المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
(AIESA)

رئيس التحرير
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي
أستاذ التربية الخاصة – وكيل كلية علوم الإعاقة والتأهيل
للدراسات العليا والبحوث – جامعة الزقازيق

مدير التحرير
د. فكري لطيف متولي

العدد الثاني **يناير** (٢٠١٨) **جمادى أول** (١٤٣٩)

obeikan.com

رقم الايداع بدار الكتب المصرية
٢٠١٧ / ٢٤٣٥٣
الترقيم الدولي ISSN: 2537-0480
ISSN (Online) : 2537-0499

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

طبعت بمطابع دار المعارف المصرية

obeikan.com

(وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)

سورة النساء : الأية (١١٣)

obeikan.com

هيئـــــة التحـــــرير

أ.د/ ايهاب عبدالعزيز الببلاوي	رئيساً للتحرير
د/ فكـــري لطيـــف متـــولي	مديراً للتحرير
د.محمد ســعيد ســيد عجوة	عضواً
أ/ فهـــد محمـــد الفاضـــل	عضواً
أ/ شـــتوي مبـــارك القحطاني	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	عضواً

الهيئـــة العلمية الاستشارية

أ.د/ أسامة حسن محمد معاجيني	جامعة الملك عبدالعزيز - السعودية
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفيري	كلية التربية الأساسية - الكويت
أ.د/ حسام الدين محمود عزب	جامعة عين شمس - مصر
أ.د/ محمد السيد عيد الرحمن	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
د / السيد سعد الخميسي	جامعة الخليج العربي - البحرين
د/ سيد يسين التهامي	جامعة عين شمس
د/ صفاء محمد بحيري	جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا
د/ صبحي سعيد الحارثي	جامعة أم القرى - السعودية

obeikan.com

شـــــروط النشـــــــــر

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٥٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٤)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٤).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (١٢)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة ، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.

- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال رفع البحث على موقع المؤسسة :

http://wp.me/P94dJH-9l

أو بريد المجلة الإلكتروني: search.aiesa@gmail.com

obeikan.com

محتويات العـــــدد

العنـــــــــــــوان	الصفحة
افتتاحية العدد ..	٨
د/ منى فرحات إبراهيم جريش ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)	٩ – ٤٩
عبدالله علي عبدالله السليماني و د/ ماجد محمد عثمان عيسى ـــــــــــــــــــ فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف	٥٠ – ٩١
د/ خالد غازي الدلبحي ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ فعالية برنامج قائم على استخدام الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين	٩٢ – ١٢٢
منيره حمدان الغامدي و د/ السيد سعد الخميسي و د/ ريم عيسى الشيراوي ـــــــ فاعلية برنامج تدريبي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	١٢٣ – ١٥٩
مصلح براك العنزي ـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــ فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة	١٦٠ – ١٩٧

افتتاحية العدد :

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد الثاني من المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة التي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال التربية الخاصة ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

onelkan.com

فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)

اعـــداد

د/ منى فرحات إبراهيم جريش

كلية التربية – جامعة قناة السويس

obeikan.com

فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)

اعـــداد

د/ منى فرحات إبراهيم جريش

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا). وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٨- ١٠) سنوات، منهم (٧) اناث ، (٥) ذكور من ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من ضعف في القراءة ، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (٦) تلاميذ ومجموعة ضابطة تكونت من (٦) تلاميذ من مدارس ادراة ابوصوير التعليمية بالإسماعيلية ،وقد بلغ متوسط اعمارهم الزمنية (٩) سنوات . واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبار ستانفورد – بينيه لقياس الذكاء الصورة الرابعة تعريب لويس ميلكة ، ١٩٩٨ ، واستمارة دراسة حالة اضطرابات اللغة والكلام اعداد عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٧ ، مقياس تقييم النطق اعداد عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٧، مقياس تشخيص صعوبات القراءة اعداد فتحي الزيات ، برنامج تدريبي باستخدام التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) في الفئة العمرية ما بين (٨-١٠) سنوات إعداد الباحثة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وبتطبيق أدوات الدراسة والمقارنة بين المجموعتين توصلت الدراسة

الـى فعاليـة الـتعلم التعـاوني فـي تحسين الـوعى الفونولـوجي والقراءة الجهريـة لـدى تلاميـذ المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية :

صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)– التعلم التعاوني – الوعي الفونولوجي .

Abstract:

The present study aimed at using a cooperative learning strategy in improving phonological awareness and reading in children with dyslexia.The study sample consisted of (12) children aged between 8 and 10 years, of which 7 were females and 5 were reading disabilities who had weak reading. They were divided into two experimental groups, (6) children and a control group consisting of (6) children from the schools of management AbuSwir educational Ismailia, the average age of time (9.11) years.The study used the semi-experimental approach and the application of the study tools and the comparison between the two groups. The study showed an improvement in the phonological awareness and reading of the children in the experimental group, which in turn affects their interaction with others and their surroundings, indicating the impact of the program on the children of this group.

Key Words: Learning difficulties (dyslexia) - Collaborative learning - Phonological awareness.

مقدمة:

تعد فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا وأكثرها استقطابا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة(الطب، وعلم والنفس والتربية، وعلم الإجماع...)، ويعد هذا الاهتمام انعكاسا لخطورة هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة بالإضافة إلى الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة حيث يوجد عدد كبير من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على مختلف المستويات التعليمة حيث تتراوح نسبته الى أكثر من ١٥% بمصر وظهر مصطلح صعوبات التعلم على يد كيرك في مطلع الستينيات من القرن الماضي ليفرق بين مصطلحات التأخر العقلي وبطء التعلم والصعوبات التعليمية التي قد يعانى منها بعض التلاميذ نتيجة لعوامل داخلية او انمائية رغم تمتعه بالذكاء العادي تقريبا ولكنه لا يمكنه التحصيل بالمستوى الذى يتفق مع قدراته العقلية (عادل عبدالله ، ٢٠٠٦ ، ٣٠) .

ان هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبيا قياسا بفئات الاعاقات الأخرى ، ولكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة ويمكن القول ان هذه الفئة شائكة لتعدد اسبابها ومظهرها ، فقد يكون سبب الصعوبة مختلفا من فرد لآخر ، وقد يكون متأخرا في مظهر او اكثر ،ولكنه قد يكون مبدعا في جوانب اخري (قحطاني الظاهر ، ٢٠٠٤، ٤٤) .

ويمكن القول إن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني وتختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي، أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكيه سمعية أو بصرية . وربما يقترن بالصعوبة القرائية ضعفا في الاستيعاب القرائي ، ولذلك قد يكون العسر القرائي في

بعد واحد ،أوقد يكون في إبعاد متعددة في وقت واحد ، لذلك فان العلاج لا يكون بدرجة واحدة من الصعوبة ، ولذا فان اكتساب اللغة يعتبر من اهم المهارات الاساسية في مرحلة الطفولة المكرة ، وان القدرة على تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل سليم يعتبر عاملا اساسيا في عملية التعلم واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية .

يعد التعلم التعاوني من الاستراتيجيات الحديثة، التي تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار التلاميذ الذين يعملون في مجموعات، يعلم بعضهم بعضا، ويتحاورون فيما بينهم بحيث يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته إضافة إلى أنّ من أبرز فوائد التعلّم التعاونيّ هي إكساب الطلبة كثيراً من المهارات اللغويّة، مثل مهارات الاستماع والحديث من خلال المناقشات التي تجري ضمن المجموعة، ومهارات القراءة والكتابة من خلال كتابة القرارات التي تتوصّل إليها المجموعة، وقراءة المهمّة المطلوب إنجازها إضافة إلى قراءة التقرير المعدّ من قبل المجموعة بعد إنجاز المهمّة، هذا فضلاً عن المهارات الاجتماعيّة المتعدّدة التي تكتسب في أثناء العمل التعاونيّ، وزيادة الدافع نحو التعلّم نتيجة النجاح الذي يحقّقه أفراد المجموعة، والشعور بالراحة النفسيّة لزوال عوامل التوتّر الناتجة عن الغيرة في التعلّم التنافسيّ(محمود فتوح ، هيا تركي ، ٢٠١٠).

ويتضح أن من أهم المشكلات الأساسية لدى الطفل ذوى صعوبات القراءة التمييز السمعي والذى يكون وراء اضطرابات النطق ، والى يبدو في عدم قدرته على ادراك الفروق بين اصوات الحروف المختلفة ومن ثم يبدل نطقها مكان بعضها البعض ولاسيما الاصوات المتشابهة ومن هنا يجب تدريب الطفل على التمييز السمعي وهو ما

تسعى له الدراسة من تحسين الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا).

مشكلة الدراسة:

من خلال الخبرة والممارسة العملية للباحثة في مجال التربية الخاصة حيث أنها من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ومن خلال الإشراف على التربية العملية وتفقدها للعديد من مدارس التربية الخاصة بمحافظة الإسماعيلية، لاحظت الباحثة وجود بعض المشاكل التي يُعاني من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وخاصةً فيما يتعلق بالتمييز السمعي وما قد يؤثر بدروه سلبياً على التفاعل الاجتماعي لديهم، لذلك أرادت الباحثة أن تسلط الضوء على مشكلات الاستيعاب القرائي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث استخدمت الباحثة التعلم التعاوني الحالية لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية هؤلاء التلاميذ.

ومن خلال ما سبق تري الباحثة أن هذا الموضوع جدير بالبحث والدراسة ، وهذا ما أكده عدد من الدراسات ومنها دراسة (كارولين واخرون Caroline et.al ، ٢٠٠١ ؛ جيتسي وميلسيا Guisti,Melissa,A ، ٢٠٠٢ ؛ فيرجينيا وجوديث Virginia & Judith ، ٢٠٠٣ ؛ جروبيري واخرون Grawburg ,Meghann ، ٢٠٠٤ ، عمر عبد العزيز، ٢٠١٢ ؛ Mathew, Schneps ، ٢٠١٤) حيث أكدت هذه الدراسات على مدى أهمية استخدام بعض الاستراتيجيات والتي من أهمها التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) .

ومما سبق فان مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في السؤال الرئيسي التالي:

ما فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) ؟

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) وذلك من خلال:-

* أستخدم استراتيجية التعلم التعاوني .

* التحقق من فعاليته في تحقيق هدفه، ومدى استمرار أثره بعد الانتهاء وخلال فترة المتابعة.

أهمية الدراسة:-

الاهمية النظرية :

تكمن الاهمية النظرية للبحث في توفير اطار نظري حول استراتيجية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا)حيث أنه يسهم في إكساب التلاميذ بعض المهارات والقيم الاجتماعية مثل التعاون ، وإبداء الرأي ، والثقة بالنفس ، وتحمل المسؤولية ، والتي قد يصعب تحقيقها بطرق التدريس الأخرى.

الاهمية التطبيقية : يقدم هذا البحث نموذجاً إجرائياً للتدريس وفق أسلوب التعلم التعاوني مما يفيد المهتمين بالتربية والتعليم بصفة عامة والمهتمين بذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة في الآتي

أ – تحسين المناهج بطريقة تسمح باستخدام التعلم التعاوني فيها .

ب-تطوير كفاياتهم في إعداد نماذج تدريسية للتعلم التعاوني في كافة المواد بمختلف المراحل الدراسية وفق الأسلوب العلمي الصحيح .

ت- حاجة الاطفال ذوى صعوبات تعلم قراءة برامج لتحسين.

مصطلحات الدراسة:-

- **صعوبات تعلم القراءة (الديسلكسيا):** يعرفها جاراد Jarrad (٢٠١٣) : بأنها اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية و غير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو بعدم الرغبة في الدراسة و يكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني من هذا الاضطراب عاديا أو فوق العادي .

وتعرف اجرائيا بأنها صعوبة تعلم القراءة و المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لأدراك العلاقة بين الحروف المنطوقة وإدراكها كرموز لينتج عنها خلل في فهم المعاني وإدراك الرموز الخطية مع مراعاة الشروط التشخيصية المنصوص عليها في تصنيف الجمعية الأمريكية للاضطرابات النفسية والعصبية .

- **الوعي الفونولوجي:** ويعرفه كلا من (سميرة ركزة ، فايزة الحمادي ، ٢٠١٧) : على أنه القدرة على إدراك الأصوات اللغوية وكيفية استعمالها، حيث أنه ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام وهو تعلم عدد كافي من المتطابقات بين الحروف و الأصوات للبدء في فك الترميز.

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه : الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس النطق والتي تعبر عن قدرة التلميذ على ادراك الاصوات اللغوية والتمييز بينهم وكيفية استعمالها وتوظيفها بشكل صحيح .

- **التعليم التعاوني:** أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم تلاميذ ذوى صعوبات التعلم الى مجموعات تعاونية مقسمة من (٤- ٦) طلاب يعملون معا بشكل تعاوني ويساعدون

بعضهم لإنجاز المهمة التعليمية ويقتصر دور المعلم على الاشراف والتوجيه واعطاء التغذية الراجعة للمجموعات كافة عند الحاجة (عمر عبد العزيز ، ٢٠١٢).

وتعرفة الباحثة إجرائيا بأنه : عبارة عن التعلم في مجموعات تعاونية غير متجانسة مكونة من ٣ –٤ أشخاص يعملون معا تحت إشراف المعلم أو ضمن إطار من التعاون الذاتي داخل المجموعة من أجل أن يساعد بعضهم بعضا في عملية التعلم وعلى المعلم تغيير أدوار أفراد المجموعة عدة مرات خلال العام الدراسي بحيث يتناوب كل فرد في المجموعة على القيام

بجميع الادوار فيها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة .

الإطار النظري:

اولًا: صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا):

قبل التطرق لمفهوم الديسليكسيا من الناحية الاصطلاحية يجب الإشارة إلى أن Dyslexia مصطلح من اللغة اليونانية القديمة يتكون من مقطعين : Dys : معناها ركيك أو ناقص و Lexia معناها كلمات او لغة ، فيشير له المعجم بأنه سوء الكلام أو رداءته او ضعف او ركاكة في القدرة على التواصل اللغوي أما التعريف الاصطلاحي يعد مفهوم صعوبات القراءة مفهوما أكثر تحديدا في مقابل المفهوم الموسع و المسمى صعوبات التعلم، ذلك المفهوم الموسع و العام الذي يتضمن العديد من صور و أشكال الاضطرابات في الإسماع و التفكير، و الكلام، و الكتابة، و إجراء العمليات الحسابية الأولية و ذلك كما هو وارد في تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكي سنة ١٩٧٧، و هو الأمر الذي جعل فليتشير و آخرين ٢٠٠٢ يشيرون إلى أننا يجب ألا نستمر في استخدام المفهوم العام و الموسع المسمى صعوبات التعلم، و

بخاصة عندما نريد أن نناقش صعوبات القراءة أو عند مناقشة الصعوبات النوعية الأخرى (أحمد حمزه ، ٢٠٠٨ ، ٥٣).

ومن التعريفات أيضا لمفهوم صعوبات القراءة أو العسر القرائي هو أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأه الطفل حيث تعد الفكرة المركزية التي يدور حولها مصطلح الصعوبات النوعية النمائية في القراءة هي أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة في القراءة مع أن الاطفال لا يعانون من مشكلات في السمع أو الأبصار، و لا حتى في نقص الفرصة للتعلم ،ويوضح فينتون ودانيال Venton, Danielle (٢٠١١) أنه يوجد العديد من التعريفات التي تناولت ظاهرة الديسلكسيا، فحسب الاتحاد العالمي لطب الأعصاب يمكن تعريف عُسر القراءة بكونه: اضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية والذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية والملائمة حيث يتبعها إعاقة إدراكية جوهرية كثيراً ما تكون من أصل صحي ، وهنا لا بد من الإشارة إلى أن الطلاب المصابين بـ (العسر القرائي) يكون مستوى ذكائهم عاديا جدًا أو حتى فوق العادي. كما أن العسر القرائي ليس له علاقة بالتخلف العقلي بل إن الطلاب المعسرين فرائيا يمكن أن يكونوا مبدعين في مجالات أخرى ،وفي ذلك السياق يشير الاتحاد العلمي لعلم الأعصاب إلى أن هذا المفهوم يشير إلى اضطراب يظهر في صورة صعوبة أو مشكلة في تعلم القراءة أو صعوبة أو مشكلة لأن يتعلم القراءة برغم وجود تعليم مناسب، و ذكاء عاديين و مستوى ثقافي و اجتماعي طبيعي حيث إنها صعوبة نوعية محددة تخص حالات الأطفال ذوي الذكاء المتوسط و فوق المتوسط، و عاديين في السمع و البصر، و ينحدرون من أسر

عادية إلا أنهم لا يقرؤون إلى الحد أو المستوى العادي(Peterson, , 2012). Pennington

كما يعرفها جاراد Jarrad (٢٠١٣) : بأنها اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية و غير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو بعدم الرغبة في الدراسة و يكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني من هذا الاضطراب عاديا أو فوق العادي.

ويعرفها كلا من فيلبس وكيلى وسيميس بأنها : صعوبة مستمرة وشديدة في تعلم القراءة واكتساب مهاراتها لدى أطفال مدارس اذكياء بشكل طبيعي، ليست لديهم أي اضطرابات حسية أو عصبية، يعيشون في بيئة اجتماعية ثقافية طبيعية، و تتميز هذه الصعوبة باستمراريتها على المدى البعيد، كما أن تشخيصها لا يتم إلا بعد مرور ٦ أشهر على الأقل من الشروع في تعلم اللغة الكتابية فإنها تصيب حوالي ١ إلى ٨ % من الأطفال في سن المدرسة (Phillips,; Kelly,٢٠١٣)

وتقسم صعوبات التعلم الى صعوبات التعلم النمائية وهى احد العوامل الت تكون مسئولة عن انخفاض التحصيل الاكاديمي للطفل والتي تؤدى اليه مباشرة ، حيث انها تتضمن في الواقع اضطرابات في كلا من : الانتباه ، الادراك ، الذاكرة ، التفكير، واللغة ، وهو الامر الذى يمكن ان يؤدى الى اعاقة التقدم الاكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادى من الذكاء والنوع الثاني من صعوبات التعلم هو صعوبات التعلم الاكاديمية مثل صعوبات في تعلم القراءة ، الكتابة ، التهجي ، والعمليات الحسابية (كيرك ، كالفنت ، ١٩٨٨ ، ٢١١) .

أسباب عسر القراءة – الديسلكسيا:

لا يوجد أي إجماع من العلماء و الباحثين حول أسباب ظاهرة عسر القراءة، لكن الدراسات التي أجريت في هذا المجال تشير إلى ارتباط عسر القراءة بعوامل تنتمي إلى مجالات متعددة نوجز أهمها فيما يلي :

العوامل الفيسيولوجية : يتميز الطفل المصاب بالديسليكسيا بتركيبة دماغية مختلفة عن الطفل السوي، مما يؤدي إلى عدم الفعالية في الربط بين القسم الأيمن و الأيسر للدماغ، و يعزى هذا الأمر غالبا للعامل الوراثي، حيث أن ٥٠ % من حالات الديسليكسيا لديهم أقارب يعانون من الظاهرة نفسها ، و قد أثبتت الدراسات الحديثة التي أجريت على أطفال عسر القراءة، أن المنطقة السمعية في مخ هؤلاء تختلف عن نظيرتها عند الأطفال الآخرين، كما أن منطقة اللغة بالمخ لدى الأشخاص المصابين بعسر أو عجز القراءة في النصف الأيسر من المخ، أصغر و أقل في عدد خلاياها. في نفس الإطار دائما، لوحظ أن النشاط الكهربائي في النصف الأيسر من المخ لدى الذين يعانون من عسر القراءة، يختلف بصفة جوهرية عن نظيره لدى الذين لا يعانون من هذه الصعوبة (Susan J. Pickering ,2012)

العوامل النفسية :

أن العوامل النفسية تلعب دورا كبيرا في ظهور عسر القراءة (٢٠١٤) John يوضح جون ، و يمكن تلخيص أهمها في النقط التالية :

أ – **اضطراب الإدراك السمعي و الإدراك البصري:** الإدراك عملية معقدة تبدأ باستثارة الحواس، و تنتهي بمعالجة المعلومات في الدماغ، و استخلاص ما هو قابل للإدراك

منها. و من هنا يظهر مدى تأثير أي خلل باعتبار القراءة عملية معقدة يتداخل فيها الإدراك السمعي (كيفية نطق الحروف) بالإدراك البصري (كيفية كتابتها).

ب – الاضطرابات اللغوية : تؤثر حصيلة الطفل و قاموسه اللغوي على تعلمه و تفسيره للمادة المقروءة المطبوعة، كما أن الأطفال الذين لديهم تشوه في بعض الأصوات يعجزون في الأغلب عن القراءة بشكل صحيح.

ج – اضطراب الذاكرة : تنقسم اضطرابات الذاكرة إلى اضطرابات الذاكرة السمعية واضطرابات الذاكرة البصرية، وقد أثبتت العديد من الأبحاث وجود صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، ويفسر هذا الفشل في الاسترجاع إلى عدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي و استخدام استراتيجيات للحفظ و التذكر و الاسترجاع أقل فاعلية و كفاءة مقارنة مع الأطفال العاديين .

العوامل اللغوية: قد تكون خصائص اللغة المنطوقة، ونظام الكتابة (قواعد الإملاء)، وطرق تعليم القراءة والكتابة عوامل مساهمة في ظهور عسر القراءة لدى الأطفال، و كمثال على ذلك نذكر صعوبة القراءة في اللغة الإنجليزية، و التي تتميز بتهجئتها اللغوية المعقدة حيث توظف أنماط الهجاء على عدة مستويات. وتعتبر الفئات الهيكلية الرئيسية التي تشكل التهجئة الإنجليزية هي المراسلات الصوتية للحروف، المقاطع، و المورفيمات. أما بعض اللغات الأخرى، مثل الإسبانية، فلديها تهجئة أبجدية توظف فقط المراسلات الصوتية للحروف، مما يجعل تعلمها أسهل نسبيا من تعلم الإنجليزية.

الوعي الفونولوجي : على انه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة ، القدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على ادخال التغييرات المختلفة على الكلمة المُرادة، الامر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها

وعن المرجع الذي تمثله، واعتبارها قالباً مركباً من عدة أجزاء: مقاطع واصوات (Gombert 1992).

وتشكل قدرة الوعي الصوتي جزءاً من قدرة عامة تعرّف بالوعي اللغوي والتي تشمل مركبات مختلفة أخرى بالإضافة للوعي الصوتي منها قدرة الوعي الصرفي (مثلاً معرفة وجوب إضافة تاء التأنيث للفعل الماضي عند قصد المؤنث به: نامت، أكلت، أو معرفة كون عدد من الكلمات ينتمي لنفس المجموعة . الوعي السيمانيكي (مثلاً معرفة أن نفس الكلمة من الممكن أن تحمل أكثر من معنى: سبعة، صبر، قانون)، الوعي السينتاكتيكي (مثلاً القدرة على فهم نفس الجملة بأشكال مختلفة : ورقة الوردة الحمراء) والوعي البراجماتيكي (مثلاً معرفة وجوب الأخذ بعين الاعتبار مدى معرفة السامع بالموضوع المناقش من بين جميع مركبات الوعي اللغوي يبرز الوعي الصوتي كمركب أساسي وهام بشكل خاص في عملية اكتساب القراءة. حيث يتفق عدد كبير من العلماء والباحثين على أن النجاح في المهام المتعلقة بالوعي الصوتي هو المؤشر الأفضل للقدرة على اكتساب القراءة في المراحل الأولى (Leitao et al 1997,Catts 1993 ، ١٩٨٥ Stanovich 1984, Tunmer & Nestale).

الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي (الديسليكسيا) :

سبق أن ذكرنا التعريف الموجز للوعي الفونولوجي، وقبل توضيح علاقته بالعسر القرائي، من الأجدر أن نبرز مكوناته وعناصره لتتضح لنا العلاقة بكيفية أعمق ، وهذا ما أكده كلا من (Michael *Ramus, 2001,* Simmons & Singleton, 2000 ؛ Morais, 2003, Gruber, M. & Olofsson, 2003, Gruber , 2003, سميرة زكزة ، فايز الحمادى ،٢٠١٧) وتتمثل تلك المكونات والعناصر في:

١- تقسيم الجمل إلى كلمات:

يعتبر تقسيم الجمل الى كلمات من الموضوعات الهامة للأطفال الذين يدخلون المدرسة حيث معرفة أن الجمل مكونة من كلمات هي المرحلة الأولى في التحليل حتى يستطيع الطفل معرفة أن الكلمة مكونة من مجموعة من الفونيمات، وإدراك أن لكل كلمة حدودا سمعية صوتية في مراحل تعلم القراءة الأولى يعتبر مؤشرًا قويًا على الأداء القرائي في المراحل اللاحقة. وقد ينجح الأطفال بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...).

٢- تقسيم الكلمات إلى مقاطع:

إن مقدرة الطفل في مستوى رياض الأطفال على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

٣- التنغيم:

يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة مستقبلًا، ويساعد التنغيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس). كما يعلم التنغيم الطفل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.

ومن جهة أخرى يعلم التنغيم الطفل القدرة على الربط بين الخصائص والصفات التي تنظم أنماط ترابط الحروف في الكلمات في اللغة، وقد أشارت بعض الأبحاث إلى أن الطلاب الذين يتلقون خدمات علاج النطق واللغة ممن يعانون من اضطراب في الوعي الفونولوجي يستفيدون من تدريبات التنغيم المباشرة، كما بينت الدراسات أن الأطفال الذين علموا قوانين التنغيم والربط بين الأصوات والحروف أظهروا تقدمًا عاليًا في مهارتي القراءة والتهجئة، كما أنهم استمروا على هذا التقدم.

٤- المزج الصوتي

هو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعتبر مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ. والمزج الصوتي يحضر الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات.

وهو يساعد على ظهور (الأوتوماتكية) في ربط الأصوات بعضها مع بعض وهو عنصر ضروري للنمو القرائي فقد بينت الدراسات أن الأطفال الصغار يتعلمون ربط الأصوات ومزجها بشكل أسرع من تعلم تقسيم أصوات الكلمة؛ لهذا فإن تمارين المزج الصوتي تقدم لهم قبل تقسيم الكلمات.

٥- تقسيم الكلمات إلى أصواتها:

إن قدرة الطفل على تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هو آخر مستويات التحليل اللغوي، وهنالك علاقة قوية بين وعي الطفل بأصوات الكلمة والقدرة على القراءة والنشاطات الأساسية لتعليم تقسيم الكلمة إلى أصواتها اللغوية هي:

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).

– القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

ويعد التساؤل الخاص بالعلاقة بين الوعي الفونيمي والوحدات الصرفية بالعسر القرائي (الديسليكسيا) تساؤلًا مركزيًا في إشكالية النمو القرائي. وكملاحظة أولية يمكن القول أن العسر القرائي هو صعوبة في القراءة تحدث لدى الطفل بالرغم من الذكاء عنده، عاديًا كان أو متوسطاً على الأقل، وبرغم الظروف التعليمية والاجتماعية المناسبة وبرغم عدم وجود اضطرابات نفسية أو انفعالية أو عصبية... وبالتالي فالمشكلة هي في وجود قصور في القدرات الفونيمية لدى الطفل.

وهناك وجهتا نظر مختلفتان تتلخص في: أن القصور والضعف في الجانب الفونيمي لدى الطفل الذي يعاني من العسر القرائي يعوقان لديه نمو القدرات الصوتية، وأن الوعي الصوتي ينمو ويتطور بصورة مستقلة في سياق تعلم القراءة، وأن الجانب السيمنتي (الدلالي) يتم تعلمه واكتساب مهاراته من خلال اللغة الشفوية أو المنطوقة. ولقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن قصور لدى المصابين بالعسر القرائي فيما يخص الوعي الصوتي بالوحدات الصرفية، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة (كارولين،٢٠٠١) التي توصلت إلى ضعف الوعي الصوتي لدى الاطفال.

إن القدرة على القراءة والفهم يتوقف على التعرف الآلي السريع، وفك رمز الكلمات المفردة، وهو يعتمد على القدرة على تقسيم الكلمات والمقاطع إلى أصوات من هنا نشير إلى أن الوعي الصوتي يأتي قبل مهارات فك الرموز، وبدلا من الإشارة إلى القدرة على المطابقة من الحرف / الصوت أو نطق الكلمات صوتيًا، يشير الوعي الصوتي إلى وعي يأتي قبل هذه القدرات وهي من عناصر الوعي الفونولوجي.

ونستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والعسر القرائي تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

– بعد سببي بحيث إن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى العسر القرائي.

– بعد تنبؤي بحيث إن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، مؤشر دال على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.

– بعد علاجي بحيث إن دعم القدرات الفونولوجية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة، يساهم إلى حد كبير في معالجة العسر القرائي. من هنا تكمن أهمية التدخل المبكر للنمو الفونولوجي.

التعليم التعاوني :

يعرف Johnson ,Johnson & Smith (١٩٩١)التعليم التعاوني على أنه "استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن". تعرفه فاطمه خليفه مطر(١٩٩٢) انه :اسلوب في تنظيم الصف حيث تقسم الطلاب الى مجموعات صغيره غير متجانسه يجمعها هدف مشترك هو انجاز المهمة المطلوبة وتحمل مسؤوليه تعلمهم وتعلم زملائهم . ويعرفه جابر عبدالحميد جابر(١٩٩٩) بانه : نموذج تدريس فريد لأنه يستخدم مهمه مختلفة او عملا مختلفا وكذلك يستخدم بنيه مكافأة لتحسين تعلم الطلاب ،ان بنيه المهمة او تنظيمها يتطلب من الطلاب ان يعملوا معا في مهمه مشتركه في جماعات صغيره وان تراعى بنيه المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي.

يعرفه عبدالسلام مصطفى عبدالسلام (١٩٩٩) بانه :اسلوب او نموذج تدريسي يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيره عن طريق المناقشة والحوار والتفاعل مع بعضهم ومع المعلم واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعيه ويقومون معا بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعده المعلم وتؤدى في النهاية لاكتسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيقهم الاهداف المرغوبة .

ويعرفه محمد حسن المرسى(١٩٩٥) بانه :اسلوب للتعلم الصفي يتم بموجبه تقسيم الطلاب الى مجموعات صغيره غير متجانسه يعمل افرادها متعاونين متحملين مسؤوليه تعلمهم وتعلم زملائهم وصولا الى تحقيق اهدافهم التعليمية التي هي في الوقت نفسه اهداف المجموعة .

وتعرفه سناء محمد سليمان(٢٠٠٥) بانه : اسلوب تعلم يعمل فيه الطلاب في مجموعات صغيره داخل حجرة الصف تحت اشراف وتوجيه المعلم تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية (عالي – متوسط – متدن) يتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف او اهداف مشتركه لزياده تعلمهم وتعليم بعضهم بعضا .

ويعرفه عمر عبد العزيز (٢٠١٢) : على أنه أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم تلاميذ ذوى صعوبات التعلم الى مجموعات تعاونية مقسمة من (٤- ٦) طلاب يعملون معا بشكل تعاوني ويساعدون بعضهم لإنجاز المهمة التعليمية ويقتصر دور المعلم على الاشراف والتوجيه واعطاء التغذية الراجعة للمجموعات كافة عند الحاجة .

*مبادئ التعلم التعاوني : ويذكر محمود عبدالحليم منسى (٢٠٠٣، ١٨٥) ان فكرة التعلم التعاوني تستند على خمسة مبادئ رئيسة هي:

* التفاعل وجهاً لوجه: ويعنى هذا المبدأ ضرورة جلوس أفراد المجموعة مع بعضهم، والتفاعل والتواصل لفظياً، يتبادلون وجهات النظر، ويتناقشون بشكل عقلاني هادف، سعياً للوصول إلى فهم مشترك وحلول متفق عليها.

*الاعتماد البيني المتبادل: يعني هذا المبدأ أن كل فرد في المجموعة عنصر هام، ويعتمد عليه أفراد المجموعة الآخرين ولديه ما يقدمه دعماً لهم في العمل / الأعمال المطلوبة منهم، ويدرك كل فرد أن نجاح المجموعة مسؤوليته الشخصية كما هو مسؤولية الجميع ويرفعون شعاراً يقول " الفرد للمجموعة والمجموعة للفرد ".

*التواصل الإيجابي: يعني هذا المبدأ أن يكون الطلاب قادرين على التواصل الإيجابي، قادرين على تبادل الأفكار، قادرين على طرح وجهات نظرهم بوضوح وسهوله، وعليه لا بد من تعليم الطلاب مهارات التفاعل الاجتماعي الإيجابي البناء، ومهارات العمل في مجموعات صغيرة، بحيث يحافظون على تماسك المجموعة ودافعية وحماس وانسجام أفرادها.

*الفرد مسؤول: يعني هذا المبدأ أن يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية إنجاز العمل المنوط به في الوقت المحدد، وبالنوعية ودرجة الإتقان المطلوبة.

*المعالجة: ويقصد بها أن يتعاون أفراد المجموعة ويقومون بالعمل، لكن لا بد لهم من تحليل عملهم وممارستهم والخروج بتغذية راجعه حول مدى التنسيق والتفاعل والتواصل بينهم وما درجة فاعلية كل ذلك، وكذلك ما درجة جودة المنتج ؟ ومن ثم يقررون كيف يحسنون أداءهم، كيف يعالجون المهمات المطروحة بطرائق أفضل، كيف يعززون ويعمقون العلاقات الاجتماعية، والتفاعلات التعليمية بينهم، وهذا هو المقصود بالمعالجة.

الدراسات السابقة:

ظهر العديد من الدراسات التي استهدفت استخدام استراتيجيات مختلفة في تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم ، **كدراسة كارولين واخرون Caroline et.al (2001)** حيث أجرت دراسة على أثر أستخدم استراتيجية تدريب معينة على الوعى الفونيمى والقراءة الجهرية لدي أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وهدفت الدراسة الى تدريب مجموعة من أطفال الروضة على ادراك الفونيميات الامر الذى يؤدى الى زيادة قدرتهم على القراءة ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلا موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وقد استخدمت الدراسة الادوات الاتية : أربعة مقاييس هي الطلاقة في تسمية الحروف ، والطلاقة في تسمية الاصوات والتعرف عليها ، والقدرة على ادراك الفونيمات ، والقدرة على تجزئه الكلمة الى فونيميات ، واوضحت النتائج حدوث تحسن اطفال المجموعة التجريبية وهذا يدل على مدي فعالية البرنامج المستخدم . كما استخدمت **جيتسي وميلسيا (٢٠٠٢) Guisti ,Melissa,A** دراسة هدفت الى التحقق من فعالية العلاج الحركي اللفظي لدى عينة من الاطفال ذوى اضطرابات النطق ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلة ،و (١٦) طفلا ممن تتراوح اعمارهم ما بين (٨- ١١) سنوات ويقوم الاتجاه العلاجي على افتراض ان نطق الصوت يتأثر بالأصوات المجاورة له ، وان هناك تتداخل في النطق بين نطق الاصوات والحروف ، ولذلك يتم اختيار الصوت المنطوق بشكل خاطئ ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج الحركي اللفظي لدى عينة من الاطفال ذوى اضطرابات النطق في خفض اضطرابات النطق ، كما أجرى عبيدات (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات

وتفاعلاتهم الاجتماعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية في التدريس ، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من الصف الخامس الابتدائي وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية في التحصيل و التفاعلات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية وذلك نظرا لاستخدام التعلم التعاوني .

وفى دراسة **فيرجينيا وجوديث (Virginia & Judith(2003** فتناولت معرفة الحروف ، والوعي الصوتي ، نمو الكلام لدى اطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، ، وهدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين معرفة الحروف ونمو مهارات الكلام والوعى الصوتي ومهارات القراءة المبكرة عند الاطفال ، وتكونت عينة الدراسة من (٩٩) طفلا في سن ما قبل المدرسة ، وقد اشارات النتائج الى أن الوعى الصوتي يرتبط بمقدار القراءة المبكرة بينما ارتبطت معالجة الفونيميات بشكل مباشر مع معرفة الحروف واصواتها .

كما أشارت **دراسة جروبيري واخرون Grawburg,Meghann(2004)** مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعى الفونولوجي لعلاج اضطرابات النطق لدى عينة من الاطفال ، وهدفت الدراسة الى معرفة أثر واهمية وفعالية البرنامج وبخاصة مع الاطفال ذوى الخلل الفونولوجي الذى لا يصاحبه أي خلل في المهارات او القدرات الحركية ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٨ طفلا تراوحت اعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات ممن يعانون من اضطرابات في النطق ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في اكتساب النظام الفونولوجي للأطفال ذوى الخلل وتحسين مستوى النطق لديهم، **وهدفت دراسة Amy** (٢٠٠٥) الى اثر التدخل المبكر في اكتساب مهارات قراءة مبكرة وخاصة لدى الاطفال ذوى صعوبات القراءة في الوعى الفونولوجي وقد

استخدمت نموذج برادلي وبراين حيث كان له تأثير على مهارات الوعى الصوتي للأطفال الصغار الذين ظهرت لديهم مشاكل في القراءة والسلوك ، وافترضت الدراسة ان العينة سوف تظهر تحسنا ملحوظا في مهارات السجع ومجانسة الحروف بعد التطبيق ، وتكونت عينة الدراسة من ٦ أطفال ممن يعانون من مشاكل في الوعى الفونيمى والسلوك، وقد استخدمت الدراسة المؤشر الديناميكي للمهارات الاساسية للقراءة المبكرة ،وقد أسفرت النتائج الى فعالية النموذج في تنمية الوعى الصوتي في القراءة والسلوك ومجانسة الحروف .

وفى دراسة عبد العزيز (٢٠١٢) والتي هدفت الى تقييم استخدام التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوى صعوبات تعلم والعاديين وتكونت عينة الدراسة من(٤٠) طالبا من العاديين وذوى صعوبات التعلم من الصف الرابع وتم تقسيمهم الى مجموعتين (٢٠) طالب عادى و(٢٠) طالب من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدارس جدة وتم توزيع افراد العينة بطريقة عشوائية وتم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين افراد المجموعتين التجريبيتين باستخدام التعلم التعاوني والمجموعتين الضابطتين (الطريقة التقليدية)في مستوى تحسن الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعتين .

وجود فروق ذات دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين افراد المجموعتين التجريبية الأولى (تلاميذ صعوبات التعلم) و التجريبية الثانية (العادين) في مستوى تحسن الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يُمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:-

١- توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم النطق لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقييم النطق لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي على مقياس تقييم النطق وذلك بعد مرور فترة (شهرين) من تطبيق البرنامج التدريبي.

منهج الدراسة وإجراءاتها :

- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي نظراً لملائمته للدراسة الحالية ومتغيراتها.
- **عينة الدراسة:** و تكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٠) بمتوسط عمر زمنى قدرة (١١. ٩) سنوات وأحد عشر شهرا ، منهم (٧) اناث، (٥) ذكور من ذوي صعوبات القراءة الذين يعانون من ضعف في القراءة ، وقد تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة تجريبية تكونت من (٦) اطفال ومجموعة ضابطة تكونت من (٦) اطفال من مدارس ادراة ابوصوير التعليمية بالإسماعيلية ، والمجموعتان متكافئتان في ، الذكاء ، مستوى النطق والقراءة الجهرية والعمر وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية جدول (١) يوضح كيف تم اختيار عينة الدراسة.

جدول (١) تجانس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي على متغيرات الدراسة حيث أن ن= ١٢

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	U	z	مستوى الدلالة ونوعها
الذكاء	تجريبية	١٣ .٢	٦٣	٠. ٥١١	٠. ٦٠١ غير دالة
	ضابطة	١١ .١			
مستوى النطق	تجريبية	١١ . ١	٤١-	٠. ٧٦١	٠. ١٩٦ غير دالة
	ضابطة	١٣			
العمر	تجريبية	٩ .١١	٥١١	٠. ٨٣١	. ٣٤٧ غير دالة
	ضابطة	١٠ .١			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا بين افراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، مما يشير الى تجانس المجموعتين من حيث الذكاء ومستوى النطق والعمر.

٣- أدوات الدراسة:

(١) اختبار ستانفورد- بينيه لقياس الذكاء، (الصورة الرابعة، تعريب/ لويس مليكة، ١٩٩٨).

يهدف المقياس إلى تحديد نسبة ذكاء أفراد العينة من المعاقين فكرياً، وهو من المقاييس شائعة الاستخدام بين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وخاصة في مجال الإعاقة الفكرية، ويشتمل المقياس على (١٥) اختبار فرعى موزعين على (٤) مجالات هي الاستدلال اللفظي - الاستدلال المجرد/ البصرى - الاستدلال الكمي - الذاكرة قصيرة المدى.

أجريت دراسات صدق المقياس بثلاث طرق مختلفة فضلاً عن تهيئة عوامل صدقه من خلال الإعداد بدءاً من تصور المركبات وتعريفها وتحليل الفقرات على أساس أحكام من يستطيعون الحكم بما اذا كانت الفقرات متحيزة أم لا، وعلى أساس إحصائي وتطبيق الفقرات في عدة تجارب وهذه الطرق هي: معاملات الارتباط الداخلية والتحليل العاملي والارتباطات مع المقاييس الأخرى والفروق بين الفئات المختلفة، فقام لويس مليكة بحساب الصدق بطريقة التحليل العاملي ووجد أن متوسط معاملات الارتباط بين السؤال والمقياس ككل هو (٠،٦٦) وأن المقياس له نفس التكوين العاملي في عدة مستويات عمرية ابتداء من سن سنتين إلى (١٨) سنة.

كما قام بحساب ثبات المقياس بطريقة الصور المتكافئة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للأعمار من سن سنتين ونصف إلى خمس سنوات ونصف بين (٠،٨٣) لدى نسبة الذكاء العالية، و(٠،٠٩١) لذوى نسبة الذكاء المنخفضة، وبالنسبة للأعمار من (٦-١٣) سنة تراوحت المعاملات بين (٠،٩١-٠،٩٧) لنفس المستويات من نسب الذكاء، وبالنسبة للأعمار من (١٤-١٨) سنة تراوحت المعاملات بين (٠،٩٥-٠،٩٨) لنفس مستويات الذكاء أيضاً، ومن خلال نتائج الصدق والثبات السابقة للمقياس يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، مما يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

(٢) استمارة دراسة حالة اضطرابات اللغة والكلام (اعداد :عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٧)

وهى تشتمل على بيانات عامة وملخص للمشكلة من وجهة نظر الاباء وتاريخ الحالة من كافة الجوانب من حيث النطق واللغة والكلام وغيرها .

(٣) مقياس تقييم النطق (اعداد :عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٧)

وهو يشمل المحاور الاتية :

تقييم نطق اصوات الحروف منفردة – تقييم نطق اصوات الحروف بالحركات القصيرة والطويلة والساكنة – تقييم اصوات الحروف في كلمات.

(٤) مقياس تشخيص صعوبات القراءة (اعداد : فتحي الزيات)

يتكون المقياس من ٢٠ عبارة يتم الاجابة على العبارات ب (دائما – غالبا – احيانا – نادرا – لا تنطبق) وتأخذ دراجات (٤ – ٣–٢–١ – صفر) ، وبذلك تصبح أقل درجة صفر واعلى درجة ٨٠ درجة ، وقد قام بتقدير العاديون من (صفر – ٢٢) ، وصعوبات التعلم الخفيفة من (٢٢ – ٤٠) ، صعوبات متوسطة من (٤١ – ٦٠) ، وشديدة من (٦١ فأكثر) .

(٥) برنامج تدريبي باستخدام التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا) في الفئة العمرية ما بين (٨–١٠) سنوات ، إعداد الباحثة

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي باستخدام التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا).

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج: فعالية برنامج تدريبي باستخدام التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا).

الاهداف الإجرائية: يسعى البرنامج الحالي الى:

– تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

– تنمية مهارة التواصل والعمل في فريق ومجموعات .

– تنمية مهارة القراءة الجهرية وزيادة الثقة بالنفس لدى التلاميذ .

الفنيـات المسـتخدمة: ويقصـد بهـا تقنيـات تعـديل السـلوك وتنميـة المهـارات(المناقشـة – الحوار – الاسئلة – التعزيز – التلقين ـــ المحاضرة – الصور).

الفئـة المسـتهدفة: مجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة وعددهم (١٢) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٨–١٠) سنوات ، وقد تم توزيعهم على مجموعتين مجموعة ضابطة تكونت من (٦) تلاميذ، ومجموعة تجريبية تكونت من (٦) تلاميذ.

مصادر بناء البرامج:

١ – الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تهتم بدراسة لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ومن هذه الدراسات (كارولين واخرون Caroline et.al، ٢٠٠١ ؛ جيتسي واخرون Guisti,Melissa,A، ٢٠٠٢ ؛ فيرجينيا وجوديث Judith & Virginia،٢٠٠٣ ؛ جروبيري واخرون Grawburg,Meghann،٢٠٠٤ ، عمر عبد العزيز ، ٢٠١٢)

٢– الممارسة والخبرة العملية في مجال التربية الخاصة حيث ان الباحثة تعمل في مجال التربية الخاصة .

الاسس النفسية والتربوية التي يستند اليها البرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء بعض الأسس النفسية والاجتماعية:

- ان يكون وقت التدريب مناسبا لقدرات التلاميذ .
- التعزيز كوسيلة لتشجيع التلاميذ في انجاز المهمات .
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

- تهيئة البيئة المناسبة للتدريب .
- ان تكون التدريبات مناسبة لقدرات التلاميذ.
- ان يكون وقت البرنامج مناسبا لتحقيق الهدف .
- تكوين علاقة ود وصداقة وحب بين التلاميذ بعضهم البعض وبين الباحثة.

محتوى البرنامج ومراحل تنفيذه: يحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات (٣٥) جلسة وزمن الجلسة الواحدة (٤٥) دقيقيه، و تسعى هذه الجلسات لتدريب التلاميذ وتنمية قدراتهم وخاصة ذ وي صعوبات تعلم القراءة(المجموعة التجريبية) وذلك من اجل تحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لديهم، وقبل تطبيق البرنامج علينا تحديد الأشياء المحببـــــة للتلاميـــــذ وتحديـــــد الرمـــــوز التـــــي ســـــيتم استخدامها وسوف يمر البرنامج بمجموعة من المراحل وهى:-

المرحلة الاولى: التمهيدية:

وقد استغرقت هذه المرحلة (٥) جلسات تم فيها التعرف على التلاميذ واسرهم، وتعريفهم بالبرنامج والهدف منه وما تسعى الدراسة لتحقيقه، كما تم تهيئة التلاميذ لتلقى جلسات البرنامج من حيث الإنصات والاستماع والانتباه والتحدث وتوجيه الامهات الى ما يقومون به بالمنزل من واجبات وارشادات وذلك من أجل تحقيق هدف البرنامج العام.

المرحلة الثانية: التدريبية (تنمية الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية).

وقد استغرقت هذه المرحلة (٢٥) جلسة تدريبية موزعة على (٥) مراحل فرعية تم فيها التركيز على قدرات التلاميذ من حيث التقليد اللفظي واللغة التعبيرية والتمييز السمعي والبصرى والتركيز والاستقبال والذاكرة السمعية والبصرية والقراءة الجهرية.

المرحلة الأولى (تقسيم الجمل إلى كلمات): وقد ينجح الأطفال بشكل أفضل في تقسيم الجمل التي تتضمن كلمات أساسية كالأسماء والأفعال أكثر من الكلمات الوظيفية (أسماء الإشارة، حروف الجر،...).

المرحلة الثانية (تقسيم الكلمات إلى مقاطع): قدرة التلاميذ على تقسيم الكلمة إلى مقاطعها، يمكن استخدامه كمؤشر على الأداء القرائي في الصف الأول، وتقسيم الكلمات إلى مقاطع أسهل من تقسيمها إلى فونيمات.

المرحلة الثالثة (التنغيم): يوصف التنغيم على أنه أحد مجالات اللعب باللغة، والتي تعطي مؤشرًا على قدرة الطفل على التحكم بالمجال الصوتي للغته، كما أن القدرة على الإتيان بكلمات لها نفس النغمة يعتبر مؤشرًا على النجاح في القراءة مستقبلًا، ويساعد التنغيم الأطفال على زيادة الوعي بأصوات اللغة مما يسهل عملية الترميز (ربط صورة الحرف بصوته والعكس). كما يعلم التنغيم الطفل على وضع وتصنيف الكلمات مع بعضها اعتمادًا على أصواتها، مما يسهل عليه عملية التعميم، وبالتالي يقلل عليه عدد الكلمات التي يجب أن يتعلم قراءتها.

المرحلة الرابعة (المزج الصوتي) :هو القدرة على مزج الأصوات بعضها مع بعض، ويعتبر مهارة مهمة جدًا للقارئ المبتدئ ، والمزج الصوتي يحضر الطفل للتعرف على الكلمة بعد أن ينطق أصواتها أو تنطق له هذه الأصوات.

المرحلة الخامسة (تقسيم الكلمات الى اصواتها) :

- نطق أصوات الكلمة (كل صوت على حدة).
- معرفة ونطق الصوت الأول والأخير أو كليهما (معرفة الصوت وموقعه).

– القدرة على نطق أصوات الكلمة، كل صوت بشكل مفرد فقط من مجرد الاستماع لها.

المرحلة السادسة : القراءة الجهرية

وفيها يقوم التلاميذ بنطق وقراءة الكلمات والجمل قراءة جهرية وبصوت مرتفع .

المرحلة الثالثة: إعادة التدريب.

وقد استغرقت هذه المرحلة (٥) جلسات موزعة كالتالي (٤) جلسات ختامية بحيث تم تطبيق جلسة ختامية بعد نهاية كل مرحلة من المراحل الفرعية بمرحلة التدريب وجلسة ختامية بعد نهاية تطبيق البرنامج ككل للتأكيد على ما قد حققه التلاميذ من أهداف البرنامج.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

كورة – بازل – بالونات – صور فاكهة وخضروات وحيوانات – مسرح عرائس – كرتون – قص ولزق – قصاصات ورق ملون

أسلوب التدريب: استخدام استراتيجية التعلم التعاوني والعمل في مجموعات.

تقويم البرنامج:

التقـويم المبـدئي: حيث تم عرض البرنامج في صورته الاولى على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة لتحقق من فعالية البرنامج.

التقويم البعدي: تم تقويم البرنامج بعد نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه، كما تم تقويم البرنامج بعد نهاية كل مرحلة من المراحل الفرعية

لمرحلة التدريب لمعرفة مدى تحقيق كل مرحلة فرعية لأهدافها، كما تم تقويم البرنامج بعد نهاية كل جلسات البرنامج لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه العامة والفرعية.

التقويم التتبعى :أما بالنسبة للتقويم التتبعي للبرنامج فقد تم بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج وذلك لمعرفة مدى استمرار اثر البرنامج بعد الانتهاء من لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (الديسليكسيا).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتـائج الفـرض الاول: ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس تقييم النطق لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين غير مرتبطتين.

جدول (٢) نتائج اختبار(مان وتني) للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ودلالتها الإحصائية (ن = ٦).

المتغير	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ الصغرى	الدلالة
مقياس النطق	الضابطة	٣ . ٩٩	٢٩	٣،١٥٥	٠،٠١
	التجريبية	١٠،١١	٦٦		

يتضح من جدول (٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠١ بين متوسطي رتب درجات (مجموعة تجريبية وضابطة) في كل من الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية على مقياس تقييم النطق لصالح المجموعة التجريبية، بعد

تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعنى فعالية استخدام التعلم التعاوني لدى افراد العينة .

٢- نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس تقييم النطق لصالح القياس البعدي ، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Rank Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

جدول (٣) نتائج اختبار(ويلكوكسون) للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقييم النطق، ودلالتها الإحصائية (ن = ٧).

المتغير	اتجاه فروق الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" الصغرى	الدلالة
مقياس النطق	سالبة	٠،٠٠٠	٠،٠٠٠	٢،٩٦٣	٠،٠١
	موجبة	٤. ١	٢٨،٥٠		
	التساوي				
	المجموع				

ويتضح من جدول (٣) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠،٠١ بين متوسطي رتب درجات الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة (مجموعة تجريبية) في كل من الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي وهذا يعنى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية.

٣- نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي في كل من مهارات التواصل اللفظي والسلوك الاجتماعي وذلك بعد مرور فترة (شهرين) من تطبيق البرنامج التدريبي.

وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Rank Test لحساب دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

جدول (٤) نتائج اختبار(ويلكوكسون) للفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي ، ودلالتها الإحصائية (ن = ٧).

المتغير	تجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z" الصغرى	قيمة الدلالة
مقياس النطق	سالبة	١	٣،١	٤	١،٢٣٢	غير دالة
	موجبة	٤	٣،٣	١٧		
	التساوي	١				
	المجموع	٦				

يتضح من جدول (٤) لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتابعي في كل من الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية وذلك بعد مرور فترة (شهرين) من تطبيق البرنامج التدريبي وهو ما يعني فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية وتطوير مهارات الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية .

مناقشة النتائج :

لقد أوضحت الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا في الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يعني فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية وقد أظهر الأطفال تحسنا ملحوظا في مهارات النطق، فهم غير قادرين على اكتساب هذه المهارات بالتعلم العادي أو عن طريق الملاحظة، بل هم يحتاجون إلى تعليمات مباشرة، وتشكيل للاستجابة، وتقديم محفزات ليتم اكتساب تلك المهارات والعمل في مجموعات . وهذا ما تم مراعاته في تدريب أفراد المجموعة التجريبية على المهارات بالبرنامج المقترح ويتفق هذا مع ما أكدته العديد من الدارسات منها : كارولين واخرون Caroline et.al ، ٢٠٠١ ؛ جيتسي واخرون Guisti,Melissa,A ، ٢٠٠٢ ؛ فيرجينيا وجوديث Virginia & Judith ، ٢٠٠٣ ؛ جروبيري واخرون Grawburg,Meghann ،٢٠٠٤) ، ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى ما حظيت به المجموعة التجريبية ولم تحظ به المجموعة الضابطة ففي الوقت الذي كانت تتعرض فيه المجموعة التجريبية لأنشطة وتدريبات وفق خطوات علمية منظمة عن طريق استخدام استراتيجية التعلم التعاوني، ولم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب ، ولعل المناخ البيئي أيضاً الذي حاولت الباحثة توفيره كان محفز وداعم إلى حد كبير وهذه الأمور جميعها هي التي جعلت البرنامج التدريبي يُؤتي بثماره التي بدت واضحه على أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة فقد قامت الباحثة بتدريب الأطفال على نطق اصوات الحروف منفردة – نطق اصوات الحروف بالحركات القصيرة والطويلة والساكنة – نطق اصوات الحروف في كلمات ، بالإضافة إلى ذلك ما قدمته

الباحثة من تنوع في الجلسات والأدوات والفنيات المستخدمة قد ساعد على تحقيق أفضل النتائج مع الاطفال أثناء تطبيق جلسات البرنامج وحرص الاطفال والمدرسين على اعطاء الجلسات في المواعيد المحددة، وقيامهم بأداء الواجبات المنزلية التي كلفوا بها، ولعل ما شجعهم علي القيام بالواجبات المطلوبة وعلى حضورهم في المواعيد المحددة لتطبيق الجلسات هو ما كانت تقدمه لهم الباحثة من معززات مختلفة (مادية أو معنوية).

كما أن محتوى جلسات البرنامج قد تضمن بعض المهارات التي تطورت لدى أطفال المجموعة التجريبية مثل مهارة التعبير عن الاحتياجات، فقبل البدء بتطبيق البرنامج لم يظهر هؤلاء الأطفال قدرة في هذه المهارة، ويُمكن تبرير التحسن الذي طرأ على أداء المجموعة التجريبية بعد التدريب إلى طبيعة البرنامج وما يتضمنه من أنشطة تدريبية متنوعة وممتعة من حيث الاشارة والصور والرسوم والالعاب ، حيث تم تجهيز البيئة بالأدوات اللازمة للأنشطة التدريبية، كما أن التنوع والتدرج في استخدم الصور والرسومات والألعاب والالوان والقص والزق المستخدمة خلال فترة التدريب بالإضافة إلى التنوع في الأدوات المستخدمة في كل مرحلة من مراحل التطبيق حيث كانت تعمل بمثابة دافع للأطفال من أجل اكتشاف البيئة المحيطة بهم، كما أن التدرج في ألفة الاطفال للمثيرات ساعدهم في تقبل تلك المثيرات، حيث يتم تقديم الأشكال والمثيرات المألوفة أولاً، ثم التدرج إلى شكل آخر للمساعدة في تنمية الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية ، جميع تلك العوامل ساهمت بشكل أو بآخر في التأثير على السوك الاجتماعي وهذا ما أكده جروبيري واخرون Grawburg ,Meghann، ٢٠٠٤ في دراسته والتي هدفت ، وهدفت الدراسة الى معرفة أثر واهمية وفعالية البرنامج وبخاصة مع الاطفال ذوى الخلل الفونولوجي الذى لا يصاحبه أي خلل في المهارات او القدرات الحركية ، وقد أسفرت

نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في اكتساب النظام الفونولوجي للأطفال ذوى الخلل وتحسين مستوى وبصفة عامة فإن ما ساعد على استمرارية فعالية البرنامج هو التنوع في استخدام الالعاب والمجموعات بالإضافة إلى أن البرنامج قد ركز منذ البداية على تقديم محتوى مناسب لمستوى وقدرات الاطفال ويسهل عليهم فهمها وإدراكها، كما روعي في إعداد الأنشطة والتدريبات الاستفادة من آراء وخبرات الأخرين مثل المتخصصين في التربية الخاصة في تلك المرحلة، وأن هذه الأنشطة محببة لدى اطفال ولديهم استعداد لتعلمها ودراستها.

توصيات الدراسة:

بناءاً على النتائج التي توصلت لها الدراسة توصي الدراسة بالآتي:-

-استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الوعى الفونولوجي والقراءة الجهرية .

- استخدام طرق واستراتيجيات جديدة في عملية التدريس للتغلب على صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

-اعداد مناهج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني تتناسب مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

-الاهتمام بإجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول أثر استخدام استراتيجيات مختلفة لتنمية الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية .

- الاهتمام بالعمل الجماعي داخل الفصول الدراسية حتى يتعلم التلاميذ التعاون وروح المنافسة الهادفة .

المراجـــع

احمد عبد الكريم حمزة . (٢٠٠٨) . **سيكولوجية عسر القراءة الديسليكسيا** ، دار الثقافة، القاهرة . جمهورية مصر العربية .

جابر عبد الحميد جابر .(١٩٩٩).**استراتيجيات التدريس والتعلم ، سلسله المراجع في التربية وعلم النفس** ، الكتاب العاشر، دار الفكر العربي ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

- سميرة ركزة ، فايزة الحمادي . (٢٠١٧) . أهمية الوعى الفونولوجي في تعلم القراءة ، **مجلة تاريخ العلوم** ، جامعة البليدة ، جامعة الملك فيصل ، السعودية .
- سناء محمد سليمان.(٢٠٠٥).**التعلم التعاوني** ، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
- عادل عبدالله .(٢٠٠٦). **قصور المهارات قبل الاكاديمية للأطفال الروضة وصعوبات التعلم** ، دار الرشاد ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام. (٢٠٠٠). تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ، **مجله التربية العملية**، العدد الثاني، المجلد الثالث، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- عمر عبد العزيز. (٢٠١٢) . فعالية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين ، **مجلة التربية الخاصة** ، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية ، جامعة الزقازيق ، جمهورية مصر العربية .

- فاطمه خليفه مطر. (١٩٩٢) .تأثير استخدام التعلم التعاوني في تدريس وحده في الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية لطلاب في برنامج اعداد المعلمين ، **المجلة العربية للتربية** ، المجلد ١٢ ، العدد الاول .
- قحطان الظاهر.(٢٠٠٦). **صعوبات التعلم** . دار وائل للنشر والتوزيع . الرياض.السعودية .
- محمد حسن المرسى . (١٩٩٥) .**فاعليه التعلم التعاوني في اكتساب طلبه المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي** ، المؤتمر العلمي السابع وتحديات القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- محمود فتوح. هيا تركي. (٢٠١٠) . **استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في إدارة القاعة الدراسي** . *www.alukah.net/books/files/book_7560/bookfile/e*
- محمود عبدالحليم منسى (٢٠٠٣) . **التعلم** ، مكتبه الانجلو المصرية ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية .
- كيرك وكالفينت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية** . ترجمة زيدان السرطاوي ، الرياض.
- يحي عبيدات (٢٠٠٣) . أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ ذوى صعوبات التعلم في مادة الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية، **رسالة ماجستير** ،جامعة عمان العربية ، الأردن .

Catts, H.W. (1998). **The Relationship Between Speech-language** Impairments and Reading Disabilities, 36, 948-1958.

Gombert, J.F. (1992). **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago.

Gruber, M. & Olofsson, A. (2003).**Phonological representations and in dyslexia** .Dyslexia, 7, 197-216.

-Jarrad, Lum (October 2013). **"Procedural learning is impaired in dyslexia: evidence from a meta-analysis of serial reaction time studies**". Research of Developmental Disabilities. 34 (10): 3460–76. PMC 3784964 . PMID 23920029.

-Johnson، D.W.، Johnson، R.T.، & Stanne، M. (1986). "**Comparison of computer assisted cooperative، competitive and individualistic learning"**، American Educational Research Journal، 23(3)، 382-92.

-Leitao, S., Hogber, J. & Fletcher J. 1997). **Phonological Processing Skills in Speech and Language Impaired Children,** European Journal of Disorders of Communication, 32, 91-11manuscript.

-Mathew, Schneps (August 2014). **"The Advantages of Dyslexia". ScientificAmerican.com**. Scientific American. Archived from the original on 4 August 2016. Retrieved 10 August 2016

-Michael Gruber .(2003) **Dyslexics**' Phonological Processing in Relation to Speech Perception Department of Psychology

-Morais, J. (2003). **Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read**. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16, 123-151.

-Peterson, RL; Pennington, BF (2012). **"Developmental dyslexia**". Lancet. 379 (9830): 1997–2007. PMC 3465717 PMID 22513218. doi:10.1016/s0140-6736(12)60198-6. Archived from the original on 2 April 2015.

-Phillips, Sylvia; Kelly, Kathleen; Symes, Liz (2013). **Assessment of Learners with Dyslexic-Type Difficulties**. SAGE. p. 7. ISBN 978-1-4462-8704-0. Archived from the original on 9 January 2017 processes in dyslexia: Perception of sine-wave speech. Unpublished .

-Ramus, F. (2001). **Outstanding questions about phonological processing Umeå University**, Umeå, Sweden .

-Simmons, F. & Singleton, C. (2000). **The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education Dyslexia**, 6, 178-192.

-Stanovich, K. Cunningham, H. & Creamer B. (1984). **Assessing Phonological Awareness in kindergarten children: Isuues of Tast Comparability**, Journal of experimental child Psychology.

-Stein, John (2014). **"Dyslexia: the Role of Vision and Visual Attention".** Current Developmental Disorders Reports. 1 (4): 267–80. PMC 420399.

-Susan J. Pickering (2012). "**Chapter 2. Working Memory in Dyslexia". In Alloway, Tracy Packiam; Gathercole, Susan E. Working Memory and Neurodevelopmental Disorders**. Psychology Press. ISBN 978-1-135-42134-2. Archived from the original on 9 January 2017.

-Tummer & W.E. & Nesdale A.R. (1985). **Phonemic segmentation skill and Beginning Reading.** Journal of Educational Psychology, 77, 417-427.

-Venton, Danielle (2011). **"The Unappreciated Benefits of Dyslexia". Wired.com**. Wired. Archived from the original on 5 August 2016. Retrieved 10 August 2016.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف

اعــداد

عبدالله علي عبدالله السليماني

د/ ماجد محمد عثمان عيسى

obeikan.com

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف

اعـــداد

عبدالله علي عبدالله السليماني

د/ ماجد محمد عثمان عيسى

الملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف . ومدى استمرار هذا التحسين، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من الذكور المعاقين فكرياً ، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٨) سنة ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية قوامها (١٠) تلاميذ والثانية ضابطة قوامها (١٠) تلاميذ ، وقد تعرضت المجموعة التجريبية للتدريب على برنامج لتحسين الانتباه (إعداد الباحث) ، وطبق مقياس المهارات اللغوية (إعداد الباحث) قبل وبعد البرنامج على المجموعتين وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في المهارات اللغوية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية في القياس البعدي والتتبعي . وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم عرض عدد من التوصيات والبحوث المقترحة .

obeikan.com

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية – الانتباه – اللغة الإستقبالية – اللغة التعبيرية

Abstract: The current research attempts to Identify the effectiveness of a training program based on improving of attention in Language acquisition skills for Intellectual disability pupils in Taif, and. the extent to which they maintain this improvement. The study used a semi empirical approach. Its sample consisted of 20 male pupils divided into two groups . Their ages range from 15 to 18 years. The first group was the experimental group (10) pupils and the second group was the controlling group (10) pupils. The experimental group has been given the training program prepared by the researcher. The Language skills scale prepared by the researcher havebeen applied before and after (pre/post test) the program. The findings indicated that there are statistically significant differences in mean ranks between the two groups in post test for experimental group in language skills. Also, the findings indicated that there are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group, and between the post and followed test in Language skills. In the light of the findings of the study results , it has been provided some recommendations, and proposed future research

Keyword: Intellectual disability - attention - receptive language - expressive language

المقدمة:

" تعد الإعاقة الفكرية مشكلة قديمة جداً قدم وجود الإنسان ، وترتبط ارتباطاً كبيراً بدرجة الوعي والتحضر لأي مجتمع من المجتمعات لأن الاهتمام بها يعبر عن وعي الإنسان بإنسانيته ، لذلك يعد الاهتمام بالمعاقين فكرياً بشكل خاص إحدى النقاط التي يمكن من خلالها قياس مدى تحضر المجتمعات" (الظاهر ، ٢٠٠٥ ، ص ٥٧).

"حيث يعاني المعاقين فكرياً من ضعف القدرة على الانتباه ، والقابلية العالية للتشتت ، وهذا يفسر عدم مثابرتهم أو مواصلتهم الأداء في الموقف التعليمي ، كما أن الضعف في الانتباه سبب رئيسي لضعف التعلم العارض(أي التعلم من الخبرة وبشكل

غير مقصود) عند المعاقين فكرياً ، وتزداد درجة تشتت الانتباه بازدياد درجة الإعاقة" (القمش والمعايطة ، ٢٠١٠ ، ص ٥٩).

ويرى منصور (٢٠٠٨ ، ص ٣٦٨) "أن الأطفال المعاقين فكرياً يواجهون مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية ، وعلى ذلك يظهر الأطفال المعاقين فكرياً ذوي الإعاقة البسيطة مشكلات أقل في القدرة على الانتباه والتركيز مقارنة مع ذوي الإعاقة الفكرية المتوسط والشديد . ونظراً لما يعانيه المعاقون فكرياً من نقص في القدرة على الانتباه كما ذكر سابقاً بالتالي فإن هذا القصور يؤدي إلى العديد من المشاكل والعقبات أمام هؤلاء الأفراد في اكتساب المهارات الأكاديمية في مقدمتها المهارات اللغوية لقاء ما يعانون من تشتت في الانتباه"

وبسبب ضعف عملية الانتباه والقصور في بعض المهارات اللغوية لديهم يرى الباحثين الحاليين أنه يجب العمل على تحسين و رفع كفاءة عملية الانتباه لدى هؤلاء الأفراد الذي بدوره قد يكون له الأثر الكبير في اكساب بعض المهارات اللغوية الجديدة والمهمة وتطوير البعض الآخر الذي اكتسبها المعاق فكرياً في السابق .

مشكلة الدراسة :

إن عملية الانتباه تعتبر الخطوة الأولى التي يتفاعل من خلالها الفرد مع المثيرات الحسية من حوله ، فالانتباه ضروري لاكتساب الخبرة ، حيث يعتبر حجر الزاوية ويمثل البداية الفعلية لعملية التعلم ، لقد تناولت العديد من الدراسات والبحوث موضوع عملية الانتباه لدى المعاقين فكرياً والتي خلصت نتائجها إلى أن قدرة المعاق فكرياً على الانتباه أضعف مقارنةً بالفرد العادي ، حيث أن الضعف في عملية الانتباه يعتبر من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومعوقات في عملية التعلم لديهم والذي بدوره يؤثر

سلباً على مهارات اللغة لديهم ، فالتلاميذ المعاقين فكرياً يعانون من نقص في العديد من المهارات والتي من أهمها المهارات اللغوية والتي تؤدي في مجملها إلى الكثير من المشكلات السلوكية والتعليمية الأمر الذي يؤدي إلى البحث عن حلول لتلك المشكلات من خلال الاستفادة من الاستراتيجيات التعليمية التي تناسب هذه الفئة والاستفادة أيضاً من المستحدثات التكنولوجية والتي من أهمها الحاسب الآلي وبعض أساليب تعديل السلوك وفنيات التعلم النشط ، خاصة بعد أن ثبتت فاعلية استخدامها في تنمية العديد من المهارات لدى هؤلاء الأطفال نظراً لمميزاتها التي تناسب خصائصهم وقدراتهم .

وفي إطار ذلك توصلت دراسة كلاً من الدهان ورشدي والسحراوي (٢٠١١، ص٢) ودراسة علي (١٩٩٨) ودراسة السواح (٢٠١٣، ص٢١١) إلى تحسن عملية الانتباه عند استخدام البرامج والأساليب الحركية والسلوكية ، لذا تحاول الدراسة الحالية زيادة فاعلية استخدام تحسين الانتباه لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لتنمية مهارتهم اللغوية وقياس أثر ذلك ، وقد أشارت كلاً من دراسة سمارة (٢٠١٣) ودراسة توفيق (٢٠٠٥) إلى تحسن في المهارات اللغوية من خلال تطبيق البرامج التدريبية الموجهه لهذه الفئة ، وقد تم تناول موضوع تحسين الانتباه واكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً نظراً لوجد ضعف وقصور فيها لدى العينة المستهدفة ، ومن خبرة الباحثين وعمليهما في مجال الإعاقة الفكرية ، تم ملاحظة وجود مشكلة تتمثل في تشتت الانتباه المستمر لدى تلاميذه داخل الحصة الدراسية ، مما أدى إلى تدني التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصةً في المهارات اللغوية الذي بدروه كان سبباً في ضعف عملية التواصل بين المعلم والتلاميذ حيث أصبح عائقاً لاتمام عملية التعلم بشكل فعال ، لذلك تم البحث في هذا المجال بهدف التوصل إلى برنامج يسهم في

تحسين الانتباه لتنمية واكساب المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية و ذلك من خلال هذه الدراسة ، ومن خلال إطلاع الباحثين على الأطر النظرية والدراسات السابقة لاحظ أنه – على حد علم الباحثين – لا توجد دراسات عربية فضلاً عن قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً بالطائف ، مما حدا بالباحثين إلى دراسة هذه المشكلة .

أسئلة الدراسة:

- ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً ؟
- ما مدى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً مع مرور خمسة عشر يوماً ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً ، والتعرف على مدى استمرار تأثير البرنامج في اكساب مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً من خلال القياس التتبعي .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة (في حدود علم الباحثين) نظراً لتناولها لموضوع هام في مجال الإعاقة الفكرية ألا وهو اكساب مهارات اللغة للمعاقين فكرياً من خلال تحسين عملية الانتباه لديهم الذي قد يؤدي إلى نتائج تزيد من كفاءة تعليم هذه الفئة

obeikan.com

وتقديم خدمات تربوية ونفسية ذات جودة عالية وقد تكون هذه الدراسة من ضمن هذه الجهود الحثيثة الهادفة إلى خدمة التلاميذ المعاقين فكرياً ، وعلى ذلك تتضح بعض النقاط في أهمية هذه الدراسة كما يلي:

- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة في الاهتمام بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمام بزيادة فاعلية البرامج والخدمات المقدمة لهم من خلال دمجهم واشراكهم في المجتمع للنهوض والإرتقاء بقدراتهم واستعدادتهم للحد الأعلى الممكن من الكفاءة الذاتية والتكيف الاجتماعي والنجاح في المجال الأكاديمي .
- قد تسهم الدراسة الحالية في التخطيط الجيد لمساعدة التلاميذ المعاقين فكرياً على التفاعل الايجابي داخل البيئة المدرسية .
- إمكانية إستفادة أسر التلاميذ المعاقين فكرياً من الدراسة الحالية في حل بعض المشكلات اللغوية وتحسين عملية الانتباه لدى أبنائها .
- الخروج ببعض التطبيقات التربوية والنتائج التي قد تكون رافد مهم في التقليل من المشاكل اللغوية وقصور الانتباه لدى التلاميذ المعاقين فكرياً .

مصطلحات الدراسة :

- **البرنامج التدريبي:** "مجموعة من الأدوات والأساليب والأنشطة التي يتم التدريب عليها بهدف تمكين الفرد من تحسين مهاراته عبر تحقيق عدد من الأهداف العامة والفرعية الخاصة بتلك المهارة" (الحايك ، ٢٠١٠ ، ص ٨) . ويعرفه الباحثين الحاليين بأنه: مجموعة منظمة من النشاطات والفعالية التي تهدف إلى اكساب المعرفة وتطور المهارات وفقاً لأهداف محددة وفي فترة زمنية محددة ويتحدد إجرائياً

من خلال مجموعة المهارات التي سيتم تدريب التلاميذ المعاقين فكرياً عليها خلال الدراسة الحالية .

- **الانتباه:**

"هو تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو يمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ينتبه إليه لكي يدركه" (ملحم ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠٧) . ويعرف الباحثين الحاليين الانتباه بأنه : توجيه التركيز والجهد العقلي على مثير حسي مناسب للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات .

- **اكتساب مهارات اللغة :**

"هي عبارة عن مجموعة منظمة من الرموز المستعملة في التواصل والاستقبال والتخزين والتعبير عن المعلومات" (الخفاف ، ٢٠١٤ ، ص ٢٧) . ويعرفها الباحثين الحاليين بأنها: عملية منظمة ذات خطوات محددة تتيح للفرد إجراء عملية تواصل سليمة وذات كفاءة أعلى تؤدي به إلى إيصال ما يريد والتعبير عن حاجاته ومتطلباته للمجتمع من حوله ، ويتحدد إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس مهارات اللغة.

- **المعاقون فكرياً :**

"هم أطفال يقل متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨" (الروسان ،٢٠١٣، ص ٢١) . ويعرف الباحثين الحاليين المعاقين فكرياً بأنهم أفراد يعانون من قصور في العمليات العقلية تظهر في المرحلة النمائية من الميلاد حتى ١٨ سنة عادةً يصاحبها تدني في مهارات التواصل والقدرة على الإعتماد على الذات

والحاجة إلى المساندة والدعم في أغلب الأحيان ، ويتحددوا إجرائياً من خلال الإطلاع على ملفات التلاميذ الذين ينحصر ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) .

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري مفاهيم الانتباه واللغة بالإضافة إلى الإعاقة الفكرية

أولاً : الانتباه:

"يعد مفهوم الانتباه من المفاهيم التي يكثر تداولها في الحياة العامة ، وغالباً ما يأتي في سياق معنى ذو علاقة كبيرة بالتركيز على أي شي معين مع القدرة على تجاهل الأشياء الأخرى المحيطة ، وكما يبدو أن مفهوم الانتباه في اللغة المحكية الدارجة قد أخذ مفهوماً ومعنى واضحين نوعاً ما يشيران إلى التركيز" (صبح ، ٢٠١٤ ، ص ١٥-١٦) .

تعريف الانتباه:

يقصد بالانتباه "مجموعة من الاستعدادات العقلية التي تسمى أحياناً بالوجهات الحركية التي تسير استجابة الكائن الحي" (ملحم ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٠٧) .

وعرفه العتوم (٢٠١٢ ، ص ٧٣) على أنه "أول عملية معرفية نمارسها عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية قبل الإدراك حيث يصبح أول هدف لنا هو التعرف على طبيعة المثيرات المتوفرة في النظام الحسي للفرد لتقرير أي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وإدراكها" .

أهمية الانتباه:

تتمثل أهمية الانتباه في :

- "أنه الشرط الأول لتعرف الإنسان على بيئته

- أنه الأساس المهم في معظم العمليات العقلية
- أنه يرتبط بالسلوك الإنساني بشكل مباشر ووثيق
- أن يرتبط بشخصية الإنسان وتوافقه الاجتماعي" (كوافحة ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٩) .

الانتباه لدى المعاقين فكرياً:

يعد الانتباه من الخصائص التعليمية الأكثر وضوحاً لدى فئة الإعاقة الفكرية "حيث يعاني التلميذ المعاق فكرياً من ضعف القدرة على الانتباه ، فلا ينتبه إلا لمثير واحد ولمدة قصيرة جداً ، ولديه قابلية عالية للتشتت" (الحازمي ، ٢٠١٤ ، ص ٢٧) .

ثانيا: اللغة:

تعد اللغة ظاهرة إنسانية معقدة من الظواهر التي يتميز بها الكائن البشري عن سائر المخلوقات "فهي تمثل نظاماً رمزياً اصطلاحياً للدلالة والتعبير والتواصل ، ويشتمل هذا النظام على مجموعة من الأدوات والوسائل المنطوقة وغير المنطوقة التي تشكل في مجموعها الإطار الكلي للغة والتي تسود في مجتمع ما ، بحيث تستخدم من قبل أفراد هذا المجتمع في عمليات التفاعل والتواصل" (محمد و عيسى ، ٢٠١١ ، ص ٢٠٧) .

تعريف اللغة:

"اللغة هي أي نظام رمزي أو مقبول أو منظم في التواصل ينظم الأصوات في سلسلة منظمة لانتاج أو تكوين كلمات منظمة قواعدياً تعبر عن أفكارنا ومشاعرنا وتتألف من عناصر صرفية وحرفية ونحوية ودلالية لفظية" (الزريقات ، ٢٠١٢ ، ص ١٠٩) .

"ولعل التعريف الأكثر شمولاً هو تعريف الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة (ASHA) وهو أن اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل" (العزالي ، ٢٠١٤ ، ص ٢٦٢) .

أهمية اللغة:

"يرجع الاهتمام بدراسة اللغة لدى الأطفال باعتبارها جوهر العمليات العقلية والمعرفية عند الإنسان فاللغة من أعقد مظاهر النمو التي يتعلمها الإنسان وتأتي أهميتها كون الطفل يولد عاجز عن الاتصال بالآخرين إلا عن طريق اللغة" (مجيد ، ٢٠٠٩ ، ص ٢١١) .

ويمكن القول بأن للغة أهمية تتمثل بالنقاط التالية :

- "اللغة تميز البشر عن غيرهم من الكائنات الحية .
- تتيح للفرد مكانة خاصة في مجتمعه .
- إنها تيسر للإنسان بواسطة نظامها الترميزي سيطرة لا حدود لها .
- هي وعاء يختزن التجارب الإنسانية التي تفيد الإنسان .
- تخلق رأياً عاماً متشابهاً للمجتمع حول قضاياه الصغيرة والكبيرة .
- لها دور رئيسي في التعرف على مشكلات الأفراد في التحليل النفسي" (عبدالهادي وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص ١٩ – ٢٠) .

مظاهر اللغة:

١-اللغة اللفظية (المظهر اللفظي):

"تتمثل في اللغة المنطوقة والمكتوبة أي اللغة التعبيرية التي تعين الفرد على نطق اللغة وكتابتها وتحويل الأفكار إلى رموز لفظية مكتوبة أو منطوقة ، وتتطلب اللغة

obeikan.com

استعداداً فسيولوجياً وعقلياً وفرصة اجتماعية للتعلم فهي تعبير ووسيلة تسجيل ونقل تعكس حياة الأفراد والشعوب بكل نواحيها ، وهي الهوية المستقلة للشعوب" (الخفاف ، ٢٠١٤ ، ص ٣٠ – ٣١) .

٢–اللغة غير اللفظية (المظهر غير اللفظي):

"ويشتمل على الوسائل التي نستخدمها في التواصل مع الآخرين دون استخدام الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة ، وتشمل الإشارات والإيماءات والحركات الجسدية والتعبيرية والجمالية ، ومثل هذه الوسائل ثقافية تختلف من مجتمع إلى أخر" (الزغول والزغول،٢٠٠٣، ص٢٢٣) .

خصائص اللغة عند المعاقين فكرياً:

"إن الأطفال المعاقين فكرياً يعانون من نقص عام في التطور اللغوي ومن مشاكل خاصة في استخدام اللغة التفسيرية ، حيث أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال المعاقين فكرياً هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني ، حيث أن النمو اللغوي لا يتطور بمعزل عن القدرات المعرفية"(البطاينة وجراح وغوانمة،٢٠٠٧،ص١٤٧) .

ثالثاً الإعاقة الفكرية:

"لا شك أن الإعاقة هي إحدى المشكلات الهامة التي تحظى اليوم باهتمام المسئولين والبحث الجاد من جانب الباحثين والمختصين والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة وذلك نتيجة عوامل ومتغيرات عديدة تشمل الكثير من جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والتشريعية ، وأدت هذه المتغيرات إلى إثارة الوعي

والإدراك العام لمدى أهمية تلك الفئات وضرورة توفير كافة الحقوق الأساسية لهم" (خليفة و عيسى ، ٢٠٠٩ ، ص ٨) .

تعريف الإعاقة الفكرية:

"تقع ظاهرة الإعاقة الفكرية ضمن اهتمام فئات مهنية مختلفة ، ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها ومسبباتها وطرق الوقاية منها وأفضل السبل لرعاية الأشخاص المعاقين فكرياً وتنوع تلك الخدمات من خلال قيام المجتمعات المختلفة بوضع الضوابط والمعايير التي تحدد أهلية الفرد للاستفادة من تلك الخدمات وتحديد الشروط الواجب توافرها في الخدمات اللازمة"(عبيد،٢٠٠٩، ص١٥-١٦) .

وفي السنوات القليلة الماضية يذكر توسون ودوغلاس (١٩٩٨) Thompson & Douglas بأن "الاهتمام زاد من قبل المهنيين في مجال الصحية النفسية بالإعاقة الفكرية بالتركيز على خدمات إعادة التأهيل والتركيز أيضاً على ترسيخ التكيف الاجتماعي في المجتمع"

وفيما يلي عرض لبعض تعريفات الإعاقات الفكرية والنمائية :

١- التعريف الطبي:

وينظر إلى الإعاقة الفكرية من وجهة النظر الطبية على أنها "حالة من النقص العقلي ناتجة من سوء التغذية أو من مرض ناشئ من الإصابة في مركز الجهاز العصبي وقد تكون هذه الإصابة قبل الولادة أو بعدها" (ملحم ، ٢٠٠٦ ، ص ١١٨).

٢- التعريف السيكومتري:

يشار إلى أن الإعاقة الفكرية هي "الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط والذي يظهر في مرحلة النمو مرتبطاً بخلل في واحدة أو أكثر من الوظائف التالية ، النضج ، القدرة على التعلم ، التكيف الاجتماعي" (خليفة وعيسى ، ٢٠٠٧ ، ص ٩٧) .

٣- التعريف الاجتماعي:

يركز التعريف الاجتماعي على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه ، وعلى ذلك "يعتبر الفرد معاقاً فكرياً إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه" (الخطيب وأخرون ، ٢٠٠٧ ، ص ١٥١).

٤- التعريف التربوي:

ومن وجهة النظر التربوية "يعرف المعاق فكرياً تربوياً بأنه هو الفرد الذي هبط ذكاؤه إلى ما دون المتوسط حيث أصبح عاجزاً عن الفهم والملاحظة بشكل مقبول ولا يستطيع الاستفادة من برامج المدارس العادية بالتالي يحتاج برامج تربوية خاصة تتلائم مع قدرات واحتياجات هؤلاء الأفراد" (عامر و محمد ، ٢٠٠٨ ، ص ٣٥) .

٥- تعريف الجمعية الأميركية للإعاقة الفكرية:

تعرف الإعاقة الفكرية بأنها "مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين ، ويصاحبها ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ، وتظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨"(الروسان، ٢٠١٣، ص ٢١) .

خصائص المعاقين فكرياً :

"إن الأشخاص المعاقين فكرياً قادرون على التعلم والنمو ، ولكن نموهم وإن كان يوازي نمو الأشخاص غير المعاقين فكرياً ولكنه يتصف بكونه بطيئ إلى حد كبير، واستناداً إلى هذه الحقيقة فإن فلسفة رعاية هؤلاء الأشخاص قد تغيرت في العقود الماضية من الإيواء إلى تطوير البرامج التربوية والتأهيلية الفعالة ، ومن الخطأ التعميم عن الخصائص النفسية – التربوية للأفراد المعاقين فكرياً ذلك أن هؤلاء الأفراد لايشكلون فئة متجانسة"(الخطيب والحديدي،٢٠١٤،ص٦٣).

الخصائص الجسمية والحركية :

أما فيما يتعلق بالخصائص الجسمية والحركية للمعاقين فكرياً فهناك "فروق بين العاديين والمعاقين فكرياً في النمو الجسمي والحركي والمهاري ، فالمعاقون فكرياً أقل طولاً ووزناً إذا ما تمت مقارنتهم بالعاديين ، كما أنهم لا يرقون أن يكونوا بمستوى العاديين في المهارات الحركية كالمشي والقفز والشد وحركاتهم أقل تناسق من العاديين ويعود كل ذلك إلى الضعف العام الذي يعانون منه" (الظاهر ، ٢٠٠٥ ، ص ٨٩) .

الخصائص العقلية أو المعرفية :

يرى روجر (٢٠٠١) Roger أن من الخصائص العقلية والمعرفية التي يتسم بها المعاقون فكرياً أنهم "يعانون من صعوبة كبيرة في اكتساب المهارات والمعارف بسبب العجز في مدى الانتباه والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى ، والإدراك ، ويعانون من صعوبة كبيرة في تنفيذ المهمات البسيطة ، وتظهر هذه الصعوبات بشكل أكبر لدى الأطفال الذين يعانون من الإعاقة الفكرية الشديدة والعميقة أكثر من الذين يعانون من الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة".

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة ، وفيما يلي يتم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة .

هدفت دراسة علي (١٩٩٨) للتعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المعاقين فكرياً ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً منهم (١٠) ذكور ، (١٠) إناث ، تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة ، ونسبة ذكائهم بين (٥٦ – ٦٣) ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تحسن مدة الانتباه البصري لدى أفراد العينة .

وقامت دراسة فراج (٢٠٠٣) بتنمية بعض المهارات اللغوية لدى المعاقين فكرياً باستخدام برامج الكمبيوتر ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة (٧ ذكور + ٩ إناث) مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية – ضابطة بمتوسط عمر زمني قدرة (٩ سنوات وشهر واحد) ومتوسط الذكاء قدره (٥١) ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تحسن في فهم العلاقات المكانية والتعبير عنها بعد التدريب وعدم تحسنها لدى المجموعة الضابطة .

وتناولت دراسة توفيق (٢٠٠٥) التعرف على كفاءة وفاعلية برنامج بورتاج في تنمية المجالات الآتية (المجال اللغوي – المجال المعرفي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تحسن بعض الوظائف اللغوية والمعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون بعد تطبيق برنامج بورتاج

وعدم تحسن الوظائف اللغوية والمعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون باختلاف النوع (ذكور – إناث) ، وتوصلت أيضاً إلى تحسين أداء الوظائف اللغوية والمعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون وينتمون للمستوى الاجتماعي / الاقتصادي المرتفع ، وأخيراً توصلت إلى تحسن في النمو النفسي لدى المجموعات الأكبر سناً .

واستهدفت دراسة الزيوت (٢٠٠٥) معرفة فعالية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة بمدينة عمان ، وتكونت عينة الدراسة (٤٠) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من بين (٩١) طفلاً وطفلة وقد اعتمد البرنامج على أربع استراتيجيات هي : التعزيز الايجابي ، وتكلفة الاستجابة ، والتغذية الراجعة ، تنظيم البيئة الصفية ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن مستوى الانتباه عقب التدريب وخلال القياس التتبعي بعد مرور ثلاثة أسابيع مما يدل على أن البرنامج استمر في تأثيره حتى بعد توقفه .

واستهدفت دراسة جوريوس (٢٠٠٨) Goorhuis الكشف عن أثر برنامج للتدريب على النطق في تحسين مستوى اللغة الاستقبالية والتعبيرية ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين ، إحداهما تكونت من (١٦) طفلاً ممن يعانون من اضطرابات لغوية فقط دون مشكلات مصاحبة ، والثانية تكونت من (١٥) طفلاً ممن يعانون من اضطرابات لغوية مصاحبة لقدرات عقلية منخفضة ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن هناك أثراً ملموساً للبرنامج اللغوي التدريبي على المجموعتين في كافة جوانب اللغة الاستقبالية والتعبيرية ، كما أظهرت المجموعة التي تعاني من اضطرابات

لغوية محددة دون مشكلات مصاحبة تحسناً أكبر من المجموعة الأخرى التي ترافقت الاضطرابات اللغوية لديها بتدني القدرات العقلية .

وأجرى الدوسري (٢٠٠٨) دراسة للتعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في معاهد التربية الفكرية والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة في برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في اللغة الاستقبالية (الاستماع) واللغة التعبيرية (التحدث) وفي المهارات اللغوية ككل ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، موزعين بالتساوي على مجموعتين مجموعة تلاميذ ومعاهد التربية الفكرية ومجموعة تلاميذ برامج التربية الفكرية ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن في المهارات اللغوية (التعبيرية والاستقبالية) لدى التلاميذ المعاقين فكرياً المدمجين في برامج التربية الفكرية في مدارس التعليم العام بالمقارنة بالتلاميذ المعاقين فكرياً الملتحقين بمعاهد التربية الفكرية .

وهدفت دراسة إبراهيم (٢٠٠٩) إلى كيفية إكساب مهارات القراءة لأطفال من متلازمة داون فئة الإعاقة الفكرية البسيطة الذين يتراوح ذكائهم من (٥٠ – ٧٠) عن طريق الكمبيوتر ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً وطفلة بواقع (٨ ذكور + ٦ إناث) مقسمين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة من جمعية أصدقاء الغد المشرق – القاهرة ويتراوح العمر الزمني لأفراد العينة بين (٩ – ١٢) سنة ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن مهارات القراءة والمهارات الفرعية فيما عدا مهارة تسمية الحيوانات وجملة من ثلاث كلمات وأربعة كلمات ومهارات تسمية الملابس وتسمية الجسم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

وقامت دراسة دوجلاس (٢٠٠٩) Douglas بالتعرف على مدى تحسن مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من خلال التدريس المباشر للتهجي، بالإضافة إلى معرفة الآباء والمعلمين لمدى تأثير برامج التهجئة على مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لقياس التمكن من التهجئة ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن تدريس التهجئة المباشر كان له أثر ايجابي في تحسين قدرات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة على القراءة والكتابة .

وقام الجمال (٢٠١١) بدراسة للتعرف على تفاعل أطفال متلازمة داون مع الرسوم المتحركة الناطقة بالعامية المصرية والتعرف على المهارات اللغوية المقدمة في عينة من الرسوم المتحركة المعدة للعرض في قناة النيل للأسرة والطفل ومدى ملائمتها لأطفال متلازمة داون ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفل وطفلة حاملي متلازمة داون (٨ إناث + ٨ ذكور) وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن القدرة على اكتساب المهارات اللغوية ترتبط بقوة بحصيلة المعارف اللغوية لدى اطفال متلازمة داون ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ، وأن هناك علاقة قوية دالة بين المعارف العامة والمهارات اللغوية في القياس القبلي لدى أطفال متلازمة داون ، حيث ثبت أن للرسوم المتحركة دور كبير في اكتساب أطفال متلازمة داون بعض المهارات اللغوية .

وقامت دراسة عبدالرحيم (٢٠١١) بدراسة بعنوان التعرف على مدى فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعاقين فكرياً في التربية الخاصة المتمثلة في (التمييز ، الفهم ، التواصل

اللغوي ، التعبير اللفظي) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) فرد من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

وأجرى الدهان وآخرون (٢٠١١) دراسة لمعرفة فاعلية برنامج للتعبير الإبتكاري من خلال التعبير الحركي واللفظي والدرامي والفني في تحسين الانتباه ورفع مستوى الأمن النفسي للطفل المعوق فكرياً المساء إليه والمهمل ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً (١٠إناث+١٤ ذكور) تتراوح اعمارهم ما بين (٩ – ١٥) سنة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المساء إليها والمهملين بالمدرسة التجريبية للتربية الفكرية بالقاهرة وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن مستوى الانتباه بعد تطبيق برنامج التعبير الإبتكاري ، كما أوصت الدراسة بإعداد برنامج يستخدم التعبير الإبتكاري لتحسين النمو النفسي للطفل المعاق بصرياً .

وتناولت دراسة خويلات (٢٠١٢) معرفة تأثير اللعب في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المعاقين فكرياً بمدارس التربية الفكرية بالمملكة الأردنية الهاشمية ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل تقسمت على مجموعتين ، مجموعة تجريبية (١٥) طفل ومجموعة ضابطة (١٥) طفل ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن واضح في الأداء اللغوي لدى المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة ، كما أن الأداء اللغوي للمجموعة التجريبية أصبح أفضل بعد تلقي هذا البرنامج وتبين أيضاً وجود تأثير ايجابي للعب في الأداء اللغوي للمجموعة التجريبية لم ينخفض في القياس التتبعي .

واستهدفت دراسة سمارة (٢٠١٣) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية للأطفال ذوي متلازمة داون ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً من الجنسين والذين تراوحت أعمارهم ما بين(٥ – ١٠) سنوات ، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة في كل مجموعة منها (٨) أطفال ، حيث اختيرت العينة من مراكز التربية الخاصة في كل من مدينة اربد ومدينة الرمثا في الأردن وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن مهارات اللغة التعبيرية لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة عقب التدريب وخلال القياس التتبعي مما يدل على أثر البرنامج حتى بعد توقفه .

وقامت دراسة هنادي القحطاني (٢٠١٣) بالتعرف على مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي المصحوب بإعاقة فكرية المدمجين في مدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين ، وتكونت عينة الدراسة من تلميذات ذوات الشلل الدماغي المصحوب بالإعاقة الفكرية المدمجات وعددهن (١٠) تلميذات وغير المدمجات وعددهن (١٠) تلميذات وكان المدى العمري لعينة الدراسة من (٦ – ٨) سنوات بمتوسط عمري (٧) سنوات وشهرين والعمر العقلي (٤– ٦) سنوات بمتوسط عمري أربع سنوات وستة شهور وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة إلى أن التلميذات المدمجات لديهم مستوى من المهارات اللغوية (اللغة التعبيرية و اللغة الاستقبالية) أعلى من التلميذات غير المدمجات .

وأجرى الغلبان و الديب (٢٠١٣) دراسة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الإرشاد الأسري لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في تنمية بعض المهارات اللغوية لديهم (مهارة اللغة الاستقبالية – مهارة اللغة التعبيرية) ، وتكونت

عينة الدراسة من مجموعتين ، تجريبية قوامها (١٠) أمهات وأطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية وضابطة قوامها (١٠) أمهات وأطفالهن من ذوي الإعاقة الفكرية ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة فاعلية مشاركة الأم في بعض الأنشطة التعليمية أدى إلى تحسن في مهارات الطفل اللغوية .

وقام السواح (٢٠١٣) بدراسة للتعرف على أهمية استخدام القصة الحركية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المعاقين فكرياً ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من مدرسة التربية الفكرية بالزقازيق ، تتراوح أعمارهم بين (٧-٨-١٢) عاماً وتراوحت نسبة الذكاء بين (٥٠-٧٠) تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ، الأولى مجموعة تجريبية (٨) تلاميذ معاقين فكرياً ، والثانية مجموعة ضابطة (٨) تلاميذ ، وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هي انخفاض اضطراب ضعف الانتباه لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة واستمرار الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة. وهدفت دراسة محمود (٢٠١٤) إلى التحقق من فاعلية برنامج انتقائي للتدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي والنطق لدى الأطفال المعاقين فكرياً ، وتكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال بوحدة أمراض التخاطب بالمستشفى الجامعي بأسيوط وأهم النتائج التي توصلت لها الدراسة هو تحسن النمو اللغوي والنطق عقب التدريب وخلال القياس التتبعي مما يدل على أثر البرنامج حتى بعد توقفه .

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثين في هذه الدراسة على المنهج التجريبي باعتباره بحث تجريبي يهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه (كمتغير

مستقل) في اكساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكرياً (كمتغير تابع) ، من خلال استخدام التصميم التجريبي المختلط ، الذي يجمع بين التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (ضابطة وتجريبية) للوقوف على أثر البرنامج (القياس البعدي) في المتغير التابع ، والتصميم ذي المجموعة الواحدة للوقوف على استمرارية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (القياس التتبعي)

عينة الدراسة:

١-العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٥) تلميذاً من التلاميذ المعاقين فكرياً من برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ١٨) سنة ونسب ذكاءهم تتراوح ما بين (٥٠ – ٧٠) من خلال الاطلاع على السجلات المدرسية وتم اختيارهم بهدف حساب صدق وثبات مقياس المهارات اللغوية وكذلك تجريب بعض جلسات برنامج تدريبي قائم على تحسين الانتباه لتحديد زمن الجلسات والصعوبات التي قد تواجه الباحثين أثناء التطبيق على العينة الأساسية .

٢-العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٢٠) تلميذاً من الذكور تتراوح أعمارهم من (١٥ – ١٨) سنة من المعاقين فكرياً والتي تتروح نسب ذكاءهم ما بين (٥٠ – ٧٠) من خلال الاطلاع على ملفاتهم الموجودة داخل المدرسة وتم التأكد من أنهم من التلاميذ المنتظمين في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة دار التوحيد المتوسطة و مدرسة حطين المتوسطة بالطائف وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية قوامها(١٠) تلاميذ والثاني ضابطة قوامها (١٠) تلاميذ

وتم اختيارهم بطريقة عمدية وفق الخطوات التالية:

- تواصل الباحثين مع قسم التربية الخاصة بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف حيث تم الحصول على قائمة ببرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في المرحلة المتوسطة بالطائف .
- حدد الباحثين مدرسة دار التوحيد المتوسطة ومدرسة حطين المتوسطة لاختيار عينة الدراسة منها ، لما تتميز به من مميزات عديدة وفقاً لترشيحات مشرفي التربية الخاصة بالطائف ووفقاً لما لاحظه الباحثين بعد زيارته للمدرسة والاطلاع على مرافقها والإلتقاء بالمعلمين والإدارة ومن هذه المميزات ما يلي:
- المساندة الإدارية من قبل إدارة المدرسة ومشرف ومعلمي التربية الخاصة بالمدرسة.
- تبني إدارة المدرسة تفعيل كثير من البرامج التدريبية والتوعوية الخاصة بتلاميذ التربية الخاصة .
- استعداد وحماس المعلمين للتعاون مع الباحثين .
- توفر الامكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي من خلال توفر (غرفة مصادر مجهزة على أعلى المستويات – وجود معمل حاسب آلي خاص بتلاميذ التربية الفكرية بالمدرسة – توفر قاعة تدريب مجهزة) .

أدوات الدراسة:

١- مقياس المهارات اللغوية للمعاقين فكرياً (إعداد الباحثين):

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً القابلين للتعلم ، من خلال الدرجة الذي يحصل عليها التلميذ بعد تطبيق المقياس عليه .

خطوات إعداد المقياس:

ولإعداد المقياس قام الباحثين بالأتي:

- الاطلاع على المراجع والدراسات العلمية المتخصصة التي تناولت المهارات اللغوية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً خاصة وبعض فئات التربية الخاصة الأخرى بشكل عام ، مثل دراسة الدوسري (٢٠٠٨) ودراسة توفيق (٢٠٠٥) .
- الاطلاع على مقاييس المهارات اللغوية بشكل عام والتي وضعت لقياس هذه المهارات لدى المعاقين فكرياً ، مثل دراسة الزيوت (٢٠٠٥) و دراسة الدوسري (٢٠٠٨) ودراسة هنادي القحطاني (٢٠١٣) .
- ملاحظة التلاميذ المعاقين فكرياً في الصف الدراسي خلال الزيارات بهدف تحديد أبعاد مقياس المهارات اللغوية.

بعد تنفيذ الخطوات السابقة تم إعداد صورة أولية لمقياس المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكرياً تضمنت أربع أبعاد هي (مهارة الاستماع – مهارة القراءة – مهارة الكتابة – مهارة التحدث) والتي اشتمل كل بعد منها على (١٦) فقرة بإجمالي (٦٤) وقد تم عرضها على (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي وأساتذة التربية الخاصة ، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم وتم حذف بعدين هما (القراءة والكتابة) ودمجهما ليصبح المقياس مكون من بعدين ، البعد الأول مهارات اللغة الاستقبالية

(الاستماع) والبعد الثاني مهارات اللغة التعبيرية (التحدث) بحيث أصبح كل بعد يحتوي على (٢٠) فقرة بإجمالي (٤٠) فقرة للمقياس .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي وأساتذة التربية الخاصة ، وتم الأخذ بجميع الملاحظات والتعديلات ، وبعد ذلك تم إعداد مقياس المهارات اللغوية في صورته النهائية .

٢- صدق الاتساق الداخلي:

وتم ذلك من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وأيضاً من خلال حساب معامل ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض ، والجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

جدول (١) يوضح نتائج ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالبعد التي تنتمي إليه

البعد الأول مهارات اللغة الاستقبالية		البعد الثاني مهارات اللغة التعبيرية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١**	١	٠,٧٤**
٢	٠,٤٠*	٢	٠,٧٤**
٣	٠,٦٣**	٣	٠,٨٠**
٤	٠,٦٦**	٤	٠,٨٥**
٥	٠,٦٣**	٥	٠,٨٣**
٦	٠,٧٦**	٦	٠,٧٦**
٧	٠,٨٥**	٧	٠,٧٧**

البعد الأول مهارات اللغة الاستقبالية		البعد الثاني مهارات اللغة التعبيرية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	**٠,٨٣	٨	**٠,٨٦
٩	**٠,٧٤	٩	**٠,٨٢
١٠	**٠,٨١	١٠	**٠,٨٢
١١	**٠,٥٩	١١	**٠,٦٩
١٢	**٠,٥٦	١٢	**٠,٦٠
١٣	**٠,٦٦	١٣	**٠,٧٨
١٤	**٠,٧٠	١٤	**٠،٧٣
١٥	**٠,٦٨	١٥	**٠,٧٢
١٦	**٠,٧٠	١٦	**٠,٨١
١٧	*٠,٤٥	١٧	**٠,٨٠
١٨	**٠,٦٩	١٨	**٠,٨٤
١٩	**٠,٧٠	١٩	**٠,٨٠
٢٠	**٠,٧١	٢٠	**٠,٧٤

** دال عند مستوى (٠,٠١) *دال عند مستوى (٠,٠٥)

جدول (٢) يوضح ارتباط أبعاد المقياس ببعضها وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	مهارات اللغة	مهارات اللغة التعبيرية	الدرجة الكلية
مهارات اللغة	–	**٠,٩٠	**٠,٩٧
مهارات اللغة التعبيرية	**٠,٩٠	–	**٠,٩٧
الدرجة الكلية	**٠,٩٧	**٠,٩٧	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

٣- صدق المحك :

تم حساب صدق مقياس المهارات اللغوية في الدراسة الحالية بطريقة صدق المحك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجاته ودرجات مقياس المهارات اللغوية إعداد (مطر و العايد ، ٢٠٠٩) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) معامل الارتباط بين مقياس المهارات اللغوية في الدراسة الحالية ومقياس المهارات اللغوية إعداد (مطر و العايد ، ٢٠٠٩)

المقياس	معامل الارتباط
مقياس المهارات اللغوية (إعداد الباحثين)	**٠,٩١
مقياس المهارات اللغوية (إعداد: مطر و العايد	

**دال عند مستوى (٠,٠١)

أ- ثبات مقياس المهارات اللغوية:

قام الباحثين بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معادلة (آلفا كرونباخ) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح معامل (آلفا كرونباخ) لمقياس المهارات اللغوية

أبعاد المقياس	معامل آلفا كرونباخ
مهارات اللغة الاستقبالية	**٠,٨٧
مهارات اللغة التعبيرية	**٠,٨٨
الدرجة الكلية	**٠,٩٤

يتضح من الجدول السابق وجود قيمة مرتفعة لمعامل (آلفا كرونباخ) مما يدل على ارتفاع درجة ثبات المقياس ببعديه (مهارات اللغة الاستقبالية و التعبيرية).

تصحيح المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) عبارة ، تقيس بعدين هما مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع) ومهارات اللغة التعبيرية (التحدث) بواقع (٢٠) عبارة لكل بعد ، لكل منها أربع اختيارات هي (دائماً – غالباً – أحياناً – لايحدث) ويحصل التلميذ على درجات نظير كل اختيار تتمثل في (٤ – ٣ – ٢ – ١) على الترتيب ، وعليه تكون الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية من (٤٠) إلى (١٦٠) ، وتعبر الدرجة المرتفعة عن وجود ارتفاع في مستوى المهارات اللغوية لدى التلميذ المعاق فكرياً وتعبر الدرجة المنخفضة عن وجود تدني في مستوى المهارات اللغوية لديه .

٢- برنامج تحسين الانتباه:

وقام الباحثين بالإطلاع على العديد من البرامج والدراسات السابقة التي تناولت بناء برامج تدريبية قائمة على تحسين الانتباه لاكساب المهارات اللغوية وكذلك برامج أخرى تناولت طريقة اكساب المهارات اللغوية بعيداً عن تحسين الانتباه مثل دراسة عبدالحميد وبشاتوه (٢٠١٢) ودراسة محمود (٢٠١٤) ودراسة الغلبان والديب (٢٠١٣) ودراسة فراج (٢٠٠٣) ودراسة سمارة (٢٠١٣) ، وذلك بهدف التعرف على مكونات البرنامج وتحديد الخطوات التي يجب إتباعها عند بناء البرنامج .

قام الباحثين بإعداد برنامج تدريبي مقترح لتحسين الانتباه بهدف اكساب المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين فكرياً وذلك عن طريق فنيات واستراتيجيات هي (المحاضرة والمناقشة – التعزيز – الشرح – اللعب – النمذجة – القصة –السيكودراما – الأنشطة – الواجب المنزلي) واستخدام بعض الأداوت مثل (جهاز الحاسب الآلي – جهاز العرض – مكبر الصوت – بطاقات ملونة – صور – الهاتف – السبورة) .

أهمية البرنامج:

تنبع أهمية البرنامج من كونه يستهدف تحسين عملية الانتباه لدى التلميذ المعاق فكرياً وصولاً إلى تنمية واكساب المهارات اللغوية لديه ، حيث أن تحسين عملية الانتباه يتعبر البداية الحقيقية للتعلم الصحيح واكتساب المعارف والمهارات ، ويتم ذلك من خلال زيادة مدة الانتباه وتهيئة الجو المناسب لتحقيق الانتباه الفعال بالتالي حصول عملية التعلم بشكل صحيح ، بناءً عليه فإن أهمية البرنامج ترتبط بضرورته للتلميذ أولاً ثم لعملية التعلم ثانياً بالتالي فالعملية تكاملية ، حيث يؤدي تطبيق مثل هذه البرامج إلى نتائج أفضل على مستوى التلميذ وما يقدم له خلال عملية التعلم بإذن الله تعالى .

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف البرنامج إلى اكساب مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً .

الأهداف الإجرائية:

- تحسين الانتباه لدى التلاميذ المعاقين فكرياً .
- اكساب مهارات اللغة الاستقبالية (الاستماع)
- اكساب مهارات اللغة التعبيرية (التحدث)

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج في صورته الأولية من (٢٤) جلسة وبعد أخذ رأي المحكمين تم تعديل بعض الجلسات وإضافة جلسات أخرى فأصبح عددها (٣٦) جلسة بعد التحكيم وتم تطبيق البرنامج على ثلاثة أيام أسبوعياً حيث كان يتم التدريب من خلال جلستين يومياً بينها راحة ولمدة ساعتين تقريباً ، وبذلك يحصل التلميذ في المجموعة التجريبية على ست جلسات أسبوعياً ، حيث استمر تطبيق البرنامج ست أسابيع .

obeikan.com

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة .
- تحكيم أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها .
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة .
- القياس القبلي: أجرى الباحثين القياسات القبلية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية .
- تطبيق برنامج تحسين الانتباه على أفراد المجموعة التجريبية .
- القياس البعدي: بعد إنتهاء تطبيق البرنامج قام الباحثين بإجراء القياسات البعدية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية ، وراعى الباحثين أن يتم إجراء القياسات البعدية تحت نفس الظروف التي تمت بها إجراء القياسات القبلية .
- تصحيح الاستجابات وإعداد الجداول ومعالجتها إحصائياً واستخلاص النتائج.
- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (spss) لمعالجة البيانات وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:
- المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، معامل الارتباط ، معامل آلفا كرونباخ ، اختبار مان وتني ، اختبار ويلكوكسون .

نتائج الدراسة :

إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على أنه: " إلى أي مدى تتحسن مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً عقب التدريب على البرنامج القائم على تحسين الانتباه ؟ " وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار مان وتني Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٥) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات اللغوية في القياس البعدي.

متغيرات الدراسة	المجموعة التجريبية ن = ١٠		المجموعة الضابطة ن = ١٠		معامل مان وتني U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
المهارات اللغوية	١٤,١٥	١٤١،٥٠	٦,٨٥	٦٨,٥٠	١٣,٥	٢,٧٦١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات اللغوية في القياس البعدي ، حيث بلغت قيمة U (١٣,٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك يدل على تفوق لصالح المجموعة التجريبية الذي بدوره يؤدي إلى أن للبرنامج التدريبي الأثر الواضح في اكساب المهارات اللغوية من خلال النتائج الإحصائية السابقة .

يفسر الباحثين تحسن المهارات اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي القائم على تحسين الانتباه الذي كان له الدور الكبير والتأثير الواضح في عملية اكساب المهارات اللغوية وتحسينها لديهم ، حيث اعتمد على مبدأ من مبادئ تعديل وبناء السلوك الإنساني كالتعزيز واستخدام التقنيات الحديثة الجاذبة للانتباه مثل (الحاسب الآلي – شاشة التلفاز – البطاقات الملونة – السيكودراما – أسلوب القصة – واللعب) ، مما كان له الأثر الكبير في استفادة تلاميذ المجموعة التجريبية من المحتوى المقدم لهم في البرنامج ، وكذلك كان لاجتماع تلاميذ المجموعة التجريبية في مكان واحد داخل غرفة التدريب ومشاركتهم بعضهم البعض جلسات البرنامج الأثر الكبير في حثهم على التفاعل والمشاركة الفعالة وتجاوز مشاعر الخجل أو الخوف بسبب دعمهم لزملائهم عند مشاركتهم ، ومن جانب آخر كان لقاعة التدريب التي أقيم بها البرنامج التدريبي أثر واضح حيث كانت التجهيزات من وسائل المساعدة والدعم لزيادة فاعلية البرنامج المقدم ، إضافة إلى قاعة واسعة وإضاءة مناسبة لا تقارن بالفصول الدراسية التي يتلقى فيها تلاميذ المجموعة التجريبية تعليمهم العادي ، الذي بدوره كان من عوامل التأثير في اكتساب المهارات اللغوية وتحسينها لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة محمود (٢٠١٤) ، ودراسة الغلبان والديب (٢٠١٣) ، ودراسة هنادي القحطاني (٢٠١٣) ، ودراسة جوريوس(٢٠٠٨) Goorhuis ، ودراسة معبد وآخرون (٢٠١٠) ، ودراسة دوجلاس (٢٠٠٩),Douglas، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٩) ، ودراسة الدوسري (٢٠٠٨) ، التي اتفقت جميعها على فاعلية البرامج التدريبية التي قامت عليها هذه الدراسات وأكدت

على فاعلية الأساليب التدريسية المباشرة وأساليب التعزيز المتنوعة والمثيرات المحببة والحسية والبطاقات والصور الملونة التي تم استخدامها والتي أدت إلى اكساب المهارات اللغوية وتحسينها لدى التلاميذ المعاقين فكرياً والعينات الأخرى التي تم تطبيق البرامج التدريبية عليها .

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على أنه: إلى أي مدى تتحسن مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين فكرياً بعد خمسة عشر يوماً من القياس البعدي " وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة ذات الإشارة للرتب للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦) نتائج اتجاه "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	الرتب	العدد	المتوسط	المجموع	Z	مستوى
المهارات اللغوية	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٨٢٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٢,٥	١٠		
	الرتب	٦				
	المجموع	١٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية في القياسين البعدي والتتبعي ، حيث بلغت قيمة معامل Z (١,٨٢٦) وهي غير دالة إحصائياً .

يفسر الباحثين نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية في القياسين البعدي

والتتبعي ، إلى إمكانية استمرارية فعالية البرنامج التدريبي المعد للتلاميذ المعاقين فكرياً بعد مرور (١٥) يوم من القياس البعدي ، نظراً لاحتواء البرنامج على مثيرات ذات طابع مباشر وحسي وكذلك كان لاستخدام أساليب التعزيز وأساليب السيكودراما والنمذجة واللعب وتنظيم البيئة الصفية وتقديم التغذية الراجعة واستخدام الواجبات المنزلية واستخدام التقنية الحديثة مثل (شاشة التلفاز – مكبرات الصوت – المايك الصوتي وغيرها) ، الأثر البالغ والتي بدورها ساهمت في مجملها بشكل إيجابي وفعال في تنمية واكساب المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية واستمرار ذلك بعد انتهاء البرنامج بعد (١٥) يوم من القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية نظراً لاستمرار فاعلية البرنامج التدريبي المقدم .

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة السواح (٢٠١٣) ، ودراسة خويلات (٢٠١٢) ، ودراسة عبدالرحيم (٢٠١١) ، ودراسة الزيوت (٢٠٠٥) ، التي توصلت إلى أثر استخدام البرامج التدريبية التي تحتوي على المثيرات البصرية وأساليب اللعب وتستخدم أساليب التعزيز وتقدم التغذية الراجعة وتراعي تنظيم البيئة الصفية التي بدورها تؤدي إلى استمرار فعالية البرنامج التدريبي لفترات زمنية بعد الانتهاء منه .

توصيات الدراسة:

ويوصي الباحثان بعد الانتهاء من هذه الدراسة ببعض الأمور منها :

١- التأكيد على تهيئة البيئة الصفية وإزالة كافة المشتتات والحرص على تهيئة العوامل الفيزيقية المناسبة من تهوية مناسبة وإضاءة كافية وتوفير غرفة صفية ذات مساحات مناسبة التي بدورها تساعد على تركيز الانتباه لدى التلاميذ المعاقين فكرياً .

٢- الاستفادة من التقنيات الحديثة مثل (أجهزة الحاسب الآلي – شاشات التلفاز – مكبرات الصوت) وغيرها في تقديم المحتوى التعليمي والمهاري من خلالها نظراً لما تحتويه من خصائص وميزات تساعد في جعل المحتوى مشوق وواضح وجاذب ومناسب للتلاميذ المعاقين فكرياً .

٣- العمل على تقديم المحتوى التعليمي والمهاري للتلاميذ المعاقين فكرياً عن طريق الخبرات المباشرة المعتمدة على الحواس الخمس والبعد عن تقديم المحتوى المجرد الذي يحتاج إلى جهد وطاقة عقلية عالية لاستيعابه ، نظراً للقصور في مستوى الذكاء الذي يعاني منه هؤلاء التلاميذ .

٤- دعم وتشجيع مبدأ الدمج بين التلاميذ المعاقين فكرياً مع زملائهم من تلاميذ التعليم العام ، مما يساعد في اكتساب المعاقين فكرياً الكثير من المهارات والمعارف الإيجابية التي سوف تنعكس بدورها على المستوى التعليمي والمهاري والاجتماعي لديهم .

٥- تفعيل مبدأ التواصل بين المؤسسة التعليمية وأسرة التلميذ المعاق فكرياً من خلال تقديم الدعم المعنوي والتوعوي لهم لمساعدتهم في دعم أبنائهم والارتقاء بقدراتهم وإمكاناتهم لأعلى مستوى ممكن .

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم ، يوسف إبراهيم يوسف (٢٠٠٩) . فاعلية برنامج لإكساب مهارات القراءة عن طريق الكمبيوتر لأطفال متلازمة داون . **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

البطاينة ، أسامة محمد ؛ والجراح ، عبدالناصر ذياب ؛ وغوانمة ، مأمون محمود (٢٠٠٧). **علم نفس الطفل غير العادي** . عمّان: دار المسيرة .

توفيق ، سهير محمد (٢٠٠٥) . مدى فاعلية برنامج بورتاج في التنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون . **رسالة دكتوراة**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

الجمال ، سمر أحمد (٢٠١١) . فاعلية استخدام الرسوم المتحركة التليفزيونية في إكساب بعض المهارات اللغوية لأطفال متلازمة داون . **رسالة ماجستير** . معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس .

الحازمي ، عدنان ناصر (٢٠١٤) . **التدريس لذوي الإعاقة الفكرية** . عمّان: دار المسيرة .

الحايك ، فيصل شريف (٢٠١٠) . فاعلية برنامج تدريبي في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى الطلبة المعاقين سمعياً في الأردن . **رسالة دكتوراة غير منشورة** . كلية الدارسات العليا . الجامعة الأردنية

الخطيب ، جمال ؛ والصمادي ، جميل ؛ والروسان ، فاروق ؛ والحديدي ، منى ؛ ويحيى ، خولة ؛ والناطور ، ميادة ؛ والزريقات ، إبراهيم ؛ والعمايرة ، موسى ؛ والسرور ، ناديا (٢٠٠٧) . **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** . عمّان: دار الفكر .

الخطيب ، جمال و الحديدي ، منى (٢٠١٤) . **المدخل إلى التربية الخاصة** . عمّان: دار الفكر.

الخفاف ، إيمان عباس (٢٠١٤) . **التنمية اللغوية للأسرة والمعلم والباحث الجامعي** . عمّان: دار الكتب العلمية .

خليفة ، وليد السيد أحمد و عيسى ، مراد علي (٢٠٠٩) . **سلسلة التربية الخاصة ، المنظور الحديث للتربية الخاصة ، الجزء الأول: الاضطرابات النمائية** . القاهرة: دار الكتب العلمية.

خليفة ، وليد السيد أحمد و عيسى ، مراد علي (٢٠٠٧) . **سلسلة كيف يتعلم المخ ذو الاحتياجات الخاصة ، كيف يتعلم المخ ذو التخلف العقلي ، النظرية والتطبيق** . الإسكندرية: دار الوفاء .

خويلات ، محمود محمد عطا الله (٢٠١٢) . أثر استخدام إستراتيجية اللعب في تنمية الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم بالمملكة الأردنية الهاشمية . جامعة الأزهر : **مجلة كلية التربية** ، العدد (١٥١) الجزء الثاني ، ص ص ١٤٣-١٦٥ .

الدهان ، منى حسين محمد ؛ ورشدي ، سلوى أحمد محمود ؛ والسحراوي ، آية الله معتز حسن (٢٠١١) . فاعلية برنامج للتعبير الإبتكاري في تحسين اضطراب الانتباه والأمن النفسي لدى الطفل ذي التخلف العقلي المساء إليه انفعالياً والمهمل . **مجلة الإرشاد النفسي** ، العدد (٢٨) ، ص ص ٢-٦٠ .

الدوسري ، مبارك سعد مبارك الوزرة (٢٠٠٨) . المهارات اللغوية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في معاهد وبرامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض . **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

الروسان ، فاروق (٢٠١٣) . **مقدمة في الإعاقة العقلية** . عمّان: دار الفكر .

الزريقات ، إبراهيم عبدالله (٢٠١٢) . **اضطرابات الكلام واللغة ، التشخيص والعلاج** . عمّان: دار الفكر .

الزغول ، رافع نصير والزغول ، عماد عبدالرحيم (٢٠٠٣) . **علم النفس المعرفي** . عمّان: دار الشروق .

الزيوت ، فيصل علي صالح (٢٠٠٥) . فعالية برنامج سلوكي في تحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة . **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية .

سمارة ، وصفي عبدالله عودة (٢٠١٣) . فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون . **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان العربية .

السواح ، صالح عبدالمقصود (٢٠١٣) . فاعلية استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم . **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد (٨٠) ، ص ص ٢١١-٢٧٣ .

صبح ، جمال خليل (٢٠١٤) . **كتاب الانتباه ، فصول في سيكولوجية الانتباه الإنساني النفسي – العصبي الحديث** . أبوظبي: دار ثقافة .

الظاهر ، قحطان أحمد (٢٠٠٥) . **مدخل إلى التربية الخاصة** . عمّان: دار وائل .

عامر ، طارق عبدالرؤوف ، ومحمد ، ربيع عبدالرؤوف (٢٠٠٨) . **التخلف العقلي ، مفهومه-أسبابه-خصائصه** . القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

عبد الهادي ، نبيل ؛ والدراويش ، حسين ؛ وصوالحة ، محمد (٢٠٠٧) . **تطور اللغة عند الأطفال** . عمّان: دار الأهلية .

عبدالحميد ، سعيد كمال ، و بشاتوة ، محمد عثمان (٢٠١٢) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الإبتدائية . **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد (٢٦) ، ص ص ١١-٥٧ .

عبدالرحيم ، سامية (٢٠١١) . فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم . **مجلة جامعة دمشق** : المجلد (٢٧) ، ملحق ، ص ص ١٥٦-٨٩ .

عبيد ، ماجدة بهاء الدين السيد (٢٠٠٩) . **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً** . عمّان: دار صفاء.

العتوم ، عدنان يوسف (٢٠١٢) . **علم النفس المعرفي ، النظرية والتطبيق** . عمّان: دار المسيرة .

العزالي ، سعيد كمال عبدالحميد (٢٠١٤) . **إضطرابات النطق والكلام ، التشخيص والعلاج** . عمّان: دار المسيرة .

علي ، السيد علي سيد أحمد (١٩٩٨) . برنامج مقترح لتنمية الانتباه البصري لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . **رسالة دكتوراة**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

الغلبان ، هالة عبدالسميع ، و الديب ، هالة فاروق (٢٠١٣) . فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإرشاد الأسري لأمهات الأطفال ذوي التخلف العقلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لديهم . **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد (٧٩) ، ص ص ٤٠٣-٤٦٢ .

فراج ، إيمان محمد صديق (٢٠٠٣) . تنمية المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم باستخدام برامج الكمبيوتر . **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

القحطاني ، هنادي حسين آل هادي (٢٠١٣) . مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي المصحوب بإعاقة فكرية المدمجين في مدارس الدمج وأقرانهم غير المدمجين . **مجلة التربية الخاصة والتأهيل** : المجلد (١) ، العدد (١) ، ص ص ٢٢٣-٢٥١ .

القمش ، مصطفى نوري ، والمعايطة ، خليل عبدالرحمن (٢٠١٠) . **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، مقدمة في التربية الخاصة** . عمّان: دار المسيرة .

كوافحة ، تيسير مفلح ، وعبدالعزيز ، عمر فواز (٢٠٠٣) . **مقدمة في التربية الخاصة** . عمّان: دار المسيرة .

مجيد ، سوسن شاكر (٢٠٠٩) . **علم نفس النمو للطفل** . عمّان: دار صفاء .

محمد ، شذى عبدالباقي ، وعيسى ، مصطفى محمد (٢٠١١) . **اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي** . عمّان: دار المسيرة .

محمود ، ممدوح محمود محمد (٢٠١٤) . فاعلية برنامج انتقائي للتدخل المبكر في تحسين النمو اللغوي والنطق لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم . **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

مطر ، عبدالفتاح رجب ، والعايد ، واصف محمد (٢٠٠٩) . فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات

اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، المجلد (٣) العدد (١) ، ص ص ١٦٧-٢١٣ .

ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٦) . **صعوبات التعلم** . عمّان: دار المسيرة .

منصور ، السيد كامل الشربيني (٢٠٠٨) . **مدخل إلى التخلف العقلي ، التصنيف ، الأسباب ، التشخيص ، الخصائص** . جدة: خوارزم العلمية .

المراجع الأجنبية:

Douglas, P. (2009). A study of direct instructional spelling strategies and effect on students with special needs who are classified with mild mental disabilities. **Unpublished doctoral dissertation**, Minnesota Walden University.

Goorhuis, S, ; Brouwer, M. & Knijff, A, (2008). Efficacy of speech therapy in children with language disorders, specific language impairment in comorbidity with cognitive delay. **International Journal of Pediatric Psychology**, 63(2), 129-136.

Roger, L. (2001). A visual attention study for developing learning cues for individuals with severe mental retardation, **Unpublished doctoral dissertation**, The University of Nebraska.

Thompson, P. & Douglas, C. (1998). Issues in mental health counseling with persons with mental retardation. **Journal of Mental Health Counseling**, 20(2), 112-121.

فعالية برنامج قائم على استخدام الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين

اعـــداد

د. خالد غازي الدلبحي

أستاذ التربية الخاصة المساعد – جامعة شقراء

obeikan.com

فعالية برنامج قائم على استخدام الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين

اعـــداد

د/خالد غازي الدلبحي

ملخص :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية التواصل اللغوي لدي الأطفال التوحديين ، وتحديد بعض الإرشادات والأنشطة المساعدة في تنمية التواصل اللغوي لديهم ، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي من خلال عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد. بجمعية أسر التوحد الخيرية في محافظة الدوادمي بمنطقة الرياض والتي تكونت من ٨ أطفال (أربعة ذكور ، وأربعة إناث) ، تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨- ١٢ سنه ولديهم قصور في التواصل اللغوي. وقام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ، ومعامل الذكاء، ودرجة اضطراب التوحد . وأكدت النتائج بأن إجراءات البرنامج القائم على الذكاء الوجداني الذي يركز على المثيرات البصرية لدى أطفال التوحد كان لها أثر إيجابي على مهارة التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد حيث إن الدمج بين فنيات تعديل السلوك يعطي نتائج أفضل في التغلب على مشاكل وصعوبات الأطفال ذوى اضطراب التوحد .

كلمات مفتاحية : الذكاء الانفعالي – المهارات اللغوية – سمات التوحد

Abstract:

The study aimed to find out the impact of emotional intelligence program in the development of linguistic communication in children of autism, and some guidance and assistance in the development of linguistic communication, the study depended on the experimental approach through the sample of children with autism. The association of the families of autism charity in historical buildings in Riyadh, which consisted of 8 children (four male and four female), aged between 8-12 age and have deficiencies in linguistic communication. Researcher for the equivalence between the two groups in the variables of the time age, plants and artificial intelligence, the degree of autism. The findings confirmed that the measures of the program based on emotional intelligence that focuses on visual stimuli to children with autism have had a positive impact on the skill of the linguistic communication to children with autism as the merger between professional behavior modification gives better results in overcoming the problems and difficulties of children of autism.

Keywords: Emotional Intelligence - Language Skills - Attributes of Autism

مقدمة :

يعد الذكاء الوجداني هو أفضل منبيء بالنجاح في الحياة وهو قدرة الفرد علي التعرف علي دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيداً وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانياً ، وتحقيق نجاح في الإتصال بالآخرين ، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية تتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط (رشا الديدي ، ٢٠٠٥، ٦) .

ويشير جابر عبد الحميد (٢٠٠٤، ٢٧٧) إلي أن مهارات الذكاء الوجداني تمكن المتعلم من فهم الجوانب الوجدانية والاجتماعية في حياته ، والتصرف عنها على

نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهارته الحياتية، كتعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتيه اليومية والتكيف مع مطالب النمو المعقدة . لذا نري أن المهارات الاجتماعية بما فيها من إنشاء صداقات وعلاقات اجتماعية تساهم بحل المشكلات لاسيما الاجتماعية منها .

ويعد التوحد أحد أكثر الإعاقات التطورية صعوبة بالنسبة للطفل، والجدير بالذكر أن هذا الاضطراب نال اهتماماً كبيراً في الولايات المتحدة وأوروبا بل والعالم أجمع، فقد جذب هذا الاضطراب العديد من الباحثين والاختصاصيين مما أدى لتعدد الأبحاث في موضوعه وبالتالي تغيرت أفكار كثيرة عن الذاتوية منذ بداية وصفه وحتى الآن ومن هذه نظريات تفسير أسبابه وكيفية تشخيصه ومعدل انتشاره وصفات وخصائص الأطفال ذوي التوحد، والأهم من ذلك أن النظر للتوحد والأشخاص الذاتوية الان أصبحت أكثر تفاؤلاً مما كانت عليه سابقاً (وفاء الشامي، ٢٠٠٤، ١٢).

ويعتبر التوحد اضطراباً معقدًا يتم النظر إليه على أنه اضطراب نمائي عام أو منتشر تنعكس آثاره السلبية على كافة جوانب شخصية الطفل فتبدو على هيئة سلوكيات سلبية تدفع بالطفل الذي لم يصل الثالثة من عمره بعد إلى التقوقع حول ذاته والتحرك بعيداً عن الآخرين فينسحب بالتالي من المواقف والتفاعلات الاجتماعية نظراً لما يعانيه من قصور واضح في المهارات الاجتماعية المختلفة وهو الأمر الذي يشكل جانباً كبيراً من المشكلة التي يعاني منها والقصور الذي يصادفه في هذا الجانب (عادل عبد الله، ٢٠٠٨، ٢٨٨)

مشكلة الدراسة:

يعد التوحد من الإعاقات النمائية المعقدة التي تصيب الأطفال في طفولتهم المبكرة ويتسمون بقصور واضح في التواصل اللغوي مع الآخرين والتواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يظهرون كثيراً من المشكلات السلوكية بالإضافة إلى قلة اهتماماتهم وأنشطتهم والانشغال بأنماط وطقوس سلوكية شاذة وهذه الأعراض تقف عائقاً في طريق كل من يتعامل معهم داخل الأسرة أو في المراكز والجمعيات المتخصصة لمساعدتهم وهذا ما يجعلهم يشعرون بالإرهاق والملل، وبالتالي قد يقل الحماس والجهد المبذول لمساعدة هؤلاء الأطفال، ومن جهة أخرى فإن هذه الأعراض تقلل من مدى استفادة الأطفال أنفسهم من الخدمات المقدمة لهم،(Palomo et al ,2008,1853) ،

وتختلف نسبة انتشار التوحد ويتضح ذلك في نتائج الإحصاءات التي نشرها الاتحاد القومي لدراسات وبحوث التوحد بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك في يناير عام ٢٠٠٣ فإن نسبة انتشار التوحد قد اختلفت تماماً عن ذي قبل حيث ارتفعت بدرجة كبيرة للغاية بحيث أصبح متوسطها ١ : ٢٥٠ حالة ولادة بعد أن كانت قبل ذلك مباشرة وفقاً لتلك الإحصاءات التي نشرتها الجمعية الأمريكية للتوحد في عام ١٩٩٩ قد بلغت ٤ – ٥ أفراد لكل ١٠آلاف حالة ولادة، وقد أدى ذلك بطبيعة الحال إلى تجاوز التوحد متلازمة أعراض داون في الترتيب بعد أن كانت تلك المتلازمة تسبقه، وبذلك أصبح التوحد هو ثاني أكثر الإعاقات العقلية انتشاراً، ولا يسبقه في ذلك سوى التخلف العقلي فقط، أما متلازمة داون فتأتي بعده مباشرة. (عادل عبد الله، ٢٠٠٨، ٢٥).

ويذكر إبراهيم بدر(٢٠٠٤ ، ١١) أن التوحد تعتبر من أشد وأعقد الإعاقات التي تصيب الأطفال قبل عمر ثلاث سنوات، وتصل نسبة حالات الذاتوية التي تبقى

دون تحسن يذكر إلى حوالي ٧٠% حتى مرحلة الرشد والشيخوخة ويظلون في حاجة إلى رعاية كاملة في المنزل أو مراكز التخصص. ومن هذا المنطلق تهتم الدراسة الحالية بتنمية التواصل اللغوي لدي الاطفال ذوي التوحد، نظرا للقصور الواضح في مهاراتهم الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، ولأنها قد تنعكس بصورة سلبية على كافة جوانب النمو الأخرى، وذلك من خلال استخدام الذكاء الوجداني. ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيسي التالي: ما **فعالية برنامج قائم على الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي :-

١. معرفة أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية التواصل اللغوي لدي الأطفال التوحديين .

٢. تحديد بعض الإرشادات والأنشطة المساعدة في تنمية التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين .

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية في جانبين أساسين هما :

الأهمية النظرية :

١- إلقاء الضوء على أهمية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية المحصول اللغوي لدى الأطفال التوحديين، مما يسهم في قدرتهم على التعبير.

openkan.com

٢- التعرف على استراتيجيات البرامج التدريبية ، ودور الأسرة في برامج التأهيل اللغوي والنطقي المبكر وفوائدها، والتعرف على الوسائل والأساليب المناسبة للتواصل مع طفلهم المصاب بالتوحد.

الأهمية التطبيقية:

١- تنمية مهارات النطق واللغة لدى الأطفال التوحديين من خلال برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني، ويتضمن جلسات تدريبية لهم.

٢- إفادة المهتمين في مجال التربية الخاصة، وخاصة المهتمين بمجال التخاطب لدى الأطفال التوحديين في التعرف على بعض فنيات واستراتيجيات التأهيل الخاصة بهم، والتدخل اللغوي، والذي يمكن أن يسهم في تحسين مستوى الذكاء، والأداء الأكاديمي لدى الأطفال التوحديين.

مصطلحات الدراسة :

- **الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence**

يعرف الذكاء الوجداني اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الأطفال في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة .

- **مهارات التواصل اللغوي : Linguistic communication Skills**

ويقصد بها مهارات التفاهم اللغوي مع الآخرين باستخدام اللغة اللفظية المنطوقة وتنقسم إلى أربعة أبعاد أساسية وهي:-

١- مهارة القدرة على التحدث :

ويقصد بها قدرة الطفل على مخاطبة الآخرين بسهولة ويسر وبطريقة مناسبة، ودون لجلجة أو اضطراب في الكلام.

٢- مهارة القدرة على التعبير اللفظي:

ويقصد بها مدة قدرة الطفل على استخدام مفردات اللغة في التعبيرعن مشاعرة ورغباته وأفكاره بطريقة سليمة وواضحة، وسلامة نطق الحروف والكلمات والجمل المستخدمة في حديثة.

٣- مهارة القدرة على الاستماع والتلقي:

ويقصد بها مدى قدرة الطفل على الإصغاء والإنصات للآخرين وتلقي الحديث الموجه إليه.

٤- مهارة القدرة على فهم وإدراك معاني الحديث والرد عليه، وعلى والأسئلة الموجه اليه:

ويقصد بها مدى قدرة الطفل على تمييز معاني الأحاديث الموجه إليه وفهمها والاستجابة لها بطريقة صحيحة ومناسبة.

- **التوحد Autism:**

طبقا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الرابعة (DSM-IV) فإن التوحد يشير الى اضطراب يظهر فيه الأفراد الخصائص التالية: جوانب النقص والإعاقات في التواصل اللغوي، ومشكلات التواصل، والأنشطة، والاهتمامات التكرارية، والنمطية والمقيدة، واضطرابات اللغة.

والتوحد مصطلح عام يستخدم ليشير الي الاضطرابات النمائية الشائعة، والدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM-IV-TR,2000) يعرف الاضطرابات النمائية الشائعة على أنها توجد في خمسة أنواع فرعية، وكل هذه الاضطرابات يتم تشخيصها عن طريق الإعاقات النوعية في المهارات الاجتماعية

التبادلية، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والسلوكيات التكرارية والمقيدة. (Ivey et al ,2004,166) .

أدبيات الدراسة :

يعاني الأطفال ذوي التوحد من السلوكيات السلبية والتي تظهر بشكل واضح أثناء محاولتهم التواصل مع الآخرين، حيث أن معظم سلوكيات الطفل ذو التوحد تبدو بسيطة من قبل تكوير قطعة من اللبان بيديه أو تدوير قلم بين أصابعه أو تكرار فك وربط رباط حذائه وهذا قد يجعل الملاحظ لسلوك الطفل ذو التوحد يراه وكأنه مقهور، (Dworzynski et al 2009,1197).

كذلك فإن الطفل ذو التوحد سلوكه محدود وضيق المدى كما أنه يشيع في سلوكه نوبات انفعالية حادة وسلوكه هذا لا يؤدي إلى نمو الذات ويكون في معظم الأحيان مصدر إزعاج للآخرين (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ١١١)، كما يتميز الطفل ذو التوحد بالسلوك النمطي ويعنى تكرار نفس السلوك بشكل مستمر بدون أن يشعر بالملل أو التعب، وقد يقوم ببعض الحركات اللاإرادية غير مسيطر عليها مثل شد الذراعين أو الرأس أو المشي على أطراف الأصابع (Chung et al ,2007,423).

غالبًا ما يكون وقع كلام أطفال الذاتوية مختلفًا عن وقع كلام الأطفال العاديين، فالأطفال اللفظيون ذوو الذاتوية ينتجون أخطاء متكررة أثناء كلامهم –إذا وجد–وغالبًا ما تكون كلماتهم مبهمة غير واضحة، وهذا ما أكده شريبيرج وآخرون Shriberg et al. 2001,1097).

ويرى أداورد وراتيفو (Edward&Ritvo,2006,25) أن تقريبًا نصف الأطفال المصابين بالذاتوية لا يستطيعون أن يكتسبوا الكلام التلقائي، وبالتالي يواجهون عجزًا

وقصورًا في عملية تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين، وهذا ما أشار إليه العديد من الباحثين ومنهم وشارلوب وهايمس (Charlop & Haymes 1994,15) وقد اتفقوا على أن أكثر من ٧٥% من أطفال الذاتوية عندما يتكلمون فإنهم يظهرون اللغة الببغائية (المصاداة، الترديد المرضي للكلام)، بمعنى أنهم يعيدون نطق ما يسمعونه بشكل متسرع.

كما أكد وستون وكارو (Ston & Caro 1990,437) أن أطفال الذاتوية يفتقدون التلقائية أو العفوية في كلامهم Spontaneous Speech ،كما أنهم لا يتكلمون إلا إذا بدأ الطرف الآخر بالحديث ووجهه إليهم، فمن النادر جدًّا أن يبدأ طفل الذاتوية في الكلام من تلقاء نفسه، وقد أكد ووالن (Whalen 2001,19) أن أطفال الذاتوية بوجه عام يترجمون الكلام ويفهمونه بطريقة حرفية، كما أنهم يعانون من مشكلة في الضمائر، فهم يعكسونها، فالضمير " أنا " دائمًا ما يغيب ويحُل محله " أنت " وذلك حينما يتكلم الطفل الذاتوي، كما أن أطفال ذوي التوحد ينهمكون في الكلام حول موضوع واحد وذلك حينما يتكلمون في الأصل، ويكون كلامهم هذا أشبه ما يكون بعمل المصعد من حيث صعوده وهبوطه.

وهناك دليل يجب أن يؤخذ فى الإعتبار وهو أن الأطفال التوحديين يتعلمون أكثر من خلال استخدام الإستراتيجيات المرئية. ولقد أوضحت Temple Grandin عالمة الحيوان الأمريكية فى كتابها التفكير فى الصور ١٩٩٦ أن أفكارها مثل لقطات الفيديو تجرى فى رأسها وهذه الصور المرئية تحل محل الكلمات وتزودها بالمعنى. وهذا له علاقة وثيقة بتعليم الأطفال التوحديين. ولقد أرست بعض الاختبارات السيكومترية تأكيداً على المهارات الأدائية والتى فى جوهرها هى القدرات التى سبق ذكرها، وقد دفع

ذلك الكثير من المتخصصين أن يضعوا نظرة أو صورة متفائلة للقدرات الكامنه لهؤلاء الأطفال أكثر مما يستحقون. ويجب أن نأخذ فى الإعتبار أن المهارات غير العاديه مع إدراك الأشكال وتصميم البلوك لا تشير إلى نتائج مستقبليه، بالإضافة إلى ذلك فإنه ليس من غير المألوف أو العادى أن الأطفال التوحديين يمكن أن يقوموا بإستخدام ذاكرتهم غير العاديه. والأطفال الآخرين الذين يمتلكون مهارات معرفيه أفضل يمكن أن يحرزوا تقدماً فى تعلم المفاهيم البصرية وإن يكن بمعدل بطىء أو بطريقة غير كامله (AaronsGittens, 1999,39).

وقد أشارت أمل حسونة و مني أبو ناشي (٢٠٠٦ ، ٥٣) إلي أهمية الذكاء الوجداني في تحسين حالات الادراك البصري التواصل اللغوي وتتمثل في عدة نقاط منها :

١. يعد الذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخري هو أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول من المشكلات .
٢. يساعد الذكاء الوجداني الأفراد علي الإبتكار ، الحب ، المسئولية ، الإهتمام بالأخرين بالإضافة إلي تكوين أفضل الصداقات و العلاقات الإجتماعية .
٣. تتضح أهمية الذكاء الاجتماعي من أهميته في تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم و التعاطف معهم .
٤. يساعد الذكاء الوجداني الأفراد و الطلاب بصورة خاصة علي الأداء الأكاديمي حيث وجد جولمان(١٩٩٥) في دراسة لعينه من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديمياً أن لديهم سمات وجدانية تؤهلهم إلي ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجودهم .

٥. أكدت دراسات أهمية الذكاء الوجداني في المؤسسات في تحقيق التوافق و الإنسجام في العلاقات بين العمال وأن الأفراد الذين لديم هذا النوع من الذكاء يستطيعون استخدام المدخلات الوجداني في الحكم وفي اتخاذ القرارات كما أن الدقة في التعبير عن الانفعالات تجعل الأفراد قادرون علي الإتصال الوجداني مع الآخرين.

٦. أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الإنفعالي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني ، كذلك بين الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي ، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة علي التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية و كلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزواجي.

ومن هنا نستخلص أن أهمية الذكاء الوجداني ترجع لأنه يساعد علي التوافق النفسي والإنجاز وحل المشكلات التي يمكن أن نواجهها ، ويساعنا في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع من حولنا وكذلك يساعدنا علي فهم أفضل للآخرين ، إلا أن الباحث يري أن أهمية الذكاء الوجداني يرجع في الأساس إلي كونه العامل الأقوي والفعال في القرارات المصيرية التي نتخذها ، كما أنه يعد الفرد بقوة لمواجهة الضغوط والمواقف الانفعالية التي يمكن أن تأتي بها الظروف البيئية والحياتية المحيطة بنا ، والتي تتعرض لها في معظم الأوقات ، ونحتاج في حلها إلي التدريب علي مهارات الذكاء الوجداني .

لذا اهتمت الدراسة الحالية ببناء برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية بعض التواصل اللغوي في حل المشكلات لدى أطفال التوحد.

ومن خلال دراسة أحمد التميمي (٢٠١٢) وعنوانها: "الفروق في استخدام المعلمين لأشكال التواصل مع الأطفال التوحديين في ضوء عدد من المتغيرات. قد

هدفت هذه الدرسة إلى التعرف على أكثر أساليب التواصل التي يستخدمها المعلمون مع الطفل ذي اضطراب التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من المعلمين في معهد التربية الفكرية ومركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وطبق عليهم استمارة البيانات الأولية، وقائمة أشكال التواصل للطفل ذي اضطراب التوحد، وتكونت القائمة من (٦٠) عبارة موزعة على (٤) أبعاد بيانهم كالتالي: لغة الإشارة (دون تقديم صوت، والتواصل المنطوق، والتواصل المتزامن(لغة الإشارة + الكلام الصوتي)، والتواصل باستخدام الصور (مثل بيكس أو تيتش)، وقد تأكد الباحث من تمتع القائمة بالخصائص السيكومترية من حيث الصدق والثبات، وباستخدام التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي شملت العمليات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت"، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن أشكال التواصل الأكثر استخداماً من وجهة نظر المعلمين كانت أشكال التواصل ذات العلاقة بالتواصل المتزامن (لغة الإشارة + الكلام الصوتي)، في حين أن أقل أشكال التواصل استخداماً من وجهة نظر المعلمين هي أشكال التواصل ذات العلاقة بلغة الإشارة (دون تقديم صوت)، والتواصل باستخدام الصور (مثل بيكس أو تيتش).

وفي دراسة محمد هويدي و مريم الشيراوي (٢٠١٣) وعنوانها: "العلاقة بين سلوك إيذاء الذات ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال من التوحديين في الكويت. قد هدفت هذه الدرسة إلى فحص العلاقة بين سلوك إيذاء الذات ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال التوحديين بدولة الكويت، وتكونت عينة

الدراسة من (٤٠) طفل توحدي تتراوح أعماراهم من (٨-١١) سنة مسجلين بمدارس التعليم الخاص، وقد تم استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) في الدراسة الحالية، كما تم تطبيق مقياس تشخيص سلوك إيذاء الذات للأطفال العاديين وغير العاديين، ومقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي، وقد أسفرت الدراسة على أن هناك علاقة ارتباطية بين سلوك إيذاء الذات ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وكذك كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال من التوحديين باختلاف درجة الإيذاء في الدرجة الكلية لمقياس التواصل اللفظي وكانت هذه الفروق لصالح الأطفال من التوحديين ذوي الإيذاء البسيط، كما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال من التوحديين باختلاف درجة الإيذاء في الدرجة الكلية لمقياس التواصل غير اللفظي، وكانت هذه لصالح الأطفال من التوحديين ذوي الإيذاء البسيط ، كما وجدت فرق دال إحصائياً بين متوسط الدرجات في بعدي(حركة الجسم، الايماءات بالرأس) وكان هذا الفرق لصالح الأطفال من التوحديين الذين لديهم إيذاء بسيط، أما فيما يتعلق ببعدي (حركات الأطراف، تعبيرات الوجه) فقد أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسطات الرتب لم تكن ذات دلالة إحصائية، ومن زاوية أخرى أشارات النتائج أن الفرق الحاصل بين متوسطي درجات الأطفال ذوي إيذاء الذات بدرجة متوسطة ومرتفعة في مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي كان غير دال إحصائياً.

وقد أجريت " Mary , 2000 " دراسة بعنوان الذكاء الوجداني كعملية تنظيم الذات نظرة اجتماعية معرفية ، وتهدف الدراسة إلي الكشف عن تركيب و صدق و شدة العملية اليومية الذاتية التي تقوم الذكاء الوجداني ، وطبقت الدراسة عن عينة قوامها (١٠٠) فرد من البالغين تتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٦١) عاماً ، و استخدمت

الدراسة مقياس الذكاء الوجداني و اختبار الاكتئاب واختبار التأثير الإيجاب الرضا عن الحياة . و قد أسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني له تأثير قوي علي إقامة العلاقات الناجحة و القدرة علي مواجهة المشكلات ، وضبط النفس . ومما سبق يتضح لنا أهمية الذكاء الوجداني في تنمية التواصل اللغوي.

منهجية الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي حيث أنها تختبر فعالية برنامج تدريبى (متغير مستقل) في تنمية التواصل اللغوي (متغير تابع) وأثر ذلك على أطفال التوحديين.

واتخذت عينة من الأطفال ذوى اضطراب التوحد. بجمعية أسر التوحد الخيرية في محافظة الدوادمي بمنطقة الرياض ، وقد تم انتقاء هذه العينة على مرحلتين :

أ- المرحلة الأولى : تم خلالها اختيار عينة الدراسة المبدئية والتي تكونت من ١٠ أطفال ذوى اضطرابات توحد. ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨-١٢ سنوات .

ب- المرحلة الثانية : حيث تم خلالها اختيار عينة الدراسة النهائية بطريقة انتقائية من عينة الدراسة المبدئية ، والتي تكونت من ٨ أطفال من ذوى اضطرابات التوحد . (أربعة ذكور ، وأربعة إناث) ، ومواصفات هؤلاء هي :

- تتراوح أعمارهم الزمنية بين ٨- ١٢ سنه
- ينطبق عليهم أربعة عشر بندًا علي الأقل من بنود مقياس الطفل التوحدي .
- أن يكون لديهم قصور في التواصل اللغوي.
- أن يكون أفراد العينة من المنتظمين في الحضور إلى الجمعية ولا يتغيبون لفترات طويلة.

- موافقة أولياء الأمور على مشاركة أطفالهم في البرنامج .

وقد تم تقسيم أفراد العينة النهائية إلى مجموعتين متساويتين ، هما :

أ- المجموعة التجريبية : وتتكون من أربعة أطفال ذوى اضطرابات توحد(اثنان ذكور ، واثنان إناث) .

ب- المجموعة الضابطة : وتتكون من أربعة أطفال ذوى اضطرابات توحد (اثنان ذكور ، واثنان إناث) .

وقام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات العمر الزمني ، ومعامل الذكاء، ودرجة اضطراب التوحد ، مستخدمًا اختبار مان ويتني ومعامل ويلكوكسون للمجموعات المستقلة ، وفيما يلي بيان ذلك :

١- العمر الزمني :

جدول (١)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني (بالشهور)

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٤	١٢٦,٢٥	٥	٢٠	٦,٠٠٠	١٦,٠٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤
الضابطة	٤	١١٨,٥٠	٤	١٦				

يتضح من جدول (١) أن الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني غير دالة ؛ وهذا يعني وجود تجانس بين أفراد العينة من حيث متغير العمر الزمني .

٢- درجة اضطراب التوحد :

جدول (٢)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجة اضطراب التوحد

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٤	٢٥,٠٠	٥,٥	٢٢	٤,٠٠٠	١٤,٠٠٠	١,١٥٥	٠,٢٤٨
الضابطة	٤	٢٣,٠٠	٣,٥	١٤				

يتضح من جدول (٢) أن الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير الاضطراب التوحد غير دالة ؛ وهذا يعني وجود تجانس بين أفراد العينة من حيث درجة التوحد .

٤- مستوى التواصل اللغوي :

قام الباحث بالمجانسة بين أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة في التواصل اللغوي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ؛ حتى يمكن إجراء المقارنة بين تلك النتائج ونتائج القياس البعدي لاحقًا ، ومن ثم فقد طبق الباحث مقياس التواصل اللغوي للأطفال ذوى اضطراب التوحد على كلتا المجموعتين .

جدول (٣)

قيم (Z, W, U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين(التجريبية والضابطة) على مقياس التواصل اللغوي وأبعاده في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	المتوسط	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
التواصل اللغوي	التجريبية	٩,٥٠٠	٤	٤,٢٥	١٧	٧	١٧	٠,٣٠٣	٠,٧٦٢
	الضابطة	٩,٢٥٠	٤	٤,٧٥	١٩				

يتضح من جدول (٣) أن الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس التواصل اللغوي في القياس القبلي غير دالة ؛ وهذا يعني وجود تجانس بين أفراد العينة من حيث مهارات الادراك البصرى التواصل اللغوي.

أدوات الدراسة :

تمثلت أدوات الدراسة في :

(١) **مقياس الطفل التوحدي** : (إعداد : عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٣).

- الهدف من المقياس :

يمثل مقياس الطفل التوحدي أحد أهم المقاييس التشخيصية التي تهدف إلى التعرف على الأطفال التوحديين وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ذوي الاضطرابات الأخرى المشابهة لهم ؛ وذلك حتى يتم تقديم الخدمات والخطط التدريبية والتربوية والتعليمية لهم بما يساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع .

- وصف المقياس :

تم صياغة عبارات هذا المقياس في ضوء محكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي الرابع (DSMIV 2013) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي ، إلى جانب مراجعة التراث السيكولوجي والسيكاتري حول ما كُتِب عن هذا الاضطراب ، ويتكون المقياس من ٢٨ بندًا يجيب عنها الإخصائي أو المعلم أو أحد الوالدين بـ (نعم) أو بـ (لا) ، وتمثل هذه البنود أعراض اضطراب التوحد ، ويعني وجود نصف هذا العدد من البنود (١٤ بندًا) علي الأقل وانطباقها علي الطفل أنه يعاني فعلاً من اضطراب التوحد ، وفي الغالب لا يتم إعطاء درجة للطفل علي هذا المقياس حيث يتم استخدامه بغرض تشخيص فقط وأحيانًا يمكن إعطاء الطفل درجة واحدة للإجابة (بنعم) وصفر للإجابة بـ (لا) ، وبذلك فإن حصول الطفل علي ١٤ درجة علي هذا المقياس يعني انطباق (١٤) بندًا عليه وهو ما يتفق مع ذكر ذلك سابقًا ، ومن ثم لا يوجد أدني تعارض بين الأسلوبين، ومما لاشك فإن (١٠) بنود فقط قد تكون كافية لكي تحكم من خلالها علي الطفل بأنه ذو اضطراب توحدي ، ولكن لزيادة التأكيد يفضل أن تنطبق عليه نصف عدد البنود للحصول علي نتائج صحيحة وصادقة .

- صدق المقياس :-

استخدم معد المقياس أسلوبين لحساب صدق المقياس ، وهما :

أ- صدق المحكمين : قام معد المقياس بعرضه علي عدد من المحكمين من أساتذة الصحة النفسية والأطباء النفسيين ، وبعد ذلك تم الإبقاء علي تلك البنود التي حازت علي ٩٥ % علي الأقل من إجماع المحكمين وكان من نتيجة ذلك حذف خمسة بنود ليصبح العدد النهائي لبنود المقياس (٢٨) بندًا تمثل الشكل النهائي للمقياس .

ب- صدق المحك الخارجي : حيث قام معد المقياس بتطبيقه علي عينة من الأطفال التوحديين (ن=١٣) ، وتم إعطاء درجة واحدة للاستجابة (بنعم) ، وصفر للاستجابة (بـ لا) وعند استخدام المقياس المماثل الذي أعده عبد الرحيم بخيت ١٩٩٩ كمحك خارجي ، واتباع نفس الإجراء في إعطاء درجة للمفحوص علي المقياس بلغ معامل الصدق ٠,٨٦٣ وبحساب قيمة (ر) بين تقييم الأخصائي وتقييم ولي الأمر بلغت ٠,٩٣٨ وهي جميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ .

- ثبات المقياس :-

استخدم معد المقياس أيضًا أكثر من أسلوب لحساب الثبات حيث تم تطبيق هذا المقياس علي أفراد العينة ثم أعيد تطبيقه عليهم مرة أخرى بعد مرور شهر واحد من التطبيق الأول ، وباتباع نفس الإجراء السابق في إعطاء درجة للمفحوصين علي المقياس بلغت قيمة معامل الثبات ٠,٩١٧ وباستخدام معادلة Kr-21 بلغت ٠,٨٤٦ وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات يمكن الثقة فيه مما يتيح استخدام المقياس في الدراسة الحالية .

(٢) مقياس مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال التوحديين (إعداد الباحث):

وصف المقياس :

تكون المقياس في صورته النهائية من ٤٨ عبارة لقياس مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذو اضطراب الذاتوية، ويقصد بها مهارات التفاهم اللغوي مع الآخرين باستخدام اللغة اللفظية المنطوقة مقسمة إلى أربعة أبعاد أساسية وهي: -

١. مهارة القدرة على التحدث: ويقصد بها مدى قدرة الطفل على مخاطبة الآخرين بسهولة ويسر وبطريقة مناسبة، ودون لجلجة أو اضطراب في الكلام.
٢. مهارة القدرة على التعبير اللفظي: ويقصد بها مدى قدرة الطفل على استخدام مفردات اللغة في التعبير عن مشاعرة ورغباته وأفكاره بطريقة سليمة وواضحة، وسلامة نطق الحروف والكلمات والجمل المستخدمة في حديثة.
٣. مهارة القدرة على الاستماع والتلقي: ويقصد بها مدى قدرة الطفل على الإصغاء والإنصات للآخرين وتلقي الحديث الموجه إليه.
٤. مهارة القدرة على فهم وإدراك معاني الحديث والرد عليه، وعلى والأسئلة الموجه اليه: ويقصد بها مدى قدرة الطفل على تمييز معاني الأحاديث الموجه إليه وفهمها والاستجابة لها بطريقة صحيحة ومناسبة،

- **الصدق العاملي للمقياس :**

تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التي وضعها هوتيلينج Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك كايزر Kaiser Normalization الذي وضعه جوتمان Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذي يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التي تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (٠,٣)، وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملي دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطية للمتغيرات في أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملي لعدد (٤٨) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (١٥٠) فردا، وأسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود (٥) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (٥٧,٢٥٤%) من التباين الكلى.

- **ثبات مقياس مهارات التواصل اللغوي:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على (٥٠) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مهارات التواصل اللغوي (ن = ١٥)

الأبعـــــاد	معاملات الارتباط
مهارة القدرة على التحدث	٠,٥٨١
مهارة القدرة على التعبير اللفظي	٠,٦٠٣
مهارة القدرة على الاستماع والتلقي	٠,٥٤٩
مهارة القدرة على فهم وإدراك معاني الحديث والرد عليه والاسئلة الموجه اليه	٠,٥١٢

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وبعد تأكد الباحث من صدق وثبات مقياس مهارات التواصل

اللغوي، قام بإعادة توزيع عبارات المقياس وتدويرها طبقا للأبعاد أو العوامل الخاصة بالمقياس.

- تقدير درجات المقياس : يتم تقدير درجات المقياس على مدرج رباعي حيث تأخذ دائما أربعة درجات، وأحيانا ثلاثة درجات، ونادرا درجتان، ومطلقا درجة واحدة. وبهذا تتراوح درجات المقياس بين ٤٨ درجة و ١٨٤ درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع مستوى مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب الذاتوية .

(٣) برنامج قائم على الذكاء الوجداني :

صمم الباحث البرنامج في ضوء نظرية جولمان ١٩٩٥ للذكاء الوجداني والذي عرفه علي أنه تلك القدرة التي تحتوي علي التحكم في الذات ، التحمس ، المثابرة ، القدرة علي تحفيز الذات .

و يورد" دانيل جولمان ١٩٩٥ " أن الذكاء الوجداني يفوق معامل الذكاء في التنبؤ بالنجاح في الحياة الإجتماعية ، بل أن مفهوم الذكاء الوجداني يمكن أن يتفوق عدة مرات علي معامل الذكاء (دانيل جولمان ، ٢٠٠٠، ٥٥– ٥٦)

– أبعاد البرنامج الأساسية :

١) الوعي بالذات : self – awareness

هو نوع من الإستبصار الداخلي للذات بصورة تتيح للفرد فهم قدراته وإمكاناته فهماً صحيحاً وبطريقة تمكنه من التعرف علي حقيقة مشاعره وانفعالاته تجاه الآخرين و الأحداث من حوله .

٢) إدارة الوجدان : emotion management

تعني قدرة الفرد علي فهم حقيقة مشاعره و انفعالاته ، و كيفية التحكم فيها وإداراتها والسيطرة عليها وتوجيهها نحو الهدف المناسب بما يحقق له اكتساب المهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع الآخرين ، والأحداث الحياتية الضاغطة التي يتعرض لها .

٣) الدافعية الذاتية : self motivation : تعني القدرة علي تحفيز الذات و الإمكانات و الدفع بالقدرات نحو استثمار الطاقات من أجل تحقيق الطموحات الذاتية (الشخصية) والإجتهاد في تخطي الصعوبات والتغلب علي المشكلات و الوصول إلي الآمال المنشودة .

٤) التفهم " النفاذ للآخرين " : empathy يعني قدرة الفرد علي استقراء مشاعر و انفعالات الآخرين وفهمها والحساسية تجاههم بصورة تحقق وتضمن بفاعلية معهم والمسئولية تجاههم .

٥) المهارات الإجتماعية :social skills تعني قدرة الفرد علي التواصل بفاعلية مع الآخرين وذلك باكتساب صداقاتهم و حبهم و الرغبة في إقامة علاقات إيجابية معهم في مواقف الأداء الإجتماعي بصورة تضمن للفرد ولاءه وانتماءه إلي الجماعة من أجل اكتساب مهارات التعايش السلمي معهم . الأنشطة المتضمنة في البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

قام الباحث بالاستعانة بالإستراتيجيات الآتية في تنفيذ جلسات البرنامج الحوار والمناقشة ، طرح الأسئلة ، تمثيل الأدوار – المناقشات الجماعية– التعلم التعاوني – تمثيل مسرحي– الالقاء – فنية حل المشكلات – التفكير بصوت عالي– التلخيص الهادف – التعبير الشفهي – المحاضرة– نشاط رسم بعض صور جماعية محببة. وقد

حرص الباحث علي التنوع في العمل الفني ما بين الرسم و التلوين و الفرح و الحزن والسعادة و نشاط التعبير بالوجه عن مشاعر الشخصية وحل ألغاز .

النتائج وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول ومناقشتها :

ينص الفرض الأول: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التواصل اللغوي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon كأسلوب إحصائي لا بارامتري لاختبار دلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.

ويوضح الجدول التالي تلك النتائج :

جدول (٥)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة Z ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي

المقياس	القياسين	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
التواصل اللغوي	بعدي – قبلي	الرتب السالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤
		الرتب الموجبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		

يتضح من جدول (٥) أن قيم Z المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والبعدى على أبعاد مقياس التواصل اللغوي والدرجة الكلية.

توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مهارة التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوى اضطرابات التوحد أعضاء المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي ، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث . وتأتي نتائج هذا الفرض لتؤكد بشكل غير مباشر على النتائج التي أظهرها الفرضين الأول والثاني ، واللذين أكدا على فعالية التدريب على استخدام البرنامج التدريبى في تنمية مهارة التواصل اللغوي المستهدفة ، والتي يراد إكسابها للأطفال ذوى اضطرابات التوحد. وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل : ودراسة سيد الجارحى (٢٠٠٤) ودراسة سالازار Salazar (٢٠٠٤) ودراسة روبرت .Robert(٢٠٠٥) ودراسة عادل عبد الله ، وشريف على حمدى (٢٠٠٨) ودراسة كورمباش وآخرين Quirmbach, et .al, (٢٠٠٩) ودراسة فيشر وهوف Fisher & haufe (٢٠٠٩) ودراسة أحمد محمد العنتبلى (٢٠١١)، حيث أوضحت جميعها على أن المجموعة الضابطة لم يطرأ عليها أي تحسن ملموس في القياس البعدي ؛ لأنها لم تخضع للبرنامج التدريبي المستخدم مع المجموعة التجريبية. ويُرجع الباحث عدم تحسن مستوى كل مهارات التواصل اللغوي لدى المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضها لإجراءات البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية من قبل ، وترك أثرًا إيجابيًا على مستوى مهارات التواصل اللغوي، كما أن المجموعة الضابطة لم تخضع لأي برامج إثرائية خلال فترة تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي ، بل اقتصر التعامل معها في ضوء الدراسة العادية التي يلتحقون بها ، ولهذا لم يطرأ أي تغيير ملحوظ أو دال إحصائيًا

على مستوى مهاراتهم الاجتماعية ، ومن ثم فإنهم في حاجة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال برامج مخططة ومنظمة .

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها :

ينص الفرض الثاني :- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التواصل اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٦)

متوسط ومجموع الرتب لأبعاد مقياس التواصل اللغوي والدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة ولكوكسون	قيمة Z	الدلالة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
مقياس التواصل اللغوي	تجريبية	٤	٦,٥	٢٦	٠,٠٠	١٠,٠٠	٢,٣٦٦	٠,٠١٨	٠,٠١	٠,٧٠
	ضابطة	٤	٢,٥	١٠						

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٦٤٥وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٣٣٠

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة بين (٠,٠١ و ٠,٠٥) في أبعاد مقياس التواصل اللغوي لصالح المجموعة التجريبية ، وأن معامل الارتباط الثنائي تراوح بين (٠,٦٧ إلى ٠,٧٠) ويعبر عن حجم تأثير كبير .

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مهارة التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد أعضاء المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات أقرانهم في المجموعة الضابطة ، وكانت تلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الرابع . وتتفق بذلك تلك النتائج مع ما توصلت إليه معظم الدراسات السابقة التي أشارت إلى فعالية استخدام جداول النشاط المصورة أو أحد إجراءاتها سواء كانت الصور أو المثيرات البصرية في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الذاتويين أعضاء المجموعة التجريبية، ومن هذه الدراسات ودراسة سيد الجارحى (٢٠٠٤) ودراسة سالازار Salazar (٢٠٠٤) ودراسة روبرت .Robert(٢٠٠٥) ودراسة عادل عبد الله ، وشريف على حمدى (٢٠٠٨) ودراسة كورمباش وآخرين ,Quirmbach, et .al (٢٠٠٩) ودراسة فيشر وهوف Fisher & haufe (٢٠٠٩) ودراسة أحمد محمد العنتبلى (٢٠١١)، ويمكن تفسير تلك النتائج بأن إجراءات البرنامج القائم على الذكاء الوجداني الذي يركز على المثيرات البصرية – لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد ، وما تشتمل عليه من فنيات سلوكية متعددة ومتكاملة ، كان لها أثر إيجابي على مهارة التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوى اضطراب التوحد أعضاء المجموعة التجريبية ، حيث إن الدمج بين فنيات تعديل السلوك يعطي نتائج أفضل في التغلب على مشاكل وصعوبات الأطفال ذوى اضطراب التوحد، فقد اعتمد الباحث على (التوجيه والحث "اليدوي واللفظي والإشاري"، ولعب الدور، والنمذجة، التدعيم، التشكيل، التغذية الراجعة، التكرار) بشكل متكامل أثناء تطبيق البرنامج.

المراجع :

إبراهيم محمود بدر (٢٠٠٤).**الطفل الذاتوي**. القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

أمل حسونة ومني أبو ناشي (٢٠٠٦ م) : **الذكاء الوجداني** ، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر(٢٠٠٤): **إنجاز أكاديمي و تعلم اجتماعي وذكاء وجداني**، القاهرة، دار الفكر العربي.

رشا مرزوق العزب حميدة (٢٠٠٧) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك وأثرة على خفض السلوك النمطي لدى الطفل التوحدي، **رسالة ماجستير** ، **كلية التربية** ،جامعة عين شمس.

رشا عبد الفتاح الديدي (٢٠٠٥م): استبيان الذكاء الانفعالي ، القاهرة ،مكتبة الأنجلو.

عادل عبد الله (٢٠٠٨) **فعالية العلاج بالموسيقى للأطفال التوحديين**. القاهرة :دار الرشاد.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). **سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

عبد الرحمن سيد سليمان و سميرة محمد شند وإيمان فوزى سعيد (٢٠٠٣). **دليل الوالدين والمتخصصين فى التعامل مع الطفل التوحدى**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٢). **اعاقة الذاتوية**. (ط٢).القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

obeikan.com

وفاء الشامي (٢٠٠٤) . **أسباب التوحد، الرياض** ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

Aarons, M& Gittens, T.(1999).**The handbookofautism uide for Parents and professionals**. Great Britain: uildford,King Lynn.

Chung, K.; Reavis, S.; Mosconi, M.; Drewry, J.; Matthews, T. & Tasse, M.(2007), **Peer-mediated social skills training program for young children with high – functioning autism**. Research in Developmental Disabilities, (28), 423–436.

Charlop,M. & Haymes,L. (1994). **Speech and language acquisition and intervention: behavioral approaches**. In J.L. Matson (Ed.),Autism in children and adults: Etiology, assessment, and intervention,(213-240). Pacific Grove,CA: Brooks/Cole Publishing Co.

Dworzynski, k.; Happe, F. &Bolton ,P.(2009).**Relationship between symptom domains in autism spectrum disorder: A population based twin study.**" Journal of Autism and Developmental Disorders ,39(8) ,1197-1210

Edward, R. & Ritvo, M.(2006). **Understanding the natural of autism and Asperger`s disorder**. London: Jessica Kingsley Publishers

Ivey, M.; Heflin, L.& Alberto,P. (2004).**The use of social stories to promote independent behaviours in novel events for children with PDD – NOS**. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities ,19(3),164-176.

Mary,F,(2002). **Effect Of Emotional Intelligence Competencies On Academic Performance Of Algebra Students**. Htt:Llwwlib.Com. Dissertations Ifullcit 13051843.

Mayer,J; Perkins,D; Caruso,D. & Salovey.P. (2001). **Emotional Intelligence and Giftedness**. Roeper Review,23(3),131-137.

Sekuler,Robert& Blake, Randolph. (1990). **Perception. New York Mcgraw-HillPuplishing Company.** Developmental Perspective. London: Harvard University.

Pamela & Badiyyah (2014). **The associations of emotional & knowledge and teacher- child relationships per school children's school relation developmental compliance**. Journal of Applied Developmental psychology, 29 (2), 89-100.

Shriberg, L.; Paul, R.; McSweeny, J.; Klin, A. & Cohen, D. (2001). **Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome**. Journal of Speech and Hearing Research, (44), 1097- 1115.

Ston,W. & Caro,L.(1990). **Naturalistic observations of spontaneous communication in autistic children**. Journal of Autism and Developmental Disorders, (20),437-453.

Whalen, C. (2001). **Joint Attention Training for Children with Autism and the Collateral Effects on Language, Play, Imitation, and Social Behaviors.** Doctoral Dissertation, University of California, San Diego.

فاعلية برنامج تدريبي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

اعـــداد

منيره حمدان الغامدي
ماجستير اعاقة فكرية وتوحد

د/ السيد سعد الخميسي
جامعة الخليج العربي – البحرين

د/ ريم عيسى الشيراوي
جامعة الخليج العربي - البحرين

obeikan.com

فاعلية برنامج تدريبي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

اعـــداد

منيره حمدان الغامدي

د/ السيد سعد الخميسي

د/ ريم عيسى الشيراوي

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة البحث من (٧) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمركز كيان للتربية الخاصة بمملكة البحرين أعمارهم بين (٤-٧) سنوات. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث. وتكونت أدوات البحث من مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن قائمة التعرف على المعززات المحببة لدى الأطفال، ثم قائمة اللعب ، والبرنامج التدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وجميعهم من "إعداد الباحثون". وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي للبرنامج.

الكلمات الدالة: اضطراب طيف التوحد، النشاط الزائد، اللعب ، برنامج تدريبي.

Abstract:

The study aimed at identifying the effectiveness of a training program in reducing hyperactivity in children with autism spectrum disorder. The sample of study consisted of (7) children with autism spectrum disorder from the Center for Special Education in The Kingdom of Bahrain, and their ages ranged between (4-7) years. The quasi-experimental method was used in the study. Research instruments consisted of hyperactivity scale of children with autism spectrum disorder, a form to identify favorite reinforcements for the sample, a playing form for the children in the sample, and the training program to reduce hyperactivity of children with autism spectrum disorder "all prepared by the researchers". The search results pointed to the presence of statistically significant differences in hyperactivity in children with autism spectrum disorder before and after the application of the program for the benefit of the post-test. There were no statistically significant differences in hyperactivity in children with autism spectrum disorder in the post-and follow up tests of the program.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, hyperactivity, playing, training program

المقدمة:

يعد اضطراب طيف التوحد من أكثر الاضطرابات غموضاً التي تصيب الأطفال في مرحلة النمو المبكر وتؤثر على التواصل الاجتماعي لديهم. كما أشار إليه دليل التشخيص الإحصائي الخامس بأنه عبارة عن قصور وظيفي دال في التفاعل والتواصل الاجتماعي ومحدودية في الاهتمامات والأنشطة والتي تؤثر بشكل دال في مستوى الوظائف الاجتماعية والوظيفية للشخص والتي تظهر خلال مراحل النمو المبكر من عمر الطفل (American Psychiatric Association(APA), 2013).

ومما زاد الأضطراب غموضاً هو اختلاف المشاكل السلوكية بين أطفال اضطراب طيف التوحد أنفسهم واختلاف طرق معالجتها حيث يعتبر كل طفل منهم حالة خاصة ويجب أن يعامل معاملة فردية في تدريبه وتوجيهه. ومن أهم تلك السلوكيات التي يتصف بها معظم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ارتفاع مستوى النشاط الزائد لديهم.

يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من بعض المشكلات السلوكية ومن بينها النشاط الحركي الزائد فقد أشارت دراسة سيمنوف وبيكلز وتشارمن (Simonoff, Pickles, Charman, 2008)أن نسبة (٢٨%) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم نشاط حركي زائد مع نقص الانتباه. ووجد أن نسبة (٥٠%) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أبدوا سلوكيات اندفاعية في حين أن نسبة (٧٥%) منهم تعكس سلوكيات قصور الانتباه والنشاط الزائد مما يدل على أن النشاط الزائد لديهم ذو نسبة عالية.

هذا وقد يسبب النشاط الزائد العديد من المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يجعلهم بحاجة إلى برنامج لخفض النشاط الزائد لديهم، لذلك قامت العديد من الدراسات التي تناولت برامج للتقليل من هذا السلوك منها من استخدم التمارين البدنية والرياضية ليساعد في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Woll & Al Awamleh, 2014). ومنها من استخدم التفاعل الاجتماعي ليساعد الطفل ذا اضطراب طيف التوحد على خفض السلوكيات غير المرغوب فيها ومنها النشاط الزائد كدراسة (الشريف،٢٠١٢). ومنهم من استخدم

برنامج (TEACCH) لخفض السلوكيات غير المرغوب فيها كدراسة (Elia , Valeri ., Sonnino, Fontana, Mammon & Vicari, 2013)

المشكلة: يعاني أكثر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مشكلات ترجع في الأساس إلى اضطراب الانتباه والنشاط الزائد. مما يؤدي إلى تشتت انتباههم واندفاعيتهم التي تمثل أحد مظاهر نشاطهم الزائد إلى جانب كثرة حركتهم مما يجعلهم لا يستطيعون اكتساب المهارات التي تحتاج إلى التركيز والانتباه ولا يستطيعون الاستقرار أو الهدوء(Ando,Yoshimoura, 1979؛ Hazell, 2007) .

ويعتبر النشاط الزائد من أحد المشكلات التي تعيق عملية تعلم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث إنه كلما كان الطفل ذو اضطراب طيف التوحد لديه نشاط زائد كلما كانت مهمة التعلم له أصعب (Adrian, 1997). ويبدو الطفل ذو النشاط الزائد مشتت الانتباه، ضعيف التركيز، متهوراً، يصعب عليه ضبط نفسه أو السيطرة على انفعالاته، ويظهر عليه الغضب ولا يستطيع ضبط استجاباته للمؤثرات الخارجية، هذا بالإضافة إلى أن (٧٥%) من الأطفال ذوي النشاط الزائد يعانون من الاكتئاب والإحباط وانخفاض مفهوم الذات (عبدربه، ٢٠١٤).

وهناك من اعتبر فرط الحركة بعد من أبعاد تشخيص حالة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد واتفق معهم (معمور،٢٠١١؛ Porter, Goldstein, Galil & Carel ,1992). هذا وقد ذكر أن من أحد بنود تشخيص اضطراب طيف التوحد هو فرط الحركة. وذكر أيضاً أن للنظام الحوفي (Limbic System) وخصوصاً منطقة قرن آمون في الدماغ سبباً في بعض السلوكيات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف

التوحد من بينها النشاط الزائد ويحدث ذلك عندما يصيب تلك المنطقة خلل ما إما لتلفه أو استئصاله (قرادة، ٢٠١٦).

وقد تم تصنيف النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف إلى محورين رئيسيين:

- الأول يتمثل في حدة النشاط بما يضمه من عدوانية وشدة ومعدل في سرعة حدوثه.
- الثاني يتمثل في خصائص ذلك النشاط الذي يأتون به.

وتوضح المشاهدات والملاحظات الإكلينيكية لأداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وجود خصائص محددة تميز ما يصدر عنهم من نشاط زائد تتمثل فيما يلي:

- غالباً ما يكون النشاط عشوائياً وليس له هدف. ويتسم بالغرابة.
- يغلب على النشاط التكرارية والنمطية. وعادة ما يتعلق النشاط بطقوس معينة.
- نشاطهم أحادي البعد أو يسير في اتجاه واحد.
- يغلب على نشاطهم العدوانية.
- لا يعكس ما يقومون به من نشاط أي تناسق بين الحواس.
- يكون نشاطهم متطرفاً وغير مرن.
- لا يستطيع الجلوس بسبب حركته ويقفز على الكرسي أو يتلوى في مقعده أثناء الجلوس.
- يحتاج دائماً إلى شيء في يده ليضعه بفمه.
- يدير التلفزيون والراديو والمسجل وألعابه معا في وقت واحد.
- يفتح الصنبور لينساب الماء في كل المصادر المائية معاً.

- دائم الجري والقفز في المكان والتنطيط على قطع الأثاث بالمنزل.
- لا يستجيب لمحاولة منعه أو إيقافه عن هذه السلوكيات.

إذا تم إيقاف نشاطه الزائد بالقوة يتحول إلى حالة من العزلة التامة والنوم لفترات قليلة جداً ثم يعود بعدها لممارسة نشاطه الزائد دون توقف (القمش،٢٠١١؛ سليمان،٢٠١٤؛ محمد،٢٠١٤ ؛ خليفة والغصاونة والشرمان،٢٠١٣).

كل ذلك جعل من النشاط الزائد مشكلة تزيد من حدة مشكلات الطفل السلوكية والاجتماعية الأخرى، كما إنها تعرقل إجراءات التدخل المتبعة مع الطفل، لذلك تأتي مشكلة البحث في حاجة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى برنامج يساعد في خفض النشاط الزائد لديهم وذلك لقلة الدراسات التي تناولت هذا الجانب.

وبالتالي يحاول البحث االحالي الإجابة على السؤال **التالي "ما مدى فاعلية برنامج تدريبي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد"؟**

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التطبيق البعدي والتتبعي للبرنامج.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحاليه إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .وذلك من خلال الكشف عن الفروق

بين القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج، وأيضا لمعرفة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي للبرنامج.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

١. تسليط الضوء على النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢. بسبب ندرة الأبحاث التي تناولت خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في البيئة الخليجية "في حدود علم الباحثة" تأتي أهمية تصميم برنامج تدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مملكة البحرين لذا ستقوم الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي.
٣. قد تؤدي نتائج الدارسة الحالية في مساعدة كلا من المعلمين والمدربين على التعامل مع النشاط الزائد لدى الطفل ذي اضطراب طيف التوحد بطريقة غير مقيدة للطفل ومحببة له.
٤. كما إن أنشطة البرنامج قد تساعد الأخصائيين في مراكز التوحد في توجيه النشاط الزائد لدى الأطفال وتعديل سلوكيات الطفل ذي اضطراب طيف التوحد العشوائية غير الهادفة التي قد تعيق تدريبه وتعليمه.

الدراسات السابقة:

سيتم عرض بعض الدراسات السابقة التي تناولت النشاط الزائد لدى اطفال التوحد وبعض برامج التدخل: قام كل من تهمسبي وأحمد (Tahmasebi & Ahmad ، 2016) بدراسة هدفت إلى اختبار النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقته بالحركات المتكررة وضعف التواصل بالعين. وقد اشتملت عينة الدراسة

obeikan.com

على (٥٠) شخص من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يحضرون لمراكز الرعاية الصحية ويتلقون العلاج. تم استخدام استبيان نقص الانتباه وفرط النشاط ونماذج فرط النشاط (SNAP-IV) ومقياس جيليام للتوحد. وأشارت النتائج بأنه يوجد علاقة إيجابية ذات دلالة بين النشاط الزائد والحركات المتكررة وكذلك هنالك علاقة إيجابة ذات دلالة بين ضعف التواصل بالعين وفرط النشاط.

وقامت لاندا وراو (Landa & Rao, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن معدلات ونسب اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط على أساس التقارير الإكلينيكية للآباء والأمهات الذين لديهم أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد والبالغ عددهم (٤٨) طفلاً. واستخدم مقياس اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط بالإضافة إلى تقارير الآباء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط يؤدون وظائف معرفية قليلة ومتدنية، ويعانون من ضعف وإعاقة اجتماعية شديدة، وتأخر كبير في الوظائف التكيفية أكثر من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فقط.

وقام كل من اليا وفاليري وسونيون وفونتانا ومأمون وفيكاري (Elia , Valeri Sonnino, Fontana, Mammone & Vicari, 2013) . بدراسة هدفت إلى تقييم الفوائد المحتملة من التدريب على برنامج (TEACCH) ومدى تأثيره على خفض النشاط الزائد كأحد السلوكيات المضطربة لديهم، واشتملت عينة الدراسة على(١٥) طفلاً في كل مجموعة ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد أو الاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة وتراوحت أعمار العينة سنتان و(٦) سنوات. وقد تم استخدام مقياس و(ADI-R) لتشخيص اضطراب طيف التوحد. هذا وقد تم تقسيم العينة إلى

مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية متماثلة في العمر والجنس وشدة الإعاقة، كما تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة ساعتين في البيت وساعتين في المدرسة. وأشارت نتائج الدراسة أنه يمكن لبرنامج تيتش تخفيف أعراض اضطراب طيف التوحد والتقليل من السلوكيات غير المرغوب فيها كالنشاط الزائد وغيره من السلوكيات لأطفال اضطراب طيف التوحد.

وقام هانسون وآخرون (Hanson et al, 2013) بدراسة هدفت إلى التحقق من نسب معدلات الاعتلال المشترك لاضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط بين الأفراد ذوي طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٣٨) طفلاً (٢٠١ إناث، ١٦٣٧ ذكور) في المدى العمري (٤-١٨) سنة، من ذوي التوحد ومتلازمة اسبرجر والاضطرابات النمائية الشاملة غير المحددة من جنسيات مختلفة أمريكية وأسيوية وأفريقية، واستخدمت الدراسة قائمة الملاحظة التشخيصية للتوحد Autism Schedule Diagnostic Observation (ADOS,2000). والمقابلة التشخيصية المعدلة للتوحد Autism Diagnostic Interview- Revised (ADIR,1994) . ومقياس قائمة سلوكيات الطفل لقياس أعراض عجز الانتباه وفرط النشاط. وأظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين نسبة الذكاء واضطراب طيف التوحد وبين الأسباب المرضية لاضطراب طيف التوحد واضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط بينما كانت نسبة الذكاء لدى الأفراد ذوي اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط أقل من الأفراد العاديين. وأن اضطراب طيف التوحد يوجد لدى الأفراد ذوي اضطراب ضعف الانتباه وفرط النشاط أكثر من العاديين.

وقام الشريف (٢٠١٢) بدراسة فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأثره على تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وأشارت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال التوحديين في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لصالح القياس البعدي. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي لاضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

المنهج:

المنهج المتبع في هذا البحث هو المنهج شبه التجريبي كونه الأنسب لمتطلبات البحث وإجراءاته وعينته، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الكشف عن أثر البرنامج في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث اعتمد على التدريب الفردي للطفل. وقام الباحثون بالتطبيق القبلي والبعدي ثم التتبعي للمقياس وذلك للوصول إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج التجريبي في خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **متغيرات البحث**
- المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
- المتغير التابع: النشاط الزائد.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين في مركز كيان للتربية الخاصة بمملكة البحرين والبالغ عددهم (٨٥) طفلاً، والذين تتراوح أعمارهم بين (٣-١١) سنة خلال الفصل الدراسي الأول لعام (٢٠١٦-٢٠١٧).

عينة البحث: تتكون عينة البحث من (٧) أطفال من الأطفال الملتحقين في مركز كيان للتربية الخاصة في مملكة البحرين. والذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٧) سنوات. وتم اختيار العينة حسب المحكات التالية:

- أن يكون الطفل من الأطفال الملتحقين في مركز كيان للتربية الخاصة بالبحرين.
- أن تتراوح أعمار الأطفال بين (٤-٧) سنوات.
- أن لا يكون لديهم أية إعاقات أخرى مصاحبة لاضطراب طيف التوحد.
- أن يعاني الطفل من ارتفاع في النشاط الزائد.

اما إجراءات اختيار عينة البحث فقد تم حصر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٤-٧) سنوات من ذوي اضطراب طيف التوحد والملتحقين في مركز كيان للتربية الخاصة، وذلك بمساعدة إدارة المركز والأخصائيين والمدربين الموجودين بالمركز.

- تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم محكات اختيار العينة.
- تم تطبيق مقياس النشاط الزائد على عينة الدراسة.

تم اختيار الأطفال الأكثر ارتفاعاً في درجاتهم على مقياس النشاط الزائد، وعددهم (٧) أطفال، (٦) من الذكور وانثى واحده.

- لقد تعذر الحصول على مجموعة ضابطة تستوفي محكات اختيار العينة فتم الاكتفاء بالعينة التجريبية.

• كما يوضح الجدول ١ خصائص عينة البحث من حيث الأعمار والمتوسطات الحسابية لعينة البحث والانحرافات المعيارية لها.

جدول ١ *خصائص عينة البحث*

الأعمار	العدد
٤	٣
٥	–
٦	٣
٧	١
المجموع	٧
المتوسط الحسابي لأعمار عينة البحث	٥,٢٨٥
الانحراف المعياري لأعمار عينة البحث	١,٢٣٥

أدوات البحث: تم استخدام عدد من الأدوات في البحث الحالي وكانت كما يلي:

١. **مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد "إعداد الباحثون":**

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس خصائص النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. التي تتراوح أعمارهم بين (٤-٧) سنوات وذلك من خلال بعدي السلوك العشوائي غير الهادف وفرط الحركة.

خطوات إعداد المقياس: لإعداد وبناء المقياس قام الباحثون بالخطوات التالية:

١- الاطلاع على ما يلي:

بعض المراجع التي تناولت النشاط الزائد لدى الأطفال العاديين مثل عبدربه(٢٠١٤)، والنشاط الزائد مع نقص الانتباه مثل سليمان(٢٠١٤)، والمراجع التي

تناولت النشاط الزائد لدى أطفال التوحد مثل قراده(٢٠١٦)، والزارع(٢٠١٤) (Freeman,2014).

الاطلاع على الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأشارت أن النشاط الحركي الزائد يعد من أحد خصائص اضطراب طيف التوحد كدراسة جريسات وخالد والطحان (٢٠١٠)، بالإضافة إلى ما تم ذكره في الفصل الثاني من البحث.

الاطلاع على المقاييس التي تستخدم لتشخيص الأطفال ذوي النشاط الزائد وتشتت الانتباه مثل مقياس النشاط الزائد إعداد زوكو وبنتلير(١٩٧٨، Zukow& Bbentier) ، ومقياس قصور الانتباه والحركة المفرطة المشتق من الدليل التشخيصي الرابع (١٩٩٤) DSM-4، ومقياس ADHD لمركز كيان للتربية الخاصة بالبحرين(٢٠١٤).

٢- كما قام الباحثون بمقابلات مع الأخصائيين في مركز كيان لمعرفة أهم المظاهر السلوكية للنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المركز والإجابة على السؤال التالي "**اذكر المظاهر السلوكية للنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد**". تم تحليل مضمون إجابات الأخصائيين على السؤال السابق، بالإضافة إلى الاستفادة مما سبق ذكره من مراجع ودراسات ومجموعة من المقاييس.

تم التوصل إلى بعدين للنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهما: البعد الأول السلوك العشوائي غير الهادف، والبعد الثاني فرط الحركة. وتم صياغة (٢١) عبارة موزعة على البعدين (١١) عبارة للبعد الأول و(١٠) عبارات للبعد الثاني.

ثم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (١١) محكماً: (٨) أساتذة من جامعة الخليج العربي، و(٣) أخصائيين من مركز كيان للتربية الخاصة بالبحرين وذلك لمعرفة مدى انتماء الفقرات والتأكد منها بالإضافة إلى الصياغة اللغوية وقد تم تعديل المقياس بناء على ملاحظات السادة المحكمين كما هو مبين في الجدول ٢.

جدول ٢ *آراء المحكمين وتعديلاتهم على المقياس*

	عدد العبارات قبل التحكيم	إعادة صياغة عبارات	حذف عبارات	إضافة عبارات	عدد العبارات بعد التحكيم
السلوك العشوائي غير الهادف	١١	١	٢	–	٩
فرط الحركة	١٠	٢	٢	١	٩

يتضح من الجدول ٢ أنه تم إعادة صياغة عبارة واحدة في البعد الأول ، وفي البعد الثاني تم تعديل الصياغة اللغوية لعبارتين. هذا وقد تم حذف عبارتين لكل بعد لتشابهما مع عبارات أخرى وأخيراً تم إضافة عبارة "لايتوقف بنفسه عن اللعب في الوقت المحدد للعبة" إلى بعد فرط الحركة.

حساب الصدق والثبات: تم حساب الصدق والثبات للمقياس على عينة مكونة من (٨٥) طفلاً أعمارهم بين (٣-١١) سنة وتمثلت في (٧١) من الذكور، و(١٤) إناث. متوسط أعمارهم (٥،٧٦٤) وانحراف معياري(١،٩٧٣).

أولاً: حساب الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين للتأكد منه، صدق المحتوى وصدق الاتساق الداخلي.

صدق الاتساق الداخلي (صدق الفقرة): تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للبعد، وفي جدول ٣ نتائج معامل الارتباط لكل بعد وللفقرات وارتباطها بالدرجة الكلية.

جدول ٣ *معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد.*

	السلوك العشوائي غير الهادف		فرط الحركة
الفقرة	ارتباطها بالدرجة للبعد	الفقرة	ارتباطها بالدرجة للبعد
١	**٠،٨١٠	١٠	**٠،٨٣٤
٢	**٠،٨٢٠	١١	**٠،٧٣٣
٣	**٠،٧٦٣	١٢	**٠،٧٣٩
٤	**٠،٨٥٨	١٣	**٠،٧١٤
٥	**٠،٨٠٤	١٤	**٠،٧٩١
٦	**٠،٨٥٤	١٥	**٠،٨٠٩
٧	**٠،٧٨٥	١٦	**٠،٧١٤
٨	**٠،٦٩٨	١٧	**٠،٧٦٠
١٨	**٠،٨٦٠	٩	**٠،٧٤٤

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١

يتضح في الجدول ٣ أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠،٦٩٨- ٠،٨٦٠)، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠،٠١) .

١-صدق المحتوى :

بعد صياغة المقياس في صورته الأولية تم عرضه على (١١) من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الخليج العربي بالإضافة إلى أخصائيين من مركز كيان للتربية الخاصة بالبحرين. حيث قاموا بإبداء أرائهم ووضع ملاحظاتهم على المقياس ثم تم تعديل المقياس بعمل بعض التعديلات اللغوية والحذف والإضافة للعبارات وقد تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق بين المحكمين (٨٢%) وحذف ما دون ذلك.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب الثبات بطريقتي كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية ويوضح جدول ٤ نتائج الثبات.

جدول ٤ *معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا*

البعد	كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
السلوك العشوائي غير الهادف	٠,٩٣٣	٩,١٨
فرط الحركة	٠,٩٠٨	٠,٨٥٨
الدرجة الكلية	٠,٩٥٧	٠,٩٤٤

ويتضح من جدول ٤ ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

طريقة تطبيق وتصحيح المقياس: يتم تقدير درجات مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بواسطة الأخصائيين والمدربين وذلك بعد شرح التعليمات. اشتمل المقياس على بعدين البعد الأول السلوك العشوائي غير الهادف. والبعد الثاني فرط الحركة. وكل بعد يشمل (٩) فقرات. وتكون الإجابة عليها بالخيارات التالية، (دائماً ٥ درجات، غالباً ٤ درجات ، أحياناً ٣ درجات، نادراً ويقدر بدرجتين،

وأبداً ويقدر بدرجة واحدة) وتشير الدرجة الأعلى في المقياس على النشاط الزائد لدى الطفل ذي اضطراب طيف التوحد بينما تشير الدرجة الأقل على انخفاض وجود النشاط الزائد لديه وتتراوح الدرجة على المقياس ككل بين (١٨-٩٠).

٢- **قائمة التعرف على أنواع المعززات المحببة لدى أطفال العينة** "**إعداد الباحثون**":

الهدف من القائمة: تهدف االقائمة إلى الكشف عن المعززات المحببة لأطفال العينة كي تساعدا على تشجيع الطفل للعمل .

محتوى القائمة: شملت القائمة البيانات الأولية للطفل وهي (الاسم، النوع، تاريخ التطبيق، العمر، اسم الأخصائي المشرف على الطفل). بالإضافة إلى تعليمات التطبيق والتي تنص على "يقوم الأخصائي المشرف على الطفل بتعبئة هذه القائمة المخصصة لأفضل المعززات لدى الطفل ويرجى أن يراعى في ذلك المصداقية وعدم التخمين لأنها ستستخدم وقت تدريب الطفل".

بعد ذلك شملت القائمة نقطتين الأولى ما نوع المعزز المادي المفضل للطفل وشمل على (٧) خيارات (الأكل، العصير، الحلوى، الشوكلاته، الشبس، الألعاب وأخيراً أخرى لم يتم ذكرها) . والنقطة الثانية عن نوع المعززات المعنوية المفضلة للطفل وكانت عبارة عن (٥) خيارات (التشجيع مع ذكر عبارة التشجيع المفضلة، التصفيق، الضحك، اللعب معه مع ذكر الطريقة وأخرى لم يتم ذكرها) وأخيراً كان هناك مجال لإضافة المزيد بالإجابة على السؤال هل هناك ما تريد إضافته لم يذكر سابقاً.

ويقوم الأخصائي المشرف على الطفل في مركز كيان للتربية الخاصة بتعبئة القائمة لتحديد المعززات المحببة للطفل.

٣- **قائمة اللعب "إعداد الباحثون":**

الهدف من القائمة : تهدف القائمة إلى معرفة سلوك الطفل أثناء اللعب لتساعد على إعداد الأنشطة المناسبة للعينة ويتم تعبئتها من قبل الأخصائي المشرف على الطفل بعد اختيار العينة .

محتوى القائمة : تشتمل القائمة على:

- أساليب اللعب المفضلة لدى الطفل (اللعب بالألعاب الحسية وذكر أنواع لها يتم اختيار النوع المفضل للطفل، والألعاب الحركية وتم ذكر أنواع لها يتم اختيار أفضلها للطفل، والألعاب المعرفية الإدراكية وأيضاً ذكر أنواع لها وأخيراً سؤال مفتوح لأساليب لعب الطفل لم تذكر سابقاً).
- هذا بالإضافة إلى طريقة لعب الطفل (منفرداً أو مع جماعة، اللعب واقفاً أو جالساً، اللعب بشكل نمطي أو متكرر بنفس الأسلوب أو نفس اللعبة، التململ أثناء اللعب، التعلق باللعبة، وغيره).
- وأيضاً يشمل انفعالات الطفل أثناء اللعب (عدواني أو اندفاعي أو متحمس أو فوضوي أو انسحابي أو غير مستجيب).

كذلك مدة اللعب التي يحتاجها الطفل في اللعبة الواحدة (أقل من ٥ إلى ٣٠ دقيقة).

- وما المكان الذي يفضل الطفل اللعب فيه (يفضل اللعب الداخلي أو في الخارج).
- وأخيراً هناك فقرة مفتوحة يكتب الأخصائي بها أي ملاحظات على لعب الطفل لم يتم ذكرها.

٤- البرنامج التدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد "إعداد الباحثون":

لقد تم إعداد برنامج تدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن طريق جلسات تدريبية صممت خصيصاً لهذا الغرض.

الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج إلى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك من خلال عدد من الجلسات التدريبية.

الهدف الإجرائي للبرنامج: الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وطريقة البرنامج تعتمد على فنيات تعديل السلوك عن طريق أنشطة متنوعة فردية للطفل تساعده على التقليل من النشاط الزائد أو توجيهه بطريقة هادفة.

محتوى البرنامج: يحتوي البرنامج التدريبي على النقاط الأتية:

- الأنشطة والإجراءات التي تقام في كل جلسة تدريبية على حدة.
- إجراءات تعديل السلوك في كل جلسة تدريبية.
- المعززات اللازمة لتقوية السلوك المطلوب بالإضافة إلى تشجيع الطالب على الاستمرار في النشاط.

أما خطوات إعداد البرنامج فكانت على النحو التالي:

١- تم الاطلاع على مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تحتوي على برامج تدريبية خاصة لتعديل السلوك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ولبرامج خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك للاستفادة من الخبرات السابقة ومن نتائجها وطريقة استخدامها في إعداد أنشطة البرنامج.

وتم الاطلاع على مجموعة من المراجع التي ساعدت على كتابة الأنشطة واختيارها وتسلسلها، واختيار الأنشطة المناسبة لخفض الحركة الزائدة لدى الأطفال بالإضافة إلى تعديل السلوك العشوائي غير الهادف منها مراجع تناولت البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة كدليل للمعلمين (هارون،٢٠١٠) ومراجع تناولت منهج الأنشطة في رياض الأطفال (حطيبة، ٢٠٠٩)، (أحمد، ٢٠٠٩)، (أمين والخريبي ومنصور،٢٠١٤) ومراجع تناولت الألعاب التربوية (الحريري، ٢٠١٤)، (الحيلة،٢٠١٠)، (العناني،٢٠٠٧)، بالإضافة إلى مراجع تناولت البرنامج التدريبي لتعديل سلوك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (السيد سليمان،٢٠١٠). كل تلك المراجع ساعدت في تكوين صورة عن أهم الأنشطة التربوية التعليمية التي يمكن اختيارها لتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- كما تم الاستعانة ايضاً في اختيار طريقة تنفيذ الأنشطة بالبرامج السلوكية والتدريبية لعلاج اضطراب طيف التوحد بحيث تم استخدام فكرة الجلسات الفردية من برنامج التحليل السلوكي التطبيقي (برنامج لوفاس). إضافة إلى تنظيم البيئة من برنامج التدريب باستخدام تنظيم البيئة(برنامج تيتش). كما تم الأستعانة ببرنامج تعديل السلوك عن طريق اللعب في إعداد الأنشطة لتكون أكثر متعة وفاعلية للطفل.

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والمختصين في مجال التربية الخاصة وفي مجال اضطراب طيف التوحد ، لأخذ آرائهم وملاحظاتهم حول الأنشطة من ناحية مناسبتها للهدف العام والهدف السلوكي، هذا بالإضافة إلى مناسبتها لعينة الدراسة، وأخذ آرائهم في الإجراءات المتبعة لكل جلسة بالإضافة إلى الفنيات المستخدمة والمدة الزمنية لكل جلسة. وتم إجراء التعديلات التي تم الاتفاق

عليها من حيث إعادة تسلسل الأنشطة وترتيبها، بالإضافة إلى تعديل الصياغة اللغوية للأهداف والإجراءات لتناسب الطريقة العلمية المتبعة. وكانت نتائج التحكيم أنه تم حذف(٢) من الأنشطة بسبب أنها لا تناسب عينة البحث وهي (نشاط القطار السريع ونشاط حركة توقف) وتم إضافة (٦) أنشطة تساعد على تسلسل الأنشطة وتدريجها من الأسهل للأصعب مثل (أنشطة القفز وأنشطة الجلوس على الكرسي) هذا وقد تم إعادة صياغة (٦) أهداف سلوكية مثل (أهداف أنشطة الجري).

بعد ذلك تم إعداد البرنامج بصورته النهائية، حيث تكون البرنامج من (٢٢) جلسة ذات أنشطة تدريبية للطفل ذي اضطراب طيف التوحد هدفها مساعدة الطفل على خفض الحركة الزائدة والسلوك العشوائي غير الهادف ، وذلك بتعديل تلك السلوكيات وجعلها سلوكيات هادفة وموجهة، وأيضاً عن طريق خفض الحركة لديه عن طريق تدريبه على الجري والقفز بهدف. وأيضاً تدريبه على كيفية بدء النشاط وإنهائة وتدريبه على اتباع الأوامر والتوجيهات وعدم العبث بالصف بعد ذلك تدريب الطفل على الجلوس على الكرسي وأيضاً خفض نشاطه الزائد عن طريق توجيهه ووجعله هادفاً.

٣- تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة الخليج العربي إلى مركز كيان للتربية الخاصة بمملكة البحرين لتطبيق المقياس والبرنامج .

٤- وتمت زيارة المركز لمدة أسبوع للتعرف على عينة البحث.

٥- تم توزيع قائمة اللعب وقائمة المعززات على الأخصائيين لتعبئتها والتعرف على أكثر المعززات المحببة لكل طفل من أطفال العينة وأسلوبه في اللعب قبل تطبيق البرنامج.

الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي: بما أن النشاط الزائد يعتبر من السلوكيات المزعجة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فقد استخدمت الباحثون فنيات تعديل السلوك في إعداد هذا البرنامج. ويقصد بتعديل السلوك (Behavior Modification): استخدام وتوظيف أساليب وفنيات تغيير السلوك بصورة علمية، بغرض تحسين سلوك الفرد، والوصول به إلى وضع أفضل من ذلك الذي يميزه في الوقت الراهن (الزراد وسعد، ٢٠١٤). والفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي تتضمن: التعزيز، والتلقين والحث، والنمذجة.

تقويم الجلسات التدريبية: تم تقويم كل نشاط تدريبي على حده عن طريق معايير تقييمية خاصة بكل نشاط فمنهم من كان معياره بالدقائق كنشاط القفز على الترومبيلين مدته (٥) دقائق ومنها من كان معياره بالمرات أي (٣) محاولات صحيحة من (٥) محاولات مثل نشاط القفز على اللون المطلوب.

تطبيق البرنامج: تم تطبيق البرنامج في مركز كيان للتربية الخاصة بمملكة البحرين حسب الهدف من النشاط ومناسبة المكان فهناك أنشطة كانت لابد من أن تتم في غرفة الصف لتدريب الطفل على السلوكيات داخل الصف، وكان هناك أنشطة تحتاج مساحة للجري واللعب تمت في غرفة الألعاب الموجودة في المركز.وقد تم القياس القبلي لمقياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتحديد خصائص العينة قبل التطبيق وتم القياس البعدي بعد إنهاء البرنامج مباشرة على نفس المقياس وتم إعادة نفس الاختبار بعد ثلاثة أسابيع من البرنامج وهو القياس التتبعي.

مدة البرنامج التدريبي: تم بدء تنفيذ البرنامج يوم ١٦/ ١٠/ ٢٠١٦م وقد سبقها أسبوع تم التواجد في المركز للتعرف على الأطفال حيث تم تنفيذ البرنامج كاملاً في (٤)

أسابيع هذا وقد احتاج كل طفل (٤٨٠) دقيقة لتطبيق البرنامج كاملاً ، بمعدل (٣٠) دقيقة في اليوم لمدة (٥) أيام في الأسبوع. موزعة بين (٢٢) نشاطاً كل حسب حاجته حيث يوضح الجدول (٥) بالتفصيل المدة الزمنية لكل جلسة ومكانها وكيف تم تقسيم الأنشطة حسب الأبعاد.

جدول٥ *مخطط البرنامج التدريبي لكل طفل*

البعد	عدد الأنشطة	مدة كل جسة	مدة الجلسات كاملة لكل بعد	أماكن التدريب
فرط الحركة	٩	٣٠ دقيقة	١٨٠ دقيقة	الصف + غرفة الألعاب.
السلوك العشوائي	٩	٣٠ دقيقة	١٨٠ دقيقة	الصف + غرفة الألعاب.
مشترك بين البعدين	٤	٣٠دقيقة	١٢٠ دقيقة	غرفة الألعاب.
المجموع الكلي	٢٢ نشاط		٤٨٠ دقيقة	

بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج تم إعطاء الأخصائيين القياس لتطبيق القياس البعدي أما القياس التتبعي فقد تم تنفيذه بعد القياس البعدي بثلاثة أسابيع.

أساليب المعالجة الإحصائية : للإجابة على أسئلة الدراسة تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة على مقياس النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢. اختبار ويلكوكسون اللابارامتري لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي والقياس التتبعي للعينة.

النتائج وتفسيرها:

للتحقق من الفرض الأول الذي ينص على "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي**". تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس النشاط الزائد والدرجة الكلية، كما يوضحه الجدول ٦:

جدول ٦ *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين القياس القبلي والبعدي*

الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العشوائي غير الهادف	٣٥،٨٥٧	٣،٠٢٣	٢٣،٥٧١	١٠،١٧٩
فرط الحركة	٣٨،٢٥٨	٥،٩٦٤	٢١،٢٨٥	٧،٠٤٠
الدرجة الكلية	٧٤،١٤٢	٧،٩٦٧	٤٤،٨٥٧	١٦،٦٩٧

حيث بلغت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس القبلي (٧٤،١٤٢)، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس القبلي (٧،٩٦٧). بينما بلغت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس البعدي (٤٤،٨٥٧)، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية في القياس البعدي(١٦،٦٩٧).

كما تم حساب الفروق بين متوسطات الرتب للكشف عن مستوى الدلالة بين القياس القبلي والبعدي للنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك باستخدام

اختبار ويلكوكسون اللابارمتري للمجموعات المتزاوجة ويتميز بالكشف عن اتجاه الفروق بين أزواج المشاهدات وحجم تلك الفروق. كما يوضحه جدول ٧:

جدول٧ نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين رتب القياس القبلي والبعدي

الأبعاد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
السلوك العشوائي غير الهادف	٣،٥٠	٢١	-٢،٢٠١	٠،٠٢٨
فرط الحركة	٤	٢٨	-٢،٣٦٦	٠،٠١٨
الدرجة الكلية	٤	٢٨	-٣٦٦،٢	٠،٠١٨

وتشير نتائج الجدول ٧ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (٠،٠٥) بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وذلك يدل على فاعلية البرنامج حيث إن المتوسطات الحسابية كانت أقل في القياس البعدي عن القياس القبلي مما يعني انخفاض النشاط الزائد لدى الأطفال في بعدين هما السلوك العشوائي غير الهادف وفرط الحركة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها للتحقق من الفرض الثاني الذي ينص على "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في التطبيق البعدي والتتبعي للبرنامج** " تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الدرجة الكلية لمقياس النشاط الزائد، كما يوضحه الجدول ٨:

جدول ٨ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين القياس البعدي والتتبعي

الأبعاد	القياس البعدي		القياس التتبعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العشوائي غير الهادف	٢٣،٥٧١	١٠،١٧٩	١٧،٨٥٧١	٦،٦١٨
فرط الحركة	٢١،٢٨٥	٧،٠٤٠	٢١،٥٧١	١١،١٠٣
الدرجة الكلية	٤٤،٨٥٧	١٦،٦٩٧	٣٩،٤٢٨	١٧،٤١٥

حيث بلغت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس البعدي (٤٤،٨٥٧)، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأبعاد للقياس البعدي (١٦،٦٩٧). بينما بلغت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس التتبعي (٣٩،٤٢٨)، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأبعاد في القياس التتبعي (١٧،٤١٥).

كما تم حساب الفروق بين متوسطات الرتب للكشف عن مستوى الدلالة بين القياس البعدي والتتبعي للنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارتري للمجموعات المتزاوجة. كما يوضحه جدول ٩:

جدول٩ نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين رتب القياس البعدي والتتبعي

الأبعاد	مجموع الرتب		متوسط الرتب		قيمة z	مستوى الدلالة
	السالب	الموجب	السالب	الموجب		
السلوك العشوائي غير	٤،٨٠	٢،٠٠	٢٤،٠٠	٤،٠٠	١،٦٩٠	٠،٠٩١

الهادف					–	
فرط الحركة	٣،٦٧	٣،٣٣	١١،٠٠	١٠،٠٠	-٠،١٠٦	٠،٩١٦
الدرجه الكلية	٤،٥٠	٣،٣٣	١٨،٠٠	١٠،٠٠	-٠،٦٧٦	٠،٤٩٩

وتشير نتائج الجدول ٩ إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والتتبعي مما يدل على استمراية فاعلية البرنامج التدريبي لخفض النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حتى بعد التوقف لمدة ثلاثة أسابيع عن تطبيق البرنامج. وقد اتضح أن المتوسطات الحسابية كانت أقل في القياس التتبعي عن القياس البعدي مما يعني انخفاض النشاط الزائد لدى الأطفال في بعدي السلوك العشوائي غير الهادف وفرط الحركة. مما يدل على احتفاظ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأثر البرنامج.

مناقشة النتائج:

تشير النتائج التي توصل إليها البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً في النشاط الزائد لصالح القياس البعدي مما يعني فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للأطفال في خفض النشاط الزائد لديهم. كما تشير النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي مما يدل على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي بعد التطبيق البعدي بثلاثة أسابيع.

ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التدريبي بأنه تم صياغة الأهداف بطريقة سليمة وذلك عن طريق الاطلاع على المراجع التي تساعد على صياغة الأهداف السلوكية مثل (اندرسون وكرازوول، ٢٠٠٦) و (سالم، ١٩٩٨). وتدرج الأهداف بطريقة ساعدت الطفل لفهم النشاط والاستفادة منه، مثال على ذلك أنشطة القفز حيث تدرجت

من الأسهل في الهدف السلوكي إلى الأصعب وأيضا من المدة الأقل إلى الأكثر، ووضع أنشطة مناسبة لتلك الأهداف بالإضافة إلى كونها أنشطة محببة إلى الأطفال وساهمت قائمة اللعب المحببة للأطفال بشكل كبير في مناسبة الأنشطة وفاعليتها.

فقد تم استبدال الأدوات بأدوات أخرى في النشاط تعطي نفس الهدف ساعد على أن يؤدي الطفل أنشطة البرنامج بدرجة كبيرة من الراحة ومن أمثلة ذلك: استبدال الرمل بالخرز الصغير للنشاط (٢١) للطفل "م" لنقله بعد معرفة أن الطفل لا يحب اللعب بالرمل ويُلاحظ أن النشاط لم يلغ وإنما قام الباحثون بتغيير الأداة المستخدمة بحيث يناسب الطفل أكثر لتقبله للخرز ورفضه للرمل ولا يؤثر على هدف النشاط.

ومما ساعد في نجاح البرنامج تنوع الأنشطة مما ساهم في عدم ملل الأطفال حيث ركزت الأنشطة على القفز والجري بطريقة هادفة وأيضاً إطاعة الأوامر والتدريب على الجلوس على الكرسي بالإضافة إلى توجيه النشاط الزائد وانخفاضه عن طريق بعض الأنشطة. وأيضاً تنوع الأدوات المستخدمة والمختلفة مثل الرمل والقفز على الترومبيلين والكرة والسيارة وأيضاً الماء والصلصال والبازل والمكعبات جعلت الأنشطة أكثر تنوعاً وأكثر مرحاً وساعدت في عدم ملل الأطفال وتذمرهم أثناء تأدية النشاط. ولم تتضمن الأنشطة الكثير من التعليمات اللفظية مما ساعد على فهم الأطفال لطبيعة النشاط المطلوب منه القيام به وإتقانه. وذلك لمعرفة الباحثون طبيعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن الأمور التي ساعدت أيضاً على فاعلية البرنامج استخدام الفنيات المناسبة لكل نشاط بحسب حاجة الطفل ومن أهم الفنيات التي يعتمد عليها تدريب الأطفال هي التعزيز وقد تمكن الباحثون من معرفة أهم المعززات التي تحفز الطفل على القيام

بالنشاط المطلوب منه مسبقاً عن طريق تعبئة قائمة التعرف على المعززات المحببة لدى أطفال العينة من قبل الأخصائيين وذلك للتأكد من فاعلية المعزز وحب الطفل للمعزز مما ساعد الطفل على القيام بالنشاط وإتمامه.

وساعد استخدام النمذجة كثيراً في انجاح البرنامج : حيث كان الطفل يقف في بعض الأنشطة حائراً لا يفهم النشاط وما هو مطلوب منه مثال على ذلك القفز لإحضار البالون احتاج الأطفال جميعاً إلى أن ينفذ الباحثون النشاط أولاً لفهم النشاط ثم بعد ذلك تمكن الأطفال من القيام بالنشاط وإتقانه. كما كان لاستخدام المساعدة اليدوية دورٌ هامٌ في فاعلية البرنامج فمثلاً في نشاط فك البازل حيث إن الأطفال كانت لديهم خبرات سابقة عن تركيب البازل وفي هذا النشاط كان مطلوب منه عكس خبراته السابقة مما استدعى أن يستخدم الباحثون النمذجة أولاً ثم المساعدة اليدوية وبعد ذلك تمكن الأطفال من فهم ما هو مطلوب منهم.

وقد تم استخدام الحث والتشجيع أيضاً في كل الأنشطة لمساعدة الطفل في استمراره لإتمام الأنشطة المطلوبة منه بقول عبارات تشجيعية ليستمر كل طفل حسب الكلمة المحببة إليه فقد تم استخدام عبارة: "برافو"، "شاطر"، "بطل"، "أحسنت"، "أنت ذكي". وليتم السيطرة على الأطفال في الصف قام الباحثون بالأطلاع على بعض المراجع لمهارات الإدارة الصفية وتنظيم بيئة الطفل مثل (الحريري، ٢٠١٠)، (فهمي، ٢٠١٠).

ومن الأمور التي ساعدت على نجاح البرنامج أيضاً هي مناسبة مدة البرنامج فجعل البرنامج يومياً للطفل ساعد على إعطاء الطفل فرص نجاح أكبر بالإضافة إلى جعل الطفل يدرك الهدف من كل نشاط وكان لديه محاولات أكثر لإتقان كل نشاط. والتكرار

للأنشطة دائماً مهم لأنه يجعل من النشاط عادة للطفل كما هو معروف أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد روتينيون بشكل ملحوظ.

هذا بالإضافة إلى أن مدة كل نشاط كانت كافية لإتقان النشاط وإعطاء فرصة أكبر للطفل لزيادة المحاولات مثال على ذلك الأنشطة التي تحتاج إلى دقيقتين يكون وقت الجلسة (١٥) دقيقة تبدأ بنشاط تمهيدي يساعد على تهيئة الطفل للنشاط وبعد ذلك نبدأ بالنشاط الذي مدته دقيقتين فنكون قد استغرقنا ثلاث دقائق من المدة والباقي يكون لزيادة محاولات الطفل لتكرار النشاط.

ومن العوامل التي ساهمت في تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبي زيارة الباحثون للمركز قبل البدء بالبرنامج التدريبي وذلك بهدف التعرف على الأطفال وعلى المركز وإمكانياته من غرف الصف وغرفة الألعابليتم تحديد مكان كل نشاط وأيضاً معرفة ما إذا كانت بعض الأدوات المستخدمة في الأنشطة كالترومبيلين متوفرة أم لا. وأيضاً إحضار الأدوات التي ليست متوفرة في المركز كالسيارة بالريموت والصلصال وغيرها من الأدوات.

كما ساعدت العوامل السابقة في استمرارية فاعلية البرنامج حتى بعد التوقف عن تطبيقه كما أشارت إليه الفروق بين القياس البعدي والتتبعي. ويدل ذلك على نجاح البرنامج وفاعليته في ضعف النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من حيث اتباع الأوامر وتقليل السلوكيات العشوائية غير الهادفة. ونتيجة القياس التتبعي تدل على أن سلوكياتهم أصبحت هادفة أكثر وأيضاً نشاطهم الزائد أصبح لا يسبب الإزعاج لأنه انخفض وأصبح موجهاً أكثر بحيث إن الطفل أصبح أكثر قدرة على توجيه نشاطه الزائد والقيام بأنشطة هادفة بعد تمكنه من خلال البرنامج المقدم له

للتعرف على الطرق الصحيحة للقفز والجري وخفض النشاط الزائد بالإضافة إلى أن الطفل أصبح أكثر تقيداً بقوانين الصف وأكثر قدرة على اتباع الأوامر المقدمة له من خلال المدرب في الصف وأيضاً أصبح قادراً على الجلوس أكثر وقت ممكن بحيث يستفيد من جلساته الفردية قدر الإمكان. وأيضاً استطاع الطفل أن يستفيد مما قدم له سابقاً والتصرف على إثر تلك الأنشطة في خفض نشاطه الزائد وتوجيهه وجعل سلوكياته هادفة لا تسبب مشاكل لمن حوله.

كل ذلك مجتمعاً ساعد على فاعلية البرنامج التدريبي المقدم للطفل وتلك النتائج كانت تتوافق مع نتائج دراسات أخرى كدراسة (الشريف، ٢٠١٢)، ودراسة اليا وفاليري وسونيون وفونتانا ومأمون وفيكاري (Elia, Valeri, Sonnino, Fontana, Mammone & Vicari, 2013) حيث أثبتت تلك الدراسات فاعلية البرامج التي تقدم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في خفض النشاط الزائد لديهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي تم اقتراح بعض التوصيات:

١. ضرورة تطبيق البرنامج في سن مبكرة حتى لا يواجه الطفل ذو اضطراب طيف التوحد صعوبات من الاستفادة من البرامج الدراسية المقدمة بسبب النشاط الزائد لديه لتدريبه على إطاعة الأوامر ومعرفة قوانين الصف وعدم التصرف بعشوائية وأيضاً ليتمكن الطفل من توجيه نشاطه الزائد لنشاط هادف ومفيد مما يجعله أكثر تركيزاً وأكثر هدوءاً في فترات التدريب.

٢. عمل ورش عمل لأمهات الأطفال ذوي النشاط الزائد ليتم تطبيق البرنامج في المنزل لتعميم الفائدة.

٣. مراعاة الفروق الفردية بين أطفال التوحد عند تصميم أنشطة البرامج التدريبية المقدمة لهم حتى يتناسب وخصوصية الأطفال.

المراجع:

أحمد، فايزه. (٢٠٠٩). "**فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدي عينة من الأطفال التوحديين**". بحث مؤتمر جامعة دمشق.

أمين، إيمان زكي محمد والخريبي وفاروق ، هالة ومنصور، وهيبية. (٢٠١٤). **برامج وأنشطة رياض الأطفال**.(ط٣). الرياض: مكتبة الرشد.

أندرسون، لورين وكرازوول، ديفيد. **مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية**. (فايز مراد مينا: مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.(الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠١).

الحريري، رافدة. (٢٠١٠). **مهارات الإدارة الصفية**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحريري، رافدة. (٢٠١٤) .**الألعاب التربوية وانعكاستها على تعلم الأطفال**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

حطيبة، ناهد فهمي. (٢٠٠٩). **منهج الأنشطة في رياض الأطفال**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلة، محمد محمود.(٢٠١٠). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً**. (ط٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خليفة، وليد والغصاونة ، يزيد والشرمان، وائل. (٢٠١٣). **التوحد بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزارع، نايف بن عابد. (٢٠١٤). **المدخل إلى اضطراب التوحد المفاهيم والأساسية وطرق التدخل**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزراد، فيصل محمد خير وسعد، مراد علي عيسى.(٢٠١٤). **تعديل السلوك المبادئ والإجراءات**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سالم، مهدي محمود. (١٩٩٨). **الأهداف السلوكية: تحديدها، مصدرها، صياغتها، تطبيقاتها**. (ط٢). الرياض: مكتبة العبيكان.

سليمان، عبدالرحمن سيد. (٢٠١٤). **اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال**. القاهره: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

السيد سليمان، أحمد. (٢٠١٠). **تعديل سلوك الأطفال التوحديين النظرية والتطبيق**. العين: دار الكتاب الجامعي.

الشريف، تامر علي عبد الوهاب. (٢٠١٢). فعالية برنامج سلوكي تدريبي في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال التوحديين وأثره على تحسن مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. **رسالة دكتوراة** . كلية الاداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

عبدربه، هبة عبدالحليم. (٢٠١٤). **النشاط الزائد الأسباب – التشخيص- البرنامج العلاجي**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العناني، حنان عبدالحميد. (٢٠٠٧). **اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية**. (ط٣). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

فهمي، عاطف عدلي. (٢٠١٠). **تنظيم بيئة تعلم الطفل**. (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قرادة، سهى. (٢٠١٦). **عالم التوحد**. عمان: دار امجد للنشر والتوزيع.

القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). **اضطرابات التوحد الأسباب – التشخيص – العلاج – دراسات علمية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبدالله. (٢٠١٤). **مدخل إلى اضطراب التوحد النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

معمور، عبدالمنان. (٢٠١١). **فاعلية برنامج سلوكي تدريبي في تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال التوحديين**. المؤتمر الدولي الرابع للبحوث العلمية وتطبيقاتها بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.

هارون، صالح عبدالله. (٢٠١٠). **البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة دليل المعلمين**. (ط٢). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

Adrian, G. (1997). Social Skills Training to Increase Social Interactions between Children with Autism and their typical peers. *Focus on autism and other developmental disabilities*, *12*(1), 2-14

American Psychiatric Association .(2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fifth edition) DSM-5*. Washington, DC

Ando, H., & Yoshimura, I. (1979). Effects of age on communication skill levels and prevalence of maladaptive behaviors in autistic and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(1), 83-93.

Elia, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2014). A longitudinal study of the teacch program in different settings: The potential benefits of low intensity intervention in preschool children with autism spectrum

disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(3), 615-626.

Freeman, N. C. (2014). *Development of a new scale to assess hyperactivity, impulsivity, and inattentive behaviours across neurodevelopmental disorders* (Doctoral dissertation, Monash University. Faculty of Medicine, Nursing and Health Sciences. Southern Clinical School).

Hanson, E., Cerban, B. M., Slater, C. M., Caccamo, L. M., Bacic, J., & Chan, E. (2013). Brief report: Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among individuals with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(6), 1459-1464.

Hazell, P. (2007). Drug therapy for Attention-Deficit/Hyperactivity disorder-like symptoms in Autistic Disorder. *Journal of paediatrics and child health*, *43*(1-2), 19-24.

Landa, R J & Rao, P A. (2014). Association between severity of behavioral phenotype and comorbid attention deficit hyperactivity disorder symptoms in children with autism spectrum disorders. *Autism*, *18*(3), 272-280.

Porter, B., Goldstein, E., Galil, A., & Carel, C. (1992). Diagnosing the 'strange'child. *Child: care, health and development*, *18*(1), 57-63.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *47*(8), 921-929.

Tahmasebi, M. T., & Ahmadi, E. (2016). A study of onset of hyperactivity in autistic children and its relationship with repetitive movements and lack of eye contact. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS) ISSN 2356-5926*, *2*(3), 1055-1064.

Woll, A & Al Awamleh, A.(2014).The Infeluence of Physical Exercise on Individuals with Autism: Is Physical Exercise Able to Help Autistic? *Journal of Social Sciences*,*10*(2), 40-50.

obeikan.com

فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعاً في القراءة

اعـداد

مصلح براك العنزي

معلم في وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية

obeikan.com

فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعاً في القراءة

اعـــداد

مصلح براك العنزي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى أداء طلاب الصفوف الدنيا من الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة (الكلمات البصرية). وقد استُخدم المنهج الشبه تجريبي في الدراسة المتمثل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر الأفراد. وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب تم تشخيصهم بصعوبات تعلم في القراءة من أصل خمسة طلاب وتتراوح أعمارهم بين (٩ – ١٠) سنوات. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى أداء الطلاب في قراءة الكلمات الأكثر شيوعاً حيث حقق المشارك الأول نسبة ٩٢,٢٢% بقراءة ٨٠% من مجموع الكلمات بعد إجراء الدراسة واحتفظ بنسبة ٨٥,٩٣% منها، بينما المشارك الثاني حقق نسبة ٩٧,٧٧% من قراءة الكلمات بواقع ٨٠% من مجموع الكلمات واحتفظ بنسبة ٨٩,١٦ منها، كذلك المشارك الثالث قرأ ما نسبته ٩٠,٢٥% من الكلمات قراءة صحيحة واحتفظ بنسبة ٨٦,٢٥ منها عند إعادة التطبيق عليه.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، العسر القرائي، أسباب صعوبات التعلم.

Abstract :

This study aimed at determining the effectiveness of the reading racetrack strategy on enhancing the performance of students who have learning disability in the most common words of reading (visual words).The study used semi- empirical approach through multiple baselines across individuals. The sample of the study consisted of three students with dyslexia out of five students in population. Their ages range from 9 to 10 years. The results showed that the reading racetrack strategy was effective in enhancing student's performance in reading the most common words. The first participant achieved 92.22% by reading 80% of total words and maintained 85.93%; the second participant achieved 97.77% by reading 80% of the words and maintained 89.16%; the last participant read 90.25% of total words and maintained 86.25%.

Key words: learning difficulties, Reasons for learning difficulties, Dyslexia.

مقدمة الدراسة:

إن المملكة العربية السعودية تولي ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً جلياً في سياساتها التعليمة منذ نشأتها فلقد نصت على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمياً وتوفير السبل التي تحقق لهم تعليماً يتناسب مع قدراتهم في وثيقة السياسة التعليمة الصادرة عام ١٣٩٠هـ (إمبابي،٢٠٠٤).

ويمثل حقل صعوبات التعلم نسبة كبيرة بين الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية تصل إلى ٧% من طلاب التعليم العام ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية (أبو نيان،٢٠١٥). كما أنها تنتشر بين فئات الطلاب الذكور أكثر من الإناث بنسبة ٣:١ (الوقفي،٢٠١٥).

وأشار أبو نيان (٢٠١٤) بأن صعوبات التعلم القرائية هي الأكثر انتشاراً من بين الصعوبات الأخرى كالرياضيات والإملاء، إذ تقدر في المملكة العربية السعودية حوالي ٥٥% من بين الصعوبات الأخرى، بينما نسبة انتشار صعوبات التعلم في الرياضيات تقدر بنحو ٢٣% والإملاء ٢٢% .

يعاني الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم من العديد من المشكلات في القراءة كالطلاقة في القراءة والإتقان والسرعة، وهنا لابد أن نشير إلى أن القراءة مهمة جداً في عملية التعلم بشكل عام، فهي الركن الأساسي في عملية التعلم وهي المهارة الأساسية التي تتمحور حولها العملية التعليمية خاصة في السنوات الأولى من مرحلة الدراسة، والجدير بالذكر أن النجاح أو الفشل في اكتساب مهارات القراءة يحدد إلى حدٍ كبير مستقبل الطالب من الناحية العلمية، وبالتالي الطالب إن استطاع القراءة والفهم بشكل جيد، فقد استطاع أن يتعلم بقية المواد الأخرى كالرياضيات والإملاء والعلوم وبقية المواد الدراسية بشكل كبير وميسر، مما يدل على أهمية القراءة في التعلم، وهذا ما جعلنا نركز على المهارات القرائية في دراستنا هذه بشكل كبير، خاصة أن صعوبات التعلم القرائية تعد الأكثر انتشارا بين الصعوبات الأخرى كما مر بنا سابقاً.

وهؤلاء الطلاب هم بحاجة إلى استراتيجيات وخدمات خاصة تساعدهم في عملية التعلم وتحسين مستواهم الأكاديمي وذلك بحسب قدراتهم وميولهم الشخصية، فهناك العديد من الطرق المستخدمة في تدريسهم منها: طريقة التدريس المباشر، وتحليل المهارة، والربط الحسي، والنمذجة، والترديد اللفظي، وإستراتيجية الحواس المتعددة، وتبادل الأدوار، وغيرها من الاستراتيجيات الأخرى، وتبرز من بين هذه الاستراتيجيات إستراتيجية (مضمار القراءة) وهي إستراتيجية حديثة استخدمت في الولايات المتحدة

الأميركية وفي بعض الدول، وستكون محور اهتمامنا في هذه الدراسة والتي تعتمد وبشكل كبير على تحفيز الطالب والسباق من أجل الفوز ونيل الجائزة، والهدف الرئيسي منها تحسين مستوى أداء الطالب الأكاديمي في القراءة. وقد قام الباحث في دراسته هذه المعنونة بـ (فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا من الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة)، بمحاولة التحقق من فاعلية هذه الطريقة وتطبيقها على البيئة التعليمية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

أولى الباحثون اهتماماً كبيراً بالتركيز على مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية، وأن لانخفاض التحصيل الدراسي أهمية كبيرة حيث أنه يعتبر محدداً من محددات صعوبات التعلم؛ لكن في حقيقة الأمر لا يعد كل انخفاض في التحصيل الأكاديمي مؤشراً نهائياً لصعوبات التعلم حيث أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي كالإعاقات العقلية والاضطرابات السلوكية والانفعالية. (Hallahan & Kauffman, 1999).

ولقد أورد العبداللطيف (٢٠٠٥) إن في المملكة العربية السعودية يتم التعرف على طلاب صعوبات التعلم من خلال طريقتين هما: (المسح والإحالة). وبناء على هذه الطريقتين يتم تصنيف الطلاب في فئات حسب كل حالة. وأشار أبو نيان (٢٠١٤) أن هناك ما يقارب ٢٥ ألف طالب وطالبة مسجلون في برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وأضاف العدل (٢٠١١) بأن الدراسات المسحية بينت أن ما بين (٦٠%) إلى (٧٠%) من الطلاب الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية لديهم صعوبات تعلم قرائية. ولحاجة برامج صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية لاستراتيجيات فعالة تسعى لتنمية وتحسين مهارات القراءة لدى الطلاب في هذه المرحلة الرئيسية من تعليم والتي يعتمد عليها ما بعدها من مراحل، فلقد برزت الحاجة لتطبيق إستراتيجية مضمار القراءة في الكلمات الأكثر شيوعاً في القراءة للصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية لتحسين مستوى القراءة لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة. كما أن هذه الإستراتيجية لا تتطلب تدريباً خاصاً للقائمين على تنفيذها من المعلمين. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة الدراسة والتي تتمحور حول تقصي فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية من الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة، محاولة الإجابة على سؤال على التساؤل التالي:

تقصي فاعلية مضمار القراءة على أداء طلاب الصفوف الدنيا ذوي صعوبات التعلم في الكلمات الأكثر شيوعًا في القراءة؟.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية _ حسب علم الباحث_ والتي تسلط الضوء على استخدام إستراتيجية جديدة لتحسين مستوى القراءة لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة في الكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا. ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تقدم إضافة علمية باستخدام إستراتيجية مضمار القراءة لتحسين مستوى أداء الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في القراءة من الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٢- تقدم نموذجاً بالكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية وكيفية استخدام إستراتيجية مضمار القراءة لتحسين مستوى القراءة لدى الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى الأداء القرائي للكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة على التساؤل التالي: ما فاعلية إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى الأداء القرائي للكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما هي الكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية ؟

٢- ما فاعلية استخدام إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى الأداء القرائي للكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية لمن لديهم صعوبات تعلم قرائية؟

مصطلحات الدراسة:

١- مضمار:

المضمار المكان تضمّر فيه الخيل أو تتسابق. ومضمار الفرس غايته في السباق وجمعه مضامير (ابن منظور، ٢٠٠٣م).

وقد يكون المضمار أُستمد اسمه من مكان المنافسة في الملعب مع الجري على المضمار البيضاوي.

ويعرف إجرائيًا حسب الدراسة على أنه:

نوع من أنوع الاستراتيجيات الحديثة المستخدمة في تدريس الطلاب، ومفادها أن تكتب مجموعة من الكلمات على شكل دائري (كمضمار السباق) وفي منتصفها صورة لنوع من أنواع السيارات مما يوحي إلى التسابق والسرعة في القراءة، ويقوم الطالب خلال فترة زمنية محددة (دقيقة واحدة) بقراءتها بشكل صحيح، وعند الانتهاء من القراءة بشكل صحيح يحصل الطالب على جائزة.

٢- الكلمات الأكثر شيوعًا: هي الكلمات الأكثر استخداماً وتداولاً في منهج لغتي للصفوف الدنيا (الأول – الثاني – الثالث).

٣- الصفوف الدنيا: هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الدراسية الابتدائية (الصف الأول – الثاني – الثالث الابتدائي).

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في الصف الثالث الابتدائي في مدرسة سلمان الفارسي الابتدائية بمحافظة الدلم جنوب منطقة الرياض وبالقرب من محافظة الخرج للعام الدراسي (١٤٣٧هـ / ١٤٣٨هـ) خلال الفصل الدراسي الأول، وذلك للتعرف على فاعلية استراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة المنهج شبه التجريبي والمتمثل بتصميم الحالة الواحدة (أ– ب) عبر الأفراد وباستخدام إستراتيجية التقصي المتعدد، وذلك بهدف التحقق من فاعلية مضمار القراءة (كمتغير مستقل) وتحسين مستوى أداء الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم والتدريب على مهارات القراءة (كمتغير تابع).

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة في مدرسة سلمان الفارسي الابتدائية بمحافظة الدلم ، والبالغ عددهم (اثني عشر طالباً) . وقد اختار الباحث هذه المدرسة للأسباب التالية :

١– توفر جميع أدوات التشخيص الأكاديمية المناسبة للقراءة في المدرسة بهدف التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة .

٢– القصور الواضح في مستوى الطلاب للمهارات الأكاديمية في القراءة مقارنة بزملائهم في نفس الصف الدراسي مما يدل على وجود صعوبات تعلم لديهم.

٣– عدم إلمام معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم باستخدامه لإستراتيجية (مضمار القراءة)

٤– إتباع المعلم لطرق التدريس التقليدية المستخدمة في التدريس والتي تجعل الطلاب يصابون بالملل، مما يفقدهم لأبسط حقوقهم في طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

ويأمل الباحث أن تسهم هذه الإستراتيجية في قدرتها على رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، بالإضافة إلى مساعدة المعلمين والمعلمات في استخدام هذه الإستراتيجية الحديثة في التدريس.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ثلاثة طلاب لديهم صعوبات تعلم ممن يدرسون في مدرسة سلمان الفارسي الابتدائية الواقعة في محافظة الدلم، وجميع هؤلاء الطلاب تم تشخيصهم من قبل معلم صعوبات التعلم، واتضح بعد التشخيص بأن لديهم صعوبات تعلم في مادة القراءة، وهؤلاء الطلاب يتلقون تعليمهم في الصف العادي مع زملائهم العاديين إلا أنهم يتلقون بعض الحصص التدريسية الخاصة في غرفة المصادر لتحسين مستواهم الأكاديمي في مادة القراءة مع معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم، وجميعهم في الصف الثالث الابتدائي، وقد تم اختيارهم من بين اثني عشر طالبًا جميعهم كان لديهم صعوبات تعلم مختلفة (خمسة طلاب لديهم صعوبات تعلم في القراءة) وهؤلاء الثلاثة كانوا الأقل أداءً من بين زملائهم الخمسة، وبناء على ذلك وعلى الاختبارات التشخيصية التي أجراها معلم الطلاب في بداية العام الدراسي ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ، تم اختيارهم كعينة للدراسة، وهم أصيل وعمره عشر سنوات وسبعة أشهر، ورشيد عمره تسع سنوات وأربعة أشهر، وعيّاد عمره تسع سنوات وخمسة أشهر، وهؤلاء الطلاب هم من ستجرى عليهم الدراسة بإذن الله .وقد تم اختيارهم بطريقة مقصودة وفق المعايير الآتية :

١- أنه تم تشخيصهم من قبل معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم باستخدام الاختبارات التشخيصية المعمول بها في البرنامج، واتضح بأن لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

٢- أن يظهر الطالب انخفاضاً واضحاً في المهارات الأكاديمية (القراءة) وفقا للاختبارات التشخيصية المعمول بها في البرنامج .

٣- أن يكون هؤلاء الطلاب هم الأقل أداءً من بين زملائهم في البرنامج (أكثرهم انخفاضاً في القراءة).

٤- أنه لم يسبق لهم أن تدربوا على هذه الإستراتيجية من قبل .

٥- أن لا يكون لدى الطالب أي مرض مزمن (كالسكري مثلاً) حتى يقدم له التعزيز كالحلوى والشوكولاتة أو العصير فلا يؤثر عليه.

إجراءات اختيار العينة:

١- حصل الباحث على الموافقة الرسمية من الجهة المختصة لتطبيق الدراسة في مدرسة سلمان الفارسي الابتدائية الواقعة بمحافظة الدلم .

٢- قام الباحث بالتعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في المدرسة وكان عددهم (اثنا عشر طالباً) مخدومين في البرنامج ،خمسة منهم لديهم صعوبات تعلم في القراءة وثلاثة لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات وأربعة لديهم صعوبات تعلم في الإملاء، و كذلك يوجد (ثلاثة) طلاب في قائمة الانتظار، واحداً منهم لديه صعوبات تعلم في القراءة والآخرين لديهما صعوبات تعلم في الرياضيات.

٣- عقد الباحث اجتماعاً بحضور مدير المدرسة ومعلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم والمرشد المدرسي، وتم خلال الاجتماع التعريف بالدراسة والهدف منها وطريقة العمل والتطرق إلى أهمية تعاون المرشد المدرسي في تزويد الباحث بالمعلومات الدقيقة عن الأفراد المشاركين في الدراسة.

٤. قام الباحث بجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن الطلاب المشاركين في الدراسة وذلك عن طريق المرشد المدرسي وكذلك معلميهم في الصفوف، وتم التوصل

openkan.com

إلى أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الطلاب الثلاثة المشاركين وكانت تفاصيل معلوماتهم كالتالي:

المشارك الأول: أصيل وهو طالب في الصف الثالث الابتدائي ولديه صعوبات تعلم في القراءة، وعمره تسع سنوات وسبعة أشهر، دخل المدرسة وعمره ست سنوات ولا يعاني من أي مرض، وقد التحق في برنامج صعوبات التعلم خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وكانت ولادته طبيعة جداً ولا يوجد لديه أي مشاكل صحية أو جسمية، وهو الابن الأول في العائلة كما أن لديه (أخ في الصف الأول ابتدائي ولا يعاني من أي صعوبات أو إعاقة) ووالداه على قيد الحياة، فالأب يعمل في القطاع الخاص والأم ربة منزل وتوجد صلة قرابة بينهما (أبناء عمومة)، والوضع المعيشي للعائلة جيد.

المشارك الثاني: رشيد وهو طالب أيضاً في الصف الثالث الابتدائي ولديه صعوبات تعلم في القراءة، وعمره تسع سنوات وأربعة أشهر، دخل المدرسة وعمره ست سنوات ولا يعاني من أي مرض، وقد أعاد سنة دراسية في الصف الأول والتحق في برنامج صعوبات التعلم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ومن خلال تتبع سجله الطبي لم يكن يعاني من أي مشكلة صحية أو جسمية، كما أن ولادته كانت طبيعةً جداً، وهو الابن الرابع في العائلة ولديه أخت واحدة فقط عمرها ثلاث سنوات، ووالداه على قيد الحياة، فالأب يعمل في القطاع العسكري والأم تعمل في إحدى المراكز الصحية وتوجد صلة قرابة بينهما (أبناء عمومة)، والوضع المعيشي للعائلة جيد جداً.

المشارك الثالث: عيّاد وهو طالب في الصف الثالث الابتدائي ولديه صعوبات تعلم في القراءة والرياضيات، وعمره عشر سنوات وأربعة أشهر، دخل المدرسة وعمره ست

سنوات ونصف ولا يعاني من أي مرض صحي ، والتحق في برنامج صعوبات التعلم في القراءة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، والتحق في برنامج صعوبات التعلم في الرياضيات خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وقد أعاد سنة دراسية في الصف الأول ابتدائي ، وقد ولد وهو خديج (لم يكتمل النمو) وجلس في الحضانة قرابة الشهر، ثم خرج إلى الحياة طبيعي، والآن لا يعاني من أي مشاكل صحية أو جسمية، وهو الابن الثالث في العائلة وله أختان أكبر منه سناً، وليس لديهما أي صعوبات أو إعاقات، كما أن والداه على قيد الحياة فالأب يعمل في القطاع الحكومي (عسكري) والأم ربة منزل ولا توجد بينهما صلة قرابة، والوضع المعيشي للعائلة جيد جدًا.

أدوات الدراسة:

تكونت أدوات الدراسة من الأدوات التالية: قائمة بمجموعة الكلمات الأكثر شيوعاً في المنهج الدراسي للصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، استمارة رصد الأخطاء والسرعة، ساعة توقيت، البرنامج التدريبي باستخدام إستراتيجية مضمار القراءة، استمارة اختيار نوع المعزز المطلوب.

صدق وثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

أ- الصدق

يقصد بالصدق في هذه الدراسة هو الصدق الداخلي بحيث يكون التغير الذي يطرأ على المتغير التابع يكون نتيجة للمتغير المستقل. ولضمان ذلك فقد تم استخدام متغير مستقل واحد ممثل في إستراتيجية مضمار الكلمات وطبقت على جميع

المشاركين في الدراسة بإتباع نفس الخطوات لكل مشارك، وقد تم توضيح ووصف جميع إجراءات الدراسة بالتفصيل.

ب- الثبات

ثبات تطبيق إجراءات الدراسة:

يقصد بالثبات في هذه الدراسة هو ثبات تطبيق إجراءات الدراسة المتمثلة في إستراتيجية مضمار الكلمات الأكثر شيوعاً على المشاركين من قبل المعلم بالشكل الصحيح ولقياس ذلك تم إعداد استمارة لقياس ثبات إجراءات الدراسة والتي تتضمن خطوات تنفيذ الإستراتيجية وهي تسع خطوات. وتم الحصول على نسبة ثبات تطبيق (ثمان) جلسات من (٢٤) جلسة. من خلال المعادلات التالية. (عدد الخطوات المطبقة في كل جلسة ÷ العدد الكلي للجلسات) × ١٠٠.

وقد تراوحت نسبة ثبات تطبيق إجراءات الدراسة ما بين (٨٨% إلى ١٠٠%) بمتوسط (٤٨%) حسب من خلال المعادلة التالية : المجموع الكلي لنسب ثبات التدخل ÷ عدد الجلسات لكل طالب.

ثبات الاتفاق بين الملاحظين:

تم قياس ثبات الملاحظين بين المعلمين والباحث من خلال تسجيل إجابات الطلاب أثناء تطبيق الإجراءات في استمارة الرصد بشكل فردي لكل طالب، ومن ثم حساب نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين التي كانت (٦٨%) من خلال المعادلة التالية: (العدد الأكبر ÷ العدد الأصغر) × ١٠٠. وتراوحت نسب الاتفاق بين الملاحظين ما بين (٧٩% إلى ١٠٠%) وهي نسبة مقبولة.(الخطيب، ٢٠٠١).

إجراءات الدراسة:

أ- الخطوات العامة لتطبيق إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالعديد من الخطوات العامة للتأكد من ضمان تطبيق إجراءات الدراسة بالشكل المطلوب فقد قام الباحث بما يلي:

١- تلقي التدريب المكثف على كيفية تطبيق الإجراءات التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة، وهي إستراتيجية (مضمار القراءة)، وكانت هذه التدريبات تحت إشراف الدكتور الفاضل/ إبراهيم بن عبد الله الحنو.

٢- قام الباحث مع المشرف بالرجوع لبعض الدراسات الأجنبية التي استخدمت هذه الإستراتيجية (مضمار القراءة) في قدرتها على تحسين مستوى قراءة الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم للكلمات البصرية (الشائعة).

٣- قام الباحث بتحديد أفراد العينة حسب المعايير السابقة الذكر والتي تكمن في إجراء الاختبارات التشخيصية للطلاب والتأكد من وجود صعوبات تعلم لديهم في القراءة.

٤- تم قراءة منهج لغتي للصفوف الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث) الابتدائي، والبحث عن الكلمات البصرية (الشائعة) في المناهج الثلاثة.

٥- خرج الباحث بقائمة من الكلمات البصرية في كل صف، حيث بلغ عدد الكلمات البصرية في الصف الثالث (١٢٩) كلمة، والصف الثاني (٦٢) كلمة ، والصف الأول (٤٩) كلمة وبمجموع كلي (٢٤٠) كلمة لجميع الصفوف، وذلك بعد عرضها على ثلاثة محكمين من أجل التحقق من أن الكلمات التي استخرجها الباحث كانت مناسبة للمناهج الثلاثة.

٦- تم وضع الكلمات التي سيقوم عليها الاختبار المبدئي للطلاب هي (٢٤٠) كلمة وذلك بعد الاطلاع على منهج لغتي للصفوف الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث) الابتدائي وبعد استخراج الكلمات الأكثر شيوعًا من قبل الباحث وطرح سؤالاً على معلمي الصفوف الأولية والأخذ بملاحظاتهم من خلال حصر الكلمات الأكثر شيوعاً في المناهج الثلاثة فقد تم التحقق من أن عدد الكلمات البصرية (الشائعة) في المناهج الثلاثة هي (٢٤٠) كلمة.

٧- تم وضع الكلمات البصرية في أربع قوائم وكانت كل قائمة تحتوي على (٦٠) كلمة.

٨- تم اختيار المشاركين في الدراسة وهم ثلاثة مشاركين لديهم صعوبات تعلم في القراءة في الصف الثالث الابتدائي.

٩- تم تطبيق مراحل الدراسة على المشاركين فيها من خلال المراحل التالية:

١) مرحلة الخط القاعدي

تم إجراء اختبار للمشاركين الثلاثة (كل مشارك على حده) في جميع الكلمات السابقة باستخدام القوائم الأربعة والتي تحتوي على ستون كلمة لكل قائمة وبمجموع كلي (٢٤٠) كلمة، وذلك عن طريق الطلب من الطالب قراءتها بدون تقديم أي مساعدة له وكانت طريقة الاختبار على النحو التالي:

تقدم قائمة من الكلمات للطالب (٦٠) كلمة، وتوضع على طاولة ويطلب منه أن يقرأ أكبر عدد ممكن من الكلمات خلال دقيقة واحدة فقط، ويتم اعتبار الكلمة خطأ في حال أن الطالب لم يستطع قراءتها بشكل صحيح أو تلعثم بها أو تردد بقراءتها خلال ثلاث ثوان، فعندها يتدخل الباحث ويطلب من الطالب أن يقرأ الكلمة التي تليها

مباشرة (وكذلك القوائم الثلاثة المتبقية نفس الطريقة). وبعد اختبار المشاركين في الكلمات بشكل عام فقد تم وضع علامة (✗) تحت الكلمات التي لم يتمكن المشاركين من قراءتها بشكل صحيح وعلامة (✓) تحت الكلمات التي تمكن المشاركين من قراءتها بشكل صحيح، وكان الهدف من هذا الاختبار هو معرفة الكلمات التي لم يتقن المشاركين قراءتها بشكل صحيح، وبالتالي يكون الاختبار بغرض تطبيق الإستراتيجية في (٤٠) كلمة لكل مشارك من مجموع الكلمات التي لم يتقن قراءتها.

أ- المشارك الأول أصيل قد تمكن من قراءة (٣٩) كلمة من أصل (٢٤٠) كلمة تحتوي على أربع قوائم.

ب- أما المشارك الثاني رشيد فقد تمكن من قراءة (٤٤) كلمة من أصل (٢٤٠) كلمة نحتوى على أربع قوائم.

ت- والمشارك الثالث عياد فقد تمكن من قراءة (٥٢) كلمة من أصل (٢٤٠) كلمة تحتوي على أربع قوائم.

مما يدلنا على أن المشارك الأول أصيل لديه (٢٠١) كلمة قرأها خطأ، أو لم يستطع قراءتها بشكل صحيح وبنسبة **١٦,٢٥ %**. والمشارك الثاني رشيد لديه (١٩٦) كلمة قرأها خطأ، أو لم يستطع قراءتها بشكل صحيح وبنسبة **١٨,٣٤%**. بينما المشارك عياد لديه (١٨٨) كلمة قرأها خطأ، أو لم يستطع قراءتها بشكل صحيح وبنسبة **٢١,١٧%**. وبالتالي تكونت لدينا مجموعة من الكلمات التي ستقوم عليها الدراسة وهي (٥٨٥) كلمة مقسمة على النحو التالي:

(٢٠١) كلمة للمشارك الأول أصيل و(١٩٦) كلمة للمشارك الثاني رشيد و(١٨٨) كلمة للمشارك الثالث عياد.

وبعد ذلك سنقوم بالاختيار عشوائياً من كل قائمة (١٠) كلمات، وبمجموع (٤٠) كلمة لكل مشارك، وذلك بهدف تدريس وتدريب المشاركين عليها عن طريق مضمار القراءة. (كل طالب على حده).

٢) تم اختيار (٤٠) كلمة بشكل عشوائي من الكلمات التي لم يستطع المشارك قراءتها بشكل صحيح بواقع (١٠) كلمات من كل قائمة، وهي الكلمات المستهدفة في تطبيق الدراسة.

٣) تم تسجيل بيانات الخط القاعدي للمشاركين الثلاثة من خلال الطلب من كل مشارك على حده أن يقوم بقراءة الكلمات من قائمة تتكون من (٤٠) كلمة (بدون تقديم أي مساعدة له)، وذلك بأن يطلب الباحث من المشارك أن يجلس على الكرسي ثم يستعد للقراءة، ثم يقول له عندما أقول لك أبدأ بالقراءة تبدأ مباشرة ويؤشر الباحث على الكلمة التي سيبدأ المشارك القراءة منها، ثم يقول له ابدأ فيبدأ المشارك بالقراءة، وبعد انتهاء الدقيقة يقول الباحث للمشارك قف، فيتوقف المشارك عن القراءة، ثم يقوم الباحث مباشرة بالتعزيز الفوري للمشارك، ويقوم الباحث مع معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بحساب عدد الكلمات التي قرأها المشارك بشكل صحيح والكلمات الخاطئة، ويسجلها مباشرة على الخط القاعدي .(ملاحظة لا يتم العمل مع المشارك الثاني حتى الانتهاء من المشارك الأول).

بعد اختبار المشاركين في الكلمات بشكل عام فقد تم وضع علام(✗) تحت الكلمات التي لم يتمكن من قراءتها.

تم تسجيل بيانات الخط القاعدي للمشاركين الثلاثة من خلال الطلب من كل مشارك على حده أن يقوم بقراءة الكلمات من قائمة تتكون من (٤٠) كلمة (بدون تقديم أي مساعدة له)، وذلك بأن يطلب الباحث من المشارك أن يجلس على الكرسي ثم يستعد للقراءة، ثم يقول له عندما أقول لك أبدأ بالقراءة تبدأ مباشرة ويؤشر الباحث على الكلمة التي سيبدأ المشارك القراءة منها، ثم يقول له ابدأ فيبدأ المشارك بالقراءة، وبعد انتهاء الدقيقة يقول الباحث للمشارك قف، فيتوقف المشارك عن القراءة، ثم يقوم الباحث مباشرة بالتعزيز الفوري للمشارك، ويقوم الباحث مع معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم بحساب عدد الكلمات التي قرأها المشارك بشكل صحيح والكلمات الخاطئة، ويسجلها مباشرة على الخط القاعدي .(ملاحظة لا يتم العمل مع المشارك الثاني حتى الانتهاء من المشارك الأول).

مرحلة التدخل:

قام الباحث بتقديم إستراتيجية مضمار القراءة للمشاركين الثلاثة (كل مشارك على حده) بهدف تعريف المشاركين بطريقة الإستراتيجية والعمل بها وذلك من خلال جلسات تدريبية فردية لكل مشارك، بحيث لن يتم تدريب المشارك الثاني إلا بعد أن يحقق المشارك الأول المعيار المحدد كما هو متبع في منهجية التصاميم الفردية. واستغرق تدريب كل مشارك ثلاثة أيام (بواقع جلسة واحدة في اليوم) وقد أتقن المشاركون الثلاثة طريقة مضمار القراءة خلال تسعة أيام تدريبية .

ومن ثم بدأنا في مرحلة التقصي بناء (الخط القاعدي) للمشارك الأول أصيل من خلال أربع جلسات، وفي كل جلسة تقدم له قائمة من الكلمات (٤٠) كلمة، ويطلب منه قراءتها لوحده دون تقديم أي مساعدة له وذلك خلال دقيقة واحدة، وكانت الجلسات

تبدأ الساعة السابعة والربع صباحاً من كل يوم لمدة أربعة أيام وتنتهي الساعة الثامنة والربع، وكانت نتائج التقصي له على النحو التالي:

في القياس الأول كان المشارك قد استطاع قراءة ثلاث كلمات بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع قراءة كلمتان بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع قراءة كلمتان أيضا بشكل صحيح من أصل(٤٠) كلمة، أما في القياس الرابع فقد استطاع قراءة ثلاث كلمات بشكل صحيح من أصل(٤٠) كلمة.

وأما المشارك الثاني رشيد فقد كانت جلسات التقصي له ست جلسات وكانت على النحو التالي:

في القياس الأول والثاني كان المشارك قد استطاع قراءة أربع كلمات بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع قراءة كلمتان بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الرابع والخامس والسادس استطاع قراءة ثلاث كلمات بشكل صحيح من أصل(٤٠) كلمة.

وأما المشارك الثالث عياد فقد كانت نتائج التقصي له على ثمان جلسات وكانت على النحو التالي:

في القياس الأول والثاني استطاع قراءة كلمتان في كل قياس من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع قراءة ثلاث كلمات بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، وأما في القياس الرابع والخامس فقد استطاع قراءة أربع كلمات من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس السادس قرأ كلمتان من أصل (٤٠) كلمة، أما في القياس السابع فقد قرأ

ثلاث كلمات من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الثامن قام بقراءة أربع كلمات من أصل (٤٠) كلمة.

وفي مرحلة التدخل وتطبيق الإستراتيجية والعمل بها كانت نتائج التقصي على النحو التالي:

من خلال ثلاثة أسابيع لكل مشارك وبواقع ثلاث جلسات في الأسبوع، تبدأ يوم الأحد وتنتهي يوم الثلاثاء (باستثناء الأسبوع الثالث بحيث تكون جلسات) تبدأ يوم الأحد وتنتهي بيوم الاثنين وذلك لكل مشارك، ولا يمكن أن يبدأ التدخل مع المشارك الثاني حتى يحقق المشارك الأول المعيار المرصود له، وكانت الجلسات الثلاثة الأولى هي عبارة عن التدريس لقراءة خمس كلمات فقط في كل جلسة، وبمجموع (١٥) كلمة في ثلاثة أيام متتالية، بحيث يدرس المشارك في الجلسة الأولى على قراءة خمس كلمات فقط، وفي الجلسة الثانية على عشر كلمات (الخمس كلمات السابقة التي درست له في الجلسة الأولى مضافا لها خمس كلمات جديدة)، وفي الجلسة الثالثة (١٥) كلمة (العشر كلمات السابقة مضافا لها خمس كلمات جديدة)، حتى يتمكن من إتقان قراءة الكلمات كاملة عن طريق الإستراتيجية بشكل جيد، وفي الأسبوع الثاني نقوم بنفس العمل السابق، ثلاث جلسات تبدأ الأحد وتنتهي الثلاثاء، وكانت الجلسات الثلاثة الأولى هي عبارة عن التدريس لقراءة خمس كلمات فقط في كل جلسة وبمجموع (١٥) كلمة في ثلاثة أيام متتالية، مضافا لها ألـ (١٥) كلمة التي درّست له في الأسبوع الأول ليقرأها لوحده، أما في الأسبوع الثالث فكانت جلستين فقط، تبدأ يوم الأحد وتنتهي بيوم الاثنين، بحيث تكون الجلستين الأولى والثانية عبارة عن تدريس المشارك لقراءة خمس

كلمات جديدة في كل جلسة مضافا لها (٣٠) كلمة السابقة، وبمجموع (٤٠)كلمة كاملة، ويقرأها لوحده خلال دقيقة واحدة دون أي تدخل.

المشارك الأول أصيل:

تم اختيار (٤٠) كلمة عشوائيا من قائمة الكلمات التي لم يتمكن من قراءتها بشكل صحيح (٢٠١) كلمة، (بحيث تكون عشر كلمات من كل قائمة)، وذلك بهدف إجراء التدريس وتطبيق مضمار القراءة عليها، وقد تم تحديد خمس كلمات لكل جلسة تدريسية بواقع ثمان جلسات تدريسية، وهكذا يتم الاختيار لبقية المشاركين الآخرين (رشيد وعيّاد) .

وقد كانت الجلسات التدريسية تبدأ الحصة الثانية من كل يوم أحد بحيث يذهب الباحث إلى فصل المشارك المراد تدريسه على الإستراتيجية ويحضره من فصله، ثم يذهبا إلى غرفة المصادر ويجلس الباحث مقابلًا المشارك (وجهًا لوجه) وبجانبه معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على طاولة دائرية الشكل، ثم يقوم الباحث بتذكير المشارك عن كيفية طريقة العمل ثم يعطي للمشارك قائمة الكلمات المراد تدريسه عليها وتكون نسخة أخرى مع الباحث ونسخة مع معلم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم وذلك (بهدف متابعة التدريس ووضع علامة دائرة على الكلمات التي لم يستطع المشارك قراءتها بشكل صحيح وعلامة صح على الكلمات التي يقوم بقراءتها بشكل صحيح)، ومن ثم يقوم الباحث بتعريف المشارك على طريقة التدريس وقراءة الكلمات له بشكل صحيح وتدريسه وتدريبه على قراءة الكلمات عن طريق مضمار القراءة.

ولكي يتمكن الباحث من تدريس وتدريب المشارك بشكل صحيح قام بالخطوات التالية:

أولًا: يقوم الباحث بقراءة الكلمات الخمس المراد تدريسه عليها لوحده قراءة واضحة، وبصوت مسموع ومفهوم، والمشارك يتابع القراءة مع الباحث فقط (بدون ترديد).

ثانياً: يقوم الباحث بقراءة الكلمات مرة أخرى بصوت واضحٍ ومسموع، والمشارك يردد القراءة خلفه ترديداً واضحاً _مع ملاحظة أن المشارك ينطق الكلمات بشكل صحيح_ .

ثالثًا: يطلب الباحث من المشارك أن يحاول قراءة الكلمات بشكلٍ صحيحٍ مع تصحيح الأخطاء من قبل الباحث إن وجدت .

رابعًا: في هذه المرحلة يطلب الباحث من المشارك أن يقوم بقراءة الكلمات لوحده وبدون تقديم أي مساعدة له.

خامسًا: يقوم الباحث مع المشارك بمراجعة الكلمات التي قرأها والتأكد من عدم وجود أي أخطاء لديه (وفي حال وجود أي خطأ تعاد الخطوات مرة أخرى حتى يتمكن المشارك من إتقان قراءة الكلمات كاملة وبدون تقديم أي مساعدة له).

• قام الباحث بصياغة الهدف العام لمهارة القراءة وهو " أن يتمكن المشارك من قراءة الكلمات المقدمة له (٤٠) كلمة عن طريق مضمار القراءة قراءة صحيحة وبنسبة لا تقل عن (٨٠ %) عندما يطلب منه ذلك خلال دقيقة واحدة .

• تم تحديد المعززات المناسبة لكل مشارك وذلك من خلال الطلب من المشاركين أن يذكروا بعض أنواع الحلوى والشوكلاته أو العصائر التي يرغبها كل مشارك ويتم التعزيز مباشرة بعد أن يتقن المشارك قراءة الكلمات كاملة في الجلسة.

• تم تحديد المكان المناسب لتدريب المشاركين على مهارة القراءة عن طريق المضمار وهو مكان غرفة المصادر وروعي فيها أن تكون بعيدة عن مصادر الإزعاج المختلفة.

• تم تحديد وقت البدء في الجلسات التدريبية للمشاركين، وقد راع الباحث في تحديد الجلسات التدريبية أن يأخذ في الاعتبار استعداد المشاركين ذهنياً وكذلك فترة الانتباه والتركيز لديهم وكان الوقت المناسب الحصة الثانية من كل يوم خلال ثلاثة أيام في الأسبوع (بمعدل ثلاث جلسات أسبوعياً) عدا الأسبوع الثالث كانت جلستين فقط.

• قام الباحث بتوفير الأدوات اللازمة للتدريب على مهارة القراءة لكل طالب، كقائمة كلمات مضمار القراءة وطاولة مناسبة على شكل دائري لوضع قائمة الكلمات عليها، وكرسي مريح ومناسب وساعة توقيت لحساب الوقت وقلم مرسم (رصاص) .

١-مرحلة المتابعة:

بعد مرحلة التدخل قام الباحث بإجراء جلسات تقصي للمشاركين الثلاثة وذلك بهدف التأكد من محافظة المشاركين على المهارات المكتسبة وقد كان ذلك على النحو التالي:

تم تقصي مدى احتفاظ المشارك الأول أصيل بمهارة قراءة الكلمات البصرية لمدة (ثمان) جلسات.

وذلك أثناء إجراء التدخل للمشارك الثاني رشيد. وتم تقصي مدى احتفاظ المشارك الثاني رشيد بمهارة قراءة الكلمات البصرية لمدة (ست) جلسات وذلك أثناء إجراء التدخل للمشارك الثالث عيّاد.واستمر الباحث في تقصي مدى احتفاظ المشاركين (أصيل ورشيد) أثناء إجراء التدخل للمشارك الثالث (عيّاد) وبعد مضي (٨) جلسات و اكتساب (عيّاد) لمهارة قراءة الكلمات الشائعة، تم تقصي مدى احتفاظه بالمهارة لمدة جلستين.

الدراسات السابقة:

أجرى الكثيري(٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير الاستراتيجيات المقترحة: إستراتيجية القراءة المتكررة، وإستراتيجية قراءة الكورال، وإستراتيجية قراءة الانطباع العصبي في تحسين قراءة تلميذات الصف الرابع الابتدائي ذوات الصعوبات في القراءة، واتجاههن نحو القراءة. ولتحقيق هذا الهدف تم قياس مدى تأثير الاستراتيجيات المقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات الصعوبات القرائية في الصف الرابع الابتدائي، تبعا لمتغير السرعة القرائية والأخطاء، واتجاهاتهن نحو القراءة. وقد تم اختيار ثماني مدارس بطريقة قصديه من مدارس الرياض ممن تتوفر فيها غرف مصادر تعلم، ثم تم اختيار ثمانين تلميذة وتوزيعهن على ثالث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية الثالثة مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث بينت النتائج أن الأخطاء القرائية لدى المجموعات الثالثة التي تطبق الاستراتيجيات التدريسية أقل من المجموعة الضابطة بدرجات مختلفة، كذلك لوحظ تحسن اتجاه الطالبات نحو القراءة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأجرى انتونيتي (٢٠٠٨) دراسة بعنوان "استراتيجيات القراءة لطلبة المدارس المتوسطة الذين لديهم صعوبات تعلم. هدفت إلى معرفة أثر الخرائط القصصية والأسئلة التعقيبية في تحسين الفهم القرائي للطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة والكتابة في الصفين السابع والثامن في المدارس المتوسطة. واستخدم الباحث ثلاث مجموعات (مجموعة الخرائط القصصية، مجموعة الأسئلة التعقيبية، ومجموعة مقارنة) لقياس أثر كل طريق

عبر مدة زمنية محددة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر لطريقة استخدام الخرائط القصصية في تذكر الطلبة بشكل أفضل للمعلومات من الطريقتين الأخريين.

وقام محمود(٢٠١١) بدراسة هدفت للتعرف إلى صعوبات القراءة التي تواجه ذوي العسر القرائي من طلاب الصف الثالث الابتدائي، وبناء برنامج عالجي باستخدام الكمبيوتر لعالج هذه الصعوبات لدى الطلاب ذوي العسر القرائي من طلاب الصف الثالث الابتدائي، والكشف عن فعالية البرنامج العلاجي باستخدام الكمبيوتر في عالج صعوبات القراءة لدى الطلاب ذوي العسر القرائي من الطلاب الصف الثالث الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من الطلاب الصف الثالث الابتدائي ذوي العسر(٣١) طالباً لديه صعوبات قرائية من ست مدارس ابتدائية بمدينة أسوان، واستخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مجموعة البحث في كل من التمييز السمعي، وتعرف أصوات الحروف والتحليل الصوتي والمزج الصوتي، وتعرف اللام الشمسية والقمرية، وتعرف المد بأنواعه، وتعرف التنوين، وتعرف الكلمة من خلال السياق، ومتوسط أخطاء النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية تعود لاستخدام البرنامج القائم على استخدام الكمبيوتر.

دراسة السبيعي؛ والعبدالجبار (٢٠١٥) هدفت إلى تعرف إستراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية للطالبات ذوات صعوبات القراءة في الطلاقة والدقة، ومدى احتفاظهن بذلك التحسن. واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي ذو التصميم (أ– ب) للحالة الواحدة. وتكونت العينة من ثلاث طالبات من ذوات صعوبات القراءة ومسجلات ببرنامج صعوبات التعلم تراوحت أعمارهن ما بين (٩ – ١٢) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية ديفيز (Davis) في تحسين القدرة القرائية

للطالبات ذوات صعوبات القراءة في زيادة الطلاقة القرائية لدى الطالبات والدقة في قراءة الكلمات. كما بينت النتائج في مرحلة المتابعة احتفاظ إحدى الطالبات بنفس المستوى التي توصلت إليه في مرحلة التدخل بينما الطالبتين الأخريتين احتفظن بمستواهن في الدقة قراءة الكلمات بشكل صحيح.

الشريف؛ وعبدالرحيم (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارة القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز صعوبات التعلم في محافظة الخرطوم. واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة وأجرى يعليها اختبارا قبلياً وبعدياً.وتكونت العينة من (٢٢) طفل وطفلة من ذوي صعوبات التعلم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائيا في اختبار القراءة البعدي لصالح المجموعة التطبيق البعدي ويعزى هذا الفروق لمستوى تعليم الأمهات بينما لا يوجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمستوى الجنس والعمر.

يتبين من عرض الدراسات السابقة بأنها قد تناولت فئة صعوبات تعلم القراءة حيث ركزت بصورة مباشرة على استراتيجيات تدريس القراءة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأثر هذه الاستراتيجيات في تحسين أداء الطلاب داخل غرف مصادر التعلم كدراسة الكثيري (٢٠٠٧) و دراسة انتونيتي (٢٠٠٨) ودراسة السبيعي، العبدالجبار (٢٠١٥).

وقد تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الإطار العام وهو تدريس القراءة لذوي صعوبات التعلم في الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية، وكذلك بالمنهج الذي اتبعته الدراسة لتحقيق أهدافها وهو المنهج الشبه تجريبي إلا أن الدراسة الحالية قد تميزت عن الدراسات السابقة فيما يأتي:

١- تناولت الدراسة الحالية استخدام إستراتيجية جديدة لقياس فاعليتها على الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في قراءة الكلمات الأكثر شيوعاً بالصفوف الدنيا بالمرحلة الابتدائية.

٢- تتميز الدراسة الحالية بأنها استخدمت المنهج الشبه تجريبي ذو التصميم (أ – ب) للعينة الواحدة وتتبع العينة بالخط القاعدي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

نظرًا لتصميم الدراسة وفق تصاميم العينة الفردية الواحدة فقد تم استخدم أسلوب تحليل النتائج الوصفية وذلك من خلال قراءة الجداول والرسوم البيانية بصريًا للأفراد المشاركين بهدف مقارنة أداء كل طالب خلال المراحل المختلفة في الدراسة.

النتائج والمناقشة:

أولاً: إجابة السؤال الأول:

ما هي الكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية للطلاب؟

إن الإجابة على هذا السؤال تمت من خلال قراءة منهج لغتي للصفوف الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث) الابتدائي، والبحث عن الكلمات البصرية (الشائعة) في المناهج الثلاثة وقد كانت على النحو التالي:

استخرج الباحث من منهج الصف الأول الكلمات الأكثر شيوعا وكانت (٩٠) كلمة، ومن منهج لغتي للصف الثاني هي (٩٧) كلمة، ومن منهج لغتي للصف الثالث فهي (١٥٥) كلمة كما هي مبينة في ملحق (١).

وقد تكون لدى الباحث قائمة من الكلمات البصرية في كل صف، حيث بلغ عدد الكلمات البصرية في الصف الثالث (١٢٩) كلمة، والصف الثاني (٦٢) كلمة،

والصف الأول (٤٩) كلمة وبمجموع كلي (٢٤٠) كلمة لجميع الصفوف، وذلك بعد عرضها على ثلاثة محكمين من أجل التحقق من أن الكلمات التي استخرجها الباحث كانت مناسبة للمناهج الثلاثة، وخلص الباحث بعد تحكيم الكلمات بالكلمات الموضحة في الملحق (٢).

ثانياً: إجابة السؤال الثاني:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية مضمار القراءة في تحسين مستوى الأداء القرائي للكلمات الأكثر شيوعاً في الصفوف الدنيا من الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم؟

من خلال القياسات المستمرة التي قدمت للمشاركين في مرحلة الخط القاعدي اتضح بأنهم جميعًا كان لديهم ضعف واضح وشديد في قدرتهم على قراءة الكلمات الشائعة، وبمعنى آخر كان لديهم صعوبات تعلم في القراءة، فالمشارك الأول أصيل لقد تم تقديم اختبار تقصي وقياس مستمر لمستواه الأكاديمي لمدة أربع جلسات متتالية وكانت نتيجة القياس أنه في القياس الأول قام بقراءة ثلاث كلمات فقط من (٤٠) كلمة، وقرأ كلمتين في القياس الثاني والثالث وأما القياس الرابع فقد قرأ ثلاث كلمات وذلك من أصل (٤٠) كلمة قدمت له.

وعند البدء في تطبيق التدخل بدأ التحسن عليه واضحا، فقد بدأ التحسن معه منذ بداية التدخل في الأسبوع الأول ففي القياس الأول استطاع أن يقرأ خمس كلمات بشكل صحيح من أصل خمس كلمات، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ تسع كلمات من أصل عشر كلمات، وفي القياس الثالث استطاع قراءة (١٤) كلمة من أصل (١٥) كلمة قدمت له، مما يدل على أن مستواه قد تحسن بشكل واضح وكبير، حيث

استطاع خلال الجلسات الثلاثة قراءة ٩٣،٣٣ % من مجموع الكلمات التي قدمت له، وأما في الأسبوع الثاني فكانت نتائج قراءته كالتالي:

القياس الأول استطاع المشارك قراءة (١٨) كلمة بشكل صحيح من أصل (٢٠) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ (٢٣) كلمة من أصل (٢٥) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع أن يقرأ (٢٨) كلمة من أصل (٣٠) كلمة قدمت له، مما يدل على أن مستواه في الأسبوع الثاني قد تحسن أيضاً بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلسات الثلاثة قراءة ٩٣،٣٣ % من مجموع الكلمات التي قدمت له. وفي الأسبوع الثالث كانت نتائج قراءته على النحو التالي:

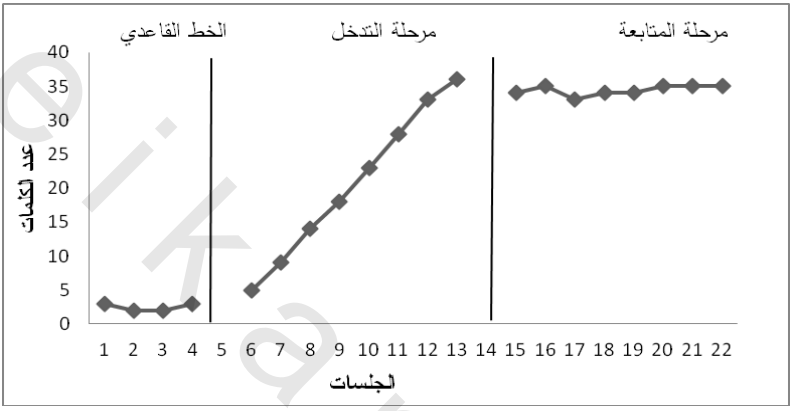
في القياس الأول استطاع المشارك قراءة (٣٣) كلمة بشكل صحيح من أصل (٣٥) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ (٣٦) كلمة من أصل (٤٠) كلمة قدمت له، مما يدل على أن مستواه قد تحسن أيضاً بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلستين قراءة ٩٠ % من مجموع الكلمات التي قدمت له.

وبعد نهاية تدريس المشارك وخلال الجلسات كاملة فقد حصل المشارك على نسبة ٩٢،٢٢% وبالتالي فقد تحقق الهدف المرجو وهو أن يتمكن المشارك من قراءة ما لا يقل عن٨٠% من مجموع الكلمات التي تقدم له.

وأما في مرحلة المتابعة وخلال (ثمان) جلسات متتالية استطاع المشارك أن يحافظ على الهدف المرصود له وحقق درجات مرتفعة في قراءة الكلمات، حيث استطاع في القياس الأول قراءة (٣٤) كلمة، وفي الجلسة الثانية قام بقراءة (٣٥) كلمة، وفي الجلسة الثالثة قرأ (٣٣)كلمة، وفي الجلسة الرابعة قرأ (٣٤) كلمة، وفي الجلسة الخامسة قرأ (٣٤) كلمة أيضاً، ومن الجلسة السادسة حتى الثامنة قرأ (٣٥) كلمة من

أصل (٤٠) كلمة وبنسبة مئوية وصلت إلى ٨٥،٩٣% مما يدل على ثبات الهدف المرصود له.

والرسم البياني التالي يوضح لنا المراحل الثلاثة التي مر بها المشارك الأول أصيل وهي مرحلة الخط القاعدي والتدخل وكذلك المتابعة :(شكل١):



أما بالنسبة للمشارك الثاني رشيد، فقد قدم له أيضًا قياسًا مستمرًا بهدف تحديد الخط القاعدي وذلك خلال ست جلسات وكانت نتيجة القياس كالتالي:

في القياس الأول والثاني قام بقراءة أربع كلمات من أصل (٤٠) كلمة، وقرأ كلمتين في القياس الثالث من أصل (٤٠) كلمة، وأما في القياس الرابع فقد استطاع قراءة ثلاث كلمات من أصل (٤٠) كلمة، وفي القياس الخامس والسادس استطاع قراءة ثلاث كلمات، وذلك من أصل (٤٠) كلمة قدمت له في كل قياس.

وعند البدء في التدخل بدأ التحسن عليه واضحا، إذ كانت نتائج قياسه المستمر أفضل من المشارك الأول، ففي الأسبوع الأول وفي القياس الأول استطاع أن يقرأ خمس كلمات بشكل صحيح من أصل خمس كلمات، وفي القياس الثاني استطاع

أن يقرأ تسع كلمات من أصل عشر كلمات، وفي القياس الثالث استطاع قراءة (١٥) كلمة من أصل (١٥) كلمة، مما يدل على أن مستواه قد تحسن بشكل واضح وكبير، حيث استطاع خلال الجلسات الثلاثة قراءة ١٠٠ % من مجموع الكلمات التي قدمت له، وأما في الأسبوع الثاني فكانت نتائج قراءته كالتالي:

القياس الأول استطاع المشارك قراءة (١٨) كلمة بشكل صحيح من أصل (٢٠) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ (٢٣) كلمة من أصل (٢٥) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع أن يقرأ (٢٧) كلمة من أصل (٣٠) كلمة، مما يدل أيضاً على تحسن مستواه بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلسات الثلاثة قراءة ٩٠ % من مجموع الكلمات التي قدمت له.

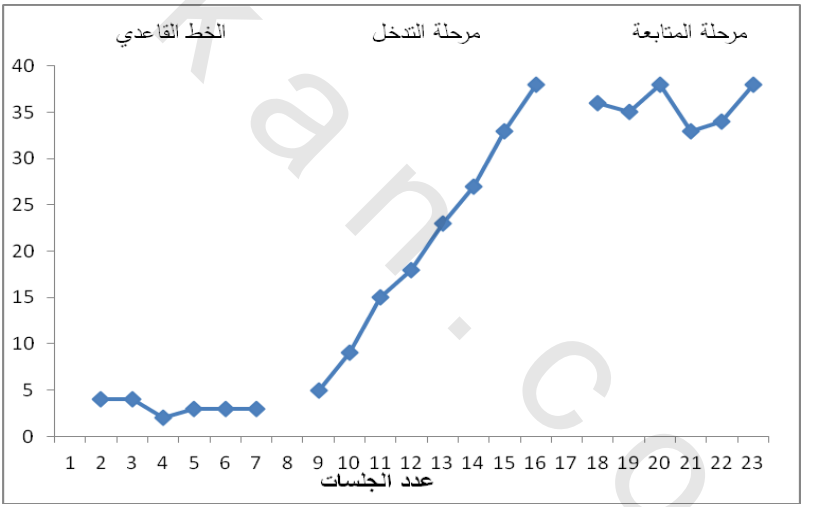
وفي الأسبوع الثالث كانت نتائج قراءته على النحو التالي:

في القياس الأول استطاع المشارك قراءة (٣٣)كلمة بشكل صحيح من أصل (٣٥) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ(٣٨) كلمة بشكل صحيح من أصل (٤٠) كلمة، مما يدل على أن مستواه قد تحسن أيضاً ، حيث استطاع خلال الجلستين قراءة ٩٥ % من مجموع الكلمات التي قدمت له. وقد يعود السبب في حصوله على نتائج قياس مرتفعة جدا مقارنة بزميليه الآخرين أنه تفاعل مع المعزز المعطى له بشكل كبير، حيث طلب قبل بداية تطبيق الدراسة أن يعطى أنواعا معينة من العصير والشوكلاتة وتم تعزيزه بصورة مستمرة.

وبعد نهاية تدريس المشارك الثاني وخلال الجلسات كاملة فقد حصل المشارك على مجموع ٩٧،٧٧% وبالتالي فقد تحقق الهدف المرجو وهو أن يتمكن المشارك من قراءة ما لا يقل عن٨٠% من مجموع الكلمات التي تقدم له.

وأما في مرحلة المتابعة فقد تم تقديم المتابعة له خلال ست قياسات متتالية، واستطاع المشارك أن يحافظ على الهدف المرصود له، وحقق درجات مرتفعة أيضاً في قراءة الكلمات، حيث استطاع في القياس الأول قراءة(٣٦) كلمة، وفي القياس الثاني قام بقراءة (٣٥) كلمة، وفي القياس الثالث قرأ (٣٨)كلمة، وفي القياس الرابع قرأ (٣٣) كلمة، وفي القياس الخامس قرأ (٣٤) كلمة، وفي القياس السادس قرأ (٣٨) كلمة، مما يدل على ثبات الهدف المرصود له وذلك بتحقيقه نسبة مئوية ٨٩،١٦% .

والرسم البياني التالي يوضح المراحل الثلاثة التي مر بها المشارك الثاني رشيد وهي مرحلة الخط القاعدي والتدخل وكذلك المتابعة: (شكل ٢):



أما المشارك الثالث عيَّاد فقد قدم له أيضًا قياسًا مستمرًا بهدف تحديد الخط القاعدي وذلك من خلال ثمان جلسات تقصي، وكانت نتيجة القياسات على النحو التالي، في القياس الأول والثاني قام بقراءة كلمتين في كل قياس من أصل (٤٠) كلمة، وأما في القياس الثالث والرابع والخامس فقد قرأ ثلاث كلمات في كل قياس، وفي

القياس السادس قرأ أربع كلمات، أما في القياس السابع فقد قرأ ثلاث كلمات، وفي القياس الثامن قام بقراءة أربع كلمات من أصل (٤٠) كلمة .

وفي مرحلة التدخل بدأ التحسن واضحًا في تقدمه إذ في القياس الأول استطاع أن يقرأ خمس كلمات بشكل صحيح من أصل خمس كلمات، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ ثمان كلمات من أصل عشر كلمات، وفي القياس الثالث استطاع قراءة (١٤) كلمة من أصل (١٥) كلمة، مما يدل على أن مستواه قد تحسن بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلسات الثلاثة قراءة ٩٣،٣٣ % من مجموع الكلمات التي قدمت له، وأما في الأسبوع الثاني فكانت نتائج القياس كالتالي:

القياس الأول استطاع المشارك قراءة (١٧) كلمة بشكل صحيح من أصل (٢٠) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ (٢٢) كلمة من أصل (٢٥) كلمة، وفي القياس الثالث استطاع أن يقرأ (٢٧) كلمة من أصل (٣٠) كلمة قدمت له، مما يدل على أن مستواه في الأسبوع الثاني قد تحسن أيضاً بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلسات الثلاث قراءة ٩٠ % من مجموع الكلمات التي قدمت له.

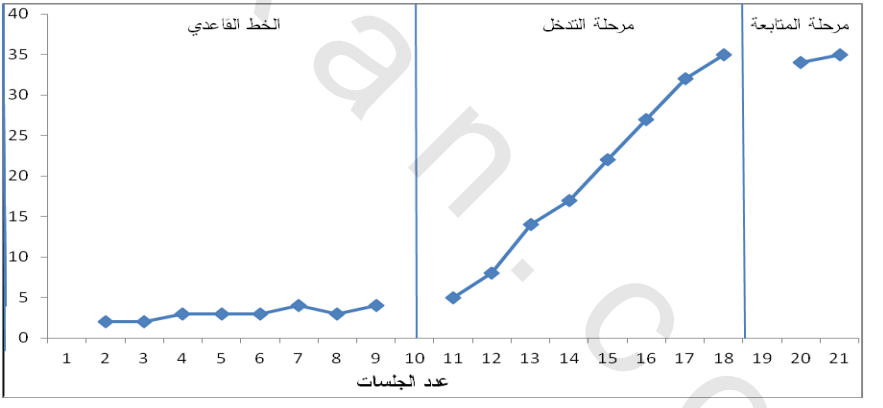
وفي الأسبوع الثالث كانت نتائج القياس على النحو التالي:

في القياس الأول استطاع المشارك قراءة (٣٢) كلمة بشكل صحيح من أصل (٣٥) كلمة، وفي القياس الثاني استطاع أن يقرأ (٣٥) كلمة من أصل (٤٠) كلمة قدمت له، مما يدل على أن مستواه قد تحسن أيضاً بشكل واضح، حيث استطاع خلال الجلستين قراءة ٨٧،٥٠ % من مجموع الكلمات التي قدمت له.

وبعد نهاية تدريس المشارك وخلال الجلسات كاملة فقد حصل المشارك على مجموع ٩٠،٢٧% وبالتالي فقد تحقق الهدف المرجو، وهو أن يتمكن المشارك من قراءة ما لا يقل عن ٨٠% من مجموع الكلمات التي تقدم له.

وفي مرحلة المتابعة قدم له جلستين متابعة وقد استطاع المشارك أن يحقق درجات جيدة في قراءة الكلمات، فقد استطاع من خلال الجلستين أن يحقق في الأولى قراءة في (٣٤) كلمة من أصل (٤٠) كلمة، وفي الجلسة الثانية قرأ (٣٥) كلمة من أصل (٤٠) كلمة. أي ما نسبته ٨٦،٢٥%.

والرسم البياني التالي يوضح المراحل الثلاث التي مر بها المشارك الثالث عيّاد وهي مرحلة الخط القاعدي والتدخل وكذلك المتابعة: (شكل ٣):



التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصى بالتوصيات التالية:

١- استخدام إستراتيجية مضمار القراءة مع الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم قرائية في فصول مصادر التعلم من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في الفصول الثلاثة الدنيا.

٢- إجراء دراسات على العديد من الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف التحقق بشكل أكبر من مدى فاعلية هذه الإستراتيجية.

٣- تضمين إستراتيجية مضمار القراءة للطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة ضمن مناهج وطرق التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات وكليات التربية.

٤- تدريب معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية على استخدام إستراتيجية مضمار القراءة.

٥- تحفيز معلمي الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم على استخدام إستراتيجية مضمار القراءة في تعليمهم المهارات القرائية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور، محمد مكرم (٢٠٠٣). **لسان العرب**. المجلد الخامس، القاهرة : دار الحديث.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٤). **خدمات صعوبات التعلم في المملكة: الوضع الراهن والاحتياجات المستقبلية**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع للإعاقة والتأهيل. الرياض، المملكة العربية السعودية.

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٥). **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**. الرياض:الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أمبابي، محمد (٢٠٠٤). بعض خدمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. متاح في: http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=110 [الوصول في: ١٢ مارس ٢٠١٧].

الخطيب، جمال وآخرون، (١٩٩٧م). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال (٢٠٠١). **تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية**. دمشق: مكتبة الفلاح.

السبيعي، الجوهرة؛ وعبدالجبار، عبدالعزيز (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية دينفر في تحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، ١(١)، ١٩-٥٠.

الشريف، أسماء؛ وعبدالرحيم ، نجدة (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعلمي لتحسين مهارة القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة. **مجلة العلوم التربوية**، ١٧(٣)، ٩٣-١٠٥.

العدل، عادل (٢٠١١). **صعوبات التعلم والتدريس العلاجي**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الكثيري، نورة (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات مقترحة في تحسين قراءة التلميذات ذوات صعوبات القراءة بالصف الرابع الابتدائي ومفهومهن لذوات واتجاهاتهن نحو

القراءة. **رسالة دكتوراه**. قسم المناهج وطرق التدريس .كلية التربية .جامعة الملك سعود. الرياض.

محمود، سعاد (٢٠١١). برنامج مقترح قائم على استخدام الكمبيوتر لعلاج العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **رسالة ماجستير**. كلية التربية . جامعة جنوب الوادي، أسوان.

الوقفي، راضي، (٢٠١٥). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Antionette, M. (2008). Reading Strategies for middle school students with learning disabilities. university of organ.

obeikan.com