ في جميع المراحل الدّراسية يفضلون التّعلّم النّشط عن الطرق التقليدية كونها تضيف إليهم مهارات تعليمية مختلفة، وهذا ما سنتطرق له بنوع من التفصيل في هذا الفصل حول التّعلّم النّشط.

1- مفهوم التّعلّم النّشط:

تنوعت وتعددت تعريفات التّعلّم النّشط، ومن ابرز هذه التعريفات ما ذكره جودت سعادة (2007) إلى أنّ التّعلّم النّشط هو طريقة تعلّم وتعليم في آن واحد يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدّراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلّم الميسّر لعملية التّعلّم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التّعلّم.(كريمان،2008، ص35)

ويرى وسام محمد ابراهيم (2010) أنّ التعليم النّشط هو فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والاجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلّم وتعظيمه، حيث يتم التّعلّم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلّم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات. (شاهين، 2010، ص103)

أما حسب جودي وكاران (Judy & Karen, 2004) فيعتبره استراتيجية تدريس فعالة تستخدم في جعل الطلاب يرتبطون بمحتويات تطور الكفاءات، وبناء المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها، وأنّ الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية في تعلمهم (خليفة و وهدان، 2014، ص 9)

وعرف فيدلر وبرينت (Fedler and Breant ,1997) التّعلّم النّشط بانّه التّعلّم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلّم بشكل مباشر ونشط في عملية التّعليم ذاتها بمعنى التّعلّم بالأنشطة التي تنفذ داخل الصف، وإذا لم يكن الوضع والحالة هذه فإنّ تعلمه يقتصر على استقبال المعلومة اللفظية والمرئية بدلا من المشاركة والتفكير والابتكار.(عواد وزامل، 2010، ص22)

ويعرفه مايرز وجونز(Mayers & Johnz 1993) على أنّه "العملية التّعليمية التي تتيح للطلبة التّحدث والإصغاء الجيّد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات البيئية". (أمبوسعيدي وآخرون،2016 ص25)

أما خيري وآخرون (2015) فيعرف التّعلّم النّشط بأنّه كل ما يقوم به المتعلّم من خلال بيئة تعليمية نشطة تساعده على فهم واستيعاب ما يدور في هذه البيئة مع أداء تدريبات تطبيقية مرتبطة بما باشره من معلومات، وفق أنشطة فردية وجماعية تختلف درجة صعوبتها، ومستثمرا من خلالها تطبيق ما تعلّمه في مواقف الحياة العملية.(خيري وآخرون، 2015، ص25)

من خلال التعريفات السّابقة نستخلص أنّ التّعلّم النّشط هو مجموعة من الاستراتيجيات التي يطبقها المعلم في بيئة التعلّم، لينشط بها تلاميذه من خلال

اختيار أسلوب من بين جملة من الأساليب المتاحة حيث يساعد التّلاميذ على أن يكونوا فاعلين من خلال المشاركة في تنفيذ مختلف الأنشطة التي تحفزهم على التفكير والمناقشة والتّعبير الشفهي والاصغاء الجيّد والتّعبير الكتابي، كل ذلك بالتّعاون مع زملائه.

2- الأساس النظري للتّعلّم النّشط:

يرى زامل (2002) أنّ التّعلّم النّشط لا يعتبر فكرة جديدة، فالتعليم بحد ذاته عملية نشطة، إلا أنّ التّعلّم النّشط كمنحى أو منهج زاد الاهتمام به مع تطور نظريات التعليم. وقد أكد العديد من التربويين البارزين ذلك، حيث تبنى "جون ديوي" مبدأ التعليم من خلال العمل النّشط، كما ركز "بياجيه" على الحاجة إلى العمليات المحسوسة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وتعدّ بدايات القرن الحادي والعشرين النشأة الواضحة للتعليم النّشط كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعليم داخل الفصل الدراسي وخارجه.(عواد وزامل، 2010، ص20-21)

ويستمد التّعلّم النّشط أساسه النظري من علماء النظريات المعرفية مثل (باولو فريري)، والتي تدور فلسفته التربوية الرئيسية حول فكرة أن التّعليم يصبح أكثر فاعلية عندما يقع داخل معرفة التلميذ الخاصّة ورؤيته للعالم، لذا تلعب ثقافة التلميذ والمجتمع دورا مهما في التّعلّم. ويرى بدوي (2010) أن من النظريات التي تؤيد نشاط المتعلّم، النظرية البنائية والتي ترى بأنّ المتّعلّم يقوم بتكوين معارفه الخاصّة التي يخزنها بداخله، وأنّ المتّعلّم يُكوّن معرفته بنفسه إمّا بشكل فردي أو مجتمعي بناء على معارفه الحالية وخبراته السابقة، ولا يكون ذلك إلا

عن طريق التّعلّم النّشط، وقد نادى "بياجيه" في معظم كتاباته التربوية بالمعرفة النّشطة الفاعلة، التي يعتبرها أمرا مهما في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبنى المعرفية. (أمبوسعيدي وآخرون، 2016 ص24)

3- أهميّة التّعلّم النّشط:

التّعلّم النّشط يدعم منحى التّعلّم المتمركز حول المتعلّم فهو يجعل منه محوراً للعملية التعليمية، حيث يشارك في الموقف التعليمي بإيجابية عن طريق البحث والعمل والتفكير والتشاور مع الأقران ويدعم تعلّم كل تلميذ فيه، حسب قدراته ومهاراته، كما يتحول فيه دور المعلّم من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه ومصدر للخبرة والمرجعية للمتّعلّم ويجعل له حرية الاختيار من بين الاستراتيجيات التعليمية كالحوار والمناقشة والعصف الذهني، حل المشكلات، الاكتشاف، لعب الأدوار والتي تناسب الموقف التعليمي، وله حرية المفاضلة بين الوسائل التعليمية المختلفة.(عامر والمصري،2014، ص22)

وعليه فإنّ للتّعلّم النّشط أهمية كبيرة، ولاستخدامه فائدة أكبر تتجلى من خلال آثاره الايجابية على العملية التعليمية التعلّمية وكافة أطرافها.

حيث يذكر أحمد السيّد (2008) أهداف التّعلّم النّشط فيما يلي:

- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.
- يجعل التّعلّم متعة وبهجة.
- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم.
- ينمي الثّقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

- ينمي الدافعية أثناء التّعلّم.
- يعوِّد المتعلمين إتباع القواعد، وينمي لديهم الاتجاهات والقيم الايجابية.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين.
- يساهم في تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى.(شاهين، 2010، ص104)
- التركيز على الإبداع الذي يظهره بعض المتعلمين من ذوي القدرات العقلية والفنية المتميزة، ونقل هذه القدرات الابداعية إلى زملائهم من خلال العمل الجماعي، وتحفيزهم على الابداع من خلال العمل الفردي أيضا.(الزايدي، 2009، ص41)

هذا وتحدد منظمة اليونسكو (اليونسكو 2012) أهميّة التّعلّم النّشط في ما يلي:

- تشجيع التّعلّم المستدام والتّعلّم العميق، وليس مجرد اكتساب الحقائق.
- تعزيز مستويات التفكير العليا.
- تقديم مجموعة واسعة من فرص التّعلّم.
- توفير استمرارية التّعلّم في مواضيع مختلفة.
- السماح للطلبة بالعمل بشكل تعاوني على المهام المعقدة والمفتوحة.
- تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية في العملية التعليمية التّعلّمية وعليهم العمل لتحقيق النجاح.
- تشجيع الطلبة على مراقبة العملية التعليمية التعلمية الخاصّة بهم واكتشاف ما يفعلونه ولا يفهمونه.
- مساعدة الطلبة على بناء الكفاءات مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتواصل، وكذلك معرفة المحتوى.

- التمشي مع أساليب التعلم المتنوعة والذكاءات المتعددة التي قد لا تجد مكانا مع الطرق التقليدية.

ويتضح مما سبق أنّ التّعلّم النّشط من الأساليب الحديثة التي لها أهمية واضحة على العملية التعليمية التعلمية وعلى التلميذ والمعلم على حد سواء، حيث تؤثر بشكل فاعل وايجابي على التلاميذ وتسمح بجعل التعليم أكثر متعة، كما تسرع في اكتساب المهارات والتعلمات المختلفة لديهم، كما يهتم هذا النوع من التّعلّم بجميع جوانب النّمو لأنّه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

4- مبادئ التعلم النّشط:

اتفق عددا من الباحثين (محمد صالح، 2008، ص62-64)، (بدير، 2012، ص37-38)، (خليفة ووهدان، 2014، ص20-11) على وجود مجموعة من المبادئ ينبغي الاعتماد عليها عند تنفيذ التّعلّم النّشط في بيئة التّعلّم، نوجزها فيما يلي:

1.4. التّعلّم النّشط هو الذي يشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين: تبيَّن أنّ التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف او خارجها، يشكل عاملا مهما في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتّعلّم، بل ويجعلهم يفكرون في قيّمهم وخططهم المستقبلية.

2.4. يشجع على التّعاون بين المتعلمين: وُجد أنّ التّعلّم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتّدريس الجيّد كالعمل الجيّد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

3.4. يشجع على النّشاط: وُجد أنّ المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنّما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمون وربطها بخبراتهم السّابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

4.4. يقدم تغذية راجعة سريعة: حيث أنّ معرفة المتعلّمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلّمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه وما يجب أن يتعلموه وإلى تقييم ما تعلموه وتحديد مالا يعرفونه وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التّعلّم.

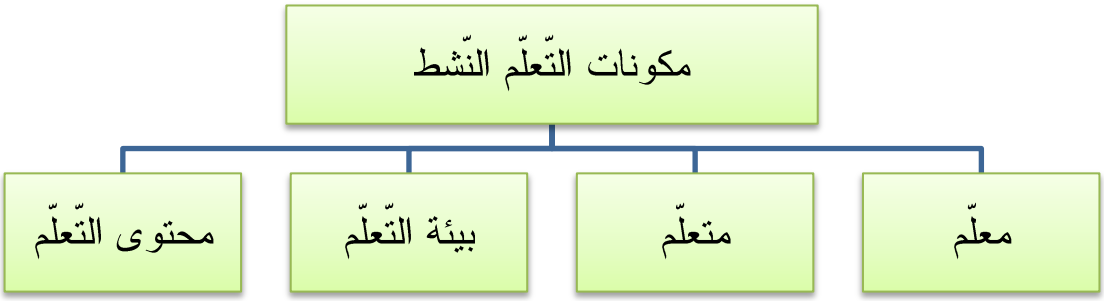
5.4. الممارسات التدريسية النّشطة التي توفر وقتا كافيا للتعلّم(زمن+جهد= تعلم): تبيّن أنّ التّعلّم بحاجة إلى وقت كاف، كما تبيّن أنّ المتعلمين بحاجة إلى تعلّم مهارات إدارة الوقت، حيث أنّ مهارة إدارة الوقت تعتبر عاملا مهما في التّعلّم، والتّعلّم النّشط يدرب على كيفية استغلال الوقت.

6.4. التّعلّم النّشط هو الذي يضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوبا أكثر): وقد تبيّن أنّه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلّمين لأنّ ذلك يساعد المتعلّمين على محاولة تحقيقها.

7.4. التّعلّم النّشط يبنى على أساس الذكاءات المتعددة لذلك يستخدم طرقا متعددة في التّعلّم: تبيّن الذكاءات المتعددة اختلاف الطلبة في أسلوب التّعلّم وذلك يتطلب ممارسات تدريسية تراعي ذلك التّعدّد والاختلاف.

5- مكوّنات التّعلّم النّشط:

من الواضح أنّ التّعلّم النّشط يتمّ من خلال التّفاعل بين مجموعة من الأطراف من خلال أدوارهم، حيث تشكل المكوّنات التي يعتمد عليها التّعلّم النّشط نوجزها في الشّكل الموالي:



الشّكل رقم (01) يوضّح مكونات التّعلّم النّشط (من اعداد الباحثة)

1.5. المعلّم: يمكن ايجاز أهم أدواره في التّعلّم النّشط فيما يلي:

- ميسرا ومديرا وموجها للتّعلّم ومرشدا له.
- يضع نظم وأساليب للتعامل مع المتعلمين داخل الغرفة الصفية.
- ينوع الأنشطة والأساليب وفقا للموقف التّعلّمي.
- يستخدم أسلوب التّعلّم بالمشاركة وتحمل المسؤولية.
- يربط التّدريس ببيئة المتعلّمين وخبراتهم.
- يعمل على زيادة دافعية المتعلّمين للتّعلّم.
- يراعي التكامل بين المواد الدراسية المختلفة. (شاهين، 2010، ص104-105)

2.5. المتعلّم: ويتلخص دوره في التّعلّم النّشط فيما يلي:

- يمارس أنشطة تعليمية – تعلّمية متنوعة.

- يبحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعددة.
- يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
- يطرح أسئلة وأفكار وأراء جديدة.
- يشارك في تقييم ذاته.(شاهين، 2010، ص105)

3.5. بيئة التعلّم: لا بدّ أن يتمّ التّعلّم النّشط ضمن بيئة تعلّمية فعالة تختلف عن بيئة التدريس التقليدية بحيث تكون غنية بمصادر التّعلّم، وتهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا من أجل الابتكار والابداع.(عزب، 2010، ص6). ويقصد ببيئة التّعلّم المكان الذي يتواجد فيه المتعلّمون مع معلمهم، يخططون وينفذون معا برنامجا تعليميا تربويا، وقد يكون هذا المكان غرفة الدّراسة أو المختبر أو المكتبة أو الورشة المدرسية أو الملعب أو المسرح المدرسي أو قاعة المحاضرات أو غير ذلك. كما يقصد ببيئة التّعلّم أيضا جميع العوامل المؤثرة في عملية التّعلّم، والتي تسهم في تحقيق مناخ جيّد يتمّ فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلّم والمتعلّم والمادة التّعليمية.(كوجك، 2008، ص110)

4.5. محتوى التّعلّم: يتمحور محتوى التّعلّم في التّعلّم النّشط في تصميم المادة والأنشطة التّعليمية، بحيث تتمحور حول مشكلات تعليمية وحياتية حقيقية مرتبطة بالأهداف، ليحصل المتعلمون على نواتج تعليمية قيمة، من خلال الإلمام بأسباب هذه المشكلات، ومدى اتساعها، وكيفية مواجهتها، ووضع الحلول المناسبة لها. (الزايدي، 2008، ص39)

6- بعض استراتيجيات التّعلّم النّشط للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

يقصد **باستراتيجية التّعلّم** بأنّها "تلك العمليات والطرق التي يستخدمها المتعلّم في تحسين تعلّمه وتذكر المعلومات واسترجاعها، والتعامل مع مهام التّعلّم الجديدة، ومعالجة المعلومات التي لا تتناسب مع أسلوب تعلّمه المفضل".(شاهين،2010، ص78)

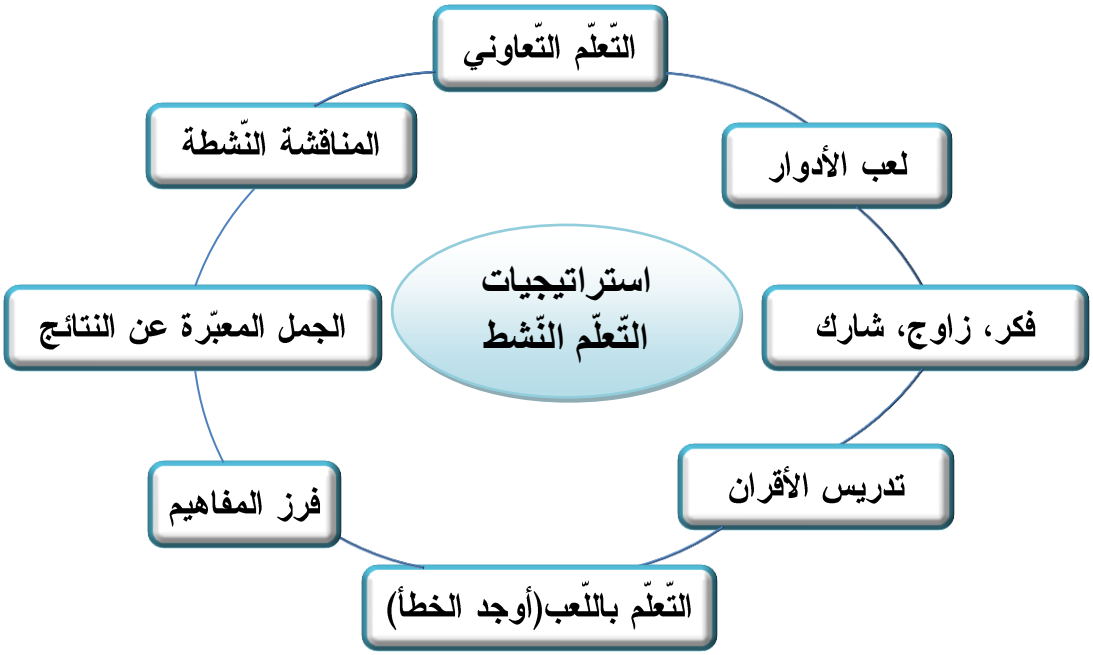
وعليه فتتكوّن أهم استراتيجيات التّعلّم النّشط من أساليب وممارسات تعليمية متنوعة تعتمد على التفاعل المشترك بين المتعلّمين والمعلّم، وعليه قامت الباحثة باختيار مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة في التطبيق الميداني للدّراسة، حيث يعتمد في اختيار أفضل استراتيجية للتّعلّم والتي تتناسب مع خصوصيات فئة الدّراسة المتمثّلة في المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على ما يلي:

- طبيعة المادة الدّراسية التي تفرض الاعتماد على مثل هذه الاستراتيجيات والتي تسهل تحقيق الأهداف المرجوة.
- ملاءمة الاستراتيجيات المختارة للمحتوى التعليمي في البرنامج المقترح بحيث تراعي طبيعة المتعلّم نفسه وعمره.

"فتطبيق التّعلّم النّشط يتطلب التنوع في استخدام استراتيجيات التّدريس حيث استخدام استراتيجية واحدة في جميع المواقف التعليمية لم تعد فعالة ولا مقبولة في تحقيق الأهداف التعليمية".(Richard.F ,2003,p 282-283)

هذا وقد ذكرت العديد من المراجع الكثير من الاستراتيجيات يزيد عددها عن 100 استراتيجية التي تستعمل في التّعلّم النّشط، والتي يتم اختيارها حسب الحاجة و طبيعة الموضوع والمرحلة العمرية للتلميذ، وللمعلّم حرية التّصرف والإبـــداع

فيها. وعليه قامت الباحثة باختيار الاستراتيجيات التي تناسب فئة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم والتي تساهم في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وتخفّف السّلوك الانطوائي لديهم، والتي نوضحها حسب الشّكل الموالي:



شكل رقم (02): بعض استراتيجيات التّعلّم النّشط (إعداد الباحثة)

1.6. استراتيجية التّعلّم التّعاوني:

التّعلّم التّعاوني هو "العمل ضمن مجموعات من الطلبة بحيث يعطي الفرصة للعمل معا بفاعلية ونشاط، ومساعدة بعضهم لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك". (بودي والخزاعلة، 2012: 47)

أما مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني هي "استراتيجية تدريسية يستخدمها المعلم داخل الصف لتحقيق أهداف محددة بمعاونة الطلاب أنفسهم من خلال تعاونهم فيما بينهم في مجموعات لكل عضو فيها مهمة محددة، ونجاح الفرد من نجاح المجموعة" (عنقاوي، 2010، ص: 108-109)

وعليه فاستراتيجية التعلم التعاوني هي إحدى استراتيجيات التدريس القائمة على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، تعمل معاً في بيئة تعليمية مناسبة بتعاون وتفاعل، لتحقيق هدف محدد بحيث يصبح كل فرد في المجموعة مسؤولاً عن نجاح أو فشل المجموعة في بلوغ الأهداف تحت إشراف المعلم وتوجيهاته، ويقتصر دور المعلم أثناء الدرس على تفقد المجموعات، وتقديم المساعدة عند الحاجة، وإعطاء التغذية الراجعة، وتقييم عملية التعلم وتحفيز تحسن عمل المجموعة المتقدمة لإيجاد جو من التنافس والإنجاز والتحصيل بين المجموعات.

2.6. استراتيجية تدريس الأقران: يقصد بتعلم الأقرا ن نظام تدريس يساعد فيه المتعلمون كل منهم الآخر و يبني علي أساس أن التعليم موجه أو متمركز حول الطالب مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز علي اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعلم وتعلم الأقران يعتبر صورة من صور التعلم التعاوني يعتمد علي قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضا تحت إشراف المعلم.(وزارة التربة والتعليم، 2005، 55)

ولاحظت كل من (ماجدة صالح و سهى امين، 2003، 152) صعوبة اكتساب الأطفال المتخلفين عقليا للمهارات الحياتية الرياضية وخاصة المرتبطة بالاتجاهات المكانية وعدم القدرة علي تقدير المسافات وعدم التمكن من تحديد مواقع الأشياء بسهولة وأكدت الباحثتين علي أن استراتيجية تعليم الأقران من أفضل الاستراتيجيات التي تساهم في تهيئة هؤلاء الأطفال ومساعدتهم علي التفاعل مع المجتمع والبيئة الخارجية بشكل يساعد علي توفير فرص يعتمدون فيها علي أنفسهم ويكتسبون مهارات تساعدهم علي حل المشاكل.

3.6. استراتيجية المناقشة النشطة: يمكن القول بأن المناقشة النشطة هي أحد أساليب التعلم النشط الذي يشجع التلاميذ على المشاركة بفاعلية داخل الحجرة

الدراسية، وذلك من خلال تفاعل لفظي أو شفوي بين الطلبة أنفسهم ، أو بين المعلم وأحد الطلبة أو بين المعلم وجميع الطلبة وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها. (سعادة وآخرون، 2006، 82)

ويذكر إبراهيم (2004) عدداً من الأمور التي يجب أخذها بالحسبان عند استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في عملية التدريس ومنها:

- الضمانات الكفيلة بحفظ النظام في أثناء المناقشة.
- أن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى الطلاب والزمن.
- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ، وخالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.
- أن تكون الأسئلة مثيرة للتفكير ، ومناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون الأسئلة متدرجة في الصعوبة.
- إتاحة الفرصة أمام جميع التلاميذ للاشتراك بالمناقشة، وأن يعطى التلاميذ الفرصة لمناقشة بعضهم بعضا.
- توزيع الطلبة بشكل مناسب وضبط المنّاقشة وتنظيمها.
- الإجابة عن جميع الأسئلة التي يطرحها التلاميذ.

واستراتيجية المناقشة النشطة هي استراتيجية لفظية قد تستخدم بشكل مستقل أو كجزء من الاستراتيجيات الاخرى، وتطبق بإجراء حوار منظم بين المتعلمين بعضهم البعض أو بينهم وبين المعلّم، لتبادل الأفكار والآراء والخبرات تحت اشراف وتوجيه المعلّم، وهي إما أن تكون جماعية يشترك فيها جميع المتعلمين داخل الغرفة الصفية مع المعلم، أو على شكل مجموعات صغيرة (5–7) أفراد يجلسون بشكل دائري أو على شكل حرف (U) للتشاور والمناقشة وعرض النتائج، ويمكن تطبيقها بعدة طرق تعتمد على إدارة النقاش.(شاهين، 2010، 111–112)

4.6. استراتيجية فكر، زاوج، شارك:

تعتبر إستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي ، كما ذكر ذلك(نصر، 2004، 113) ، حيث تستخدم لإحداث رد فعل حول موضوع ما ، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير في المشكلة أو الموضوع لبعض الوقت يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معاً ، ثم يشاركان زوجاً آخر من التلاميذ في مناقشتهما حول نفس الفكرة ، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعاً ، ليمثل فكراً واحداً للمجموعة في حل المشكلة المثارة.

مميزات استراتيجية (فكر ، زاوج، شارك)

تتصف استراتيجية (فكر، زاوج ، شارك) بعدد من المميزات والتي ذكرها كل من (هندي، 2002، 183) و (حمادة، 2005، 241) فيما يلي:

- تتيح الفرصة للتلاميذ لكي يسألوا ، ويناقشوا ، ويتبادلوا الأفكار، كما تتيح تلقي المساعدة واستكشاف المواقف.
- تعزز الاتصال الشخصي ، والتفاهم ، من خلال مناقشات التلاميذ بعضهم بعضا.
- تتيح للتلاميذ فرصة تعلم طرق وأساليب مختلفة لحل نفس المشكلة ، والقدرة على التوصل معاً إلى العلاقات المختلفة.
- تكسب المتعلمين الحيوية ، وذلك من خلال العمل الزوجي ، حيث يعمل كل متعلمين مع بعضهما ، وبالتالي تزداد الفعالية ، وتبدو أهميتها ، لأن كل منهما إما متحدث أو مستمع، وكذلك من خلال المشاركة مع باقي المتعلمين بالأفكار والتعليقات ، التي تلبي احتياجات المتعلم للتواصل الاجتماعي ، وحرية التعبير عن الآراء.
- تهيئ مناخاً صحياً مفعماً بالنشاط والفعالية ، يساعد على دراسة ممتعة

- تتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعلم من أخطائهم ، في جو يشوبه التفاهم.
- تكوّن هذه الاستراتيجية تلاميذ يعملون ، ويفكرون فيما يتعلمونه ، ويتحدثون عنه ، وهذه المناقشة تؤصل وترسخ محتوى المادة في أذهانهم بشكل أفضل
- تتيح للتلاميذ فرصة كتابة أفكارهم وحلولهم في قصاصات او بطاقات ، ويتم جمعها وفحصها من طرف المعلم ، مما يعطي المعلم فرصة لكي يرى مدى انطباع التلاميذ، واستيعاب المعلومات والبيانات في المشكلات المطروحة وإن كان لديهم صعوبة في الفهم أم لا.

خطوات استراتيجية (فكر، زاوج ، شارك):

الخطوة الأولى : التفكير Thinning يطرح المعلم سؤالا أو مسالة ترتبط بما تم شرحه من معلومات على المتعلمين ويطلب منهم أن يبقوا دقيقة ، يفكر كل منهم في السؤال بمفرده ، ويمنع الحديث والتجول في وقت التفكير.

الخطوة الثانية : المزاوجة Pairing يطلب المعلم من التلاميذ أن ينقسموا إلى أزواج ، ويتناقشوا فيما بينهم ، ويفكروا معا في السؤال المطروح ، وتستغرق هذه الخطوة نحو خمس دقائق.

الخطوة الثالثة : المشاركة Sharing وفيها يطلب المعلم من الأزواج الواحد تلو الآخر أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، وقد يكتفي بربع الأزواج ، أو نصفهم ، تبعا للوقت المتاح.

5.6. استراتيجية التّعلّم باللّعب (أوجد الخطأ): تعتمد هذه الاستراتيجية على استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للمتعلمين وتوسيع آفاقهم المعرفية، وأنشطة اللعب هي أنشطة موجهة لتنمية المهارات والقدرات العقلية والجسمانية والوجدانية، وتحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية.(القبطان وآخرون، 2005، 68)

وهناك عدة تصنيفات للألعاب التعلُّمية (ادارة التطوير التربوي، 8،2011) وهي:

- من حيث عدد المشاركين : فردية وجماعية.
- من حيث طبيعتها :تنافسية، حركية، عقلية، تخيلية تمثيلية.
- من حيث مكان تنفيذها :داخلية وخارجية.
- من حيث التجهيزات والأدوات المستخدمة : ورقية، تكنولوجية، إلكترونية، شفوية...
- من حيث وقت تنفيذها :افتتاحية، منشطة، مراجعة.
- من حيث مستواها: بسيطة، معقدة.

كما أن هناك عدة أنواع للألعاب التربوية (دائرة التدريب التربوي، 2012، 66) وهي:

- الدمى: بأنواعها وأشكالها المختلفة.
- الألعاب الحركية : كالتركيب والسباق والقفز وغيرها.
- ألعاب الذكاء : كالفوازير وأوجد الخطأ.(اعتُمدت في هذه الدّراسة)
- ألعاب الغناء والرقص : تقليد الأغاني والأناشيد والرقص الشعبي.
- ألعاب الحظ : مثل ألعاب التخمين.
- القصص والألعاب الثقافية : المسابقات الشعرية وبطاقات التعبير.
- الألعاب التمثيلية : مثل التمثيل المسرحي ولعب الأدوار.

6.6. استراتيجية لعب الأدوار: ومن أهم استراتيجيات التعلُّم باللعب استراتيجية **لعب الأدوار** التي تعتمد على عمل محاكاة للواقع، بتمثيل مواقف معينة وتقمص أدوار لشخصيات أو أشياء، للتوصل إلى استيعاب أكثر للموضوع التعليمي، أو حل مشكلة معينة.

فهي خطه من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي حيث يتقمص التلميذ أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال في مساعدة

التلاميذ علي فهم أنفسهم وفهم الآخرين وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلا أكثر ايجابية وحيوية.(وزارة التربية والتعليم، 2005، 68)

ويعتبر أسلوب لعب الدور من الأساليب الفعالة للتعلم النشط ويمثل أبسط تعريف له على أنّه عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معيّن يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي.

7.6. الجمل المعبّرة عن النتائج: وتقوم فكرة هذه الاستراتيجية بقيام التلاميذ في نهاية الحصّة بكتابة دمل تعبر عن فهمهم لما تمّ تدريسه لهم في الحصة الدّراسية (تحقيق مخرجات الدّرس) على أن تكون بصيغة المتكلّم، على أساس أنّ التلميذ هو من حقق تلك المخرجات، وتكون الكلمات المستخدّمة في الكتابة (تساءلت، تذكرت أنّ، تعلمت).

وتهدف استراتيجية الجمل المعبّرة عن النتائج إلى تقديم تغذية راجعة للمعلم، لمدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الكتابة والتأمّل.

وتنفذ الاستراتيجية في نهاية الحصة بعد انتهاء المعلّم من شرح محتوى الدّرس للتّلاميذ، ويحتاج المعلّم لتنفيذ الاستراتيجية إلى ورقة بيضاء من نوع A4.

خطوات تنفيذ استراتيجية الجمل المعبّرة عن النّتائج:

- يشرح المعلّم الدّرس المستند إلى استراتيجية من استراتيجيات التّعلّم النشط التي خطط لها في الحصّة الدّراسية.
- يطلب من التلاميذ تجهيز ورقة بيضاء ويكتب كل تلميذ اسمه عليها.
- يطلب منهم كتابة عددا من الجمل التي تعبر عن فهمهم لدرس اليوم، وأنّهم حققوا مخرجات التّعلّم الخاصّة بالدّرس.
- يناقشهم فيما كتبوا من جمل. (امبوسعيدي والحوسنية، 2016، ص61)

8.6. استراتيجية فرز المفاهيم: وهي عبارة عن استراتيجية لفهم مفردات القراءة، حيث يقوم المعلم بتجهيز قائمة من المصطلحات أو المفاهيم من مادّة القراءة، ويضع التلاميذ الكلمات في فئات مختلفة بناء على معنى كل كلمة، وهذه الفئات يمكن تعريفها من قِبل المعلّم أو التلاميذ أنفسهم، وعندما تقدم قبل حصّة القراءة فإنّ فرز المفهوم يقدّم فرصة للمعلّم أن يتعرف على مكتسبات التلاميذ حول المحتوى المقدّم، وعندما تستخدم بعد حصة القراءة فإنّ المعلّم يستطيع أن يقيّم مدى فهم التلاميذ للمفاهيم المقدّمة.

وتكمن أهميّة استراتيجية فرز المفاهيم فيما يلي:

- تسمح للمعلّم أن يقدّم ويعرض مجموعة من المفردات الجديدة والتي سوف يحدّدها التلاميذ في النّص.
- تقدِّم للمعلّمين معلومات حول مدى معرفة التّلاميذ للموضوع.
- تسمح باطلاع التّلاميذ على مفردات المواضيع الجديدة.
- تساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي للتّلاميذ. (بيومي، دون سنة، ص16)

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا خلال هذا2 الفصل إلى التعلم النّشط من عدة جوانب، بداية من ناحية المفهوم، كذلك الأساس النظري له، بالإضافة إلى أهميته، ومبادئه ومن ثم تطرقنا إلى مكونات التعلم النّشط، وأخيراً مجموعة من استراتيجيات التعلّم النّشط التي رأت الباحثة مدى مناسبتها مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

الفصل الثالث

اللّغة الشّفهية

الصفحة

تمهيد.....85

أولا: اللّغـــــــــــــة

1- تعريف اللّغة.....85

2- وظائف اللّغة وأهميتها.....87

3- خصائص اللّغة.....89

4- أشكال اللّغة.....90

5- المهارات اللّغوية.....91

ثانيا: اللّغـــــة الشّفهيـــــــــة

1- تعريف اللّغة الشّفهية.....91

2- مهارات اللّغة الشّفهية.....93

3- المهارات اللّغوية المرتبطة بالعملية التّعليمية.....94

4- مكوّنات اللّغة الشّفهية.....99

5-أهم النّظريات المفسرة لاكتساب اللّغة.....101

6-التطبيقات التربوية للنّظريات المفسّرة لاكتساب اللّغة.....105

7-خصائص اللّغة الشّفهية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم..108

خلاصة الفصل.....109

تمهيد:

يعدّ ميدان اللّغة من بين أهم الميادين التي تزايد الاهتمام بها في أغلب العلوم، نظرا لارتباطها بالعديد من المجالات النفسية والاجتماعية واللغوية، باعتبارها وسيلة هامة جدا من وسائل الاتصال الانساني، ولارتباطها بالعديد من المهارات الحياتية وكذا الدّراسية كالقراءة والكتابة والتعبير، حيث تتطلب اللغة خاصة اللغة الشفهية مجموعة من القدرات التي يحتاجها الفرد والتي تساعده في تنمية حصيلته اللغوية، حيث أنّ اللغة الشفهية هي اللّغة التي يعبر عنها بالكلمات عن طريق النطق. ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى موضوع اللغة بصفة عامة واللّغة الشفهية بصفة خاصّة وذلك بنوع من الاسهاب.

أولا: اللّغـــــــــــة

1- تعريف اللّغة:

لقد عُرِّفت اللّغة من زاويا مختلفة تبعا لاختلاف اهتمام منظور المختصين والباحثين، بعض التعريفات ركزت على اعتبار اللّغة وسيلة اتصال وتواصل. حيث جاء في تعريف (حامد عبد السلام زهران،2007، ص 25) "أنّ اللّغة هي مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معيّن والتي يتفق أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالتها، من أجل تحقيق الاتصال بين بعضهم البعض"

وفي نفس السياق عرفها "جون ديوي" بأنّها: " أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية، تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الاجيال"(القضاة والترتوري، 2006، ص61).

في حين ترى (Fatouh,2010,p1) أنّ اللّغة أعلى مستويات التواصل، والتي يقوم فيها المتحدث بترميز الرسالة وفقا لقواعد رمزية تحتوي على أزواج الأصوات بشكل ذي معنى.

والبعض عرّفها من خلال اعتبارها بالإضافة لكونها وسيلة اتصال وتواصل، هي كذلك نظام مغيّر: إذ يعرفها (فاروق صادق، 2010، ص21) أنّها نظام معين من رموز صوتية ذات دلالة ومعنى بالنّسبة للأشياء والأحداث الموجودة في البيئة، علاوة على أنّها الأداة الانسانية الضرورية للتفكير والاتصال الاجتماعي، وتبادل الأفكار بين الافراد.

ويعرف كذلك (أسامة سالم، 2014، ص64) اللّغة بأنّها نظام يستخدمه مجموعة من الأفراد لإعطاء معنى للأصوات، والكلمات والاشارات، أو أيّة رموز أخرى ليتمكنوا من التواصل مع الآخرين.

أما الجمعية الامريكية للسمع والنّطق واللّغة – American speech language – hearing association فتعرف اللّغة على أنّها نظام معقد وديناميكي من الرموز المتفق عليها تستخدم في شتى أنواع التفكير والتواصل. (رده، 2011، ص52)

ونلاحظ أنّ التعريفات السابقة ركزت على اللّغة من عدة جوانب فمنها ما ركز على مهمة اللّغة في الاتصال، واهتمت الاخرى بتكوين اللغة، وهكذا يمكن ذكر تعريفا للّغة يشتمل على الجوانب السابقة ولعل ما جاء به (عبد العزيز الشخص، 2010، ص ص22–23) في تعريفه للّغة يلخص ذلك، حيث يعرّفها على أنّها نظام من الرموز يتفق عليه في ثقافة معينة، أو بين أفراد فئة معينة، او جنس معين، ويتسم هذا النظام بالضبط، والتنظيم طبقا لقواعد محددة، وبالتالي تعد

اللغة إحدى وسائل التواصل حيث تستخدم في مختلف مواقف حياتهم لأغراض التحدث مع الآخرين، والتفكير، والتعليم، والترفيه، والتحية، وجذب الانتباه، وطلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر، والانفعالات في المواقف الاجتماعية، والتأثير على الآخرين، وتبادل الرسائل بين الافراد، وتبادل المعارف والمعلومات، والحصول على الأخبار، والوقوف على طبيعة حياة الانسان بصفة عامة.

2- وظائف اللّغة وأهميتها:

تؤدي اللّغة جملة من الوظائف الشديدة الأهمية في حياة الفرد اليومية، حيث يتفق كل من (جمعة سيّد يوسف، 1990، ص ص 20-23) و(أنس قاسم، 2000، ص ص 23-25) و(رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص ص 153-154) و(إيهاب الببيلاوي، 2005، ص ص 127-129) و(جمال نافع، 2009، ص ص 7-10) و(أسامة سالم، 2014، ص ص، 65-66) على عدّة وظائف للّغة سنحاول عرضها في النقاط التالية:

1.2. **الوظيفة النفعية Instrumental Function:** يقصد بها استعمال اللّغة لإشباع حاجياتهم المادية والتعبير عن رغباتهم مثل: الطعام والشراب، وتتلخص "الوظيفة النفعية" في عبارة (أنا اريد).

2.2. **الوظيفة التنظيمية Regulatory Function:** يقصد بها استخدام اللّغة من أجل التحكم في سلوك الآخرين، والتوجيه المباشر، وتتلخص "الوظيفة التنظيمية" في عبارة (افعل كما أطلب منك).

3.2. **الوظيفة التفاعلية Interpersonal Function:** يقصد بها استخدام اللّغة من أجل التفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي، وتبادل الأفكار بين الفرد والآخرين، وتتلخص "الوظيفة التفاعلية" في عبارة (أنا وأنت).

4.2. **الوظيفة الشخصية Personal Function:** يقصد بها استخدام اللغة في تعبير الفرد عن مشاعره، وأفكاره، حيث يستطيع من خلال استخدامه للغة أن يثبت هويته وكيانه الشخصي، وتتلخص " الوظيفة الشخصية" في عبارة (إنني قادم).

5.2. **الوظيفة الاستكشافية Heuristic Function :** يقصد بها استخدام اللّغة في استكشاف وفهم البيئة المحيطة به، ليتمكن من استكمال النقص في معلوماته عن هذه البيئة، رغبةً منه في التّعلّم منها، وتتلخص "الوظيفة الاستكشافية" في عبارة (أخبرني عن السبب).

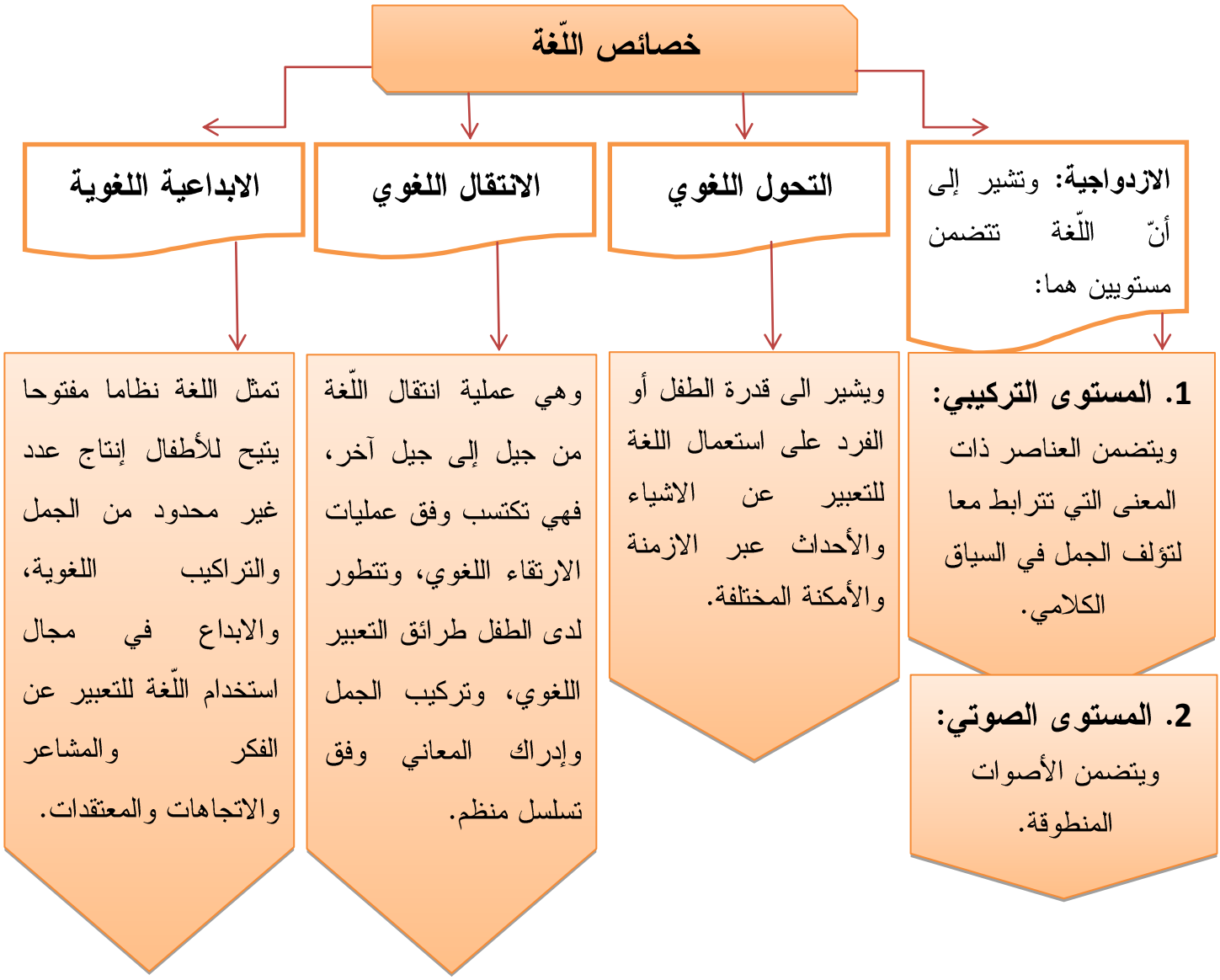
6.2. **الوظيفة التخيّليّة Imaginative Function :** يقصد بها استخدام اللّغة في التعبير عن التخيلات والأحلام للفرد، هروبا من الواقع من أجل الترويح والتنفيس الانفعالي للشحنات النفسية المؤلمة، وتتلخص "الوظيفة التخيّليّة" في عبارة (دعنا نتظاهر أو ندّعي).

7.2. **الوظيفة الاخبارية Informative Function:** يقصد بها استخدام اللغة من أجل نقل الأفكار والمعلومات، وتوصيلها للآخرين، من خلال وسائل الاتصال المختلفة، وتتلخص "الوظيفة الاخبارية" في عبارة (لديّ شيء أريد إبلاغك به).

8.2. **وظيفة رمزية Symbolic Function:** فاللّغة عبارة عن رموز تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، فاللّغة تخدم كوظيفة رمزية.

3- خصائص اللّغة :

حسب (هدى عبد الله الحاج، عبد الله العشاوي، 2004، ص ص69-70) فإنّ "تشومسكي" يرى أنّ للغة جملة من الخصائص التي تميزها نوجزها حسب الشكل الموالي:



الشكل رقم (03) يوضح خصائص اللّغة حسب تشومسكي (من إعداد الباحثة)

4- أشكال اللّغة:

وترى (نبيلة أمين أبو زيد، 2011، ص ص 29-30)، أنّ اللّغة من حيث طبيعتها تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

1.4. **اللّغة اللفظية:** وتعدّ مظهر من مظاهر النّمو العقلي ووسيلة للتفكير والتّذكر والإبداع وغايتها التفاهم، وهي إحدى وسائل النّمو الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي وتتمثل في الأصوات- الكلمات- الجمل- المعاني.

وهي حسب (أديب عبد الله محمد النوايسة وإيمان طه طايع القطاونة، 2015، ص 22) تتمثل في اللّغة المنطوقة والمكتوبة أي اللّغة التعبيرية التي تعين الفرد على نطق اللّغة وكتابتها وتحويل الأفكار إلى رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة.

2.4. **اللغة غير اللفظية:** وهي كل وسيلة غير لفظية للتفاهم بين الناس مثل لغة الإشارة باليدين أو الوجه أو الرأس أو أعضاء الجسم لتؤدي معنى متفقاً عليه بين النّاس أو بين من يستخدمونها.

وهي حسب (نفس المرجع السابق، ص 21) عبارة عن قدرة الفرد على سماع اللّغة وفهمها وتنفيذها دون نطقها، ويشتمل هذا المظهر على الوسائل التي نستخدمها في التواصل مع الآخرين دون استخدام الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة.

5- المهارات اللّغوية:

يعرف (أحمد فؤاد عليان، 2015، ص 7) المهارات اللّغوية بأنّها أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والكفاءة والدّقة والفهم، مع الأخذ بعين الاعتبار القواعد اللّغوية المنطوقة والمكتوبة.

ويعرفها (جمال نافع، 2009، ص 40) بأنّها أداء يتم في سرعة ودقة ونوع الأداء وكيفيته ويختلف باختلاف المجال اللّغوي وأهدافه وطبيعته.

وتعرف المهارات اللّغوية للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم بأنّها قدرة الطفل على اكتساب المهارات اللّغوية واستخدامها بالسّرعة المطلوبة في عملية الكلام مع مراعاة قواعد اللّغة في التعبير عن اراءة وأفكاره ومشاعره مع المحيطين به، وتضم اللّغة الاستقبالية واللّغة التعبيرية. (حاتم، 2013، ص521)

ويعرف (عبد الواحد، 2010، ص 223) المهارات اللّغوية للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على أنّها قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وكيفية استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية، وتنوع حصيلته اللغوية والقدرة على التواصل اللفظي مع الأقران والمحيطين به.

ثانيا: اللّغة الشفهية

1- تعريف اللّغة الشفهية:

تعتبر اللّغة الشفهية أولى وسائل تواصل الكائن البشري بالعالم الخارجي، ويعدّ وصول الطفل إلى مستوى معين من النضج في لغته الشفهية دليل على قدرته على اكتساب مهارات أخرى، تساعد في حياته المدرسية فيما بعد، فما إن يدخل

الطفل المدرسة في سن السادسة من العمر أو حولها حتى يكون قد أتقن العديد من المهارات اللازمة للتعامل شفهيا مع أبناء لغته الوطنية، إذ يكون قد اكتسب ذخيرة مناسبة من مفردات العربية يستعملها في جمل استعمالا مقبولا للتعبير عن ذاته من جهة وفهم ما يقوله الآخرون من جهة أخرى فتراه قادرا على أن يطرح أسئلة ويجيب عن أسئلة ويتفاعل مع المناقشات التي تجري في إطار أسرته أو مع أقرانه. (الوقفي،2009 ، ص329).

تعرف (سهير محمد سلامة ساش، 2006، ص62)، اللّغة الشّفهية على أنّها نظام من الرموز تخضع لقواعد ونظم، وتتكون من إشارات ذات صفة سمعية وأخرى ذات صفة رمزية تمثيلية، والهدف من اللّغة هو تواصل المشاعر والأفكار وهي تتكون من النظام السيمائي للألفاظ وهو يتعلق بمعاني الكلمات ودلالتها وتطورها، ومن النظام التركيبي الذي يتعلق ببناء الجمل وترتيب كلمات الجملة في أشكالها الصحيحة مع قواعد الإعراب، ومن النظام المورفولوجي الذي يدرس التغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية وأخيرا النظام الصوتي الذي يهتم بالأصوات الكلامية والأصوات الخاصّة بالاستخدام اللّغوي.

ويعرفها كذلك (Estienne,2002,p48) بأنها " القدرة على الانتاج والفهم اللّغوي للرّسالة اللّسانية، إذ يتمثل الانتاج اللّغوي في إصدار صوتي للكلمات ابتداء من فكرة في الدماغ. ولتحقيق ذلك يجب أن يكون هناك قصد في التواصل واختيار المعلومات المراد قولها وربطها فيما بينها بطريقة متسلسلة مع سياق الكلام وصيغة التبادل، ويتجلى الفهم اللّغوي في مجموع العمليات التي تسمح بإدراك أفكار المخاطب انطلاقا من الألفاظ المسموعة".

وترى (عدي دليلة، 2017، ص 17) أنّ اللّغة الشفهية تتمثل في كونها أصوات انسانية بمعنى أنّها عبارة عن نسق من رموز صوتية ذات دلالة ومعنى لأشياء تأخذ الشكل المنطوق، كما أنّ اللّغة الشفهية هي قدرة فطرية عامة ونظام

صوتي وصرفي ونحوي ودلالي، وظيفتها هي الاتصال وتبادل الخطاب انطلاقا من تبادلات لفظية بين شخصين أو أكثر.

و من خلال هذه التعاريف يتضح لنا أنّ اللّغة الشفهية هي عبارة عن أصوات منطوقة تتشكل في صورة كلمات و جمل تصاغ كتراكيب لغوية لتقدم معنى من أجل إيصال فكرة أو التعبير عن حاجة أو إبداء الرأي في موضوع معيّن.

2- مهارات اللّغة الشفهية:

تتضمن اللّغة الشفهية من حيث طبيعتها المهارات الضرورية لاستخدام اللّغة المنطوقة (الكلام)، و فهم هذه اللّغة المنطوقة (الإصغاء)، بمعنى أنّ اللّغة الشفهية تشمل مهارتان أساسيتان عن طريقهما تتطور قدرات الطفل في استخدام اللّغة بأسلوب صحيح وواضح هما:

1.2. اللغة الاستقبالية "مهارة الإصغاء":

وهي تعبّر عن قدرة الطفل على فهم اللّغة "المدخلات" وتشمل فهم الإيماءات والكلمات التي يكتسبها من تفاعله مع الآخرين خلال حياته اليومية، والمعلومات البصرية داخل البيئة، والأصوات والكلمات، والمفاهيم مثل الحجم والشّكل والألوان والوقت والنّحو، والقصص المكتوبة. (Kids sense , 2017)

2.2. اللغة التعبيرية "مهارة الإنتاج":

والتي تعتبر" مخرجات" اللّغة التي تمكن الطّفل من التعبير عن رغباته واحتياجاته ولا تشمل الكلمات فحسب، بل تشمل الإيماءات وتعبيرات الوجه، واستخدامه لقواعد اللّغة التي تساعده على كيفية دمج الكلمات في العبارات والجمل والفقرات، وتشمل كذلك قدرته على صياغة الأفكار التي يعبّر عنها

باستخدامه كلمة أو مجموعة كلمات مناسبة، وأيضا قدرته على إعادة سرد قصة سمعها من قبل. (Kids sense , 2019)

وعليه نستخلص أن اللّغة الشّفهية تشمل كلا من المهارات اللغوية التعبيرية والمهارات اللغوية الاستقبالية، لأنّ الاستقبال اللغوي شرط ضروري لتطور التعبير اللغوي.

3- المهارات اللّغوية المرتبطة بالعملية التّعليمية:

من أهم المهارات التي حظيت باهتمام كبير في المدرسة، المهارات اللغوية نظرا لكونها الوسيلة الأساسية التي يستطيع من خلالها الطفل التواصل مع الآخرين، لذا تعتبر المرحلة الدراسية وما قبلها بمثابة المرحلة العمرية الاساسية التي يكتسب فيها الطفل مختلف المهارات اللغوية التي تساعده في عملية التعلم نوجزها فيما يلي:

1.3. **مهارة الاستماع:** تُعدّ مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية، لذا ينبغي إعطاؤها اهتماما فائقا لما لها من أثر على بقية المهارات الأخرى، فاللّغة تبدأ بالسماع أولا، والطفل يسمع أولا ويتكلم ثانيا، ثم يقرأ ويكتب بعد ذلك، وهذا استدعى لأن يكون نصيبه في برامج تعليم اللغة وافيا ليؤدي الهدف المرجو منه، خصوصا في المستويات الأولى، ومن ثمة وجب توفير أنشطة سهلة مرغوبة للأطفال يستطيعون من خلالها التدرب على الاستماع. (الفوزان وآخرون، 1997، ص123)

وترجع أهمية اكتساب مهارة الاستماع لكونها أساس كل تعلم وتلقي، فالاستماع يزيد عن مجرد السمع، لأنها مهارة ايجابية نشطة تتطلب الانتباه ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع. (كرم الدين، 2013، ص 217)

وتتشكل عملية الاستماع من عدّة مكونات لا ينفصل أحدها عن الآخر وهي:

- فهم المعنى الاجمالي للحديث.
- تفسير الحديث والتفاعل معه.
- تقويم ونقد الحديث.
- ربط المستمع مضمون الحديث بالخبرات الشخصية، أي التكامل بين خبرات المتحدث وخبرات المستمع. (بدير وصادق، 2003، ص67)

لذلك من الضروري الاهتمام بعملية الاستماع لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم حتى يتمكنوا من التفاعل داخل المجتمع الذي يعيشون فيه ويكونون أعضاء فاعلين ومشاركين فيه.

2.3. **مهارة التحدث والتعبير:** فالتحدث هو المظهر الحقيقي للغة، وهو عملية فيزيولوجية وعقلية تتضمن نقل المعتقدات، والمشاعر، والأحاسيس، والخبرات، والمعلومات، والمعارف، والأفكار، والآراء ووجهات النظر من المتحدث إلى الآخرين، نقلا يقع منهم موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة مع طلاقة وانسياب في النطق، وصحة في التعبير وسلامة في الأداء. (عبد الباري، 2011، ص 94)

هذا ويستطيع الطفل السوي وغير السوي استخدام مهارات التحدث (اللغة الشفهية) من خلال التعبير عن أفكاره ومشاعره في جمل بسيطة وصحيحة فكلما تدرب الطفل وقدمت له البرامج التي تعمل على زيادة مهاراته اللغوية بشكل مبسط يتناسب مع خصائصه وطبيعة علاقته استطاع أن يعبر شفهيا بشكل أفضل. (عبد الحميد، 2015، ص109)

وقد أشار (لافي، 2006، ص237) أنّ التحدث فن لغوي يتضمن أربعة عناصر أساسية هي: الصوت، اللغة، التفكير، الأداء.

كما عرف (بليغ حمدي، 2013، ص127) التعبير بأنّه الافصاح عمّا في النّفس من أفكار ومشاعر بالطّرق اللّغوية وخاصة بالمحادثة والكتابة، وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدّث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله. للتعبير عدّة أنواع نذكر منها:

أ- **التعبير الشفوي:** إن اللغة الإنسانية الحقيقية هي الحديث لا غير، و التعبير الشفوي هو العملية التي تقوم على تعليم فن التواصل وتنمية مهارة الحديث والاستماع، ويعد التعبير الشفوي المنطلق الأول للتدرب عليهما لأنّه يؤدي إلى: "غرس الثقة بالنفس وزيادة القدرة على اختيار الأفكار وتنظيمها وزيادة القدرة على استخدام الكلمات المعبرة واستخدام الصوت المعبر والنطق المتميز واستخدام الحركات الجسمية والوقفة المناسبة والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب". (الديلمي والوائلي، 2005، ص 138)

ب- **التعبير الكتابي:** يطلق على هذا النوع من التعبير لفظ التعبير التحريري، بواسطته يعبّر التلميذ عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابة. وهذا النوع من التعبير، يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وذلك باختلاف الأهداف، ففي المرحلة الابتدائية، لا يكون الهدف منصبا على التعرف على مستويات التلاميذ اللغوية والعلمية وحسن استخدام القواعد النحوية والصرفية والإملائية بقدر ما ينصب الاهتمام على كيفية تركيب الجمل المفيدة، وتوظيف العبارات المكتسبة داخل سياقها النصي. (اسماعيل، 1995، ص192)

3.3. **مهارة القراءة:** تعتبر القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي يقوم عليها التعلم، وبدونها لا يمكن لأي مدرسة أن تقدم شيئا لتلاميذها، لذا أعطتها هذه الأخيرة أهدافا دقيقة لممارستها، ومنحت لها خططا لتحقيق هذه الأهداف، والتي تتماشى مع المراحل التكوينية لتلميذ الطور الابتدائي، إضافة إلى دور الأسرة وتدعيمها لهذه المهارة.

ونظرا لتعدد التعريفات حول مهارة القراءة، إلا أنّ هناك جملة من التصورات لمفهوم القراءة بأنواعها ومن بين هذه التصورات:

- القراءة نشاط فكري يقوم على انتقال الفكر من الحروف والأشكال إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها.
- القراءة عملية عقلية تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.
- هي عملية اتصال، تشكل بؤرة الجهود المدرسية في تنظيم المنهج، وتخطيطه، لتنمية عادات القراءة الترويجية.
- هي عملية تفاعل بين التلميذ والنص المقروء بحيث يكون ملمًا بجوانب الموضوع، فيولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدا على المعلومات المقدمة إليه في النص وخبراته السابقة وتخيله، وأن نضيف فكرة جديدة إلى محتوى النص. (عزازي، 2008، ص ص55-57)

وللقراءة عدّة أنواع نذكر منها:

أ- **القراءة الصامتة:** هي القراءة التي تعتمد على الإدراك البصري المترجم إلى وعي ذهني دون نطق، وهي ضرورية لمواجهة الكم الهائل من المعارف والمعلومات إذ تساعد الفرد على تحليل ما يقرأ والتمعن فيها، وزيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية لأنها تتيح له تأمل العبارات

والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية. وتساعده كذلك على التقدم في سائر المواد، إذ أنّ القراءة الصامتة لا تكون ذات نتيجة إذا لم تعقبها أسئلة يكون قد أعدّها المعلم قبل توجيه التلاميذ إلى الموضوع الذي اختاره لهم، لأنّ من خلال الأسئلة يتبين للمعلم مقدار فهم التلاميذ لما قرؤوه .(بنجر، 2008، ص29)

ب- **القراءة الجهرية:** القراءة الجهرية هي تحويل الرموز الكتابية إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم، وهي التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرموز كشكل مجرد، والمعنى المختزن من المخ، ثم الجهر بها واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما، وتحتل القراءة الجهرية مكانة كبيرة في برنامج المرحلة الابتدائية، لأنها تكشف للمعلم عيوب التلاميذ أثناء عملية القراءة، وتمكن المعلم أيضا من مدى فهم التلاميذ للمادة المقروءة ، فهذا النوع من القراءة يمهد الطريق للقراءة الصحيحة نطقا وضبطا وفهما وتفاعلا، والتمهيد الناجح لها من قبل المعلم يشعر التلميذ إلى قراءة النصوص لحل المشكلة التي أثيرت، والإجابة عن الأسئلة المطروحة.(بنجر،2008، ص ص 30-32)

4.3. مهارة الكتابة: ذكر (طعيمة، 2006، ص191) أنّ الكتابة عملية إبداعية ووظيفية، وليست عملية آلية بحتة، يكتفي فيها برص مجموعة من الكلمات لتكون جملا والجمل لتكون فقرات والفقرات لتكون موضوعا، لذا ينبغي أن يسأل التلميذ نفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي اود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟

وتعد الكتابة هي المهارة الأصعب من بين المهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، التحدث، القراءة) لأنّها لا تأتي بسهولة ويسر، حيث يلزم لها

طول مران وتدريب، من هنا أتت أهمية تنميتها للتلاميذ، من خلال مناهج اللغة العربية، تنمية مخططة مقصودة وفق أهداف محددة مسبقا.(طعيمة، 2006، ص108)

4- مكونات اللّغة الشّفهية:

1.4. **المكوّن الفونولوجي (الصوتي):** تشير الفونولوجيا إلى دراسة نسق الأصوات المتضمن في اللغة، و رغم أنّه بإمكاننا أن نتواصل مع بعضنا البعض باستخدام الإيماءات أو لغة الجسم، فإن معظم تواصلنا يرتكز على تلك الأصوات التي نصدرها عندما نستخدم اللّغة التعبيرية أو الأصوات التي نسمعها عن طريق اللغة الاستقبالية. (الغرير و آخرون 2009 ، ص ص21-22). و يهتم هذا المكوّن بالوظيفة التمايزية للفونيمات، وهذه الأخيرة هي أصغر الوحدات الصوتية عديمة المعنى في اللّغة المنطوقة، إذ يتم من خلالها تشكيل الكلمات ثم الجمل والفقرات و النصوص اللغوية، والتي من خلالها يتم تركيب المفردات وفق قواعد اللّغة لتصبح لها معنى ودلالة واضحة. (العتوم ويوسف، 2004 ، ص264)

وعليه نستنتج أنّ هذا المكوّن يتمثل من ناحية اللّغة الاستقبالية في السمع، أي تميز الأصوات في اللغة، ومن ناحية اللّغة التعبيرية في التحدث، وانتاج أصوات اللّغة. (Gauri, 2013)

2.4. **المكوّن السياقي (بناء الجملة):** فالمعنى يتوقف على السياق التي جاءت فيه الكلمة.

ويمثل هذا المكوّن في اللّغة الاستقبالية فهم القواعد اللغوية الخاصة بربط أو ترتيب الكلمات في معناها، بينما يمثل في اللّغة التعبيرية إنتاج واستخدام اللغة وفقاً لقواعد لغوية في سياق معناها. (Gauri, 2013)

3.4. **المكوّن الصرفي:** و هو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تحكم و تضبط مجموعة أجزاء الكلمات التي تشكل العناصر الأساسية فالقواعد التي تحكم و تضبط بنية الكلمات تساعد في فهم معاني الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من اضطراب في المستوى الصرفي يواجهون صعوبات في الفهم أو الإنتاج الصرفي بحيث يستعملون إضافات غير مناسبة إلى آخر الكلمة، وتعتبر الوحدات الكلامية MORPHORM أصغر الوحدات القواعدية التي لها معنى في اللغة ، و تساهم وحدات الكلمات في إعطاء المعاني بطرق مختلفة فهي تجعل للموضوع معنى كما أنها تُبَسِّط التعبير للعلاقات القواعدية. (الزريقات، 2005، ص112)

وهذا المكوّن يمثل من ناحية اللّغة الاستقبالية فهم وحدات المعنى من الناحية الصرفية. بينما من ناحية اللّغة التعبيرية فيمثل إنتاج واستخدام وحدات المعنى، أي ما يتعلق بالتغيرات التي تطرأ على مصادر الكلمات من الناحية الصرفية. (Gauri, 2013)

4.4. **المكوّن البرغماتي:** والذي يمثل الجانب النفعي للّغة، ذلك أنّ الوظيفة الأساسية للّغة هي تواصل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه فالمجتمع هو الذي يعطي اللّغة الصورة التي تظهر عليها و يصيغها بألوان متعددة. (الغرير وآخرون، 2009، 21-22)

ويمثل هذا المكوّن من الناحية الاستقبالية فهم اللغة في ضوء سياق اجتماعي للتواصل، أمّا من الناحية التعبيرية فيمثل إنتاج واستخدام اللغة وفقاً للموقف في سياق اجتماعي مناسب. (Gauri, 2013)

5- أهم النّظريات المفسّرة لاكتساب اللّغة:

تعددت الآراء والمقترحات حول موضوع كيفية اكتساب اللّغة من طرف الأطفال وعليه فقد قدم الأخصائيين والباحثين بمختلف مجالات اهتماماتهم مجموعة من النظريات التي تقدّم تفسيرات للنّمو اللّغوي لدى الأطفال. و فيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

1.5. النّظرية الفطرية (العقلية):

تقوم النظرية الفطرية لاكتساب اللّغة على أساس أنّ اكتساب الطفل للغة يتم فطريا، وليس على أساس التجربة والتّعلّم، ومن رواد هذه النظرية " تشومسكي" (1967)، حيث يُرجع النمو اللغوي إلى العوامل العقلية الفطرية، ويعتبر أنّ مهمة تفسير النّشاط اللغوي يجب أن لا يقتصر على النظر في ظاهر اللغة (الأداء)، وإنّما يعمل على استنباط القواعد التي تكون أساس اللّغة، تلك القواعد التي تشكل المعرفة الحقيقة للغة (الكفاءة).

وتمكِّن هذه الكفاءة الفرد من توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة، وكذلك من إخضاع الجمل البسيطة إلى عدد من التحويلات، كما أنّها تمنع تكوين جمل غير صحيحة لا يقبلها الناطقون بهذه اللغة. (قناوي وعبد المعطي، 2001، ص 413)

وتستند نظرية "تشومسكي" على مجموعة من المبادئ أهمها:

- **اللّغة خاصية إنسانية:** لاقتران اللّغة بالإنسان باعتباره كائن ناطق وعاقل.
- **الميل الفطري لاكتساب اللّغة:** حيث يرى "تشومسكي" انّ الأطفال يولدون ولديهم ميل للارتقاء اللغوي مثلما يملكون القدرة على المشي. بمعنى أنّ الاطفال يولدون ولديهم أداة تهيئهم لاكتساب اللّغة وادراكها، وقد أطلق عليه "تشومسكي" اسم المخطط التفصيلي لاكتساب اللّغة The Langage

Acquisition Device (LAD)، وهذه الاداة تعتبر ميكانيزم عقلي (آلية عقلية) تجعل الأطفال على قدر من الحساسية للوحدات الصوتية والتراكيب اللغوية والمعاني وهي تحتوي على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغات، فهي تقوم بإعداد معلومات تساعد الطفل على التحصيل، وفهم مفردات وقواعد اللغة المنطوقة (الشفهية). (ساش، 2001، ص 58)

- **عملية اكتساب اللغة والبنى العقلية فطرية:** فحسب "تشومسكي" فإنّ وراء اكتساب اللغة قدرة عقلية فطرية قائمة بصورة طبيعية عند الطفل، والتي تعِّده لاكتساب اللغة. (عبد الرحيم، 2001، ص 281)
- **الكفاءة اللغوية في الأداء اللغوي:** فالأداء اللغوي يعكس الكفاءة اللغوية التي هي الهدف الأول من التحليل اللساني الذي هو بطبيعته تحليل استقرائي تجريبي يعتمد على التحقيق والدّقة. (الوعر، 1988، ص 73)

2.5. النظرية المعرفية:

من أهم رواد هذه النظرية "بياجي" حيث يعتقد أنّ اللّغة تنتج مباشرة من خلال النمو المعرفي وأنّ قدرة الطفل على التصور العقلي هي الاساس اللازم لارتقاء المهارات اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته. (السعيد، 2004، ص 25)

فالطفل عند "بياجي" يستخلص القواعد اللغوية من النماذج التي يسمعها، ثم يطبق هذه القواعد وبعد ذلك يعدّلها إلى أن تتطابق القواعد التي يستعملها مع تراكيب الكبار. (بدير وصادق، 2003، ص52)

والنظرية المعرفة تفرق بين الأداء اللغوي والكفاءة اللغوية، فالأداء اللغوي هو عبارة عن صورة التركيبات التي لم تستقر بعد في حصيلة الطفل اللغوية

وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامّة ويمكن أن تنشأ نتيجة للتقليد. بينما الكفاءة اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية. وما تعنيه النظرية المعرفية هو وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية التي تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الاولى وهي المرحلة الحسية الحركية. (الجمال، 2011، ص ص 144-145)

ومن خلال ما سبق، نجد أن ّللطفل دور فعال في تعلّم اللّغة، فهو يتعلم المفردات اللّغوية والقواعد اللّغوية، كي يعبر عن تعلّمه نتيجة الاستكشاف النّشط الفعال للبيئة، والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي يشاهدها الطفل في حياته اليومية، و في علاقاته مع الآخرين تجعله يلجأ إلى بعض الإنجازات اللغوية التي تمكنه من التعبير عن هذه الخبرات وعن تفاعله معها.(القضاة والترتوري،2006 ، ص67)

3.5. النظرية السلوكية (التّعلّم):

يرى السلوكيون أنّ الطفل يتّعلّم اللّغة بشكل كامل اعتمادا على عوامل خارجية، ومن أبرز رواد السلوكية " بافلوف، ثورندايك، سكينر" وهم يعتقدون أنّ الطفل يكتسب اللّغة من خلال التفاعل مع البيئة.

ويشير كل من (كريمان بدير، 2004، ص 19) و(فاروق صادق، 2010، ص ص 82-85) أنّ رواد هذه النظرية وعلى رأسها " جون واطسون" تهتم في معالجتها لنمو واكتساب اللّغة بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر أنّ النّمو يخضع للمبادئ الأساسية للتّعلّم نذكرها فيما يلي:

النمذجة: حيث يؤكد السلوكيون على أهمية النمذجة من خلال توفير أمثلة للطفل يعمل على تقليدها، و خلال تعليم اللّغة فإنّ الأطفال يلاحظون ويستمعون للمعلّم من أجل تقليده، لذا يقول" سكينر "أنّه إذا كان يسهل تقليد السّلوك فإنّ التّعلّم

يحدث بسهولة، وقد بيّنت دراسات عديدة منها دراسة (هوايت هورث وآخرون،1988) أنّ النمذجة أكثر فاعلية من المحاولة والخطأ، وتؤكد النظرية السلوكية على أنّ البيئة يجب أن توفر أمثلة صحيحة للتقليد، دون اغفال التشجيع والتعزيز.

- **التقليد:** فالتقليد يلعب دورا مهما في اكتساب اللغة، حيث يقلد الطفل المحيطين به في ما ينطقون به من نماذج وقواعد وتراكيب لغوية، واحيانا يتم تعزيز الطفل على هذا التقليد مما يقوي أثره، ويزيد التقليد في تعليم اللغة حيث يميل الطفل إلى تكرار الأصوات التي يقلدها نتيجة لما يحصل عليه من خبرات صارة

ويرى " سكينر " أنّ التعزيز وخاصة التعزيز اللّفظي الذي يؤثر في اكتساب اللّغة بطريقة مشابهة لتأثيره في أي عملية تعلّم، فمثلا لاحظ أنّ قلة الإستجابات تضعف السلوك، و عندما يكافئ السلوك فإنه يستمر ويزداد قوة و ربما تكرارا.

- **المحاكاة:** وتشمل المحاكاة النشاطات اللغوية والحركية وكثيرا من سمات الشخصية، حيث يتفق العديد من الباحثين (بريير Breuer وبروان وبيلوفي Brown and Bellugi) على أنّ المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة عند الفرد، وأنّها المرحلة الحساسة في هذا التعلم، فهي تعمل على زيادة لغة الطفل وتوسيع المفردات والمعاني، فالطفل يولد ويكون الاستعداد للكلام عنده فطريا، بينما تكون طريقة الكلام مكتسبة، وهذا ما يؤكد دور الأسرة والمجتمع في اكساب اللغة للأطفال.
- **التدعيم:** فاللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الايجابي للكلام، كما أنّ اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي يتم تدعيمها عن طريق المكافأة.

- **التشكيل:** ويعرف أيضا باسم التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة، حيث يتم تدعيم السلوكيات اللغوية التي يصدرها الطفل، والتي تكون أقرب إلى السلوك اللغوي الصحيح، ويتم تعزيزه على كل استجابة صحيحة وهكذا إلى أن يصل إلى السلوك اللغوي المطلوب حيث يتم إهمال السلوكيات اللغوية غير الصحيحة.

4.5. النظرية الاجتماعية:

من أشهر رواد النظرية الاجتماعية " فيجوتسكي" والذي أشار إلى أن العوامل المعرفية والنضج لا يؤثران فقط في اكتساب اللغة، و لكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة له تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التي ولد فيها الطفل، والنماذج اللغوية المتاحة للطفل عبر هذه البيئة.

وبناء لما يرى" فيجوتسكي" يبدأ الأطفال في تنمية الكلام بدون أن يفهموا أنّ الهدف منه هو أن يتواصلوا مع الآخرين، وإنهم يكوّنون نوعا من التواصل الداخلي والذي يصبح تدريجيا مرتبطا بالتواصل الخارجي، فعملية اكتساب اللغة هي نتيجة تفاعل العوامل الفطرية الوراثية والعوامل السلوكية، وأنّ اكتساب معاني الكلمات يرجع للتفاعل الاجتماعي الذي يلعب دورا محوريا في اكتساب معاني الكلمات والقواعد النحوية للغة. (القضاة والترتوري، 2006 ،ص 68)

6. التطبيقات التّربوية للنّظريات المفسّرة لاكتساب اللّغة:

إن التّطبيقات العملية لكثير من الآراء والنّظريات لا تقتصر على الجانب التربوي فحسب، بل تتعداه إلى جميع مجالات حياة الفرد، ولقد ظلّت كثير من المفاهيم التي شهدتها تلك النّظريات تشكل محتوى للمناهج الدراسية عبر العصور

رغم اختلاف وتباين ألسنتها وأهدافها، ومن بين ما تبيّن أن مسألة التحصيل اللغوي تتطلّب كثيرا من البحث لاستنباط التوجيهات ا لتي تحقّق الأهداف المنشودة، وكيفية الإفادة منها في تعليم اللغة العربية (عطية، 2006، ص 185)، من بين التطبيقات التربوية لمختلف النظريات لتفسير النمو اللغوي:

1.6. **التقليد والمحاكاة :** تكاد تجمع تلك النظريات على أهمية السماع في هذا الشأن، لأن عوامل التقليد والمحاكاة ترجع أساسا إلى وضوح الإحساسات السمعية، فلا يكون المتّعلم قادرًا على المحاكاة إلا بالسماع، لذلك ينبغي على المعلمين وقبلهم الوالدين أن يهتموا بتربية حاسة السمع عند الطفل ووقاية أعضائها من كلّ ما يعوقها عن أداء وظائفها.

إن الأطفال يحاكون أو يقلّدون ما يسمعونه من الكبار، ولذا فهي من الأساليب المهمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه اللّغة، وأن ترديد المسموع أسلوب واضح ومميز في التعلمُّ المبكر ، وجانب مهم في اكتساب أصواتها. (نفس المرجع السابق، ص185)

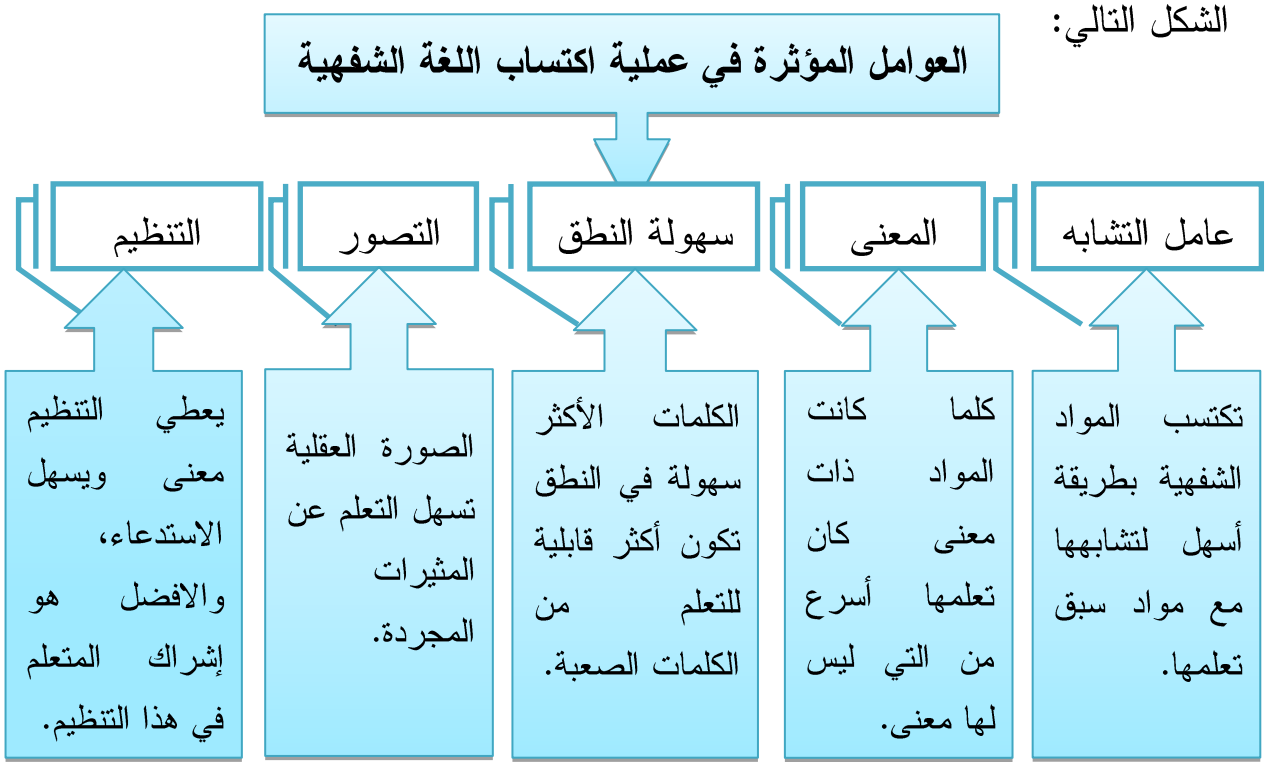
2.6. **التّدريبات اللّغوية:** يقصد بالتّدريبات اللّغوية تمكين الطفل من استعمال أنماط وتراكيب وألفاظ لغوية بشكل صحيح، وذلك بطريقة محاكاة نماذج لغوية سليمة بصورة عرضية. (نفس المرجع السابق، ص 186)

3.6. **التّكرار والحفظ:** التّكرار له دور مهم في حدوث التّعلم، و الهدف منه تعليم اللّغة عن طريق تكوين عادات لغوية بطريقة لا شعورية، وهو أسلوب مهم في التعلمُّ خاصة في المراحل الأولى، ولكن يجب أن يدرك بأن ليس كلّ تكرار يؤدي إلى التّعلم، بل التّكرار المفيد المنتقى بدّقة، إذ يجب على المعلم أن يحسن الاختيار، وأن يكون ما يختاره من ضمن اهتمامات التّلميذ، ومن مستواه لكي يضمن النّجاح، يمكن استخدام التّكرار والتمرين في حفظ القرآن

الكريم والأحاديث النّبوية الشريفة والأناشيد، وحفظ معاني المفردات في اللّغة. (عطية، 2006، ص187)

4.6. **الممارسة والمران:** لا يمكن اكتساب اللّغة بالدرس النّظري وحده، بل يحتاج المتّعلم إلى الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة، وعادة يقوم بممارستها الفرد لأنّ التمرس يثبّت المعلومات في الذهن، فكّلما زاد التدريب، واشتّد المران تمّ التمكن من اللّغة. (نفس المرجع السابق، 187)

وهناك مجموعة من العوامل تؤثر في عملية اكتساب اللّغة الشفهية نلخصها في الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح العوامل المؤثرة في عملية اكتساب اللغة الشفهية (إعداد الباحثة)

7. خصائص اللّغة الشّفهية عند الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

يعتبر فهم اللّغة بصفة عامّة من المهارات الإدراكية المعقدة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، لأنّها تشمل على جملة من العمليات المعقدة للذاكرة، وتتلخص هذه العمليات في ثلاث أنظمة للذاكرة هي الذاكرة العاملة، والذاكرة الدلالية، والذاكرة الضمنية أو الإجرائية. (Abbeduto, 2003, p. 152)

هذا وتشير (سهير محمد ،2007 ، ص224) بأنّ أهم ما يتميّز به الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم هو التّأخر اللّغوي الذى يؤدى إلى تأخر النّمو بصورة واضحة في إخراج الأصوات ونطق الكلمات الأولى والتعبير اللّفظي عن الأفكار والمشاعر، فتظهر تلك العمليات في عمر متأخر، وبالتّالي تكون الحصيلة اللّغوية لدى الطفل ذوي الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم ضئيلة ومتواضعة بشكل واضح، كما يعاني أيضا من صعوبة في إيجاد مرادفات للكلمات أو الربط بين المعاني المجردة أو التصرف في النظام اللّغوي.

ويرى كلا من(أديب عبدالله ، إيمان طه، 2015، ص 213) بأنّ المشكلات اللّغوية تعدّ من المشكلات الأكثر شيوعاً عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، وتظهر تلك المشكلات في قلّة عدد المفردات اللّغوية، وضعف بناء القواعد اللّغوية، والمتأخرون في الكلام بالإضافة إلى وجود اضطرابات في اللّغة، كما يجدون أيضاً صعوبة في التعبير أو فهم الآخرين.

والملاحظ بشكل عام أنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم يعانون من قصور واضح في اللّغة الشّفهية يتجلى ذلك من خلال قلة مفرداتهم اللّغوية، وما ينتج عنها من تأثيرات سلبية على مهارات التّواصل المختلفة مع الأخرين، وصعوبة تمكّنهم من التعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم.

فحسب (أميرة كمال رمضان السيّد، 2020، ص44) يمكن حصر بعض الخصائص اللّغوية للأطفال ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، فيما يلي:

تأثر جميع جوانب الإدراك لديهم التي تكون أقل من المتوسط، وقصور العمليات العقلية المعرفية مثل الانتباه، والذاكرة وخاصة الذاكرة العاملة من تخزين واسترجاع للمعلومات بما يتطلب ذلك مراعاة الآتي:

- إنّ زيادة المفاهيم المجردة تؤدى إلى زيادة صعوبة التّعلّم والتّطبيق.
- يعدّ التخزين غير الفعال للمعلومات من الأسباب الرئيسية والشائعة في صعوبة واسترجاع المعلومات.
- يعدّ ضعف الانتباه في كثير من الأحيان نتيجة عدم القدرة على معرفة كيف أو أين يوجه الانتباه وهو من أحد الأسباب الرئيسية في صعوبة التّعلّم لدى الطفل ذوى الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم.
- يعد تعميم الأنشطة الهامة من الأمور الصعبة للغاية عند الطفل ذوى الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم، التي تستدعي التخطيط لها للاستفادة منها في مواقف التّعلّم.

خلاصة الفصل:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل والذي خصّصته للّغة الشّفهية إلى موضوع اللّغة بصفة عامة، بدءا بمفهوم اللّغة، ووظائفها، وخصائصها، وأشكالها، وأهم المهارات اللّغوية، ثمّ الانتقال لموضوع اللّغة الشّفهية حيث تمّ التطرق إليه بنوع من التفصيل محاولين الالمام بجميع العناصر والعناوين التي تخدم موضوع دراستنا.

الفصل الرابع

السّلوك الإنطوائي

والإعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم

الصفحة

تمهيد.....111

أولا: السّلـــــــوك الانطـــــــوائي

1- تعريف السّلوك الانطوائي.....111

2- أشكال السّلوك الانطوائي 112

3- خصائص الطفل الانطوائي.....114

4- العوامل المسببة للسّلوك الانطوائي.....116

5- النظريات المفسّرة للسّلوك الانطوائي.....121

6- فنيات خفض السّلوك الانطوائي لدى الاطفال المعاقين عقليا ومواجهته.....123

ثانيا: الإعاقـــــة العقليـــــة فئـــة القابليـــن للتّعلّـــم

1- تعريف الإعاقة العقلية.....124

2- تصنيفات الإعاقة العقلية.....127

3- خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم.....128

4- حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعلم.....137

5- الأهداف التربوية لبرامج تعليم المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم...140

6- طرق الإرشاد للمعاق عقليا القابل للتعلم.....142

خلاصة الفصل.....144

تمهيد:

يمثّل السّلوك الانطوائي مظهرا من مظاهر السّلوك الانساني، كما له تأثيرات خطيرة على شخصية الفرد وعلاقاته بالآخرين خاصّة إذا كان هذا الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصّة، حيث أنّ العزلة والانطواء تتضمن كلا من الانفصال المادي وعدم القدرة على التّواصل النّفسي والاجتماعي، كل ذلك يؤدي إلى اضطراب علاقاته مع المحيطين به، وتقل بالتّالي معارفه وخبراته، والسّلوك الانطوائي مرتبط بعدّة عوامل وأسباب خاصّة إذا كان من ذوي الإعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم، وهذا ما سنتعرف عليه في هذا الفصل محاولين تسليط الضوء على السّلوك الانطوائي و ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، بنوع من التفصيل.

أولا: السلـــــــــــــوك الانطوائـــــــــــــي

1- تعريف السلوك الانطوائي :

ظهر مصطلح الانطواء لأول مرة عند يونغ (Yung) سنة 1919، وحضي باهتمام الكثير من علماء النفس والباحثين، وقدمت له تعاريف عديدة نذكر منها:

عرّفه (كمال الدسوقي، 1990، ص1601) بأنه تغير نمط الاستجابة، وخصوصا الاستجابة الانفعالية في العلاقات الاجتماعية، وفي هذا إشارة لتراجع الفرد عن المجتمع، حيث يكون لديه صعوبات تلقائية المبادرة، ولا يقوى على الاختلاط بحرية، ويمثل اتصاله بالغير مجهودا كبيرا، ولا يستطيع مشاركة الآخرين في خبراتهم.

ويعرّفه (صالح السواح،2007 ، ص34) بأنّه سلوك يتضمن عدم قدرة الطّفل على التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به، وعدم إقامة حوار مع الجماعة مما يؤدي إلى الهروب منهم وانسحابه عنهم وعدم التفاعل والاندماج معهم.

ويرى (فاروق صادق ،1996 ، ص7) أنّ الانطواء يعبر عن السّلبية، والجمود والخجل وعدم الاندماج مع الاخرين.

وعليه يمكن تعريف السّلوك الانطوائي على أنّه إحساس الطّفل بالعزلة والنّقص وعدم التّوافق مع الآخرين مما ينعكس بسلوك ظاهري يبعد الطّفل عن التفاعل مع الآخرين وعدم الاختلاط بهم وعدم الاستجابة لمحاولة التقرب منه مما ينتهي به إلى الانعزال والتمركز حول الذّات.

2- أشكال السلوك الانطوائي:

يمكن تقسيم أشكال السّلوك الانطوائي إلى ثلاث مظاهر رئيسية هي:

1.2. **الخجل:** هو حسب الباحثة بُعد من أبعاد السّلوك الانطوائي، وتصف (ولاء كرم ،2012 ، ص 43) الخجل بأنّه الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة في المواقف الاجتماعية بصورة غير مناسبة، كما أنّه حالة تجعل الفرد ميالا إلى الاهتمام المبالغ فيه بالتقييم الاجتماعي الصادر عن الآخرين تجاهه.

هذا ويفرق (صالح السواح، 2007) بين الانطواء والخجل بقوله "يتضح أنّ الخجل يختلف عن الانطواء، في أن الخجل ليس مرتبطا بالخبرات السيئة خلال التجارب الاجتماعية مع الآخرين، بل هو نابع من شخصية الفرد نتيجة نقص تقدير الذات أو نقص المهارات الاجتماعية، فالأطفال

الخجولين يرغبون عادة في إقامة علاقات اجتماعية، ويبذلون محاولات لإقامتها، بينما الانطواء يكون أكثر شدّة حيث يسعى الأطفال إلى الانطواء عما يحيط بهم من الآخرين وبالتالي يتجنب كل من حوله، فالطفل الخجول يشعر بعدم الارتياح، لكنّه يستمر في البحث عن اتصال اجتماعي، في حين أنّ الأطفال المنطوين غالبا ما يتعمدوا أكثر وأكثر البعد عن الآخرين وعدم الاتصال بهم، ويرى البعض أن الخجل ظاهرة اجتماعية ونفسية تسيطر على قدرات الفرد ومشاعره وأحاسيسه منذ الطفولة ويتصف الخجول بعدم القدرة على التكيف والانسجام مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه"(السواح ، 2007، 55)

2.2. **الانسحاب:** يتداخل كل من الانطواء والانسحاب فيما بينهما، ولكّن الانسحاب يعتبر شكل من أشكال الانطواء، حيث يبدي المنسحب ميلا إلى الانطواء عن الاتصالات الاجتماعية، وإلى التقوقع داخل الذات، وإلى الاهتمام فقط بأفكاره الخاصة وخبراته الذاتية. (نفس المرجع السابق، 2007، ص50).

والانطواء والانسحاب يتفقان في كثير من المظاهر المشتركة بينهما، مثل التمركز حول الذات، انشغاله بأفكاره ومشاعره الخاصة بدلا من انفتاحه على الآخرين وتفاعله معهم. (ولاء كرم ، 2012 ، ص 42)

وينتمي الأطفال المعاقين عقليا من الانسحابيين إلى نمط الانطواء الحسي نظرا لقصور قدراتهم العقلية. هذا ويعد الانسحاب كبناء سيكولوجي معدود من الصفات النفسية والاجتماعية السالبة التي ترتبط بقدر كبير من المشكلات السلوكية ومشكلات التوافق النفسي والاجتماعي، وبالتّالي فإنّه يحدّ من سلوك الطفل وتصرفاته في المواقف الاجتماعية مما يعيقه عن تكوين علاقات شخصية أو اجتماعية فعالة. (سويلم ، 2010 ، ص31)

3.2. **العزلة الاجتماعية:** العزلة الاجتماعية تعنى عدم قدرة الفرد على تنمية الاستجابات الملائمة للمواقف المختلفة مع ميل الطفل إلى الخمول، وعدم الرغبة في القيام بالأنشطة الحركية، ويرتبط كذلك بعدم قدرة الطفل الانطوائي بالقيام بالمبادرة، والاشتراك مع رفاقه باللعب، أو الأنشطة الحركية، هذا لأنّه يمنع الطفل من التقدم والتفاعل مع الآخرين، أو المشاركة فيما يقومون به من أنشطة مختلفة.(مشيرة سالم، 2012، ص 50)

وتشير الدّراسات المختلفة التي أجريت على الأطفال الانطوائيين في مجال الحركة والنشاط، أنّ كميّة الحركة والنّشاط التي تحدث في وقت معيّن ترتبط بمستوى النّشاط الحركي عند الطفل، وأنّ معدل النّشاط يرتفع بصورة أكبر في الاضطرابات السلوكية المرتبطة بنوبات هوس، أو في حالة الإفراط في النشاط الحركي بينما يميل مستوى النّشاط إلى الانخفاض والانخفاض الشديد في الحالات الانطوائية الاكتئابية. (سويلم، 2010، ص 35).

3- خصائص الطفل الانطوائي:

من خصائص الطفل ذو السّلوك الانطوائي نذكر ما يلي :

1.3. **التّأخر الدّراسي:** يعد السّلوك الانطوائي سلوكا معطلا في كثير من الأحيان للتّقدم في التّحصيل الدّراسي، حيث يميل الطفل صاحب السّلوك الانطوائي إلى الابتعاد عن الآخرين، وينصرف بعيدا عن الدروس بخياله، ولا يشارك أقرانه في الأنشطة السلوكية والمواقف الاجتماعية المختلفة.

ويشير (محمود حمودة، 1991، ص981) أنّ " الطفل ذو السّلوك الانطوائي يتّسم بانكماش اجتماعي مفرط أو الخجل الشديد، والتهيب من الاختلاط بالغرباء، وفي الحالات الحادّة لا يستطيع الطفل مجرد المغامرة أو الجرأة بالحديث أمام الآخرين وبالتالي قلة التفاعل مع المعلمين في مجالات التحصيل الدراسي، والأطفال أصحاب هذا السلوك يتحاشون الآخرين، ويتم ترويعهم بسهولة ولا يثقون بالغير، وهم مترددون في الإقدام والالتزام، ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويفضلون البعد أو الصمت أو الحديث المنخفض أو الانزواء ".

2.3. **الاكتئاب:** يرتبط السلوك الانطوائي في أغلب الأحوال باضطرابات شخصية وعصبية ونقص في معدل ظهور التعبيرات الانفعالية، ونقص كبير في القدرة على مسايرة الآخرين أو على مسايرة أحداث الحياة، وبالعدوانية أحيانا.

ويعد الاكتئاب وعدم الثقة بالنفس وعدم الرضا عن الحياة أو عدم السعادة من أكثر المتغيرات النفسية ارتباطا بالانطوائية، وتساهم إلى حد كبير في التنبؤ بها، وفي تحديد ملمح معين للأفراد الانطوائيين، وتكاد تتفق عدّة دراسات على أن الأفراد الانطوائيين أكثر اكتئابا وأكثر قلقا، وأقل ثقة بالنفس، وأقل إحساسا بالسعادة والرضا قياسا بأقرانهم غير المنطوين. (سمعان، 2010، ص781)

3.3. **الشعور بالوحدة النفسية:** حسب ما تؤكده النتائج التي توصل إليها عادل عبد الله (1997) من أنّ مرتفعي السلوك الانطوائي كانوا أقل ثقة بأنفسهم من منخفضيه وذلك لفشلهم في تكوين علاقات وطيدة مع الآخرين مما يؤدي إلى نمو مشاعر الخجل والرهبة ومشاعر النقص والدونية والرؤية

السلبية للذات وانخفاض تقدير الذات وقلة الإحساس بالقيمة مما يحولهم إلى فاقدين للثقة بأنفسهم .

4.3. **عدم القدرة على مسايرة الآخرين:** في دراسة أجراها آشي (1996) على 250 من المراهقين المترددين على المركز القومي للصحة النفسية بالولايات المتحدة، وكانوا يعانون من العزلة الاجتماعية، توصل إلى أنّ أدائهم على مقياس الأداء العام في الحياة اليومية كان يكشف عن نقص في قدراتهم على مسايرة الآخرين وعلى انخفاض معدل ثقتهم بأنفسهم. و يؤيد ذلك كل من بازوك و روبين Basuk& Rubin (1997) حيث يؤكدان أنّ الأطفال والمراهقين المنعزلين اجتماعيا يعانون من مشاكل عديدة من بينها ضعفت ثقتهم بأنفسهم .

4- العوامل المسببة للسّلوك الانطوائي :

يشعر الفرد صاحب الإحساس بالعزلة والانطواء أنّ هناك نوعا من التعارض والتنافر ما بين حاجاته الذاتية أو الدّاخلية من ناحية والأدوار الاجتماعية التي يتوقع منه القيام بها من ناحية أخرى، كما يتكون لديه شعور باللامبالاة نتيجة للعجز والقصور في مهارات الاتصال والتعبير.

ولقد أشارت الدّراسات إلى عجز وقصور الفرد في التعبير عن انفعالاته الايجابية (كالعجز عن إظهار الحب والمودة والاهتمام بالأخر)، والسلبية (العجز عن التعبير عن الاحتجاج أو ردّ العدوان بشكل ملائم) والذي يُعدّ سببا رئيسيا يكمن وراء ما قد يعانيه الفرد من صراعات واضطرابات نفسية، كما أنّ هذا العجز والقصور في التعبير الانفعالي يكون، نتيجة لهذه الاضطرابات النفسية في الوقت نفسه (عبد الستار إبراهيم ، 1994 ، ص92).

ويمكن حصر الأسباب المؤدية إلى السّلوك الانطوائي لدى الأطفال في العوامل التّالية:

1.4. عوامل مرتبطة بالفرد ذاته:

- **الإعاقة الجسمية أو ضعف البنية الجسمية:** حيث ترى (ملاك جرجس، 1984 ، ص57) أنّ بعض الأطفال قد يعانون من مشاعر النقص نتيجة عاهات جسمية بارزة تساعد على أن ينشؤوا ميالين للعزلة، وقد يعاني الطفل من مشاعر النقص غير الواقعي الذي يتصوره في أحد أعضاء جسمه ولا يراه غيره، كما قد يعاني الطفل ذو السلوك الانطوائي نتيجة إشعار البيئة له بالنقص لعدم وسامته أو سوء منظره، أو لضعف قدراته العقلية، وبذلك يعتري الطفل الشعور بالنقص عندما يجد نفسه عاجزا عن أن يحل ما يتعرض له من مشكلات ويصاحبه من انفعالات الخوف والقلق التردد وعدم القدرة على اتخاذ القرار أو التصرف في المواقف، فيبدو ضعيف الثقة بنفسه، ميالا للعزلة مفتقرا إلى الاختلاط بأقرانه واكتساب المهارات التي تتناسب مع سنه، فيتجنب أقرانه ويمتنع عن الاندماج معهم.

  وتشير سوزان جو .Susan joe.K (1992) أنّ الإعاقة الجسمية غالبا ما تؤدي إلى العزلة، فالإعاقة الظاهرة التي تجعل بعض الأطفال مختلفين عن غيرهم قد تؤدي بهم لأن يصبحوا حساسين جدا، فهم يتجنبون الآخرين حتى لا يحدقوا بهم، أو يتحدثوا عنهم.

- **نقص المهارات الاجتماعية:** يشير ليفنج وستوكس Leving & Stokes إلى أنّه من المفيد عند الحديث عن العجز في السلوك الاجتماعي أن نميّز بين الاكتساب والأداء أو عجز المهارة وعجز أو قصور الأداء، والمشاهدة الطارئة العارضة لطفل فشل في استخدام مهارة معينة لا يمكن أن نستنتج

منها أن الطفل يفتقد هذه المهارة، فقد يكون الطفل يمتلك المهارة ولكن يفشل أن يؤديها أثناء ملاحظته.

لذلك فالتفرقة بين عجز المهارة وقصور الأداء يتطلب تقييما دقيقا، فالأطفال الذين يفشلون في تفاعلهم الاجتماعي مع أقرانهم في مواقف أو أماكن معينة مثل المدرسة والحضانة، قد يتم تسميتهم انطوائيين، وكثيرا ما يشكوا والديهم بأن أطفالهم ليس لهم أصدقاء، وهذه الظاهرة تعكس عجزا أو قصورا في المهارات المطلوبة للتفاعل مع الأطفال الآخرين.

(ليفنج وستوكس، 1994 ، ص42).

- **الشعور بعدم الأمن:** حيث يوضح (حسن مصطفى، 2001، ص 347)، أنّ الطفل الذي لا يشعر بالأمن والطمأنينة لا يميل إلى الاختلاط بغيره لفقدان الثقة في الغير وخوفه منهم، فهم مهددون له يشعرونه بأنّه شيء تافه أو عديم الأهمية، أو أنه فاشل لا يستطيع إنهاء ما يطلب منه مما يشعره بالقلق الشديد، ومن ثمّ فإنّه يعتبر أنّ دخوله في تفاعلات معهم تجعله مصدرا جديدا للنقد نتيجة مواقفه السلبية التي لم يتعود غيرها قد عزلته، كما أنّه يجد أنّ الحياة خارج الأسرة تختلف عن الصورة التي وجدها بالمنزل، فيشعر بقلة عطف الآخرين وقسوتهم وكأنّها غلظة وفظاظة تجرح عزة نفسه ومكانته فينكمش ويتهيب الحياة الاجتماعية.
- **ادراك الذات المنعزلة:** يشير الكسندر ميللر (Alexander Muller) إلى أنّه يظهر نمط تسمية الطفل منعزل، عندما يتقبل الطفل المنعزل نفسه على هذا النمط، وذلك عندما يدرك المواقف من خلال شعوره بالخوف ونقده للذات، ويهمل أيّة معلومات أو حوادث تتناقض مع هذا الإدراك، فهو لا يعتقد بأنّ أي مديح يوجه إليه يمكن أن يكون صحيحا وتصبح قناعته، وبما أنّه يشعر بالنقص فهو يتجنب أي اتصال مع الآخرين كي لا يكتشفون

نقصه، وتمنعه قناعة النقص لديه من القيام بتصرف فيه مواجهة يمكن أن يؤدي إلى حصوله على ما يريد بحيث يقلل ذلك من شعوره بالنقص، ومن المعتاد أن يكرر حديثا سلبيا مع الذات. (ميللر ، 1991، ص388).

- **تكرار المواقف المحبطة:** يشير محمد عبد الظاهر الطيب أن خيال الطفل الواسع يجعله يتأثر بما سبق له من تجارب الفشل والحوادث التي أساءت إلى شخصه أو كرامته، وقد يكون قد سبق له أن سمع مرارا وتكرارا من الآخرين أنّه طفل يتجنب الآخرين، أو خامل وأنّه لن يقوى على عمل من الأعمال، مما يضخم هذه الأفكار التي تشعره بأنّه ضعيف مهمل منبوذ فيزداد ميله إلى العزلة والتواري عن الناس. (الطيب ، 1992،ص 182)

2.4. عوامل مرتبطة بمحيط الفرد:

- **الخوف من الآخرين:** يرى (مصطفى محمد الصفطي) أنّ الخوف من الآخرين يعد سببا قويا للسلوك الانطوائي، ويأخذ الخوف أشكالا متعددة إلا أنّه يؤدي أساسا إلى رغبة في الهروب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، والتفاعل يصبح مساويا للألم النفسي، كما أنّ الخبرات المبكرة مع الأخوة أو الرفاق يمكن أن تؤثر على شكل التفاعل الاجتماعي اللاحق، فالأطفال الذين يعاملون بسوء وإحراج غالبا ما يصبحون شديدي الحساسية والمراقبة للذات ويتوقعون استجابات سلبية من الآخرين (الصفطي، 2000، ص 195)
- **رفض الوالدين لرفاق الطفل:** يرى (شارلز شيفر وهوارد ميلمان) أنّه عندما تكون لدى الأبوين توقعات تتعلق بأصدقاء أطفالهما فهما يشعران الأطفال بشكل مباشر وغير مباشر بأنّ الأصدقاء الذين اختاروهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية، وقد يؤدي هذا مباشرة إلى عدم تشجيع الرفاق على مصاحبة الطفل، وأنهم يشعرون بأنهم غير مرغوب فيهم من الوالدين

وتظهر المشكلة الحقيقية عندما يتعلم الأطفال بأن يتشككوا في أحكامهم ، أو يشعروا بأنهم لا يستطيعون إرضاء والديهم فيما يتعلق باختيار الأصدقاء وبذلك تصبح العزلة هي النتيجة المؤسفة لهذا الوضع، ويظهر نمط الحصول على الرضا من طلب العزلة والوحدة وتصبح العلاقات مع الآخرين دون قيمة. (شيفر و ميلمان ، 1989 ، ص 390) .

- **التهكم والسخرية:** أوضح بينيامين (Benjamin) أنّ الأطفال الذين يتعرضون للسخرية والتهكم من زملائهم أو من الكبار قد يصبحون منعزلين وانطوائيين، فقد يهزأ الآباء و الأخوة على نحو متكرر من الأطفال الذين يبدون ضعفا، ويدفعهم ذلك إلى الاستجابة للانطواء من مواجهة الآخرين فهم يتجنبون الاتصال الاجتماعي مع غيرهم تجنبا للسخرية، وذلك بسبب حساسيتهم العالية وخوفهم من أن يكونوا موضعا للحكم أو النبذ أو الإحراج، ومن الأمور ذات الأثر المدمر بشكل خاص أن يسخروا من الطفل عندما يقوم بمحاولات لإقامة علاقات مع الآخرين، مما يدفعه إلى عدم تكرار ذلك خوفا من السخرية. (بنيامين، 1989، ص112)
- **أساليب التنشئة الخاطئة:** ومن ذلك، التدليل والحماية الزائدة، القسوة أو الإهمال.
- **نشأة الطفل في أسرة خجولة:** ويشير أيضا (محمد عبد الظاهر الطيب) إلى أنّ الأطفال الذين، ينشؤون في بيئات منعزلة وتشجع سلوك العزلة لدى أطفالها أو قيام الوالدين أو أحدهما بدعم سلوك العزلة والانطواء الذي يتبعه الطفل على أنّه أدب وحياء تحرم الأطفال من اكتساب خبرات اجتماعية متعددة تجعلهم ينشؤون غير مزودين بذخيرة من السلوكيات الاجتماعية، ومن ثم تنشأ العزلة الاجتماعية من عدم مقدرة الطفل على

مجاراة أقرانه. كما يشير أيضا إلى أنّ الطفل الذي ينشأ بين أبوين غير اجتماعيين معزولين عن الناس، يخافان التعامل مع الآخرين فإنّ الطفل يقلّدهما في أسلوب التعامل مع النّاس وينقل الخوف من النّاس والعزلة عن أبويه. (الطيب، 1996 ، ص126)

- **المشكلات الأسرية:** يرى (حسن مصطفى) أنّ الأسرة التي يكثر فيها الصراع والشقاق بين الوالدين تجعل الطفل الصغير في حيرة من أمره، ولا يستطيع أن يتقمص دور الأب أو شخصية الأم، ومن ثمّ ينشأ قلقا ميالا إلى البعد عن المحيطين به أي انطوائيا. (حسن مصطفى ، 2001 ، ص338)

5-النّظريات المفسّرة للسّلوك الانطوائي:

تعددت آراء الأخصائيين حول موضوع كيفية تفسير السلوك الانطوائي لدى الأطفال، وعليه فقد طرحت عدّة نظريات افتراضات لمحاولة تفسير هذا السلوك لديهم . و فيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

1.5. **نظرية التحليل النفسي:** حيث أرجعها فرويد (Freud) إلى نقص الخبرات في السنوات الخمس الأولى، إذ أنّ الخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة تؤثر في شخصيته مستقبلا، وأكد على حاجات الطفل إذا ما أشبعت بصورة كافية فإنّ جانبا من شخصيته يتوقف أو يعيق نموه إلى درجة ما وأنّ الإعاقة في النّمو تمنع نمو الأساليب الاجتماعية الأكثر فعالية للتكيف. (السواح، 2007، ص ص 60-61)

2.5. **نظرية اريك اريكسون:** (E.Erikson Theory) حيث يرجعه اريكسون لضعف الأنا وعدم قدرة الفرد على القيام بوظائفه، إذا ما استمر التوتر

بطريقة غير تكيفية وغير مرضية فإن ذلك يؤدي إلى نشوء المركّبات النفسية مثل ضعف الثقة بالنفس، وافتقار الدور وانعدام الشعور بالأمن النفسي مما يؤدي إلى الشعور ببعض الاضطرابات الوجدانية كالعزلة والابتعاد عن مصادر التوتر النفسي.(السواح، 2007، ص66)

3.5. **النظرية المعرفية البنائية:** تغلب قضية التمركز حول الذات على تطور الطفل اجتماعيا، فهو لا يستطيع مواءمة أفكاره لذلك يكون منعزلا أغلب الوقت إذا لم يكن كلّه إذ لا يبذل جهدا في نقل أفكاره إلى الآخرين وتعمل ذاكرته الحسية فقط، أي أنّ الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى غير متطورة أو غير عاملة. (نفس المرجع السابق، ص 68)

4.5. **نظرية جورج كيلي:** (G.Kelly Theory) تعتمد نظرية (جورج كيلي Kelly,1905) على ما يسميه (البني الشخصية) وهذه البني هي المسؤولة عن تفسير السّلوك الصادر من الطفل، وأنّ مفهوم البنية هو الأسلوب الذي يستخدمه الطفل في النّظر إلى الأحداث و تفسيرها وكل طفل يرى العالم من خلال عدسته الخاصة، وأن وجهة نظره معناها أنّ الطفل من خلال البنية يجد تفسيرا لهذا العالم وما ينطوي عليه من الأحداث أو الوقائع، وعلى أساس التفسير الذي يجده في البيئة فإنّ ذلك يوجه سلوكه وجهة معينة. ويفسر (كيلي) الانطواء بأنّه ينشأ عندما يكون الطفل غير قادر على فهم الخبرات الاجتماعية وتحليل المواقف التي تواجهه في بيئته (Samule , 1981, p:102)

ومن الملاحظ أن النّظرية المعرفية وكذلك (كيلي) قد اعتمدا على تفسير السّلوك الانطوائي من ناحية الخبرات المعرفية للطفل والتي من خلالها يفسّر الواقع من حوله.

5.5. نظرية كارل روجرز: K.Rogers Theory الذي يرجع سبب إلى التنافر بين الذّات والخبرة، حيث يؤدي إلى ترميز غير دقيق مما ينجم عنه سوء تكيف نفسي، ويؤكد روجرز على الحاجة إلى الانتماء، وإلى الصداقة والمصاحبة وإلى الاهتمام بالفرد بطريقة ايجابية وإلى حب الآخرين وتعاطفهم وتقديرهم واحترامهم.(Muchielli , 2006, p86)

6- فنيات خفض السّلوك الانطوائي لدى الأطفال المعاقين عقليا ومواجهته:

بما أنّه يُنظر إلى السّلوك الانطوائي على أنّه نوع من السّلوك المكتسب وحيث أنّ كل سلوك مكتسب قابل للعلاج والتعديل، مما يعني أنّه من الممكن أن يُعدّل هذا السلوك وذلك بعد معرفة الأسباب التي أدّت إليه ومن ثمّ العمل على إزالة هذه الأسباب أو حتى الحدّ والتخفيف من أثارها.

ويمكن مواجهة السّلوك الانطوائي لدى الأطفال المتخلفين عقليا من خلال استخدام أساليب تدريبية خاصة لتعليم هؤلاء الأطفال على التفاعل الاجتماعي بطريقة مناسبة مع أقرانهم، حيث يتّم تعليمهم المبادرة باللّعب مع الآخرين، والاستجابة لمحاولاتهم بطريقة مناسبة، واستخدام النّشاطات والأدوات المناسبة كما أنّ إشراك هؤلاء الأطفال في أنشطة اجتماعية مع أقرانهم العاديين أو المعاقين من شأنه تنمية علاقاتهم الاجتماعية، كما أنّ اشتراكهم في الألعاب المباشرة تؤدي إلى تقوية قدراتهم على التّفاعل الاجتماعي، ومهاراتهم الاجتماعية، ومن ثمّ خفض بعض السلوكيات السّلبية لديهم.(العربي محمد، 2003، ص 85)

ويتم إشراك المعاقين عقليا الذين يعانون من الانطواء كما يلي:

- استخدام التدريبات والحث على الاندماج ولعب الأدوار والتّغذية الراجعة.
- الاستعانة بالرّفاق ممن تتوافر لديهم مهارة التواصل الاجتماعي وإعطائهم التوجيهات التي تساعد على التفاعل مع الطفل المنطوي.
- التشجيع على الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية.(ولاء كرم، 2012، ص 50)

هذا ويعد إشراك الطفل في الأنشطة الاجتماعية وتهيئة الجو المناسب لذلك، من أفضل الأساليب التي قد تؤدي لنتيجة ايجابية في التخفيف من السلوك الانطوائي.

ثانيا: الإعاقــة العقليــة فئــة القابليــن للتّعلّـــم

1- تعريف الإعاقة العقلية:

يعتبر تعريف الإعاقة العقلية مفهوماً متعدد الجوانب والأبعاد من مختلف النواحي، الطبية، والسيكومترية، والاجتماعية، والتربوية، ولكن سوف تكتفي الباحثة بعرض التعريفات من النّاحية التربوية والاجتماعية وفقا لمتغيرات الدّراسة الحالية.

1.1. تعريف الإعاقة العقلية من النّاحية التربوية:

تركز التعريفات التربوية عموما على مدى القصور في القدرة على التّعلّم والقدرة على التّحصيل الدّراسي بالإضافة إلى القدرة على التوافق الاجتماعي في بيئة المدرسة، وقد وردت تعريفات عديدة للإعاقة العقلية من النّاحية التربوية نذكر منها:

عام (1992) أصدرت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي (The American association on mental retardation, AAMR) تعريفها للإعاقة العقلية، ينصّ على أنّ الإعاقة العقلية عبارة عن قصور في عدد من جوانب أداء الفرد دون سنّ الثامنة عشرة، وتبدو في التدني الواضح في الذكاء عن المتوسط، ويرافقها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السّلوك التّكيفي، كمهارات الحياة اليومية، والاتّصال اللّغوي، والعناية بالذّات، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الاكاديمية، والخدمات الاجتماعية، والتوجه الذاتي، وأوقات العمل والفراغ، والصّحة والسلامة.(ماجدة عبيد، 2007، ص33)

في حين عرفته زينب شقير (2002) بأنّه " ذلك الطفل الذي لا يستطيع التّحصيل الدّراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدّراسي، وفي نفس العمر الزمني، وتقع نسبة ذكائه بين (50–55) الى (70–75)، (زينب شقير، 2002، ص250).

ويعرف (عبد المطلب القريطي، 2011، ص106) المعاقين عقليا بأنّهم الأطفال الذين يقل أداؤهم الوظيفي عموما عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين سالبين أو اكثر، على أن يكون مصحوبا بقصور في سلوكه التكيفي.

من خلال ما سبق نستخلص أنّ الإعاقة العقلية هي نقص واضح في القدرات العقلية لدى هؤلاء الأطفال نتيجة عوامل وراثية وبيئية وبقدرات ذكاء 70 أو أقل على أحد مقاييس الذكاء المقنّنة، يحدث قبل السّنة الثامنة عشر، مما يجعل له أثرا واضحا على المخ والجهاز العصبي، مصحوبا بخلل في السّلوك التوافقي، مما ينعكس على مظاهر النّمو العقلي والنّفسي والاجتماعي والتربوي خلال مراحل حياتهم المختلفة.

2.1. تعريف المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

عرف (عبد الرحمن السيد، 2001، ص125) الطفل ذوي الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم بأنّه" : الطفل الذى لا يستطيع التّحصيل الدّراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدّراسي، وتقع نسبة ذكائه بين 50–75.

وأشارت (ماجدة السيد، 2013 ، ص33) بأنّ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم لديهم عجز في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء ذهني وظيفي يقل عن المتوسط، يكون متلازماً مع جوانب قصور اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التّالية: التواصل، والعناية الشخصية، والحياة اليومية المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والاستفادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ ، ومهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثّامنة عشرة.

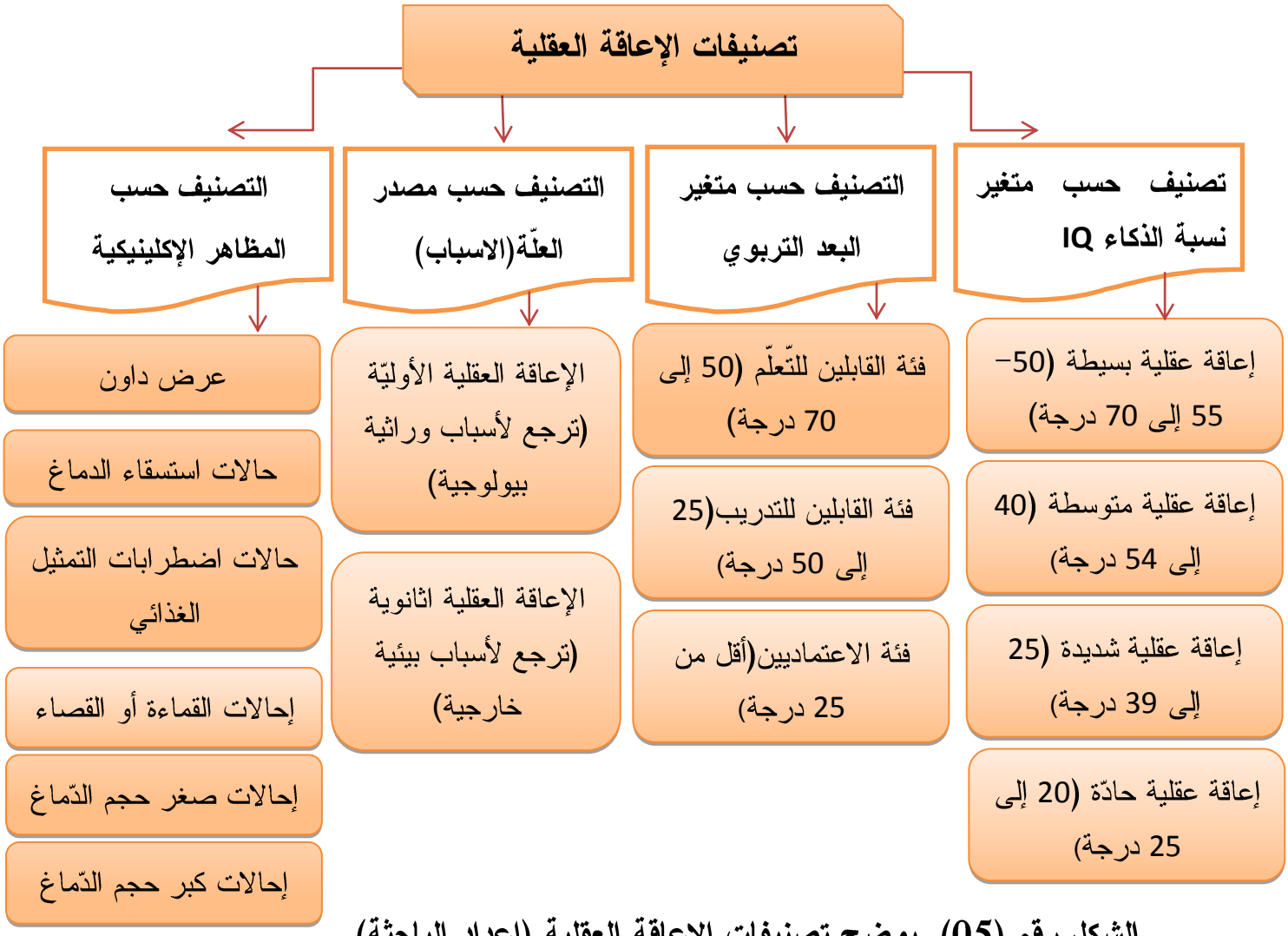
وعرفت الجمعية الوطنية لمتلازمة داون (National Down Syndrome Society, 2020) ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، بأنّهم يتسمون بأداء فكري عام يقل عن المتوسط، ويصاحبه عجز في السلوك التكيفي، والذي يتجلى خلال فترة النمو، مما يؤثّر بشكل سلبي على الأداء التّعليمي للطّفل.

يتضح من خلال العرض التعاريف السابقة أنّ مشكلة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في المجال التربوي ترجع إلى أنّ هؤلاء الأطفال عاجزون عن استيعاب المادة الدّراسية التي تقدم لأقرانهم العاديين نتيجة ضعف قدراتهم وانخفاض ذكائهم مما يجعلهم غير قادرين على التحصيل الدراسي، والأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة يظهرون تأخرا في سنتين أو ثلاث من دراستهم ويعانون من بطء في التطور العقلي بحيث يتعلمون الاشياء ببطء أكثر من الأطفال الذين هم في سنهم، كما أنّ عدم القدرة على التّعلّم لا ترجع إلى انخفاض

الذكاء فقط، ولكن قد يتأثرون أيضا بنوع الرّعاية الخاصّة التي يجب تقديمها إلى الأطفال في السّنوات الدّراسية.

2- تصنيفات الإعاقة العقلية:

نظرا لتعدد حالات الإعاقة العقلية سواء من حيث عواملها ومسبباتها أو من حيث مظاهرها الإكلينيكية، وما ترتب على ذلك من تفاوت في الاستعدادات والمهارات، إضافة إلى اختلاف الخلفيات التخصصية المهنية، فقد تعددت تصنيفات المعاقين عقليا والأسس التي قامت عليها تلك التصنيفات (القريطي، 2001، ص230)، والشكل الموالي يوضح أهم هذه التّصنيفات:



الشكل رقم (05) يوضح تصنيفات الإعاقة العقلية (إعداد الباحثة)

ونستخلص بعد عرض أهم التصنيفات المختلفة للإعاقة العقلية أنّها اختلفت باختلاف المعايير المستخدمة، لذلك يجب الاهتمام بهذه التصنيفات لأنّها تساعد على وضع البرامج المناسبة والملائمة للأفراد سواء كانت برامج تربوية أو ارشادية أو علاجية أو اجتماعية، فهناك بعض البرامج تناسب الإعاقة العقلية البسيطة لا تناسب الإعاقة المتوسطة أو الشديدة، كما يساعدنا التعرف على تصنيف الإعاقة العقلية على التّعرف على حاجات أفرادها، كما أنّه على المربيين والوالدين الإسراع بالتشخيص المبكر لحالات الإعاقة حتى يمكن من اتخاذ الإجراءات اللازمة لمساعدتهم في الوقت المناسب.

3- خصائص المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

تمّ التركيز هنا على فئة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم دون الفئات الأخرى حيث هي موضوع الدّراسة التي بين أيدينا، فرغم أنّ هناك اختلافا في النّمو الحركي والجسمي بين الأطفال العاديين والمعاقين عقليا إلا أنّ حالات الإعاقة العقلية البسيطة تنمو جسميا مثل العاديين تقريبا في الطفولة، وتظهر عندها علامات البلوغ الجسمي والجنسي في مرحلة البلوغ والمراهقة ويكتمل عندها نمو العضلات والعظام والطول والوزن والجنس في حوالي سن 18 عاما مثل أقرانهم العاديين (مرسي، 1999 ، ص 274) .

وفيما يلي سوف تعرض الباحثة هذه الخصائص من الناحية العقلية المعرفية واللغوية والانفعالية والاجتماعية والأكاديمية:

1.3. الخصائص العقلية المعرفية:

يرى (فكري لطفي، 2015، ص 62) أنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم لديهم انخفاض في مستوى نموهم العقلي والتعليمي، في ضوء أنّ مستوي ذكائهم ينخفض عن (70) درجة، ويتصفون بانخفاض قدرتهم على التفكير المجرد والتعميم، ولديهم قصور واضح في العمليات العقلية كالانتباه والإدراك والتّذكر والتركيز التي تعدّ عامل حاسم في عملية التّعلّم، كما يعانون من قصور واضح في عمليات الإدراك العقلية الخاصّة بعمليتي التّميز والتعرف على المثيرات التي لا تتعلق بحواسه الخمسة، كما نجد أنّ الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم لا ينتبه لخصائص الأشياء فلا يدركها وينسى خبراته السابقة، فلا يتعرف عليها بسهولة، مما يجعل إدراكه لها غير دقيق، ويرجع ذلك إلى ضعف الإدراك والانتباه لديه.

ومن أهم الخصائص العقلية المعرفية التي يتّسم بها الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم نذكر:

- **قصور الانتباه:** ترجع مشكلة الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم إلى حاجتهم إلى التغذية الراجعة الفردية، وذلك لأنّهم ينتبهون إلى الآخرين أكثر من انتباههم إلى متطلباتهم المهمة، فهم في حاجة إلى مدّة أطول لفهم المطلوب منهم، حيث يعانون من ضعف الانتباه والقابلية العالية للتشتت، وما يترتب عليه ضعف في استقبال المعلومات، قصور الانتباه، صعوبة فهم المعلومات في جميع مراحل الفهم من مرحلة حفظ المعلومات، ومرحلة تخزين المعلومات، ومرحلة تذكر المعلومات. (عبد الله، 2000، ص 86)
- **قصور الذاكرة:** إنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلون للتّعلّم يعانون من مشكلة عدم التّذكر، سواء أكان ذلك متعلقاً بالأسماء أو الأشكال أو الأحداث،

فالمعاقون عقليا القابلون للتّعلّم ينسون ما تعلّموه بسرعة لأنّهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحسيّة بعد جهد فإذا طلب منه تذكر ما تعلّمه تجده نسي معظمه. (مرسي، 1999، ص 280)

- **قصور الادراك:** إنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلون للتّعلّم يعانون من قصور في عمليات الإدراك، فهم لا ينتبهون إلى خصائص الأشياء فلا يدركونها، وينسون خبراتهم السّابقة فلا يتعرفون عليها بسهولة، مما يجعل إدراكهم.(Shaw & Jankowska, 2018, p2)
- **قصور التفكير:** حيث ينمو لديه التفكير ولكن بمعدلات قليلة بسبب قصور ذاكرته وضعف قدراته على اكتساب المفاهيم وادراك المفاهيم المركبة وتكوين الصور الذهنية والحركية، وضآلة حصيلته اللّغوية فنجد مستوى تفكير المعاق ذو الإعاقة البسيطة يتوقف عند مستوى التفكير المرئي واستخدام المفاهيم الحسية والصور الذهنية والحركية (خير الله، 2010 ، ص98)

ومنه فإنّ النقاط الأبرز فيما يميِّز المعاق عقليا القابل للتّعلّم من الخصائص العقلية المعرفية:

- النّقص الواضح في القدرة على التّعلّم بشكل فعال بحيث لا يستطيعون تحقيق مستوى تعليمي كالذي يحققه غيرهم من العاديين.
- بطء التّعلّم الذي يشير إلى انخفاض سرعة اكتساب المعلومات.
- انخفاض الدّافعية للتّعلّم نتيجة الإحباط والشعور بالفشل.
- توقع الفشل في المواقف التّعليمية بسبب خبرات الفشل السابقة.

- ضعف القدرة على التركيز، وتتضمن عملية التّذكر ثلاث مراحل رئيسية هي استقبال المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها، وتبدو المشكلة هنا في مرحلة استقبال المعلومات نتيجة لضعف الانتباه.
- صعوبات في الذاكرة قصيرة المدى، سببها وجود مستوى عال من التشتت بمثيرات خارجية.
- قصور في الادراك بشكل عام وخاصّة عملية التمييز بين المثيرات، إذ تتطلب هذه العملية ادراكا للخصائص المميزة لكل مثير.
- قصور واضح في القدرة على التفكير المجرد، فالتّلاميذ المتخلفون عقليا لا يستطيعون استخدام المجرد في التفكير ودائما يلجؤون إلى استخدام المحسوس.
- ضعف القدرة على التخيل والتصور. (الحارثي، 2007 ، ص20)

ويمتد هذا القصور إلى النواحي الادراكية، حيث أنّ مجال الإدراك البصري لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم لا يتسم بالمحدودية والقصور فقط، بل يمتد ذلك إلى جميع أنواع الإدراك الأخرى لديهم، وهذه المحدودية وضعف الإدراك لدى الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم تعرقل توجيهه للموضوعات أو المواقف غير المألوفة. (Bastert,2012,pp 207-212)

هذا القصور لا يقف عند الجانب العقلي فقط بل يشمل جوانب أخرى لعلّ من أهمها تأثير الإعاقة على الجانب اللّغوي للطفل وهو من أهم جوانب التّواصل، من هنا نعرض جملة من الخصائص اللّغوية للمعاق عقليا القابل للتّعلّم.

2.3. الخصائص اللغوية:

يذكر (محمد صالح ، فؤاد عيد، 2010، ص146) أنّ التأخر في النّمو اللّغوي مساير إلى حدّ كبير للتّأخر في النّمو العقلي، لذلك يواجه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم صعوبات واضحة في التّعلّم اللّغوي وخاصة في اللّغة التعبيرية، والسبب في ذلك يرجع إلى ارتباط النّمو اللّغوي بالقدرات المعرفية وما تتطلبه اللّغة من إدراك للمعاني والمفاهيم، واتضح أنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم الذي تتراوح نسبة ذكائهم بين(55– 70) درجة ، وعمرهم العقلي في أقصى حدوده يتراوح بين(7–11) سنة ، يظهرون تحسن ملحوظ في درجة ومعدل نموهم اللغوي. ولعل أبرز الخصائص اللّغوية عند المعاق عقليا نذكر:

- اضطرابات الكلام وتشمل التلعثم والسّرعة الزائدة في الكلام.
- اضطرابات الصّوت وتشمل البّحة الصوتية والخنق واحتباس الصّوت.
- عيوب النّطق الناتجة عن نقص القدرة العقلية.
- عيوب الكلام والنّطق الناتجة عن حالات نفسية وعصبية.
- اضطرابات النّطق وتشمل عيوب إبدال الحروف أو حذفها. (محمود، 2008، ص42)

وتعتبر الخصائص اللّغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهرا مميزا للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، لأنها تؤثر على قدراتهم التواصلية ، وتؤدي بهم إلى الضعف والتّأخر اللّغوي والكلامي، مما ينعكس بشكل واضح على قصور المهارات اللّغوية لديهم بشقيها الاستقبالي والتعبيري ، لذا يجب أخذ بعين الاعتبار ما يلي:

- تنوع المجالات اللّغوية وخاصّة المهارات اللّغوية الاجتماعية داخل السّياق الاجتماعي للّغة.
- التدريب على تراكيب لغوية من البيئة التي تتناسب مع حالة الطّفل وموقفه التّعليمي.
- تنوع استخدام أساليب التّدريس في هذه المرحلة العمرية من حياة الطّفل وايجاد طرق بديلة لإكسابه مفاهيم لغوية تساعده على التّكيف الاجتماعي داخل بيئته الأسرية وخارجها. (فكري لطفي، 2015 ، ص61)

وترى الباحثة أن الخصائص اللّغوية من أهم جوانب التّواصل والتوافق للأطفال العاديين والمعاقين على حدّ سواء، لذلك كان القصور فيها بأي صفة هو من أكثر العوامل تأثيرا على الفرد في سلوكه التوافقي مع الاخرين.

3.3. الخصائص الانفعالية:

يرى (عبد المطلب القريطي، 2011، ص246) أنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلون للتّعلّم يتصفون ببعض الخصائص والسمات الانفعالية والنفسية ، هذا وقد وصف شخصية ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم ببعض الصفات من أهمها، التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، و الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات ، والنشاط الزائد، هذا بالإضافة إلى تدني مستوى الدافعية الداخلية، وتوقع الفشل، وكذلك سهولة الانقياد وسرعة الاستهواء، إضافة إلى الشعور بالدونية والإحباط، وضعف الثقة بالنفس ، وانخفاض تقدير الذات، والمفهوم السلبي عن النفس، والرتابة وسلوك المداومة وأيضا التردد وبطء الاستجابة، مع القلق والوجوم والسرحان، وإيذاء الذات.

ولعل أبرز معالم الخصائص الانفعالية يحددها (صالح السواح، 2010، ص 115) في مجموعة من النّقاط الموالية:

- **انعدام التّوازن الانفعالي:** وإن كان هناك فئتان، فئة مستقرة انفعاليا إلى حدّ ما، وأخرى غير مستقرة إلى حدّ ما ولكن الاثنتان يتفقان في الطّاعة وعدم أذيّة الغير، والفئة غير مستقرة كثيرة الحركة متقلبة المزاج وقد تؤذي غيرها وهذه تحتاج إلى رعاية أكثر.
- **اضطراب مفهوم الذّات لدى هؤلاء الاطفال:** لأنّهم غالبا يتعرضون لخبرات مؤلمة كالفشل والإحباط في المنزل والمدرسة والشارع أكثر من العاديين، كما يشعرون بالنّقص وعدم الكفاءة وعدّم الرضا عن الذّات والشعور بالدونية الذي ينمي الاستعداد للقلق والعدوانية والاتكالية، وجميعها استعدادات سلوكية للتّوافق السّيء، كما أنّ مفهوم الذّات عند هؤلاء الأطفال غير واقعي وتقديرهم لذواتهم غير ثابت.

ومنه نستخلص أنّ المعاقين عقليا بصفة عامّة يكونون أقل قدرة على التّكيف الاجتماعي ولعلّه من الواضح أنّ تأثير الإعاقة العقلية على الطّفل لابدّ من أن يظهر في شكل انفعالات سلبية متأثرا بها نفسيا والتي بدورها تؤثر عليه اجتماعيا.

4.3. الخصائص الاجتماعية:

يتصف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم حسب (محمد صالح، فؤاد عيد، 2010 ، ص146) بضعف في القدرة على التّوافق الاجتماعي لدرجة دعت علماء النّفس إلى اتخاذ القرار على جعل التّوافق الاجتماعي أساسي في تصنيف ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، كما وصف ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم بنقص الميول والاهتمامات وعدم تحمل المسؤولية، واضطراب مفهوم الذّات حيث نجد أنّ المعاق عقليا القابل للتّعلّم كثيراً ما ينظر لنفسه بالدونية، وأنّه أقل من غيره أو أنّه لا قيمة له، وينعكس ذلك إلى حدٍّ كبير جداً على سلوكه الاجتماعي بشكل

خاص، ونجده لا يهتم بتكوين علاقات اجتماعية وخاصة مع أبناء عمره، والميل نحو المشاركة مع هم أصغر منّه سناً في نشاطهم.

وتظهر أهم خصائص النّمو الاجتماعي والانفعالي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في:

- **الانطواء:** يميل بعض المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم إلى الانسحاب والانعزال وعدم مشاركة الاخرين.
- **العدوان:** سواء كان موجها نحو الاخرين أو نحو الذّات أو نحو الاشياء.
- **عدم التفكير بالذّات:** بسبب تكرار خبرات الفشل يشعر الطّفل المتخلف عقليا بعدم الكفاءة وعدم الأمن وشعوره بالعجز عن تحقيق النّجاح وعدم التّقبل من الآخرين وتكون نظرته إلى نفسه بعدم التقدير وعدم الثقة بالنفس.
- **النّشاط الزائد:** يتسمون بالانفعالية والنّشاط الزّائد ولا يمكنهم الاستقرار في مكان دون تغير ولا يتوقفون عن الحركة المستمرة نتيجة التّلف في الجهاز العصبي المركزي.
- **قلّة الاستقرار والهدوء:** ويتميزون بسرعة التأثر أحيانا وسهولة الانقياد وبذلك يسهل إغرائهم واستخدامهم في بعض الأغراض الخارجة عن القانون و ذلك لعدة اسباب كعدم تقدير المسؤولية وفهم القانون، اضافة إلى قوة بعض الدّوافع الفطرية كالدافع الجنسي. (عبد النبي، 2004، ص ص49 -51).

5.3. خصائص أكاديمية:

إنّ التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلم أقل من زملائهم العاديين من حيث القدرة على التّعلّم والقيام بالواجبات والأعمال والانشطة المدرسية، كما يتصفون

بالأداء المنخفض والمتأخر في الاختبارات والأنشطة والمهارات المدرسية والتحصيلية المختلفة، إلا أنّ بعضهم يستطيع تعلم القراءة والكتابة والحساب لدرجة مقبولة. (باضة، 2009، ص66)

كما أضاف مصطفي غاني (Moustafa & Ghani, 2017, p,43) أنّ الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم يعانون من صعوبة في تعلم مهارة القراءة لأنّها تعدّ من المهارات الصعبة لديهم التي تحتاج إلى تنمية مسبقة لعديد من المهارات، في إطار تسلسل هرمي، وتشمل تنمية مستوى أداء العمليات العقلية المعرفية، ومها رات الوعي الصوتي، واللغوي، والدلالي، ومهارات اللّغة الاستقبالية والتعبيرية.

هذا وذكر (فكري متولي، 2015 ، ص 58) أنّ عملية التّذكر من أهم المهارات العقلية التي يحتاجها المتّعلّم وتتضمن ثلاث مراحل رئيسية هي استقبال المعلومة وتخزينها ثمّ استرجاعها، وتتركز المشكلة الرّئيسية للطفل ذوي الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم في مرحلة استقبال المعلومات، ويرجع سبب ذلك إلى ضعف الانتباه لديه، وهناك أيضاً مشكلة انتقال أثر التّعلّم، حيث يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم من قصور واضح في نقل أثر التّعلّم من موقف إلى آخر، إذ تعتبر خاصّية صعوبات نقل أثر التّعلّم من الخصائص المميزة للطفل ذوي الإعاقة العقلية القابل للتّعلّم.

وتبدو أهم الخصائص الأكاديمية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في:

- يتميّز التلاميذ المعاقون عقليا القابلين للتّعلّم بضعف الرغبة في للتّعلّم، حيث يفشلون دائما في التّعلّم وفقا للنّظام الرّسمي، ومن ثمّ تنخفض لديهم الرّغبة العامّة في التعليم.

- يكتسب التلاميذ المعاقون عقليا القابلون للتّعلّم مهارة ما من خلال الملاحظة، ولكن لا بدّ من تدريبه على ما نريد أن نعلّمه ونوجه اهتمامه إلى ما يجب تعلّمه.
- يحتاج التلاميذ المعاقون عقليا القابلون للتّعلّم إلى وقت أطول في التّعليم، وذلك لأنّهم يختلفون في التّحصيل عن أقرانهم العاديين، ويرجع ضعف المستوى التحصيلي لديهم إلى محدودية قدراتهم العقلية وخاصة في المواد التي تعتمد على النّشاط اللّغوي كالقراءة، والكتابة، والحساب، حيث هناك علاقة بين مستوى الذكاء والتحصيل. (البدوي، 2015، ص112)

ومنه نستخلص أنّ جميع الخصائص السّابقة قد افضت إلى نهاية واحدة وهي السّلوك الظاهر للمعاق عقليا وما يعانيه من أثار لإعاقته إذ يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية، وصعوبة القدرة على التّواصل، وصعوبة تكوين علاقات وصداقات مع الاخرين، وقصور في العناية بالذّات، وعدم الثّبات الانفعالي، كما يتسمون بالاندفاعية وعدم التّحكم في الانفعالات مما ينتج عنه سلوك ظاهري عدواني تجاه الآخرين أو انطوائي وتمركز حول الذّات وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة ولكّن مما تجدر الإشارة له أنّ معظم هذه السلوكيات قابلة للتعديل والتّخفيف من خلال محكات تعليمية وبرامج تدريبية.

4- حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

يشير (حسين فرج، 2003، ص124) إلى أنّ تربية المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم تهدف إلى تزويدهم بالمعلومات الأوّلية والمهارات الضرورية اللازمة لتصريف أمور حياتهم، كما تهدف إلى مساعدتهم على التوافق الاجتماعي

والشّخصي وإشباع حاجاتهم المختلفة وتنمية ميولهم وتكوين اتجاهات سليمة لديهم نحو أنفسهم ونحو العالم المحيط بهم، ومراعاة حدود قدراتهم وإمكانياتهم واستغلال هذه الامكانيات إلى أقصى درجة ممكنة، ولذا يجب الوقوف على حاجات أفراد هذه الفئة قبل تصميم وإعداد المناهج الخاصّة لتعليمهم وتدريبهم.

ويمكن ايجاز أهم الحاجات التي يجب أن تقدّم للمعاق عقليا القابل للتّعلّم فيما يلي:

1.4. **الحاجة إلى الأمن:** حيث يرى (السيّد عبد النبي السيّد، 2004، ص49) أنّ حاجة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم إلى الأمن تعدّ إحدى ضرورات الحياة التي لا غنى عنها، فكلّما وجد معاملة جيّدة ازداد احساسه بالأمن والاستقرار، والمعاق عقليا القابل للتّعلّم الذي لا يشبع حاجته للأمن يفشل في إقامة أي علاقات اجتماعية مما يتسبب في تدهور قدراته العقلية والمعاناة من الخوف وعدم الثقة في نفسه وفي من حوله.

2.4. **الحاجة إلى العلاج والتدريب:** يشير (وليد السّد، 2006، ص44) أنّ الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم أكثر عرضة من غيرهم للإصابة بالأمراض، ويرجع سبب ذلك إلى ضعف مناعة جسمهم وقلّة حصانتهم، لذلك فهم في أمس الحاجة إلى علاجهم من أي مرض يعتريهم فور إصابتهم، ووقايتهم من الأمراض الأخرى.

ولعلّ المعاق عقليا القابل للتّعلّم من أشّد النّاس حاجة إلى العلاج والتدريب وذلك لتلافي أثر الإعاقة أو التّقليل منها، ومن أهم أسس التّدريب العامّة للمعاق عقليا القابل للتّعلم نذكر:

- يجب أن تكون العملية اللّفظية سهلة وبسيطة وتتم مراجعتها من وقت لأخر.

- يجب تشجيع المعاق عقليا القابل للتّعلّم على القيام بمجهود خاص للتعبير عن نفسه، وخاصّة التّعبير اللّفظي عن الأشياء والصّور والمواقف.
- ترتيب المّادة التّعلمية من المادي الحسي إلى المجرد ومن المألوف إلى المجهول لتسهيل عملية تكوين المفاهيم.
- تقديم المادة على أجزاء وعدّم الانتقال من جزء إلى آخر إلا بعد التّأكد من إتقانه له.
- استخدام وسائل تعليمية لجذب انتباه المعاق أثناء عملية التّعلّم.
- ترتيب المّادة التّعليمية من الأسهل إلى الأصعب.
- الإعادة والتّكرار مهم لفئة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم. (عدنان، 2005، ص 13)

3.4. **الحاجة إلى التّقبل الاجتماعي:** إنّ الأطفال المتخلفين عقليا نتيجة لما يعانونه من حرمان من التقبل والقبول الاجتماعي، فإنّهم يعكسون أثر ذلك في صورة حاجة عالية للقبول والتقبّل الاجتماعي قياسا بالأطفال غير المتخلفين، فالطفل المتخلف عقليا يشعر بعدم التّقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع أصحابه، مما يجعله يسعى للحصول على التّقبل الاجتماعي، ويظهر هذا في تأثره بتشجيع الآخرين وتأييدهم له. (محمد، 2003 ، ص 87)

4.4. **الحاجة إلى التّعلّم والنّجاح:** من أكثر الخصائص وضوحا لدى المعاق عقليا القابل للتّعلّم النّقص الواضح في القدرة على التّعلّم مقارنة مع الأطفال العاديين المتناظرين في العمر الزمني، كما يُسَجّل في هذا الصدد النّقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على التّعلّم من تلقاء أنفسهم مقارنة مع الأطفال العاديين (علي، 2012 ، ص 37)

5.4. الحاجة إلى اللّعب: ترى (نهال السيد، 2018 ، ص 51) أنّ اللّعب يعدّ من النشاطات الضرورية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، إذ أنّه يساعدهم على نمو العضلات وتقويتها ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنّ اللّعب يحقق العديد من حاجات النمو النفسي والعقلي والاجتماعي، ويجب أن تكون هذه الألعاب هادفة ومنظمة كي تسهم في تنمية قدراتهم الجسمية والنّفسية والعقلية والاجتماعية.

وبعد عرض الحاجات الأساسية للمعاق عقليا القابل للتّعلّم، والتي هي في الأساس الحاجات الأساسية التي يحتاج إليها كل إنسان، فالحاجة إلى الأمان والحاجة إلى التّقبل الاجتماعي من المحيطين بالشّخص وكذلك الحاجة إلى التّعلّم والعلاج والإرشاد والتدريب، هي بحق أبسط حاجات الإنسان والتي تعدّ المقومات الأساسية للحياة الإنسانية. فلا بدّ من التعرف على الأهداف التربوية لبرامج التّعلّيم الموجه لذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم.

5- الأهداف التربوية لبرامج تعليم المعاقين عقلياً القابلين للتّعلّم:

تشير كل من (يحي خولة أحمد وعبيد ماجدة السيّد، 2005) أنّ الأغراض التربوية لأي برنامج تختلف من برنامج لآخر وذلك تبعا للفئة الموجه لها البرنامج.

وهكذا فإنّ أي برنامج لتعليم وتدريب ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم يجب أن يوجه نحو تحقيق جملة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

1.5. مجال التنمية والتوافق الشخصي:

فالنّمو والتوافق الشخصي يعني كل ما يعزز شعور الطّفل بقيمته الذاتية واستقلاله ووجوده الشخصي، ويمكّنه من التوجه الذاتي والاعتماد على

نفسه بقدر استطاعته، وذلك عن طريق تعلم وممارسة مهارات الاستقلالية الأساسية واكتساب المهارات الحركية التي تساعده على التّحكم والتآزر الحسي الحركي وتحسّن قدرته على الانتباه والتركيز والتمييز الحسي، اضافة إلى اكساب وممارسة بعض مهارات النمو اللّغوي ومساعدته على إدراك المعاني والمفاهيم اللّغوية، وتنمية المهارات اللّغوية المساعدة على الاتصال اللفظي.(الجلامدة، 2017، ص ص 59-60)

2.5. مجال التنمية والتوافق الاجتماعي:

ويقصد به تأهيل ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتّعلّم للحياة الاجتماعية وممارسة الدور الاجتماعي من خلال تنمية مهاراته الاجتماعية ومقومات السّلوك الاجتماعي، وكذلك توسيع نطاق خبراته الاجتماعية وتشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية ايجابية مع الآخرين من خلال المشاركة في مختلف الأنشطة والتفاعل الايجابي معهم، اضافة إلى علاج الاضطرابات السلوكية ومظاهر السّلوك المضاد للمجتمع لدى ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتّعلّم كالعدوانية والميل إلى ايذاء الآخرين والانسحاب والعادات غير المقبولة، وكذلك تنمية مهارات السّلوك الاجتماعي كتقبل الآخرين والتعاون والمساندة والمشاركة الاجتماعية.(نفس المرجع السابق، ص ص60-61)

3.5. مجال التنمية المهنية:

ويعدّ تأهيل ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتّعلّم للحياة العملية ومساعدتهم على تحقيق استقلاليتهم واكتفائهم الذاتي من الناحية الاقتصادية بشكل جزئي أو كلي حسب ما تسمح به استعداداتهم، ولعل من أهم الغايات التي تسعى البرامج التربوية والتأهيلية إلى تحقيقها من خلال مساعدتهم

وتدريبهم على اكتساب اتجاهات مهنية ملائمة لها، والسّلوك المهني المقبول ومهارات الحفاظ على المهنة. (الجلامدة، 2017، ص61)

من خلال استعراض جملة من الأهداف التربوية والتأهيلية للبرامج التّعليمية الموجهة للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، والتي هي في الأساس مجموعة من المجالات الأساسية التي يجب مراعاتها في تعليمهم وتأهيلهم.

ثم بعد ذلك لابدّ من البحث عن طرق للعلاج و طرق لإيصال المفهوم التدريبي له، وهذا ما سنعرضه فيما يلي.

6- طرق الإرشاد للمعاق عقليا القابل للتّعلّم:

تتنوع طرق علاج المعاق عقليا ما بين موجهة إليه مباشرة وإلى سلوكه الظاهري من حيث التقويم، وإلى المجتمع المحيط به، وهذا ما ستعرض له فيما يلي:

1.6. العلاج السلوكي:

العلاج النّفسي السّلوكي يهدف إلى التّغلب على المشكلات الانفعالية والسّلوكية المرتبطة بالإعاقة العقلية، وذلك بناء على ما أشارت إليه العديد من البحوث من أنّ المعاقين عقليا يعانون في الوقت نفسه من اضطرابات نفسية متوسطة أو حادّة، ففي دراسة اجريت على (800) شخص معاق عقليا " أطفال ومراهقين " تبيّن أنّ من (38-65٪) يحتاجون إلى رعاية صحية خاصّة في مجال الصّحة النّفسية، حيث أنّهم يعانون من مشكلات

معرفية مثل الهلاوس ومشكلات انفعالية مثل الاكتئاب، ومشكلات سلوكية مثل العدوان والانسحاب. (عثمان محمد ، 2002 ، ص 76) .

2.6. جداول النّشاط المصور:

جداول النّشاط المصور تأتي في إطار التّوجه السّلوكي في تعديل السلوك التي تتمثل في المثيرات البصرية حيث أنّها تعمل على استخدام الصّور الثّابتة أو المتحركة، وتؤكد الدّراسات على فاعلية تدريب الأطفال على استخدام جداول النّشاط المصورة، واستخدام مدخل التوجيه المتدرج نحو التناقص في اكساب هؤلاء الأطفال المهارات الأساسية الخاصّة بالمحادثة والتّواصل والتفاعل مع الآخرين باستخدام الرموز اللّغوية وغير اللّغوية . (Krantz & McClannhan, 1998 ; p 20)

3.6. السيكودراما:

حيث أنّ الفرد من خلال أدائه لدوره في موقف السيكودرامي يسقط كثيرا مما يعانيه من مشكلات سلوكية على أشخاص الرواية، مما يزيد من استبصاره بالمشكلة التي يجسدها في التمثيل، إلى جانب أنّه يتوحد مع شخصية بطل الرواية الذي يؤدي دوره، أو يشاهده من خلال فنية القرين، أو فنية عكس الدور، مما يزيد من مستوى إدراكه وفهمه لسلوكه ومشكلاته، ويعتبر الإسقاط من الحيّل الدّفاعية التي تنتمي لمدرسة التّحليل النفسي.(مطر، 2006، ص88)

4.6. العلاج باللعب:

هو فنيّة من فنيات العلاج النّفسي التي تقوم على أساس استخدام اللّعب بشكل مقنّن حيث يقدّم للطفل مجموعة من الألعاب ويشجع على أن يعبّر عن مشاعره بما في ذلك مشاعر الحزن والألم، وأشارت بعض الدّراسات إلى أهميّة استخدام اللّعب في علاج الأطفال.

ويعتبر اللّعب بالنّسبة للطّفل المعاق هو نفسه بالنّسبة للطّفل العادي، ولكن ينقصه شيء واحد ألا وهو إرشاد وتوجيه وتدريب الطّفل المعاق لكيفية استخدام اللّعب بطريقة مفيدة له. (عبد السلام ، 2013 ، ص ص20–21)

مما سبق نستخلص أنّه ليست هناك طريقة واحدة أو اتجاه معيّن في العلاج النفسي يُفضل استخدامه مع المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، فهناك اختلافات في درجة الذّكاء يجب أخذها في الاعتبار، وهنالك اختلافات في مكوّنات الشّخصية، والمشكلات والخبرات، وهي إن أُخِذت كلها في الاعتبار فإنّ الطّرق والوسائل التي تستخدم مع الأطفال يجب أن تكون واحدة، وأنّ أساس نجاح أي نوع من العلاج أو الإرشاد لابُدّ أن يسبقه تحديد دقيق للمشكلة أساس البحث والوقوف على أبعادها، وتحديد أسبابها، ثم بعد ذلك الانتقال إلى طرق الإرشاد والتّدريب المناسب.

خلاصة الفصل:

تطرقنا خلال هذا الفصل إلى السّلوك الانطوائي و الاعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم من عدة جوانب، بداية من ناحية المفهوم، كذلك التصنيفات المتعددة لهما، بالإضافة إلى خصائص الأفراد ذوي السّلوك الانطوائي والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، ومن ثم تطرقنا إلى مختلف حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعلّم، وأخيراً مجموعة من طرق ارشادهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

إجراءات الدّراسة الميدانيّة

الصفحة

تمهيد.....147

1. المنهج المتّبع.....147
2. متغيرات الدّراسة.....150

أولا: الدّراسة الاستطلاعية

1.خطوات الدّراسة الاستطلاعية.....152
2.نتائج الدّراسة الاستطلاعية.....154
3.حدود الّدراسة الاستطلاعية.....155
4.أدوات الدراسة وخصائصّها السيكومترية...155
5.ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب 184

ثانيا: الدّراسة الأساسيّة

1. عيّنة الدّراسة الأساسيّة.....189
2. حدود الدّراسة الأساسيّة.....195
3. أدوات الدّراسة.....196
4. اجراءات الدّراسة الأساسية.....200
5. أساليب المعالجة الاحصائيّة للبيانات.....201

خلاصة الفصل.....203

تمهيد:

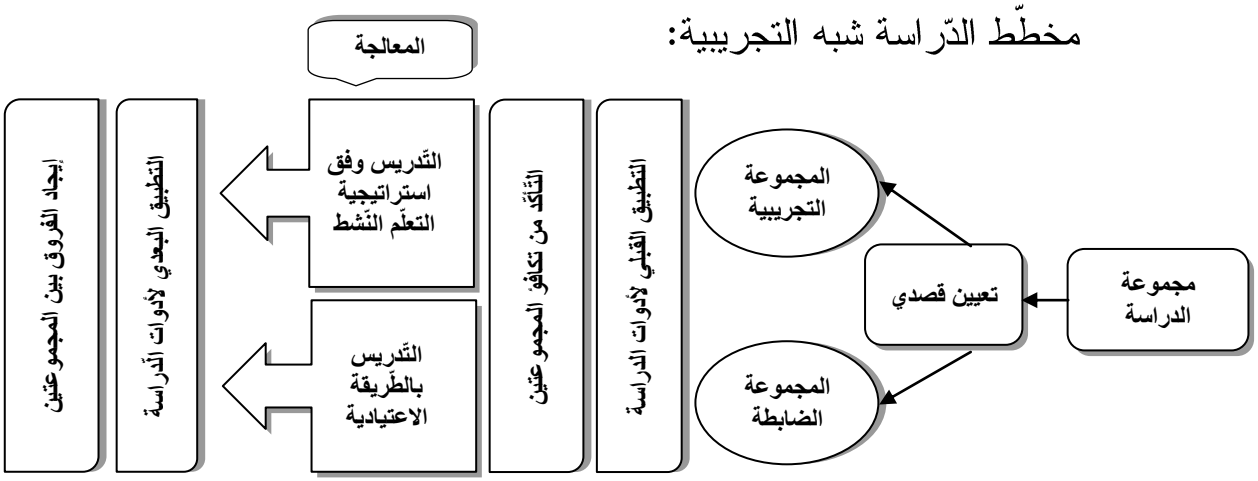
إنّ نجاح أي بحث علمي يعتمد أساسا على مدى مناسبة الإجراءات المتّخذة للموضوع المدروس، فأي خطأ في المنطلق سيؤثر لا محالة على النّتائج، ولذلك، وفي هذا الفصل الذي نفتتح به الجانب التطبيقي لهذا العمل، سيتم عرض الإجراءات التجريبية المتبعة وتفاصيل العمل الميداني.

يبدأ هذا الفصل بتبيان المنهج المتبع في الدّراسة وأسباب اختياره، ثم ينتقل إلى وصف مجموعات الدّراسة وخصائص أعضائها وكيف تمّ اختيارها. بعد ذلك يتم عرض الإطار المكاني والزّماني للدّراسة وكذا الوسائل المستخدمة في جمع المعلومات وأدوات القياس، ثمّ تُعرض الخطّة المتبعة وكيفية سير الدّراسة والاجراءات التجريبية.

1- المنهج المتّبع:

إنّ اختيار أي منهجية لدراسة معيّنة يقوم على أساس الغرض من هذه الدّراسة والأهداف المرغوب تحقيقها، فكل منهج يصلح لدّراسات معينة، ولا يصلح لأخرى، وبما أنّ دراستنا الحالية تقوم على التحقّق من إمكانية تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم بواسطة تدريسهم وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، أي أننا بصدد دراسة تأثير عامل على آخر، وبما أنّ اختيارنا لمجموعة الدّراسة، لم يكن عشوائيا بل كان مقصودا بحيث تفرض الدّراسة التي بين أيدينا خصائص محدّدة في مجموعة الدّراسة من حيث العمر الزّمني، ونسبة الذّكاء ودرجة السّلوك الانطوائي قبل تطبيق البرنامج عليهم، وفي مثل هذه الدّراسات فإنّ المنهج شبه التجريبي هو الأنسب للوصول إلى الأهداف المرجوة، والمنهج

شبه التجريبي (Quasi-experimental Research) هو المنهج الذي يُعتمد في دراسة الأحداث والمشكلات اعتماداً على المنّهج العلمي القائم على الملاحظة، وفرض الفروض، والتجربة الدّقيقة المضبوطة التي تتحكم في ضبط المتغيرات المختلفة عن قصد.(السعدني وآخرون، 2010، ص95). والمنهج شبه التجريبي في الواقع هو شبيه بالمنهج التجريبي، غير أنّه يختلف عنه خاصّة فيما يتعلّق باستخدامه عيّنة مقصودة (غير عشوائية)، وعليه فقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التّجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين: المجموعة التّجريبية (Experimental Group) والمجموعة الضابطة (Control Group) اختُبِرت قبليًّا في مهارات اللّغة الشفهية والسلوك الانطوائي، ثمّ أُخضِعت المجموعة التّجريبيّة لِتتعلّم مجموعة من المقاطع من كتاب اللّغة العربيّة المقرّر وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، في حين أُخضِعت المجموعة الضّابطة لِتتعلّم الوحدات ذاتها، ولكن وفق الطّريقة المتّبَعة التقليدية. بعد ذلك اختُبِرت المجموعتان بعديًّا للتّعرّف على أثر تطبيق المتغيّر المستقلّ (استراتيجيات التّعلّم النّشط) في المتغيّرين التّابعين (اكتساب مهارات اللّغة الشفهية وخفض السلوك الانطوائي) لدى المجموعة التّجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضّابطة. والشّكل(06) يوضّح مخطّط الدّراسة شبه التجريبية:



شكل (06) التّصميم شبه التّجريبي للدّراسة (إعداد الباحثة)

كما يمكّن تمثيل (التصميم شبه التجريبي) القائم على استخدام مجموعتين متكافئتين باختبار قبلي–بعدي، بالتحديد المقصود لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، بحيث يتم تطبيق البرنامج التعليمي القائم على استراتيجيات التّعلّم النّشط للمجموعة التجريبية، والأخرى ضابطة لا تستخدم البرنامج، مع تطبيق اختبار قبلي–بعدي. ويبين الجدول (01) التصميم التجريبي للدّراسة الحالية، وذلك للتعرف على أثر برنامج تعليمي مبني على استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلم المدمجين في المؤسسات التربوية:

جدول (01): التصميم شبه التجريبي للدّراسة الحالية

المجموعة	المعالجات		
	قبلي O1	طبيعة المعالجة X	بعدي O2
التجريبية R1	تطبيق مقياس السلوك الانطوائي اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بطاقة ملاحظة	التدريس وفق استراتيجيات التعلم النشط	تطبيق مقياس السلوك الانطوائي اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بطاقة ملاحظة
الضابطة R2	تطبيق مقياس السلوك الانطوائي اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بطاقة ملاحظة	طريقة التدريس التقليدية بالغرفة الصفية.	تطبيق مقياس السلوك الانطوائي اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية بطاقة ملاحظة

يبيّن الجدول أعلاه تصميم الدّراسة وهو أحد التصاميم شبه التجريبية ذو المجموعتين حيث يشير الرمز" X" إلى المعالجة: المادة التعليمية المُدَرَّسة وفق استراتيجيات التعلم النشط القائمة على تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض

السلوك الانطوائي للمعاقين عقليا القابلين للتعلّم، أو طريقة التدريس بالطريقة التقليدية.

2- متغيّرات الدّراسة:

1.2. المتغير المستقل:Independent Variable وهو المتغير الذي نقيس أثره على المتغير التابع و في هذه الدّراسة نجده على مستويين:

- ✓ الطريقة الاعتيادية في التدريس للمجموعة الضابطة.
- ✓ التّعلّم القائم على استراتيجيات التّعلّم النّشط لتدريس المجموعة التجريبية.

2.2. المتغير التابع: Dependent Variable وهو المتغيّر الذي يتغيّر نتيجة تأثره بالمتغيّر المستقل ويشمل في دراستنا الحاليّة:

- ✓ مهارات اللّغة الشّفهية.
- ✓ السّلوك الانطوائي.

3.2. المتغيرات الضابطة: Control Variable هو المتغير الذي يحاول الباحث إلغاء أثره على التجربة، بحيث يقوم بضبطه لتقليل الأخطاء في التجربة والحدّ من أثرها، ومن بينها:

- ✓ **العمر الزمني لأفراد مجموعة الدراسة:** قامت الباحثة بضبط ذلك من خلال اختيار أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم من عمر زمنى متقارب تراوح بين (13-15) سنة.
- ✓ **العمر العقلي لأفراد مجموعة الدّراسة:** قامت الباحثة بضبط ذلك من خلال اختيار أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم من عمر عقلي متقارب تراوحت نسبة ذكائهم بين (55-65) درجة على مقياس وكسلر.

- ✓ **المستوى الدّراسي:** قامت الباحثة بضبط ذلك من خلال اختيار أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم من نفس الصّف الدّراسي وهو الصف الخامس ابتدائي والتحقق من عدم وجود تلاميذ معيدين من ضمن مجموعة الدّراسة.
- ✓ **التحصيل الدّراسي:** وذلك بالاطلاع على النتائج الدّراسية للسنة الفارطة لمجموعتي الدّراسة، حيث تراوحت معدلاتهم السنوية بين (5.29 – 8.11). وكانت نتائجهم في مادة اللغة العربية تتراوح بين (3.50 – 7.00).
- ✓ **المستوى الاقتصادي والاجتماعي:** بمساعدة المعلمة تمّ التحقّق من تقارب أفراد العيّنة في المستوى الاجتماعي والاقتصادي.
- ✓ **المحتوى التعليمي:** تمّ ضبط المحتوى التعليمي من خلال أنشطة البرنامج المنفذة وفقا لدليل المعلّم بالنّسبة للمجموعة التجريبية، أما بالنّسبة للمجموعة الضّابطة: فقد درست بالطريقة الاعتيادية.
- ✓ **مكان التّدريس:** تمّ التّدريس بنفس البيئة الصّفية من حيث الإضاءة والتهوية.
- ✓ **زمن التّدريس:** حيث تمت مراعاة تدريس المجموعتين بنفس الفترة الزمنية لمختلف الأنشطة المقررة وفي نفس التوقيت، في الفترة الممتدة من: 08 نوفمبر 2020 إلى 22 أفريل 2021.
- ✓ **تكافؤ خصائص المعلمات:** حيث يوجد تكافؤ بين معلمتي المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث عدد سنوات الخبرة تراوح بين (04-05) سنوات، كذلك فيما يخص التخصص فمعلمة المجموعة التجريبية تخصص تربية علاجية وتعليم مكيف، ومعلمة المجموعة الضابطة

تخصص تربية خاصة، وكلتاهما من جنس أنثى، ويدرسان المستوى الخامسة ابتدائي.

أوّلاً: الدّراسة الاستطلاعية:

تعدّ الدّراسة الاستطلاعية من الإجراءات المنهجية الهامة لأية دّراسة، للكشف عن الظروف المحيطة بالظاهرة حتى يتمكن الباحث من أخذ صورة واضحة المعالم عن ميدان بحثه ودراسة مشكلته بدقة ومعرفة المعيقات قبل البدء بتطبيق دراسته.

ويرى (عبد الحليم منسي، 2003، ص 61-62) أنّه "قبل البدء في إجراءات البحث خاصة البحوث الميدانية القيام بدّراسة استطلاعية للتعرّف على الظروف التي يتم فيها إجراء البحث والصّعوبات التي ربّما تواجه الباحث في تطبيق أدوات بحثه ولذلك ينبغي للباحث بإجرائه للدّراسة الاستطلاعية أن يبيّن أهدافها والتحقّق من صحة إجراءاتها ثمّ الإجراءات الخاصّة بالدّراسة الأصلية".

إذ تهدف الدّراسة الاستطلاعية إلى استطلاع الظّروف التي تحيط بالظّاهرة التي يرغب الباحث في دراستها، والتّعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها، واخضاعها للبحث العلمي، وكذا التّأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث(إبراهيم، 2000، ص38)

وتعتبر الدّراسة الاستطلاعية خطوة من الخطوات الأساسية والأولية عند إجراء الدّراسات أو البحوث العلمية، بحيث يتّم من خلالها التّعرف على مسار الدّراسة وأهدافها. والتي تتلخص فيما يلي:

1. التّعرف على ميدان الدّراسة الأساسية.

2. الكشف عن الصعوبات التي يمكن مصادفة الباحث لها في الدّراسة الأساسية ومحاولة تفاديها.

3. التّأكد المباشر من مدى استجابة مجموعة الدّراسة مع أداة الدّراسة.

4. التدريب على استخدام أداة الدّراسة والتّأكد من صحتها.

وتتمثل أهداف الدّراسة الاستطلاعية في الدّراسة الحالية بما يلي:

- تحديد خصائص أفراد مجموعة الدّراسة.

– تحديد أدوات جمع البيانات والمتمثلة في: بطاقة ملاحظة، بالإضافة إلى مقياس السلوك الانطوائي، وأيضا اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية وكذلك المادّة التّعليمية المُدَرَّسة وِفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

– تمرير المادّة التّعليمية التي ستُدَرَّس المنجزة من طرف الباحثة وفق استراتيجيات التعلّم النّشط لرصد آراء السّادة مفتّشي التّعليم الابتدائي وبعض مدرّسي الصّف الخامس من التّعليم الابتدائي ومختصين نفسانيين واساتذة أكاديميين، من أجل الأخذ بتوجيهاتهم فيما يخصّ مدى ملاءمته لمستوى التّلاميذ.

1. خطوات الدّراسة الاستطلاعية:

انطلاقا من الخلفية النظرية لموضوع الدّراسة والمتمثل في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في الأقسام المدمجة، قامت الباحثة بعدّة خطوات تمهيدية تتلخص فيما يلي:

– الحصول على طلب إجراء البحث الميداني من طرف رئيس قسم علوم التّربية بجامعة الجزائر2، موجّه إلى مديريّة النشاط الاجتماعي والتضامن بولاية تيبازة (انظر الملحق رقم 01)

– الحصول على الموافقة على إجراء البحث الميداني، ورخصة تطبيق البرنامج التعليمي من مديريّة النشاط الاجتماعي والتضامن (انظر الملحق رقم 02)

– الاتّصال بمديرة المدّرسة ومعلّمة القسم المدمج لتسليمهما رخصة قبول تطبيق البرنامج وإعلامها بموضوع ومنهج البحث، والاستئذان ببدء التطبيق.

– تطبيق أدوات الدّراسة واختيار مجموعة من أنشطة المادة التعليمية للّغة العربية والذي تمّ إعداده من قبل الباحثة.

2. نتائج الدّراسة الاستطلاعية:

بعد القيام بالدّراسة الاستطلاعية تسنى للباحثة التحقّق من:

- إعداد دليل المعلّمة والمكوّن من أنشطة مبنية على تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض حدّة السّلوك الانطوائي للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.
- وضوح إجراءات تطبيق المادة التعليمية وتعليماتها بالنّسبة لأفراد مجموعة الدّراسة.
- التدريب على آلية تطبيق المادة التعليمية من طرف المعلّمة، كذلك التحقّق من عدم وجود صعوبات في التطبيق.
- التحقّق من قدرة المعلمين ومعرفتهم في استخدام استراتيجيات التعلّم النّشط في التّدريس.
- استجابة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم وتفاعلهم مع طريقة التدريس المعتمدة.

- التحقّق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدّراسة.

3. حدود الدراسة الاستطلاعية: أُختيرت عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة ضمن:

1.3. **الحدود المكانيّة:** تمت الدّراسة الاستطلاعية بمدرسة "ابن باديس" بولاية تيبازة، وذلك خلال الموسم الدّراسي: 2020/2019.

2.3. **الحدود الزّمانية:** تمت الدّراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدّة من 8 ديسمبر 2019 الى 20 فيفري 2020.

3.3. الحدود البشرية: أجريت الدّراسة الاستطلاعية على عيّنة من أطفال معاقين عقليا قابلين للتّعلّم، مستوى الخامسة ابتدائي قوامها (12) تلميذاً وتلميذة، مدمجين في قسم خاص بمدرسة ابتدائية (مدرسة ابن باديس بولاية تيبازة).

4. أدوات الدّراسة وخصائصها السيكومترية:

للتّحقّق من صلاحيّة أدوات الدّراسة، تمّ تطبيقها على عيّنة أوليّة من نفس العمر والمستوى الدّراسي للفئة المستهدفة من البحث، بغية تحديد خصائصها السّيكومتريّة كما يلي:

1.4. استمارة جمع المعلومات الأوّلية: تتضمن معلومات شخصية، وبيانات أسرية عن الطفل، وكذلك معلومات عن الإعاقة التي يعاني منها. والهدف من هذه الاستمارة هو الحصول على معلومات عن مجموعة الدّراسة من أجل ضمان سهولة التعامل معهم(انظر الملحق رقم 03).

2.4. بناء بطاقة ملاحظة: انطلاقا من أنّ مهارات اللّغة الشفهية والسّلوك الانطوائي مرتبط بحياة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، بالتّالي كان لابدّ من ملاحظة مجموعة الدّراسة في أدائهم لبعض المهارات والسلوكات الواردة بالبرنامج، لذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تتناول الخطوات التّالية:

1.2.4.تحديد الهدف من البطاقة: تهدف بطاقة الملاحظة إلى معرفة أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط على مهارات اللّغة الشّفهية ومدى تطورها وبالتّالي نسبة انخفاض السّلوك الانطوائي على مجموعة الدّراسة بعد تنفيذ أنشطة التعليم وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

2.2.4. مصادر بناء البطاقة: لصيّاغة مفردات بطاقة الملاحظة تمّ الرجوع إلى ما يلي:

– الاطلاع على مجموعة من البحوث والدّراسات السّابقة في مجال الدّراسة الحالية (غادة قصي ومصطفى عبد الكريم، 2009) و(احمد ابراهيم، 2017) و(سلطان فهيد المطيري، 2018)، بهدف الاستفادة منها في إعداد بطاقة الملاحظة.

– الرجوع إلى قائمة مهارات اللّغة الشّفهية وأعراض السلوك الانطوائي التي تمّ اعدادها من قَبْل، ومحتوى المادة التعليمية التي تتضمن جميع المهارات الفرعية المراد قياسها.

3.2.4. خطوات بناء بطاقة الملاحظة: تمت عملية بناء البطاقة في جملة من الخطوات الموالية:

1.3.2.4. تحديد مكوّنات البطاقة: تضمنت البطاقة على مهارات الفهم وإدراك اللّغة الشفهية ومهارات استخدام اللّغة الشّفهية، واشتملت بطاقة الملاحظة في

صورتها الأوّلية على ثلاث مهارات رئيسية، وتحتوي كل مهارة منها على عدد من المهارات الفرعية كما يلي:

- مهارات الفهم وإدراك اللّغة الشّفهية، اشتملت على 08 عبارات.

- مهارات استخدام اللّغة الشّفهية، اشتملت على 09 عبارات.

- مهارات سلوكية، اشتملت على 09 عبارات.

وبذلك نجد أنّ بطاقة الملاحظة قد اشتملت على (26) أداء فرعي من المهارات الثلاث.

2.3.2.4. صياغة مفردات البطاقة: بعد تحديد المهارات المتعلّقة بالجانب اللّغوي الشّفهي المناسبة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم والتعبير عنّها بمجموعة من المفردات والتي تتمثل في سلوكيات يقوم بها الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم داخل القسم المدمج، وعليه راعت الباحثة عند صياغة مفردات بطاقة الملاحظة تطابق الأداء والصياغة مع المهارة ومع أهداف بطاقة الملاحظة، لذا انصب الاهتمام على تحديد العلاقة بين المهارات الأساسية والأداء الفرعي المكوِّن لها، وذلك من خلال:

- عبارات إجرائية ومحددة يمكن ملاحظتها وقياسها.

- صيّاغة عبارات الأداء في صيغة المضارع (فعل سلوكي في زمن المضارع).

- كل عبارة تقيس أداء واحد فقط.

3.3.2.4. تحديد مستويات الأداء: قامت الباحثة بوضع مقياس متدرج لحساب التقدير الكمي للأداء على الشّكل التّالي:

- المستوى (3) يدل على القيام بالأداء بمستوى جيّد.(يفعل)
- المستوى (2) يدل على القيام بالأداء بمستوى متوسط.(يفعله أحيانا)
- المستوى (1) يدل على عدم القيام بالأداء.(لا يفعل)

4.3.2.4. تحديد تعليمات البطاقة: تمّ صياغة تعليمات البطاقة كما يلي:

- ملاحظة الأطفال من البداية حتى نهاية النشاط.
- وضع علامة (√) في المكان المناسب لكل أداء حسب درجة قيامه به.
- توزيع درجات البطاقة بـــ: (3) درجات للأداء الجيّد، (2) درجات للأداء المتوسط، (1) درجة للذي لم يقم بالأداء.

5.3.2.4. ضبط البطاقة: بعد الانتهاء من انجاز البطاقة في صورتها المبدئية، ثم عرضها على السادة المحكمين لإبداء آرائهم واستجاباتهم عليها من خلال:

- تحقيق بنود البطاقة لأهداف البرنامج.
- دقة صيّاغة الأداء المحدد، ومدى ارتباطه بالمهارة.
- وضوح صياغة البنود (العبارات) التي تصف الاداء.
- شمولية البطاقة لجميع المهام اللازمة لأداء المهارات.
- مدى مناسبة مستويات التقديرات الكميّة المستخدمة لقياس وتقدير الأداء.
- صلاحية البطاقة للتطبيق.

1.5.3.2.4. التأكد من صدق البطاقة: من أجل أن تحقق بطاقة الملاحظة هدفها في الدراسة الحالية لابد أن تتمتع بدرجة عالية من الصدق لتقيس ما وضعت لأجله وفيما يلي سنعرض كيفية حساب صدق البطاقة، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) الإصدار(20).

أ-**صدق المحكمين:** وهو من أكثر الطرق شيوعا وتعتبر إحدى طرق تقدير الصدق فتعرف بأنّها استشارة مجموعة من الخبراء والمحكمين الذين يكونون من ذوي الخبرة والكفاءة في المادّة أو في مضمون المّادة الدّراسية التي صمم لها الاختبار. (معمرية، 2007 ، ص134)

فبعد إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأوّلية، تمّ عرضها على مجموعة من السّادة المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك من أجل التحقق من صدق محتوى العبارات المتضمنة فيها، ومدى وضوح صيّاغتها، ومدى ارتباطها بالمحور، ومدى صلاحيتها ومناسبتها للبحث، ولقد أشار المحكمون على الباحثة بإعادة الصيّاغة اللّغوية لبعض العبارات وحذف وإضافة البعض الآخر، وعليه تمّ التعديل وفق آراء المحكمين وبذلك حصلت الباحثة على بطاقة ملاحظة الجانب المهاري للجانب اللّغوي والأدائي للجانب السلوكي في صورتها النّهائية.(انظر الملحق رقم 04)

ت- **حساب الصّدق التمييزي(صدق المقارنة الطّرفية):** لأجل التّأكد من صدق بطاقة الملاحظة في الدّراسة الحالية، تمّ حساب الصّدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) والجدول التّالي يوضّح ذلك:

جدول (02) يمثّل الصّدق التمييزي للبطاقة

المعالجة الاحصائية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	الدلالة
المجموعة العليا	3	37.75	0.50	9.751	0.000	دالة عند 0.01
المجموعة الدنيا	3	44.50	1.29			

يتضح من خلال الجدول (02) أنّ هناك فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ (37.75) والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ (44.50) ومنه نستنتج بأنّ الفرق لصالح الطرف الأدنى ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكده قيمة (ت) التي بلغت (9.751) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، بمعنى أن بطاقة الملاحظة تتمتع بالصّدق وهي تقيس ما وضعت لأجله.

ج- صدق الاتساق الداخلي: تمّ التّحقق من تمتع بطاقة الملاحظة من الصدق الدّاخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية له، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(3) يمثّل معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلّية لبطاقة الملاحظة

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
بُعد مهارات فهم وإدراك اللّغة الشفهية	0.841***	دالة عند0.01
بُعد استخدام اللّغة الشفهية	0.702**	دالة عند0.01
بُعد المهارات السلوكية	0.833**	دالة عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (3) أنّ معامل الارتباط بيرسون بين **بُعد مهارات فهم وإدراك اللغة الشفهية** والدّرجة الكلّية للمقياس تساوي (0.841) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **بُعد**

استخدام اللّغة الشّفهية والدّرجة الكلّية للمقياس تساوي (0.702) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدّلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين **بُعد المهارات السلوكية** والدّرجة الكلية للمقياس تساوي (0.833) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

مما يدل أنّ قيم ارتباط الأبعاد مع الدّرجة الكلية لبطاقة الملاحظة عالية وهي تؤكد تمتع المقياس بالقدرة على قياس ما وضع لأجله.

2.5.3.2.4. حساب ثبات البطاقة: من أجل قياس قدرة بطاقة الملاحظة على تقديم نفس النتائج أثناء تطبيقها لعدّة مرات، تمّ التحقق من ذلك باستخراج معامل الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ وكذا طريقة التجزئة النصفية، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره (20) حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

أ- **حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة باستخدام معامل الفا-كرونباخ لحساب ثبات البطاقة ولدرجتها الكليّة مستخدمة في ذلك برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على البيانات التّي تمّ جمعها من العيّنة الاستطلاعية والبالغ عددها (12) طفلا من خارج العيّنة الأساسية للدّراسة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(4) يمثل معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
بطاقة الملاحظة	27	0.810

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة ألفا كرونباخ تساوي (0.810) ممّا يعد مؤشرا على ثبات بطاقة الملاحظة ودالة إحصائيا.

ث- **حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** قامت الباحثة باستخدام معامل التجزئة النصفية لحساب ثبات البطاقة ولدرجتها الكليّة مستخدمة في ذلك برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على البيانات التّي تمّ جمعها من العيّنة الاستطلاعية والبالغ عددها (12) طفلا من خارج العيّنة الأساسية للدّراسة، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(5) يمثل معامل التجزئة النصفية لبطاقة الملاحظة

المقياس	عدد العبارات	التجزئة النصفية
بطاقة الملاحظة	27	0.798

يتضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل التجزئة النّصفية يساوي (0.798) ما يُعد مؤشرا على ثبات بطاقة الملاحظة ودالاً إحصائيا.

6.3.2.4. تصحيح البطاقة: تمّ تصحيح بطاقة ملاحظة سلوك الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم، من أجل تحديد الدّرجة الخام لآداءات الأطفال على البطاقة وفق تدرج ثلاثي لعدد الاستجابات التي تتضمنها بطاقة الملاحظة، والتي تعكس درجة أداء الطفل للسّلوك وتكون كما يلي:

- يعطى للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم (3) درجات إذا قام بأداء السلوك.
- (2) درجات اذا قام بأداء السلوك أحيانا.
- (1) درجة اذا لم يقم بأداء السلوك.

7.3.2.4. وصف الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد موافقة السادة المحكمين على بنود البطاقة، وبعد حساب الصّدق وقياس الثبات أصبحت البطاقة

جاهزة للتطبيق.(انظر الملحق رقم (04)، حيث شملت البطاقة على (26) بند مقسم على الآداءات الأساسيّة التّالية:

جدول رقم (06) يوضح محتوى بطاقة الملاحظة

رقم المحور	محاور البطاقة	رقم العبارة	عدد العبارات
01	مهارات فهم وادراك اللّغة الشفهية	من 01 الى 08	08
02	مهارات استخدام اللّغة الشفهية	من 09 الى 17	09
03	مهارات سلوكية	من 18 الى 26	09

3.4. مقياس السلوك الانطوائي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم:

1.3.4. الهدف من بناء المقياس: لكل أداة قياس هدف وُضعت من أجله، لذا فإنّ هدف المقياس الذي أعدّته الباحثة هو معرفة درجة السّلوك الانطوائي عند أفراد مجموعة الدّراسة: مرتفع أو متوسط أو منخفض.

2.3.4. مصادر بناء المقياس: استخدمت الباحثة مقياس مخصص لأغراض الدّراسة من اعدادها وقامت بتعديله اعتمادا على الدّراسة الاستطلاعية والأدوات التي خصصت لها. كما تمّ الاطلاع على التراث السيكولوجي وعلى بعض الدّراسات والمقاييس التي تناولت الموضوع قيد الدّراسة بشكل عام. وقد أمكن الاستفادة منها في تكوين تصور أوّلي لأبعاد موضوع الدّراسة وفي بناء المقياس الحالي ومن هذه المقاييس نذكر:

* مقياس السلوك الإنسحابي (إعداد عادل عبد الله، 2003)

* مقياس الانسحاب الاجتماعي (إعداد مريم سمعان، 2010)

3.3.4. إعداد المقياس في صورته الأوّلية: تكوّن المقياس في صورته الأولية من(29) بند موزعين على ثلاثة أبعاد هي: البعد الأوّل الخجل بـــ (08) بنود، أما البعد الثاني فهو الانسحاب بـــ (09) بنود، في حين البعد الثالث تمثل في العزلة الاجتماعية بـــ (12) بند، وتمّ تجريبه مبدئيا بهدف التّأكد من وضوح المقياس وفهم بنوده والتّأكد من صلاحيته، والجدول الموالي يبين أرقام البنود التي تم تعديلها وتغييرها أو استبعادها.

جدول رقم (07) يبين أرقام البنود التي تمّ تعديلها و تغييرها أو استبعادها في الصّورة الأوّلية لمقياس السّلوك الانطوائي

الأبعاد	البنود التي تم تعديلها	البنود التي تم استبعادها
البعد الأول	أرقام: 1 ، 4 ، 5	رقم: 3
البعد الثاني	رقم : 11	13
البعد الثالث	ارقام: 21 ، 22 ، 27 ، 29	رقم : 24

في ضوء ما تمّ تعديله وتغييره أو حذفه واستبعاده أصبح المقياس في صورته الأوّلية مكونا من (24) بند، والجدول الموالي يوضح محتوى مقياس السّلوك الانطوائي في صورته الأولية بأبعاده الثلاثة.

جدول رقم (08) يبين أبعاد مقياس السلوك الانطوائي وأرقام بنود كل بعد

البعد	أرقام البنود	عدد البنود
الخجل	1 – 4 – 7 – 10 – 13 – 16	06
الانسحاب	2 – 5 – 8 – 11 – 14 – 17 – 19 – 21	08
العزلة الاجتماعية	3 – 6 – 9 – 12 – 15 – 18 – 20 – 22 – 23 – 24	10

4.3.4. الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الانطوائي:

من أجل أن يحقق المقياس هدفه في الدّراسة الحالية لابدّ أن يتمتع بدرجة عالية من القياس ليقيس ما وضع لأجله، وفيما يلي سنعرض كيفية حساب صدق وثبات المقياس بطريقتين، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي(spss) الإصدار(20).

1.4.3.4. حساب صدق المقياس:

أ- حساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

لأجل التّأكد من صدق مقياس الدّراسة تحت عنوان" السّلوك الانطوائي"، تم حساب الصّدق التمييزي والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (09) يمثل الصدق التمييزي للمقياس

المعالجة الاحصائية	عدد أفراد مجموعة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	الدلالة
العينة العليا	3	35.00	0.816	3.579	0.012	دالة عند 0.01
العينة الدنيا	3	37.25	0.957			

يتضح من خلال الجدول(09) أن هناك فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ (35.00) والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ (37.25) ومنه نستنتج بأن الفرق لصالح الطرف الأدنى ذي المتوسط

الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكده قيمة (ت) التي بلغت (3.579) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01.

بمعنى أن المقياس يتمتع بالصدق وهو يقيس ما وضع لأجله.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من تمتع المقياس من الصدق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط «بيرسون" بين الدّرجة الكليّة لكل بعد من أبعاد المقياس والدّرجة الكليّة له، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(10) يمثل معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
بعد الخجل	0.909**	دالة عند0.01
بعد الانسحاب	0.939**	دالة عند0.01
بعد العزلة الاجتماعية	0.958**	دالة عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول (10) أنّ معامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد الخجل والدّرجة الكلية للمقياس تساوي (0.909) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد الانسحاب والدرجة الكليّة للمقياس تساوي(0.939) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد العزلة الاجتماعية والدّرجة الكلّية للمقياس تساوي (0.958) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدّل أنّ

قيّم ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس عاليّة وهي تؤكد تمتّع المقياس بالقدرة على قياس ما وضع لأجله.

2.4.3.4. حساب ثبات المقياس:

من أجل قياس قدرة المقياس على تقديم نفس النتائج أثناء تطبيقه لعدّة مرّات، تمّ التحقق من ذلك باستخراج معامل الثّبات بطريقة "ألفا كرونباخ" وكذا طريقة "التجزئة النصفية"، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره (20) حيث تحصّلنا على النّتائج الموضّحة في الجدولين التاليين:

أ- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول(11) يمثل معامل ألفا كرونباخ للمقياس

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
السّلوك الانطوائي	24	0.719

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ تساوي(0.719) مما يعدّ مؤشرا على ثبات المقياس ودال إحصائيا، ما يسمح باعتماد المقياس وتطبيقه.

ب- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول(12) يمثل معامل التجزئة النصفية للمقياس

المقياس	عدد العبارات	التجزئة النصفية
السلوك الانطوائي	24	0.736

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل التجزئة النصفية تساوي(0.736) ما يعد مؤشرا على ثبات المقياس ودال إحصائيا مما يسمح باعتماد المقياس في الدّراسة.

5.3.4. وصف المقياس في صورته النهائية: يتكوّن المقياس في صورته النّهائية من(24) بند موزعين على ثلاثة أبعاد هي : البعد الاول الخجل بـــ (06) بنود، أما البعد الثاني فهو الانسحاب بـــ (08) بنود، في حين البعد الثالث تمثل في العزلة الاجتماعية بـــ (10) بنود. وأمام كل بند من هذه البنود (3) اختيارات تتمثل في: (دائما، أحيانا ، نادرا) (انظر الملحق رقم 06). وقد تمّ قراءة النّتائج عن طريق البرنامج الاحصائي (SPSS) في اصداره (20).

4.4. اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية مكيّف على البيئة الجزائرية:

1.4.4.تعريف المقياس: وضع المقياس من طرف (عبد الحميد خومسي،2001) وهو اختبار يقيس القدرة اللّغوية الشّفهية عند الأطفال، يطبّق الاختبار فرديا أي في مقابلة خاصّة بين الفاحص والمفحوص وتطرح التعليمة شفهيّا على الحالات وتسجل الإجابة، بينما تتواجد البنود في كرّاس الاختبار. وتمّ تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف (عدي دليلة،2016)

ويتكون هذا المقياس من 04 مجالات موزعة على 06 بنود وهي:

1-المعجم (lexique)

1-1 الاستقبال المعجمي (lexique en réception (lexR))

1-2 الانتاج المعجمي (lexique en production (lexP))

2-الفونولوجيا (réception de mots (repM))

3-الفهم ((compréhension (c) و ينقسم الفهم الى بنديين فرعيين وهما:

3-1 الفهم ((compréhension (c1): خصص للأطفال من 03 سنوات و04 سنوات و03 أشهر.

3-2 الفهم ((compréhension (c2): يخص الأطفال انطلاقا من 05 سنوات و03 أشهر الى 10 سنوات و03 أشهر، وهي الفئة العمريّة التّي انصب عليها موضوع بحثنا والّتي سيكيف من اجلها اختبار "خومسي" لتقييم اللّغة الشفهية في دراستنا.

4-التعبير اللغوي:

4-1-إنتاج العبارات: (production d'énonces(prodE

4-2-تكرار العبارات: ((répétition d'énonces(repdE

الجدول (13) يلخص توزيع بنود اختبار "خومسي" لتقييم اللّغة الشفهية على المجالات الكبرى

المجالات	الاستقبال المعجمي	الانتاج المعجمي	تكرار الكلمات	الفهم	انتاج العبارات	تكرار العبارات
1-المعجم	×	×				
2-الفونولوجيا			×			
3-الفهم				×		
4-التعبير اللغوي					×	×

وتسمح البنود الثلاثة الأولى بدّراسة المعجم على المستوى الشكلي والمحتوى المتمثلة في:

1-الاستقبال المعجمي: الذي من خلاله يتوجب على الطفل اختيار صورة من أربعة صور مقترحة في هذا البعد ويتضمن البنود أسماء الاشياء.

2-الانتاج المعجمي: هنا نطلب من الطفل تسمية صورة بالإجابة على السؤال "ما هذا" أو " ماذا يفعل".

3-تكرار الكلمات: يسمح هذا البند بدّراسة الفونولوجيا المعجمية عن طريق مجموعتين من (16) كلمة التّي تختلف حسب تداولها وتعقدها الفونولونجي.

أما البنود التالية فهي مخصصة لدّراسة الكفاءة المورفولوجية على مستوى كل من الاستقبال والانتاج والتي تشمل البنود الثلاثة الاخيرة:

1-تقييم الفهم مع قدرات التصحيح الذاتي: وذلك باستعمال لوحات من أربعة صور ترافقها عبارة، وينقسم هذا البعد إلى جزأين الجزء الأول مخصص للأطفال الأصغر سنا من 03 سنوات و03 أشهر إلى 04 سنوات و03 سنوات والجزء الثاني الآخر للأطفال من 05 سنوات و03 أشهر إلى 10 سنوات و03 أشهر.

2-تكرار العبارات: يتكون من 15 بند مخصص للأطفال من03 سنوات و03 أشهر إلى 05 سنوات و03 أشهر، تسمح بدراسة بعض مظاهر إنتاج العبارات على المستوى المورفو-نحوي.

3-انتاج العبارات (تكملة الجمل): يتكون من 25 بند تسمح هي أيضا بدّراسة مختلف مظاهر إنتاج العبارات على المستوى المورفو-نحوي.

وفي الأخير يمكن استخلاص أو تجسيد بروفيلات انطلاقا من مجموع النقاط التي تسمح باستخلاص الميزات الخاصة للتوظيف اللّغوي لكل طفل مع إثبات وجود أو غياب النقاط الغير المنسجمة لمختلف عناصر اللّغة المدروسة.

إن معظم البنود مصممة بوضع نقاط توقف الذي يسمح بعدم تطبيق كل البنود على الحالات، وفي هذه الحالة يمكن اقتراح البنود الغير المستعملة بعد الانتهاء من عملية التكفل بالحالة.

2.4.4. طريقة تطبيق الاختبار: يطبق الاختبار بطريقة فردية في مقابلة شخصية مع الأطفال مع مراعاة بعض النقاط وهي:

- يجب أن تقدم بنود الاختبار بصفة حيادية دون أي تلميح أو تركيز على نقطة ما أو استعمال إيقاع معين.

- يمكن تقسيم إجراء كل الاختبار في حصتين وذلك خاصة عند الاطفال الصغار الذين يتعبون بسرعة.

ملاحظة: إن تحليل النتائج في هذا الاختبار سيعتمد أو سينصب على مجموع النقاط الأساسية لإجابات الأفراد على بنود كل بعد من أبعاد الاختبار، أما النقاط الفرعية الأخرى فما هي إلا تحليل للإجابات الأساسية التّي يمكن أن تقدم معلومات عن نوع وحجم الأخطاء اللّغوية عند الأفراد، وهذا يخص البنود الثلاثة من الاختبار المتمثلة في الفهم، إنتاج العبارات وتكرار العبارات.

3.4.4. الخصائص السيكومترية للاختبار:

من أجل أن يحقق الاختبار هدفه في الدّراسة الحالية لابّد أن يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات ليقيس ما وضع لأجله، وفيما يلي سنعرض كيفية حساب صدق وثبات الاختبار بطريقتين، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي(spss) الإصدار(20).

1.3.4.4. حساب صدق الاختبار: يعتبر الصدق أحد الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيّد ولدّراسة صدق الصّيغة الجديدة لاختبار "خومسي" لتقييم اللّغة الشّفهية في البيئة الجزائرية اعتمدنا على نوعين من الصّدق، الصّدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) وصدق الاتساق الدّاخلي.

أ-حساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

لأجل التأكد من صدق الاختبار الدراسة تحت عنوان "مهارات اللغة الشفهية"، تم حساب الصدق التمييزي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (14) يمثل الصدق التمييزي للاختبار

المعالجة الاحصائية	عدد أفراد مجموعة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة الدلالة	الدلالة
العينة العليا	3	179.00	2.943	2.449	0.050	دالة عند 0.05
العينة الدنيا	3	183.00	1.414			

يتضح من خلال الجدول(14) أنّ هناك فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ (179.00) والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ (183.00) ومنه نستنتج بأنّ الفرق لصالح الطرف الأدنى ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكده قيمة (ت) التي بلغت (2.449) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.05، بمعنى أنّ الاختبار يتمتع بالصدق وهو يقيس ما وضع لأجله.

أ-حساب صدق الاتّساق الدّاخلي:

تمّ التحقق من تمتع الاختبار من الصدق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط «بيرسون" بين الدّرجة الكليّة لكل بُعد من أبعاد الاختبار والدّرجة الكلية

له، وكانت جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15) يمثل الاتساق الداخلي للاختبار

الأبعاد	معامل الإرتباط	الدلالة
بعد الاستقبال المعجمي	0.500**	دالة عند 0.01
بعد الإنتاج المعجمي	0.462*	دالة عند0.05
بعد تكرار الكلمات	0.673**	دالة عند0.01
بعد الفهم	0.167*	دالة عند0.05
بعد إنتاج العبارات	0.550**	دالة عند0.01
بعد تكرار العبارات	0.822**	دالة عند0.01

نلاحظ من خلال الجدول (15) أنّ معامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد الاستقبال المعجمي والدّرجة الكلّية للاختبار تساوي (0.500) وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد الإنتاج المعجمي والدّرجة الكلّية للاختبار تساوي (0.462) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومعامل الإرتباط "بيرسون" بين بعد تكرار الكلمات والدّرجة الكلّية للاختبار تساوي(0.673) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد الفهم والدرجة الكلية للاختبار تساوي (0.167) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، ومعامل الارتباط "بيرسون" بين بُعد إنتاج العبارات والدّرجة الكلّية للاختبار تساوي (0.550) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط بيرسون بين بُعد تكرار العبارات والدّرجة الكلّية للاختبار تساوي (0.822) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

مما يدل أن قيم ارتباط الأبعاد مع الدّرجة الكلّية للاختبار عالية وهي تؤكد تمتع الاختبار بالقدرة على قياس ما وضع لأجله.

2.3.4.4. حساب ثبات الاختبار:

من أجل قياس قدرة الاختبار على تقديم نفس النّتائج أثناء تطبيقه لعدّة مرات، تمّ التّحقق من ذلك باستخراج معامل الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" وكذا طريقة "التجزئة النصفية"، وهذا بالاستعانة ببرنامج حزمة التحليل الإحصائي (spss) في إصداره(20) حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

أ- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول(16) يمثل معامل ألفا كرونباخ للاختبار

المقياس	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
مهارات اللغة الشفهية	232	0.721

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة ألفا كرونباخ تساوي(0.721) مما يعدّ مؤشرا على ثبات المقياس ودال إحصائيا.

ب- حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول(17) يمثل معامل التجزئة النصفية للاختبار

المقياس	عدد العبارات	التجزئة النصفية
مهارات اللغة الشفهية	232	0.700

يتّضح من الجدول أعلاه أنّ قيمة معامل التجزئة النصفية تساوي(0.700) ما يعدّ مؤشرا على ثبات الاختبار ودال إحصائيا.

5.4. إعداد المادة التّعليميّة وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط: تمّ تصميم وإعداد الخطة التدريسيّة بناء على مجموعة من الخطوات، نذكرها فيما يلي:

1.5.4. صياغة الوحدات الدراسية وفقاً لاستراتيجيات التّعلم النّشط:

وقد تطلبت هذه الخطوة الاطلاع على العديد من المراجع والدراسات التي تناولت استراتيجية التّعلّم النّشط منها :عبد الرحمن كامل (2007) وعبد الهادي عبد الله (2007) وجودة سعادة وآخرون (2006) و Stephen, J, Thornton (2005) وعبد اللطيف حيدر (2002) وLorenzen (2001)، ومن ثم إعداد الدروس وفقا للاستراتيجيات التي قامت الباحثة باختيارها، وحرصت على أن تكون من الاستراتيجيات التي لا تكلّف المعلّمة، وتكون قادرةً على تطبيقها بسهولة في مادة اللّغة العربية، ويمكن تطبيقها بمواد أخرى، ولجميع المراحل العمرية.

2.5.4. مصادر اعداد دروس اللّغة العربية القائم على استراتيجيات التعلم النّشط: تمّ إعداد القائمة الخاصّة بمهارات فهم المنطوق والتعبير الشّفهي والانتاج الشّفهي والقراءة آداءاً وفهماً، واشتقاق مادّتها اللاّزمة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم الصّف الخامس ابتدائي من خلال:

– الدّراسات والأبحاث السّابقة المرتبطة بمهارات اللغة الشفهية، واشتقاق مادّتها اللازمة لتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم الصّف الخامس، وتمّت الاستفادة من عدّة دراسات كدراسة (جبور حنان وطاشمة راضية، 2020)، و(أبو شرخ أسماء محمد عبد الله، 2016) و(بدوي الزّربا وشرين مروان، 2014)، وبعض المراجع منها: (أبو السّعود سلامة، 2020)، و(عاشور قاسم راسم والمقدادي فخري محمد، 2019)، (الدّهلكي عبد الأمير زينة، 2018)، و(الهاشمي عبد الرحمن، 2016)، و(عطيّة علي محسن، 2007).

- وثيقة الإطار المرجع للمناهج الوطنيّة 2016 لمرحلة التّعليم الابتدائي.

- نموذج دليل المعلّم في تدريس اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من كتاب اللّغة العربيّة 2020/2019.

- أهداف تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائية للمعاقين عقليا القابلين للتّعلم.

- مختلف وجهات النّظر عند بعض الخبراء والمختصّين في اللّغة العربيّة وطرق تدريسها.

- كتاب اللّغة العربيّة المقرّر على الصّف الخامس الابتدائي.

3.5.4. الأهداف العامة لتدريس المعاقين عقليا القابلين للتعلم اللّغة العربية وفقاً لمراحل التعلم النشط: يهدف اعداد دروس اللّغة العربية إلى إكساب التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم المهارات اللغوية الشفهية خاصة تلك التي تؤهلهم للاتصال والتواصل والذي يتّم في حدود قدرات أطفال مجموعة الدّراسة، مما يزيد من شعورهم بالرضا عن النفس وعن الآخرين، في جو يسوده المشاركة الفعالة والنشطة وذلك من خلال:

- إكساب التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتّعلم بعض المهارات الحياتية واللّغوية التي تتناسب مع قدراتهم.

- زيادة التفاعل الاجتماعي من خلال العمل الجماعي والأنشطة باستخدام التّعلم النّشط حيث يكون التلميذ هو القائم بالنّشاط.

- زيادة روح التعاون والإخاء والمشاركة بين الأطفال مما يتيح الفرصة لتكوين علاقات مُرضية مع المحيطين بهم.

- تنمية وتأكيد وعي التلميذ بذاته وذلك بالنّجاح في أداء الأنشطة المتنوعة.

– تهيئة التلميذ ورفع القصور الملموس لدية في الأداء اللّغوي.

– التركيز على الجانب العملي الذي يساعد التلميذ المعاق على الإحساس بأدائه بعض الأعمال بنفسه.

4.5.4. تحديد محتوي المادة التّعليمية المبنية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

تم تحديد محتوي البرنامج بعد الرجوع إلى نتائج القائمة الخاصة بالمهارات اللّغوية للمعاقين عقليا القابلين للتّعلم ، وقد تّم حصر الأنشطة التي تتضمنها تلك المهارات اللّغوية الشفهية في إطار عام يحدده خصوصيات أفراد مجموعة الدّراسة، وبناء على ذلك فقد تضمن المحتوي على ما يلي:

*محتوى المادة التّعليمية والذي يشتمل على 6 دروس:

- الدّرس الأوّل بعنوان " رفاق المدرسة " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الثّاني بعنوان " طريق السعادة " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الثالث بعنوان " الاخلاص في العمل " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الرابع بعنوان " مهنة الغد " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الخامس بعنوان " كلنا أبناء وطن واحد "ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس السادس بعنوان " أرض غالية " ويتضمن (3 أنشطة)

وتتمثل هذه الأنشطة الثلاث في: قراءة وفهم النص، فهم المنطوق والتعبير الشفهي، تعبير كتابي.

الجدول (18) يوضح دروس المادّة التعليمية المبنية وفق استراتيجيات التعلّم النّشط

المجال	نصوص القراءة	محتوى التعلم (النشاط)	استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة	زمن الحصة
القيم الانسانية	رفاق المدرسة	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
	طريق السعادة	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
الحياة الاجتماعية والخدمات	ادماج تقويم ومعالجة		فرز المفاهيم + الجمل المعبرة عن النتائج	45 د ــ 1 سا
	الإخلاص في العمل	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
	مهنة الغد	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
	ادماج تقويم ومعالجة		فرز المفاهيم + الجمل المعبرة عن النتائج	45 د ــ 1 سا
الهوية الوطنية	وطن واحد كلنا أبناء	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
	أرض غالية	قراءة + فهم النص	فكر، زاوج، شارك + لعب الادوار	45 د ــ 1 سا
		فهم المنطوق/ت شفهي	المناقشة النشطة + تدريس الاقران + أوجد الخطأ	45 د ــ 1 سا
		تعبير كتابي	تعلم تعاوني + تدريس الأقران	45 د ــ 1 سا
	ادماج تقويم ومعالجة		فرز المفاهيم + الجمل المعبرة عن النتائج	45 د ــ 1 سا

5.5.4 مدّة تدريس المادة التّعليمية المبنية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

يستغرق تدريس المادة التعليمية المبنية وفق استراتيجيات التعلم النشط 05 أشهر ونصف بمعدل حصتين (02) كل اسبوع، تتخللها حصة اضافية خاصة بإدماج وتقويم ومعالجة كل 15 يوم، بمعدل 21 حصة، والجدول (19) يوضح ذلك:

الجدول (19) يوضح توزيع الحصص المُقدَّمة للمجموعة التجريبية ومحتواها ومدّتها

عدد الحصّص	محتوى الحصّة	مدّة الحصّة
08	- القياس القبلي من خلال تطبيق مقياس السّلوك الانطوائي المعّد من قبل الباحثة، واختبار مهارات اللّغة الشّفهية لخومسي. - شرح محتوى المادة التعليميّة المبنيّة وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط للمعلمة وطريقة تنفيذه.	من 45 د إلى 1سا
21	- التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.	من 45 د إلى 1سا
06	- القياس البعدي من خلال تطبيق مقياس السلوك الانطوائي المعّد من قبل الباحثة، واختبار مهارات اللّغة الشفهية لخومسي.	من 45 د إلى 1سا

6.5.4. استراتيجيات التّعلّم النّشط المستخدمة في تّدريس أفراد المجموعة التجريبية للدّراسة:

1- استراتيجية فكر، زاوج، شارك.

2- استراتيجية المناقشة النشطة.

3-استراتيجية التعلم التعاوني

4- استراتيجية تدريس الأقران

5-استراتيجية لعب الدور

6-استراتيجية التّعلّم باللّعب (أوجد الخطأ).

7-استراتيجية الجمل المعبّرة عن النتائج.

8-استراتيجية فرز المفاهيم

وقد تم اختيار هذه الاستراتيجيات في ضوء:

– طبيعة مادة اللّغة العربية التي تمهد وبشكل مباشر الاعتماد على مثل هذه الاستراتيجيات، والتي تساعد على اكتساب التلاميذ معارف بنائية ومهارات لغوية وذلك بسبب تنوع أنشطة التّعلّم التي يمارسها التلميذ، فالمعرفة ينشئها التلاميذ أنفسهم عندما يحاولون تمثل المعلومات والخبرات والمشاعر والعلاقات الجديدة كما، أنّهم يحصلون على الأفكار والمفاهيم والعلاقات الجديدة والمعلومات من مصادر ومجالات وأنظمة متعدّدة مما يساعد على ربط المعرفة الجديدة بما سبق لهم فهمه وتمثّله.

– بما أنّ الهدف من البحث تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، فإنّ هذه الاستراتيجيات المستخدمة تساعد في التأثير على تلك المهارات وعلى التحصيل الدّراسي.

7.5.4. اجراءات تنفيذ الدّرس وفق استراتيجية التّعلّم النّشط:

*** وضعية الانطلاق (مقدّمة الدّرس):**

وتشمل مجموعة من الاستراتيجيات، ويبلغ عددها (2) وهي (المناقشة النّشطة وفكر، زاوج، شارك) والتي تمّ استخدامها في جميع المواضيع التي تمّ تدريسها، وذلك بهدف:

- إيجاد أنماط من التفكير تتناسب وقدرة المتعلّم اتجاهه.
- جذب انتباه المتعلّم للدّرس، واستثارة تفكيره.
- تحفيز المتعلّم للاستجابة للمادّة التعليمية، وتفاعله معها.
- إعطاء المتعلّم تصور ذهني لما سيتم تناوله أثناء العملية التعليمية.

*** بناء التَّعَلُّمَات (عرض الدّرس):**

وتشمل مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة مثل (التّعلّم التعاوني، لعب الادوار، وفكر –زاوج –شارك، أوجد الخطأ، تدريس الأقران). والهدف من التنوع ما يلي:

- إيجاد بيئة تعليمية نشطة ومتنوعة تلبي حاجاته.
- تكوين خبرات غنية ومتنوعة يحتاجها المتعلّم.
- مشاركة المتعلّم بفعالية كبيرة في تنفيذ الأنشطة.
- مساعدة المتعلم على التّعلّم والتفكير، وتوظيف المعلومة في مواقف حياتية أخرى.
- ضمان تفاعل المتّعلّم أثناء عملية التّعلّم.
- إيجاد التنوع في اختيار الاستراتيجيات المناسبة لكل موضوع.

*** استثمار المكتسبات والتّقويم (ختام الدّرس):**

ويتضمن استراتيجية (فرز المفاهيم والجمل المعبّرة عن النّتائج) والهدف منّها التقويم وقد تمّ استخدامها بهدف:

– إيجاد تغذية راجعة .

– تعبير المتعلّم عن رؤيته لما تم طرحه، بإبداء رأيه فيما تعلّم أو شاهد أو اعتقد أنّ من الأفضل تعلّمه.

– إعطاء المتعلّم حرية الرأي وتقبله، واحترامه لنّقد الآخرين.

– تعليم المتعلّم النّقد البنّاء.

8.5.4. تقويم تدريس مادة اللّغة العربية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

* **التقييم المرحلي:** ويتمثل التقييم في استمرارية عملية التقييم أثناء تنفيذ الدّروس من خلال ما يلي:

– تشجيع التلميذ علي القيام بالمهارة والحكم على مدى صحة الأداء.

– تطبيق بطاقة الملاحظة المرتبطة بكل المهارات، عن طريق ملاحظة سلوك التلميذ أثناء قيامة بنشاط عملي للمهارة داخل أو خارج الفصل.

* **التقييم النهائي:** وذلك بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات اللغة الشفهية ومهارات السلوك والتي تهدف إلي التّحقق من مدي فاعلية البرنامج القائم على التّعلّم النّشط في تنمية هذه المهارات لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم.

9.5.4. إعداد دليل المعلِّم: تمّ إعداد دليل المعلّم للاسترشاد به في عمليّة التّدريس. وتضمّن الدّليل ما يلي:

قامت الباحثة بإعادة تنظيم محتوى المادّة الخاصّة بتدريس اللّغة العربية (فهم المنطوق، تعبير شفهي – انتاج شفهي، قراءة – آداء وفهم) وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، وذلك بعد الاطّلاع على الكتاب المدرسي، ودليل المعلّم وتحديد دروس القراءة فيه، وحسب التّخفيف من البرنامج الدّراسي الذي حدث في الحجّم السّاعي لتدريس مادّة اللّغة العربيّة لسنة 2021/2020، والذي كان سببه ما أصاب العالم من تبِعات وباء "كورونا"، إلا أنّ التفويج المطبّق على العاديين لم يمس الأقسام المدمجة بسبب العدد القليل للمتمدرسين على مستوى هذه الأقسام.

* **مكوّنات الدّليل:** وفيما يلي شرح مبسّط عن نمط الدّليل، وطريقة ترتيبه حيث تكوّن من قسمين، هما الإطار النّظري والإطار العملي:

وتضمّن الإطار النّظري للدّليل شرحًا مبسّطًا عن الدّروس المختارة (ثلاثة ميادين)، وتمرّ بثلاث مراحل وهي كالتّالي: وضعيّة الانطلاق، مرحلة البناء (وتتخلّلها الوسائل والنّشاطات أثناء رسم الدرس)، ومرحلة استثمار المكتسبات والتّقويم. كما احتوى على شرح مبسّط حول استراتيجيات التّعلّم النّشط.

- مقدّمة الدّليل ويعرَض فيها الفلسفة التي يقوم عليها الدّليل بشكل مختصر.
- فكرة عامّة عن استراتيجيات التّعلّم النّشط والنّقاط الهامّة التي يجب الانتباه إليها عند التّدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.
- الأهداف العامّة لتدريس الوحدة.
- تحديد الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة الخاصّة بكلّ موضوع.
- تحديد الوسائل التّعليميّة الضّروريّة التي يمكن الاستعانة بها.
- خطّة السّير في الدّرس والإجراءات المتّبعة لاستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط.
- تحديد موضوعات التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، من الكتاب المقرّر للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وكتاب النّشاطات، وهي موضوعات من المقاطع الثلاث الأوّلى من الكتاب كالتّالي: مقطع القيم الإنسانيّة (رفاق المدرسة، طريق السّعادة)، مقطع الحياة الاجتماعية والخدمات (الاخلاص في العمل، مهنة الغد)، مقطع الهوية الوطنية (كلنا أبناء وطن واحد، أرض غالية).

في حين اهتمّ الإطار العملي للدّليل بعرض كلّ درس من دروس اللّغة العربية (قراءة – اداء وفهم/ فهم المنطوق، تعبير شفهي / تعبير كتابي) الواردة في الكتاب.

10.5.4. ضبط المادّة التعليمية المقترحة وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

للتأكد من صلاحية المادّة التّعليمية المقترحة ودليل المعلّم اتبعت الباحثة الخطوات التّالية:

أ-عرض البرنامج على السّادة المحكمين: تمّ عرض البرنامج على مجموعة من السّادة المحكمين(ملحق رقم05) وذلك للتّحقّق مما يلي:

- مدى صحّة البرنامج ومدى مناسبة ما جاء فيه من دروس لمستوي مجموعة الدّراسة.
- اضافة أو حذف أي جزئية أو مقترح يرون ضرورة لها.
- الدّقة اللّغوية لمحتويات البرنّامج.
- مدى ملائمة الأنشطة لمستوى التلاميذ.

وقد أبدى السّادة المحكّمين آراءهم حول البرنامج وتّم الاستفادة منّها في تعديل البرنامج المقترح.

ب-القيام بدّراسة استطلاعية: تمّ عمل دراسة استطلاعية للتّأكد من مدى ملائمة البرنامج بالنّسبة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم من الصّف الخامس ابتدائي وظهرت بعض الملاحظات أثناء عمل الدّراسة الاستطلاعية كعدم ملاءمة بعض استراتيجيات التّعلّم النّشط لمستوى مجموعة الدّراسة، تمّ أخذها بعين الاعتبار وتصحيحها من أجل الشروع في تطبيقها على مجموعة الدّراسة الأساسية.

5.ضبط متغيّرات الدّراسة قبل بدء التّجريب: انطلاقًا من الحرص على سلامة النّتائج، وتجنّبًا لأثار العوامل الدّخيلة التي يتوجّب ضبطها والحدّ من آثارها، ومن خلال الاعتماد على الاختيار القصدي لأفراد مجموعة الدّراسة، فقد حرصت الباحثة على التّحقّق إحصائيًّا من تكافؤ مجموعتي الدّراسة، مستخدمة

في ذلك كل من اختبار "ت" لمجموعتين مستقلّتين (Independent–Sample T–Test) وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس مدى تكافؤ وتجانس التّلاميذ في المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة قبل البدء بتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط، وذلك حتّى يتمّ التّأكّد من أنّ أيّ تغيّرات تحدث أو تطرأ على درجات التّلاميذ بعد التّجريب هي نتيجة تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط دون غيرها من المتغيّرات الأخرى، وتمّ فحص التكافؤ لمجموعتي الدّراسة في التطبيق القبلي للمتغيّرات الآتية:

- ✓ فحص التكافؤ لمجموعتي الدّراسة على اختبار اللّغة الشّفهية.
- ✓ فحص التكافؤ لمجموعتي الدّراسة على مقياس السّلوك الانطوائي.

1.5.تكافؤ مجموعتي الدّراسة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللّغة الشّفهية:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدّراسة التي تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة وبلغت 8 أفراد) و(مجموعة تجريبية وبلغت 8 أفراد) والذين تمّ اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد تقديم استجاباتهم على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية، تمّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللّغة الشفهية وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

جدول (20) يوضح نتائج اختبار تحليل (ت) لعيّنتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين(التجريبية–الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللّغة الشّفهية

الأبعاد	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
الاستقبال المعجمي	ضابطة	8	19.50	0.75	14	0.333	0.744
	تجريبية	8	19.37	0.74			
الإنتاج المعجمي	ضابطة	8	59.12	1.12	14	0.247	0.809
	تجريبية	8	59.25	0.88			
تكرار الكلمات	ضابطة	8	30.37	1.30	14	0.957	0.355
	تجريبية	8	31.00	1.31			
الفهم	ضابطة	8	45.62	4.24	14	1.435	0.173
	تجريبية	8	49.00	5.12			
إنتاج العبارات	ضابطة	8	12.12	4.12	14	0.221	0.828
	تجريبية	8	12.62	4.89			
تكرار الكلمات	ضابطة	8	14.25	1.03	14	0.239	0.815
	تجريبية	8	14.37	1.06			
المقياس ككل	تجريبية	8	150.62	3.20	14	1.087	0.295
	ضابطة	8	154.62	9.89			

يتّضح من خلال الجدول(20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات اللّغة الشفهية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (150.62) بانحراف معياري قدره (3.20) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (154.62) بانحراف معياري قدره (9.89) على الدّرجة الكليّة لمقياس مهارات اللّغة الشفهية للقياس القبلي، كما قدرت قيمة (ت) بـــ(1.087) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (19.37) والمجموعة الضابطة (19.50) على بُعد الاستقبال المعجمي، كما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (59.25) والمجموعة الضابطة (59.12) على بُعد الانتاج المعجمي، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (31.00) والمجموعة الضابطة (30.37) على بُعد تكرار الكلمات، وكذا المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (49.00) والمجموعة الضابطة (45.62) على بُعد الفهم، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (12.62) والمجموعة الضابطة (12.12) على بعد انتاج العبارات، وأخيرا المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (14.37) والمجموعة الضابطة (14.25) على بُعد تكرار العبارات.

مما يدل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس، وكل هذه النتائج تشير إلى تكافؤ وتجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التّطبيق القبلي، الأمر الذي مهّد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

2.5.تكافؤ مجموعتي الدّراسة في التطبيق القبلي لمقياس السّلوك الانطوائي:

للتّأكد من تكافؤ مجموعتي الدّراسة التي تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (مجموعة ضابطة وبلغت 8 أفراد) و(مجموعة تجريبية وبلغت 8 أفراد) والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، وبعد تقديم استجاباتهم على مقياس السلوك الانطوائي، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس السّلوك الانطوائي وهذا ما يوضّحه الجدول التالي:

جدول (21) يوضّح نتائج اختبار تحليل (ت) لعيّنتين مستقلتين (independent-samples-Ttest) للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية–الضابطة) في التطبيق القبلي لمقياس السّلوك الانطوائي

الأبعاد	المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
بعد الخجل	ضابطة	8	14.50	1.69	14	0.576	0.792
	تجريبية	8	8.87	1.24			
بعد الانسحاب	ضابطة	8	18.50	1.77	14	0.754	0.304
	تجريبية	8	11.87	1.64			
بعد العزلة الاجتماعية	ضابطة	8	23.37	1.84	14	0.664	0.566
	تجريبية	8	15.37	1.84			
المقياس ككل	ضابطة	8	56.37	3.81	14	0.295	0.295
	تجريبية	8	36.12	1.45			

يتضح من خلال الجدول(21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الانطوائي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (36.12) بانحراف معياري قدره (1.45) وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (56.37) بانحراف معياري قدره (3.81) على الدّرجة الكلية لمقياس السلوك الانطوائي للقياس القبلي، كما قدرت قيمة (ت) بـــ (14.025)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8.87) والمجموعة الضابطة (14.50) على بُعد الخجل، كما كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11.87) والمجموعة الضابطة (18.50) على بعد الانسحاب، والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (15.37) والمجموعة الضابطة (23.37) على بعد العزلة الاجتماعية.

مما يدّل على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في التطبيق القبلي للمقياس وكل هذه النتائج تشير إلى تكافؤ وتجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، الأمر الذي مهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1- عيّنة الدّراسة الأساسيّة:

قامت الباحثة بإجراءات عديدة من أجل تحديد أفراد عيّنة الدّراسة من تلاميذ ذوي إعاقة عقلية من فئة القابلين للتعلّم من مستوى الخامسة ابتدائي مدمجين في أقسام خاصّة بالمدارس الابتدائية، حيث تّم تحديدهم بطريقة قصدية من خلال جملة من الإجراءات والأدوات، حيث بلغ عدد أفراد مجموعة الدّراسة

(16) تلميذا وتلميذة ممن يعانون إعاقة عقلية بسيطة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداها تجريبية، مكونة من (08) أفراد، والأخرى: ضابطة مكونة من (08) أفراد، وتتراوح أعمارهم بين (13 و15 سنة) ونسبة ذكائهم بين (55–65) درجة.

وقد وقع الاختيار على أفراد العيّنة للأسباب التالية:

1.1. تمّ أولا، التأكد من توافق المعلمتين اللتان تدرسان مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، من حيث سنوات الخبرة، والتّخصص و المستوى التعليمي المسنّد. والجدول (22) يعرض خصائص استاذتي المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

جدول (22) يوضّح خصائص أستاذتي المجموعتين التجريبية والضابطة

استاذتي المجموعتين	الجنس	سنوات الخبرة	التخصص	المستوى المسند
التجريبية	أنثى	04 سنوات	تربية علاجية وتعليم مكيف	الخامسة ابتدائي
الضابطة	أنثى	06 سنوات	تربية خاصة	الخامسة ابتدائي

2.1. بعد ذلك تمّ الاطلاع على ملفات الأطفال بالمدرسة من أجل تحديد الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (55–65) درجة.

3.1. وبناء عليه قامت الباحثة بتحديد (12) طفل معاق عقليا قابل للتّعلّم في المجموعة التجريبية و(14) طفل في المجموعة الضابطة، ممن يعانون من ضعف في مهارات اللّغة الشفهية، ومن السّلوك الانطوائي، بعدها قامت الباحثة

بدّراسة لهذه المجموعة من الأطفال من أجل تحديد مدى توافرها على متغيرات الدّراسة، فتمّ بالتالي:

– أن يعاني الطفل من نقص واضح في مهارات اللّغة الشّفهية، تجلى ذلك من خلال تحليل كلامهم عن طريق:

- ✓ **المحادثة:** حيث قامت الباحثة بطرح مجموعة من الأسئلة على الأطفال لا يتعدى زمنها (5) دقائق تدور حول معلوماتهم الشخصية (الاسم، مكان السّكن، أفراد الأسرة، اسم المدرسة، أسماء رفقائه...).
- ✓ **القراءة:** حيث طلبت الباحثة من الطفل أن يردّد خلفها بعض الكلمات أو المقاطع بعد تكرارها أمامه.
- ✓ أن يعاني الطفل من ضعف في امتلاك مهارات اللغة الشفهية من خلال اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية الطبعة المكيّفة على البيئة الجزائرية لعدي دليلة.

- أن يعاني الطفل من السّلوك الانطوائي من خلال مقيّاس السلوك الانطوائي (إعداد الباحثة). وعليه تمّ:

* استبعاد (1) طفل في المجموعة التجريبية و(2) أطفال من المجموعة الضابطة يعانون من أكثر من إعاقة.

* أيضا قامت الباحثة باستبعاد (2) أطفال من المجموعة التجريبية و(2) من المجموعة الضابطة، يتغيبون لفترات متكررة وبصفة مستمرة.

* وعند تطبيق مقياس السلوك الانطوائي تم استبعاد (1) طفل من المجموعة الضابطة و(2) اطفال من المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة على المقياس.

والجدولين (23) و (24) يعرضان أفراد مجموعتي الدّراسة (ضابطة وتجريبية) في صورتها النّهائية.

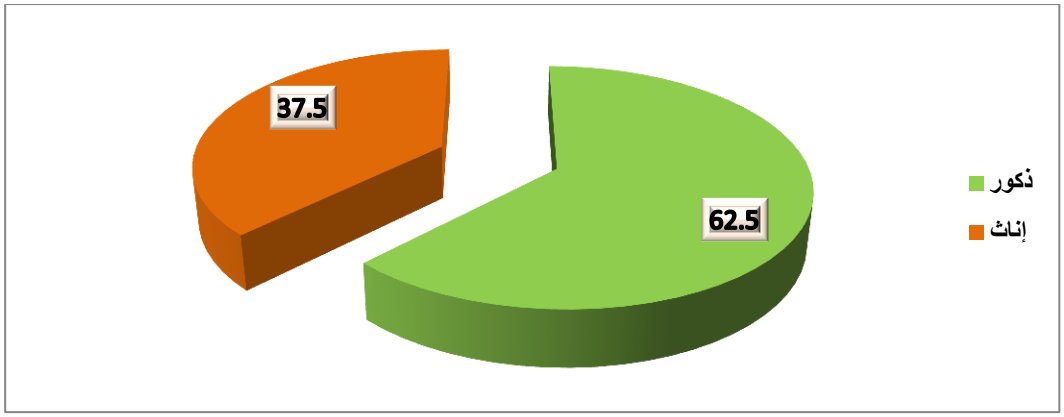
جدول رقم (23) يمثّل أعضاء المجموعة الضّابطة للدّراسة

أفراد المجموعة الضّابطة					
الطفل (ة)	الجنس	السّن	مستوى الذكاء	التحصيل الدّراسي (2019-2020)	
				المعدل السنوي	معدل مادة اللغة العربية
01	ذكر	13	60	07.31	06.05
02	ذكر	15	55	07.56	05.00
03	انثى	13	55	06.86	04.05
04	ذكر	14	55	08.02	07.00
05	انثى	15	60	05.29	03.50
06	انثى	15	65	08.11	05.50
07	ذكر	14	65	06.47	04.00
08	ذكر	14	55	06.97	03.50

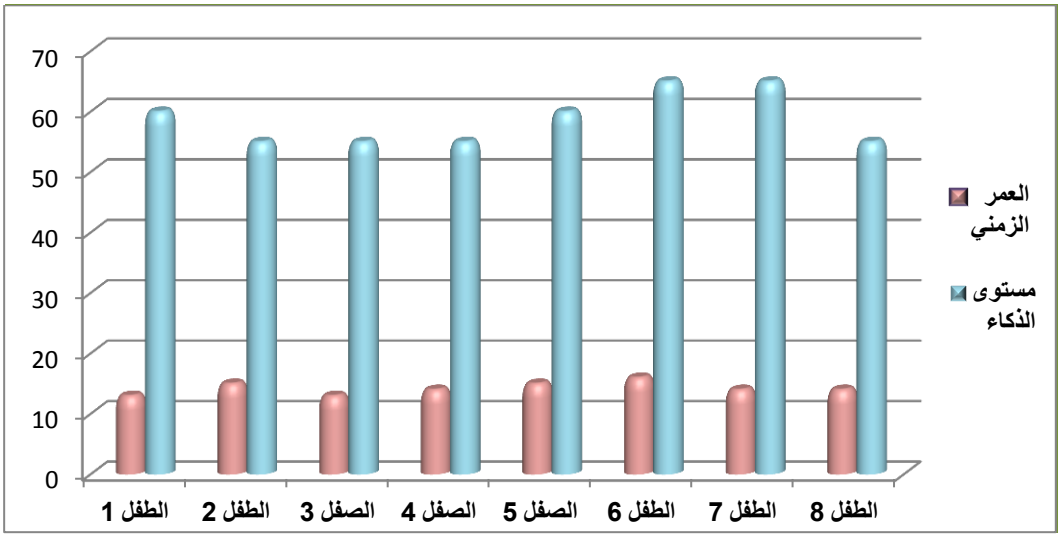
ملاحظة:

تمّ أخذ درجة ذكائهم من الملفات الإدارية الخاصّة بالأطفال.

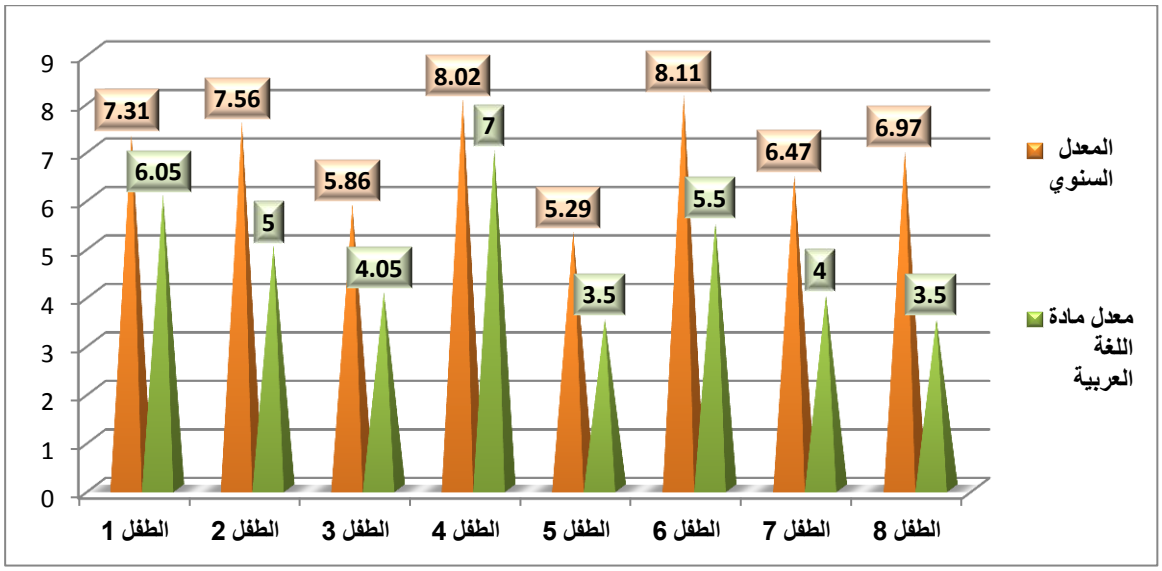
من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أنّ أفراد المجموعة الضابطة للدّراسة تكونت من (5 ذكور و3 إناث)، وتراوح عمرهم الزّمني بين (13-15) سنة، بينما مستوى ذكائهم فتراوح بين (55-65) درجة وفق اختبار وكسلر. أمّا تحصيلهم الدراسي حسب معدلهم السنوي للسنة الدراسية الفارطة 2019-2020 تراوح بين (05.29-08.11)، وحسب نتائجهم في مادة اللغة العربية تراوح بين (03.50-07.00) والأشكال (07) (08) و(09) وتوضّح ذلك:



شكل رقم (07) يوضّح جنس أفراد المجموعة الضّابطة



شكل رقم (08) يوضّح العمر الزّمني ومستوى ذكاء أفراد المجموعة الضّابطة



شكل رقم (09) يوضّح مستوى التّحصيل الدّراسي لأفراد المجموعة الضّابطة

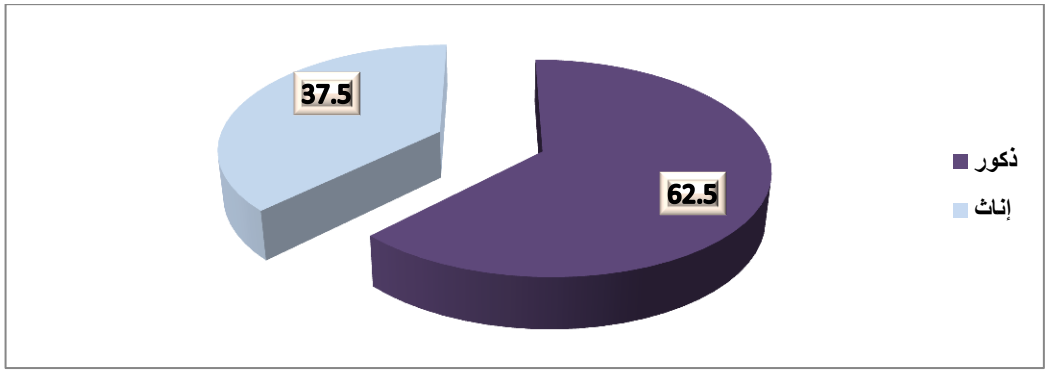
جدول رقم (24) يمثّل أعضاء المجموعة التجريبيّة للدّراسة

افراد المجموعة التجريبيّة					
الطفل (ة)	الجنس	السّن	مستوى الذكاء	التحصيل الدّراسي (2019-2020)	
				المعدل السنوي	معدل مادة اللغة العربية
01	ذكر	15	55	05.52	03.00
02	أنثى	15	55	05.50	04.50
03	انثى	15	55	05.15	03.00
04	أنثى	14	65	07.00	06.50
05	ذكر	13	60	08.30	07.00
06	ذكر	14	60	06.51	05.00
07	ذكر	15	60	07.00	06.50
08	ذكر	15	65	07.56	07.00

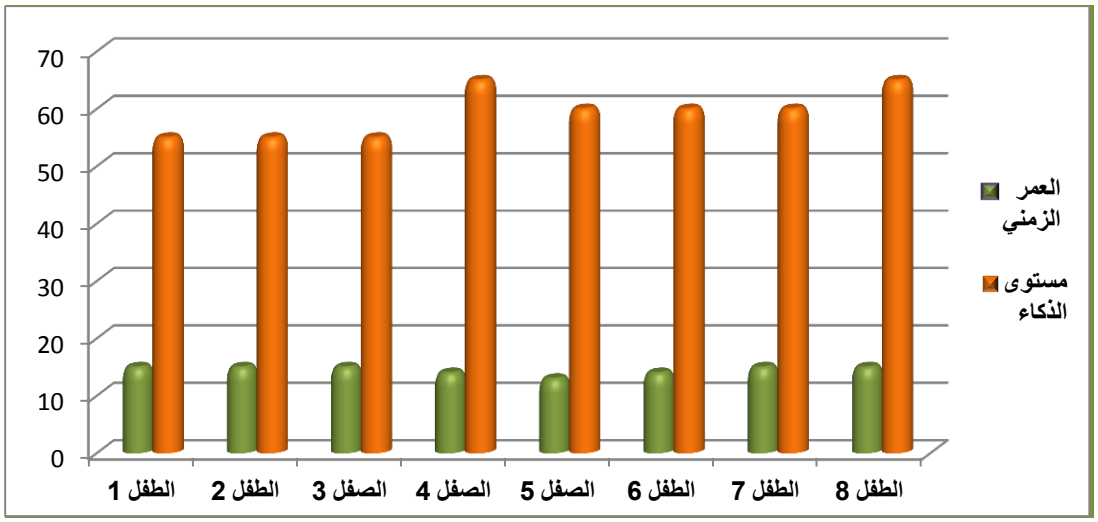
ملاحظة:

تمّ أخذ درجة ذكائهم من الملفات الإدارية الخاصّة بالأطفال.

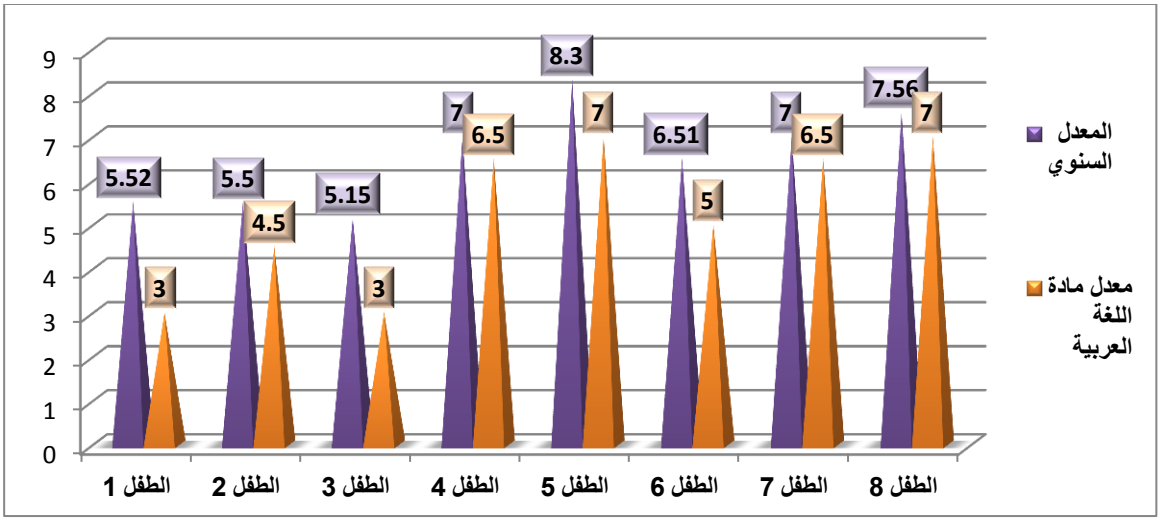
من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أنّ أفراد المجموعة التجريبيّة للدّراسة تكوّنت من (5 ذكور و3 إناث)، وتراوح عمرهم الزّمني بين (13-15) سنة، بينما مستوى ذكائهم فتراوح بين (55-65) درجة وفق اختبار وكسلر. أمّا تحصيلهم الدراسي حسب معدلهم السنوي للسنة الدراسية الفارطة 2019-2020 تراوح بين (05.15-08.30)، وحسب نتائجهم في مادة اللغة العربية تراوح بين (03.00-07.00) والأشكال (10) و(11) و(12) وتوضّح ذلك:



شكل رقم (10) يوضّح جنس أفراد المجموعة التجريبيّة



شكل رقم (11) يوضّح العمر الزّمني ومستوى ذكاء أفراد المجموعة التجريبيّة



شكل رقم (12) يوضّح مستوى التّحصيل الدّراسي لأفراد المجموعة التجريبية

2- حدود الدّراسة الأساسيّة:

1.2. الحدود المكانيّة: أجريّت الدّراسة بأقسام خاصة مدمجة بمدرستين ابتدائيتين وهما "مدرسة البشير الابراهيمي" و "مدرسة نافي علي" بحجوط ولاية تيبازة، وتمّ اختيّار المدرستين للأسّباب التّالية:

- احتوائها على عدد مناسب من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والمناسبة للدّراسة.
- سهولة الحصول على التّراخيص الإدّارية.

2.2. الحدود الزمانية: امتدّت الدّراسة الميدانية من شهر نوفمبر 2020 إلى شهر أفريل 2021. وفي هذه الفترّة تمّ إجراء القياسين القبلي والبعدي لمجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبية والإجراءات التدريبية.

3- أدوات الدّراسة:

وتمثلت أدوات الدّراسة فيما يلي:

1.3. استمارة جمع المعلومات الأوّلية: (من إعداد الباحثة) وهي عبارة عن استمارة تتضمن معلومات شخصية، وبيانات أسرية عن الطفل، وكذلك معلومات عن الإعاقة التي يعاني منها. وتهدف الاستمارة إلى الحصول على معلومات عن مجموعة الدّراسة من أجل ضمان سهولة التعامل معهم.(انظر الملحق رقم 03).

2.3. بطاقة ملاحظة: (من إعداد الباحثة) وتشمل البطاقة على (26) بند مقسم على ثلاث محاور أساسيّة هي:

- مهارات فهم وادراك اللّغة الشفهية تضم (08) عبارات.
- مهارات استخدام اللّغة الشفهية تضم (09) عبارات.
- مهارات سلوكية تضم (09) عبارات.

ويتمّ تصحيح بطاقة ملاحظة سلوك الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم، من أجل تحديد الدّرجة الخام لأدائه على البطاقة وفق تدرج ثلاثي لعدد الاستجابات

التي تتضمنها بطاقة الملاحظة، والتي تعكس درجة أداء الطفل الفعلي وتكون كما يلي:

- يعطى للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم (3) درجات إذا قام بأداء السلوك.
- (2) درجات اذا قام بأداء السلوك أحيانا.
- (1) درجة اذا لم يقم بأداء السلوك.

3.3. مقياس السّلوك الانطوائي للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم: (من إعداد الباحثة) يهدف المقياس الذي أعدّته الباحثة إلى معرفة درجة السّلوك الانطوائي (مرتفع أو متوسط أو منخفض) عند أفراد مجموعة الدّراسة.

ويتكوّن المقياس في صورته النّهائية من(24) بند موزعين على ثلاثة أبعاد هي: الخجل بـــ (06) بنود، الانسحاب بـــ (08) بنود، العزلة الاجتماعية بـــ (10) بنود. وأمام كل بند من هذه البنود (3) اختيارات هي: (دائما، أحيانا، نادرا) ويتم تصحيحه من خلال:

- حصول الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلّم على (3) درجات إذا كان الاختيار (دائما).
- (2) درجات إذا كان الاختيار (أحيانا).
- (1) درجة واحدة إذا كان الاختيار (نادرا).(انظر الملحق رقم 06).

4.3. اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية لعبد الحميد خومسي الطبعة المكيّفة على البيئة الجزائرية لعدي دليلة (2016): وضع الاختبار من طرف (عبد الحميد خومسي،2001) وهو اختبار يقيس القدرة اللّغوية الشّفهية عند الأطفال، وهو مقياس مخصص لوصف وتقييم دقيق لمختلف عناصر الكفاءة اللغوية

والمتمثلة في المعجم، الفونولوجيا والجانب المورفونحوي، وذلك على نحو تام وكامل، كما يسمح بدراسة اللّغة على مستوى كل من الفهم والانتاج.

يطبّق الاختبار فرديا أي في مقابلة خاصّة بين الفاحص والمفحوص وتطرح التعليمة شفهيّا على الحالات وتسجل الإجابة، بينما تتواجد البنود في كرّاس الاختبار. وقد تمّ تكييفه على البيئة الجزائرية من طرف (عدي دليلة، 2016)

ويتكون هذا الاختبار من 06 بنود مقسمة على 04 مجالات كبرى وهي:

1-المعجم:(الاستقبال المعجمي والانتاج المعجمي).

2-الفونولوجيا.

3-الفهم و ينقسم الفهم الى بنديين فرعيين و هما:(الفهم (c1) والفهم (c2).

4-التعبير اللغوي: (إنتاج العبارات وتكرار العبارات).

ويتم تصحيح الاختبار من خلال:

- التنقيط: تقدم نقطة واحدة لكل اجابة صحيحة، وتجمع في الأخير عدد الاجابات الصحيحة.
- يتحدد من خلال عملية التنقيط مستوى اللغة الشّفهية للطفل حيث يكون:
  - مستوى ضعيف إذا تحصل على أقل من 99 نقطة.
  - مستوى متوسط إذا تحصل على (99-112) نقطة.
  - مستوى مرتفع إذا تحصل على أكبر من 112 نقطة.

5.3. المادة التعليمية المُدَرَّسة وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط: (من إعداد الباحثة)

تم إعداد مادة تعليمية لدروس اللغة العربية الصف الخامس ابتدائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، ويهدف اعداد دروس اللّغة العربية إلى إكساب التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم المهارات اللغوية الشفهية، والذي يتّم في حدود قدرات أطفال مجموعة الدّراسة، مما يزيد من شعورهم بالرضا عن النفس وعن الآخرين، في جو يسوده المشاركة الفعالة والنشطة.

ويشتمل محتوي المادة التعليمية على 6 دروس:

- الدّرس الأول بعنوان " رفاق المدرسة " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الثاني بعنوان " طريق السعادة " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الثالث بعنوان " الاخلاص في العمل " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الرابع بعنوان " مهنة الغد " ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس الخامس بعنوان " كلنا أبناء وطن واحد "ويتضمن (3 أنشطة)
- الدّرس السادس بعنوان " أرض غالية " ويتضمن (3 أنشطة)
- يستغرق تدريس المادة التّعليمية (اللّغة العربية) المبنية وفق استراتيجيات التعلم النشط (05) أشهر ونصف بمعدل حصتين (02) كل اسبوع، تتخللها حصة اضافية خاصة بإدماج وتقويم ومعالجة كل (15) يوم، بمعدل (21) حصة. بالإضافة إلى (08) حصص للقياس القبلي والحصص التمهيدية للشروع في التطبيق النهائي، و(06) حصص للقياس البعدي.

4- اجراءات الدّراسة الأساسيّة:

تمت اجراءات الدّراسة الأساسية وفق الخطوات الموالية:

أ- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** طُبِّق اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية ومقياس السلوك الانطوائي قبلياً للمجموعتين، التجريبية والضابطة، وفق الخطوات التالية:

- قامت الباحثة بتطبيق اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية ومقياس السّلوك الانطوائي على كلا المجموعتين، التجريبية والضابطة قبل الشروع في تنفيذ تجربة الدّراسة.
- بعد ذلك تمّ جمع إجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمّ تفريغ النتائج لمعالجتها احصائيا.

ب- **التّدريس للمجموعتين التّجريبية والضابطة:** تمّ تدريس مادة اللّغة العربية لميادين (القيّم الانسانية، الحياة الاجتماعية والخدمات، الهوية الوطنية) ابتداء من تاريخ 08 نوفمبر 2020، واستمرت التجربة لمدّة (22) أسبوع، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط، ودرست المجموعة الضابطة باستخدام أساليب التدريس التقليدية. وتمّ ذلك كما يلي:

- **التّدريس للمجموعة التّجريبية:** بعد تحضير البيئة الصفية اللازمة تمّ تدريس المجموعة التجريبية من قِبَل المعلّمة، باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط وفق ما يلي:

- الاجتماع بمعلمة المجموعة التجريبية وتعريفها بأهداف الدّراسة، وتقديم شرح مفصل لخطوات التدريس باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط،

وبمبادئ وقواعد الاستراتيجيات حسب ما تضمنه دليل المعلم المنجز من طرف الباحثة والمسلم للمعلمة.

- استعراض الاستراتيجيات التي سيتّم استخدامها في عملية التدريس باستخدام التّعلّم النّشط.
- تقديم الخلفية النّظرية والتطبيقية لكل استراتيجية من استراتيجيات التّعلّم النّشط التي سيتّم تطبيقها في انجاز الدّروس المقدّمة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.
- استعراض وشرح جدول يوضح الاستراتيجيات المستخدمة خلال جميع مراحل الدّرس (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات والتقويم).

- **التّدريس للمجموعة الضّابطة:** تمّ تدريس المجموعة الضابطة من قبل المعلّمة باستخدام طرق التّدريس التقليدية والمعتادة في عملية التعليم.

ج- التّطبيق البعدي لأدوات الدّراسة: بعد الانتهاء من تدريس الوحدات المحدّدة للتجريب بموضوعاتها المختلفة لمادة اللّغة العربية، تمّ تطبيق اختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية، ومقياس السلوك الانطوائي بعديًا لمجموعتي الدّراسة التجريبية والضابطة، بتاريخ 22 أفريل 2021 . بعد ذلك تمّ جمع البيانات والقيام بالمعالجات الاحصّائية اللاّزمة.

5- أساليب المعالجة الاحصائيّة للبيانات:

لتحليل النتائج الميدانية اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأساليب والاختبارات الإحصائيّة لاختبار فرضيات الدّراسة الحالية وهيّ:

- ✓ معامل الفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وذلك لحساب الثّبات بالنّسبة لبطاقة الملاحظة ومقياس مهارات اللّغة الشّفهية ومقياس السّلوك الانطوائي.
- ✓ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split half methods) استخدم للتأكد من أن المقاييس تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.
- ✓ معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بين فقرات المقاييس المستخدمة في الدراسة.
- ✓ صدق المقارنة الطّرفية للتحقّق من الصّدق التمييزي للمقاييس المستخدمة في الدّراسة.
- ✓ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.
- ✓ اختبار شابيرو (Shapiro-Wilk) لحساب اعتدالية توزيع درجات الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانطوائي واختبار مهارات اللغة الشفهية.
- ✓ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)
- ✓ اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لعينتين مستقلتين.
- ✓ اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) لعينتين مترابطتين.
- ✓ اختبار كوهين (Cohen) لحساب حجم الأثر.

وقد تمّت معالجة البيانات عبر الحزمة الإحصائيّة للبحوث الاجتماعية، الإصدار (20)، (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS[20]

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الاجراءات العامّة للدّراسة الميدانية، فتعرفنا على المنهج المتّبع وخطة البحث والمتغيرات واطلعنا على الوسائل والمقاييس المستخدمة في البحث، كما تعرفنا على العيّنة، ومكان إجراء البحث وزمانه، هذه المعلومات كلّها لابّد من توضيحها ليفهم القارئ حيثيات الدّراسة. وفي الحقيقة يعتبر هذا الفصل تمهيدا لما يأتي بعده حيث سيتطرق الفصل الموالي إلى عرض وتحليل وتفسير النتائج، أين ستُعرض النتائج المُتَوصَلْ إليها من خلال الاختبار وإعادة الاختبار.

الفصل السادس

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدّراسة

الصفحة

تمهيد.....205

1. عرض الحالات.....205

1.1. عرض أفراد المجموعة الضابطة.....205

2.1. عرض أفراد المجموعة التجريبية.....209

2. عرض وتحليل نتائج الدراسة.....219

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامّة.....220

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى 224

3.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية 227

4.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة 232

5.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....236

6.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....239

7.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.....243

3. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....248

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامّة.....248

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى 252

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية 255

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة 257

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....259

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.....262

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.....265

استنتاج عام للدّراسة.....266

خاتمة.....269

مقترحات الدّراسة.....278

تمهيد:

تمّ تصميم هذه الدّراسة بهدف معرفة أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط على تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى مجموعة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، من أجل ذلك تمّ تطبيق أدوات القياس على مجموعة الدّراسة الأساسية وإجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية باعتماد الرزمة الإحصائية الخاصة بالعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة على تساؤلات الدّراسة وفرضياتها، ولأجل ذلك خُصّص هذا الفصل لعرض وتحليل النّتائج التي توصّلنا إليها، لتكون تتويجًا لما سبق تناوله في الفصول السّابقة، وهو يتضمّن عرض للحالات لمجموعتي الدّراسة التجريبية والضابطة، ثم عرض وتحليل النّتائج الخاصة بكل فرضية على حدى والتّعليق عليها، ومن ثمّ تفسير ومناقشة النّتائج بنظرة تحليليّة في ضوء تصميم الدّراسة وحدودها، بناءً على الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بالموضوع الحالي، وفي ضوء الإطار النّظري الذي تتبنّاه الباحثة، وتبيان مدى التّشابه والاختلاف في هذه النّتائج. والخروج باستنتاجات عامة التي من خلالها تُقدَّم جملة من الاقتراحات العمليّة تساعد المعنيين من مختلف الهيئات المختصة بإعادة النظر في طرق وأساليب التدريس المستندة إلى استراتيجيات تعليم تتناسب مع خصائص ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. و كانت النتائج كما يلي:

1. عرض الحالات:

1.1. عرض أفراد المجموعة الضابطة:

1.1.1. الحالة الأولى:

- **الاسم:** آدم
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 13 سنة

- **الملامح العامة:** يتّسم سلوكه بالسّلبية، لا يستجيب لمحاولات التقرب منه.
- **تقييم الحالة:** يعاني من صعوبات النطق بشكل واضح ويغلب عليه الكلام، لديه قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة به، والتفاعلات الاجتماعية عنده تكاد تنعدم.

2.1.1. الحالة الثانية:

- **الاسم:** علاء الدين
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** نظرات تقريبا دائمة إلى الأسفل، سلبي عند أخذ أحد الاشياء التي في يده.
- **تقييم الحالة:** يعاني من اضطرابات في اللّغة الشّفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليه صعوبات النطق، يميل الى الصمت في بعض الاوقات، يصدر أصوات غير مفهومة ليس لها معنى، يفتقد القدرة على تنغيم الصوت، لا يستطيع تكوين عبارة، وبالإضافة الى ذلك لا يحب اللّعب مع الاخرين، تواصل منعدم معهم ، وانعدام تام في الاستجابة لمحاولات الآخرين الاجتماعية.

3.1.1. الحالة الثالثة:

- **الاسم:** ماريا
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 13 سنة
- **الملامح العامة :** قصور في تعبيرات الوجه ، قليلة الحركة.

- **تقييم الحالة:** تعاني من اضطرابات في اللّغة بشكل واضح وإن كان يغلب عليها صعوبات في الكلام بشكل عام، تصدر أصواتا غير مفهومة ليس لها معنى، في بعض الاوقات لا تكلم أحد، تفتقد القدرة على تنغيم الصوت، لا تستطيع تكوين عبارات صحيحة، كذلك تظهر عليها علامات الخجل والانطواء على نفسها، وعدم المشاركة مع من حولها في مختلف النشاطات.

4.1.1. الحالة الرابعة:

- **الاسم:** عبد الله خليل
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 14 سنة
- **الملامح العامة:** نظرات بلا هدف، حركات بسيطة يمين ويسار، لا يستجيب لمن حوله غالبا.
- **تقييم الحالة:** يعاني من صعوبات في اللّغة الشّفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليه صعوبات النطق، تواصله محدود مع الاخرين، ضعف في الاستجابة لمحاولات الآخرين الاجتماعية، يفضل العزلة والبعد عن الأطفال الذين هم في سنه.

5.1.1. الحالة الخامسة:

- **الاسم:** تقوى
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 15 سنة

- **الملامح العامة:** الصمت الدائم، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في الاستجابة لمحاولات الآخرين الاجتماعية.
- **تقييم الحالة:** تعاني من فقر في اللغة الشفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليها صعوبات الكلام والنطق، لديها قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة بها، تميل إلى الوقوف و الثبات في وضع شبه ثابت، لا تتفاعل مع من حولها ومشاركتها مع من حولها تكاد تكون شبه منعدمة.

6.1.1. الحالة السادسة:

- **الاسم:** سرين
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** تركيز النّظر للأسفل بصفة مستمرة، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في الانتباه للمثيرات الخارجية من حولها.
- **تقييم الحالة:** تعاني من ضعف الرصيد اللغوي الشفهي بشكل واضح وإن كان يغلب عليها صعوبات النطق والفهم الشفهي، لديها قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة بها، تميل إلى الوقوف والثّبات في وضع شبه ثابت، لا تتفاعل مع من حولها ومشاركتها مع من حولها تكاد تكون شبه منعدمة، منطوية وخجولة.

7.1.1. الحالة السابعة:

- **الاسم:** عبد السلام
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 14 سنة

- **الملامح العامة:** الصمت شبه الدائم، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في الاستجابة لمحاولات الاخرين الاجتماعية.
- **تقييم الحالة:** يعاني من ضعف اللغة الشفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليه صعوبة الفهم الشفهي والكلام، لديه قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة به، يميل إلى الوقوف والثبات في وضع شبه ثابت، لا يتفاعل مع من حوله.

8.1.1. الحالة الثامنة:

- **الاسم:** محمد كريم
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 14 سنة
- **الملامح العامة:** تركيز النظر للأسفل بصفة مستمرة، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في الانتباه للمثيرات الخارجية.
- **تقييم الحالة:** يعاني من فقر في اللّغة الشّفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليه صعوبات النطق بعدّة أنواع (الحذف، الابدال، التشويه)، لديه قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات المحيطة به، يميل غلى الوقوف في وضع شبه ثابت، لا يتفاعل مع من حوله ومشاركته معهم تكاد تكون شبه منعدمة، منطوي وخجول.

2.1. عرض أفراد المجموعة التجريبية:

1.2.1. <u>الحالة الأولى</u>

- **الاسم:** ياسين
- **الجنس:** ذكر

- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** يتسم سلوكه بالرتابة، لا يستجيب لمحاولات التقرب منه.
- **تقييم الحالة قبل تطبيق التجربة:** يعاني من فقر في لغته الشّفهية بشكل واضح ويغلب عليه خاصة صعوبة الفهم الشفهي، لديه قدرة ضعيفة على الانتباه للمثيرات الخارجية، والتفاعلات الاجتماعية عنده تكاد تنعدم.
- **اخضاع الطفل للتجربة:**

بعد اخضاع الطّفل لتدريس اللّغة العربية استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط المقترح والمكوّن من مجموعة من الحصص الدّراسية التي تمت الإشارة إليها مسبقا، لوحظ مجموعة من التغيرات التي تعبِّر بدورها عن مدى استجابة الطفل (ياسين) وتجاوبه التدريجي لهذا الأسلوب التدريسي، سرعان ما بدأ الطّفل في التعود على العمل الجماعي، والتعوّد على المشاركة في بنشاط بعكس البدايات الأولى له مما يدل على انخفاض مستوى التوتر تدريجيا وبمستوى أداء مناسب، فبعد أن كانت لغة الشفهية ضعيفة بشكليها التعبيرية والاستقبالية، وإن كان جليا في كلامه الذي يتميز باضطراب وفقر واضح، وقد لوحظ أنّ الطّفل مع مرور الوقت اصبح اكثر قدرة على اجادة تكوين جمل بسيطة ومفيدة ومفهومه، غير انّ كلماته كانت إمّا منخفضة جدا تكاد تكون غير مسموعة أو مرتفعة جدا، كما لوحظ أن الطفل أصبح قادرا على المبادرة بالكلام فأصبح قادرا على إلقاء التّحيّة عند دخوله، ومع ذلك ظل كلام الطفل يتمركز حول كلمات معيّنة وجمل معتادة، ومن ثم بدأ يظهر على الطّفل جانب التفاعل مع من حوله ومن هنا بدأ يقل الانطواء لدى الطفل، فقد لوحظ أنّ الطّفل بدأ في النّظر لمن حوله، كما بدأ في الاستجابة للإيماءات والاشارات وظهر عليه أثر طريقة التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط واضح في زيادة التفاعل مع من حوله في الفصل

وكذلك الاشتراك في الانشطة المختلفة في الفصل وخارجه وبشكل أكثر عمومية يمكن القول : إن هذه الطريقة في التدريس في مجملها أعادت للحالة (ياسين) نوعا من استقرار الذات وزيادة التفاعل الاجتماعي أصبح لديه رغبة في ذلك، كما كان لاستخدام اللّعب والتعزيز بمختلف أنواعه الأثر الأكبر في التأثير على الطفل.

2.2.1. الحالة الثانية:

- **الاسم:** رحمة
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** نظرات تتميز بشرود إلى الأسفل، سلبية ردود الفعل.
- **تقييم الحالة قبل تطبيق التجربة:** يعاني من صعوبات النطق بشكل واضح وإن كان يغلب عليها صعوبة التعبير عن ما تريد، تميل إلى الصمت في بعض الأحيان، تصدر اصوات غير مفهومة، تفتقد القدرة على تنغيم الصوت، لا تستطيع تكوين عبارة واضحة، تعاني من تشويه لبعض الحروف اثناء الكلام، بالإضافة إلى ذلك لا تحب اللعب الجماعي، تواصل شبه منعدم مع الغير، وانعدام تام في الاستجابة لمحاولات التواصل الاجتماعية مع الآخرين.
- **اخضاع الطفلة للتجربة:**

لاحظت الباحثة من خلال اخضاع الطفلة (رحمة) لتدريس اللّغة العربية استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط المقترح أن هناك تحسن تدريجي في سلوكها وتقبلها للتجربة فبعد الرفض في البداية نتيجة تغير الروتين اليومي للطفلة في منزلها ومدرستها وظهور القلق على الطفلة والعزوف عن المشاركة مع معلمتها وزملائها مصحوبة بنوبات بكاء، وهي من علامات عدم الرضا، سرعان

ما بدأت الطفلة في التجاوب مع مدرستها وزملائها وبدأت علامات عدم الرضا تتلاشى شيئا فشيئا وكلما استمر التّدريس بأسلوب استراتيجيات التّعلّم النّشط زاد تفاعل الطفلة وأصبحت قادرة على تكوين جمل بسيطة، إلاّ أنّ قدرتها على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصّوت لم تتغير بالدّرجة المتوقعة فكانت كلماتها إما منخفضة جدا تكاد تكون غير مسموعة أو مرتفعة جدا، ومن الناحية الاجتماعية ظهر التحسن ملموسا على الطفلة، حيث كان عندها القدرة على النّظر لمن يحدثها وكذلك المبادرة بالكلام مثل(إلقاء التحية) كما ظهر الترابط قوي بينها وبين أفراد المجموعة التي معها وبخاصّة في استراتيجية التّعلّم باللّعب، كما انعكس هذا النّشاط على زيادة التفاعل الاجتماعي خارج الحصص المبرمجة للتجربة من خلال تجاوبها مع المدّرسة في الفصل وكذلك اللّعب مع زملائها في فترة الراحة.

3.2.1. الحالة الثالثة:

- **الاسم:** مليسة
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** جمود في تعبيرات الوجه، لا تستجيب لمن حولها غالبا، قليلة الحركة.
- **تقييم الحالة قبل تطبيق التجربة:** تعاني من صعوبة الفهم الشفهي بشكل واضح وان كان يغلب عليها صعوبات الكلام والنطق، تفتقد القدرة على تنغيم الصوت، لا تستطيع تكوين عبارات صحيحة مهما كانت بسيطة، كذلك يظهر عليها علامات الخجل والانطواء وعدم المشاركة مع من زملائها في مختلف النشاطات.

- **اخضاع الطفلة للتجربة:**

في البداية قابلت الطفلة التجربة بشيء من عدم الرضا كرد فعل لتغير الروتين اليومي له ظهر ذلك على الطفلة من خلال ما قامت به من صمت شبه دائم وحالات بكاء أو عدم التجاوب مطلقا مع الأستاذة وزملائها، ولكن سرعان ما تغير ذلك وبدأت الطفلة في التعود على التجربة وعلى الطريقة الجديدة في التدريس، فبعد أن كان الصمت يسيطر عليها بشكل قوي أصبح الصمت يتلاشى شيئا فشيئا، فعلى مدار التجربة لوحظ غياب الصمت تماما مع ظهوره في بعض الاوقات المتفرقة والمتباعدة، وقد لاحظت الباحثة أن الطفلة مع مرور الوقت اصبحت أكثر قدرة على إجادة تكوين جمل بسيطة ومفيدة ومفهومه، إلاّ أن قدرتها على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصّوت لم تتغير بالدّرجة المتوقعة فكانت كلماتها منخفضة جداً، كما ظهر التّحسن ملحوظا على السّلوك الاجتماعي للطفلة فبدأت بتبادل الكلمات وكذلك المبادرة في إلقاء السلام والتعاون الملحوظ بينها وبين زملائها، كما لوحظ عليها زيادة المشاركة في الفصل والتعاون مع المدرسة، ولعل من أكثر ما انجذبت إليه الطفلة هو استراتيجية لعب الأدوار مما شكل تحسنا ملحوظا في التفاعل الاجتماعي لديها.

4.2.1. الحالة الرابعة:

- **الاسم:** ماريا
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 14 سنة
- **الملامح العامة:** تجنب النظر المباشر للعين، حركات عشوائية دون هدف، لا تستجيب للآخرين.

- **تقييم الحالة قبل تطبيق التجربة:** تعاني من ضعف اللّغة الشّفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليها اضطرابات النّطق، تواصلها محدود مع الآخرين، ضعف في الاستجابة لمحاولات الاخرين الاجتماعية، تفضل العزلة والبعد عن التواصل مع زملائها.
- **اخضاع الطفلة للتجربة:**

لاحظت الباحثة في البداية رفض الطفلة (ماريا) للحصص المُدَّرسة استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط، وذلك نتيجة تغير روتين الحياة العادية لها، عبرت على ذلك بنوع من السلبية، أو النوم على الارض أو نوبات بكاء، ولكن سرعان ما تغيّر ذلك نتيجة اعتياد الطفلة على الطريقة الجديدة المعتمدة في تدريس اللغة العربية، وكذلك استجابة الطفلة السريعة للتعزيز سوءا اللّفظي أو المادي، وقد استطاعت الطفلة بعد تحسن النّطق عندها من تكوين جمل بسيطة، إلا أنّ قدرتها على تنغيم الصّوت أي التحكّم في مستوى نبرة الصّوت لم تتغير بالدّرجة المتوقعة، فكانت كلماتها إما منخفضة جدا تكاد تكون غير مسموعة، ومن النّاحية التفاعلية فقد بدأت الطفلة في المبادرة في الكلام مثل إلقاء التّحية وذلك حين دخول الباحثة إلى الفصل وكذلك متانة علاقتها بزملائها، كما تحسّن أداءها الاجتماعي على مستوى الدّراسة والمشاركة في الفصل والمشاركة مع رفقائها في النّشاطات، كما كان للتعزيز أكبر الأثر على الطفل، ومن الجدير بالذكر أن استخدام استراتيجيات التعلم النّشط التي تسمح بالتفاعل واللعب بشكل دائم في معظم الحصص المبرمجة، كان له بالغ الأثر في تحسن حالة الطفلة.

5.2.1. الحالة الخامسة:

- **الاسم:** مهدي
- **الجنس:** ذكر

- **السن:** 13 سنة
- **الملامح العامة:** النطق نادراً، تجنب المواجهة بالعين، ضعف الاستجابة لمحاولات الآخرين التواصل معه.
- **تقييم الحالة قبل التجربة:** يعاني من صعوبات في اللّغة الشّفهية والتعبيرية بشكل واضح، لديه قدرة محدودة على تركيز الانتباه للمثيرات الخارجية، يميل الى العزلة والانطواء على نفسه، لا يتفاعل مع الآخرين.
- **اخضاع الطفل للتجربة:**

لاحظت الباحثة أنّ اخضاع الطفل لحصص اللّغة العربية المُدَّرسة استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط المقترحة والمكوّن من مجموعة من الحصص الدّراسية التي تمت الاشارة إليها مسبقا، صاحبه مجموعة من التغيرات التي تعبر بدورها عن مدى استجابة الطفل (مهدي) وتجاوبه التدريجي لهذه الحصص المكثفة، فعندما تغير الروتين والأشياء التي اعتاد عليها الطفل في منزله مع اسرته انتابه شعور بالقلق والتوتر وهذا ما عبر عنه في بداية تعامل الباحثة معه بنوبات من الثبات في وضع واحد أو عدم رفع الرأس والنّظر للمتحدث وغيرها من الملامح التي تدل على عدم الرضا، لكن سرعان ما تغيّر ذلك وبدأ الطّفل في التّعامل والتفاعل مع الباحثة والأستاذة ومع زملائه وبدأ في تكوين بعض الجمل البسيطة، وتحسنت قدرته على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصوت حيث تغيرت بالدّرجة المتوقعة فكانت كلماته مسموعة، كما لوحظ أنّ الطفل اصبح قادرة على المبادرة بالكلام فأصبح قادر على إلقاء التّحية عند دخوله الصف الدراسي، ومع ذلك ظل الطفل يكرر كلمات معينة وجمل معتادة، ولكن ظهر واقع التجربة على الطفل في زيادة التفاعلات الاجتماعية لديه على صعيد الفصل من زيادة تفاعله مع الباحثة ومن زيادة تفاعله مع زملائه والمشاركة في

النّشاطات في وقت الراحة، والجدير بالذّكر أنّ استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط كان له أكبر أثر في زيادة تفاعل الطفل مع هذه الطريقة المعتمدة في التدريس عموما.

6.2.1. الحالة السادسة:

- **الاسم:** محمد
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 14 سنة
- **الملامح العامة:** تركيز النظر للفراغ دوما، تجنب المواجهة بالعين عموما، ضعف في الانتباه للمثيرات من الخارجية.
- **تقييم الحالة قبل التجربة:** يعاني من اضطرابات النطق بشكل واضح وإن كان يغلب عليه ضعف التعبير الشفهي، لديه قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة به، لا يتفاعل مع من حوله ومشاركته معهم تكاد تكون شبه منعدمة، منطوي وخجول وينسحب في المواقف الاجتماعية.
- **اخضاع الطفل للتجربة:**

في بداية حصص التجربة كان الطفل (محمد) يرفض المشاركة أو التفاعل مع الباحثة وكذلك رفض للتجربة، نتيجة تغير روتين الحياة اليومية للطفل وعبّر عن ذلك بنوبات غضب، ولكن سرعان ما تغيّر ذلك حيث بدأ الطفل في التجاوب مع الباحثة ومع من حوله من زملائه ومعلمته، ولوحظ انخفاض مستوى التوتر الذي كان ظاهرا على الطفل وسرعان ما بدأ في تكوين بعض الجمل البسيطة، إلا أنّ قدرته على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصوت لم تتغير بالدّرجة المتوقعة فكانت كلماته إمّا منخفضة جدا تكاد تكون غير مسموعة

أو مرتفعة جدا، كما لوحظ أنّ حصص المُدَّرسة استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط كان لها أثر واضح وملموس في زيادة الجانب التفاعلي عند الطفل، كما أصبح قادر على المبادرة بالكلام فأصبح قادر على إلقاء التّحية عند دخوله لحجرة الدّراسة، ومع ذلك ظلّ كلام الطفل يتمركز حول كلمات معينة وجمل معتادة، وقد ظهر على الطفل أيضا أثر التعاون مع زملائه والباحثة والمعلّمة وخاصّة في استراتيجية التّعلّم التعاوني ولعب الأدوار، وقد كان للتعزيز بمختلف أنواعه وكذلك اللّعب أكبر التأثير على الطفل.

7.2.1. الحالة السابعة:

- **الاسم:** زكريا
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** الصمت الدائم، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في التواصل مع الآخرين.
- **تقييم الحالة قبل التجربة:** يعاني من ضعف اللغة الشفهية بشكل واضح وإن كان يغلب عليه صعوبات الكلام والنطق، لديه قدرة محدودة على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة به، يميل إلى الوقوف في وضع شبه ثابت، لا يتفاعل مع من حوله ومشاركته معهم تكاد تكون شبه منعدمة.
- **اخضاع الطفل للتجربة:**

لاحظت الباحثة أن إخضاع الطفل للتجربة المقترحة والمكوّنة من مجموعة من الحصص المُدَّرسة لمادة اللّغة العربية استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط والتي تمت الاشارة اليها مسبقا صاحبه مجموعة من التغيرات التي تعبر بدورها عن مدى استجابة الطفل (زكريا) وتجاوبه التدريجي لهذه الطريقة في التدريس،

فعندما تغير الروتين والأشياء التي اعتادت عليها الطّفل في منزله مع أسرته انتابه شعور بالقلق والتوتر وهذا ما عبر عنه في بداية تعامل الباحثة معه بنوبات من الجمود في وضع واحد أو عدم رفع الرأس والنظر للمتحدث وغيرها من الملامح التي تدل على عدم الرّضا، لكن سرعان ما تغيّر ذلك وبدأ الطفل في التعامل والتفاعل مع المعلمة ومع زملائه وبدأ في تكوين بعض الجمل البسيطة، وتحسنت قدرته على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصوت حيث تغيرت بالدّرجة المتوقعة نوعا ما فكانت كلماته مسموعة في غالب الأحيان، كما لوحظ أنّ الطفل اصبح قادر على المبادرة بالكلام فأصبح قادر على القاء التحية عند دخوله على المعلّمة حجرة التدريس، ومع ذلك ظل الطفل يكرر كلمات معينة وجمل معتادة، ولكن ظهر واقع جلسات البرنامج على الطفل في زيادة التفاعلات الاجتماعية لديه على صعيد الفصل الدّراسي من زيادة تفاعله مع الباحثة ومن زيادة تفاعله أيضا مع زملائه والمشاركة في النشاطات في وقت الراحة، والجدير بالذكر أنّ استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط كان له أثر في زيادة تفاعل الطفل مع التجربة عموما.

8.2.1. الحالة الثامنة:

- **الاسم:** محمد
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 15 سنة
- **الملامح العامة:** كلام منعدم تقريبا، تجنب المواجهة بالعين، ضعف في الانتباه للمثيرات من حوله.
- **تقييم الحالة قبل التجربة:** يعاني من اضطرابات النطق وصعوبة الكلام بشكل واضح وإن كان يغلب عليه فقر اللّغة الشّفهية ، لديه قدرة محدودة

على الانتباه للمثيرات الخارجية المحيطة به، يميل إلى الوقوف والثّبات في وضع شبه ثابت، لا يتفاعل مع من حوله ومشاركته معهم تكاد تكون شبه منعدمة، انطوائي على نفسه ومنغلق عليها.

- **اخضاع الطفل للتجربة:**

في بداية حصص التجربة كان الطفل (محمد) يرفض المشاركة أو التفاعل مع الباحثة وكذلك رفض التفاعل مع زملائه، نتيجة تغير روتين الحياة اليومية له وعبر عن ذلك بنوبات غضب، ولكن سرعان ما تغيّر ذلك حيث بدأ الطفل في التجاوب مع الباحثة ومع من حوله من زملائه، ولوحظ انخفاض مستوى التوتر الذي كان ظاهرا على الطفل وسرعان ما بدأ في تكوين بعض الجمل البسيطة، إلاّ أنّ قدرته على تنغيم الصوت أي التّحكم في مستوى نبرة الصوت لم تتغير بالدّرجة المتوقعة فكانت كلماته منخفضة جدا تكاد تكون غير مسموعة، كما لوحظ أنّ جلسات البرنامج كان لها أثر واضح وملموس في زيادة الجانب التفاعلي عند الطفل، كما اصبح قادر على المبادرة بالكلام فأصبح قادر على إلقاء التّحية عند دخوله الفصل، ومع ذلك ظل كلام الطفل يتمركز حول كلمات معينة وجمل معتادة وبسيطة، وقد ظهر على الطفل أيضا أثر التعاون مع زملائه و معلمته وخاصة في استراتيجية التّعلّم باللّعب واستراتيجية لعب الأدوار.

2. عرض وتحليل نتائج الدّراسة:

من خلال ما تّم جمعه و اختباره في الدّراسّة الميدانية وكذا ما جاءت به جملة الدّراسّات السّابقة التي تناولت متغيرات الدّراسّة الحالية تمّ صياغة فرضيات الدّراسّة انطلاقا من الفرضية العامة، ومن أجل التّوصّل إلى نتائج الدّراسّة

إحصائيا تمّ استخدام برنامج الحزم الإحصائية spss في إصداره 20 وكانت النتائج كالتّالي:

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامّة:

نصت الفرضية العامّة على أنّه " تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي".

لإيجاد حجم الأثر لمعالجات المجموعة التجريبية تمّ تطبيق اختبار كوهين "Cohen" (d) الذي يتمثل نص قانونه كالتالي:

$$\mathbf{d} = \frac{\boldsymbol{t}}{\sqrt{\mathbf{N}}}$$

بحيث: t: قيمة اختبار(ت) N: عدد العينة

ولدينا: حجم الأثر صغير: d تساوي أو تفوق 0.2

حجم الأثر متوسط: d تساوي أو تفوق 0.5

حجم الأثر كبير: d تساوي أوتفوق0.8

وبعد المعالجة الإحصائية وتطبيق قانون كوهين لقياس حجم الأثر كانت النتائج كالتالي:

جدول(25) يوضح مستوى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي.

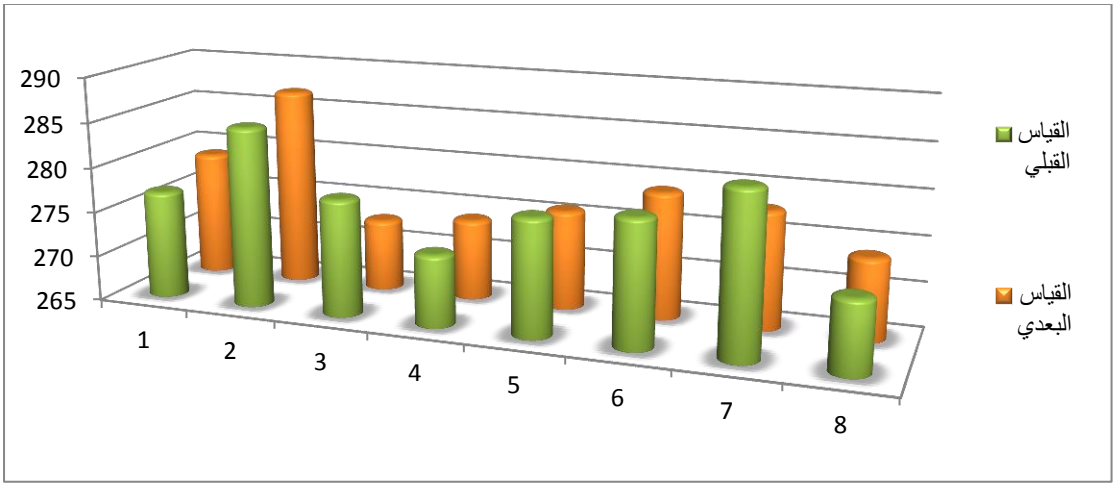
المتغير	القياس	تكرارات مجموعة الدّراسة	المتوسط الحسابي N	الانحراف المعياري Std	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	الدلالة الاحصائية sig	حجم الأثر كوهين (d)
استراتيجيات التعلم النشط (مقياس مهارات اللغة الشفهية + مقياس السلوك الانطوائي+ بطاقة الملاحظة)	قبلي	24	229.56	6.61	15	0.176	3.90	دالة عند0.01	0.975
	بعدي	24	234.31	11.33					

من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (25) يتّضح ما يلي:

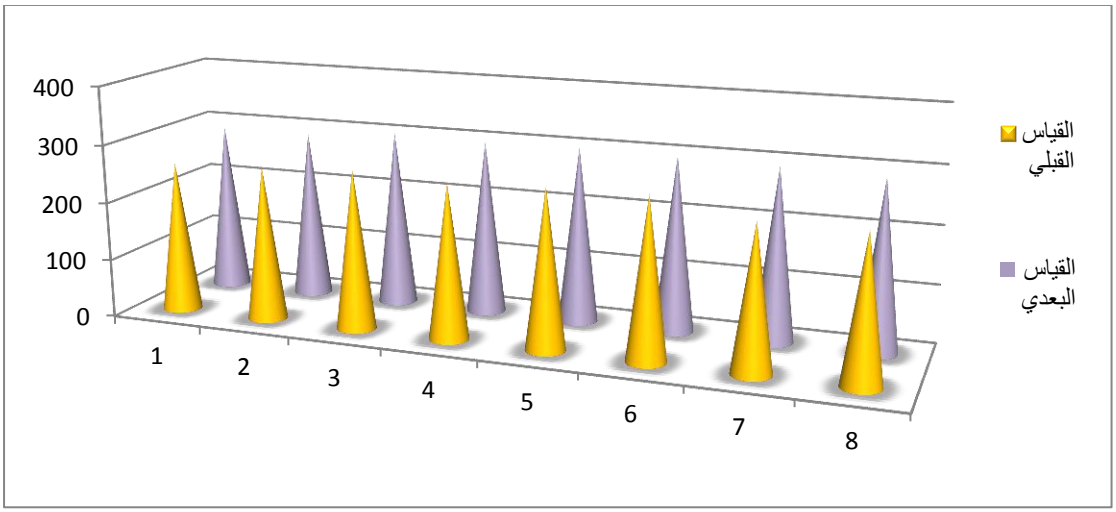
- ❖ أنّ قيمة "ت" تساوي (t =3.90) وهي دالة عند مستوى الدلالة (sig=0.01) ومنه يمكن القول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة القياس القبلي والبعدي لدى مجموعة الدّراسة لمقياس مهارات اللّغة الشّفهية ومقياس السّلوك الانطوائي وبطاقة الملاحظة، مما يشير إلى أنّ نتيجة اختبار "ت" هي فروق حقيقية تعود إلى متغيّرات الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.
- ❖ من خلال المقارنة بين المتوسطين الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول (25) نجد أنّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي=229.56) بانحراف معياري (Std= 6.61) < (M البعدي=234.31) بانحراف

معياري (Std= 11.33)، وهو دلالة على أنّ الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.

- ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r= 0.176) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.
- من خلال قيمة كوهين (d) تساوي (d=0.975) وهي قيمة مرتفعة تدل على أنّ حجم الأثر كبير لبرنامج استراتيجيات التّعلّم النّشط على مجموعة الدّراسة، وبالإسقاط على ما جاء به (الدردير،2006، ص79) نجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن (0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين (0.20-0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80)، وبما أنّ قيمة كوهين لدينا مرتفعة فيمكننا القول أنّه تحقق أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط على المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في تنمية مهارات اللغة الشفهية وخفض السلوك الانطوائي. والشكلين رقم (13) و (14) يوضحان العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لمجموعتي الدّراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللّغة الشفهية ومقياس السلوك الانطوائي وبطاقة الملاحظة:



الشكل (13) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة



الشكل (14) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقاييس الدراسة

من خلال الشكلين رقم (13) و(14) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (14) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي، عكس ما يظهر في المخطط البياني رقم (13) حيث

أنّ جميع أفراد المجموعة الضابطة تحصلوا على درجات متقاربة بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحسنت لغتهم الشفهية وخفض السلوك الانطوائي لديهم من خلال تدريسهم اللغة العربية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

وعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنّه " تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي".

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنّه " تؤثر استراتيجيات التعلم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم".

ولإيجاد حجم الأثر لمعالجات المجموعة التجريبية تمّ تطبيق اختبار كوهين "Cohen" (d) الذي يتمثّل نص قانونه كما يلي:

$$\mathbf{d} = \frac{\boldsymbol{t}}{\sqrt{\mathbf{N}}}$$

بحيث: t: قيمة اختبار (ت) N: عدد العينة

ولدينا: حجم الأثر صغير:d تساوي أو تفوق 0.2

حجم الأثر متوسط:d تساوي أو تفوق 0.5

حجم الأثر كبير: d تساوي أو تفوق 0.8

وبعد المعالجة الإحصائية وتطبيق قانون كوهين لقياس حجم الأثر كانت النتائج كالتالي:

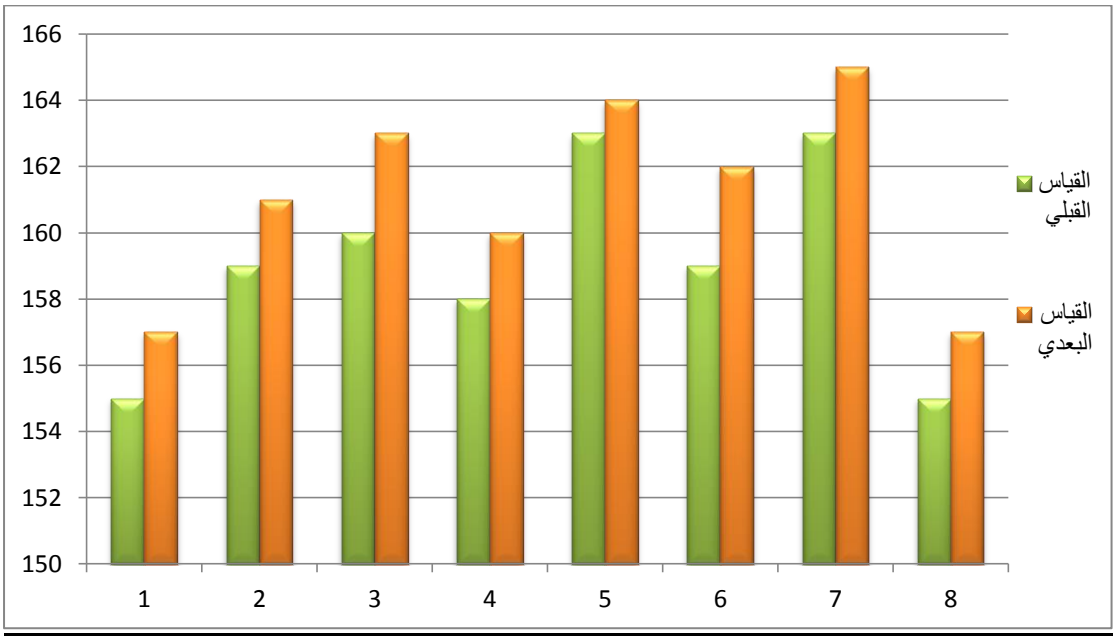
جدول(26) يوضّح دلالة حجم الأثر لتنمية مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم(المجموعة التجريبيّة)

المتغير	القياس	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري Std	درجة الحرية df	قيمة الارتباط r	قيمة t	الدلالة الإحصائية Sig	حجم الأثر كوهين (d)
مهارات اللغة الشفهية	قبلي	8	185.62	4.23	7	0.71	11.16	دالة عند 0.01	4.00
	بعدي	8	216.75	10.35					

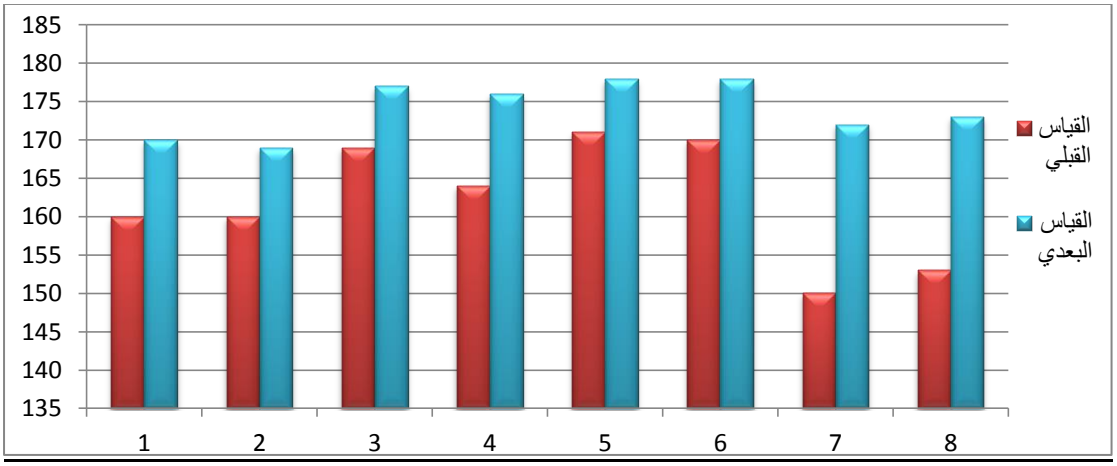
من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (26) يتّضح ما يلي:

- ❖ أنّ قيمة "ت" تساوي (t =11.16) وهي دالة عند مستوى الدلالة (sig=0.01) ومنه يمكن القول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة القياس القبلي والبعدي لدى مجموعة الدّراسة لمقياس مهارات اللّغة الشّفهية.
- ❖ من خلال المقارنة بين المتوسطين الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول (26) نجد أنّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي=185.62) بانحراف معياري (Std= 4.23) < (M البعدي=216.75) بانحراف معياري (Std= 10.35)، وهو دلالة على أنّ الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.
- ❖ ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r= 0.71) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.
- ❖ أنّ قيمة كوهين(d) تساوي (4.00) وهي قيمة مرتفعة تدلّ على أنّ حجم الأثر كبير للبرنامج في مقياس مهارات اللّغة الشّفهية وبالإسقاط على ما

جاء به (الدردير، 2006، ص79) نجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن(0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين(0.20–0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80)، وبما أن قيمة كوهين لدينا مرتفعة فيمكننا القول أنّه تحقّق أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم. والشكلين رقم (15) و(16) يوضحان العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لمجموعتي الدّراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللّغة الشفهية:



الشكل (15) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللّغة الشفهية



الشكل (16) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللّغة الشفهية

من خلال الشّكلين رقم (15) و(16) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (16) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي، عكس ما يظهر في المخطط البياني رقم (15) حيث أنّ جميع أفراد المجموعة الضابطة تحصلوا على درجات متقاربة بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحسنت لغتهم الشفهية من خلال تدريسهم اللّغة العربية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

3.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثّانية:

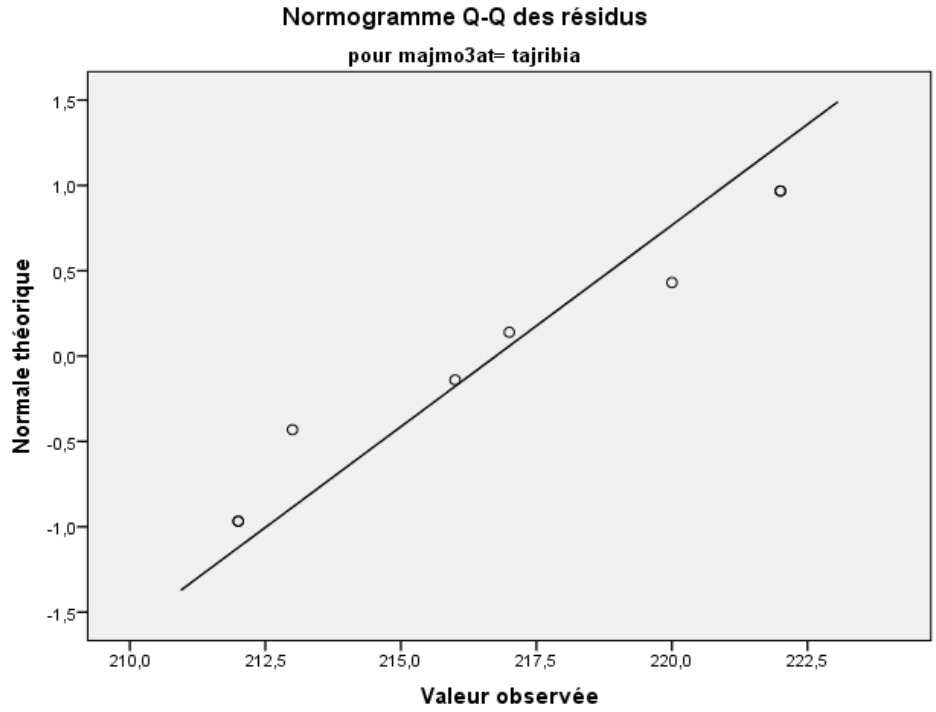
تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنّه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط".

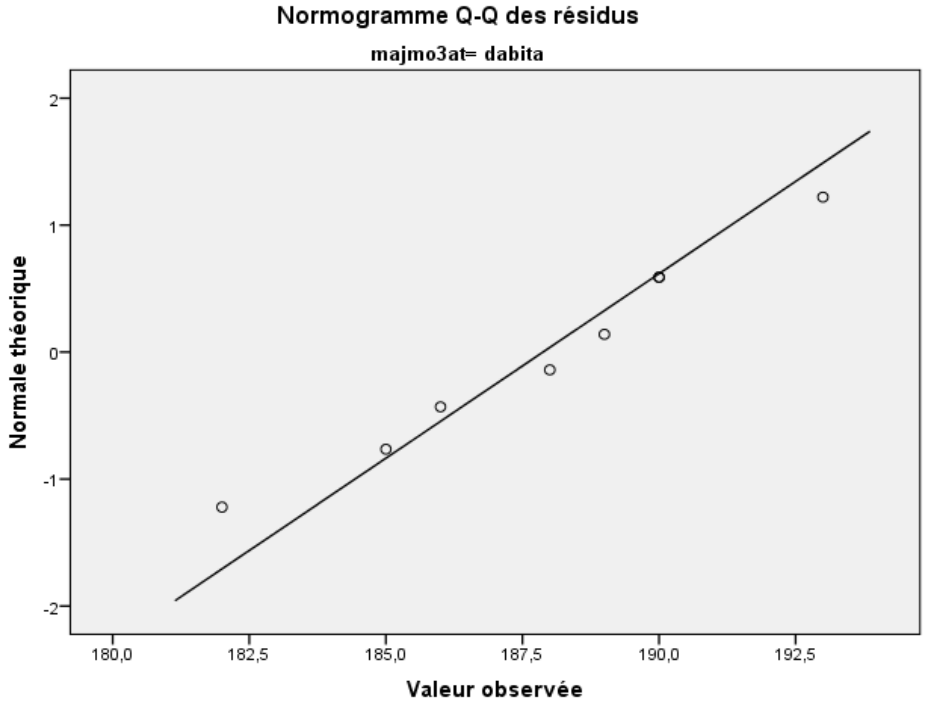
وقبل اختبار الفرضية تمّ التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو "Shapiro-Wilk"، الذي يستخدم للتحقق ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من عدمه. (أبو دوقة، صافي، 2013، ص33) فكانت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول التّالي:

جدول(27) يوضّح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة في مقياس مهارات اللّغة الشّفهية

القياس	المجموعات	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة Sig	القرار
القياس البعدي	ضابطة	0.976	8	0.94	اعتدالية التوزيع
	تجريبية	0.878	8	0.79	اعتدالية التوزيع

يتّضح من خلال الجدول(27) أنّ قيمة شابيرو للمجموعة الضّابطة تساوي (0.976) وقيمة مستوى الدلالة "Sig" أكبر من (0.05) (0.94 > 0.05) أي هي قيمة غيّر دالّة إحصائيا، وقيمة شابيرو للمجموعة التجريبيّة (0.878) وقيمة مستوى دلالة "Sig" أكبر من (0.05) يقدر بـــ (0.79 > 0.05) أي غير دالة إحصائيا، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة في مهارات اللّغة الشّفهية، أي تتمّتع بتوزيع اعتدالي وهذا ما يؤكده مخططان (Q-Q Plot) للمجموعتين التجريبية والضابطة الموضح في الشّكلين التّاليين:





الشكلين (17) و (18) يوضّحان التّوزيع الاعتدالي لدّرجات الفروق بين المجموعة التجريبيّة والضّابطة في القيّاس البعدي لمقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية

من خلال الشّكلين (17) و(18) نلاحظ منحنى بياني ممثّل عليه خطّ مستقيم تتوزّع عليه البيانات، وهذا يدل على التوزيع الطّبيعي(الاعتدالي)، وبعد التأكد من التوزيع الاعتدالي لأفراد مجموعة الدّراسّة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية، تّم اختبار الفرضيّة الفرعية الثانية بتطبيق اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test" لعينتين مستقلتين (مجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس بعدي) وتم اختياره بدل "T. test " لعيّنتين مستقلتين لصغر حجم العيّنة (أقل من 30). وبعد المعالجة الإحصائية توصّلنا للنّتائج التالية:

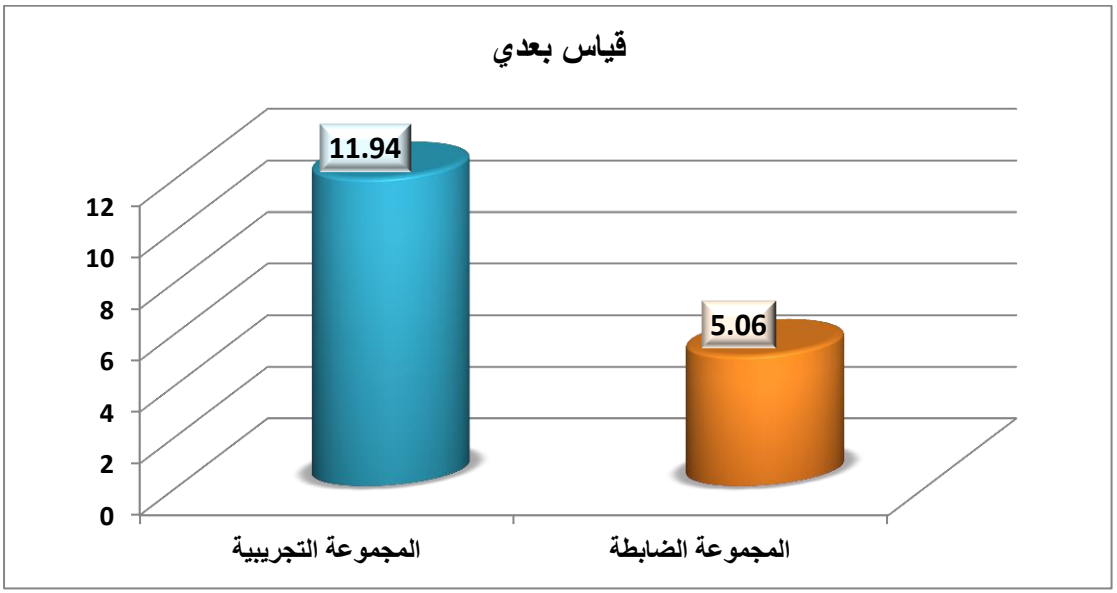
جدول(28) يوضّح نتائج الفروق بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية لأفراد مجموعة الدّراسّة في القيّاس البعدي باستخدام اختبار مان ويتني

القياس	المجموعات	عدد الأفراد N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة مستوى الدلالة Sig	الدلالة
قياس بعدي	ضابطة	8	5.06	40.50	4.50	0.001	دالة عند 0.01
	تجريبية	8	11.94	95.50			

يتّضح من الجدول (28) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة مان ويتني (U=4.50) يقابلها قيمة مستوى الدلالة (sig=0.001) وهي قيمة دالة احصائيا عند (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي لصالح متوسط الرتب الأكبر والذي قدرت قيمته بـــ (11.94) بمجموع رتب

يقدر بـــ(95.50) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل بدوره على تحسن جوهري في مهارات اللّغة الشفهية لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تدريس الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، مما يشير بدوره إلى فعالية استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشفهية.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية في القياس البعدي بيانيا في الشكل رقم (19) كما يلي:



شكل رقم (19) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية

من خلال الشّكل رقم (19) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد المجموعة التجريبية من خلال القياس البعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (19) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية

تحسنت لغتهم الشفهية من خلال تدريسهم اللّغة العربية استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط.

4.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تنص الفرضية الفرعية الثّالثة على أنّه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط".

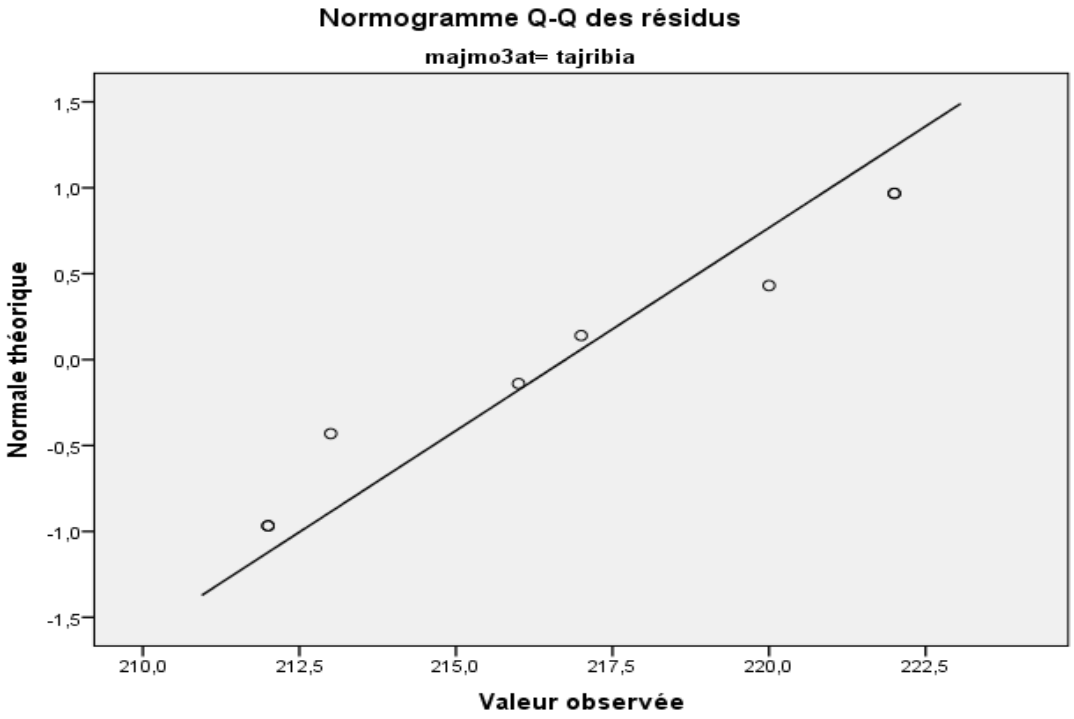
وقبل اختبار الفرضية تمّ التحقق من اعتدالية التوزيع(التوزيع الطبيعي) قبل التحقق من نص الفرضية ، عن طريق اختبار شابيرو "Shapiro-Wilk"، الذي يستخدم للتحقق ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من عدمه. (أبو دوقة، صافي، 2013، ص33)، فكانت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول التّالي:

جدول (29) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين القيّاس القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبيّة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية

مجموعة الدّراسة	قيمة شابيرو	درجة الحرية Ddl	قيمة مستوى الدلالة Sig	القرار
الفروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية	**0.878**	**8**	**0.179**	**اعتدالية التوزيع**

يتضح من خلال الجدول (29) أنّ قيمة شابيرو تساوي (0.878) وقيمة مستوى الدلالة "Sig" أكبر من (0.05)، (0.179 < 0.05) أي هي قيمة غيّر دالّة

إحصائيا، ومنه فإنّ بيانات الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية تتمتّع بتوزيع اعتدالي وهذا ما يؤكّده مخطط (Q-Q Plot) الموضح في الشّكل الموالي:



الشكل (20) يوضّح التّوزيع الاعتدالي لدّرجات الفروق بين القيّاس القبلي والبعدي لمقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية لدى أفراد المجموعة التّجريبية

من خلال الشكل(20) نلاحظ منحنى بياني ممثّل عليه خطّ مستقيم تتوزع عليه البيانات، وهذا يدل على التوزيع الطبيعي(الاعتدالي)، وبعد التحقّق من التوزيع الاعتدالي للبيانات، يتمّ اختبار الفرضية الفرعية الثّالثة، وللتحقّق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسن "Wilcoxon" لعيّنتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمتوسطات رتب درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية لدى مجموعة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (مجموعة واحدة تجريبية بقياس قبلي وبعدي)، وتمّ اختياره بدل "T.test"

لعيّنتين مترابطتين لصغر حجم العيّنة (أقل من30). وبعد المعالجة الإحصائية توصّلنا للنّتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول (30) يوضّح نتائج فروق متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القياس القبلي والبعدي لأفراد مجموعة الدّراسة لدى المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسن

القياس	مجموعة الدراسة	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن Z	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة
قياس بعدي- قياس قبلي	8 8	0^b	8^c	0.00 4.50	0.00 36.00	2.52	0.012	دالة

من خلال ما يوضحه الجدول(30) والنتائج المصحوبة به وهي كالتالي:

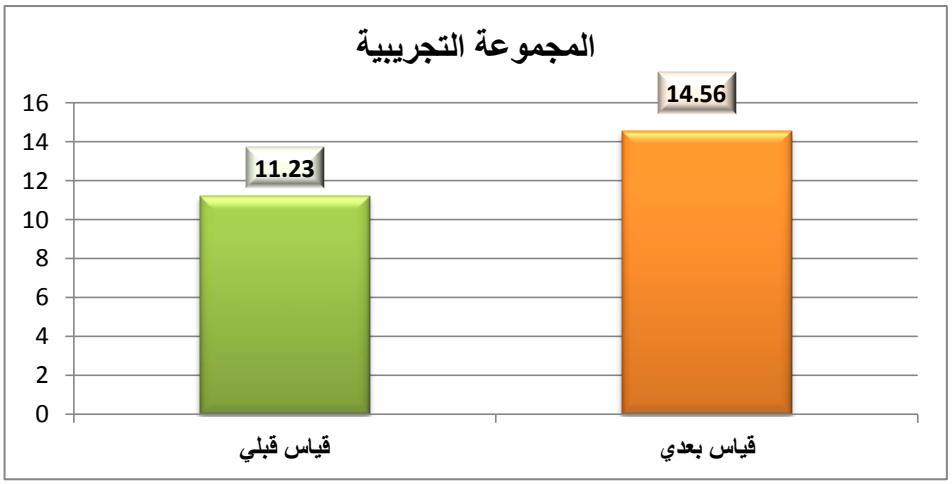
b. قياس قبلي< قياس بعدي

c. قياس قبلي> قياس بعدي

تقدر قيمة ويلكوكسن بـــ (Z=2.52) و قيمة مستوى الدلالة قدرت بـــ (Sig=0.012) وهي قيمة دالة عند(0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات اللغة الشفهية داخل الفصل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي. ويعزى هذا الفرق لصالح متوسط الرتب الأكبر الذي قدرت قيمته(4.50) ومجموع رتبه (36.00) أي (قياس قبلي< قياس بعدي) مما يشير إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللّغة

الشفهية قبل وبعد تطبيق التدريس المستند على استراتيجيات التّعلّم النّشط، بمعنى أن الفروق لصالح القياس البعدي.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القياسين القبلي والبعدي بيانيا في الشّكل البياني الموالي:



شكل رقم (21) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات اللغة الشفهية.

من خلال الشّكل رقم (21) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد المجموعة التجريبية من خلال الفرق بين القياس القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (21) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجات القياس القبلي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحسنت لغتهم الشفهية من خلال تدريسهم اللّغة العربية من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط.

5.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على أنّه " تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم".

لإيجاد حجم الأثر لمعالجات المجموعة التجريبية تم تطبيق اختبار كوهين "Cohen" (d) الذي يتمثل نص قانونه كالتالي:

$$\mathbf{d} = \frac{t}{\sqrt{\mathbf{N}}}$$

بحيث: t: قيمة اختبار(ت) N: عدد العينة

ولدينا: حجم الأثر صغير: d تساوي أو تفوق 0.2

حجم الأثر متوسط: d تساوي أو تفوق 0.5

حجم الأثر كبير: d تساوي أو تفوق0.8

وبعد المعالجة الإحصائية وتطبيق قانون كوهين لقياس حجم الأثر كانت النّتائج كالتالي:

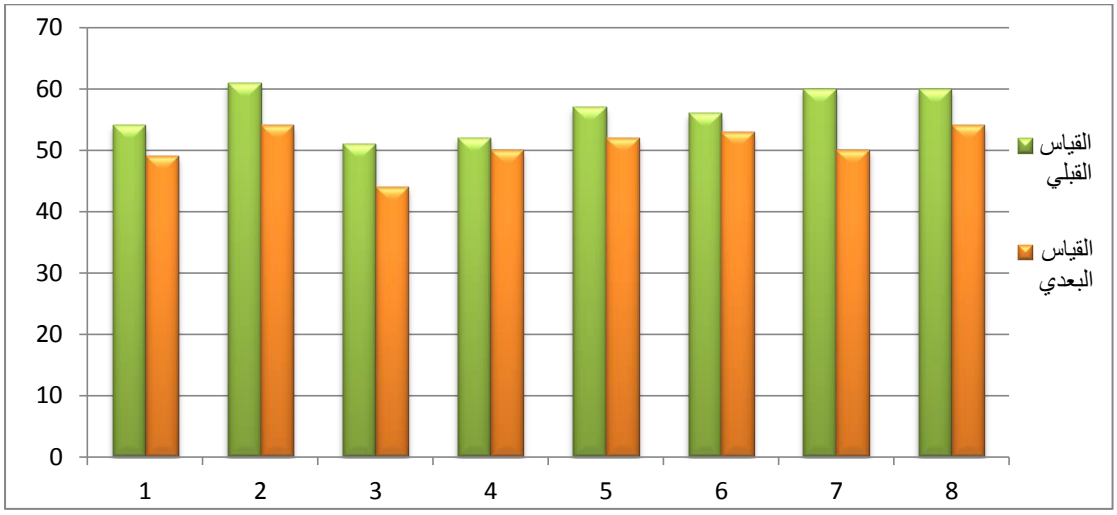
جدول(31) يوضح دلالة حجم الأثر لخفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية)

المتغير	القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة الارتباط r	قيمة t	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر كوهين(d)
السلوك الانطوائي	قبلي	8	50.75	3.32	7	0.76	6.35	دالة عند0.01	2.24
	بعدي	8	56.37	3.81					

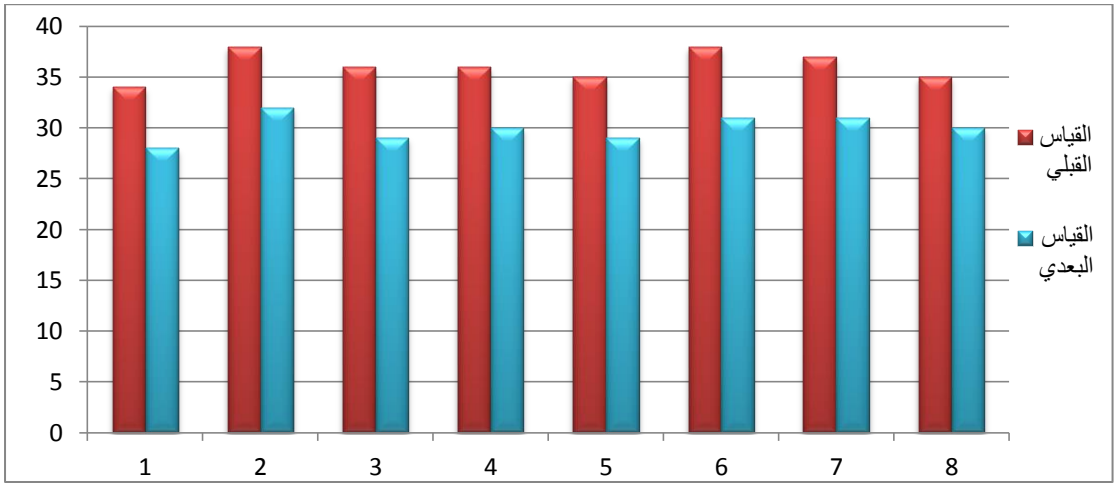
من خلال النتائج المسجلة في الجدول رقم (31) يتّضح ما يلي:

- ❖ أنّ قيمة "ت" تساوي (t =6.35) وهي دالة عند مستوى الدلالة (sig=0.01) ومنّه يمكن القول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة القياس القبلي والبعدي لدى مجموعة الدّراسة لمقياس السّلوك الانطوائي.
- ❖ من خلال المقارنة بين المتوسطين الحسابيين للقياس القبلي والقياس البعدي الموضحين في الجدول (31) نجد أنّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي أصغر من المتوسط الحسابي للقياس البعدي (M القبلي=50.75) بانحراف معياري (Std= 3.32) < (M البعدي=56.37) بانحراف معياري (Std= 3.81)، وهو دلالة على أنّ الفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت لصالح القياس البعدي.
- ❖ ومن خلال ملاحظة قيمة الارتباط (r= 0.71) قيمة موجبة مرتفعة وهي دلالة على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.
- ❖ أنّ قيمة كوهين(d) تساوي (2.24) وهي قيمة مرتفعة تدلّ على أنّ حجم الأثر كبير للبرنامج في مقياس السّلوك الانطوائي، وبالإسقاط على ما جاء به (الدردير، 2006، ص79) نجد حجم الأثر ضعيف عندما تقل قيمة كوهين عن(0.20) ومتوسط عندما تكون قيمة كوهين محصورة ما بين(0.20–0.50) ومرتفعا عندما تكون أكبر من (0.80)، وبما أن قيمة كوهين لدينا مرتفعة فيمكننا القول أنّه تحقّق أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم. والشكلين رقم (22) و(23) يوضحان العلاقة بين درجات القياس القبلي ودرجات

القياس البعدي لمجموعتي الدّراسة المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس السّلوك الانطوائي:



الشكل (22) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي



الشكل (23) يوضح العلاقة بين درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي

من خلال الشّكلين رقم (22) و(23) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة من خلال القياسين القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (23) أنّ جميع أفراد المجموعة

التجريبية تحصلوا على درجات منخفضة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي، عكس ما يظهر في المخطط البياني رقم (22) حيث أنّ جميع أفراد المجموعة الضابطة تحصلوا على درجات متقاربة بين القياسين القبلي والبعدي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية انخفض سلوكهم الانطوائي من خلال تدريسهم اللّغة العربية وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

6.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسّة:

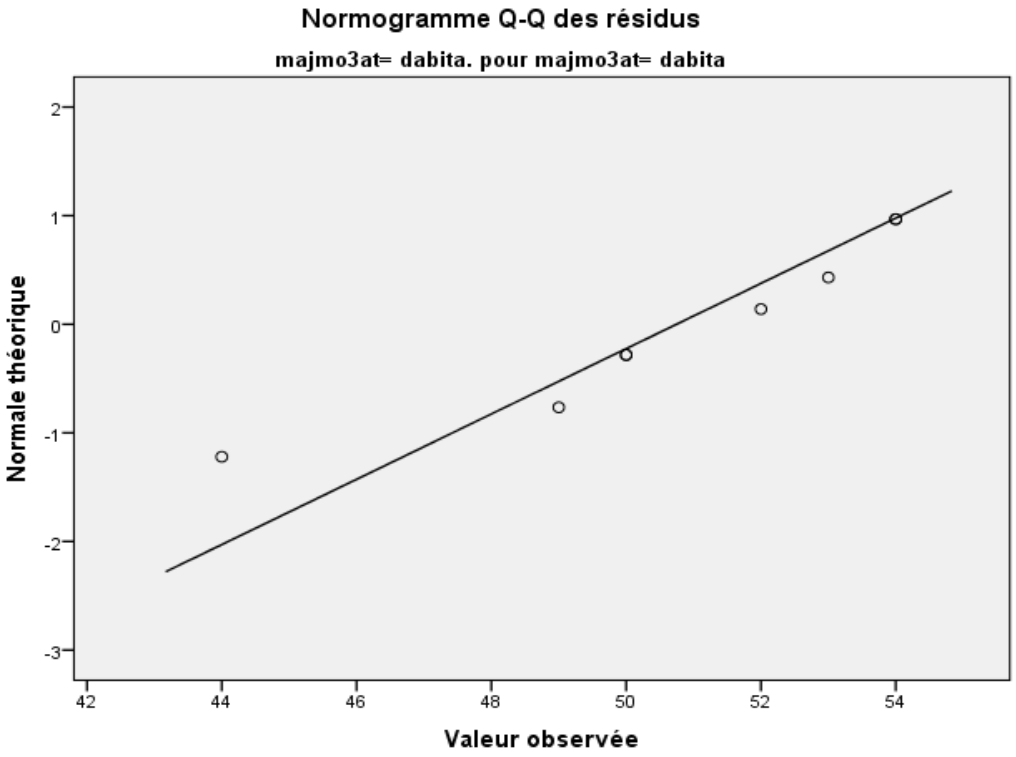
تنص الفرضية الفرعية الخامسة على أنّه "توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط".

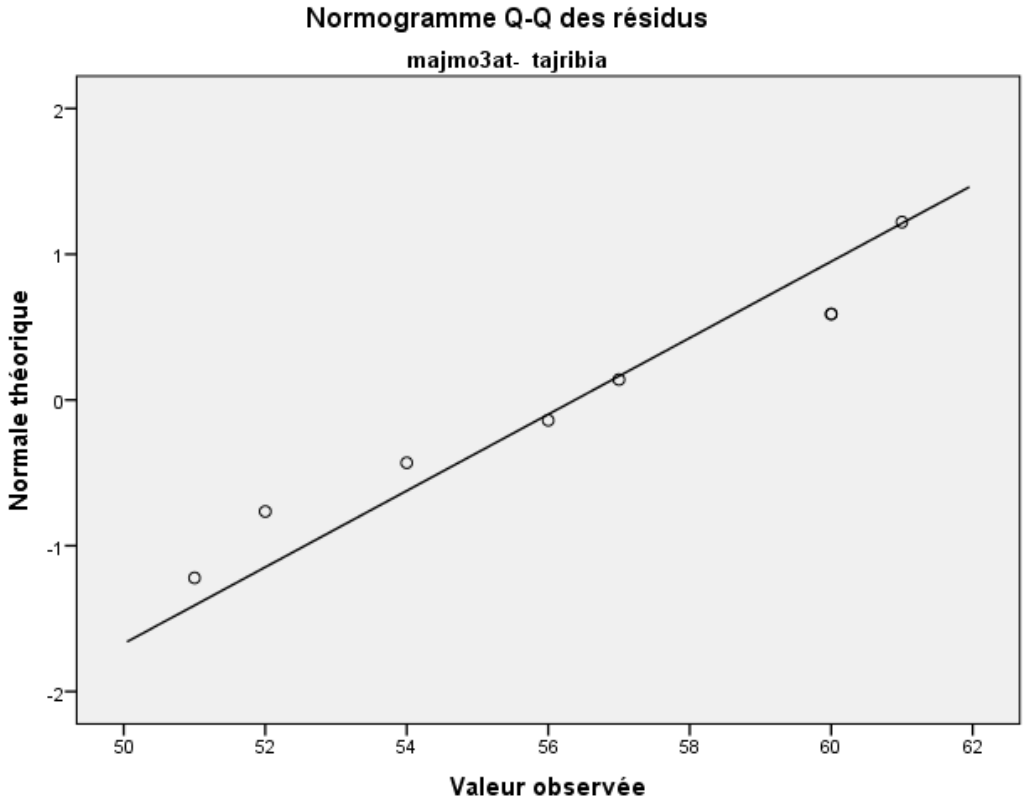
وقبل اختبار الفرضية تمّ التحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق اختبار شابيرو "Shapiro-Wilk"، الذي يستخدم للتحقق ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من عدمه. (أبو دوقة، صافي، 2013، ص33) فكانت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول التّالي:

جدول(32) يوضّح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة على مقياس السلوك الانطوائي

القياس	المجموعات	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة Sig	القرار
القياس البعدي	ضابطة	0.883	8	0.561	اعتدالية التوزيع
	تجريبية	0.745	8	0.715	اعتدالية التوزيع

يتّضح من خلال الجدول(32) أنّ قيمة شابيرو للمجموعة الضّابطة تساوي (0.883) وقيمة مستوى الدلالة "Sig" أكبر من (0.05) (0.516 < 0.05) أي هي قيمة غيّر دالّة إحصائيا، وقيمة شابيرو للمجموعة التجريبيّة (0.745) وقيمة مستوى دلالة "Sig" أكبر من (0.05) يقدر بـــ (0.715 < 0.05) أي غير دالة إحصائيا، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعة الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي لأفراد مجموعة الدّراسّة في مقياس السّلوك الانطوائي، أي تتمّتع بتوزيع اعتدالي وهذا ما يؤكده مخططان (Q-Q Plot) للمجموعتين التجريبية والضابطة الموضح في الشّكلين التّاليين:





الشكلين (24) و(25) يوضّحان التوزيع الاعتدالي لدرجات الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القيّاس البعدي لمقياس السّلوك الانطوائي

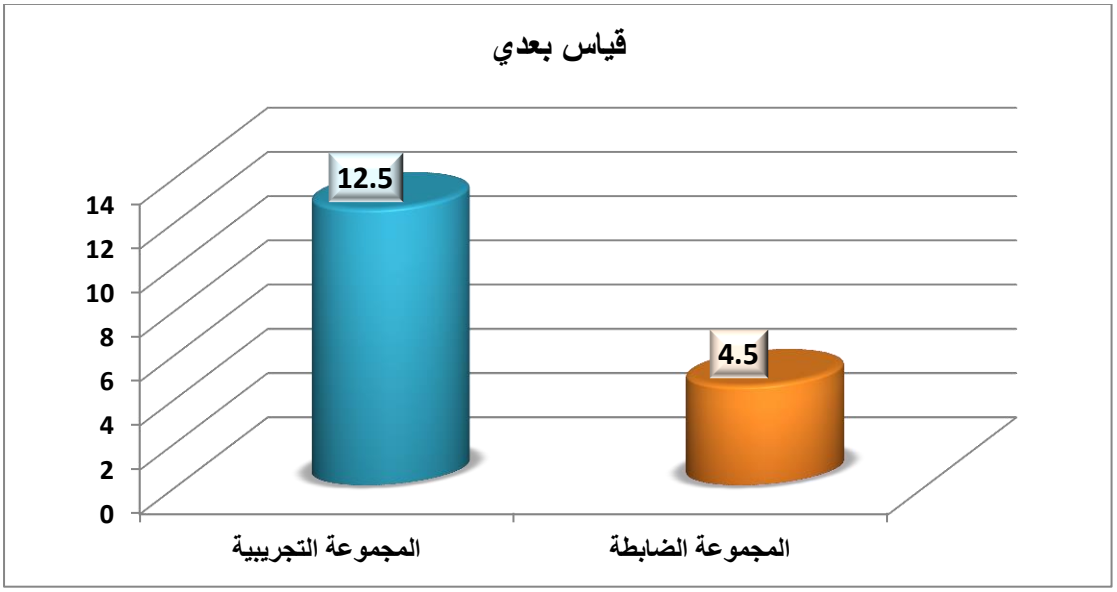
من خلال الشّكلين (24) و(.26) نلاحظ منحنى بياني ممثّل عليه خطّ مستقيم تتوزّع عليه البيانات، وهذا يدل على التوزيع الطّبيعي(الاعتدالي)، وبعد التأكد من التوزيع الاعتدالي لأفراد مجموعة الدّراسّة على مقياس السّلوك الانطوائي، تّم اختبار الفرضيّة الفرعية الخامسة بتطبيق اختبار مان ويتني "Mann-Whitney Test" لعينتين مستقلتين (مجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس بعدي) وتم اختياره بدل "T. test " لعيّنتين مستقلتين لصغر حجم العيّنة (أقل من 30). وبعد المعالجة الإحصائية توصّلنا للنّتائج التالية:

جدول(33) يوضّح نتائج فروق بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية لأفراد مجموعة الدّراسّة في القيّاس البعدي باستخدام اختبار مان ويتني

القياس	المجموعات	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة
قياس بعدي	ضابطة	8	4.50	48.50	3.65	0.001	دالة عند 0.01
	تجريبية	8	12.50	98.50			

يتّضح من الجدول (33) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السّلوك الانطوائي في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة مان ويتني (U=3.65) يقابلها قيمة مستوى الدلالة (sig=0.001) وهي قيمة دالة احصائيا عند (0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي لصالح متوسط الرتب الأكبر والذي قدرت قيمته بـــ (12.50) بمجموع رتب يقدر بـــ(98.50) لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدل بدوره على انخفاض في السّلوك الانطوائي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تدريس الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط، مما يشير بدوره إلى فعالية استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعتين التجريبية والضابطة) على مقياس السّلوك الانطوائي في القياس البعدي بيانيا في الشكل رقم (26) كما يلي:



شكل رقم (26) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السّلوك الانطوائي

من خلال الشّكل رقم (26) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد المجموعة التجريبية من خلال القياس البعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (26) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية انخفض سلوكهم الانطوائي من خلال تدريسهم اللّغة العربية استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط.

7.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسّة:

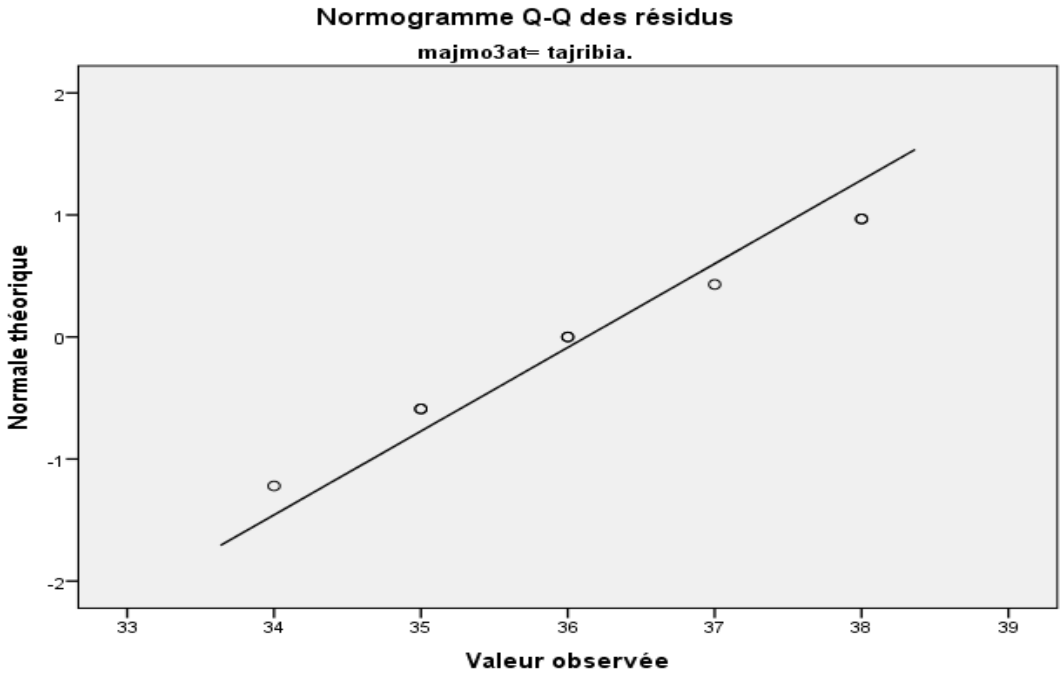
تنص الفرضية الفرعية السادسّة على انّه " توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط".

وقبل اختبار الفرضية تمّ التحقق من اعتدالية التوزيع (التوزيع الطبيعي) قبل التحقق من نص الفرضية، عن طريق اختبار شابيرو "Shapiro-Wilk"، الذي يستخدم للتحقّق ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي (الاعتدالي) من عدمه. (أبو دوقة، صافي، 2013، ص33)، فكانت النّتائج كما هي موضّحة في الجدول التّالي:

جدول (34) يوضح نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية توزيع درجات الفروق بين القياس القبلي و البعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الانطوائي

مجموعة الدّراسة	قيمة شابيرو	درجة الحرية ddl	قيمة مستوى الدلالة Sig	القرار
الفروق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية	**0.930**	**8**	**0.516**	**اعتدالية التوزيع**

يتضح من خلال الجدول (34) أنّ قيمة شابيرو تساوي (0.930) وقيمة مستوى الدلالة "Sig" أكبر من (0.05)، (0.516 > 0.05) أي هي قيمة غيّر دالّة إحصائيا، ومنه فإنّ بيانات الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس السّلوك الانطوائي تتمتّع بتوزيع اعتدالي وهذا ما يؤكّده مخطط (Q-Q Plot) الموضح في الشّكل الموالي:



الشكل (27) يوضح التوزيع الاعتدالي لدرجات الفروق بين القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك الانطوائي

من خلال الشكل(27) نلاحظ منحنى بياني ممثّل عليه خطّ مستقيم تتوزع عليه البيانات، وهذا يدل على التوزيع الطبيعي(الاعتدالي)، وبعد التحقّق من التوزيع الاعتدالي للبيانات، يتمّ اختبار الفرضية الفرعية السّادسة، وللتحقّق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلكوكسن "Wilcoxon" لعيّنتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمتوسطات رتب درجات مقياس السلوك الانطوائي لدى مجموعة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (مجموعة واحدة تجريبية بقياس قبلي وبعدي)، وتمّ اختياره بدل "T.test" لعيّنتين مترابطتين لصغر حجم العيّنة (أقل من30). وبعد المعالجة الإحصائية توصّلنا للنّتائج الموضحة في الجدول الموالي:

جدول (35) يوضح نتائج فروق متوسط درجات مقياس السلوك الانطوائي بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية باستخدام اختبار ويلكوكسن

القياس	مجموعة الدراسة	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ويلكوكسن Z	قيمة مستوى الدلالة	الدلالة
قياس بعدي – قياس قبلي	8	0^b	8^c	0.00	0.00	2.53	0.011	دالة
	8			3.50	36.00			

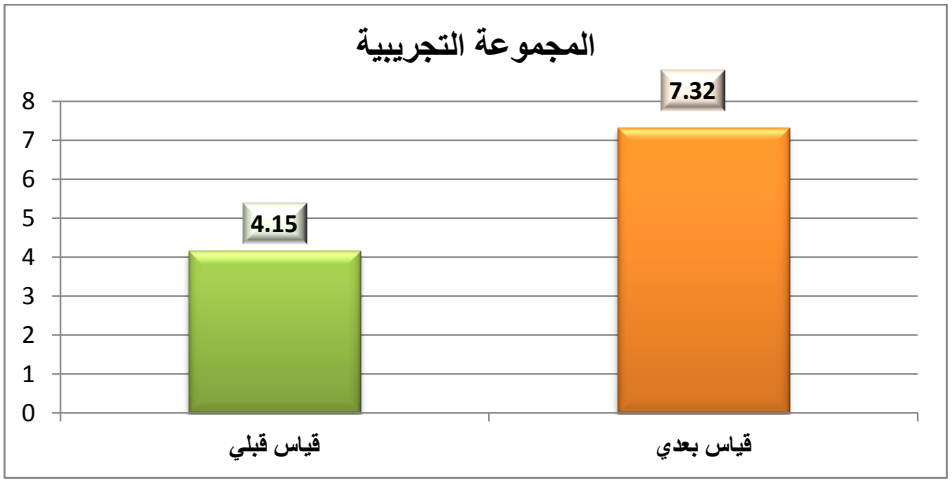
من خلال ما يوضحه الجدول(35) والنتائج المصحوبة به وهي كالتالي:

b. قياس قبلي< قياس بعدي

c. قياس قبلي> قياس بعدي

تقدر قيمة ويلكوكسن بـــ (2.53=Z) و قيمة مستوى الدلالة قدرت بـــ (0.011=Sig) وهي قيمة دالة عند(0.01)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (المجموعة التجريبية) على مقياس السّلوك الانطوائي داخل الفصل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي. ويعزى هذا الفرق لصالح متوسط الرتب الأكبر الذي قدرت قيمته(3.50) ومجموع رتبه (36.00) أي (قياس قبلي< قياس بعدي)، مما يشير إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السّلوك الانطوائي قبل وبعد تطبيق التدريس المستند على استراتيجيات التّعلّم النّشط، بمعنى أن الفروق لصالح القياس البعدي.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السّلوك الانطوائي بين القياسين القبلي والبعدي بيانيا في الشّكل البياني الموالي:



شكل رقم (28) يوضح الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السّلوك الانطوائي.

من خلال الشّكل رقم (28) يتضح جليا أثر وفاعلية التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد المجموعة التجريبية من خلال الفرق بين القياس القبلي والبعدي، حيث يظهر المخطط البياني رقم (28) أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات منخفضة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجات القياس القبلي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية انخفض سلوكهم الانطوائي من خلال تدريسهم اللّغة العربية من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط.

3. مناقشة وتفسير النتائج:

توصلت الدّراسّة الحالية والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط على المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي، عن النتائج التّالية:

1.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

"نصت الفرضية العامة على أنّه تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي". ومن خلال قيمة "ت" بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدّراسة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية ودرجاتهم على مقياس السلوك الانطوائي ودرجاتهم على بطاقة الملاحظة بين القياسين القبلي والبعدي التي بلغت (t =3.90) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.01)، حيث تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود أثر، وبالتالي تمّ قبول الفرضية البديلة القائلة بـــ: "تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (0.01%)، وهو ما يدل على أنّ نتيجة اختبار "ت" هي فروق تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ومن خلال هذه النتيجة يمكننا القول أنّ الفرضية العامّة للدّراسة والتي صيغت وفق صياغة الفرضية البديلة الموجهة قد تحققت وكان الأثر واضحا لصالح القياس البعدي، اضافة إلى ذلك حجم الأثر الذي تمّ حسابه بتطبيق اختبار "كوهين" بين درجات أفراد مجموعة الدراسة على كل مقاييس الدّراسة وأدواتها

(مقياس مهارات اللّغة الشّفهية ومقياس السلوك الانطوائي وبطاقة الملاحظة) والتي بلغت (d=0.975)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الأثر الواضح لاستراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة بعد تدريسهم لمادة اللّغة العربية (قراءة، فهم النّص – فهم المنطوق – تعبير كتابي) بهدف تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض السلوك الانطوائي لديهم.

وعليه يمكننا القول أنّ مستوى مهارات اللّغة الشفهية قد ارتفع لدى مجموعة الدّراسة في حين انخفض السلوك الانطوائي لديهم. ويرجع السبب في ذلك إلى التأثير الايجابي لاستراتيجيات التّعلّم النّشط وما تتميز به من أسس تقوم عليها، أهمها إشراك المتعلمين في عملية التّعلّم بصورة نشطة وفعالة، تجعلهم طول فترة التّعلّم يشاركون في الأنشطة الصفية من خلال قيامهم بالقراءة والبحث عن حلول لوضعيات مشكلة تتعلق بما يتعلمونه والتي تتطلب منهم الحركة والأداء فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والمناقشة وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة.

وتتفق النتيجة التي توصلت إليها الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج مجموعة من الدّراسات والتي أثبتت فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط وأثرها في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وتنمية المهارات الاجتماعية المختلفة وتعديل السلوك بما في ذلك السلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم. منها دراسة فارلو "Farlow" (1994)، التي أظهرت نتائجها زيادة مستوى التفاعل والعلاقات الاجتماعية بين الطلاب المعاقين عقليا، وارتفاع مستوى التواصل اللفظي ومستوى التحصيل الدّراسي بدرجة دالة لصالح القياس البعدي يعزى لمتغير التّعلّم التعاوني.

وتتفق أيضا مع دراسة ماجدة صالح وسهى أمين (2002) التي توصلت نتائجها إلى أنّ استراتيجية تعلّيم الأقران من أفضل الاستراتيجيات التي تساهم في تهيئة التلاميذ المعوقين ومساعدتهم على التفاعل مع المجتمع والبيئة الخارجية بشكل يساعد على توفير فرص يعتمدون فيها على أنفسهم ويكتسبون مهارات تساعدهم على حل المشاكل. وأيضا دراسة غادة قصي مصطفى عبد الكريم (2009) وتوصّلت النّتائج في هذه الدّراسة إلى فاعليّة البرنامج المقترح القائم على التّعلّم النّشط في تنميّة بعض المهارات الحياتية والتحصّيل لدى التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم. ودراسة سيفي بلقاسم وزبشي نور الدين (2015) التي توصلت إلى أنّ الدمج، واستخدام أسلوب التّعلّم التعاوني كأداة من أدوات الدمج أثر ايجابيا على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين عقليا. ودراسة سلطان فهيد المطيري (2018) التي توصلت إلى التحقق من فاعلية التّعلّم التعاوني في تنمية المهارات اللّغوية لطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

وتعتمد استراتيجيات التّعلّم النّشط أساسا على المزج بين الجديّة من حيث وجود أغراض وأهداف واضحة، وبين المرح والمتعة في التّعلّم النّشط من خلال توظيف المعلم لأساليب وطرائق واستراتيجيات التّعلّم النّشط التي تتميز بتوفر متعة اللعب وحل الألغاز والمشكلات.

وتتفق مبادئ التّعلّم النّشط مع العديد من الدّراسات التي تشير إلى أنّ المتعلمين خاصة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، كثيرا ما يعرفون لكن لا يستخدمون ما تعلموه، وتبقى معرفتهم سلبية وأنّ ما يدرسه المتعلّم في سياق المدرسة لا يطبق أو ينقل إلى سياقات أخرى، أي لا يُستخدَم في الحياة اليومية، فلذلك تضاعف الاهتمام بالتّعلّم النّشط كمنحى يضم العديد من أساليب التّعلّم التي تقوم على أنشطة تعليمية غنيّة بالخبرات ومراعية لأنماط التّعلّم، وتتيح لكل

المتعلمين الانخراط في عملية التّعلم والمشاركة على تحمل مسؤولية تعلّمهم وتطوير استراتيجيات تساعدهم على التّعلّم والتفكير وفهم المعرفة، بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم في ظل توجيه وارشاد من المعلّم.

وفي هذا المجال أشار (جبران، 2002) أنّ غاية نهج التّعلّم النّشط هي مساعدة المتعلّم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات وتطوير مجموعة من استراتيجيات التّعلّم التي تمكنّه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه، والتّعلّم باستقلالية مدى الحياة، وكذلك مساعدته على الانطلاق في التّعلّم إلى خارج حدود المؤسسة التعليميّة التقليدية للاستفادة من الحياة كمسرح للتّعلّم.

هذا وقد أظهرت النتائج في الدّراسة الحالية أنّ قيمة الارتباط (r=0.176) وهي قيمة موجبة ومرتفعة تدل على وجود علاقة طردية قوية في اتجاه درجات القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دوجلاس (2009) ودراسة طايل اليهودي (2000) ودراسة محمد هدى مصطفى (2003)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كون استراتيجيات التّعلّم النّشط هي استراتيجيات تدريس فعالة تستخدم في جعل التلاميذ يميلون لمحتويات تطور الكفاءات، وبناء المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها، وأنّ التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية في تعلمهم.

والمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم نظرا لخصائصهم العقلية والانفعالية والاجتماعية والاكاديمية التي تتطلب تدخل خاص يراعي هذه الخصائص، فقد وجد هؤلاء الأطفال في طريقة تدريسهم استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط

متعة ونشاط نظرا لكون استراتيجيات التّعلّم النّشط تسمح للمتعلمين من التفاعل والمشاركة في الانشطة والتعاون فيما بين المتعلمين بصورة ايجابية تدفعهم إلى تطوير مختلف مهاراتهم اللّغوية والاجتماعية العلائقية والتعليمية الدراسية.

2.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي نصت على أنّه تؤثر استراتيجيات التعلم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم. وقد صيغت هذه الفرضية بصيغة الفرضية البديلة، وأظهرت النتائج أنّ قيمة "ت" بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدّراسة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القياسين القبلي والبعدي التي بلغت (t =11.16) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.01)، حيث تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود أثر، وبالتالي تمّ قبول الفرضية البديلة القائلة بـــ: "تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على مهارات اللّغة الشّفهية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (0.01%)، وهو ما يدل على أنّ نتيجة اختبار "ت" هي فروق تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ومن خلال هذه النتيجة يمكننا القول أنّ الفرضية الفرعية الأولى للدّراسة والتي صيغت وفق صياغة الفرضية البديلة قد تحققت، وكان الأثر واضحا لصالح القياس البعدي، اضافة إلى ذلك حجم الأثر الذي تمّ حسابه بتطبيق اختبار "كوهين" بين درجات أفراد مجموعة الدّراسة على مقياس مهارات اللّغة الشّفهية والتي بلغت (d=4.00)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الأثر الواضح لاستراتيجيات التّعلّم

النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة بعد تدريسهم لمادة اللّغة العربية (قراءة، فهم النّص – فهم المنطوق – تعبير كتابي) بهدف تنمية مهارات اللّغة الشّفهية.

مما يشير إلى فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط المستخدمة في الدّراسة، والتي أدت إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة كل من (عاطف سعيد ورجاء عيد، 2006)، (القحطاني، 2000)، حيث أوضحت نتائج هذه الدّراسات أهمية استراتيجيات التعليم المختلفة في تحسين المهارات اللّغوية، حيث أنّها تعتبر هذه الاستراتيجيات على غرار استراتيجيات التّعلّم النّشط مجموعة أساليب تربوية تساعد الاطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على جذب انتباههم وزيادة التركيز لديهم، كما أنّها تعتبر طريقة تدريس سهلة يمكن أن يستخدمها المعلّم في كل المواد الدّراسية، مع مراعاة اختيار الاستراتيجيات الملائمة لكل مادة تعليمية فقط.

كما تؤكد نتيجة الفرضية الفرعية الأولى على فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية بنوعيها، مهارات اللّغة التعبيرية (الكلام) ومهارات اللّغة الاستقبالية (الفهم) للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

وتجدر الاشارة إلى أنّ تحسّن وتنمية مهارات اللّغة الشّفهية عند أفراد المجموعة التجريبية للدّراسة ساعدهم على تحسّن القدرة على التّذكر واسترجاع المفاهيم والافكار والمعلومات، وكذلك ساعدهم على إثراء الحصيلة اللغوية، وتنمية مهارات الحوار والمناقشة، كما أدى ايضا إلى تحسّن التحصيل الدّراسي لديهم.

هذا وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدّراسات منها دراسة (عبد الرحمن، 2003)، ودراسة (زيدان، 2005)، ودراسة (عزام، 2015) والتي

توصلت إلى ضرورة تنمية مهارات اللّغة العربية كالاستماع والتحدث والقراءة للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

كما اشارت عدّة دراسات منها دراسة (الجزار، 2015)، (محمد، 2015)، (عبد المطلب، 2015) إلى ضرورة وأهمية استخدام اساليب وفنيات تربوية لتدريس ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، وكذلك استخدام أدوات ووسائل تعليمية متنوعة تساعد على جذب انتباه التلاميذ.

وعليه تظهر أهمية مهارات اللغة الشفهية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، والتي يجب تنميتها وتحسينها، من خلال تدريبهم وتعليميهم بشتى الطرق والوسائل، حتى يصبح هؤلاء التلاميذ قادرين على الاستماع والانصات بوعي ويتمكنوا من تحليل وتفسير المادة المسموعة (الفهم الشفهي)، وبالتالي يتمكنوا من التعبير بالكلام من خلال المشاركة في مختلف الانشطة الصفية وغير الصفية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية الأنشطة المستخدمة في الدّراسة لتنمية مهارات اللّغة الشّفهية، وذلك وفقا لخصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، من خلال اختيار استراتيجيات التّعلّم النّشط المناسبة لهم، والتي جعلت أساليب التّعلّم لديهم أكثر فاعلية ونشاط، مما جعلهم أكثر انتباه وتركيز وتفاعل ومشاركة داخل حجرة الدّرس، كلّ ذلك من خلال تنويع الباحثة لاستراتيجيات التّعلّم النّشط ما بين استراتيجيات (التّعلّم التّعاوني، فكر-زاوج-شارك، المنّاقشة النّشطة، تدريس الأقران، لعب الأدوار...).

3.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

جاءت الفرضية الفرعية الثانية بصيغة الفرضية البديلة والتي نصّت على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط".

ولاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار مان ويتني " Mann-Whitney Test" لعينتين مستقلتين (مجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس بعدي)،حيث دلت النتائج أنّ قيمة مان وتني (U=4.50) وهي قيمة مرتفعة، كما أنّها قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig =0.001) تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات اللغة الشفهية تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ومنه تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق، وبالتالي قبول الفرضية الفرعية الثانية للدّراسة القائلة بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط، وبنسبة تأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (01%)، وهذا يعني أنّ الفرضية تحققت ما يدّل على انّ التباين في درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات اللغة الشفهية تعزى إلى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط، مما يعني أنّ لتطبيق هذه استراتيجيات كان له تأثير قوي، مما يشير إلى أنّ نتيجة

الفروق المتوصل إليها هي فروق حقيقية تعود إلى متغيّر الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.

وتتفق نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (المنياوي وآخرون، 2018)، (تنساوت، 2018)، (منال محمد، 2015)، (عبد السلام، 2013) والتي أثبتت فاعلية مختلف الاستراتيجيات للتّعلّم في عديد المجالات، اللغوية والتوافقية والاجتماعية وغيرها.

فيما يخصّ الدّراسة الحالية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّة احصائيا بين متوسّطي درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة على الاختبار البعدي ككل في مهارات اللّغة الشّفهية لصالح المجموعة التّجريبيّة، حيث أنّ أفراد المجموعتين وقبل تطبيق التّدريس المستند إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط المقترح، كان مستواهم العام في القياس القبلي متقارب في كل مجالات المقياس الأربعة (المعجم بشقيه الاستقبال المعجمي والإنتاج المعجمي، الفونولوجيا أي على مستوى تكرار الكلمات، الفهم، التعبير اللّغوي بشقيه أيضا إنتاج العبارات وتكرار العبارات)، وبعد تطبيق الاستراتيجيات المقترحة على المجموعة التجريبية أصبح المستوى العام لأفراد المجموعة التّجريبيّة أعلى من المستوى العام لأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، وتعزو الباحثة هذا التّفوق إلى دور استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية الدّافعية للتّعلّم وتعزيز مبدأ التّعلّم التشاركي والتّعاوني بين أفراد المجموعة التّجريبيّة، حيث يُعتبر التّعلّم النّشط ذلك التّعلّم الذي يُعنى باستخدام الأنشطة التّعليمية المتنوعة بالمدرسة، والتي توفر للتلميذ درجة عالية من الحرية، والخصوصية، والتحكم، وخبرات تعلم مفتوحة النّهاية وغير محددة مسبقاً بشكل صارم كالخبرات التقليدية، ويكون فيها التلميذ قادراً على المشاركة بنشاط وفعالية ويستطيع تكوين خبرات التّعلّم المناسبة.

وعلى كل حال فإنّ المتعلم لا يمكنه في المراحل التعليمية الاولى من تحديد أسلوب تعلمه لوحده، خاصّة إذا كان هذا المتّعلّم من فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم، ومنه فدور المعلّم في هذه المرحلة مهم جدّا، حيث يتوقف نجاحه في اختيار الاستراتيجيات الملائمة حسب خصائص هذه الفئة وحسب المادة الدراسية المقدّمة على امكانية وصوله بالمتعلمين إلى أقصى ما تسمح به امكانياتهم من التّعلّم واستثمار مختلف الموارد المكتسبة لديهم.

4.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

حيث نصت الفرضية الفرعية الثّالثة على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة يعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

ولاختبار هذه الفرضية البديلة تم تطبيق اختبار ويلكوكسن "Wilcoxon" لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمتوسطات رتب درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية لدى مجموعة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (مجموعة واحدة "تجريبية" بقياس قبلي وبعدي)، حيث دلّت النتائج أنّ قيمة اختبار ويلكوكسن (Z=2.52) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق، وبالتالي قبول الفرضية البديلة الفرعية الثالثة للدّراسة القائلة بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة يعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط. ونسبة التّأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال وقوع الخطأ بنسبة (01%)، وهذا يعني أنّ الفرضية تحققت وهذا تأكيدا لتوقعات الباحثة.

وتدّل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة على أنّه يوجد أثر واضح لاستراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة فيما يخص تنمية مهارات اللّغة الشّفهية، وهو ما يؤكد فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط التي ترتكز على أسس ومبادئ النظرية البنائية.

وأوضح (زيتون، 2006) أنّ النّظرية البنائية ترى أنّ التّعلّم عملية إبداع للمعرفة، وهي عملية قد تحدث تغيرات مشابهه لتلك التي تحدث في تاريخ العلم، وأنّ التّعلّم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلّم نشطاً، وذلك بأن يبذل المتعلّم جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

وقد نادى بياجيه في معظم كتاباته التّربوية بالمعرفة النّشطة الفاعلة، التي يعتبرها أمراً مهماً في تطوير الذهن والعمليات العقلية والبنى المعرفية للمتعلّم، وافترض أنّ التّطبيق التربوي لمفهوم التّطور المعرفي يتمثل في أنّ التّطور المعرفي يعتمد على ما يقوم به المتعلّم من نشاط، لذلك ينبغي أن يهيئ المعلمون فرصاً مناسبة من النّشاط ليمارسها المتعلمون في أيّ مرحلة، حتى تتطور أبنيتهم المعرفية.

وهذا ما تمّ الاعتماد عليه خلال عملية اختيار الاستراتيجيات التي تناسب مادّة اللغة العربية وكذا تناسب فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم وتنوعها بحيث تسمح بتنمية وتطوير مهارات اللغة الشفهية التعبيرية منها أو الاستقبالية.

حيث بيّنت النتائج أنّ جميع أفراد المجموعة التجريبية تحصلوا على درجات مرتفعة في القياس البعدي بشكل واضح مقارنة بدرجات القياس القبلي، وهذا ما يدّل على أنّ أفراد المجموعة التجريبية تحسنت لغتهم الشفهية من خلال تدريسهم اللّغة العربية استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط.

وتتفق النتيجة المتوصل إليها في الدّراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (ايمان صادق، 2003)، (ميادة علي اكبر، 2006) التي اثبتت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات اللّغوية لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

كما تعزو الباحثة ارتفاع درجات أفراد المجموعة التّجريبيّة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لكوّن مهارات اللّغة الشفهية هي عبارة عن أصوات منطوقة تتشكل في صورة كلمات و جمل تصاغ كتراكيب لغوية لتقدم معنى من أجل إيصال فكرة أو التعبير عن حاجة أو إبداء الرأي في موضوع معيّن.

وتتضمن اللّغة الشّفهية من حيث طبيعتها المهارات الضرورية لاستخدام اللّغة المنطوقة (الكلام)، و فهم هذه اللّغة المنطوقة (الإصغاء)، بمعنى أنّ اللّغة الشّفهية تشمل مهارتان أساسيتان عن طريقهما تتطور قدرات الطّفل في استخدام اللّغة بأسلوب صحيح وواضح وتمّ ذلك في هذه الدّراسة من خلال الاستناد إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط في تدريس اللّغة العربية التي تساهم في تنمية هذه المهارات السّابقة الذكر.

5.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

والتي نصت على أنّه تؤثر استراتيجيات التعلم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم. وقد صيغت هذه الفرضية بصيغة الفرضية البديلة، وأظهرت النتائج أنّ قيمة "ت" بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدّراسة على مقياس السلوك الانطوائي بين القياسين القبلي والبعدي التي بلغت (t =6.35) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.01)، حيث تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود أثر، وبالتالي تمّ قبول الفرضية البديلة القائلة بـــ: "تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع لدى

الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على السلوك الانطوائي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (0.01%)، وهو ما يدل على أنّ نتيجة اختبار "ت" هي فروق تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة.

ومن خلال هذه النتيجة يمكننا القول أنّ الفرضية الفرعية الرابعة للدّراسة والتي صيغت وفق صياغة الفرضية البديلة قد تحققت، وكان الأثر واضحا لصالح القياس البعدي، اضافة إلى ذلك حجم الأثر الذي تمّ حسابه بتطبيق اختبار "كوهين" بين درجات أفراد مجموعة الدّراسة على مقياس السلوك الانطوائي والتي بلغت (d=2.24)، وهي قيمة مرتفعة تدل على الأثر الواضح لاستراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد مجموعة الدّراسة بعد تدريسهم لمادة اللّغة العربية (قراءة، فهم النّص – فهم المنطوق – تعبير كتابي) بهدف خفض السّلوك الانطوائي لديهم.

مما يشير إلى فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط المستخدمة في الدّراسة، والتي أدت إلى انخفاض متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في السلوك الانطوائي، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (رأفت خطّاب، 2011) التي أكّدت النّتائج على الحدّ من القلق الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم نتيجة خفض اضطرابات النّطق لديهم.

وتتفق أيضا مع دراسة (ساميّة عبد الرّحيم،2011) التي توصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج السّلوكي المقترح في تحسين مستوى مهارات السّلوك التّكيفي للأطّفال المعوقين عقليا القابلين للتّعليم والحفاظ على هذا التّحسن بمرور الزّمن.

كما تؤكد نتيجة الفرضية الفرعية الرابعة على فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السلوك الانطوائي بأبعاده الثلاث (الخجل، الانسحاب، العزلة الاجتماعية) للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

وتفسّر هذه النتيجة إلى أن التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية القابلين للتعلّم بغض النظر عن درجة السلوك الانطوائي فهم يتأثرون كلهم بالجانب السلوكي، فقد يظهر في الخجل أو العزلة الاجتماعية أو الانسحاب الاجتماعي، وهذا ما أثبتته دراسة الطائي(2005) ، حيث يتجنب التلميذ الذي لا يحسن القراءة الدخول في صدقات وعلاقات مع الآخرين، ويمتنع عن المبادرة في الحديث أو اللعب أو الاهتمام ويقتنع بالمشاهدة دون مشاركة، ويتجنب مبادرة التفاعل مع الأخرين، ويقضي معظم الوقت منفرداً ويتجنب محادثتهم، هذا وقد بينت دراسة (الدردير، 1999) أنّه كلما زاد شعور الطّفل بالوحدة النّفسية كان مفهومه عن ذاته سلبيا نتيجة لمحدودية العلاقات الاجتماعية، حيث يظهر هؤلاء الأطّفال الانطواء والحزن وعدم التّفاعل، وبسبب الانسحاب الاجتماعي يبتعد الأقران عن الطفل المنسحب، ويفضلون عدم اللّعب معه سواء في البيت أو في المدرسة.

هذا وتعزو الباحثة النتيجة المتوصل إليها في الفرضية الفرعية الرابعة إلى طبيعة ونوعية الأنشطة المستخدمة في الدّراسة المستندة أساسا على استراتيجيات التّعلّم النّشط والتي ساهمت بشكل كبير في خفض السلوك الانطوائي، فمن أهم أهداف التّعلّم النّشط أنّه يزيد من اندماج المتعلمين في العمل مع بعضهم البعض ويساهم في تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم، وهذا ما سجلته الباحثة من خلال نتائج الدّراسة.

6.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

جاءت الفرضية الفرعية الخامسة بصيغة الفرضية البديلة والتي نصّت على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

ولاختبار هذه الفرضية تم تطبيق اختبار مان ويتني " Mann-Whitney Test" لعينتين مستقلتين (مجموعتين ضابطة وتجريبية لقياس بعدي)،حيث دلت النتائج أنّ قيمة مان وتني (U=3.65) وهي قيمة مرتفعة، كما أنّها قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (sig=0.001) تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي للسّلوك الانطوائي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ومنه تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق، وبالتالي قبول الفرضية الفرعية الخامسّة للدّراسة القائلة بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط، وبنسبة تأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (01%)، وهذا يعني أنّ الفرضية تحققت ما يدّل على انّ التباين في درجات المجموعة التجريبية على مقياس السّلوك الانطوائي تعزى إلى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط، مما يعني أنّ لتطبيق هذه الاستراتيجيات كان له تأثير قوي، مما يشير إلى أنّ نتيجة الفروق المتوصل إليها هي فروق حقيقية تعود إلى متغيّر الدّراسة ولا تعود إلى الصّدفة.

وتتفق نتائج الدّراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (لمياء جميل، 2003) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة التّجريبية والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبية في مستوى النّطق والعلاقات الاجتماعيّة، ودراسة (عبد الله صالح مخلف المرّيخي، 2015) وأشارت نتائج الدّراسّة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في القياس البعدي لمقياس السّلوك الاجتماعي الايجابي لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة احصائيا بين درجات الأطّفال بالمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس السّلوك الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي. وكذلك دراسة (العابد وآخرون، 2018) وتوصلت نتائجها إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضّابطة بعد تطبيق البرنامج التجريبي.

وفيما يخصّ الدّراسة الحالية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالّة احصائيا بين متوسّطي درجات المجموعتين الضابطة والتّجريبيّة على الاختبار البعدي ككل في درجة السلوك الانطوائي لصالح المجموعة التّجريبيّة، حيث أنّ أفراد المجموعتين وقبل تطبيق التّدريس المستند إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط المقترح، كان مستوى التواصل عندهم ضعيف جدا بالإضافة إلى درجة مرتفعة للسلوك الانطوائي في القياس القبلي ومتقارب في كل أبعاد المقياس الثلاثة (الخجل، الانسحاب، العزلة الاجتماعية)، وبعد تطبيق الاستراتيجيات المقترحة على المجموعة التجريبية أصبح المستوى العام لأفراد المجموعة التّجريبيّة أدنى من المستوى العام لأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على مستوى السّلوك الانطوائي.

وتعزو الباحثة هذا التراجع إلى دور استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية التواصل الاجتماعي وتعزيز مبدأ التّعلّم التّعاوني الذي يوفر بيئة تعليمية نشطة تساهم في تطوير مختلف الجوانب التواصلية والتفاعلية والتشاركية والاجتماعية والعلائقية بين أفراد المجموعة التّجريبيّة، حيث يُعتبر التّعلّم النّشط ذلك التّعلّم الذي يعتمد اعتمادا كليا على الأنشطة التي تسمح للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم من المشاركة بفعالية في عملية التّعلّم من بداية النشاط وحتى النهاية، مع وجود بعض التوجيهات من المعلم، وذلك لاكتساب المهارات الحياتية اللازمة لهم، مع تحمل المسؤولية من خلال بيئة تعليمية تشجع علي القيام بمجموعه من الأنشطة الفردية أو الجماعية.

كما سُجِّل تفاعل أفراد المجموعة التجريبية الايجابي أثناء تطبيق التجربة لاعتمادها على التّعلّم النّشط مما ساهم في زيادة التّفاعل الاجتماعي، الاعتماد على النفس، تحمل المسؤولية وشعور الأفراد بالاستقلالية، ومن بين الاستراتيجيات التي أظهرت التفاعل الايجابي، استراتيجية تدريس الأقران واستراتيجية لعب الأدوار، حيث أظهرت نتائج ايجابية في زيادة التفاعل الاجتماعي فيما بينهم.

حيث كان لاستراتيجية تدريس الأقران دور ايجابي في الوصول إلى نتيجة الدّراسة الحالية وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (ماجدة صالح وسهى امين، 2003) على أنّ استراتيجية تعليم الأقران من أفضل الاستراتيجيات التي تساهم في تهيئة التلاميذ المعاقين ومساعدتهم على التفاعل مع المجتمع والبيئة الخارجية بشكل يساعد على توفير فرص يعتمدون فيها على أنفسهم ويكتسبون مهارات تساعدهم على حل المشاكل، مما كان له تأثير على التلاميذ المعوقين عقليا من ارتباطهم بالتلاميذ العاديين وذلك من حيث شعورهم بالذات وأنّهم ذو قيمه حينما يتفاعل مع التلميذ العادي ويشجعه ويعزز تعلّمه.

7.3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

حيث نصت الفرضية الفرعية السادسة على وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة يعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

ولاختبار هذه الفرضية البديلة تم تطبيق اختبار ويلكوكسن "Wilcoxon" لعينتين مترابطتين للكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمتوسطات رتب درجات مقياس السّلوك الانطوائي لدى مجموعة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم (مجموعة واحدة "تجريبية" بقياس قبلي وبعدي)، حيث دلّت النتائج أنّ قيمة اختبار ويلكوكسن (Z=2.53) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه تمّ رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق، وبالتالي قبول الفرضية البديلة الفرعية السادسة للدّراسة القائلة بوجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة يعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط. ونسبة التّأكد من هذه النتيجة هو (99%) مع احتمال وقوع الخطأ بنسبة (01%)، وهذا يعني أنّ الفرضية تحققت وهذا تأكيداً لتوقعات الباحثة.

وأثبتت نتائج الفرضية الفرعية السادسة على أنّه يوجد أثر واضح لاستراتيجيات التّعلّم النّشط على أفراد المجموعة التجريبية للدّراسة فيما يخص خفض السّلوك الانطوائي، وهو ما يؤكد فاعلية استراتيجيات التّعلّم النّشط.

حيث أكدت دراسات عديدة منها دراسة (أمل هجرسي، 2002)، و(سعيد محمد السعيد، 2006)، و(سهى أحمد ورحاب صالح، 2009) على ضرورة إكساب المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم العديد من المهارات اللازمة لهم، ومن بينها

المهارات الاجتماعية والتواصلية والسلوكية، وذلك من خلال مواقف تعليمية مختلفة.

هذا وقد لاحظت الباحثة أنّ الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم المنطوين يظهرون سلوكات غير مرغوب فيها، والتي تعتبر من الأسباب الهامّة وراء فشلهم في تكيّفهم النّفسي والاجتماعي، حيث يحول هذا الانطواء دون تفاعلهم مع أهلهم ومدرسيهم وأقرانهم، ويحول أيضا دون تعلّمهم للمعارف اللازمة في حياتهم، حيث يواجهون صعوبات في المهارات الاكاديمية مثل القراءة، إضافة إلى ضعف القدرة على التّعلم بصفة عامّة، إلى جانب ضعف القدرة على التّركيز والانتباه، حيث تعتبر المشكلة اللغوية خاصة اللغة الشفهية من أهم المشكلات الناجمة عن الانطواء، وأهم هذه الصعوبات البطء الملحوظ في النمو اللغوي والتأخر في اكتساب قواعد اللّغة وضآلة المفردات اللغوية وبساطتها.

لذلك فإنّ الباحثة حاولت منذ بداية عملية التخطيط والإعداد لاستراتيجيات التّعلّم النّشط أنّها تنمي المهارات التواصلية والسلوكية والاجتماعية، وأنّ تنمية هذه المهارات يحتاج للعديد من الانشطة وخاصة بالنّسبة لأفراد مجموعة الدّراسة (المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم) من خلال التأكيد على هذه المهارات وترسيخها عندهم، حتى يصبح هؤلاء الأفراد قادرون على المشاركة الفعالة مع المعلمة داخل الفصل الدّراسي من خلال التدريس المستند لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

4-استنتاج عامّ للدّراسة:

تعتبر المهارات اللّغوية بصفة عامّة ومهارات اللّغة الشّفهية بصفة خاصّة من المهارات التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين كأحد المهارات اللاّزمة للمعاقين عقليا القابلين للتّعلّم، وكذلك المهارات السّلوكية كأحد المهارات الحياتية

الضرورية التي تساعد تنميتها لدى المعاق عقليا القابل للتّعلّم على التّواصل والتوافق مع المواقف الاجتماعية عامّة، ومنه فقد صممت البرامج المختلفة التي تعمل على تعليم وتدريب هؤلاء الأطفال على مختلف هذه المهارات.

وإذا كانت برامج تنمية المهارات الأساسية لدى المعاق عقليا القابلين للتّعلّم تهدف إلى إكسابهم السلوكيات الصحيحة في عدّة مجالات، كالمهارات الحركية ومهارات التّواصل، والمهارات الحياتية، فإنّ هناك إمكانية تعليمهم مهارات تعليمية معرفية تساعدهم على تنمية مختلف المهارات السّابقة الذكر على غرار المهارات اللّغوية، وهناك استراتيجيات تستخدم في الجانب التعليمي تساهم في تنمية هذه المهارات التي تساعدهم على التوافق والتكيّف الأمثل مع مجتمعهم إلى أقصى ما تستطيعه امكانياتهم وقدراتهم.

لذا ارتأت الباحثة تبيّان أهمية استراتيجيات التّعلّم النّشط في التّدريس باعتبار أنّ هذه الاستراتيجيات التربوية لا تقوم بتحسين الجانب التّحصيلي فقط، بل تتعداه إلى تنمية العديد من المهارات الأخرى اللّغوية والاجتماعية والسّلوكية والانفعالية والحياتية.

ولتأكيد ذلك قامت الباحثة بدراسة أثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشفهية وخفض السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

وللإجابة على تساؤلات الدّراسة تمّ القيام بدراسة ميدانية بمدرستي "البشير الابراهيمي" (المجموعة التجريبية) و "نافي علي" (المجموعة الضابطة) بهدف ابراز أثر التّدريس وفق استراتيجيات التّعلم النّشط.

وبعد اجراء القيّاس القبلي لأدوات الدّراسة على المجموعتين التّجريبية والضابطة، بيّنت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين التّجريبية والضابطة، وهذا في كل من مقياس السّلوك الانطوائي وبطاقة الملاحظة ومقياس خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية، وهوما يدّل كذلك على تجانس المجموعتين بشكل مبدئي، ما يسمح لاحقا لتحديد تأثير المتغيّر التجريبي المستقل في تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط على مجموعة الدراسة.

وبعد اجراء القيّاس البعدي والمعالجات الاحصائية الضرورية، توصلنا إلى أنّ الفروق المسجلّة بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة هي لصالح المجموعة التجريبية، ما يدّل أنّ عملية تطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط كان لها تأثير ايجابي في تنمية مهارات اللغو الشفهية وخفض السلوك الانطوائي لدى أفراد المجموعة التجريبية في كلّ مقاييس وأدوات الدّراسة.

ومن خلال تحليل نتائج الدّراسة الميدانيّة ومناقشتها وتفسيرها، توصلنا إلى النتائج التالية:

- تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي.
- تؤثر استراتيجيات التعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

5-خاتمة:

وفي ختام هذا الفصل وجب التذكّير بالإجراءات الأساسية التي مرّت بها الدّراسة، وجاءت مشكّلة الدّراسّة الحالية من خلال زيارة الباحثة الميّدانية لبعض الأقسّام المدمجة في المدارس العادية، وما أثار انتباهها واهتمامها طرق التّدريس المعتمدة في تعليم فئة ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتّعلّم فقد لَمَسَتْ تمسّك المعلّمات بالطّرق التقليدية والالتزام بالنّمطية في التّدريس، من هنا دعت الحاجة للبحث في هذا الميدان والبحث عن أهمية وضرورة الاعتماد على استراتيجيات التّدريس الحديثة بشكل عام واستراتيجيات التعلّم النّشط بشكل خاص لمساعدة هذه

الفئة على تنمية مختلف المهارات التي تساعدهم على التكيف الامثل مع المجتمع الذي ينتمون إليه.

ومنّه جاءت دراستنا هذه التي تهدف إلى تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي من خلال استراتيجيات التّعلّم النّشط لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم المدمجين في أقسام خاصّة بالمؤسّسات التربوية العادية.

وفي ضوء ما سبق تبلورت فكرة الدّراسة وموضوعها لدى الباحثة، وتمّ تقسيمها لعدّة فصول موزعة على جانبين، الأول نظري اشتمل على الأدب التربوي للدّراسة والثّاني تطبيقي واشتمل على الاجراءات الميدانية للدّراسة، واشتمل الفصل الأول من الجانب النظري على اشكالية الدّراسة التي صيغت في التّساؤل الرّئيسي التّالي:

- ما مستوى تأثير استراتيجيات التّعلّم النّشط على المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي؟

وانبثق عنه التّساؤلات الفرعية التّالية:

- هل تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القياس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟

- هل تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات مقياس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط؟

وللإجابة على هذه التساؤلات تم صياغة الفرضية الرئيسة التالية:

- تتميّز استراتيجيات التّعلّم النّشط بمستوى أثر مرتفع على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في مهارات اللّغة الشّفهية والسّلوك الانطوائي.

وتنبثق عنها الفرضيات الفرعية الموالية:

- تؤثر استراتيجيات التعلّم النّشط في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس مهارات اللّغة الشّفهية بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

- تؤثر استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتّعلّم.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة في القيّاس البعدي تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات مقيّاس السّلوك الانطوائي بين القيّاس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبيّة تعزى لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.

إضافة إلى التّحديد الاجرائي لمتغيرات الدّراسة وتحديد أهدافها وأهميتها وفي آخر الفصل تم عرض جملة من الدّراسات السّابقة ذات العلاقة مع متغيرات الدّراسة الحالية.

أمّا الفصول الثلاث الموالية فقد تعرضت إلى الأدب التربوي لمتغيرات الدّراسة حيث شكل الخلفية النظرية التي تمّ الاعتماد عليها في الدّراسة الحالية، وتمثلت في الفصل الثاني حول متغير استراتيجيات التّعلّم النّشط، والفصل الثالث حول مهارا اللّغة الشّفهية، والفصل الرابع حول السلوك الانطوائي والإعاقة العقلية فئة القابلين للتّعلّم.

بينما الجانب التطبيقي للدّراسة فتوزع على فصلين الأول تعلّق بالإجراءات الميدانية للدّراسة وتضمنّ تحديد المنهج المتبع فحسب طبيعة الموضوع المطروح تمّ تبني المنهج الشّبه تجريبي من خلال التصميم الشّبه تجريبي لمجموعتين (مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة)، كما تمّ تحديد مجموعة الدّراسة، اضافة إلى استخدام بعض الأدوات قصد جمع البيانات، فقد تمّ استخدام استمارة جمع المعلومات الأولية (إعداد الباحثة) وكذلك الاستعانة بشبكة ملاحظة (إعداد

الباحثة) ومقياس السّلوك الانطوائي (إعداد الباحثة) واختبار خومسي لتقييم اللّغة الشّفهية مكيّف على البيئة الجزائرية من طرف (عدي دليلة، 2016) مع حساب الخصائص السيكومترية من صدّق وثبات لهذه الأدوات، ثم إعداد المادّة التعليمية (اللّغة العربية) استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط من خلال إعداد دليل المعلم وبطاقات فنية لكل الدروس المختارة المبنيّة وفق الاستراتيجيات السّابقة الذّكر. كل ذلك من خلال الدّراسة الاستطلاعية للدّراسة حيث سمحت لنا من استكمال إجراءات الدّراسة الأساسية من حيث تحديد العيّنة وحدود الدّراسة الأساسية وتحديد الادوات بعد ضبطها وتعديلها وفقا لنتائج الدّراسة الاستطلاعية وأخيرا تحديد الاساليب الاحصائية الملائمة.

وبعد تطبيق أدوات القياس تطبيقا قبليا تم تقديم المادة التعليمية المنجزة وبعدها إجراء القياس البعدي، وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات تمّ عرض وتحليل وتفسير النتائج ومناقشتها في الفصل السادس والأخير مع الاستعانة بالاطار النّظري والدّراسات السّابقة التي تناولت موضوع الدّراسة.

وأخيرا خلصت الدّراسة إلى جملة من النتائج كما يلي:

- أفضت النتيجة الأولى إلى أنّ استراتيجيات التّعلّم النّشط تتميّز بمستوى أثر مرتفع على الأطّفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وخفض السّلوك الانطوائي لديهم.
- أمّا النّتيجة الثّانية أثبتت أنّ استراتيجيات التعلّم النّشط تؤثر في تنميّة مهارات اللّغة الشّفهية لدى المتخلفين عقليّا القابلين للتّعلّم.
- في حين النتيجة الثالثة أيضا أثبتت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية يعود إلى استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية.

- بينما أثبتت النتيجة الرّابعة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القيّاس القبلي والبعدي يرجع لاستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية لدى المجموعة التجريبيّة.
- وأثبتت النتيجة الخامسّة أنّ استراتيجيات التّعلّم النّشط تؤثر في خفض السّلوك الانطوائي لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.
- أمّا النتيجة السّادسة فأثبتت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة يعود إلى استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي.
- وأخيرا أثبتت النتيجة السّادسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القيّاس القبلي والبعدي يرجع لاستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط في خفض السّلوك الانطوائي لدى المجموعة التجريبيّة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه النتائج المتحصّل عليها تخصّ فقط مجموعة دراستنا ولا يمكن تعميمها على جميع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم.

وفي الأخير ترى الباحثة أنّ هذه الدّراسة تعتبر كمحاولة لطرح وتوفير بعض الأدوات والوسائل لمساعدّة المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم ومعلميهم على تسهيل عملية تكوينهم الاكاديمي والاستفادة من امكانياتهم إلى أقصى ما يمكن من خلال تقديم المادة التعليمية وفق استراتيجيات تعليم تسمح لهم من التعلّم بمتعة ونشاط وفعالية وفق ما تتطلبه خصائصهم وحاجياتهم.

وخلصت الدّراسة إلى تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي نرجو أن تؤخذ بعين الاعتبار.

6-مقترحات الدّراسة:

في ضوء النّتائج التي انتهت إليها الدّراسة الحالية، يمكن تقديم بعض المقترحات التّالية:

- إعادة صياغة المقررات الدّراسية للّغة العربية للمراحل الابتدائية للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم بما يتفق مع خصوصيات هذه الفئة وقدراتها ووفقا لاستراتيجيات التّعلّم النّشط.
- عدم الاكتفاء بطريقة التدريس وفق الخطة الفردية فقط ، فقد لاحظت الباحثة أنّها تعيق وبشكل كبير نمو مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم كونها لا تتيح لهم فرصة التفاعل مع بعضهم أثناء الحصص الدراسية.
- الاهتمام بتدريب معلمي المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم على استخدام واستغلال استراتيجيات التّعلّم النّشط.
- الاهتمام بتنظيم الأقسام الدّراسية وتجهيزها بمختلف مصادر التعلم، وتهيئة المنّاخ المناسب لتطبيق استراتيجيات التّعلّم النّشط.
- المتابعة المستمرة للطّفل داخل المدرسة وخارجها من حيث السّلوك لتسجيل أي تغيير يطرأ على سلوكه من أجل التّدخل المبكر لمعالجة السلوكات غير السّوية
- توعية الأهل بضرورة تشغيل الطفل المعاق عقليا القابل للتّعلم في أوقات فراغه بأنشطة مستمرة تفاديا تمركزه على ذاته وانطوائه.
- اقامة دورات ارشاديه للأسر المعنية بهذه الشريحة من أجل تبصيرهم بدورهم المهم في تطوير مختلف المهارات التي يكتسبونها في المدرسة

وتوضيح المشكلات والصعوبات المتوقع مصادفتها وكيفية التعامل الأمثل معها.

- خلق برامج الكترونية تراعي نوع الإعاقة ودرجتها لتعلّيم المعاقين بصفة عامّة الذين يعانون من اضطرابات النطق المختلفة من أجل المساهمة في تخفيفها وبالتّالي زيادة الحصيلة اللّغوية.

قائمة المراجع

المراجع:

أولا:المراجع باللغة العربية:

- **القرآن الكريم**
- ابو السعود، سلامة. (2020). دليلك إلى اللغة العربية. المنجد في التعبير. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- أبو دقة، سناء إبراهيم وصافي، سمير خالد. (2013). تطبيقات عملية باستخدام (الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS) في البحث التربوي النفسي .غزة .فلسطين: مكتبة آفاق.
- أبو زيد، نبيلة امين. (2011). اضطرابات النطق والكلام. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو شرخ، أسماء محمد عبد الله. (2016). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث أساسي. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس.
- أحمد الجمال، سمر. (2011). فاعلية استخدام الرسوم المتحركة التليفزيونية في إكساب بعض المها رات اللغوية لأطفال متلازمة داون. رسالة ماجستير. جامعة عين شمس.
- أحمد، محمد إبراهيم. (2017). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الألى لتنمية التواصل اللفظي وأثره على السلوك التوافقي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.
- إدارة التطوير التربوي. (2011). التعلم باللعب. السعودية: مدارس الأندلس الأهلية.

- أسامة، فاروق مصطفى سالم. (2014). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اسماعيل، ابراهيم محمد بدر. (1995). سلوك المعلم كما يدركه الطلاب وعلاقته بدافع الانجاز لدى الطلاب. مجلة كلية التربية. بنها. مصر.
- الببلاوي، ايهاب عبد العزيز. (2014). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الببلاوي، ايهاب عبد العزيز. (2005). اضطرابات التواصل. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- البدوي، خديجة. (2015). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على البيان العملي في تنمية الصور الذهنية لدى التلاميذ المعاقين القابلين للتعلم في مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
- التقرير الأولي حول تنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في الجزائر. (2018).
- الجزار، وفاء. (2015). برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي باستخدام الوسائط المتعددة في تخفيف حدة اضطرابات النطق لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
- الحارثي، منى فيحان. (2007). فاعلية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية لتلاميذ المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2004). برنامج تدريبي للأطفال المعاقين. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2006). الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة :عالم الكتب.
- الدردير، عبد المنعم. (1999). بعض العوامل النفسية للتلاميذ ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد مقارنة بالتلاميذ الاسوياء. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. العدد(4). ص ص 51-102.
- الدهلكي، عبد الأمير زينة. (2018). النصوص الأدبية في البرامج التعليمية ودورها في تنمية مهارات التعبير الابداعي (ط.1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الديلمي، طه علي حسين والوائلي، سعاد عبد الكريم. (2005). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية (ط.1). الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- الروسان، فاروق فارع. (1999). مقدمة في الاعاقة العقلية (ط.1). الاردن: دار الفكر للطباعة.
- الزايدي، فاطمة بنت خلف الله عمير. (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدي طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.
- الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج. (2005). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج (ط.1). عمان: دار الفكر العربي.
- السعدني، عبد الرحمان وعبد الملك، طه عبد الرحمن وثناء، مليجي عودة. (2010). مدخل إلى البحث العلمي. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- السعيد، عواشرية. (2006). الفهم اللغوي القرائي واستراتيجياته المعرفية. الجزائر: منشورات المجلس الأعلى للغة العربية. موندیال كوم للطباعة.

- السواح، صالح عبد المقصود. (2010). فاعلية استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (80). ص ص 211-273.
- السواح، صالح عبد المقصود. (2007). فعالية التدريب على التواصل في تعديل السلوك الانسحابي لدى الأطفال ضعاف السمع. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة بني سويف.
- السويلم، صالح سالم. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال القابلين لتعلم من المعاقين عقليا. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة عين شمس.
- السيد، محمود. (1988). اللغة تدربا واكتسابا (ط.1). المملكة العربية السعودية: دار الفيصل الثقافية.
- السيد، عبد النبي السيد. (2004). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشاذلي، رانيا محمد رضوان وفوقية، حسن ومحمد، عبد الصبور منصور وأبو زيد، أحمد محمد. (2014). فعالية برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد. العدد (16). ص ص 609-629.
- العتوم، عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق (ط.2). عمان: دار المسيرة.
- العربي، محمد علي. (2003). فعالية التدريب على استخدام النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية و أثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

- القحطانى، فهد. (2000). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. جامعة الخليج العربي.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (2011). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- القضاة، محمد فرحان ، الترتوري، محمد عوض. (2006). تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة. (ط.1). عمان: دار الحامد.
- المينياوي، وفاء السيد وعبد السلام، سميرة أبو الحسن وحسنين، محمد رفعت. (2018). برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية – المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. مصر. العدد(16). ص ص 11-39.
- اليونسكو. (2012). التعلم النشط، دليل استراتيجيات التعلم النشط. باريس: مطابع اليونسكو.
- أمبوسيعيدي، عبد الله بن خميس والحوسنية، هدى بنت علي. (2016). استراتيجيات التعلم النشط. الأردن: دار المسيرة.
- امين، سهى احمد وبرغوت، رحاب صالح محمد. (2009). فعالية برنامج للأنشطة المقترحة في تنمية الذاكرة العاملة لأطفال متلازمة داون (القابلين للتعلم) وأثره في تحسين مستوى أدائهم لبعض المهارات اللغوية. جامعة الزقازيق. كلية التربية. العدد (62). ص ص 259-310.

- امين السعيد، شريف. (2004). التأهيل التخاطبي وأثره على ذكاء ولغة الاطفال متأخري النمو اللغوي. رسالة دكتوراه. جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة. قسم الدراسات.
- النوايسة، أديب عبد الله محمد والفطاونة، ايمان طه طايع. (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل (ط.1). عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبد الرحمن. (2016). أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الهجرسي، أمل معوض. (2002). تربية الأطفال المعاقين عقليا. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهويدي، طايل عبد الحافظ. (2009). أثر برنامج تدريبي لغوي بمشاركة الأهل في تنمية المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الأطفال المعاقين عقليا في الأردن. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية بالأردن.
- الوقفي، راضي. (2009). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أمبابي، هند. (2010). التخاطب واضطرابات النطق والكلام. جامعة القاهرة: مركز التعليم المفتوح.
- أنس، محمد قاسم. (2000). مقدمة في سيكولوجية اللغة. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- إيمان، محمد الصادق. (2003). تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين لتعلم باستخدام برنامج كومبيوتر. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

- باظة، أمال عبد السميع. (2013). الأطفال والمراهقون المعرضون للخطر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- باظة، آمال عبد السميع. (2009). سيكولوجية غير العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بدوي، الزربة وشرين، مروان. (2014). أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تحسين مهارتي التحدث والتعبير الكتابي في اللغة العربية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه في المناهج والتدريس غير منشورة. الجامعة الأردنية.
- بدوي، لمياء جميل عبد الله. (2003). فعالية العلاج السلوكي لبعض اضطرابات النطق و أثره في العلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- بدير، كريمان عويصة. (2004). الأسس النفسية لنمو الطفل. عمان: دار المسيرة.
- بدير، كريمان وإيميلي صادق. (2003). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
- بليغ حمدي (2013). استراتيجيات تدريس اللغة العربية، أطر نظرية وتطبيقات عملية. ط1.الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- بيومي، سمير. (دون سنة). 108 استراتيجية في التعلم النشط. مدارس التربية الرقمية. (دليل).
- تشالز، شيفر وهوارد ميلمان، ترجمة: نزيه، حمدين ونسيمة، داود. (1989). مشكلات الاطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. الاردن: منشورات الجامعة الاردنية.

- تنساوت، صافية. (2018). فاعلية برنامج تدريبي (لساني- معرفي) في تحسين فهم اللغة الشفهية لدى أطفال متلازمة داون. رسالة دكتوراه. أرطفونيا. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2.
- جبران، وحيد. (2002). التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي. فلسطين: منشورات مركز الإعلام والتنسيق.
- جبور، حنان وطاشمة، راضية. (2020). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي. الجزائر: جامعة ابو بكر بلقايد تلمسان. مجلة جسور المعرفة، المجلد (06). العدد (02). دراسة مخبر TNDA.
- جمال، نافع. (2009). التنمية اللغوية لدى فئات من ذوى الاحتياطات الخاصة. القاهرة: مكتبه الطبري.
- جمعه، سيد يوسف. (1990). سيكولوجيه اللغة والمرضى العقلي. الكويت: سلسله كتب ثقافيه يصدرها المجلس الوطن للثقافة والفنون والاثار.
- جميلة، محمد القاسمي. (2003). التفاعل الاجتماعي للطفل المعاق عقليا. الشبكة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة. منتدى الاعاقة العقلية www.Arabent.w.s
- حاتم، عبد السلام محمد. (2013). مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعليم) رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات العربية.
- حامد، عبد السلام زهران. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها). (ط.1). عمان: دار المسيرة.

- حمادة، محمد محمود. (2005). فعالية إستراتيجيتي (فكر ...زاوج ... شارك) والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة دراسات تربوية واجتماعية. المجلد الحادي عشر. يوليو. العدد (3). كلية التربية: جامعة حلوان.
- خليفة، وليد السيّد ووهدان، سربناس ربيع. (2014). التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي (المفاهيم، النظريات، البرامج). (ط.1). الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- خليفة، وليد السيد. (2006). الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- خيري، عبد الله سليم و محمد، حسن ابراهيم وميشيل، عبد المسيح عوض. (2015). التعلم النشط وجودة التعليم. (ط.1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- دائرة التدريب التربوي. (2012). البرنامج التدريبي لمعلمي المرحلة الاساسية (1-4) على التعلم النشط. (2012-2013). غزة: وزارة التربية والتعليم العالي.
- دليل استخدام كتاب اللغة العربية. (2020/2019). وزارة التربية الوطنية. وثيقة المرافقة للمنهاج. الجزائر.
- ذكرى، يوسف جميل الطائي. (2005). التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم من العاديين. مجلة أبحاث كلية التربية. جامعة الموصل. المجلد (2). العدد(4).
- رأفت، عوض خطاب. (2011). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض اضطرابات النطق في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين لتعلم. مجلة كلية التربية. جامعة بنها.

- رسلان، شاهين. (2010). سسيكولوجية أسرة المعوقين عقليا. القاهرة: مكتبة مبارك العامة.
- رشدي، أحمد طعيمة. (2004). المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها). (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- زكي، بن عبد العزيز بودي ومحمد، سلمان الخزاعلة. (2012). استراتيجيات التدريس. (ط.1). الأردن: دار زمزم. عمان.
- زهران، حامد عبد السلام. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، زينب احمد محمد. (2005). تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس .كلية التربية.
- سحر، عبد الفتاح خير الله. (2010). فاعلية برنامج إرشادي لرفع الكفاءة الاجتماعية لدى المعاق عقليا القابل لتعلم. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة بنها.
- سعادة، جودة أحمد وآخرون. (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الشروق.
- سعد، علي وسنجي، السيد. (2007). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات التعبير الشفوي الوظيفي لذوي الاحتياجات الخاصة المؤتمر العلمي الأول، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول. مجلة كلية التربية. جامعة بنها، ص ص 1205- 1285.
- سعود، أمال وسعود، فاطمة وخرموش، سميرة. (2016). الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية السيّئة (د راسة ميدانية في المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا

ببوسعادة). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد (01). جامعة محمد بوضياف. المسيلة

- سعيد، محمد السعيد وآخرون.(2006). برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير. القاهرة: عالم الكتب.
- سلطان، فهيد المطيري. (2018). فاعلية استخدام التّعلّم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر. العدد(123). الجزء الثاني. ص ص 601-626.
- سليمان، السيد عبد الحميد. (2007). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا في ضوء الأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، العدد (133). الجزء (1). ص ص 265-312.
- سمعان، مريم. (2010). الانسحاب الاجتماعي لذى الأطفال المتخلفين وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق. مجلد (26).العدد (4).
- سيفي، بلقاسم وزبشي، نور الدين. (2015). أثر الدّمج باستخدام الأسلوب التعاوني في نشاط كرة السلّة بين الأطفال الأسوياء والمتخلفين ذهنيا من ذوي التخلف البسيط على تنمية التفاعل الاجتماعي. معارف (مجلة محكمة). السنة العاشرة. العدد (19). ص ص115-122.
- شاش، سهير محمد سلامة.(2006) . علم النفس اللغة. (ط.1). مصر: مكتبة زهراء الشرق.
- شاش، سهير محمد سلامة. (2001). اللعب وتنمية اللغة لدى الاطفال ذوي الاعاقة العقلية. مصر: دار القاهرة للكتاب.

- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم. جامعة الاسكندرية: كلية التربية بالدمنهور.
- صادق، فاروق محمد. (2010). اللغة والتواصل لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار رواء للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2006). المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عابد، حسام عطية وإبراهيم، فيوليت فؤاد وسميرة، أبو الحسن. (2018). برنامج تدريبي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا في مدارس الدمج. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية–المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية. العدد(16). ص ص 79–110.
- عادل، عبد الله محمد. (2003). مقياس السلوك الانسحابي للأطفال. (ط.2). القاهرة: دار الرشاد.
- عاطف، محمد سعيد ورجاء، احمد عيد. (2006). اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. مجلة الدراسات في المناهج وطرق التدريس العدد(11).
- عاشور، قاسم راسم والمقدادي، فخري محمد. (2019). المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجيتها. (ط.5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عامر، طارق عبد الرؤوف والمصري، إيهاب عيسى. (2014). التعليم النشط. (ط.1). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). مهارات التحدث – العملية والأداء. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحليم، منسي.(2003). مناهج البحث العلمي. (ط.1). دار المعرفة الجامعية.
- عبد الحميد، محمد ابراهيم. (2015). برنامج تربوي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى المتخلفين عقليا فئة التخلف العقلي البسيط. مجلة كلية التربية. جامعة بور سعيد. المجلد(17). ص ص 88-123.
- عبد الرحمن، ابراهيم الفوزان وآخرون. (1997). دروس الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، بيروت: دار المعارف العلمية.
- عبد الرحمن، كامل. (2007). اثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. عدد (129).
- عبد الرحيم، سامية. (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية- سوريا- (27) ص ص 79-156.
- عبد الستار، ابراهيم. (1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، السيد الشخص. (1992) قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (انجليزي – عربي). (ط.1). القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

- عبد الفتاح، رجب علي مطر. (2006). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للأطفال المعاقين عقليا و أمهاتهم في علاج بعض اضطرابات النطق لدى هؤلاء الأطفال. المؤتمر العلمي العلمي. جامعة بني سويف.
- عبد اللطيف، حسين فرج. (2003). الاعاقة العقلية والذهنية. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف، حيدر. (2002). التعلم النشط. جامعة الإمارات: كلية التربية.
- عبد الله، صالح مخلف المريخي. (2015). فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مجلد (4). العدد (3). ص ص 20-58.
- عبد الله، معتز السيد. (2000). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية. (المجلد.3). القاهرة. دار غريب.
- عبد المطلب، احمد. (2015). فاعلية برنامج قائم على الانشطة غير الصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. جامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية.
- عبد المطلب، أمين القريطي. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة و تربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد المعطي، حسن مصطفى. (2001). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة. القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
- عبد المعطي، حسن مصطفى وهدى، محمد قناوي. (2001). علم النفس النمو. مكتبة بستان المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الواحد، سليمان. (2010). سيكولوجية الاعاقة العقلية – رؤية في اطار علم النفس الايجابي. القاهرة: مكتبة العصرية.

- عبد الهادي، عبد الله احمد علي. (2007). فاعلية تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدي طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد (120).
- عبيد، ماجدة السيد. (2013). الإعاقة العقلية. (ط.2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عبيد، ماجدة السيد. (2007). مدخل التربية الخاصة. (ط.1). الاردن: دار الصفا، عمان.
- عثمان، محمد لبيب. (2002). الإعاقة الذهنية في مرحلة الطفولة (تعريفها – تصنيفها – أعراضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجي). (ط.1). القاهرة: المجلس المصري للجامعات.
- عدي، دليلة. (2017). تكييف اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية (ELO) على اللغة العربية الممارسة في البيئة الجزائرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجزائر: جامعة أبو القاسم سعد الله–الجزائر02.
- عزب، محسن عبد الستار. (2010). رؤية شعبة بحوث تطوير المناهج التربوية حول التعلم النشط. القاهرة: النشرة الدورية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. العدد (17). ص ص 6–8.
- عزام، حمدي. (2015). تطوير منهج اللغة العربية لمرحلة الاعداد المهني لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء معايير مقترحة. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
- عطية، علي محسن. (2007). تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية. (ط.1). الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع عمان.

- عليان، أحمد فؤاد. (2015). المهارات اللغوية – ماهيتها وطرائق تنميتها. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
- عنقاوي، حنان عبد الحق. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عهود، عدنان سفر. (2005). فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد لفئة التخلف العقلي البسيط و خفض وقت التعديل. بحث مقدم إلى ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.
- عواد، يوسف ذياب وزامل، مجدي علي. (2010). التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع عمان.
- غادة، قصي مصطفى عبد الكريم. (2009). أثر برنامج قائم على التّعلّم النّشط في الدّراسّات الاجتماعيّة لتنميّة بعض المهارات الحياتيّة والتّحصيل لدى التّلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتّعلّم. رسالة ماجستير منشورة. جامعة جنوب الوادي. كلية التربية بقنا.
- فاروق، محمد صادق. (1996). سيكولوجية التخلف العقلي. الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود.
- فوزية، عبد الله الجلامدة. (2017). استراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الاعاقة العقلية. (ط.2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فيحان، منى ومبارك، بندر. (2008). استخدام استرتيجية تدريس الاقران في اكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (32)، الجزء (1). ص ص 81–82.
- فيصل، محمد الزارد. (1990). اللغة واضطرابات النطق والكلام. الرياض: دار المريخ .

- فيوليت محمد ابراهيم 2005 مدخل إل التربية الخاصة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2004). مصطلحات ونصوص انجليزية في التربية الخاصة. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- كتاب اللغة العربية. السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. السنة الدراسية. (2020/2019). وزارة التربية الوطنية. الجزائر.
- كرم الدين، ليلى. (2013). برنامج للتنمية العقلية واللغوية للأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم من أطفال مدارس التربية الفكرية. القاهرة: مكتبة أولاد عثمان.
- كريمان، محمد بدير. (2012). التعلم النشط. (ط. 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كريمان، محمد بدير. (2008). التعلم النشط. (ط.1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كمال، عبد الحميد زيتون. (2006). التدريس لذوى الإحتياجات الخاصة. (ط.3). القاهرة :عالم الكتب.
- كمال، محمد دسوقي. (1990). ذخيرة علوم النفس. المجلد (2). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- كوجك، كوثر حسين وآخرون. (2008). تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الاقليمي في الدول العربية.
- لافي، سعيد عبد الله. (2006). القراءة وتنمية التفكير. (ط.1). بيروت: عالم الكتب.

- ماجدة، محمود محمد صالح وسهي، احمد أمين. (2003). فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدي الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (89).
- متولي، فكري لطفي. (2015). الإعاقة العقلية المدخل- النظريات المفسرة- طرق الرعاية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- متولي، فكري لطفي. (2015). أساليب التدريس للمعاقين عقليا. ملحق حقائب التدريس الميداني للمعاقين عقليا.
- محسن، علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. (ط.1). عمان: دار الشروق.
- محمد، شقير زينب. (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل – التدخل المبكر – التأهيل المتكامل). سلسلة سيكولوجية الفئات الخاصة و المعوقين. المجلد (3). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- محمد، السيد عبد الرحمن. (2001). نظريات النمو- علم النفس النمو المتقدم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد، صالح الامام وفؤاد، عيد الجوالدة. (2010). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمد الصالح، عبد السميع. (2008). اعداد حقيبة مقترحة في التربية الفنية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط لتدريس التذوق الفني لطلبة المرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.

- محمد، عبد الكريم رضا. (2015). التدريب على الالعاب التعليمية وتأثيره على مهارات التواصل اللفظي لدى الاطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم. رسالة ماجستير. معهد الدراسات والبحوث العربية. جامعة الدول العربية.
- محمد، هدى مصطفى. (2003). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (23). ص 66.
- محمود، محمد حمود. (1991). الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج. مصر: المؤسسة الفنية للطباعة والنشر القاهرة.
- مرسي، كمال ابراهيم. (1999). مرجع في علم التخلف العقلي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- مروان، عبد المجيد إبراهيم. (2000). أسس البحث العلمي. (ط.1). مكتبة الوراق.
- مشيرة، سالم. (2012). اثر برنامج للتعلم النشط في خفض حدة السلوك الانسحابي لدى المعاقات عقليا القابلات للتعليم. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة.
- مصطفى، محمد الصفطي (2000). علم النفس النمو. دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية.
- معمريه، بشير. (2007). القياس النفسي و تصميم أدواته (ط.2). الجزائر: منشورات الحبر. جامعة الحاج لخضر. باتنة.
- ملاك، جرجس. (1984). الطفل الخجول كيف الشخصية. (ط.1).الرياض: دار الفكر العربي.

- منال، محمد حسين شعبان. (2015) فاعلية برنامج تدريبي لغوي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. مصر. المجلد (3). العدد (9). ص ص 266–310.
- مناهج مرحلة التعليم الابتدائي. (2016). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- ميادة، على أكبر. (2006). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقلياً والمصابين بأعراض" داون " القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- نصر الله ، عمر عبد الرحيم. (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه. عمان: دار وائل.
- نهال، السيد محمد. (2018). برنامج لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الاطفال ذوي اضطراب التوحد المصحوب بالإعاقة العقلية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- هندي ، محمد. (2002). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (79). ص ص 185–237 .
- هدى، عبد الله الحاج وعبد الله، العشاوي. (2004). صعوبات اللغة واضطرابات الكلام. (ط.1). دمشق: دار الشجرة.
- وزارة التربية والتعليم. (2005). الموسوعة المرجعية للتعليم النشط. القاهرة: دليل المعلم النشط.

- ولاء، كرم محمد محمد. (2012). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العسر القرائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق.

ثانيا:المراجع باللغة الأجنبية:

- Abbeduto, L. (Ed). (2003). Language and communication in mental retardation. New York: Academic Press.
- American Association on Mental Retardation. (2002).Definition of Mental Retardation,Http://WWW.aamr.org/policies/faq Mental Retardation. html, (5/7/2004)
- Brauner, A. (1975). Pour élever un enfant déficient mental. Paris : Edition Sociale française.
- Bastert, E ; Schlafke, D; pein , A;kupke, F, & Fegert, j.(2012).mentally challenged patients in a forensic hospital. A feasibility study concerning the executive functions of forensic patients with organic brain disorder, learning disability , or mental retardation . international journal of Law and psychiatry.35(3). pp 207-212.
- Caroline Hummels, Aadjan van der Helm, Bart Hengeveldl, Rob L uxen, riny Voort, Hans van Balkom and jan de Moor. (2007). Explore a scope: stimulation of Language and communicative educational toy, digital Creativity. Vol.18,NO2. pp79-88.
- Emerson, E., & Kiernun, C.(2001).The prevalence of challenging behaviors: A total population study. Research in Developmental Disabilities. 22(1). pp77-93.
- Estienne, F. (2002) La rééducation du langage de l'enfant : Savoir-faire -dire- être. Paris : Masson Edition.
- Fantin, A.et Perie, E. (2015). Effets de la prise en charge précoce sur la communication pré linguistique dans la trisomie 21. HAL Id: dumas.
- Farlow, Leslie J. (1994). Cooperative learning to facilitate the inclusion of students with moderate to severe mental retardation in secondary subject area classes. Paper presented at annual meeting of

the American Association on Mental Retardation, Boston. (31 May-1 June).

- Fatouh, Ghada. (2010). study of language pattern in fragile X syndrome with and without autistic features. Master Thesis. Faculty of Medicine. Ain Shams University.
- Gauri Pruthi. (2013). Language Development in Children with Mental Retardation. Dynamical Psychology 2013– dynapsyc.org.
- Ian Dawson. (2007). Active Learning, Available at: p 11. www.Thinkinghistory.co.uk/ Last Visit oct 2007
- Janis , M, & Shisy , P. (1992). Incidental Group Language Therapy Verbal and preverbal children Child language teaching Therapy . journal of Behavior Modification. 18(1). 40. pp122-128.
- Kid Sense Child Development. (2017). Receptive Language understanding Words and Language. Occupational Therapy Speech Pathology, WWW.childdevelopment.com.au1800 Kidsense.
- Krantz, P; Macduff , M; & Mcclannahan , E.(1993) . Programming participation in Family Activities For Children with Autesm : parent Use of photographic Activity Schedules . journal of applied Behavior Analysis. (26). (1). pp 137-138.
- Linda K.Crowe. (2003). Comparison of To Reading Feedback Strategies in Improving the Oral and Written Language Performance of children With Language-Learning Disabilities, American Journal of Speech-Language Pathology. Vol.12 pp 16-27
- Lorenzen. (2001). active learning and library – Illinois libraries. pp 19-24
- Mary , R; R.(1994) . Speech and language development and its impact on increasing interaction and verbal Altotsal. journal of speech & Hearing Research. Vol .37(3). jun 1994. pp.617-628
- Richard,F.(2003) . The philosophy and strategies of active learning. Journal of Educational Research. Vol (37). No 4. pp 282-283
- Romerobacios, M. (2007). Developmental Language Disorder Design of an Intervention program. Journal Research Science. www.eric.ed.gov.
- Roger Muchielli , la Dynamique des groupes ,ESF. (1965). Réed. 2006.
- Salah,E, Attia, K& Al-Jundi,A.(2017).The Effect of using computer program on developing verbal communication among mentally

retarded children in the elementary stage in rafha province. International journal of English linguistics. 7 (3), pp171-181.

- Seifert-E,Ehmer-U,Lamprecht-Dinnesen – A, Mohoff- A. (1998). Articulation in children With Down's Syndrome. A pilot study. J. of Orthop. Vol.59. No.04. pp 220-228.
- Shaw, R. S., & Jankowska, M. A. (2018). Pediatric Intellectual Disabilities at School: Translating Research into Practice. Cham: Springer.
- Stephen J.Thornton. (2005)." Teaching Social Studies that Matters Curriculum for Active Learning" / New York , avaliabale at HTTP/ WWW./ TC.Record.COM/ 127 pages/ Last Visit oct2007.

قائمة الملاحق

الملحق رقم: 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر *02*
أبو القاسم سعدالله
كلية العلوم الإجتماعية
قسم علوم التربية
مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :.....

الـمـوضـوع:

بحـــــث ميـــــداني حول:

***تنمية مهارات اللغة الشفهية وخفض حدة السلوك الإنطوائي**
من خلال إستراتيجيات التعلم النشط *
- دراسة ميدانية بالأقسام المدمجة في المدارس العادية -

يشـرفـني سـيـدي ، أن أطـلـب من سـيـادتـكـم الـسـمـاح للـطـالـب (ة) : قـتـيـت فـضـيـة بـبـحـث مـيـدانـي في مؤسساتكم و نحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر (تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة الدكتوراه LMD في " التربية الخاصة".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر: 2020.10.28

رئيس القسم :

رئيس قسم علوم التربية
د/ محمد خلاسية

الملحق رقم: 02

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التـــضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

مديرية النشاط الإجتماعي و التضامن
الرقم : ..1409.. م.ن.إ.ت/2020

تيبازة في : ..01..11..2020..

السيدة مديرة النشاط الاجتماعي والتضامن
إلى
السيدة مدرسة القسم الخاص بابتدائية نافي علي بحجوط
ع/ط السيدة مديرة المدرسة

الموضوع : ف / ي الترخيص بإجراء بحث.

تبعا للإرسال الوارد إلينا من جامعة الجزائر 02 أبو القاسم سعد اللّه كلية العلوم الاجتماعية قسم علوم التربية، يشرفني أن أعلمكم برأي الموافقة للترخيص للطالبة **قنيت فضية** لإجراء التربص على مستوى مؤسستكم، كما أطلب منكم إلزام المعنية بإيداع نسخة من مذكرة التربص على مستوى مؤسستكم بعد نهاية التربص.

تقبلـــوا تقديراتنـــا الخالصـــة.

الملحق رقم: 03

استمارة جمع البيانات الاولية | تاريخ التطبيق:.. / .. / 20..

1- بيانات شخصية:

الاسم : ..... الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

تاريخ الميلاد: ... / ... / ..... السن : .....

2- معلومات أسرية :

عدد أفراد الاخوة : .....

ترتيب الطفل بين اخوته : .....

القائم(ة) برعاية الطفل :

الأب ☐ الأم ☐ الأخ(ت) ☐ شخص آخر ☐ يذكر: .....

المستوى التعليمي للأب : أمّي ☐ متعلّم ☐ مستواه:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ مهنته : .....

المستوى التعليمي للأم : أميّة ☐ متعلّمة ☐ مستواها:

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ مهنتها : .....

المستوى التعليمي للقائم برعاية الطفل: أمّي(ة) ☐ متعلّم(ة) ☐ مستواه(ا):

ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ مهنته(ا) : .....

المستوى الاقتصادي للأسرة : ضعيف ☐ متوسط ☐ جيد ☐

هل توجد اعاقات داخل الأسرة : نعم ☐ لا ☐ اذا كانت الاجابة بنعم:

ما نوع الاعاقة: ذهنية ☐ أخرى ☐ تذكر: .....

3- بيانات مدرسية:

المدرسة : ..... المستوى : .....

السن عند الالتحاق بالمدرسة لأول مرة : .....

تكرار الغياب : كثيرا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

عدد مرات الرسوب في سنوات الدراسة : .....

4- بيانات حول الإعاقة:

نوع الإعاقة : ..... درجة الإعاقة : .....

نسبة الذكاء : ..... اعاقات اخرى مصاحبة: نعم ☐ لا ☐

اذا كانت الاجابة بنعم أذكرها:.....

بطاقة الملاحظة

التاريخ: ..... مكان الملاحظة: ..... مدّة الملاحظة: ..... وقت البدء: ..... وقت الانتهاء: .....
عدد المتعلمين الحاضرين: ..... الميدان: ..... الحصة: ..... الدرس: .....

تحقيق الأداء: 3- يفعل / 2- يفعله احيانا / 1- لا يفعل السلوك / الأداء

المجال	الرقم	الاداء	الحالة 01			الحالة 02			الحالة 03			الحالة 04			الحالة 05			الحالة 06			الحالة 07			الحالة 08		
			3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
مهارات فهم وادراك اللغة الشفهية	1	يفهم التعليمات																								
	2	يفهم صيغة السؤال																								
	3	يستطيع التعبير بالموافقة او الرفض																								
	4	يفهم المعنى العام للنص المنطوق																								
	5	يفهم الكلمات الجديدة اعتمادا على السياق																								
	6	يفهم ما يقرأ																								
	7	يقدم فرضيات لنهاية قصة ما																								
	8	يصف احداث ماضية تذكرها																								
مهارات استخدام اللغة الشفهية	9	يتفاعل بالحديث أثناء التعلم																								
	10	يستخدم المفردات المناسبة في حديثه																								
	11	يمتلك رصيد من المفردات اللغوية																								
	12	يركب الجملة تركيبا سليما																								
	13	يمتلك القدرة على التعبير عن أفكاره																								
	14	يمتلك القدرة على الوصف																								
	15	يحب الألعاب اللغوية																								
	16	يمكنه التعبير بسهولة ويسر																								
	17	يمكنه سرد قصة بسيطة																								
مهارات سلوكية	18	يشارك بإيجابية																								
	19	يقوم بمبادرات																								
	20	يطلب المساعدة																								
	21	يتكلم مع زملائه في القسم																								
	22	يتكلم مع الغرباء																								
	23	يعمل في مجموعة بفعالية																								
	24	كثير الحركة																								
	25	مهمل ولا مبالي																								
	26	يظهر ايجابية اثناء عملية التعلم في القسم																								

الملحق رقم: 05

أسماء السّادة محكّمي أدوات الدّراسة

الرقم	الاسم اللقب	الرتبة	مكان العمل
01	لبنى زعرور	استاذة تعليم عالي	جامعة ابو القاسم سعد الله – الجزائر02
02	علي قشمر	استاذ مساعد أ	جامعة الاستقلال قلسطين
03	ايناس ناصر	استاذ مساعد أ	جامعة القدس
04	العيساني عبد النور	مفتش تربوي في اللغة العربية	بالمقاطعة الادارية للجزائر شرق– الدار البيضاء
05	مباركي رتيبة	اخصائية ارطفونية	مركز الاعاقة الذهنية تيبازة
06	بوشارف فاطمة	اخصائية بيداغوجية	مركز الاعاقة الذهنية الدواودة البحرية
07	الشايب فريدة	اخصائية ارطفونية	مدرسة الاطفال المعاقين سمعيا حجوط

الملحق رقم: 06

مقياس السلوك الانطوائي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)،

فيما يلي (24) عبارة تقيس السلوك الانطوائي للأطفال المعاقين عقليا داخل المدرسة وخارجها و تشمل كل عبارة منها على سلوك يصدر عن الطفل في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها و المطلوب منكم تحديد مدى انطباق هذا السلوك على الطفل، وأمام كل عبارة (3) اختيارات تتمثل في (دائما ، أحيانا، نادرا) وأي اختيار تختاره يعتبر صحيح فلا يوجد اختيار خطا و اخر صحيح وإنما لتحديد مستوى السلوك الانطوائي لدى الطفل بهدف تقديم المساعدة له.

فالرجاء منكم، قراءة كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تحديد بالضبط مدى تطابق هذه العبارة على الطفل مع ملاحظة ما يأتي:

- أنه إذا كانت العبارة تنطبق على الطفل دائما في كل المواقف، تضع علامة (X) تحت الاختيار دائما.
- إذا كانت العبارة تنطبق على الطفل أحيانا و في بعض المواقف تضع علامة (X) تحت الاختيار أحيانا.
- إذا كانت العبارة نادرا ما تنطبق على الطفل ، تضع علامة(X) تحت الاختيار نادرا .

شكرا لحسن تعاونكم

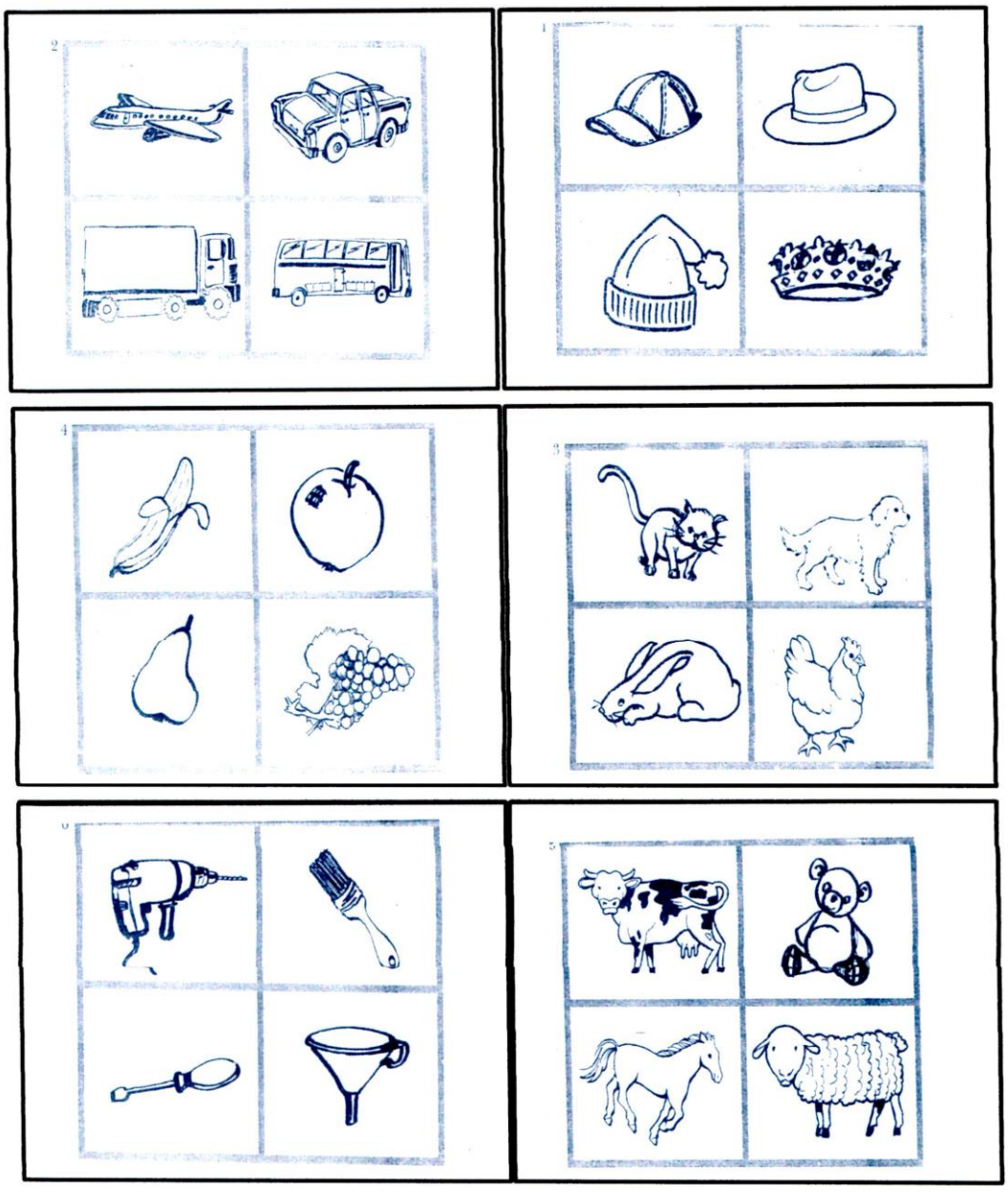
اسم الطفل: ..... الجنس: ذكر ☐ انثى ☐ السن:..... درجة الذكاء:.....

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	نادرا
1	ينعزل في المواقف الاجتماعية			
2	يكتفي بالمشاهدة معظم الوقت			
3	يجلس أو يقف في مكان دون تغييره لفترة زمنية طويلة			
4	يخفي وجهه في المواقف الجماعية كالحفلات			
5	تتسم نظرته بالشرود			
6	تنعدم رغبته في إقامة أي علاقة مع الآخرين			
7	لا يوجه بصره ببصر من يخاطبه			
8	يتسم بالفتور عند رؤية من يعرفه			
9	يتهرب من الذهاب للمدرسة أو اي تجمع عام			
10	لا يبادر بمحادثة من حوله			
11	علاقاته منعدمة مع من حوله			
12	يتجنب تقريبا كل أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين			
13	يتلعثم بشدة إذا طلب منه الكلام أمام الآخرين			
14	يبدو و كأنه لا يحب أصحابه			
15	يبدو عليه الانزعاج حين يدعوه احد للعب			
16	لا تظهر عليه علامات الفرح بسهولة			
17	يفضل الوحدة معظم الوقت			
18	يفضل اللعب مع من هو اصغر منه سنا			
19	لا يفصح عما يعاني منه للآخرين			
20	لا يشارك في الأنشطة الصيفية			
21	معظم إجاباته بنعم أو لا			
22	تنعدم عنده الاستجابة للإشارات البعيدة			
23	إذا رسم في نشاط فانه لا يكمله إلى نهايته			
24	لا يستجيب لمحاولة الآخرين التقرب إليه			

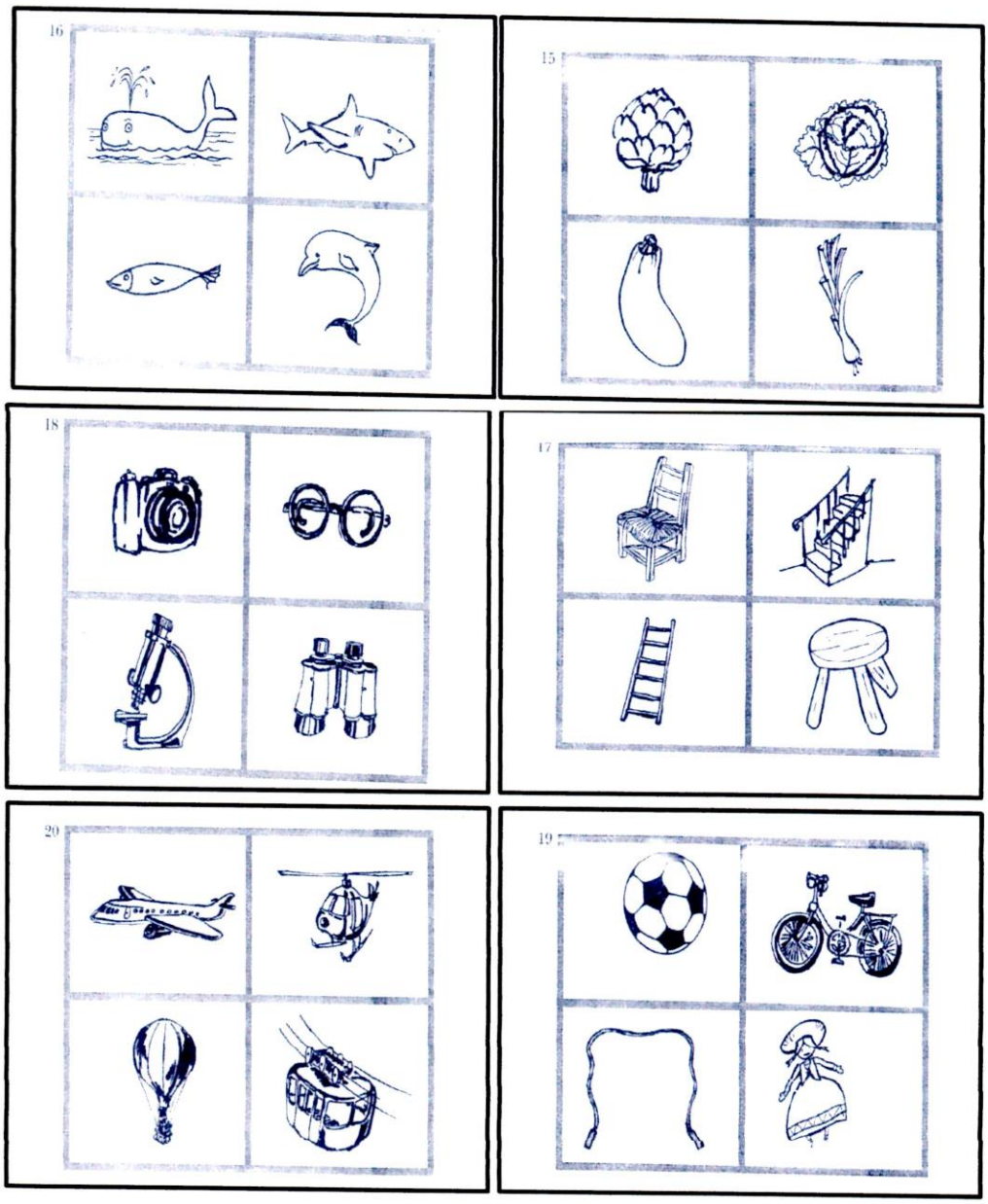
الملحق رقم: 07

اختبار خومسي لتقييم اللغة الشفهية
مكيف على البيئة الجزائرية من طرف د.عدي دليلة

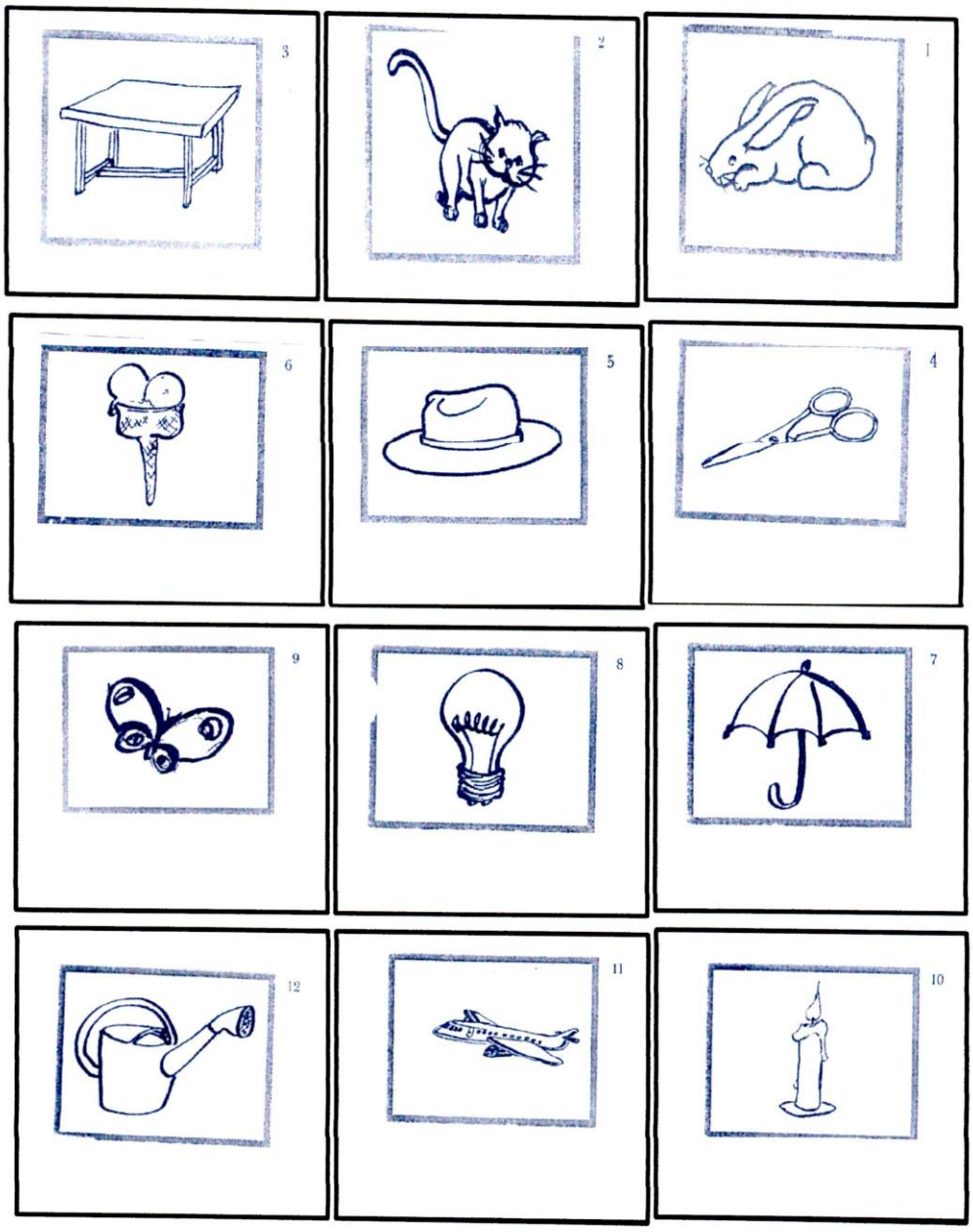
1- بنود الاختبار على مستوى الإستقبال المعجمي: (Lexique en réception)

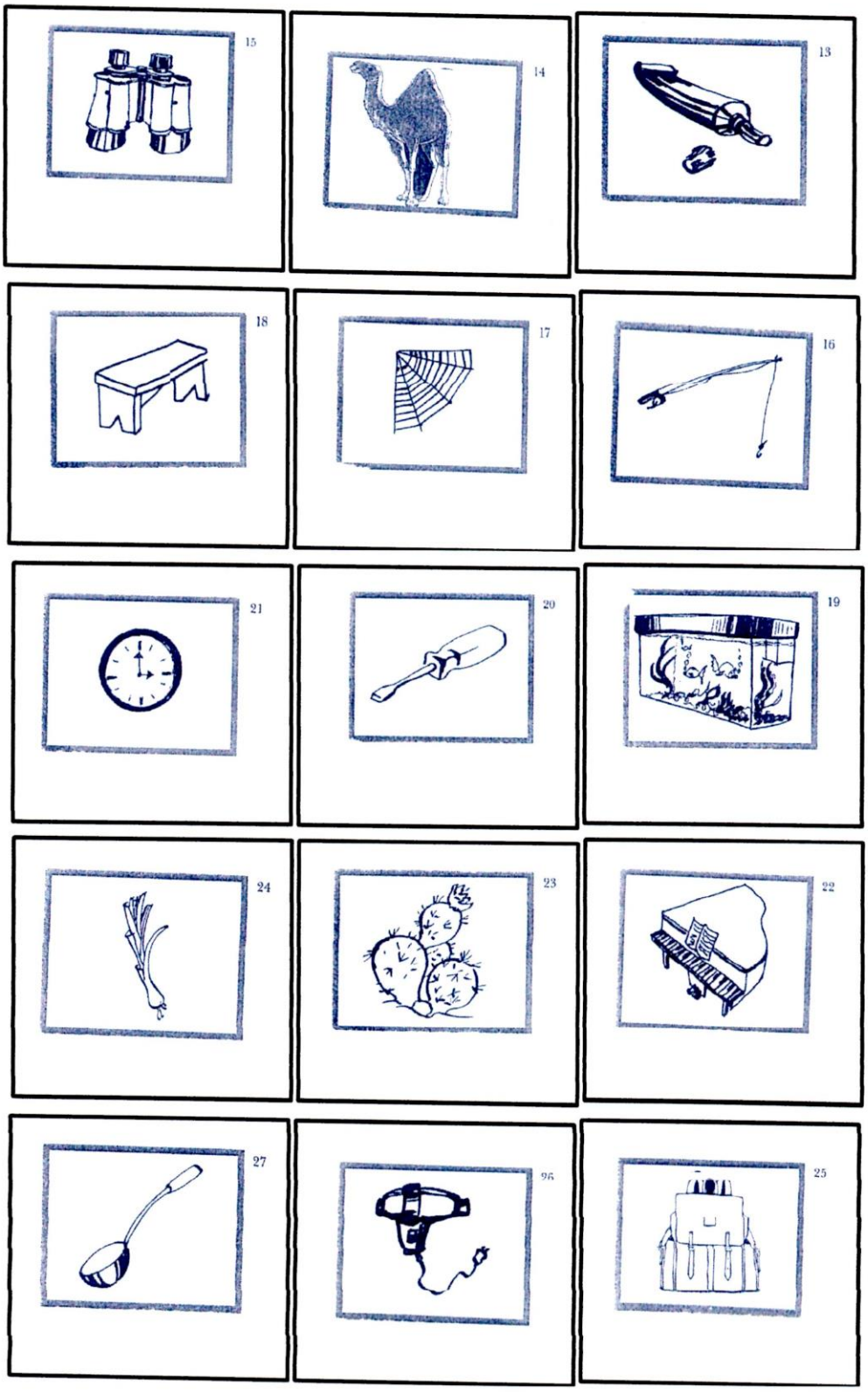


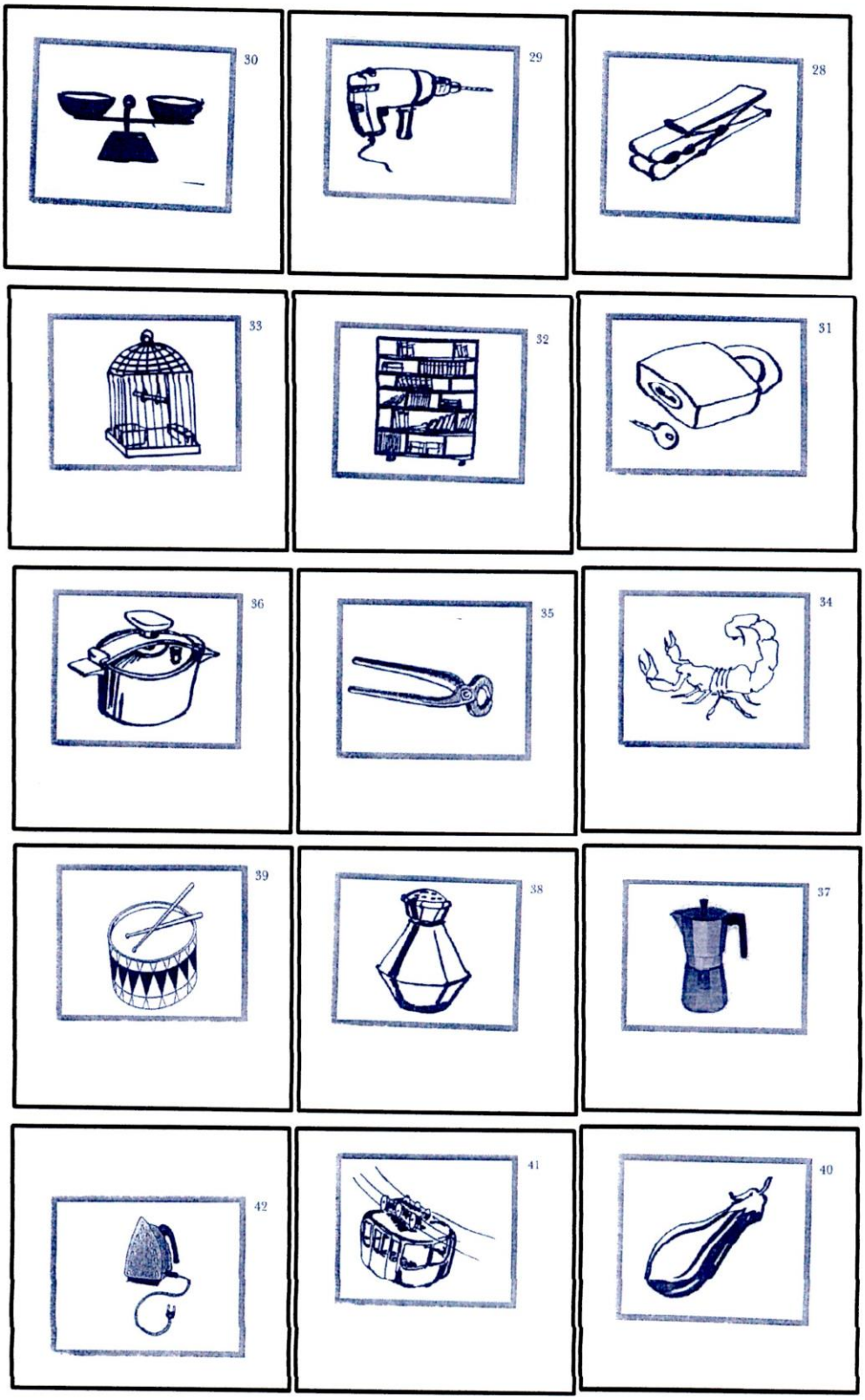
8
7
10
9
12
11
14
13

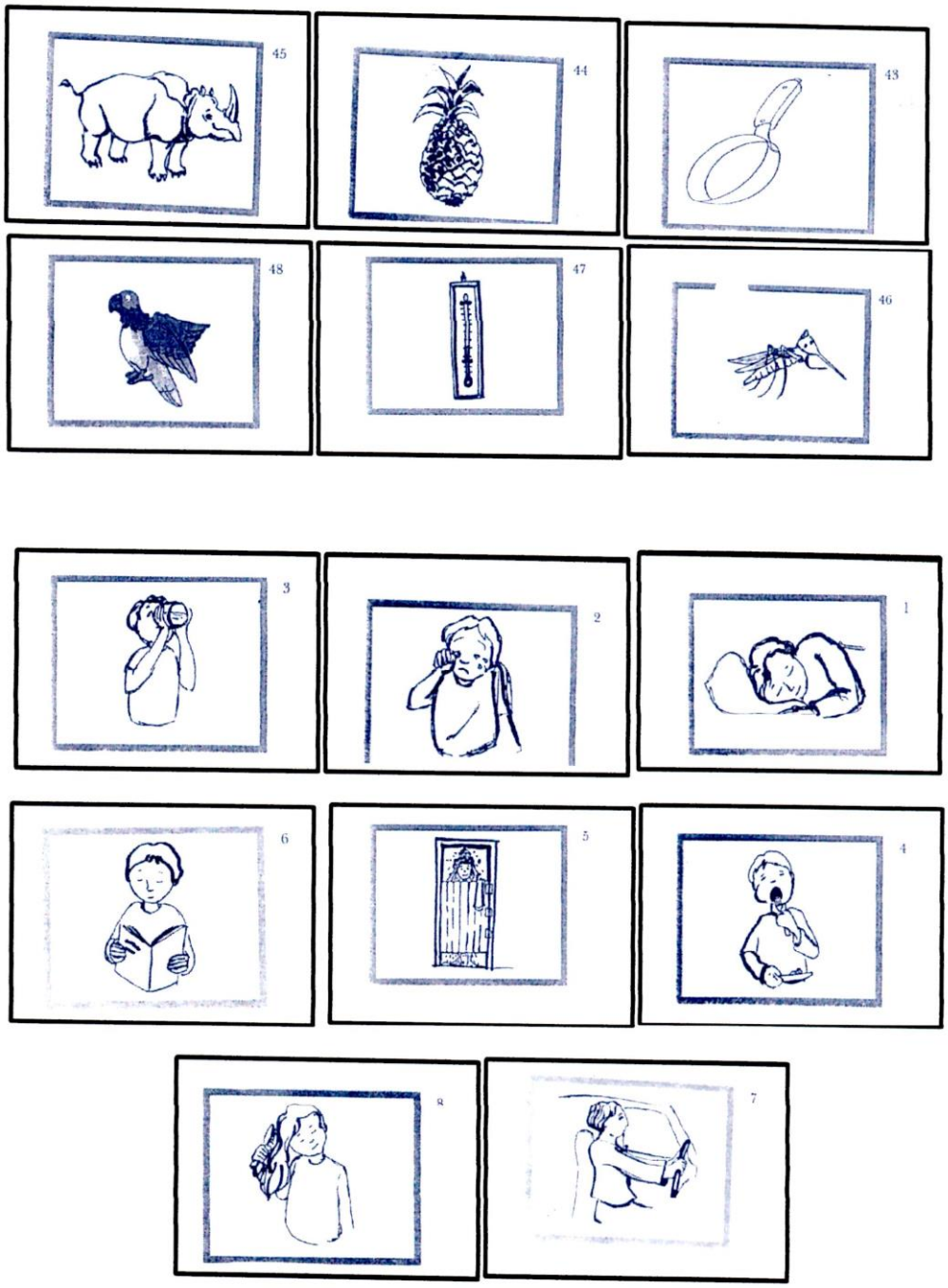

16
15
18
17
20
19

2- بنود الاختبار على مستوى الإنتاج المعجمي: (Lexique en production)




15
14
13
18
17
16
21
20
19
24
23
22
27
26
25


30
29
28
33
32
31
36
35
34
39
38
37
42
41
40

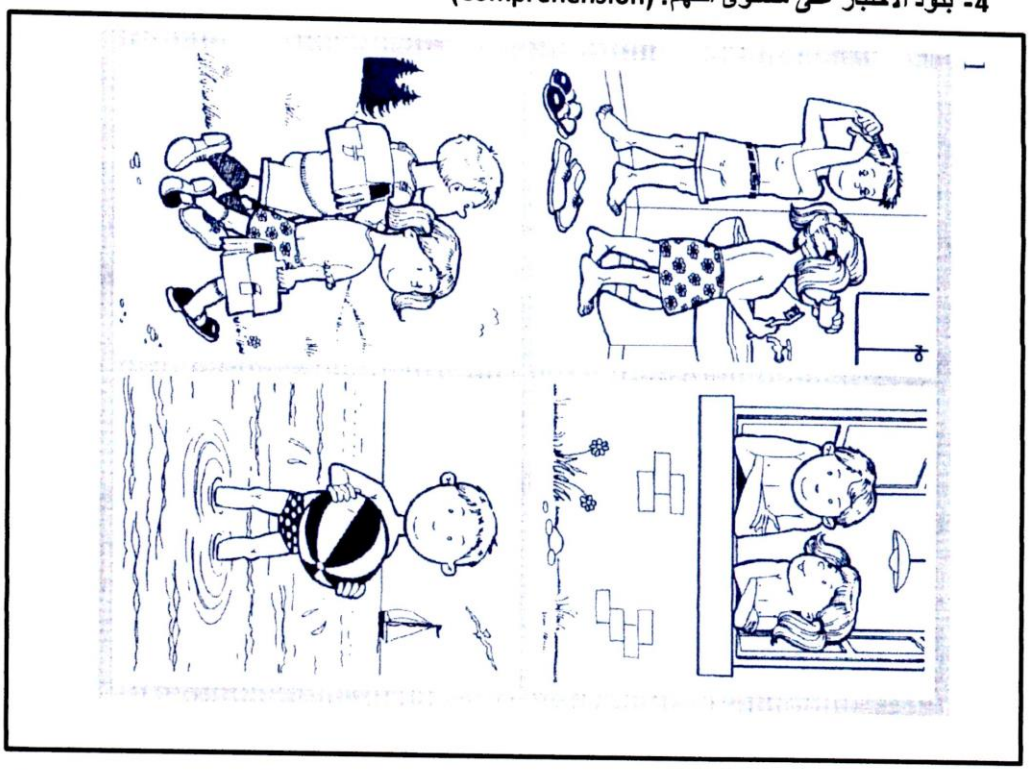

45
44
43
48
47
46
3
2
1
6
5
4
8
7

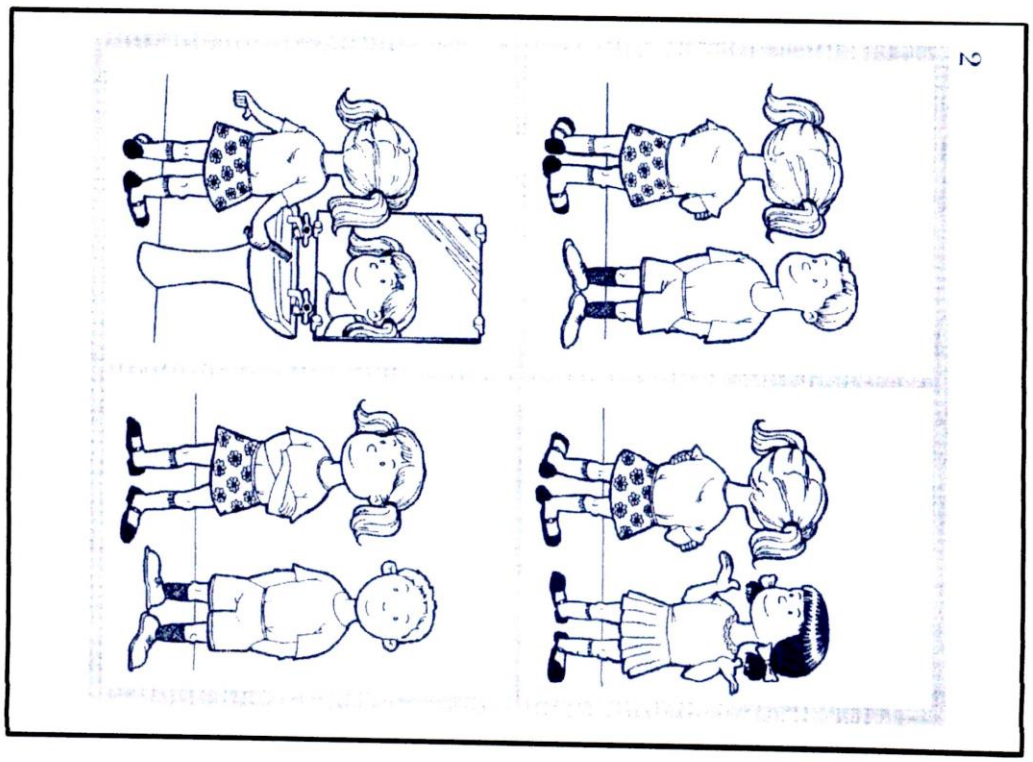
3-بنود الإختبار على مستوى تكرارالكلمات:(Répétition de mots)

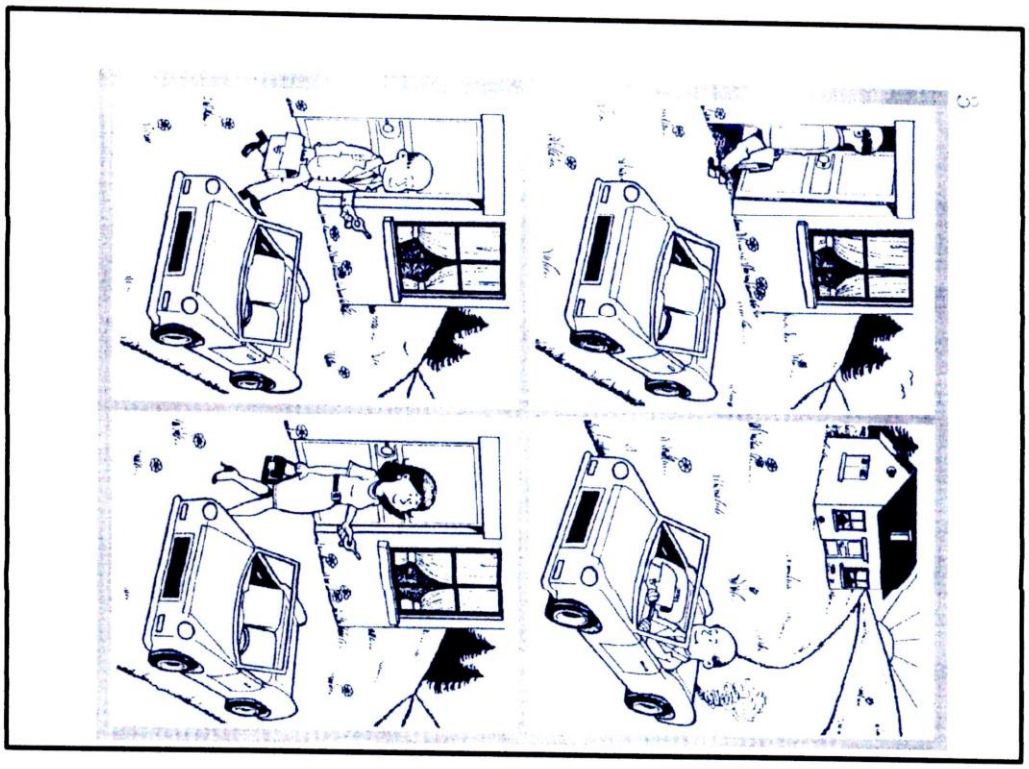
1.بابو
2. شابو
3.روبو
4.باب
5.قاتو
6.ألبوم
7.خزانة
8.زاوش
9.أكوريوم
10.ساعة
11.لمبوط
12.قرعة
13.قشابية
14.بتية
15.كلوندري
16.أجوندا

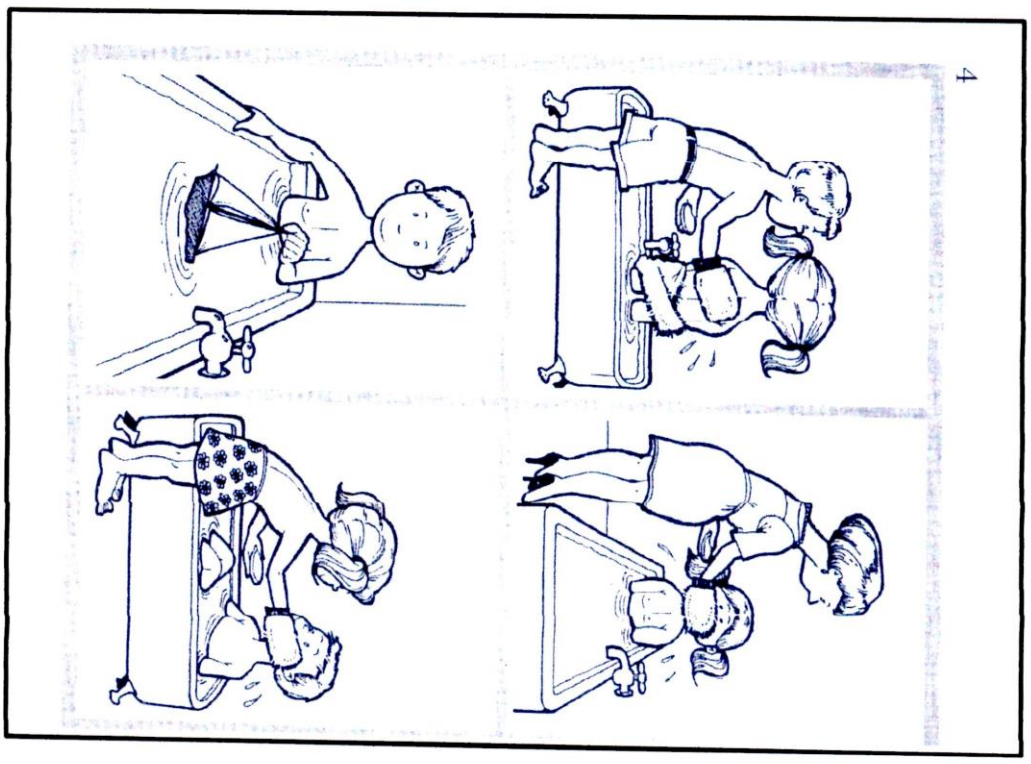
17.أوردیناتور
18.تيرمومتر
19. أنفيرسير
20. باذنجال
21.ماشينة
22.ديكسيونير
23.الصبار
24.مسرحية
25.تراكتور
26.روذة
27.حانوت
28.خسوف
29.كاسك
30.أوبيتال
31.فريجيدار
32.ماشينة الحصادة

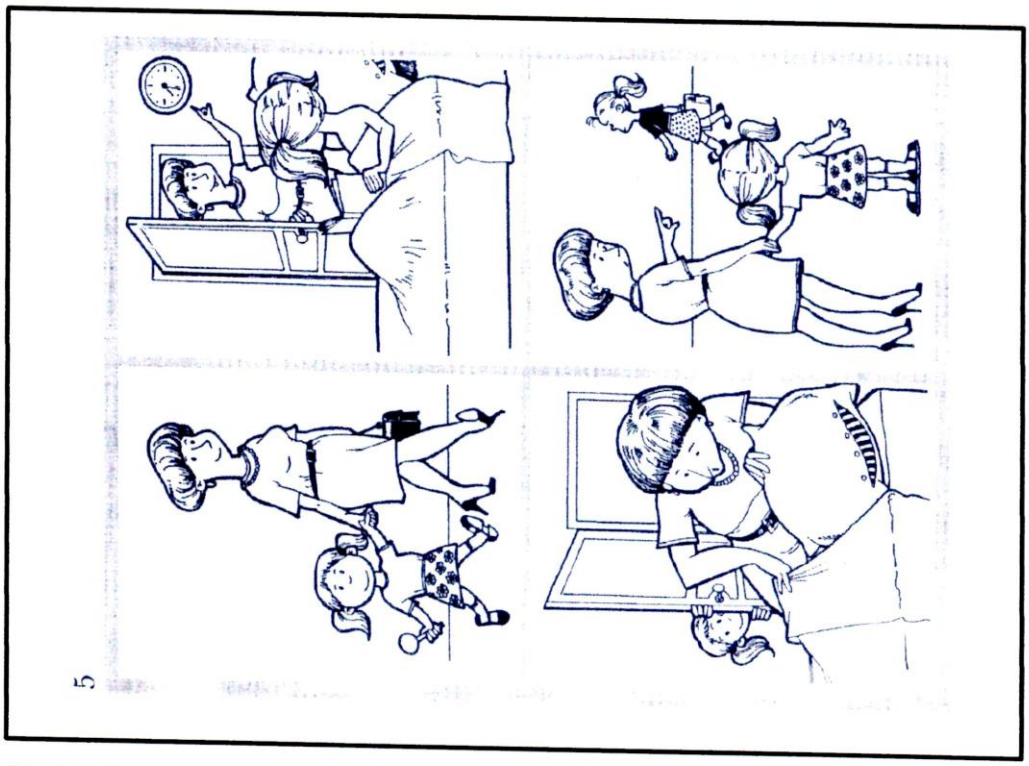
4- بنود الاختبار على مستوى الفهم: (Compréhension)

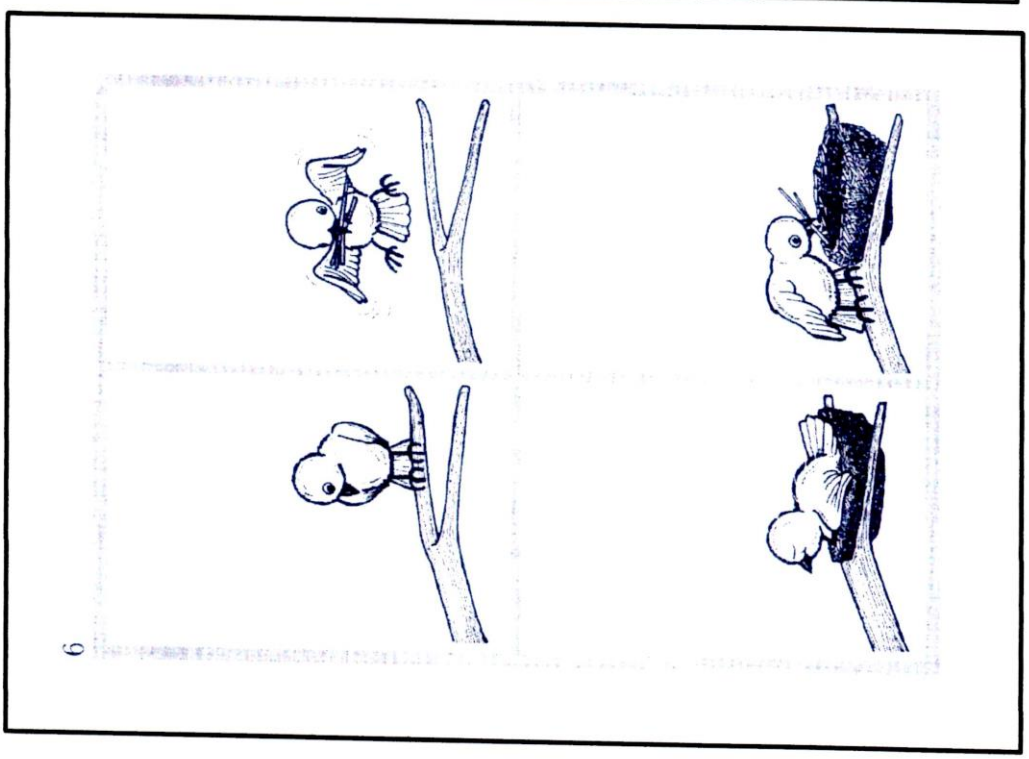


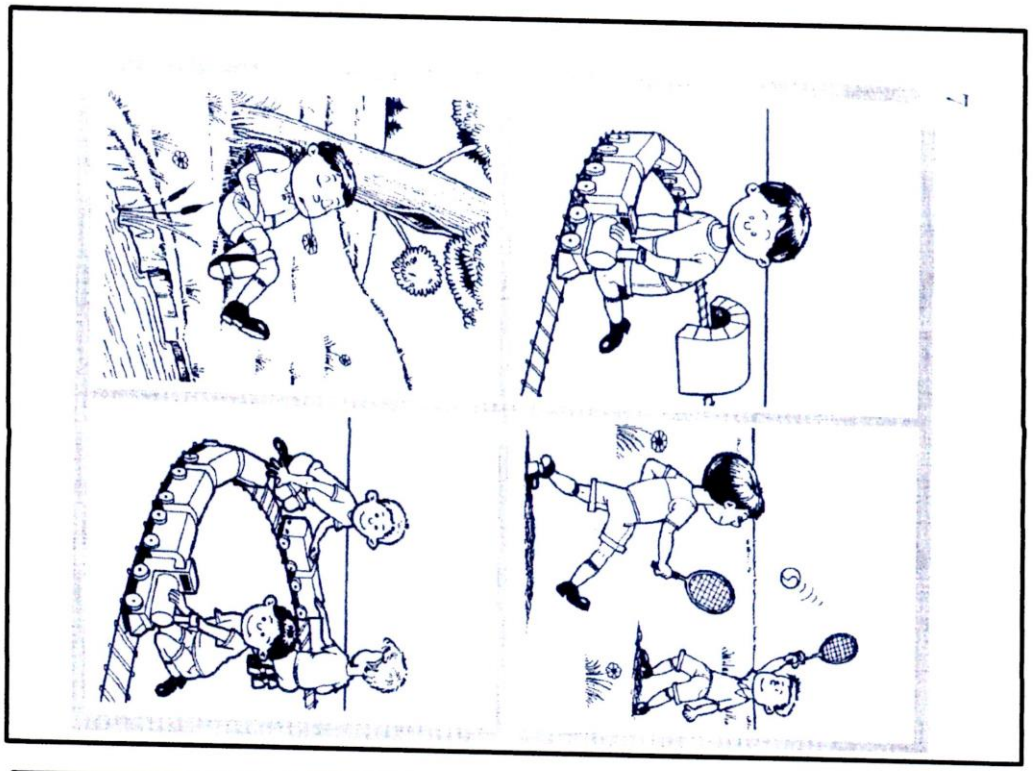


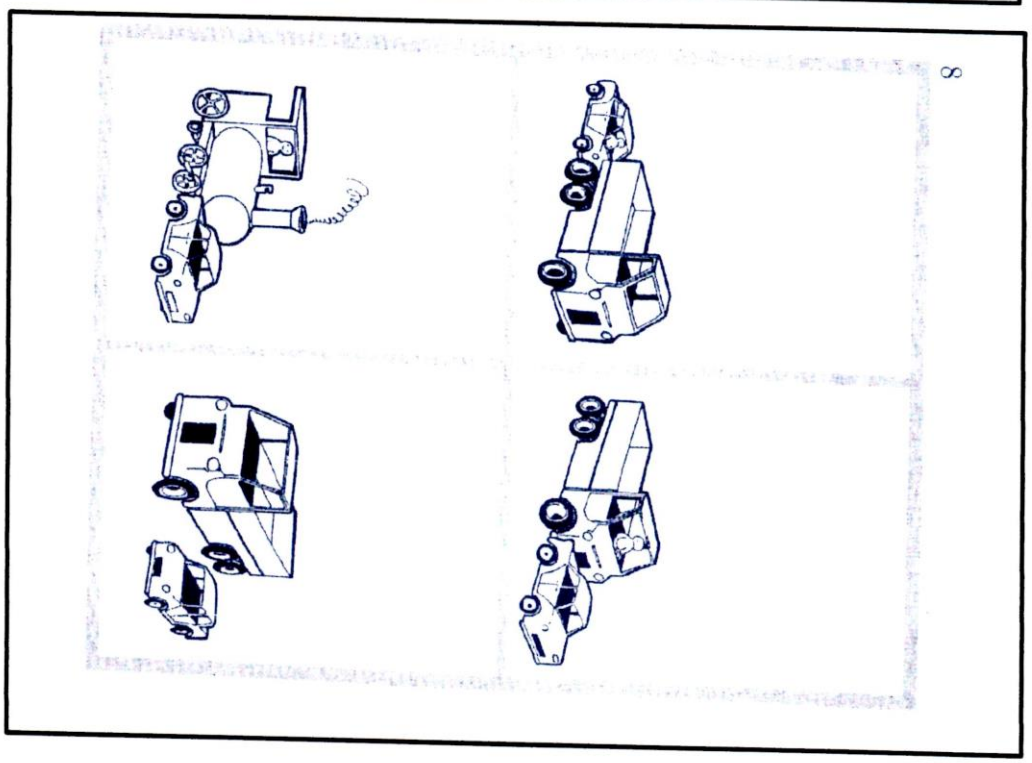


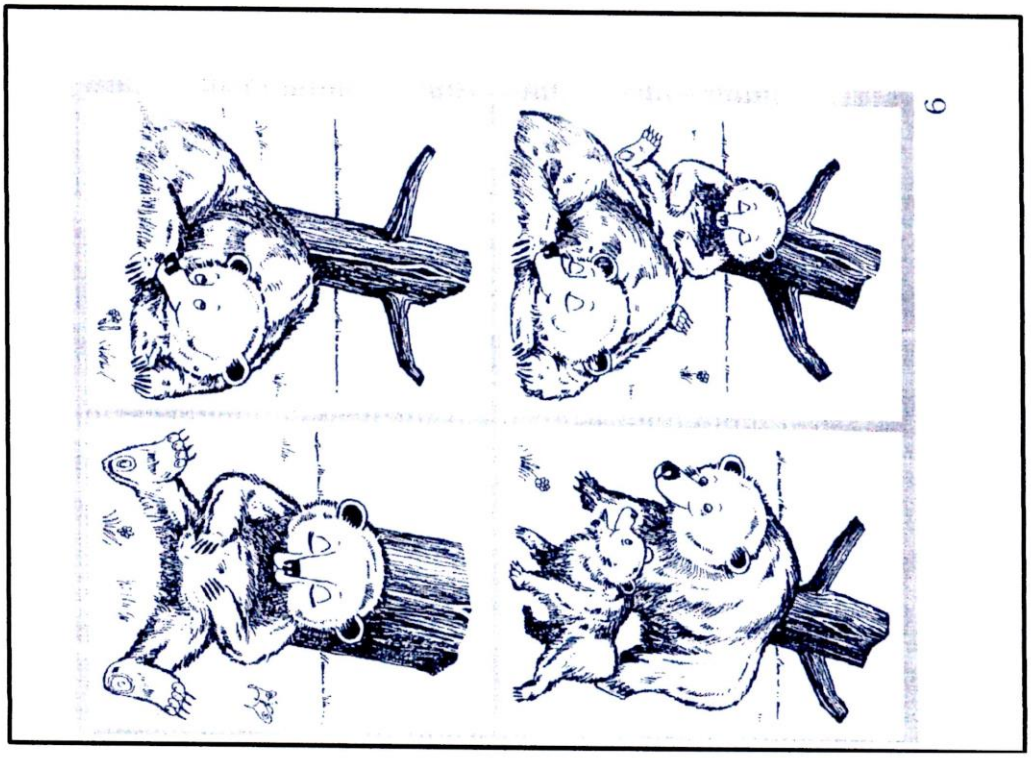


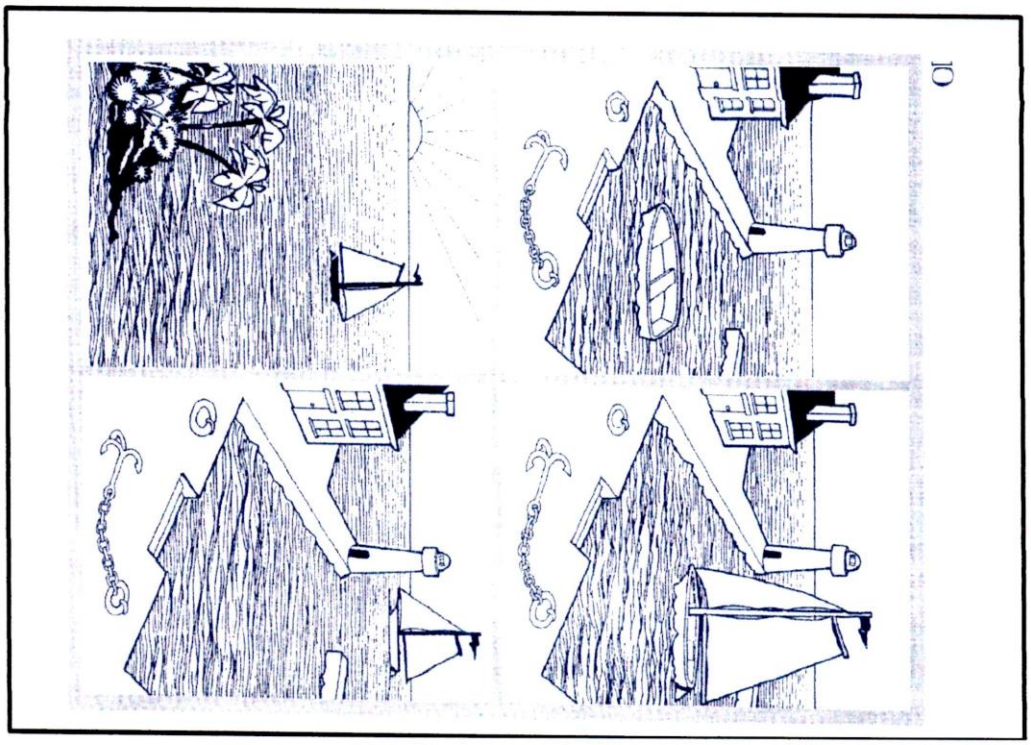

5

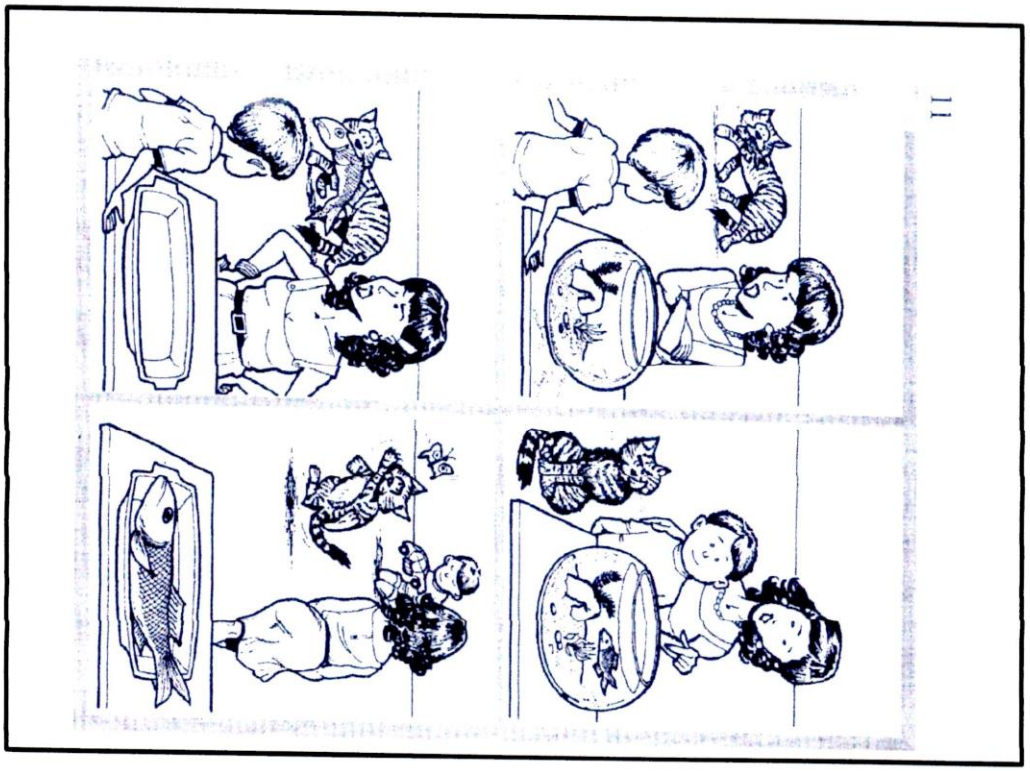

6

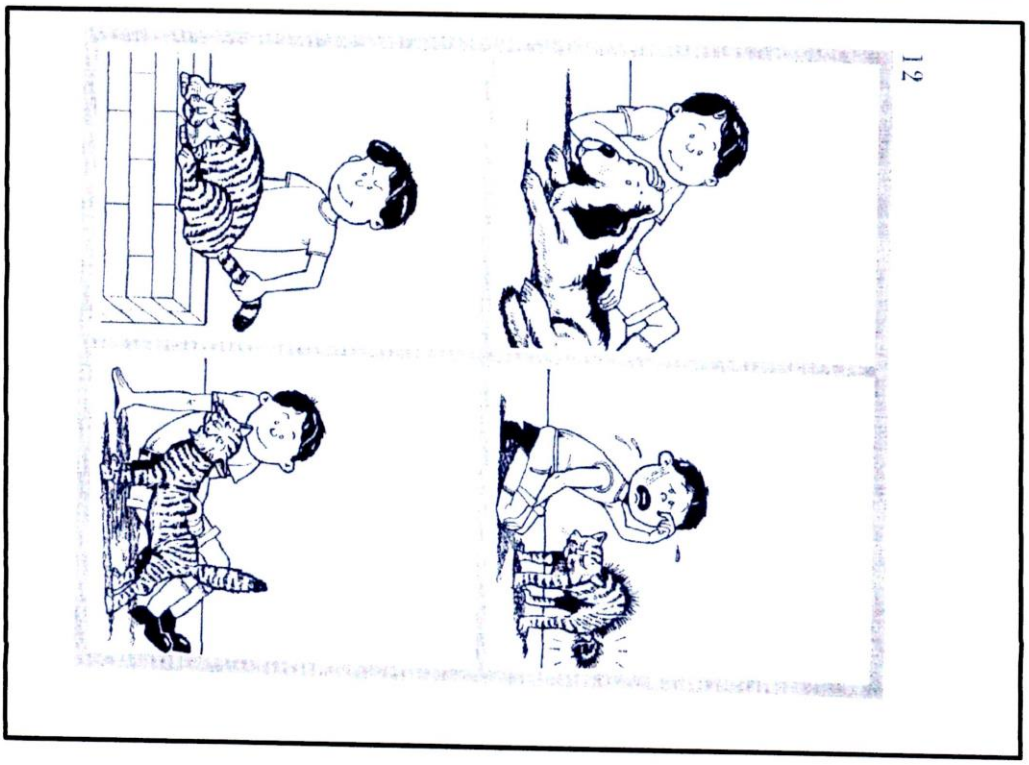


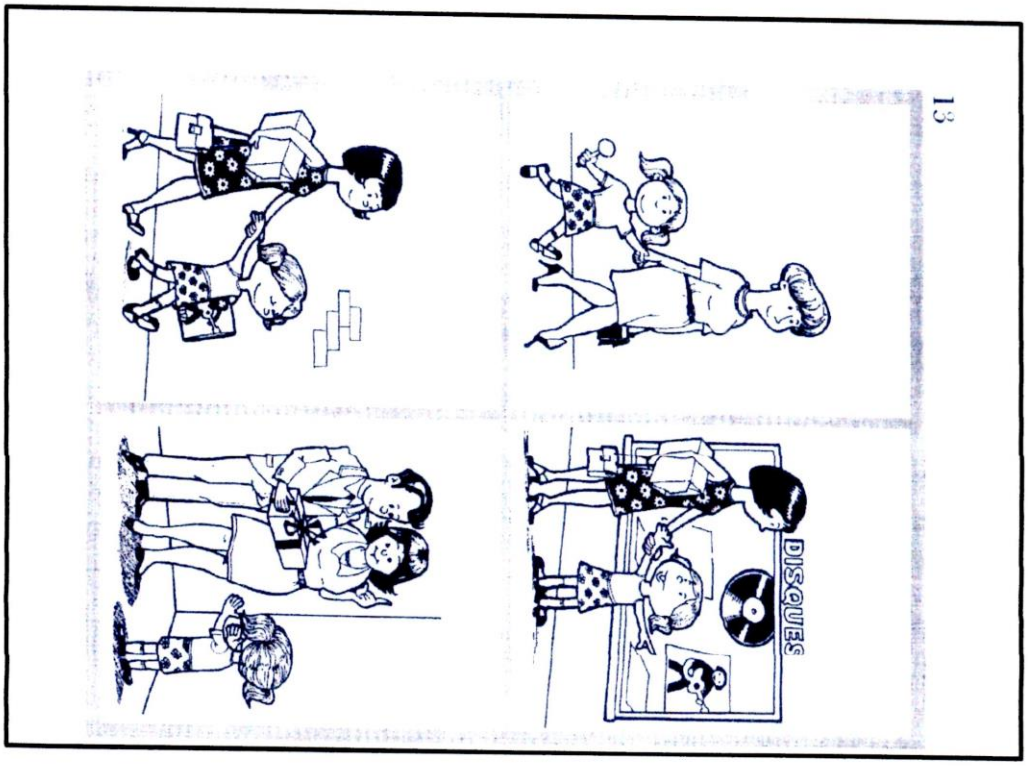


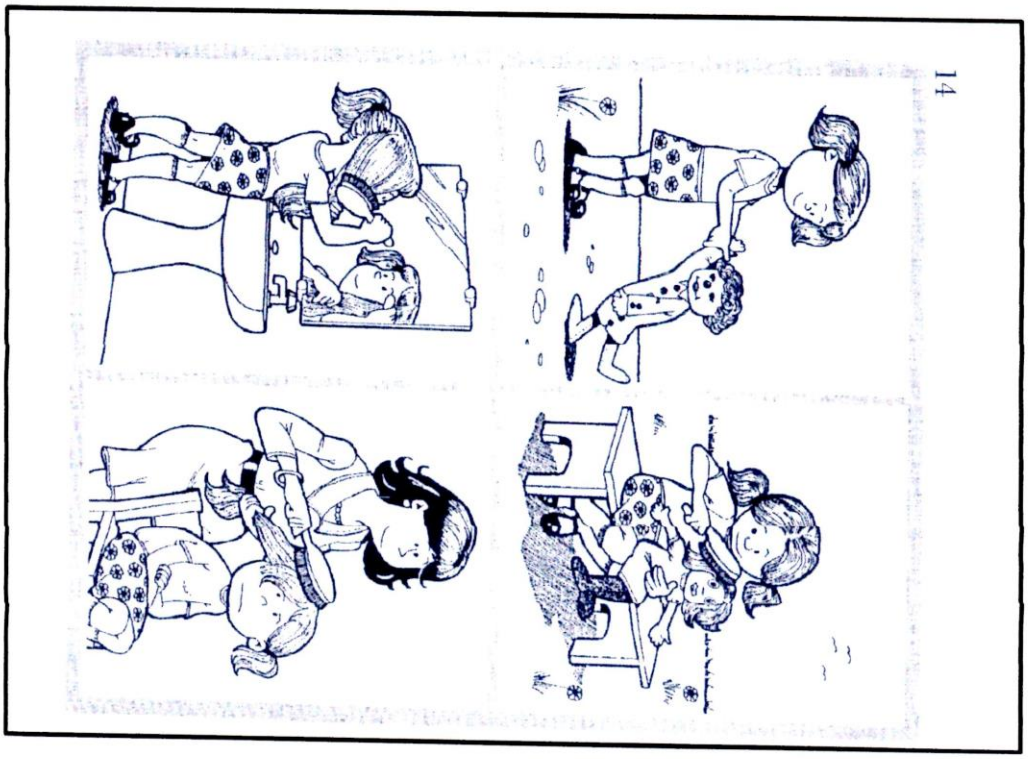

9

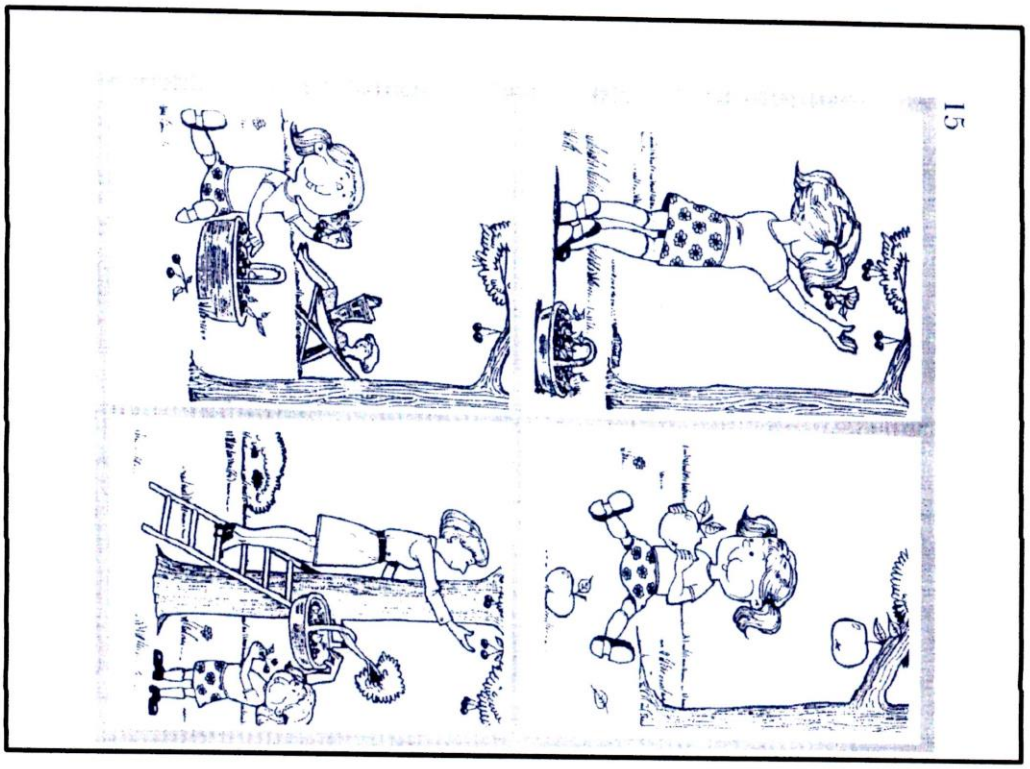

10

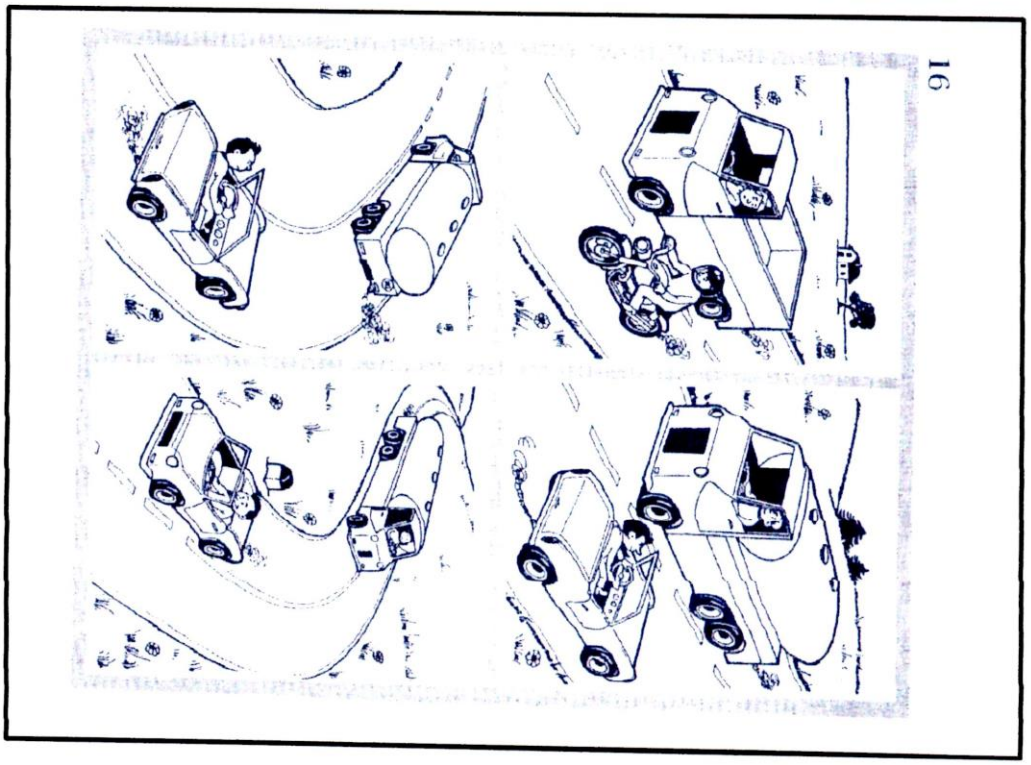

11

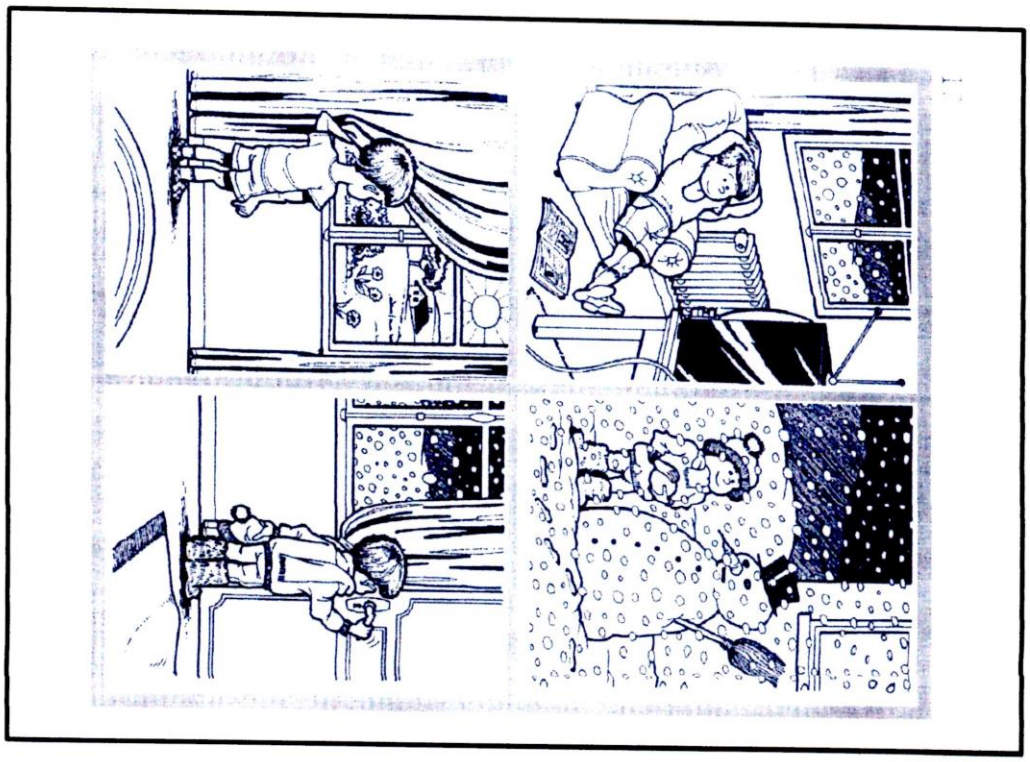

12

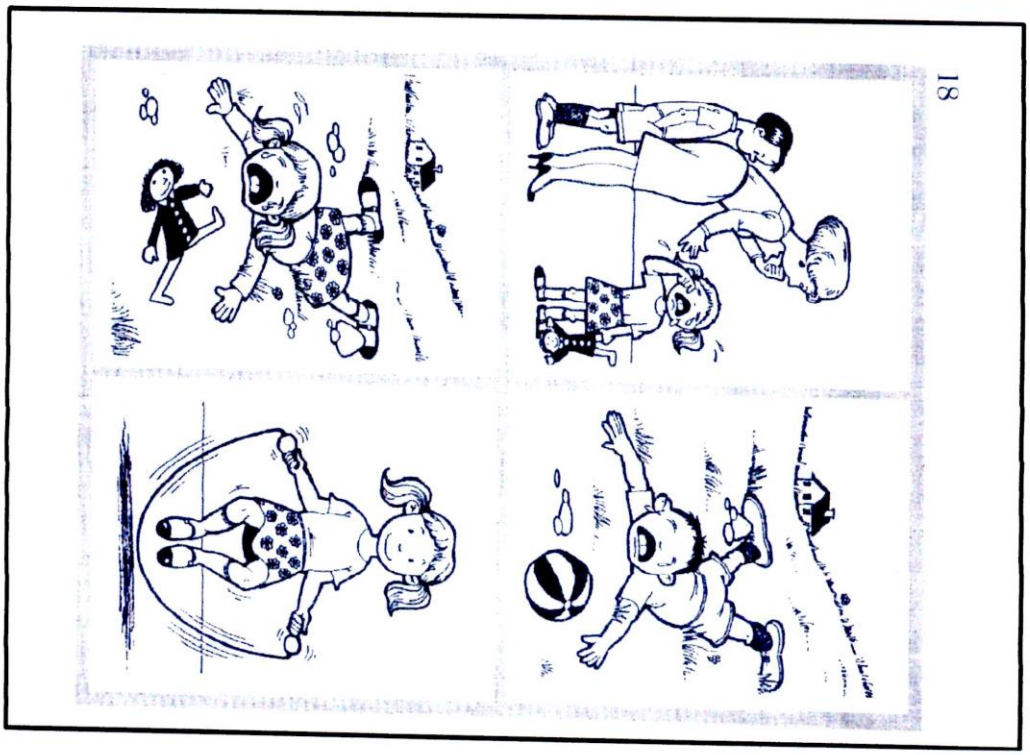

13
DISQUES

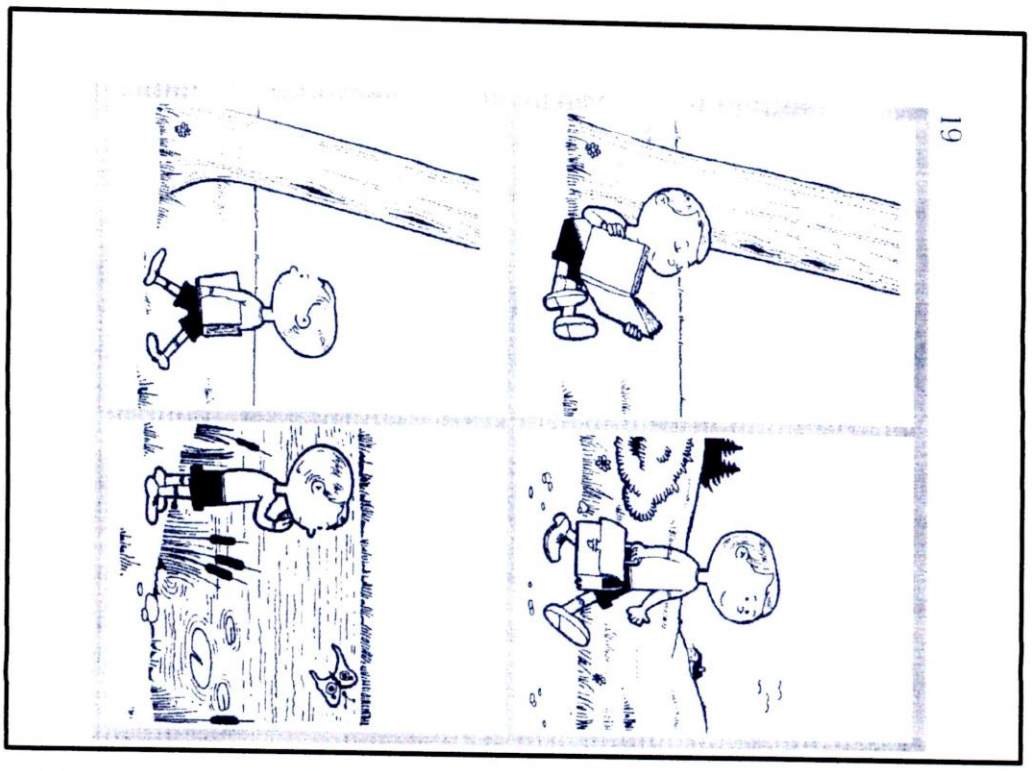

14

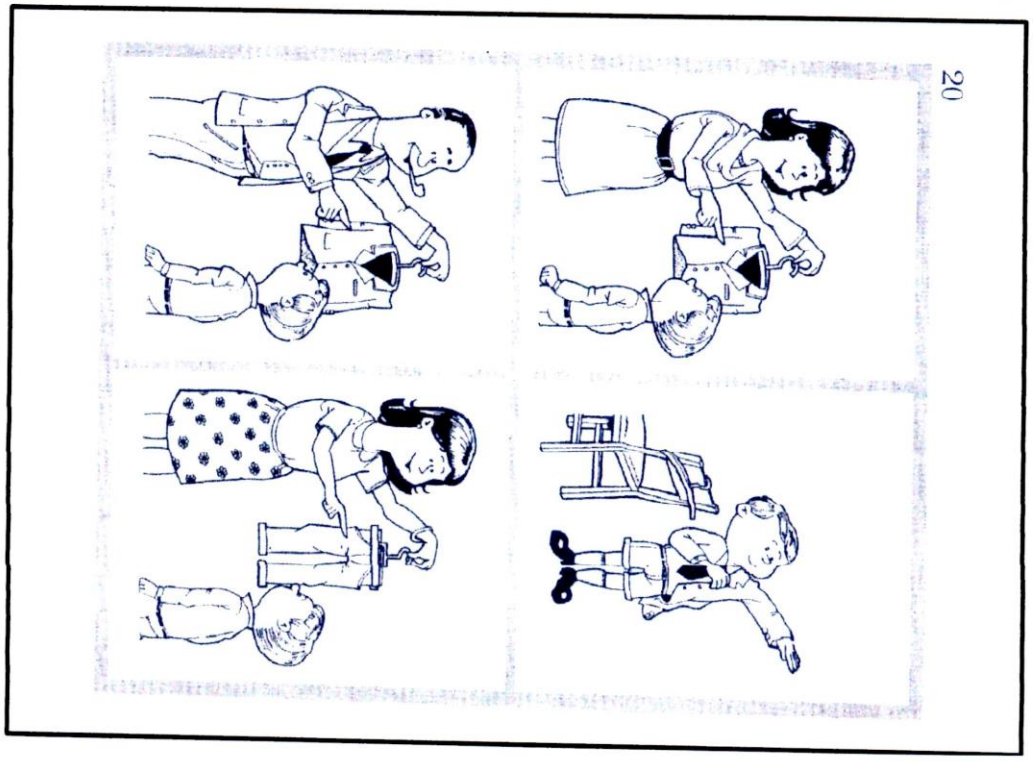

15

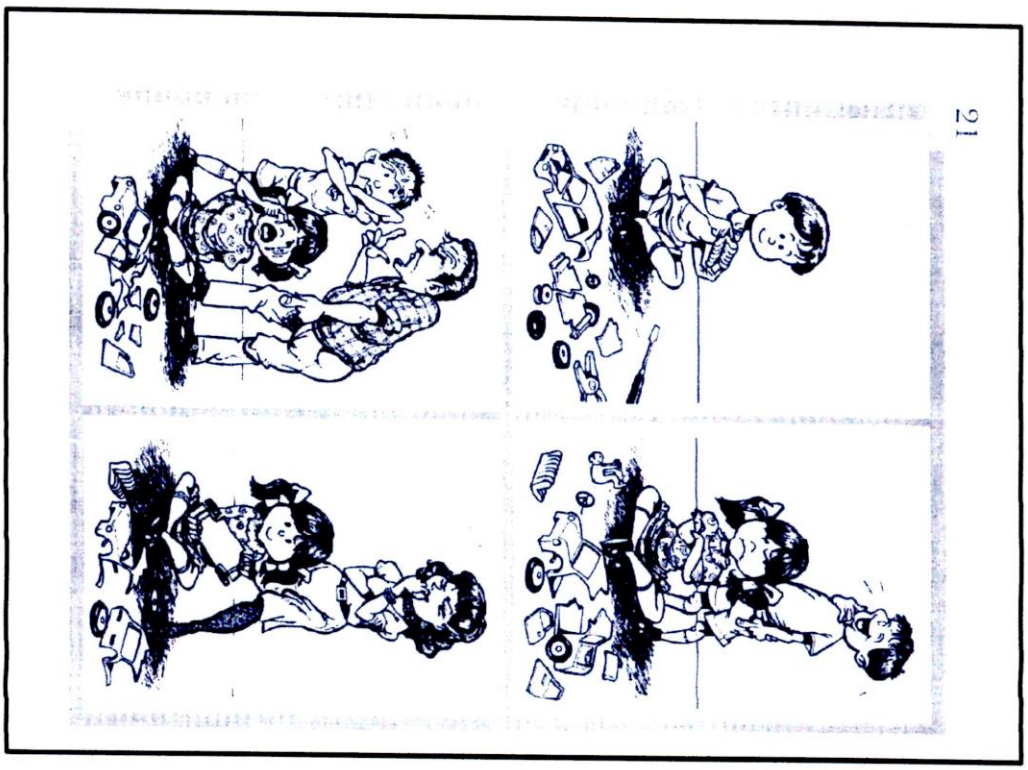

16

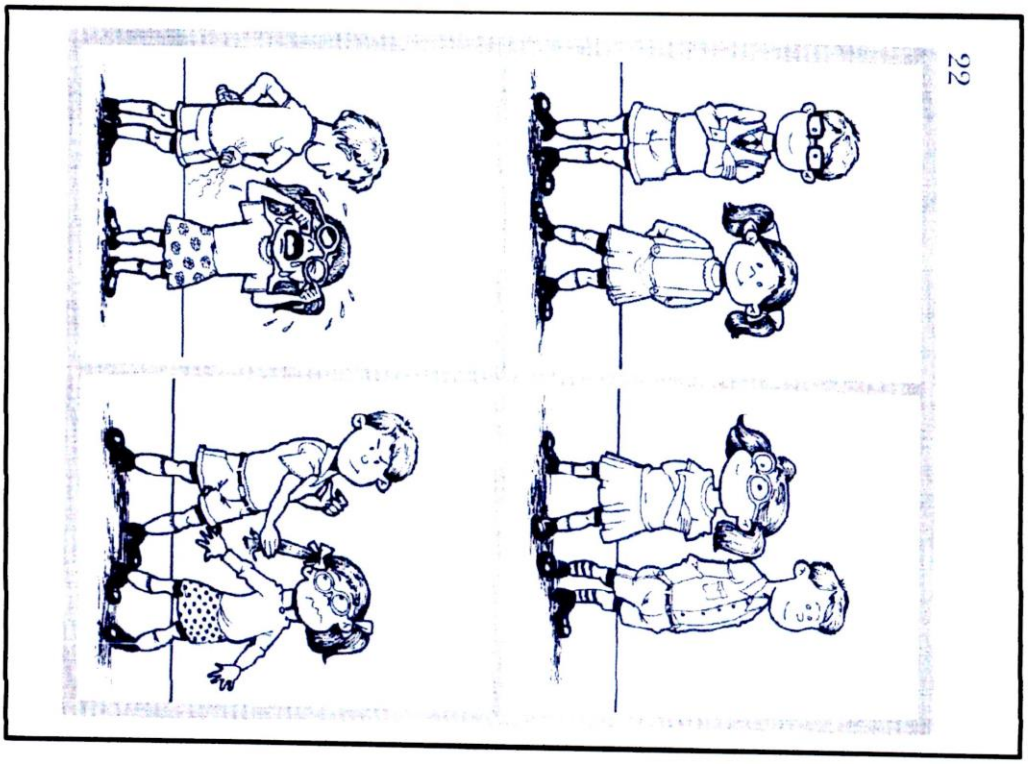


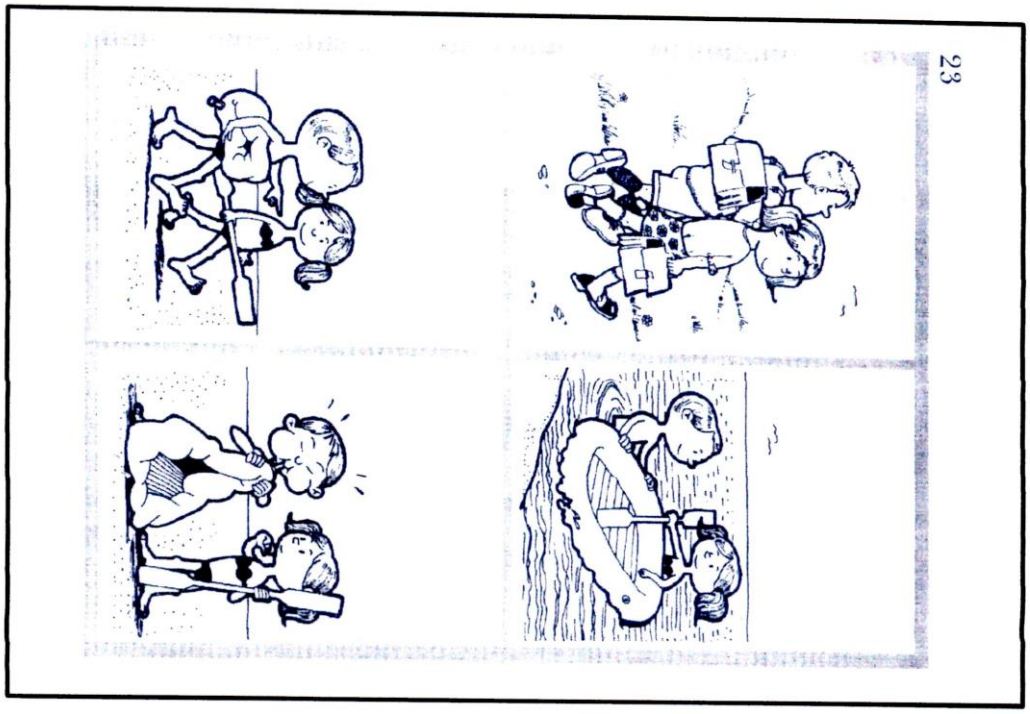

18

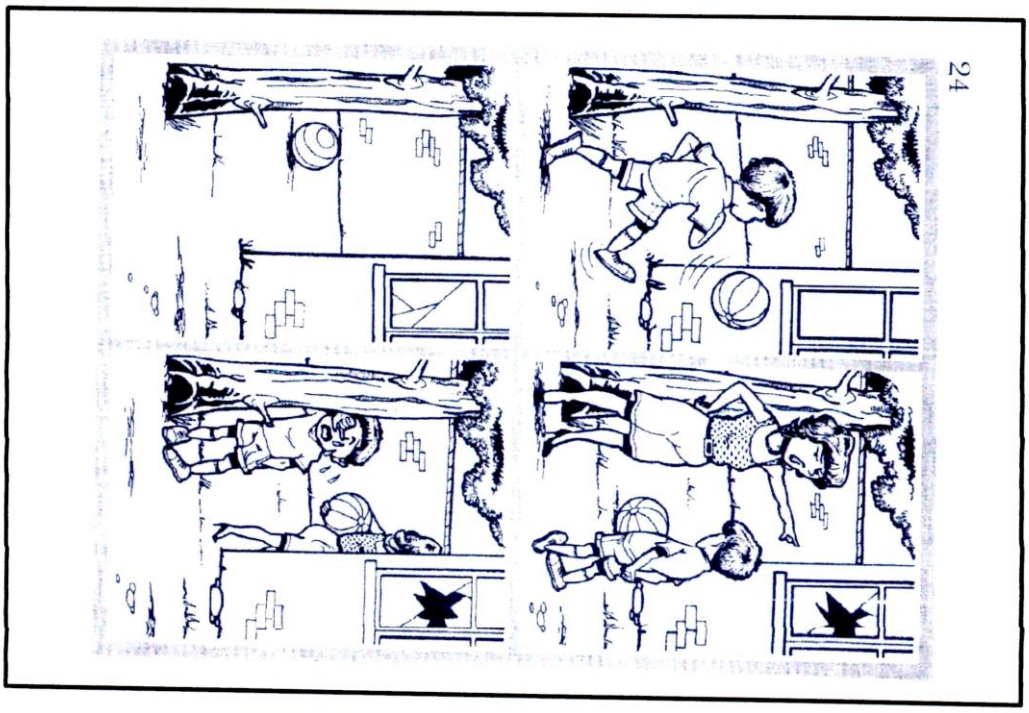

19

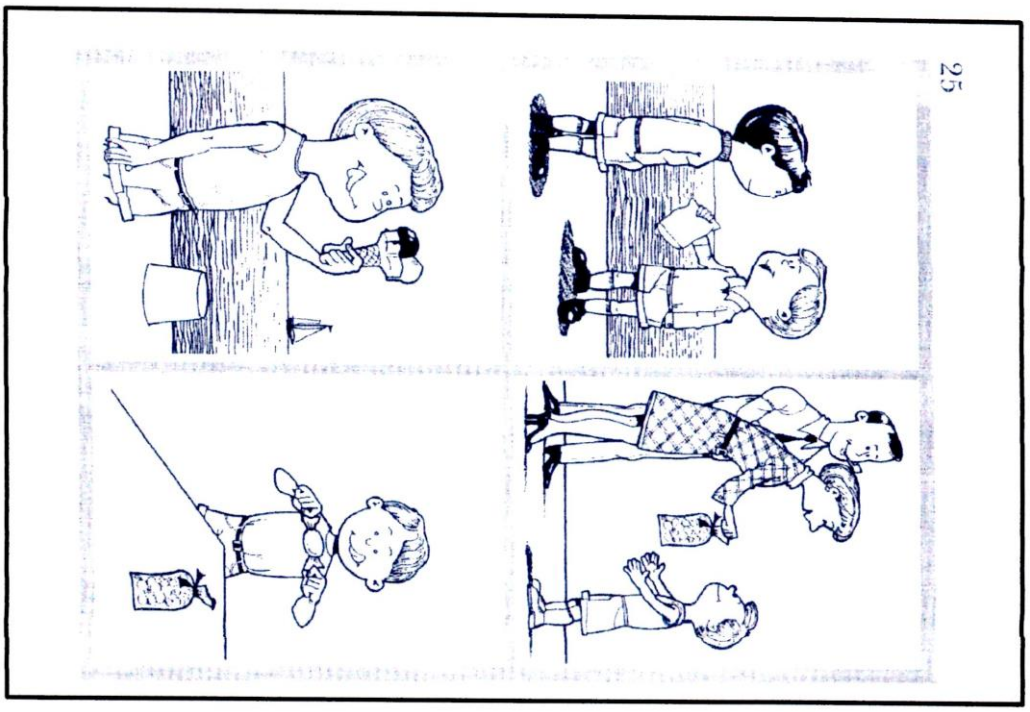

20

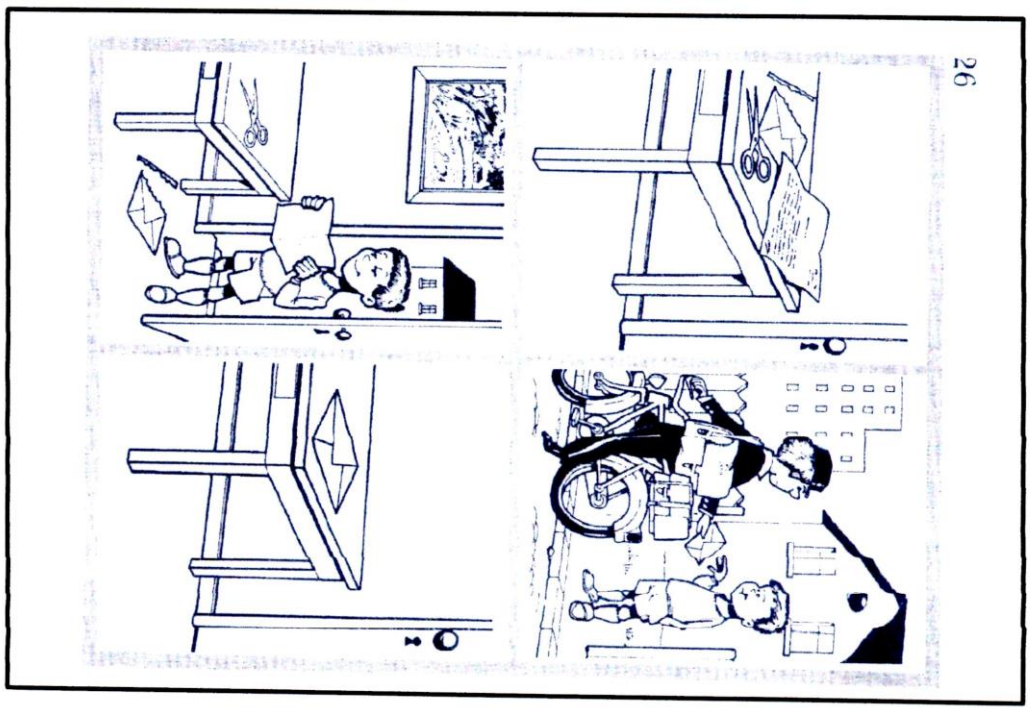

21

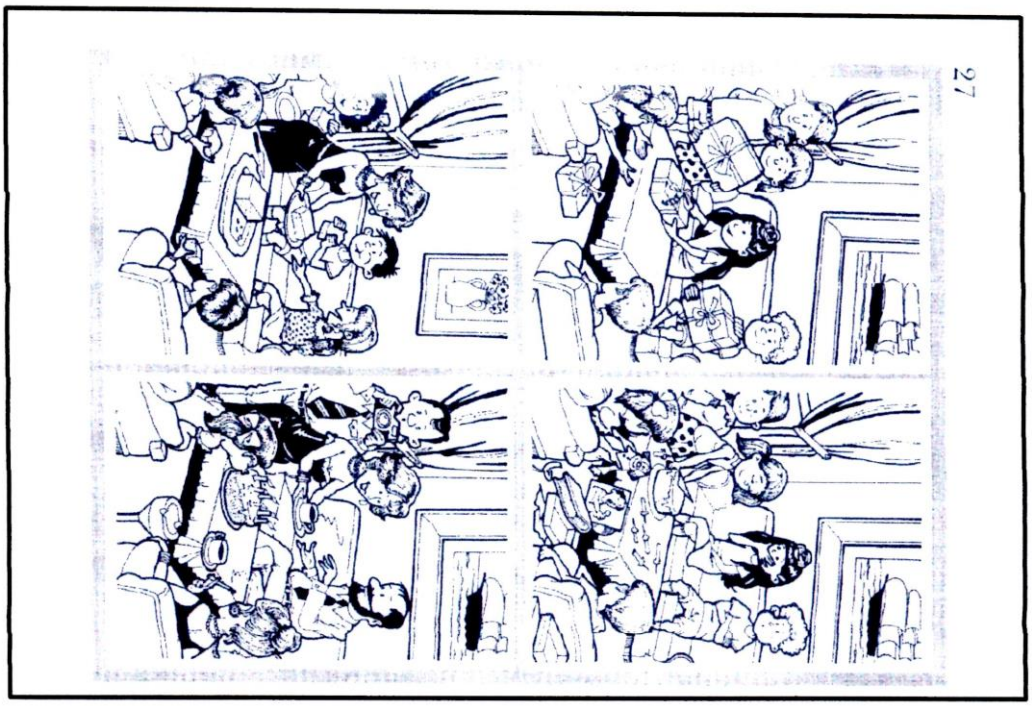

22


23

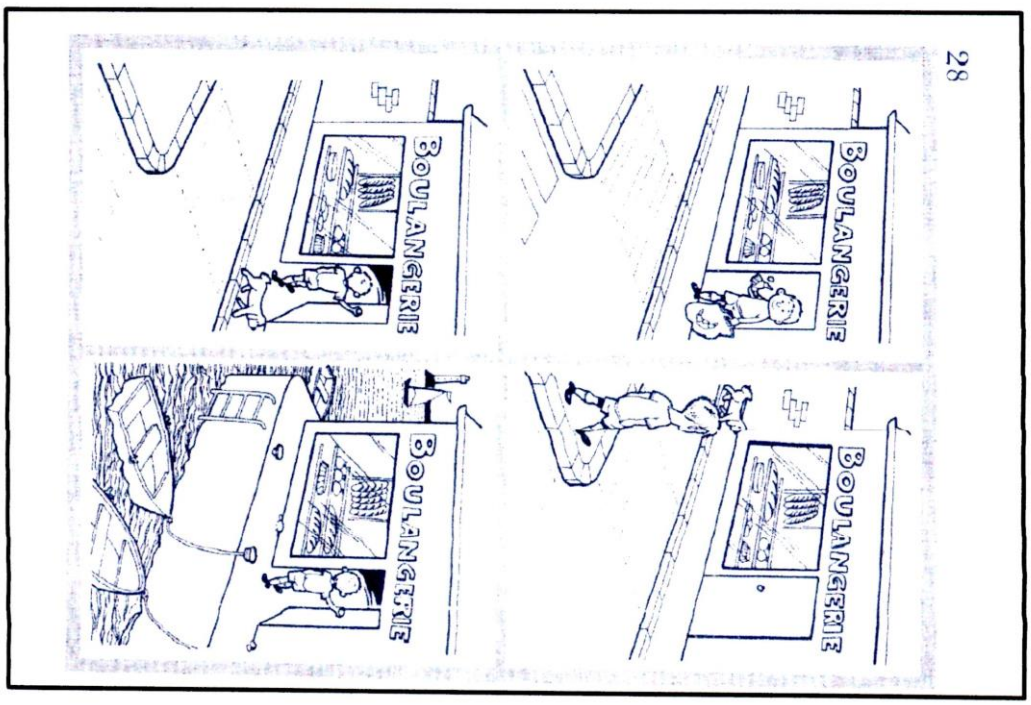

24


25

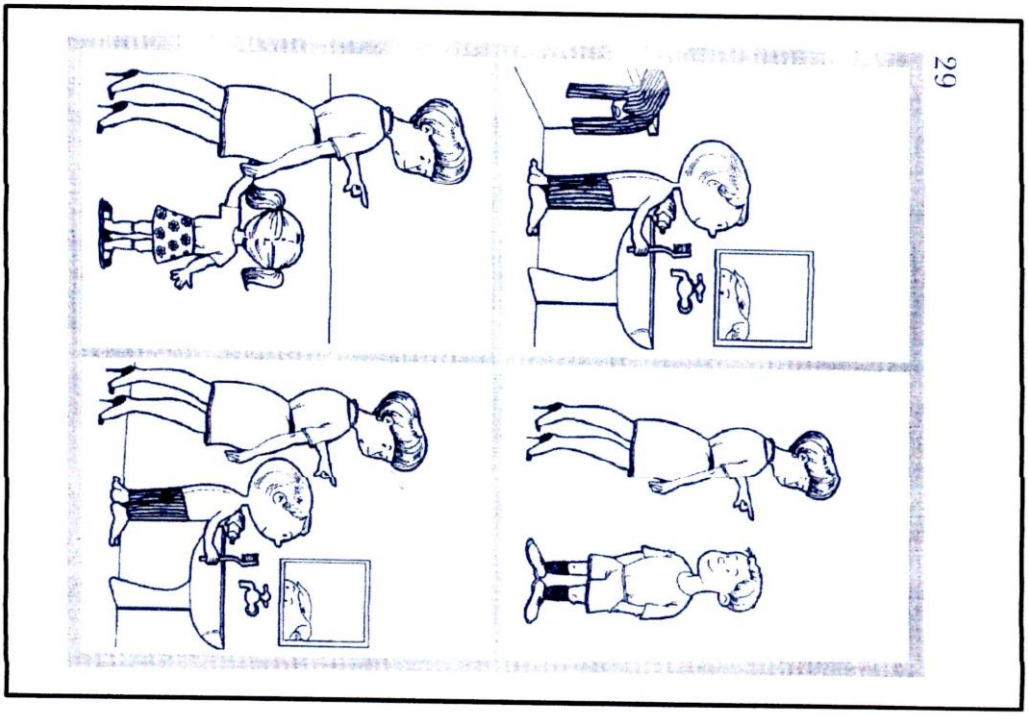

26

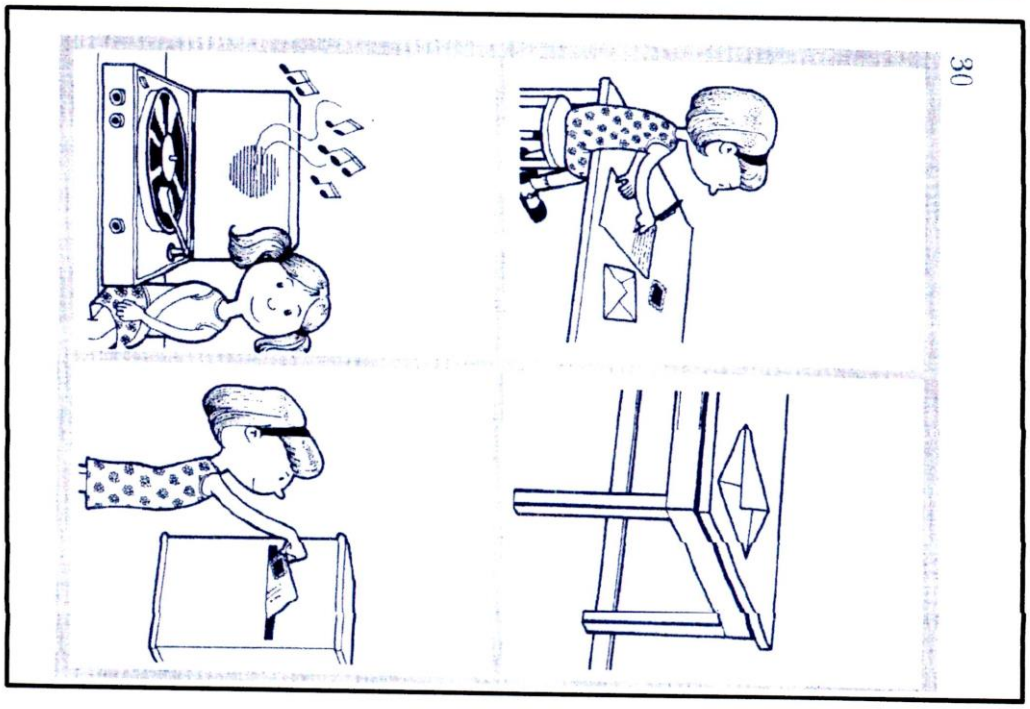


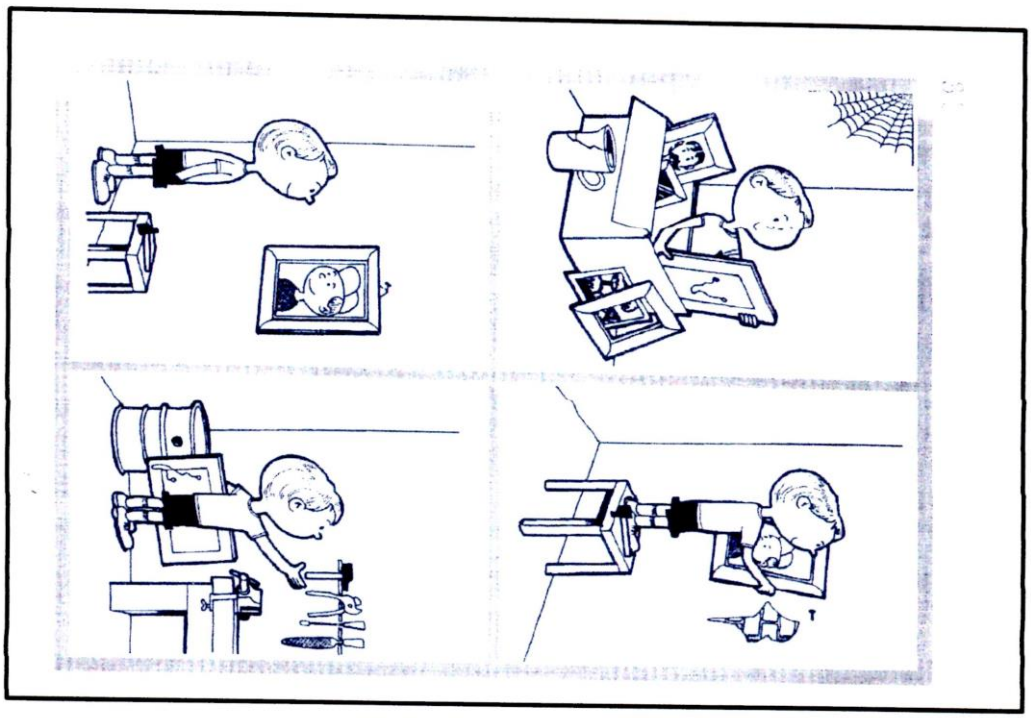
27

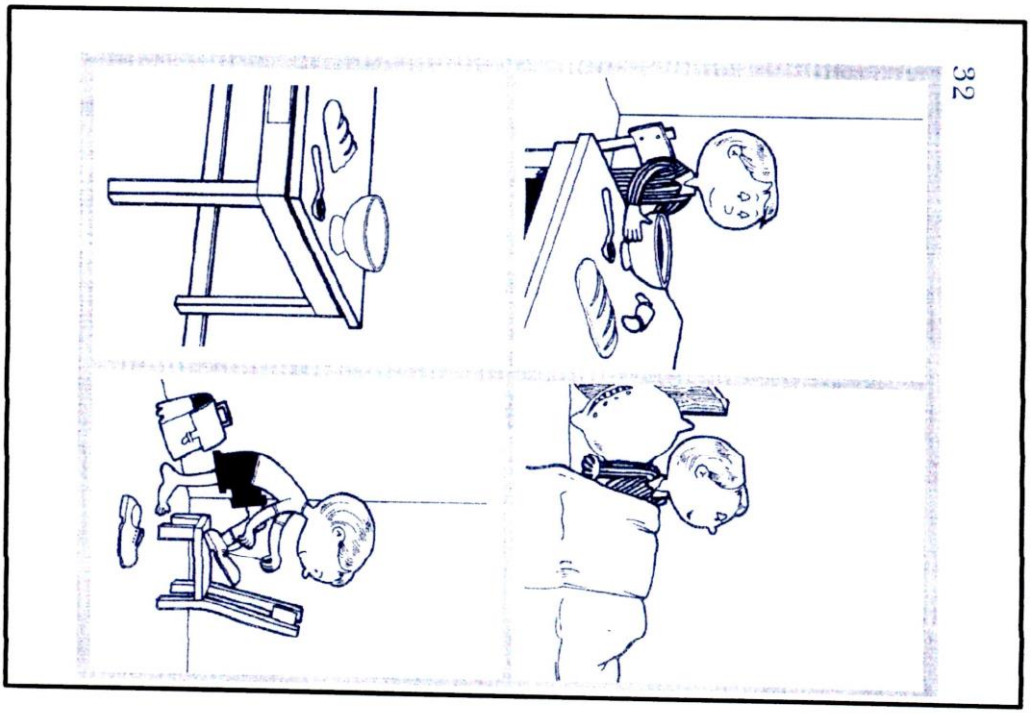


28

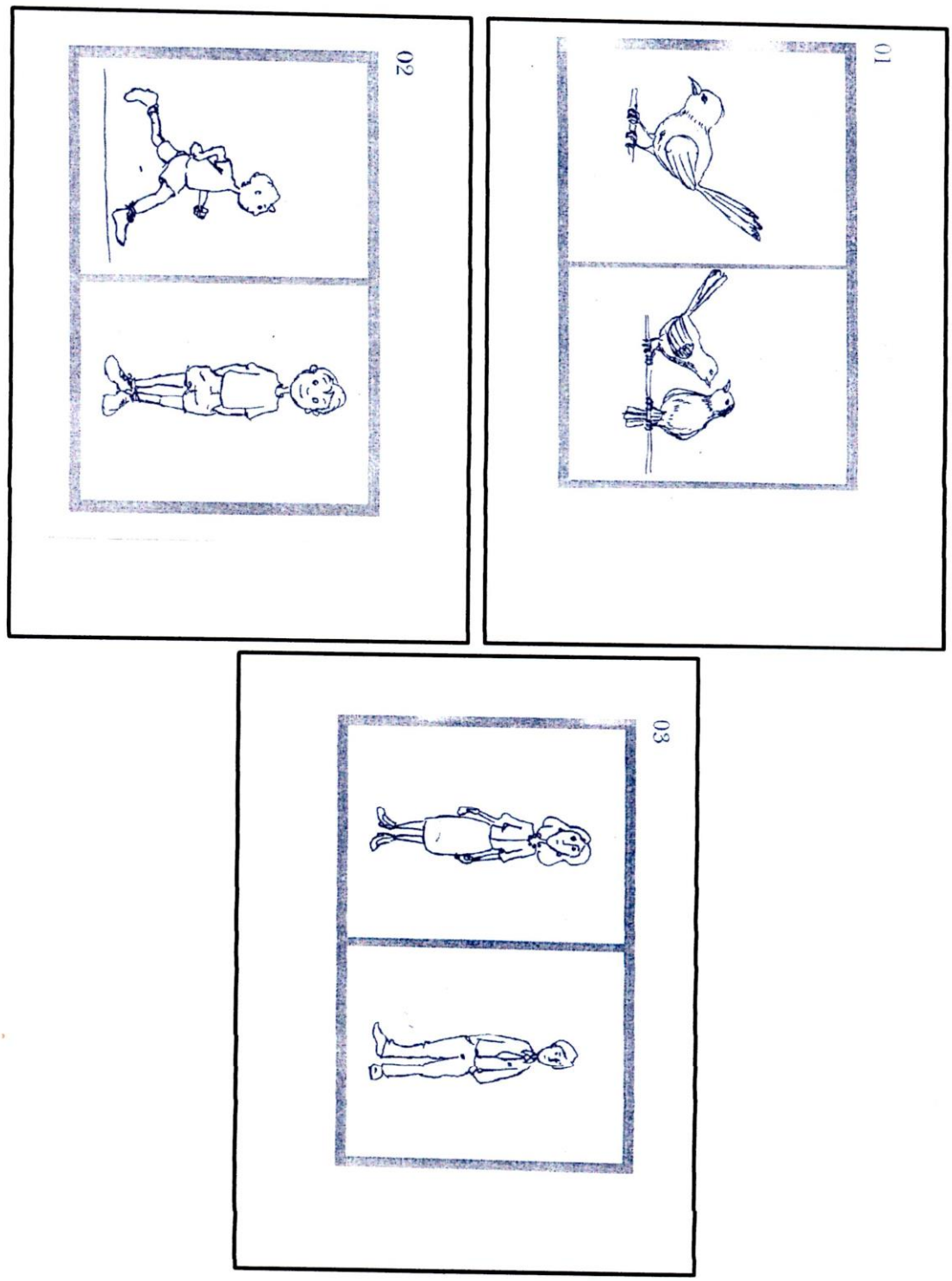

29

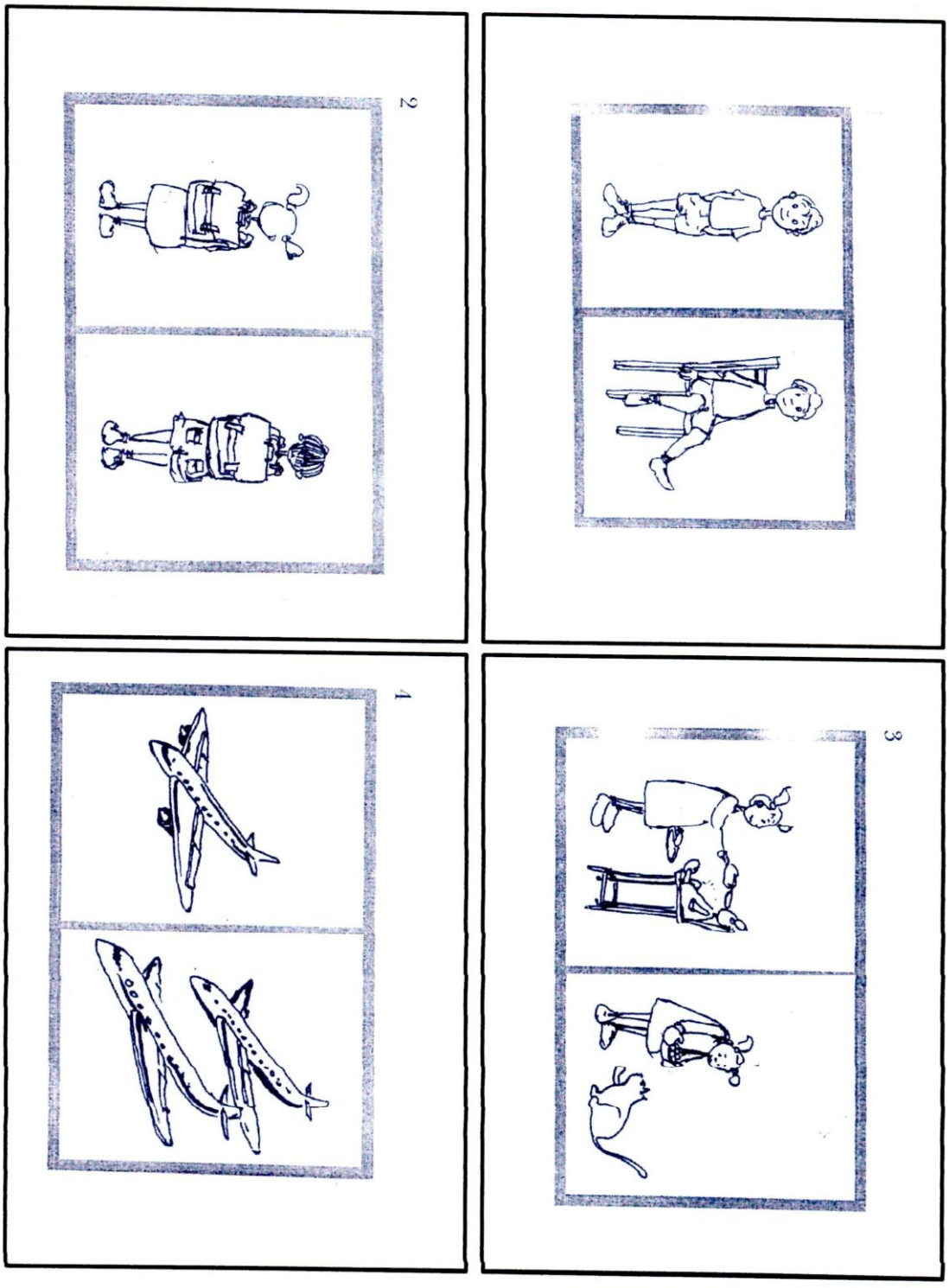

80

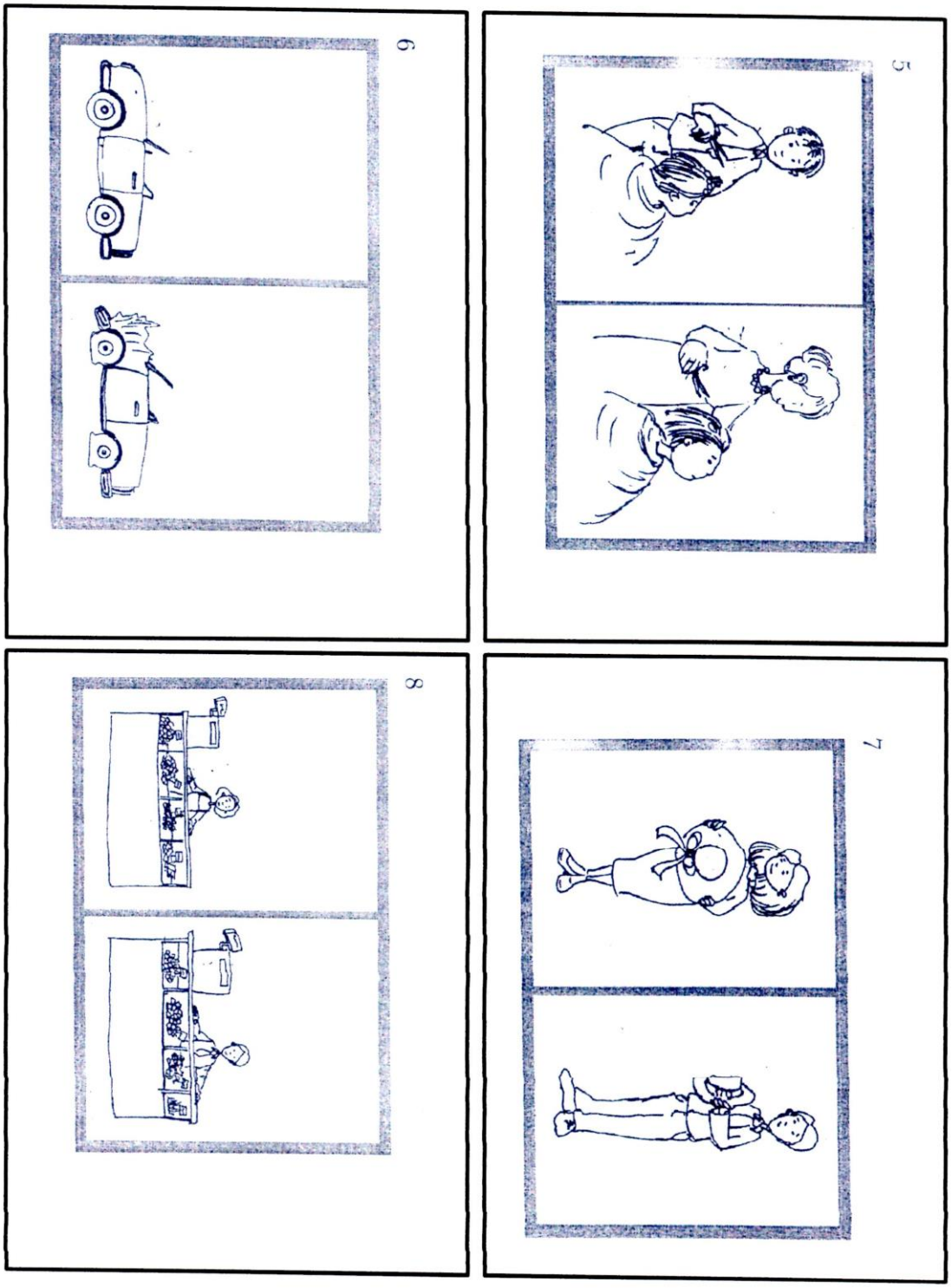



32

5- بنود الاختبار على مستوى إنتاج الكلمات: (Production d'énonces)

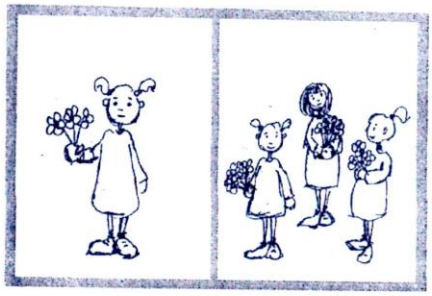



2
4
3

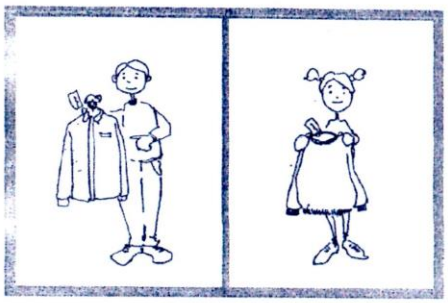

5
6
7
8

9
10
11
12

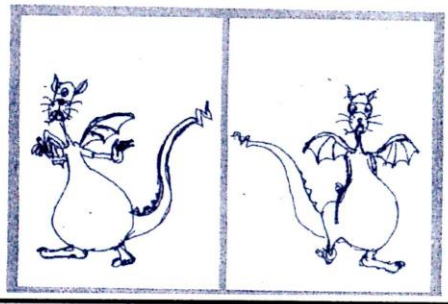
14



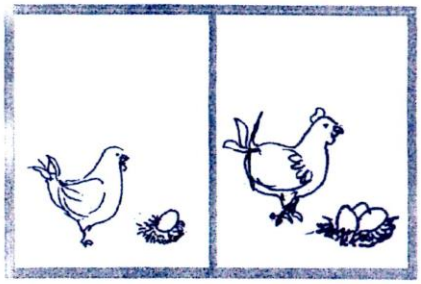
13



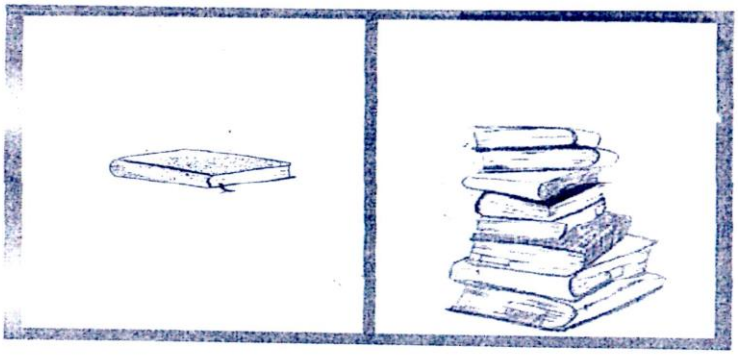
16



15



17



18
19
20
21

22
23
24
25

6-بنود الإختبار على مستوى تكرار العبارات:(Répétition d'énonces)

1.لكونفتير فوق الطابلة.
2.الدراري راهم داخل الماشينة.
3.راهو ياكل البريوشة تاعه.
4.راه يخزر الطيارة اللي تفوت.
5.كارتابي سطرل.
6.لولد كسر الكاس .
7.راه يسمع الزواوش اللي تصفر (تغني).
8.نهار السبت نروحولسينما.
9.الدراري حكمو الكار.
10.أمين رايح يحكم طاكسي.
11.الدراري يشربوا حليبهم.
12.الراجل غسل الطوموبيل.
13.الكلاب كلات لحم تعها.
14.التصويرة اللي شفتها شابة.
15.عندي صاحبي باباه فاكتور.

ورقة الاجابة على الاختبار

3.تكرار الكلمات: (Répétition de mots)

عاود مورايا واش راح نقول
لازم تسمع مليح خاطرش نقولها خطرة برك.

	1.بابور	5سنوات و3أشهر
	2. شابو	
	3.روبو	
	4.باب	
	5.قاتو	
	6.ألبوم	
	7.خزانة	
	8.زاوش	
	9.أكوريوم	
	10.ساعة	
	11.لمبوط	
	12.قرعة	
	13.قشابية	
	14.بتية	
	15.كلوندريي	
	16.أجر	
	17.أوريبيانور	
	18.تيرمومتر	
	19. أنفيرسير	
	20. باذنجال	
	21.ماشينة	
	22.ديكسيونير	
	23.الصبار	
	24.مسرحية	
	25.تراكتور	
	26.روذة	
	27.حانوت	
	28.خسوف	
	29.كاسك	
	30.أوبيتال	
	31.فريجيدار	
	32.ماشينة الحصادة	10سنوات و3أشهر
	المجموع	

نقط ب "+" (في الخانات الموجودة على اليسار)
حسب تكرار الكلمات على المستوى الترتيبي
صحيح، تنسخ عندما يكون مختلف.

تكرار الكلمات: (Rep M)

4.الفهم (2): (Compréhension(C_2)

العرض الأول: رايحين نخدموا كيف كيف، سمع مليح واش نقول و وريلي التصويرة اللّي فيها ...

العرض الثاني: سمع مليح واش نقول ووريلي التصويرة اللّي فيها الهدرة اللّي نقلك عليها.

	01. الطفل يجري
	20.الكاس ماش مكسّر

AC-P- CD		1.الدراري يلبسو سباطهم. 5سنوات و 3أشهر
AC-P- CD		2.الطفلة الصغيرة تخزر فيه.
AC-P- CD		3.السيد راهورايح.
AC-P- CD		4.الطفل غسل للطفلة الصغيرة.
AC-P- CD		5.شكون هاذي الطفلة.
AC-P- CD		6.الزاوس بنى عشّه.
AC-P- CD		7.الطفل يلعب.
AC-P- CD		8.الكلسيون يجيد فالطوموبيل
AC-P- CD		9.الدب راقد.
AC-P- CD		10.البابور اللّي راه في البور عنده لفوال.
AC-P- CD		11.بصّح وين راهي الحوتة اللّي خليتها فوق الطابلة؟
AC-P- CD		12.القط اللّي شديته من زعكاته خبشني.
AC-P- CD		13.خديجة و بناتها كملوا من شريات لحوايج.
AC-P- CD		14.الطفلة الصغيرة تمشط لها شعرها.
AC-P- CD		15.راني ناكل لعنب اللّي نحاتهم ماما.
AC-P- CD		16.المرسيل تتبع فالكلسيون.
AC-P- CD		17.حبيت نخرج برا !
AC-P- CD		18.الطفلة الصغيرة طاحت.؟
AC-P- CD		19.محمد راح يقرا كتاب.
AC-P- CD		20.يما قالت لي ألبس الفيسة تاعاك.
AC-P- CD		21.علاش كسّرت لجوي تاع أختك. 8سنوات و3أشهر

المجموع

AC-P- CD		22.الطفلة، اللّي جبدها لولد من الشعر. دايرة نواظر.
AC-P- CD		23.يعنما قونفلو الفلوكة و لعبو فالماء. مصطفى و ليلى ولاو للدار.
AC-P- CD		24.عمر رمى البالون بزور. الطاقة تكسرت. يماه زقات عليه.
AC-P- CD		25.كليت قاع الحلوى اللي فالساشي اللي أعطته لي لمرأة.
AC-P- CD		26. الفاكتور جاب برية لخالد، و قراها و حطها فالطرف الطابلة.
AC-P- CD		27. الطفلة الصغيرة، اللّي عندها لنفريس، عرضت صحابها رايحين ياكلو القاطو.
AC-P- CD		28. بعدما قطع الطريق، لولد يروح البولونجي باش يشري لحلوى.
AC-P- CD		29. أحمد ما حبش بصحرايح يغسل أسنانه. يماه قالت له.
AC-P- CD		30. خديجة كتبت برية. و كي سمعت لموزيك، نسات تبعثها !
AC-P- CD		31. محمّد لقى طابلو في القراج و راح يجيب واش لازم باش إطقو.
AC-P- CD		32.عمر نايظ و لابس حوايجو. راهوروتار باش يروح لمميد، بصّح قدر يشرب حليبه. 10سنوات و3أشهر

المجموع

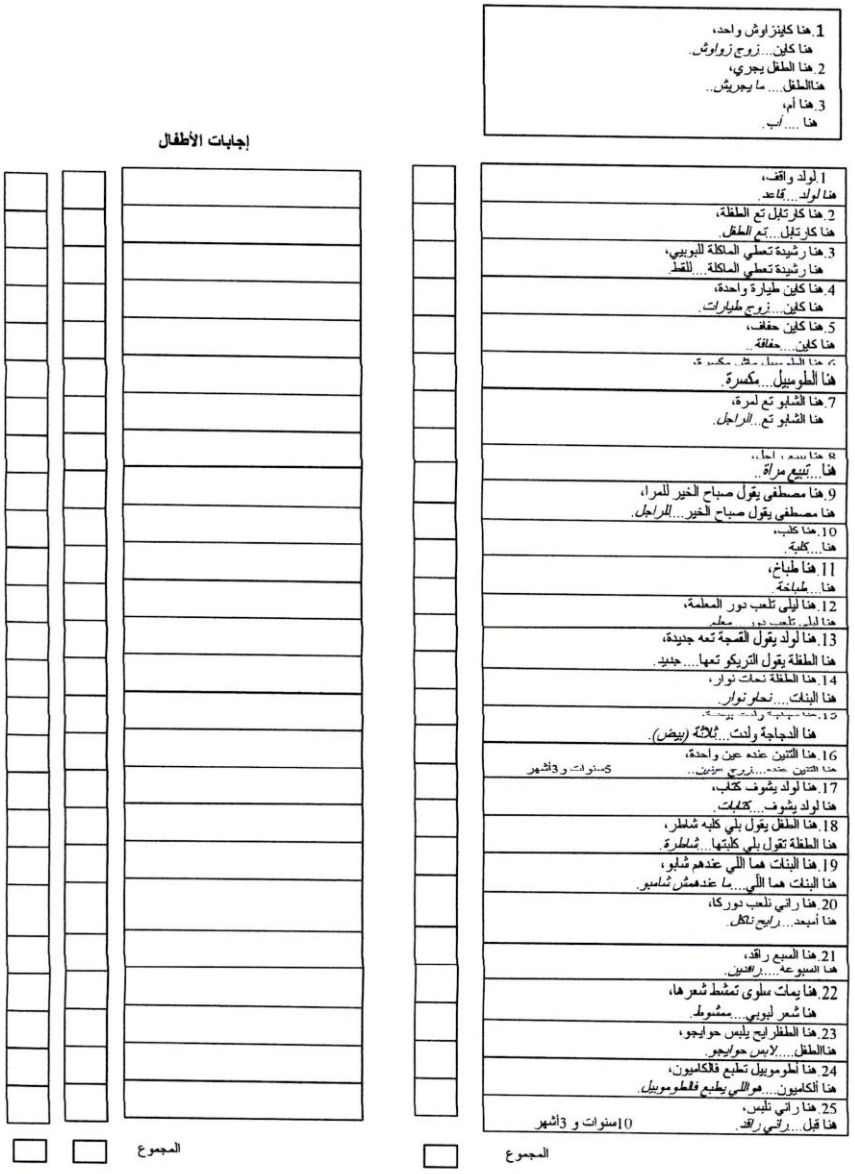
نقط ب(+) في الخانات الموجودة على اليسار عندما تكون الإشارة الى الصورة الثانية صحيحة.

الفم 2 : (C_2)	
	:CI
If1:	
Ig1:	
	:GC
IF2:	
Ig2:	
AC:	
P:	
CD:	

5. إنتاج العبارات: (Production d'énoncés)

رابح نوريلك تصويرات و أنت راح تكمل الهدرة اللي بديتها.

1.هنا كاينزاوش واحد،
هنا كاين...زوج زواوش.
2.هنا الطفل يجري،
هناالطفل...ما يجريش..
3.هنا أم،
هنا ...أب.



نقط بـ "+" (في خانات العمود الموفونحويMorsyn) عندما تكون الإجابة مطابقة لما هو مطلوب (النص بالخط المائل): توضع دائرة حول النص المكتوب بالخط المائل و يتم تنسيخها إذا كانت مختلفة، هناك نوعين من الإجابات المختلفة التي تأخذ بعين الإعتبار، في الحالة الأولى يتعلق الأمر بالأساليب المورفولوجية أو النحوية الضعيفة(من نوع الصورة): تنقط هنا الإجابة بـ "+" في العمود DysP

Morsy : Dysl : إنتاج العبارات Dysp :

6-تكرار العبارات:(Répétition d'Enoncés)

عاود مرايا واش راح نقول.

1.لكونفتير فوق الطابلة.		
2.الدراري راهم داخل الماشينة.		
3.راهو ياكل البريوشة تاعه.		
4.راه يخزر الطيارة اللّي تفوت.		
5.كارتابلي محلول.		
6.لولد كسر الكاس .		
7.راه يسمع الزواوش اللّي تصفر (تغني).		
8.نهار السبت نروحولسينما.		
9.الدراري حكمو الكار.		
10.أمين رايح يحكم طاكسي.		
11.الدراري يشربوا حليبهم.		
12.الراجل غسّل الطوميبل.		
13.الكلاب كلات لحم تعها.		
14.المديرة اللّي شافوا طايرة.		
15.عندي صاحبي باباه فاكتور. 5سنوات و3أشهر		

نقط بـ "+" (في خانات عمود التكرار النحوي Répsyn) عندما يكون التكرار مماثل للنموذج المقترح، نقط ب"+" (في خانات العمود التكرار المعجمي Répsém) عندما يكون تكرار العبارات يطابق المحتوى الدلالي للنموذج المقترح مع استعمال نحو مختلف و لكنه صحيح (نقطة).

التكرار على المستوى النحوي: (Répsyn)
تكرار العبارات
التكرار على المستوى المعجمي: (Répsém)

الملحق رقم: 08

اسيّد(ة) المعلّم(ة):

تُعتمد في هذا الدليل منهجيّة تربويّة تهدف إلى إكساب المتعلّمين مهارات ضروريّة تتناسب مع مستويات أعمارهم من النواحي الاجتماعية والعقية والنفسيّة .وتتمّ عطيّة التعلّم هذه في تنمية مهارات اللّغة الشفهية من خلال الاستماع والمخاطبة، القراءة والفهم، والكتابة.

يساعدك هذا لدّليل في تدريس مادّة اللّغة العربية للمستوى لسّادس ابتدائي باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط للمساهمة في تنمية مهارات اللّغة الشّفهية وبالتّالي خفض حدّة السّلوك الانطوائي لدى المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم المدمجين في المؤسسات العامّة دمجا" جزئيا" (أقسام خاصّة).

إنّ تدريس التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم العقلية والتّعليمية وتنمية مهاراتهم اللّغوية خاصّة الشّفهية منها، من أهم الأهداف الأساسيّة لتدريس مادّة اللّغة العربية، فلا يمكن تدريس هذه المادّة في أي مرحلة من المراحل التعليمية عن طريق تلقين المادة وإهمال الأهداف الأخرى اللغوية أو السلوكية أو المهارية وغيرها.

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

دليل المعلم (ة) لتدريس مادّة اللّغة العربية باستخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط لأطفال المستوى السّادس ابتدائي المعاقين عقليا القابلين للتّعلّم المدمجين في أقسام خاصّة بالمدارس العادية

إعداد الطالبة:
قنيت فضية

إشراف:
أ/د: لبنى زعرور

السنة الدراسية: 2020-2021

والّلغة الشّفهية عبارة عن أصوات منطوقة تتشكل في صورة كلمات و جمل تصاغ كتراكيب لغوية لتقدم معنى من أجل إيصال فكرة أو التّعبير عن حاجة أو إبداء الرأي في موضوع معيّن، حيث يصبح الطّفل بعد اكتسابها أكثر قدرة على طرح التساؤلات والانشغالات، وابداء الرأي ومناقشة الموضوعات المختلفة واستثمار مختلف الموارد المكتسبة في مواقف التّعلّم المختلفة، كما تسمح له بسهولة التواصل الاجتماعي مع الآخرين وسرعة التّكيف مع عديد المواقف الاجتماعية التي يصادفها طيلة حياته بمراحلها المتتالية.

وتتكون اللّغة الشّفهية من مهارات تتمثل فيما يلي:

- مهارة الاصغاء المتمثلة في اللّغة الاستقبالية.
- مهارة الانتاج المتمثلة في اللغة التعبيرية.

وتتوزع هاتين المهارتين على مجموعة من المهارات المرتبطة بالعملية التعليمية وتتمثل في الآتي:

- مهارة الاستماع.
- مهارة التحدث والتعبير، والتعبير نوعان:

- ✓ التعبير الشفوي.
- ✓ التعبير الكتابي.
- مهارة القراءة، وهي نوعان:
  - ✓ القراءة الصامتة.
  - ✓ القراءة الجهرية.
- مهارة الكتابة.

ولاكتساب اللّغة لابُدّ من الاهتمام بجميع مكوناتها، المتمثلة في الفونولوجيا أولا (الصوت) بمعنى تمييز وانتاج الأصوات، وثانيا السياق، أي بناء الجملة لأنّ المعنى يتوقف على السيّاق الذي جاءت فيه الكلمة، وثالثا المكوّن الصرفي الذي هو عبارة عن مجموعة من القواعد التي تحكم وتضبط بنية الكلمات والتي بدورها تساعد في فهم معاني هذه الكلمات، وأخيرا المكوّن البراغماتي والذي يمثل الجانب النفعي للّغة، لكون الوظيفة الأساسية للّغة هي تواصل الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ويتم تدريس مادة اللغة العربية (فهم المنطوق- تعبير شفهي، انتاج شفهي- قراءة، أداء وفهم) استنادا إلى استراتيجيات التّعلّم النّشط.

والتّعلّم النّشط يركز على المتعلّم ويجعله أكثر نشاطا وحيوية ومشاركة في الفصل الدّراسي أثناء العملية التعليمية، كما أنّه يركز على المتّعلّم أثناء عملية التّعلّم، حيث أنّ هذا النوع من التعليم يمنح المتّعلّم حرية الاختيار ومزيدا من المبادرة كون المعلّم يعمل كموجه للمُتعلّم بدلا من أن يكون ملقنا للمعرفة. كما أنّ العلاقة بين المعلّم والمتعلّم تمثل علاقة تعاونية فيما بينهما من خلال مشاركتهما معا في عملية التّعلّم مع ضرورة السّماح للمتّعلّم بأن يتولى قدراً من لتنظيم والتحضير للعملية التعليمية.

وعليه فالتّعلّم النّشط يدعم منحى التّعلّم التمركز حول المتعلّم فهو يجعل منه محوراً للعملية التعليمية، حيث يشارك في الموقف التعليمي بإيجابية عن طريق البحث والعمل والتفكير والتشاور مع الأقران ويدعم تعلّم كل تلميذ فيه، حسب قدرته ومهاراته، كما يتحول فيه دور المعلّم من مجرد ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه ومصدر

وأمّا السّلوك الانطوائي فله تأثيرات سلبية كثيرة على شخصية الفرد وعلاقاته بالآخرين خاصّة إذا كان هذا الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصّة، حيث أنّ العزلة والانطواء تتضمن كلا من الانفصال المادي وعدم القدرة على التّواصل النّفسي والاجتماعي، كل ذلك يؤدي إلى اضطراب علاقاته مع المحيطين به، وبالتّالي تقل معارفه وخبراته.

وعليه تتنوع وسائل وطرق واستراتيجيات تنمية مهارات اللغة الشفهية وبالتالي خفض حدّة السّلوك الانطوائي. منها:

1-استراتيجية التّعلّم التعاوني.

2-استراتيجية لعب الأدوار.

3-استراتيجية فكر، زاوج، شارك.

4-استراتيجية تدريس الأقران.

5-استراتيجية التعلم باللعب (أوجد الخطأ).

6-استراتيجية المناقشة النشطة.

7-استراتيجية فرز المفاهيم.

8-استراتيجية الجمل المعبرة عن النتائج.

1-تحول من فصول يغلب عليها النمط الاستبدادي يكون فيها المعلّم مركز القوّة إلى فصول يغلب ليها النمط الديمقراطي يشارك فيها المتعلّم في اتخاذ القرارات.

2-تحول من تركيز الانتباه والاهتمام بالمادّة الدّراسية وحدها إلى تركيز موزع بالتساوي بين المحتوى التعليمي والتفاعل الصفي وبناء شخصية المتّعلّم من جميع الجوانب.

3-تحوّل من نمط تعليم يعتمد أساسا على التلقين والدور السلبي للمتّعلم، إلى نمط يعتمد على المشاركة النّشطة للمتعلم والدور الفعّال له في العملية التعليمية التّعلّمية.

الأهداف العامّة لتدريس اللغة العربية:

- أن يكون المتعلّم قادرا على قراءة وفهم وانتاج خطابات شفهية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط الحوارية، الاخبارية، السردية، والوصفية.
- يتمكن من اثراء رصيده اللغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال باستثمار كل الوثائق المناسبة (السموعة، المقروءة، والإملاية)

للخبرة والمرجعية للمتّعلّم ويجعل له حرية الاختيار من بين الاستراتيجيات التعليمية كالحوار والمناقشة والعصف الذّهني، حل المشكلات، الاكتشاف، لعب الأدوار والتي تناسب الموقف التعليمي، وله حرية المفاضلة بين الوسائل التعليمية المختلفة.

إذن يعتبر التّعلّم النّشط من الأساليب الحديثة التي لها أهمية واضحة على العملية التعليمية التعلمية وعلى التلميذ والمعلّم على حدٍّ سواء، حيث تؤثر بشكل فاعل وايجابي على التّلاميذ وتسمح بجعل التّعلّيم أكثر متّعة، كما تسرِّع في عملية اكتساب المهارات والتعلّمات المختلفة لديهم، كما يهتم هذا النوع من التّعلّم بجميع جوانب النّمو لأنّه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

أما ممارسة التّعلّم النّشط فتتطلب تغيير نمط التعليم على ثلاث مستويات كما يلي:

- توطيد التعلّمات الأدائية الرئيسية (التعبير بشقيه: القراءة "شفهي"، والكتابة "كتابي").
- تعزيز التعلّمات الأساسية في اللّغة العربية (القراءة، الكتابة، التعبير الشفهي والكتابي).

الأهداف السّلوكيّة الإجرائيّة الخاصّة بكلّ مجال:

1-القراءة والمطالعة:

- يؤدي النصوص أداء جيّدا (قراءة مسترسلة ومعبرة).
- أن يصل إلى فهم ما يقرأ.
- يتمكن من إعادة بناء المعلومات الواردة في النّصوص.
- يستطيع استعمال واستخدام المعلومات الواردة في النصوص في مواقف التعلّم الجديدة.
- يستعمل استراتيجية القراءة ويقيّم نفسه.

2-التعبير الشفهي والتواصل:

- يسمع ويفهم المعلومات التي ترِّد إليه.

- يختار أفكاره وينميها خاصة تلك المتصلة بالموضوع والتي تساهم في تحقيق التواصل.
- يعبِّر عن أفكاره عن طريق عرض شفوياً للمعطيات الأساسية الواردة في نصوص القراءة.
- يقدِّم المعلومات ويطلبها حين يسعى إلى إثراء رصيده اللغوي، قصد تحسين عمليتي التبليغ والاستقبال.

3-التعبير الكتابي:

- يختار الأفكار وينظمها، ويسخِّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد أفكار جديدة.
- يوظف الكتابة لأغراض مختلفة عن طريق انجاز مشاريع كتابية.

الوسائل التّعليميّة الضّروريّة التي تم الاستعانة بها:

- كتاب القراءة لمستوى السنّة الخامسة ابتدائي.
- الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية.

2-في القراءة والفهم الشفهي:

- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بقراءة النص قراءة جهريَّة، قراءة صامتة، قراءة مع مجموعة، أو قراءة فرديَّة.
- يـــ/تستعين المتعلِّم/ة بالصور لِفهم المضمون.
- إذا واجه/ت المتعلِّم/ة كلمات صعبة أثناء القراءة، يقوم بِتهجئتها وقراءتها مجدَّداً.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بِفهم معنى المفردات الصعبة من السياق العام.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بتجزئة الكلمة للتعرُّف إلى الكلمة الأساس وبالتالي معرفة المعنى.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بِطرح أسئلة أثناء القراءة تساعده على فهم المضمون بشكل أفضل.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بالتوقُّف أثناء القراءة وتقديم توقُّعات حول ما يُمكن حدوثه.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بقراءة النص قراءة معمَّقَة لِفهم المضمون.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بِربط أحداث النص بالحياة الواقعيَّة اليوميَّة.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بالتفكير بِمشاعر الشخصيَّات.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة بِتلخيص النص لِتذكُّر الأفكار الرئيسة لواردة فيه.

- طاولات وكراسي.
- بطاقات.
- أوراق بيضاء، سيالات، أقلام الرصاص، أقلام ملونّة.
- حقيبة عمل تضم أوراق النشاط المبرمج مرتبة حسب استخدامها في كل درس.

خطّة السّير في الدّرس والإجراءات المتّبعة:

1-في الاستماع والمحادثة:

- يـــ/تستمع المتعلِّم/ة إلى قراءة النص قراءة جهريَّة من قِبل المدرِّس/ة لِفهمه ولِتعلُّم القراءة الصحيحة .ي/تقوم المتعلِّم/ة بالإجابة عن أسئلة فهم، تحليل، واستنتاج حول النص بِلغةٍ سليمة تظهر اكتساب المهارات الحياتيَّة المحدَّدة في كلِّ درس.
- يـــ/تقوم المتعلِّم/ة باستخدام المفردات الأساسيَّة الواردة في كلِّ درس في المحادثة الصفيّة.

- يــ/تقوم المتعلِّم/ة بِرسم صور في المخيِّلة لما تعنيه بعض المفردات والعبارات التي يــ/تذكرها المدرّس/ة.

موضوعات التدريس وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

تم اختيار من الكتاب المقرّر للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي وكتاب النّشاطات موضوعات للتدريس وفق استراتيجيات التعلم النّشط، وهي موضوعات من المقاطع الثلاث الأولى من الكتاب كالتّالي:

- مقطع القيّم الإنسانيّة (رفاق المدرسة، طريق السّعادة).
- مقطع الحياة الاجتماعية والخدمات (الاخلاص في العمل، مهنة الغد).
- مقطع الهوية الوطنية (كلنا أبناء وطن واحد، أرض غالية).

في حين اشتمل محتوى المادة التّعليمية على (6) دروس هي:

- الدّرس الأول بعنوان " رفاق المدرسة "
- الدّرس الثّاني بعنوان " طريق السعادة "
- الدّرس الثالث بعنوان الاخلاص في العمل"
- الدّرس الرابع بعنوان " مهنة الغد "

- الدّرس الخامس بعنوان " كلنا أبناء وطن واحد "
- الدّرس السادس بعنوان " أرض غالية "

وكل درس يتضمن ثلاث أنشطة موالية: قراءة وفهم النص، فهم المنطوق والتعبير الشفهي، تعبير كتابي.

الإطار التطبيقي لدليل المعلم(ة):

يتناول هذا القسم شرحا للإطار التطبيقي الذي تتم فيه الحصص الدّراسية المتعلقة بتدريس مادة اللغة العربية، و ذلك من خلال المحاور الثلاث التالية:

- وضعية الانطلاق. (مقدمة الدّرس)
- مرحلة بناء التعلمات. (عرض الدّرس)
- استثمار المكتسبات والتقويم. (ختام الدّرس والتقويم)

المستوى : الخامسة إبتدائي **المادة :** اللغة العربية

المقطع الثاني: الحياة الاجتماعية والخدمات

الميدان: فهم المنطوق/ قراءة وفهم/ تعبير وانتاج شفوي

النشاط	قراءة وفهم النص	فهم المنطوق والتعبير الشفوي	تعبير كتابي
الوحدة التعليمية	الاخلاص في العمل + مهنة الغدّ		
الهدف التعليمي	أن يقرا المتعلّم النص ويفهمه ويجيب على الأسئلة	يتفاعل مع النّص المنطوق، ويحلل الوضعية التواصلية. يقيّم مضمون النّص لمنطوق	ينتج نصوص كتابية حسب وضعية التواصل.
الكفاءة المستهدفة	التقويم التشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقا مع المضمون المحدد	يحاور ويناقش انطلاقا من سندان مكتوبا أو مصورة في وضعيات تواصلية دالّة.	ينتج "كتابةً" انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور.

المستوى : الخامسة إبتدائي **المادة :** اللغة العربية

المقطع الأول: القيّم الانسانية

الميدان: فهم المنطوق/ قراءة وفهم/ تعبير وانتاج شفوي

النشاط	قراءة وفهم النص	فهم المنطوق والتعبير الشفوي	تعبير كتابي
الوحدة التعليمية	رفاق المدرسة + طريق السعادة		
الهدف التعليمي	أن يقرا المتعلّم النص ويفهمه ويجيب على الأسئلة	يتفاعل مع النّص المنطوق، ويحلل الوضعية التواصلية. يقيّم مضمون النّص المنطوق	ينتج نصوص كتابية حسب وضعية التواصل.
الكفاءة المستهدفة	التقويم التشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقا مع المضمون المحدد	يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالّة.	ينتج "كتابةً" انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور.

نماذج عن الاستراتيجيات المعتمدّة وكيفية استخدامها:

الاستراتيجيات المعتمدة لوضعية الانطلاق (مقدمة الدّرس):

الاستراتيجية	الهدف منها	إجراءاتها
المناقشة النشطة	تنمي في المتعلمين عادة احترام آراء الآخرين، واحترام مشاعرهم، حتى وإن اختلفوا فيما بينهم في الرأي. كما تساعدهم على مواجهة المواقف، وعلى عدم الخوف أو التردد.	وتقوم هذه الطريقة على خطوات ثلاث متداخلة هي: 1- الإعداد للمناقشة. 2- السير في المناقشة. 3- تقويم المناقشة. حيث تقوم في جوهرها على البحث وجمع المعلومات وتحليلها، والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الفصل، بحيث يطلع كل متعلّم على ما توصل إليه زملاؤه من مادة وبحث، وبذلك يشترك جميع المتعلمين في إعداد الدّرس.
فكر، زاوج، شارك	تساعد المتعلّم على التفكير والمراجعة قبل الاجابة، كما تقدّم للمتعلّمين طرق وأساليب مختلفة لحل نفس	يطرح المعلّم (ة) سؤالا يثير تفكير المتعلّمين، ثم يطلب منهم أن يفكروا فيه فرديا وبصمت، وهي الخطوة الاولى المتمثلة في التفكير،

المستوى : الخامسة إبتدائي **المادة :** اللغة العربية

المقطع الثاني: الهوية الوطنية

الميدان: فهم المنطوق/ قراءة وفهم/ تعبير وانتاج شفوي

النشاط	قراءة وفهم النص	فهم المنطوق والتعبير الشفوي	تعبير كتابي
الوحدة التعليمية	كلنا أبناء وطن واحد + أرض غالية		
الهدف التعليمي	أن يقرا المتعلّم النص ويفهمه ويجيب على الأسئلة	يتفاعل مع النّص المنطوق، ويحلل الوضعية التواصلية. يقيّم مضمون النّص المنطوق	ينتج نصوص كتابية حسب وضعية التواصل.
الكفاءة المستهدفة	التقويم التشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقا مع المضمون المحدد	يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات تواصلية دالّة.	ينتج "كتابةً" انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور.

لعب الأدوار	تشجع التلاميذ على التفاعل، التفكير، المشاركة، التقمص...	يقوم المعلّم(ة) بتقسيم المتعلّمين إلى مجموعتين (مجموعة المتقمصين للأدوار، ومجموعة الملاحظين)، حيث يكون دور المجموعة الأولى تقمص أو لعب الدور حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي المستهدف. أما المجموعة الثانية فيتمثل دورها في مناقشة وتحليل الحركات والأفكار والانفعالات والعلاقات بين العناصر. ثم بعد ذلك تستبدل أدوار المجموعتين حيث تقوم مجموعة الملاحظين بلعب الأدوار والعكس مع المجموعة الأخرى
التّعلّم باللّعب (أوجد الخطأ)	يساهم في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للمتعلمين وتوسيع آفاقهم المعرفية، وأنشطة اللعب هي أنشطة موجهة لتنمية المهارات	يقوم المعلّم(ة) بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، ثم يقسم محتوى الدّرس إلى فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة، ويقرأ كل تلميذ المحتوى المقدّم له على زملائه في المجموعة مع وضع خطأ واحد متعمد خلال شرحه وقراءته. ثم يطلب من باقي الأعضاء اكتشاف هذا الخطأ، حيث يناقشون مع بعضهم

	المشكلة، كما تتيح التعاون والمشاركة في طرح الأفكار، مما يثير الحيوية للفصل الدّراسي ويساهم في تهيئة مناخ نشط.	ثم منحهم وقتا آخر لمناقشة الاجابة مع زميل أخر، وهي الخطوة الثانية المتمثلة في المزاوجة. وأخيرا تتم مناقشة الاجابة مع بقية المتعلّمين، وهي الخطوة الثالثة المتمثلة في المشاركة.

الاستراتيجيات المعتمدة لبناء التّعلّمات (عرض الدّرس):

الاستراتيجية	الهدف منها	إجراءاتها
التّعلّم التعاوني	الاعتماد الايجابي للمتعلمين على بعضهم، والتفاعل المباشر وجها لوجه.	تقسيم المعلّم(ة) للمتعلّمين إلى مجموعات صغيرة، حيث يسند لكل عضو من الأعضاء دوراً محدداً، تكمّل هذه الأدوار بعضها البعض مثل (القائد، المقرر، الأعضاء) كما يحرص المعلّم الذي يكون دوره مرشد وموجه للمجموعات، على أنّ للمتعلمين مسؤوليتان في التّعلّم التعاوني: يتعلموا المادة التعليمية أولا، ويتأكدوا من تعلمها لجميع أفراد مجموعتهم.

الاستراتيجيات المعتمدة لاستثمار المكتسبات والتقويم (ختام الدّرس):

الاستراتيجية	الهدف منها	إجراءاتها
فرز المفاهيم	تقدّم للمعلّمين معلومات حول مدى معرفة التّلاميذ للموضوع. وتسمح باطلاع المتعلمين على مفردات المواضيع الجديدة. كما تساهم في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلمين.	يقوم المعلم(ة) بتجهيز قائمة من المصطلحات أو المفاهيم من مادّة القراءة، ويضع المتعلمين الكلمات في فئات مختلفة بناء على معنى كل كلمة، وهذه الفئات يمكن تعريفها من قبل المعلّم(ة) أو المتعلمين أنفسهم، وعندما تقدم قبل حصّة القراءة فإنّ فرز المفهوم يقدّم فرصة للمعلّم(ة) أن يتعرف على مكتسبات المتعلمين حول المحتوى المقدّم، وعندما تستخدم بعد حصة القراءة فإنّ المعلّم(ة) يستطيع أن يقيّم مدى فهم المتعلمين للمفاهيم المقدّمة.
الجمل المعبرة عن النتائج	مساعدة المتعلّمين على اكتساب عادة التّعلّم عن طريق الخبرات المكتسبة سابقا	يتم في نهاية لدّرس استخدام هذه الاستراتيجية حسب ما تم التحضير له مسبقا (بطاقات تحتوي على عبارات تمثل بداية جمل مثل: تعلّمت....، اكتشفت....، أعتقد أنني سوف.....) ويطلب المعلّم(ة) من المتعلمين أن يكملوا الجمل بعد اعطائهم

	والقدرات العقلية والجسمانية والوجدانية، وتحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية	لاكتشاف الخطأ.
تدريس الأقران	يساعد على تحمل المسؤولية للمتعلمين خاصة للمكلفين بعملية التدريس. كما يتيح الفرصة لتقويم المتعلمين بأنفسهم. ويساعد أيضا على تطوير مهارات الإدارة والتنظيم وتدريبهم عليها.	أن يقوم المعلم(ة) أولا بتحديد أهداف واضحة يمكن تحقيقها، ثم يقوم بشرح الطريقة بصورة مبسطة وواضحة، بعدها يختار المدخل الأبسط والمباشر الذي يستخدمه المتعلّم المعلم مع أقرانه. يتابع ويعزز العمل الجيّد للمتعلّم المعلم ويتابع ويتعرف على ما اكتسبه المتعلمين الآخرين. مع ضرورة الاهتمام والانتباه عند اختيار المتعلّم المعلم، مركزا على العلاقة الإيجابية بين لمتعلّم المعلم والدارس المتعلّم.

		وقت محدد للتفكير والكتابة (تكون الاجابة شفهية لبعض المتعلمين من المعاقين عقليا القابلين للتعلم) وبعد الانتهاء من كتابة الأفكار يطلب المعلّم(ة) منهم قراءة ما توصلوا إليه من أفكار أو التعبير شفهيا عن ما تمّ تعلّمه.

الملحق رقم: 09

نماذج لبطاقات تقنية مبنية استنادا على استراتيجيات التّعلّم النّشط

تصمّم استراتيجيات التّعلّم النّشط في صورة خطوات إجرائية، ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند التنفيذ، وتتحول كل خطوة من خطوات الاستراتيجية إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق أهداف مقصودة ومحددة.

وكل استراتيجية من استراتيجيات التّعلّم النّشط لها خطوات إجرائية، وهناك خطوات مشتركة بينهما جميعًا نوجزها فيما يلي:

- ذكر اسم الاستراتيجية وتحديد الهدف منها.
- تحديد الموضوع المراد دراسته.
- القيام بالتحضير الذهني المناسبة لجذب انتباه المتعلمين.
- تحديد المهمة المطلوبة من المتعلمين.
- تقديم الإرشادات بوضوح لأداء المهمة والتأكد من استيعاب جميع المتعلمين لهذه الإرشادات.
- إعطاء المتعلمين الوقت الكافي لإنجاز المهمة المطلوبة منهم حسب خصوصياتهم (مراعاة الفروق الفردية).
- التنقل بين المتعلمين في هدوء للمساعدة والتّأكد من سير المهمة بطريقة سليمة وصحيحة.

خطة سير الدّرس

الميدان: القيّم الانسانية **المحتوى:** رفاق المدرسة

النّشاط1: قراءة وفهم النّص

الأهداف التعليمية: أن يقرأ المتّعلّم النّص ويفهمه ويجيب على الأسئلة.

المراحل	الوضعية التعليمية	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	**استراتيجية فكر، زاوج، شارك:** **التعليمة:** يطلب المعلّم(ة) من المتعلمين فتح الكتاب على الصفحة 10، وملاحظة الصورة جيّدا لحوالي دقيقتين إلى 04 دقائق، ثم يطرح السؤال: ماذا تشاهد في الصورة؟ ويطلب منهم التفكير في الجواب بشكل صامت وفردي لمدّة 03 دقائق. ثم يطلب منهم أن يتشارك ويتناقش في الاجابة مع زميل أمامهم بشكل ثنائي فقط (المزاوجة)، لمدة 03 دقائق. بعد ذلك يطلب منهم مشاركة اجابتهما مع جميع المتعلمين وتبادل الأفكار بشكل جماعي. **الوسائل:** كتاب اللغة العربية للسنة الـــ05 من التعليم الابتدائي **طريقة العمل:** فردية وجماعية **المدّة:** 15-20 دقيقة	يستخرج المعلومات من السنّد البصري
بناء التّعلّمات	**استراتيجية لعب الادوار:** **التعليمة:** بعد أن يقوم المعلّم(ة) بقراءة النص قراءة نموذجية مستعملا الايحاء التمثيلي للمعنى. ثم يطلب من المتعلمين قراءة النّص فقرة / فقرة، مع شرح المفردات الصعبة. ثم يقوم بتقسيم المتعلمين إلى مجموعتين، يطلب من المجموعة الأولى تقمص أدوار من حيث القراءة التعبيرية لفقرات النّص. بينما المجموعة الثانية يطلب منهم أن يلاحظوا المجموعة الأولى ويناقشوا انفعالاتهم وطريقة قراءتهم التعبيرية، مع ابداء رأيهم في الأدوار التي قاموا بها أفراد المجموعة الأولى بتعبير	يقرأ النّص

	(مقبول – حسن – جيد) ثم يقوم المعلّم(ة) باستبدال الأدوار بين المجموعتين بنفس الطريقة الأولى. ويقوم المعلّم بتدوين النتائج المعبر عنها في ضوء أهداف الدّرس. **الوسائل:** كتاب اللغة العربية للسنة الـــ05 من التعليم الابتدائي **طريقة العمل:** جماعية **المدّة:** 25– 30 دقيقة	
استثمار المكتسبات	**<u>استراتيجية فرز المفاهيم:</u>** **التعليمة:** يقوم المعلم(ة) بتجهيز مسبق لقائمة من المصطلحات والمفاهيم من نص القراءة: "رفاق المدرسة". وكذلك بتحديد مجموعة من الفئات بناء على معاني هذه المصطلحات. ثم يقدمها للمتعلمين ويطلب منهم فرز المفهوم ووضع الكلمات حسب الفئات المختلفة بناء على معنى كل كلمة. **الوسائل:** أوراق تحتوي على قائمة المصطلحات والمفاهيم وجداول تضمم فئات المصطلحات حسب المعنى. **طريقة العمل:** فردية **المدّة:** 20 دقيقة	يجيب على الأسئلة

النّشاط2: فهم المنطوق والتعبير الشفوي

الأهداف التعليمية: أن يفهم المتّعلّم النّص المقروء ويفهمه ويجيب على الأسئلة.

المراحل	الوضعية التعليمية	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	**استراتيجية المناقشة النّشطة:** **التعليمة:** اعتماد المناقشة النّشطة الجماعية التي يشترك فيها جميع المتعلمين داخل الغرفة الصفية مع المعلم(ة)، حيث يقوم المعلم(ة) بالإعداد للمناقشة من خلال تنظيم المتعلمين بحيث يجلسون بشكل دائري، ثم يقوم بقراءة نص يتضمن موضوع عن رفاق في المدرسة يساعدون بعضهم البعض في مواقف مختلفة. ويطلب منهم أن يستمعوا إلى النص المقروء عليهم من طرف المعلّم(ة). ومن ثم يشرع في طرح بعض الأسئلة وفتح باب المناقشة بين المتعلمين مراعيا في ذلك حفظ النظام أثناء المناقشة، وضبط المنّاقشة وتنظيمها. وأن تكون الأسئلة مناسبة للأهداف ومستوى المتعلمين والزمن، وتكون صياغة الأسئلة بطريقة واضحة، وخالية من الأخطاء اللّغوية، ومثيرة للتفكير، ومتدرجة في الصعوبة. مع إتاحة الفرصة أمام جميع المتعلمين للمشاركة بالمناقشة، وأن يعطى المتعلمين الفرصة لمناقشة بعضهم بعضا. وأخيرا تقويم المناقشة، والإجابة عن جميع الأسئلة التي يطرحها المتعلمين. **الوسائل:** نص حول رفاق في المدرسة **طريقة العمل:** جماعية **المدّة:** 15-20 دقيقة	يتفاعل مع النّص المنطوق يحلل الوضعية التواصلية يقيّم مضمون النّص المنطوق
بناء التّعلّمات	**استراتيجية أوجد الخطأ:** **التعليمة:** يقوم المعلّم(ة) بتقسيم المتعلمين إلى مجموعتين، ومن ثم يقسم محتوى الدّرس إلى فقرات بعدد أفراد المجموعة الواحدة (04 فقرات)، ويتفق مع كل فرد من افراد المجموعة الواحدة على الفقرة التي	يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة في وضعيات

	سوف يقرؤها لزملائه بعد تحديد الخطأ المتعمد من طرف المعلّم(ة) لكل تلميذ على حدى. ويقرأ كل تلميذ المحتوى المقدّم له على زملائه في المجموعة مع وضع خطأ واحد متعمد خلال شرحه وقراءته. ثم يطلب من باقي الأعضاء اكتشاف هذا الخطأ، حيث يتناقش أعضاء المجموعة الواحدة مع بعضهم لاكتشاف الخطأ. **الوسائل:** نفس النّص السابق **طريقة العمل:** فردية وجماعية **المدّة:** 25- 30 دقيقة	تواصلية دالّة
استثمار المكتسبات	**<u>استراتيجية الجمل المعبّرة عن النتائج:</u>** **التعليمة:** يتم في نهاية الدّرس استخدام هذه الاستراتيجية حسب ما تمّ التحضير له مسبقا من طرف المعلّم(ة): بطاقات تحتوي على عبارات تمثل بداية جمل مثل: تعلّمت..... اكتشفت.... أعتقد أنني سوف..... ويطلب المعلّم(ة) من المتعلمين أن يكملوا الجمل شفهيا بعد اعطائهم وقت محدد للتفكير، وعرض ما توصلوا إليه من أفكار وتعلّمات عن ما تمّ تعلّمه. **طريقة العمل:** فردية **المدّة:** 20 دقيقة	التقويم التشخيصي وتوظيف ما اكتسبه المتعلّم سابقا مع المضمون المحدد

النّشاط3: التعبير الكتابي

الأهداف التعليمية: أن يتحكم في مستويات اللّغة الكتابية وضوابطها.

المراحل	الوضعية التعليمية	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	**استراتيجية تدريس الأقران:** **التعليمة:** يقوم المعلم(ة) أولا بتحديد أهداف واضحة يمكن تحقيقها، والمتمثلة في انتاج فقرة تتحدث عن موقف حدث مع رفيق لك في المدرسة. ثم يقوم بشرح الطريقة بصورة مبسطة وواضحة، بعدها يختار المدخل الأبسط والمباشر الذي يستخدمه المتعلّم المعلم مع أقرانه. يتابع ويعزز العمل الجيّد للمتعلّم المعلم ويرشده ويوجهه، ويتابع ويتعرف على ما اكتسبه المتعلمين الآخرين. مع ضرورة الاهتمام والانتباه عند اختيار المتعلّم المعلم، على أن يكون متمكنا من موضوع الدّرس، مركزا على العلاقة الإيجابية بين المتعلّم المعلم والدارس المتعلّم. **الوسائل:** ورقة وأقلام. **طريقة العمل:** جماعية **المدّة:** 15-20 دقيقة	يتعرف على مبادئ إنتاج تعبير كتابي
بناء التّعلّمات	**استراتيجية التّعلّم التّعاوني:** **التعليمة:** يقوم المعلّم(ة) تقسيم المتعلّمين إلى مجموعتين صغيرتين، حيث يسند لكل عضو من الأعضاء دوراً محدداً، تكمّل هذه الأدوار بعضها البعض وهي: القائد، والذي يتولى تسيير المجموعة والاشراف عليها وتنظيم المناقشة فيها. المقرر، وهو الذي يسجّل كل الأفكار التي تمّ الاتفاق عليها. الأعضاء، وهم باقي المشاركين في المجموعة. كما يحرص المعلّم الذي يكون دوره مرشد وموجه للمجموعات، على أنّ للمتعلمين مسؤوليتان في التّعلّم التعاوني: يتعلّموا المادّة التعليمية أولا، ويتأكدوا من تعلمها لجميع أفراد	ينتج نصوص كتابية حسب وضعية التواصل.

	مجموعتهم. حيث يقدّم المعلّم مجموعة من العبارات غير المرتبة والناقصة ويطلب من كل مجموعة تكملتها وترتيبها لإنجاز فقرة ذات معنى ومغزى. **الوسائل:** مجموعة من العبارات غير المرتبة والناقصة. **طريقة العمل:** جماعية **المدّة:** 25- 30 دقيقة	
استثمار المكتسبات	**<u>استراتيجية الجمل المعبّرة عن النتائج:</u>** **التعليمة:** يتم في نهاية الدّرس استخدام هذه الاستراتيجية حسب ما تمّ التحضير له مسبقا من طرف المعلّم(ة): بطاقات تحتوي على عبارات تمثل بداية جمل مثل: تعلّمت..... اكتشفت.... أعتقد أنني سوف..... ويطلب المعلّم(ة) من المتعلمين أن يكملوا الجمل كتابيا بعد اعطائهم وقت محدد للتفكير، وعرض وقراءة ما توصلوا إليه من أفكار وتعلّمات عن ما تمّ تعلّمه. **طريقة العمل:** فردية **المدّة:** 20 دقيقة	ينتج "كتابةً" انطلاقا من سندات مكتوبة أو صور.

الملحق رقم: 10 مستخرجات التحليل الاحصائي من برنامج SPSS

1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإنطوائي:

1-1- حساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
kolia	1,00	3	35,0000	,81650	,40825
	2,00	3	37,2500	,95743	,47871

Test-t pour égalité des moyennes					
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure
-3,579	6	,012	-2,25000	,62915	-3,78948
-3,579	5,854	,012	-2,25000	,62915	-3,79883

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
khajalkk	11,6875	3,23973	12
intiwaakk	15,1875	3,79857	12
ozlakk	19,3750	4,50000	12
kolia	46,2500	10,82282	12

Corrélations

		khajalkk	intiwaakk	ozlakk	kolia
khajalkk	Corrélation de Pearson	1	,780**	,809**	,909**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	12	12	12	12
intiwaakk	Corrélation de Pearson	,780**	1	,854**	,939**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	12	12	12	12
ozlakk	Corrélation de Pearson	,809**	,854**	1	,958**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	12	12	12	12
kolia	Corrélation de Pearson	,909**	,939**	,958**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	12	12	12	12

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

3.1. الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,719	25

4.1. الثبات بحساب معامل التجزئة النصفية للمقياس:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,054
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,581
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		25
	Corrélation entre les sous-échelles		,421
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,592
	Longueur inégale		,593
	Coefficient de Guttman split-half		,736

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013.

b. Les éléments sont : VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

2-الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اللغة الشفهية:

1.2. حساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

Statistiques de groupe

	maj	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	olya	3	179,0000	2,94392	1,47196
	donya	3	183,0000	1,41421	,70711

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-2,449	6	,050	-4,00000	1,63299	-7,99579	-,00421
-2,449	4,315	,066	-4,00000	1,63299	-8,40646	,40646

2.2. صدق الاتساق الداخلي:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
bo3dawal	19,5000	,75593	8
bo3dthani	59,1250	1,12599	8
bo3dtalit	30,3750	1,30247	8
bo3drabiaa	45,6250	4,24054	8
bo3dkhamis	12,1250	4,12094	8
bo3dsadiss	14,2500	1,03510	8
darajakolia	181,0000	3,02372	8

Corrélations

		bo3dawal	bo3dthani	bo3dtalit	bo3drabiaa	bo3dkhamis	bo3dsadiss	darajakolia
bo3dawal	Corrélation de Pearson	1	,755*	-,218	-,334	-,206	-,548	-,500**
	Sig. (bilatérale)		,030	,605	,418	,624	,160	,207
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3dthani	Corrélation de Pearson	,755*	1	-,134	-,557	-,035	-,398	-,462*
	Sig. (bilatérale)	,030		,752	,151	,935	,328	,250
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3dtalit	Corrélation de Pearson	-,218	-,134	1	-,074	-,170	,238	0.673**
	Sig. (bilatérale)	,605	,752		,861	,688	,570	,864

	N	8	8	8	8	8	8	8
	Corrélation de Pearson	-,334	-,557	-,074	1	-,635	-,138	,167*
bo3drabiaa	Sig. (bilatérale)	,418	,151	,861		,091	,744	,692
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Corrélation de Pearson	-,206	-,035	-,170	-,635	1	,628	,550**
bo3dkhamis	Sig. (bilatérale)	,624	,935	,688	,091		,095	,158
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Corrélation de Pearson	-,548	-,398	,238	-,138	,628	1	,822**
bo3dsadiss	Sig. (bilatérale)	,160	,328	,570	,744	,095		,012
	N	8	8	8	8	8	8	8
	Corrélation de Pearson	-,500**	-,462*	,673**	,167*	,550**	,822**	1
darajakolia	Sig. (bilatérale)	,207	,250	,864	,692	,158	,012	
	N	8	8	8	8	8	8	8

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

3.2. الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,721	232

4.2. الثبات بحساب معامل التجزئة النصفية للمقياس

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,469
		Nombre d'éléments	116[a]
	Partie 2	Valeur	,606
		Nombre d'éléments	116[b]
		Nombre total d'éléments	232
		Corrélation entre les sous-échelles	-,643[c]
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	-3,610[c]
		Longueur inégale	-,783[c]
		Coefficient de Guttman split-half	,700

a. Les éléments sont : b1, b2, b3, b4, b5, b6, b7, b8, b9, b10, b11, b12, b13, b14, b15, b16, b17, b18, b19, b20, bb1, bb2, bb3, bb4, bb5, bb6, bb7, bb8, bb9, bb10, bb11, bb12, bb13, bb14, bb15, bb16, bb17, bb18, bb19, bb20, bb21, bb22, bb23, bb24, bb25, bb26, bb27, bb28, bb29, bb30, bb31, bb32, bb33, bb34, bb35, bb36, bb37, bb38, bb39, bb40, bb41, bb42, bb43, bb44, bb45, bb46, bb47, bb48, bb49, bb50, bb51, bb52, bb53, bb54, bb55, bb56, bb57, bb58, bb59, bb60, bbb1, bbb2, bbb3, bbb4, bbb5, bbb6, bbb7, bbb8, bbb9, bbb10, bbb11, bbb12, bbb13, bbb14, bbb15, bbb16, bbb17, bbb18, bbb19, bbb20, bbb21, bbb22, bbb23, bbb24, bbb25, bbb26, bbb27, bbb28, bbb29, bbb30, bbb31, bbb32, bbbb1, bbbb2, bbbb3, bbbb4.

b. Les éléments sont : bbbb5, bbbb6, bbbb7, bbbb8, bbbb9, bbbb10, bbbb11, bbbb12, bbbb13, bbbb14, bbbb15, bbbb16, bbbb17, bbbb18, bbbb19, bbbb20, bbbb21, bbbb22, bbbb23, bbbb24, bbbb25, bbbb26, bbbb27, bbbb28, bbbb29, bbbb30, bbbb31, bbbb32, bbbb33, bbbb34, bbbb35, bbbb36, bbbb37, bbbb38, bbbb39, bbbb40, bbbb41, bbbb42, bbbb43, bbbb44, bbbb45, bbbb46, bbbb47, bbbb48, bbbb49, bbbb50, bbbb51, bbbb52, bbbb53, bbbb54, bbbb55, bbbb56, bbbb57, bbbb58, bbbb59, bbbb60, bbbb61, bbbb62, bbbb63, bbbb64, c1, c2, c3, c4, c5, c6, c7, c8, c9, c10, c11, c12, c13, c14, c15, c16, c17, c18, c19, c20, c21, c22, c23, c24, c25, d1, d2, d3, d4, d5, d6, d7, d8, d9, d10, d11, d12, d13, d14, d15, d16, d17, d18, d19, d20, d21, d22, d23, d24, d25, d26, d27, d28, d29, d30, darajakolia.

c. La corrélation entre les sous-échelles (moitiés) du test est négative. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Les statistiques qui sont fonction de cette valeur peuvent présenter des estimations en dehors des limites théoriquement possibles.

3- الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

1.3. حساب الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

Statistiques de groupe

	maj	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	olya	3	37.752	0.50392	1,47196
	donya	3	44.502	1.29421	,70711

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
-9.751	6	,010	-4,00000	1,63299	-7,99579	-,00421
-9.751	4,315	,012	-4,00000	1,63299	-8,40646	,40646

2-3-صدق الاتساق الداخلي:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
Fahm widrak logha	13,6875	3,23973	12
Istikhdam logha	17,1875	3,79857	12
Maharat solokia	21,3750	4,50000	12
kolia	51,2500	10,82282	12

Corrélations

		Fahm widrak logha	Istikhdam logha	Maharat solokia	kolia
Fahm widrak logha	Corrélation de Pearson	1	,780**	,809**	,841**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	12	12	12	12
Istikhdam logha	Corrélation de Pearson	,780**	1	,854**	,702**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	12	12	12	12
Maharat solokia	Corrélation de Pearson	,809**	,854**	1	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	12	12	12	12
kolia	Corrélation de Pearson	,841**	,702**	,833**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	12	12	12	12

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

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,810	27

3.3. الثبات بحساب معامل التجزئة النصفية للمقياس

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	8	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	8	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,469
		Nombre d'éléments	116[a]
	Partie 2	Valeur	,606
		Nombre d'éléments	116[b]
	Nombre total d'éléments		27
	Corrélation entre les sous-échelles		-,643[c]
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		-3,610[c]
	Longueur inégale		-,783[c]
	Coefficient de Guttman split-half		,798

4- تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي:

1.4. التكافؤ حسب مقياس مهارات اللغة الشفهية:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
bo3dawal	19,5000	,75593	8
bo3dthani	59,1250	1,12599	8
bo3dtalit	30,3750	1,30247	8
bo3drabiaa	45,6250	4,24054	8
bo3dkhamis	12,1250	4,12094	8
bo3dsadiss	14,2500	1,03510	8
darajakolia	181,0000	3,02372	8

Corrélations

		bo3dawal	bo3dthani	bo3dtalit	bo3drabiaa	bo3dkhamis	bo3dsadiss	darajakolia
bo3dawal	Corrélation de Pearson	1	,755*	-,218	-,334	-,206	-,548	-,500
	Sig. (bilatérale)		,030	,605	,418	,624	,160	,207
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3dthani	Corrélation de Pearson	,755*	1	-,134	-,557	-,035	-,398	-,462
	Sig. (bilatérale)	,030		,752	,151	,935	,328	,250
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3dtalit	Corrélation de Pearson	-,218	-,134	1	-,074	-,170	,238	,073
	Sig. (bilatérale)	,605	,752		,861	,688	,570	,864
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3drabiaa	Corrélation de Pearson	-,334	-,557	-,074	1	-,635	-,138	,167
	Sig. (bilatérale)	,418	,151	,861		,091	,744	,692
	N	8	8	8	8	8	8	8
bo3dkhamis	Corrélation de Pearson	-,206	-,035	-,170	-,635	1	,628	,550
	Sig. (bilatérale)	,624	,935	,688	,091		,095	,158
	N	8	8	8	8	8	8	8

bo3dsadiss	Corrélation de Pearson	-,548	-,398	,238	-,138	,628	1	,822*
	Sig. (bilatérale)	,160	,328	,570	,744	,095		,012
	N	8	8	8	8	8	8	8
darajakolia	Corrélation de Pearson	-,500	-,462	,073	,167	,550	,822*	1
	Sig. (bilatérale)	,207	,250	,864	,692	,158	,012	
	N	8	8	8	8	8	8	8

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

2.4. تكافؤ حسب مقياس السلوك الإنطوائي:

Statistiques de groupe

	majmo3at	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
khajalkk	dabita	8	14,5000	1,69031	,59761
	tajribia	8	8,8750	1,24642	,44068

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
0,576	14	,792	5,62500	,74252	4,03245	7,21755
0,576	12,875	,792	5,62500	,74252	4,01930	7,23070

Statistiques de groupe

	majmo3at	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
intiwaakk	dabita	8	18,5000	1,77281	,62678
	tajribia	8	11,8750	1,64208	,58056

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
0.754	14	,304	6,62500	,85435	4,79261	8,45739
0.754	13,919	,304	6,62500	,85435	4,79160	8,45840

Statistiques de groupe

	majmo3at	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ozlakk	dabita	8	23,3750	1,84681	,65295
	tajribia	8	15,3750	1,84681	,65295

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
0,664	14	,566	8,00000	,92341	6,01949	9,98051
0,664	14,000	,566	8,00000	,92341	6,01949	9,98051

Statistiques de groupe

	majmo3at	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
koliaiintiwakk	dabita	8	56,3750	3,81491	1,34878
	tajribia	8	36,1250	1,45774	,51539

Test-t pour égalité des moyennes						
					Intervalle de confiance 95% de la différence	
t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
0.295	14	,295	20,25000	1,44389	17,15316	23,34684
0.295	9,002	,295	20,25000	1,44389	16,98377	23,51623

1- نتائج الفرضية الأولى:

Récapitulatif du traitement des observations[a]

	majmo3at	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
koliachkb	dabita	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

a. majmo3at = dabita

Descriptives[a]

	majmo3at		Statistique	Erreur standard
koliachkb	dabita	Moyenne	187,8750	1,21652
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	184,9984	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	190,7516	
		Moyenne tronquée à 5%	187,9167	
		Médiane	188,5000	
		Variance	11,839	
		Ecart-type	3,44083	
		Minimum	182,00	
		Maximum	193,00	
		Intervalle	11,00	
		Intervalle interquartile	4,75	
		Asymétrie	-,364	,752
		Aplatissement	,003	1,481

a. majmo3at = dabita

Tests de normalité[a]

	majmo3at	Kolmogorov-Smirnov[b]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
koliachkb	dabita	,143	8	,200*	,976	8	,941

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. majmo3at = dabita

b. Correction de signification de Lilliefors

Rangs

	majmo3at	N	Rang moyen	Somme des rangs
koliachkb	dabita	0[a]	,00	,00
	tajribia	8[a]	4,50	36,00
	Total	8		

a. Le test de Mann-Whitney ne peut pas être effectué sur des groupes vides.

2- نتائج الفرضية الثانية:

Récapitulatif du traitement des observations

	majmo3at	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
koliachkb	dabita	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	tajribia	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

Descriptives

	majmo3at		Statistique	Erreur standard
koliachkb	dabita	Moyenne	187,8750	1,21652
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	184,9984	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	190,7516	
		Moyenne tronquée à 5%	187,9167	
		Médiane	188,5000	
		Variance	11,839	
		Ecart-type	3,44083	
		Minimum	182,00	
		Maximum	193,00	
		Intervalle	11,00	
		Intervalle interquartile	4,75	
		Asymétrie	-,364	,752
		Aplatissement	,003	1,481
	tajribia	Moyenne	216,7500	1,49702
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	213,2101	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	220,2899	
		Moyenne tronquée à 5%	216,7222	
		Médiane	216,5000	
		Variance	17,929	
		Ecart-type	4,23421	
		Minimum	212,00	
		Maximum	222,00	
		Intervalle	10,00	
		Intervalle interquartile	9,25	
		Asymétrie	,141	,752
		Aplatissement	-1,863	1,481

Tests de normalité

	majmo3at	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
koliachkb	dabita	,143	8	,200*	,976	8	,941
	tajribia	,187	8	,200*	,878	8	,179

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

Rangs[a]

		N	Rang moyen	Somme des rangs
koliachkb - koliachkk	Rangs négatifs	0[b]	,00	,00
	Rangs positifs	8[c]	4,50	36,00
	Ex aequo	0[d]		
	Total	8		

a. majmo3at = tajribia

b. koliachkb < koliachkk

c. koliachkb > koliachkk

d. koliachkb = koliachkk

Test[a,b]

	koliachkb - koliachkk
Z	-2,524[c]
Signification asymptotique (bilatérale)	,012

a. majmo3at = tajribia

b. Test de Wilcoxon

c. Basée sur les rangs négatifs.

3- نتائج الفرضية الثالثة:

Statistiques pour échantillons appariés[a]

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	koliachkb	216,7500	8	4,23421	1,49702
	koliachkk	185,6250	8	10,35012	3,65932

a. majmo3at = tajribia

Corrélations pour échantillons appariés[a]

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	koliachkb & koliachkk	8	,718	,045

a. majmo3at = tajribia

Intervalle de confiance 95% de la différence		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Inférieure	Supérieure			
24,53553	37,71447	11,169	7	,000

4- نتائج الفرضية الرابعة:

Récapitulatif du traitement des observations

	majmo3at	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
koliaiikb	dabita	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
	tajribia	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

Descriptives

	majmo3at		Statistique	Erreur standard
koliaiikb	dabita	Moyenne	50,7500	1,17640
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	47,9682	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	53,5318	
		Moyenne tronquée à 5%	50,9444	
		Médiane	51,0000	
		Variance	11,071	
		Ecart-type	3,32738	
		Minimum	44,00	
		Maximum	54,00	
		Intervalle	10,00	
		Intervalle interquartile	4,50	
		Asymétrie	-1,198	,752
		Aplatissement	1,637	1,481
	tajribia	Moyenne	31,2500	,36596
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	30,3846	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	32,1154	
		Moyenne tronquée à 5%	31,3333	
		Médiane	31,5000	
		Variance	1,071	
		Ecart-type	1,03510	
		Minimum	29,00	

	Maximum	32,00	
	Intervalle	3,00	
	Intervalle interquartile	1,00	
	Asymétrie	-1,675	,752
	Aplatissement	3,136	1,481

Tests de normalité

	majmo3at	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
koliaiikb	dabita	,174	8	,200*	,883	8	,199
	tajribia	,280	8	,065	,745	8	,007

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. Correction de signification de Lilliefors

Rangs

	majmo3at	N	Rang moyen	Somme des rangs
koliachkb	dabita	8	4.50	48.50
	tajribia	8	12.50	98.50
	Total	16		

Test[a]

	koliachkb
U de Mann-Whitney	3.65
W de Wilcoxon	36,000
Z	-3,368
Signification asymptotique (bilatérale)	,001
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[b]

a. Critère de regroupement : majmo3at

b. Non corrigé pour les ex aequo.

5- نتائج الفرضية الخامسة

Récapitulatif du traitement des observations[a]

	majmo3at	Observations					
		Valide		Manquante		Total	
		N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
koliaiikb	tajribia	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%
koliaiikk	tajribia	8	100,0%	0	0,0%	8	100,0%

a. majmo3at = tajribia

Descriptives[a]

	majmo3at		Statistique	Erreur standard
koliaiikb	tajribia	Moyenne	31,2500	,36596
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	30,3846	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	32,1154	
		Moyenne tronquée à 5%	31,3333	
		Médiane	31,5000	
		Variance	1,071	
		Ecart-type	1,03510	
		Minimum	29,00	
		Maximum	32,00	
		Intervalle	3,00	
		Intervalle interquartile	1,00	
		Asymétrie	-1,675	,752
		Aplatissement	3,136	1,481
koliaiikk	tajribia	Moyenne	36,1250	,51539
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne inférieure	34,9063	
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne — Borne supérieure	37,3437	
		Moyenne tronquée à 5%	36,1389	
		Médiane	36,0000	
		Variance	2,125	
		Ecart-type	1,45774	
		Minimum	34,00	
		Maximum	38,00	
		Intervalle	4,00	
		Intervalle interquartile	2,75	
		Asymétrie	,086	,752
		Aplatissement	-1,187	1,481

a. majmo3at = tajribia

Tests de normalité[a]

	majmo3at	Kolmogorov-Smirnov[b]			Shapiro-Wilk		
		Statistique	ddl	Signification	Statistique	ddl	Signification
koliaiikb	tajribia	,280	8	,065	,745	8	,007
koliaiikk	tajribia	,159	8	,200*	,930	8	,516

*. Il s'agit d'une borne inférieure de la signification réelle.

a. majmo3at = tajribia

b. Correction de signification de Lilliefors

Rangs

	majmo3at	N	Rang moyen	Somme des rangs
koliaiikb	dabita	8	12,50	100,00
	tajribia	8	4,50	36,00
	Total	16		

Test[a]

	koliaiikb
U de Mann-Whitney	2.53
W de Wilcoxon	36,000
Z	-3,401
Signification asymptotique (bilatérale)	,001
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	,000[b]

a. Critère de regroupement : majmo3at

b. Non corrigé pour les ex aequo.

6- نتائج الفرضية السادسة:

Statistiques pour échantillons appariés[a]

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	tkb	56.37	8	3.81	1,49702
	tkk	50.75	8	3.32	3,65932

a. majmo3at = dabita

Corrélations pour échantillons appariés[a]

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	tkb & tkk	8	,768	,045

a. majmo3at = dabita

Intervalle de confiance 95% de la différence		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Inférieure	Supérieure			
24,53553	37,71447	6.35	7	,000

7- نتائج الفرضية العامة:

Statistiques pour échantillons appariés[a]

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	koliaistratijiyatkb	234.3121	24	6.6121	1,49702
	koliistratijiyatkk	229.5620	24	11.3350	3,65932

a. majmo3at = tajribia

Corrélations pour échantillons appariés[a]

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	koliaistratijiyatkb & koliistratijiyatkk	24	,176	,010

a. majmo3at = tajribia

Intervalle de confiance 95% de la différence		t	ddl	Sig. (bilatérale)
Inférieure	Supérieure			
24,53553	37,71447	3.90	15	,000