[٥]

خبرات متكاملة لتنمية بعض المفاهيم الحياتية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم

د/ عبير صديق أمين

مدرس بقسم العلوم التربوية

كلية رياض الأطفال– جامعة القاهرة

خبرات متكاملة لتنمية بعض المفاهيم الحياتية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم

د. عبير صديق أمين*

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان ففيها يتأثر الطفل بالعوامل المختلفة المحيطة به، مما يؤكد أهمية السنوات الخمس الأولى من حيث الطفل في تكوين شخصيته حيث أن ما يغرس في هذه المرحلة يصعب استئصاله في المراحل اللاحقة، لذا فإن هذه المرحلة تستحق العناية والاهتمام.

لهذا فإن إلحاق الطفل بالروضة في هذه المرحلة يساعد على نموه نمواً متكاملاً في مختلف جوانبه الجسمية والعقلية واللغوية والاجتماعية والخلقية، والانفعالية وذلك من خلال تزويده بخبرات عديدة متنوعة، كذلك فالروضة تستقبل كل الفئات من الأطفال العاديين وغير العاديين.

وقد تطورت النظرة لرياض الأطفال في سنوات قليلة باعتبارها ضرورة تربوية وخبرة ضرورية لكل الأطفال. فالخبرات التي يحصل عليها داخل الروضة لا يمكن إليه أن تتوافر بنفس الكيفية داخل المنزل، ولذا فإن التحاق الطفل بالروضة بات ينظر الآن باعتباره ضرورة لكل طفل(عزه خليل،٢٠٠٥: ٣).

والأطفال ذوي الحاجات الخاصة لهم الحق في الحصول على الفرص التعليمية المتاحة لجميع الأطفال الآخرين، وهذا ما تنص عليه حقوق الطفل في الدساتير والتشريعات في معظم الدول،ويتطلب ذلك من

* مدرس بقسم العلوم التربوية- كلية رياض الأطفال- جامعة القاهرة.

القائمين على رعاية وتعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة عامة إعداد البرامج التربوية المبنية على أسس علمية ونفسية، ووفقا لنظريات التعليم وفى ضوء خصائص النمو والاحتياجات الخاصة بالأطفال من جانب ومتطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه من جانب آخر لإعداد الأطفال للحياة والاندماج في المجتمع بصورة ناجحة وفعالة، والاستفادة من قدراتهم بشكل مثمر.

وبالنظر إلى المناهج والمقررات الدراسية للأطفال المعاقين عقليا في مدارس التربية الفكرية بصفة عامة نجد أنها لا تقابل احتياجات واهتمامات الأطفال من جهة ومن جهة أخرى لا تناسب مستوى وقدرات هؤلاء الأطفال في مرحلة رياض الأطفال حيث انه تطبق نفس مناهج الأطفال العاديين، مما لا يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في تربية المعاقين عقليا من ضرورة تطوير برامج المعاقين عقليا، أو بناء برامج جديدة تقابل احتياجات هؤلاء الأطفال (Baroody,1996:477).

ولما كانت القدرات العقلية للطفل المعاق عقليا محدودة، ولا تسمح له بالاستفادة من المعلومات والمهارات والمفاهيم بالطريقة التقليدية، فقد اختلفت وجهات النظر حول طرق تعلم وتعليم الأطفال المعاقين عقليا، فالبعض يرى أن الطفل المعاق عقليا كالطفل العادي ينمو تدريجيا، إلا أن معدل النمو والتعلم والاكتساب عنده اقل منه عند الطفل العادي(كمال إبراهيم،١٩٩٦: ٣٢٣)، بينما يرى فريق آخر أن الطفل المعاق عقليا يختلف عن الطفل العادي في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، وبالتالي فان أساليب برامج تعليمه تختلف كما وكيفيا عن أساليب وبرامج تعليم الأطفال العاديين (بيل جير هارت، ١٩٩٦: ٥٢).

ومن ثم ينبغي العمل على تقديم المفاهيم والمهارات التي تثير اهتمامات الأطفال وتعتمد على تدريبات الحواس والابتعاد قدر الإمكان عن الطرق التقليدية، فالطفل المعاق عقليا يستطيع القيام ببعض المهارات أفضل من غيرها، ويحتاج إلى المساعدة للتعليم والنمو مثله مثل باقي الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (اليانورونسيد وآخرون،١٩٩٩: ٢٧)،فيتعلم معالجة المعلومات واكتساب المفاهيم المتنوعة في فترات زمنية طويلة، ويحتاج إلى ممارسة التجارب العملية بعيدا عن الحقائق والنظريات، وذلك لوجود قصور في قدرته على التجريد (ماجدة عبيد، ٢٠٠٠: ٢٢٧)

واستنادا إلى الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الأطفال المعاقين عقليا من اجل إعدادهم للحياة وتقديم البرامج المعتمدة على الرعاية الذاتية الأساسية (التغذية– والملبس– والتدريبات على النظافة الشخصية) والتدريبات المتنوعة على مهارات الحياة اليومية وربطها بالمواد الأكاديمية (Gale (Encyeelopedia,2004:3، وكذلك توفير البيئة التعليمية الغنية بالخبرات والأنشطة المتنوعة المرتبطة بتلك المفاهيم المراد إكسابها للأطفال وربطها بحياتهم اليومية، مما يساعد على جعل المناهج التعليمية وظيفية، وذلك من خلال إعطاء المفاهيم في صورة اداءات وممارسات يقوم بها الأطفال تشتق أساسا من أنشطة الحياة اليومية، فقد أشار فاروق صادق (١٩٨٢) إلى أن المحك الرئيسي لتكوين المفاهيم عند الأطفال المعاقين عقليا هو حدوث سلوك أو فعل أو كلمة معينة تعبر عن تكوينه لديهم بصورة واضحة وملحوظة وبعيدا عن التجريد، بالإضافة إلى التركيز على السلوك الظاهري للطفل إثناء تفاعلاته مع البيئة يكشف لنا عن الطريقة التي يبنى بها الطفل مفاهيمه

المختلفة عن العالم الذي يعيش فيه، ولذلك تعتبر المفاهيم الحياتية للأطفال المعاقين عقليا من أهم ما يجب أن يكتسبه الأطفال كمدخل لبداية تعلم ربط الحياة العملية بالحياة الأكاديمية، والانتقال بتعلم هؤلاء الأطفال عن التعليم النظري البعيد عن اهتماماتهم واحتياجاتهم اليومية إلى الممارسة الفعلية في الحياة وبشكل وظيفي مما يشير إلى أهمية تصميم برامج وخبرات تعليمية خاصة بالأطفال المعاقين عقليا تمشيا مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

والخبرات التعليمية المتكاملة كمنظومة تتكون من مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلا وظيفيا محققا لأهدافها المحددة، ولكن بالرغم من هذا الإحكام الشديد إلا أنها لا تشكل قيدا على حرية كل من المعلم والمتعلم، كما أنها لا تعتبر عائقا أمام إمكانية التعلم الفردي للطفل (سعديه بهادر، ٢٠٠٦: ٢٤٢) مما يتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانيات المعاقين عقليا القابلين للتعليم، فالخبرة المتكاملة تتكون من كل ما يكتسبه الطفل داخل الروضة من خلال المواقف المنظمة والأنشطة المخططة والحرة والموجهة (نظام الأركان وركن التعلم الموجه المقصود) والتي تتيح للطفل أن يشبع حاجاته وينمى مهاراته في تلقائية وايجابية، مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة". (منى جاد, ٢٠٠٤: ١٣٧)

لذا فالخبرة المتكاملة بخصائصها ومميزاتها تناسب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فالخبرة المتكاملة تعد بتصميمها الشامل المتكامل المرن، وباعتمادها على استراتيجيات وطرق تعليمية متنوعة من الضروريات للارتقاء بتعليم هذه الفئة وهى المعاقين عقليا، حيث أنها تسعى إلى إحداث تغيرات مقصودة في السلوك الخاص بالأطفال

واتجاهاتهم نتيجة تعرضهم للخبرات التعليمية التي تهيئها المعلمة للأطفال، ويستخدم معها عددا من طرق التعليم لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقا. كما أن الانتقال من بيئة إلى أخرى غنية بالخبرات والمثيرات لها آثارها الايجابية على النمو العقلي للطفل (عبد الرحمن،١٩٩٩: ١٨٤)، والتركيز في تعليم هؤلاء الأطفال على استخدام الحواس المختلفة، حيث أنها تعد المداخل والبوابات لإكساب الطفل المعلومات والمعارف من خلال ألعاب يمارسها، فلا يوجد شئ في العقل لم يكن من قبل في الحس (محمد كامل،١٩٩٩: ١٢١) وهو ما نادت به العديد من الدراسات والأبحاث التربوية مثل(عبد العليم شرف،٢٠٠١) و(Baroody,1996) و(Collins&others,1992) و(Bannerman&others,1991).

وبالرغم من وجود العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي حاولت إكساب الأطفال المعاقين عقليا العديد من المفاهيم المختلفة مثل دراسة رحاب برغوث (١٩٩٩)، خيري المغازى (١٩٩٩)،محمد السيد (١٩٩٨)، دراسة (Scruggs Thomas,1995)، بالإضافة إلى تلك الدراسات التي أشارت إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية شخصية ذوى الاحتياجات الخاصة مثل دراسة عبير صديق (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية الاستعداد اللغوي للمدرسة الابتدائية لضعاف السمع، ودراسة نجلاء السيد(٢٠٠٦) والتي أشارت إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية شخصية طفل الروضة الكفيف، ودراسة ميرفت مدني (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية شخصية الموهوبين أكاديميا، ومع ذلك لا توجد في حدود علم

الباحثة دراسات حول توظيف الخبرة المتكاملة في تنمية المفاهيم الحياتية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم في رياض الأطفال.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث من خلال الزيارات الميدانية المتكررة لمدارس التربية الفكرية في قصور مستوى المفاهيم الحياتية في المناهج الدراسية بمدارس التربية الفكرية، حيث يتم دراسة تلك المفاهيم بطريقة منفصلة بعضها عن بعض، فضلا عن عدم توظيفها وربطها بحياة الطفل اليومية، إلى جانب استخدام طرق تقليدية في تعليم هؤلاء الأطفال.

هذا بالإضافة إلى عدم وجود منهج خاص للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم حيث يبدأ المنهج الخاص بهم من المرحلة الابتدائية مما يدعو إلى الاهتمام بتصميم برامج للمعاقين عقليا في مرحلة رياض الأطفال تهدف إلى تنمية المفاهيم الحياتية وتوظيفها في حياتهم اليومية بشكل فعلى.

ومن انسب البرامج إلى تعتمد على خبرة الطفل والممارسة الفعلية لتلك المفاهيم وربطها بحياتهم اليومية برامج الخبرات المتكاملة، بالإضافة إلى أنها تعتمد على الحواس وتهتم بتقديم الخبرات بشكل متدرج مما يتناسب مع طبيعة الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة رياض الأطفال.

فقد أشارت الدراسات والبحوث إلى فاعلية برامج الخبرات المتكاملة مع طفل الروضة سواء العادي أو غير العادي فقد أشارت نتائج البحوث مثل عزه خليل (١٩٩٣)، هيام عاطف (١٩٩٦) إلى فاعلية برامج الخبرات المتكاملة في تنمية شخصية الطفل العادي، كما

أشارت دراسة عبير صديق(٢٠٠٦) إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في إعداد الطفل ضعيف السمع للصف الأول الابتدائي، بينما أشارت دراسة نجلاء السيد إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية شخصية طفل الروضة الكفيف، كما أشارت دراسة ميرفت مدني (٢٠٠٧) إلى فاعلية الخبرة المتكاملة في تنمية شخصية طفل الروضة الموهوب، لذا يهتم البحث الحالي بدراسة فاعلية برنامج الخبرات المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم الحياتية للمعاقين عقليا القابلين للتعليم في رياض الأطفال.

تساؤلات البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما المفاهيم الحياتية التي يمكن إكسابها للأطفال المعاقين عقليا في مدارس التربية الفكرية؟
- ما اثر برنامج الخبرات المتكاملة في اكتساب المعاقين عقليا بعض المفاهيم الحياتية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد المفاهيم الحياتية الهامة للأطفال المعاقين عقليا في ضوء خصائص نموهم وقدراتهم العقلية.
٢. تحديد اثر برنامج الخبرات المتكاملة في اكتساب المعاقين عقليا المفاهيم الحياتية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في:

١. تحديد المفاهيم الحياتية المناسبة للأطفال المعاقين عقليا في مرحلة رياض الأطفال.
٢. تقديم خبرات متكاملة لاكتساب المعاقين عقليا بعض المفاهيم الحياتية.
٣. توظيف الخبرات المقدمة في الروضة والمنزل في تحقيق بعض متطلبات الحياة الضرورية بما يحقق الكيف داخل المجتمع.
٤. إعداد الأطفال المعاقين عقليا إعدادا صالحا لمواجهة بعض المواقف الحياتية التي يتعرضون لها في حياتهم اليومية.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث، وذلك باستخدام التصميم التجريبي مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وبإتباع القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١. استمارة المستوى الاجتماعي للأسرة. (إعداد الباحثة)
٢. برنامج خبرات متكاملة. (إعداد الباحثة)
٣. مقياس المفاهيم الحياتية المصور للمعاقين عقليا. (إعداد الباحثة)
٤. استمارة ملاحظة الطفل داخل الروضة. (إعداد الباحثة)
٥. استمارة ملاحظة الطفل خارج الروضة. (إعداد الباحثة)

حدود البحث:

يلتزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من عدد (٢٠) طفلا معاقين عقلياً تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، ومعامل ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) على اختبارات الذكاء، وأعمارهم العقلية بين (٤-٦) سنوات، تنقسم إلى مجموعتين متكافئتين من حيث (السن- درجة الذكاء- المستوى الاجتماعي للأسرة- مستوى المفاهيم الحياتية) إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في مدرسة التربية الفكرية الملحق بمدرسة التربية الفكرية الملحقة بمدارس الجوفاء بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث على مدى ثلاثة شهور بواقع يومان أسبوعياً بمعدل ساعتان يومياً، بإجمالي (٣٦) برنامج يومي بمعدل (٧٢) ساعة.

مصطلحات البحث:

استخدم البحث عدة مصطلحات ومفاهيم يجدر الإشارة إلى تعريفاتها الإجرائية، وهي كما يلي:

١- المعاقين عقليا القابلين للتعليم:

Mentally Handicapped Education Children:

يعرف المعاقين عقليا إجرائيا في هذا البحث بأنه "مصطلح يشير إلى الأفراد الذين لديهم نقص في القدرة العقلية، ومعدل ذكائهم أقل من ٧٠ على اختبارات الذكاء، يصاحبه تلازم في قصور في عدد من

المجالات، كالاعتماد على النفس، والاتصال، والحياة بالمنزل، والتوجيه الذاتي، والمهارات الشخصية والاجتماعية، واستخدام موارد المجتمع، والمهارات الأكاديمية والوظيفية، والعمل والراحة، والصحة والسلامة، ويحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة للتعامل مع المجتمع والحياة بدون رقابة وبطريقة مناسبة".

٢- المفاهيم الحياتية Life Concept:

تعرف المفاهيم الحياتية إجرائياً في البحث الحالي بأنها "مجموعة الموضوعات التي تشترك فيما بينها في خصائص وسمات محددة أو تتواجد في البيئة المحيطة بالطفل المعاق عقليا، سواء في المنزل أو خارجه، وتمكنه من التعامل معها في تفاعلاته العادية اليومية، وتظهر في صورة سلوكيات قابلة للملاحظة".

٣- الخبرة المتكاملة Integrated Experience:

تعرف الخبرة المتكاملة إجرائيا في هذا البحث بأنها " كل ما يكتسبه الطفل المعاق عقليا داخل الروضة من خلال الأنشطة المخططة سواء الحرة أو الموجهة والتي تتيح للطفل تنمية شاملة لشخصيته بجوانبها المختلفة، مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة".

٤- برنامج الخبرات المتكاملة:

Integrated Experience Program:

يعرف برنامج الخبرات المتكاملة إجرائيا في هذا البحث بأنه "مجموعة من المواقف والأنشطة التربوية التي يتم تخطيطها بحيث تشمل

كل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية في ترابط يلغى الحواجز بينها، وتقدم للطفل في إطار مجموعة من الخبرات المتكاملة المتنوعة كما وكيفا، بهدف تنمية المفاهيم الحياتية الهامة والضرورية للمعاقين عقليا في رياض الأطفال من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم".

ثانيا: الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

المحور الأول: المعاقين عقليا:

الإعاقة العقلية ليست مرضا له ميكروب..، إنما هو انحراف يتميز بالنقص في القدرة العقلية، ويختلف في درجته من فرد إلى آخر، وهو تأخر في نمو الذكاء أو القدرة العقلية عن معدلاتها الطبيعية، لذلك تعد الإعاقة ظاهرة اجتماعية خطيرة يتضح أثرها في كل المجتمعات النامية، مما يعد خسارة بشرية ومادية للمجتمع وعبئا على كاهل الأسرة، ولذلك تزايد الاهتمام العالمي في الآونة الأخيرة لمشكلة الإعاقة العقلية (بشرى إسماعيل،٢٠٠٤، ٤١).

مفهوم الإعاقة العقلية:

يواجه الباحث في ميدان الإعاقة العقلية مشكلة تعدد المفاهيم التي يتناولها المتخصصون والعاملون في هذا الميدان، بل واستخدام المصطلح الواحد بمعان مختلفة، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال عرض التعريفات التالية:

حدد القانون البريطاني للإعاقة العقلية (١٩٨١) الإعاقة العقلية بأنها "حالة من عدم اكتمال النمو العقلي، والتي تحدث قبل إن يصل

الفرد إلى عمر ١٨سواء كان ذلك بفعل مرض أو إصابة (Mangal, 2002: 28).

كما أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي من خلال دليل التصنيف التشخيصي والاحصائى للأمراض النفسية والعقلية DSM-IV وجود ثلاثة محكات رئيسية للإعاقة العقلية وهي:

- أداء عقلي عام دون المتوسط، ونسبة ذكاء (٧٠) أو اقل على احد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال
- قصور في السلوك التكيفى للطفل، وذلك في اثنين على الأقل من المجالات التالية: التواصل، الاستفادة من إمكانيات المجتمع وموارده، التوجه الذاتي، المهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل، الفراغ، الصحة، السلامة.
- إن يحدث ذلك في خلال فترة النمو (اى قبل سن ١٨ سنة) (عادل عبد الله،٢٠٠٤: ٦٨-٦٩).

ومن المنظور النفسي اعتمد (فاروق الروسان،٢٠٠٧: ٩٤) على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة العقلية فقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥ معاقين عقليا.

كما تعرفها (سهير كامل، ٢٠٠٨: ٨٢) بأنها: "أداء عقلي عام دون المتوسط ويظهر متلازما مع القصور في السلوك التكيفى للفرد خلال فترة النمو".

ومن المنظور الاجتماعي يعرف (عادل عبد الله،٢٠٠٤: ٧٧) الإعاقة العقلية في ضوء الكفاءة الاجتماعية بان " الطفل المعاق عقليا غير كفء اجتماعيا ومهنيا، ودون نظيره السوي في القدرة العقلية

والاجتماعية، ويتسم بقصور واضح في الأداء الوظيفي، ويعتمد هذا المنظور على استخدام المقاييس الاجتماعية المختلفة التي تعمل على قياس مدى تكيف الفرد مع المجتمع وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة من أقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية".

وأشار (Wiltz,2006:64) إلى إن الإعاقة العقلية تتمثل في الصعوبات الاجتماعية التي تواجه الفرد وتؤثر في توافقه مع المجتمع بحيث لا يستطيع تكوين صداقات أو إقامة التفاعل المتبادل سواء مع الأفراد العاديين أو الأفراد من نفس نوع الإعاقة".

ومن المنظور التربوي تعرف "كرستين انجرام Christine Ingram" الطفل المعاق عقليا بأنه " الطفل بطئ التعلم الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدراسي، وتقع نسبة ذكاؤه بين ٥٠-٧٥ (علا عبد الباقي،٢٠٠٠: ٢٩).

كما تعرف (زينب شقير،٢٠٠٠: ٢٥٠) الطفل المعاق عقليا بأنه " ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدراسي، وفي نفس العمر الزمني، وتتراوح نسبة ذكاؤه فيما بين (٥٠-٥٥): (٧٠-٧٥).

ونخلص مما سبق إلى أن التخلف العقلي عبارة عن حالة من التباين بين قدرات الفرد العقلية والمهام أو الواجبات المناسبة للمرحلة النمائية التي يعيشها، وحجم المساندة المطلوبة، ليتمكن من أداء تلك المهام، وفي ضوء ذلك يمكن وضع التعريف التالي للإعاقة العقلية: وهو: مصطلح يشير إلى الأفراد الذين لديهم نقص في القدرة العقلية، ومعدل ذكائهم أقل من ٧٠ على اختبارات الذكاء، يصاحبه تلازم في

قصور في عدد من المجالات، كالاعتماد على النفس، والاتصال، والحياة بالمنزل، والتوجيه الذاتي، والمهارات الشخصية والاجتماعية، واستخدام موارد المجتمع، والمهارات الأكاديمية والوظيفية، والعمل والراحة، والصحة والسلامة، ويحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة للتعامل مع المجتمع والحياة بدون رقابة وبطريقة مناسبة".

تصنيف المعاقين عقلياً:

يفيد تصنيف المعاقين عقليا إلى فئات أن كل فئة لها خصائصها وحاجاتها ويشمل مفهوم الإعاقة العقلية مدى عريض من الأطفال الذين يختلف كل منهم عن الآخر في شدة الإعاقة وأسبابها والبرامج التربوية المعدة لهم، وانه لمن الضروري مراعاة تلك الفروق بينهم (Kirk,1993,172)، وتوجد عدة تصنيفات منها:

التصنيف التربوي:

- تصنف حالات الإعاقة العقلية حسب رتبة البعد التربوي إلى ثلاث فئات وهي: القابلون للتعليم- القابلون للتدريب، الاعتماديين (أمل الهجرسى، ٢٠٠٢، ١٧٦).
- التصنيف الطبي: ومن أهم التصنيفات الطبية للإعاقة العقلية تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية وتتمثل في إعاقة عقلية مرتبطة: بأمراض معدية- باضطراب عقلي- باضطرابات في التمثيل الغذائي- بخلل في الكر وموسومات- بالتسمم- بإصابات في الرأس- بأمراض غير معروفة- بأسباب غير عضوية ناتجة عن الحرمان الثقافي (رشاد موسى٢٠٠٢، ١٣٣-١٣٤).

- التصنيف السيكولوجي: حيث يعتمد هذا التصنيف على نسبة الذكاء ويشمل:الإعاقة العقلية البسيطة– الإعاقة العقلية المتوسطة– الإعاقة العقلية الشديدة (سهير كامل، ٢٠٠٨، ٩٣).
- التصنيف الكلينيكى: وهو يعتمد على وجود بعض الخصائص الجسمية التشريحية والمميزة لهم بجانب الإعاقة العقلية ويشمل حالات: المنغولية، القماءة، صغر الجمجمة، كبر الجمجمة، استسقاء الدماغ، حالات العامل الريزيسى في الدم، حالات البول الفنيل كيتونى،حالات العته العائلي المظلم. (فيوليت فؤاد، ٢٠٠٥، ٢–٤٦)

خصائص الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم:

تختلف خصائص المعاقين عقليا تبعا لدرجة الإعاقة، لذا نجد اختلافات واضحة بين الأطفال المعاقين عقليا بعضهم عن بعض، فضلا عن الاختلافات الكبيرة بين هؤلاء الأطفال وبين العاديين، ويرى (عبد المطلب القريطي،٢٠٠١: ٢٢١) أن المعاقين عقلياً القابلين للتعليم يتصفون بعدة صفات وخصائص، وهي كما يلي:

(١) الخصائص الجسمية والحركية: نجد أنهم يتميزون ببطء في النمو الجسمي وصغر الحجم والوزن عن أقرانهم العاديين، نقص حجم ووزن المخ عن المتوسط، وتشوهات في الأسنان واللسان والأطراف، وضعف في حاسة السمع، كذلك ارتفاع نسبة إصابات القرنية وقصر النظر والحول، وتشوه في شكل وحجم الجمجمة، وقصور في مستوى القدرة على المهارات الحركية وعدم الاتزان في المشي وتأخر في النمو الحركي، وضعف في النشاط الجنسي. (عبدالفتاح صابر، ١٩٩٧: ١٥٥)، (فاروق صادق، ١٩٩٨، ٢٥٠)، (عبد المطلب

القريطي، ٢٠٠١: ٢٢١) (مصطفى القمش، خليل المعايطة، ٢٠٠٧، ٥٨).

(٢) الخصائص العقلية المعرفية: تعتبر من أهم ما يميز المعاق عقلياً عن الفرد العادي فالمعاق عقلياً لا تتجاوز نسبة الذكاء لديه عن (٧٠%) والعمر العقلي بين (٧-١٠) سنوات، ولديه ضعف في القدرات اللغوية والقدرة على القراءة والكتابة والعمليات الحسابية والتحصيل، وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة وضعف الانتباه، وقصور في القدرة على التقييم والتجريد والتخيل والتصور وتكوين المفهوم، ويتوقف التفكير عند مستوى المحسوسات ولا يرتقي إلى مستوى المجردات وفهم القوانين والمبادئ والنظريات ويكون في مرحلة المراهقة والرشد تفكيراً عيانياً كذلك زيادة في عيوب النطق والكلام، ونقص في المعلومات والخبرة. (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ١٣٢-١٣٣)، (Kirk, A. et al, 1993: 167).

وتؤكد الدراسة التي قام بها سيجمان واخرون (Sigman&et al, 2001) على ضعف القدرة على الانتباه لدى المعاقين عقليا بالمقارنة بأقرانهم العاديين، كما أوضحت دراسة ليارميا وسيجمان (Yirmyia & Sigman, 2003) للأطفال المعاقين عقليا وجود صعوبات إدراكية وصعوبات في الانتباه.

(٣) الخصائص الانفعالية: تتوقف الخصائص الانفعالية على طبيعة ونوع التعامل الذي يحدث بين المعاق عقلياً وبيئته، ومن أهم سمات المعاق عقلياً الانفعالية هي التقلب والاضطراب الانفعالي، وسوء التوافق العدائية، بالإضافة إلى ميلهم للانعزال وعدم المشاركة في اللعب وسرعة الاستثارة الانفعالية والاعتداء على الغير بدون أسباب

واضحة وتحطيم ما بين يديه، وعدم تحمل القلق والإحباط، وعدم تقدير الذات، وعدم اكتمال نمو وتهذيب الانفعالات بصفة عامة بالإضافة إلى أنهم يتميزون بالانسحاب والعدوان والنشاط الزائد والجمود وعدم تقدير الذات وهو سهل الانقياد ويتميز سلوكه بالرتابة والمداومة والاستجابة البطيئة وعدم التحكم في الانفعالات بالإضافة إلى سهولة الانقياد (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ١٣٦)، (فيوليت فؤاد، ٢٠٠٥: ٥٠).

وفى دراسة ايسبنسن وآخرون (Esbensen et al,2005)على (١٩٢) معاقا عقليا أظهرت النتائج أن هذه الفئة تعانى من اكتئاب، وتؤكد دراسة ماثينسون وجاهودا(Mahenson&Jahoda,2005) من خلال دراسة (٣٤) طفلا معاقا عقليا وجود سلوكيات عدوانية من خلال الانفعالات التي يقومون بإصدارها.

(٤) الخصائص اللغوية: تحتاج اللغة إلى قدرة ذهنية تمكن الفرد من فهم ما يسمع واختيار ما ينطق به من كلمات، ومن هنا فان قدرة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية على التواصل اللفظي اقل من أقرانهم العاديين وذلك لما لديهم من قصور في القدرات العقلية المرتبطة ارتباطاً وثيقا بالقدرة على النطق والكلام. (عبد الفتاح مطر، ٢٠٠٦: ١٢٩)

وقد توصلت دراسات قام بها كل من روندال وادوارد (Rondal & Edwards,1999) إلى أن حوالي (٧٠%)من ذوى الإعاقة العقلية البسيطة يعانون من اضطرابات في النطق، وقام سريبرج وكيوت (Shirberg &Kawit,2002) بدراسة القدرات اللغوية لذوى الإعاقة العقلية البسيطة لعدد (١٩٢) فردا وأسفرت النتائج عن وجود اضطرابات

لغوية لديهم بدرجة كبيرة، وفى النطاق نفسه تناولت جورجيا وتشولاكوفا (Georgiva & Cholakova, 2003) اضطرابات اللغة لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة وأوضحت النتائج وجود اضطرابات في اللغة لدى (٨٠%) منهم بنسبة كبيرة.

وضعف الحصيلة اللغوية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم تقف عائقاً أمام تواصلهم الاجتماعي ونقل خبراتهم، وتعبيرهم عن الذات. وللتغلب على هذا القصور أعطت تدريبات للأطفال من خلال التركيز على استخدام المصادر السمعية والبصرية لتدريبهم على مهارة الاستماع لتسجيلات بعض الأصوات المحيطة بهم، ورواية بعض القصص المصورة المبسطة لإضافة مفردات جديدة مع التكرار والإعادة لتصحيح أخطاء النطق، مع مراعاة أن الطفل يربط بين الكلمات والصور الدالة عليها.

(٥) الخصائص الاجتماعية: تشير نتائج العديد من البحوث والدراسات إلى أن هناك بعض السمات الاجتماعية التي تتصف بها شخصية المعاق مثل الانطواء والتمرد والنشاط الزائد والانسحاب والعدوان، ونقص الميول والاهتمامات والسلوك التكراري، وعدم الاكتراث للمعايير الاجتماعية، وكذلك وجود شعور سلبي عن أنفسهم، ومفهوم الذات لديهم ضعيف، وتدني مستوى الدافعية لديهم، وتزداد حده هذه السمات كلما زادت شدة الإعاقة (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ١٣٦-١٣٧).

كما يفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين الذين في مثل سنه من القادمين وذلك لعجزه في مشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة ورفضهم له وعدم تقبلهم له فيما بينهم (عبلة حنفي، ٢٠٠١: ٦).

ويفسر بعض الباحثين أنه نتيجة عزل بعض هؤلاء الأطفال في مؤسسات خاصة بهم، وبالتالي بعدهم عن أساسيات الحياة الاجتماعية الطبيعية ومتطلباتها، مما أدى إلى فشلهم في إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين بالإضافة إلى شعورهم بالنبذ والرفض من ذويهم مما يؤثر سلبياً على نموهم الاجتماعي.

وتشير سهير كامل ٢٠٠٧ إلى أن المعاقين عقليا انسحابيون لا يتحملون المسئولية،وعلاقاته بالأصدقاء ووقتية،لا يحترمون العادات والتقاليد والقيم السائدة في الجماعة حولهم. (سهير كامل،٢٠٠٧، ٩٨-٩٩)، ويوجد اتفاق عام على نقص وقصور المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم حيث يتضح من خصائصهم الاجتماعية وجود نوع من التعامل السلبي وغير الايجابي مع الآخرين. Hartley & (Maclean,et al,2005)

المحور الثاني: المفاهيم الحياتية:

وتعد المفاهيم هي الأدوات العقلية التي نطورها لتساعدنا على مواجهة عالمنا المعقد، فالعالم يحتوي على تشكيلة ضخمة من المثيرات والأشياء والأشخاص والأحداث إذا لم يعمل الفرد على تبسيطها أو اختصارها فإن فهمنا للعالم من حولنا قد يصبح أمراً صعباً أو مستحيلاً، فنحن لن يمكننا أن نعطي انتباهنا وتركيزنا لدراسة كل المثيرات من حولنا باعتبارها ظواهر فريدة من نوعها، وعلى هذا فإن الأفراد يميلون

منذ مرحلة مبكرة من طفولتهم إلى تجميع الأشياء في صورة مجاميع يسهل فهمها والتعامل معها (عزه خليل، ١٩٩٧، ٨).

وبذلك نجد أن المفاهيم تحتل مكاناً هاماً في حياة الفرد وذلك لإتمام عملية التعليم واكتساب خبرات عن العالم المحيط به، وهذا ما آثار اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية حيث قاموا بدراستها ومعرفة أنواعها وخصائصها وكيفية تكوينها وتعليمها، فاكتساب المفاهيم في أي مجال من المجالات وخاصة بالنسبة للأطفال يعاون بشكل كبير في خلق تواصل أفضل بين المتعلم والقائمين على تعليمه.

تعريف المفهوم:

لقد وردت عدة معاني لكلمة المفهوم في المعاجم العربية، ففي القاموس المحيط يقال: فهمه فهما أى علمه وعرفه بالقلب وأحسن تصوره. كما ورد في المعجم الوسيط إن المفهوم يعنى مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كلى (حامد زهران وآخرون، ٢٠٠٧: ٢٧).

كما اتفق كل من (ثناء الضبع،٢٠٠١: ٧٠-٧١)، (إمام حميدة وعلى احمد،٢٠٠٢: ١٤٨)،(بطرس حافظ بطرس،٢٠٠٤: ١٨-٢٣)، (حامد زهران وآخرون،٢٠٠٧: ١٠٢) على تعريف المفهوم بأنه "مجموعة من الاستدلالات العقلية المنظمة التي يكونها الفرد للأشياء، والأحداث، والبيئة، من خلال التنظيم العقلي أو الذهني، والتي يربط بها الفرد المثيرات السابقة بالأشياء في البيئة".

كما يعرف كل من (منى الحديدي وجمال الخطيب، ٢٠٠٥: ١٨١) المفهوم بأنه "تصنيف للأحداث أو الأشياء أو الرموز على مستوى مادي ملموس أو على مستوى معرفي مجرد".

كما يعرف (نبيل حافظ،٢٠٠٤: ٥٩) المفهوم بأنه "فكرة عامة تكونها عن شئ (تليفزيون) أو شخص (طبيب)أو موقف (تعلم/ صلاة)، ونطلق عليها لفظا يدل عليها بعد إن نكتسب اللغة، وهذا اللفظ مستمد من لغة الحديث والكتابة العادية أو من الكتب والدوريات والمعاجم العامية".

كما يعرف (محمد محمود الحيلة،٢٠٠١: ١٥٤) المفهوم بأنه "تجريداً للخصائص والمظاهر المشتركة والمميزة للأشياء أو المواقف أو الموضوعات أو الأحداث وتشترك فيما بينها بخاصية معينة عامة أو أكثر".

ومما سبق يتضح إن المفهوم اسم، أو رمز يطلق على مجموعة من العناصر بينها خصائص مشتركة مع إهمال الخصائص التي يختلفون فيها مثال، مفهوم المثلث: اسم يطلق على مجموعة من الأشكال الهندسية التي تتفق في وجود ثلاثة أضلاع مستقيمة وثلاث زوايا مع إهمال الصفات التي قد يختلفون فيها مثل نوع الزوايا، فقد تكون قائمة أو حادة أو منفرجة وكذلك طول الأضلاع، فقد تتساوى أو تختلف... إلى غير ذلك من التفاصيل التي قد تختلف فيها العناصر التي يطلق عليها لفظ مثلث، وما ينطبق على المثلث ينطبق على غيره من المفاهيم مثل طائر، كتاب، قلم، قط، كلب، سيارة، أم، أب.

ومما سبق يمكننا تعريف المفاهيم الحياتية وفقا لمنظور البحث الحالي بأنه "مجموعة الموضوعات التي تشترك فيما بينها في خصائص وسمات محددة أو تتواجد في البيئة المحيطة بالطفل المعاق عقليا، سواء في المنزل أو خارجه، وتمكنه من التعامل معها في تفاعلاته العادية اليومية، وتظهر في صورة سلوكيات قابلة للملاحظة".

أنواع المفاهيم:

هناك وجهات نظر مختلفة لأنواع المفاهيم، فقد أشار (فيجوتسكى Vygotsky) إلى نوعين من المفاهيم وهما: المفاهيم التلقائية التي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للطفل بمواقف الحياة المختلفة وتفاعله مع الظروف المحيطة به، والمفاهيم العلمية التي تنمو نتيجة تهيئة المواقف التعليمية (كريمان بدير، ٢٠٠٣: ١٠).

أما اوزبل وسكمب فقد قسموا المفاهيم إلى مفاهيم أولية وتتكون عن طريق الخبرات الحسية عند التعامل مع العالم الخارجي، ومفاهيم ثانوية وتتكون نتيجة تجريد خاصية تشترك فيها المفاهيم الأولية ويمكن تعلمها بدون خبرات محسوسة (رمضان مسعد بدوى، ٢٠٠٣: ١٦)

بينما صنف(ديردن Dearden) المفاهيم إلى ثلاثة أنواع وهي: المفاهيم الإدراكية التي يكتسبها الأطفال من خلال الاكتشافات التلقائية للبيئة من حولهم والمفاهيم العلمية والمفاهيم النظرية (عزه عبد الفتاح، ٢٠٠٧: ١١)

ومما سبق يتضح إن المفاهيم الحياتية تشتق من المفاهيم التلقائية كما حددها فيجوتسكى، وتتفق مع المفاهيم الأولية كما تناولها اوزبل وسكمب، ومن المفاهيم الإدراكية كما في تصنيف ديردن، حيث تركز هذه التقسيمات على التعامل الواقعي مع البيئة الخارجية وبصورة تلقائية في اكتساب الأطفال للمفاهيم المختلفة المرتبطة بالحياة اليومية وتقديمها في سياقها الطبيعي سواء عن طريق بعض الأشخاص أو الأحداث أو الأطفال أنفسهم، ثم يبدءون في معالجتها ونستدل عليها في سلوكيات الأطفال وتصرفاتهم إثناء خبرات وأنشطة الحياة اليومية.

أهمية تعلم المفاهيم:

تتضح أهمية المفاهيم فيما يلي:

- تقليل تعقد البيئة إذ أنها تلخص وتصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف، فالكائنات الحية مثلا على كثرتها يمكن تصنيفها في مجموعات قليلة العدد نسبيا عن طريق إدراك الخصائص المشتركة بينها.
- اختزال الحاجة للتعلم المستمر حينما يتعلم الفرد المفهوم فانه يطبقه في كل مرة دون الحاجة إلى تعلم جديد، فعندما يتعلم الفرد مفهوم الثدييات فانه لا حاجة إلى تكرار المفهوم أمام كل حيوان ثدي.
- تسهيل الاتصال: حيث إن تبسيط الواقع في صورة مفاهيم عامة يجعل من السهل اختزال كلمات لغوية ذات معاني محددة وعامة لدى أبناء الثقافة الواحدة مما يسهل عملية الاتصال بينهم.
- إثراء البناء المعرفي للفرد: تسهل المفاهيم عملية إدماج التكوينات الشاملة العامة (و ما بينها من ارتباطات فرضية) في البناء المعرفي للفرد، تلك التكوينات تساعد بدورها على اكتساب معاني اشتقاقية جديدة والاحتفاظ بها كجزء من البناء المعرفي للفرد.
- ارتفاع مستوى التفكير من المستوى الحسي إلى المستوى التصوري إلى المستوى المجرد
- تنظيم التعلم: حيث تساعدنا على تنظيم تعلمنا عن العالم الخارجي بصورة هرمية تسهل عملية الاستدلال عن استخدام المفاهيم والتعميمات.
- تهيئة فرص التعلم الذاتي أمام المتعلم حيث إن المتعلم حينما يكون مفهوما يستطيع إن يطبق الأحكام المتعلقة بهذا المفهوم على كل حالة خاصة تندرج تحته.

- تساعد المفاهيم على التوجيه والتنبؤ لاى نشاط.
- تقلل المفاهيم من الحاجة إلى إعادة التعلم في مواجهة مواقف جديدة.
- يساعد تعلم المفاهيم في إدراك العناصر المتشابهة بين ما سبق إن تعلمه الطفل وبين المواقف الجديدة مما يسهل عملية التعلم.
- تسمح المفاهيم بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.
- تساعد المفاهيم على تعيين الأشياء في العالم الخارجي.
- يساعد تعلم المفاهيم على اختزال الحاجة إلى التعلم المستمر.
- يساعد تعلم المفاهيم على توجيه النشاط التعليمي.
- تساعد المفاهيم على اختزال التعقيد البيئي واختزال الحاجة إلى التعلم.

مراحل نمو المفاهيم عند الأطفال:

توصل فيجوتسكى Vygotsky إلى ثلاث مراحل مستقلة لنمو المفهوم:

١- المرحلة الغامضة التوفيقية Vague Synergetic Stage: يكون أساس تجمع الطفل هنا للعناصر عشوائيا أكثر منه قائما على استدلال ويتم التوصل للأشياء عن طريق المحاولة والخطأ.

٢- مرحلة التفكير تعقيدات (مركبات).

أسس تعليم المفاهيم للأطفال المعاقين عقليا:

- البدء بتعليم المفاهيم المحسوسة، فالمجردة، فالأكثر تجريدا.
- اختيار المستويات التعليمية الدنيا ثم المستويات العليا حسب مستويات الأطفال.

- الحرص على التطبيق العملي، وتوفير القدوة الحسنة، والنماذج الجيدة عند تعليم الأطفال.
- إعطاء أمثلة على المفاهيم المجردة تجنبا للخلط أو التشويش فيها.
- التأكد من صحة المفاهيم وفعاليتها في نمو المعرفة والتفكير لدى الأطفال.
- مراعاة أهمية المفاهيم بالنسبة للطفل، ومدى ارتباطها بأهداف الفرد والمجتمع، والمرحلة التعليمية، ونموها في المراحل التعليمية المختلفة (حامد زهران وآخرون، ٢٠٠٧: ١٠٦).

المحور الثالث: الخبرة المتكاملة:

إن الخبرة المتكاملة هي الطريقة المثلى لربط أجزاء المنهج وتخطى الفواصل بين المواد المختلفة، فان هناك مزايا أخرى لهذا الأسلوب منها تسهيل عملية الاستيعاب والتذكر وانتقال اثر التعلم من مجال لآخر. كما أن ممارسة أنشطة علمية ورياضية ولغوية وفنية واجتماعية مرتبطة بموضوع معين تضاعف من فرص تكوين مفاهيم متكاملة ومترابطة لدى الأطفال بالمقارنة مع تقديم معلومات من خلال منهج مدرسي لكل مادة بشكل منفصل.

كما ان الموضوع من جوانبه المختلفة يعود الطفل على إتباع الأسلوب العلمي في مواجهة الظواهر والأحداث والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وحياته المدرسية مستقبلا، وهذا لا يتم من خلال تخصيص وقت لكل مجال خلال اليوم الدراسي، ولكنه يتحقق من خلال الخبرات التربوية والأنشطة التي تماثل ما يقوم به الطفل في حياته اليومية، حيث يعمل عقله وجسمه ومشاعره كوحدة واحدة متكاملة لا

كـأجزاء منفصـلة، وفـى بيئـة شـبيهة بالوسـط الـذي يعـيش فيـه (هـدى الناشف،٢٠٠٥: ٦٦-٦٧).

فريـاض الأطفـال يجـب أن تقـوم علـى أسـاس أن الطفـل يمـارس حياته بشكل متكامل دون فصل بين عقله وجسمه ووجدانـه، ولذلك يجب أن تقـدم لـه الخبـرات الشـاملة التـي تسـعى إلـى تحقيـق النمـو المتكامـل للطفل، فطفل الروضـة يظهر سلوكا قويا نحو التكامل، فهو يظهر ميلا لعمل أشياء ونماذج كاملة، كما يظهر ميلا نحو البحث والتجريب لكل ما تقع عليه عينـه، وتعتبر هذه الدوافع بمثابـة دوافـع أساسية لسلوك النشاط المتكامل (Jeff Passe,1995:266).

فتكامل الخبرات والمعارف المقدمة للطفل يؤدى إلى إكساب الطفل المعلومات والمهارات الأساسية التي تؤهله للتعليم النظامي بشكل متكامل من خـلال مواقف تربوية تتيحها الروضـة لـه، والتي تكسبه مفاهيم لغوية وحسـابية وغيرها من خـلال الممارسـة وفرص التجريب (فرمـاوى محمد، حياة المجادى، ٢٠٠٤: ٣٠٣).

فالتكامـل فـي ريـاض الأطفـال يهدف إلـى تـوفير الجـودة والمرونـة والتنوع والاستمرارية، كما انه يهدف إلى تعميق خبرات الأطفال وتوسيع نطـاق معـارفهم، وفهـم العـالم مـن حـولهم، فالتكامـل يـوفر الفرصـة للأطفـال لاسـتمرارية التعلـيم مـن مسـتوى تعليمـي إلـى آخـر (Hoddad Lenira, 2002: 37-38).

ممـا سبق يتضـح أن التكامل يشمل فـي جوانبـه شخصـية الطفل حيـث تركـز الخبـرات المتكاملـة علـى جوانـب النمـو المختلفـة العقليـة والوجدانيـة والجسـمية، إلـى جانـب التكامـل بـين فـروع المعرفـة مـن خـلال

تقديم الخبرات المتكاملة بشكل مترابط من خلال الأنشطة اللغوية والرياضية والحركية والفنية والاجتماعية.

تعريف الخبرة المتكاملة (Integrated Experience):

وتعرفها سعديه بهادر بأنها "منظومة تتكون من مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلا وظيفيا محققا لأهدافها المحددة، ولكن بالرغم من هذا الإحكام الشديد إلا أنها لا تشكل قيدا على حرية كل من المعلم والمتعلم، كما أنها لا تعتبر عائقا أمام إمكانية التعلم الفردي للطفل" (سعديه بهادر، ٢٠٠٦: ٢٤٢).

وتعرفها منى جاد بأنها "كل ما يكتسبه الطفل داخل الروضة من خلال المواقف المنظمة والأنشطة المخططة والحرة والموجهة (نظام الأركان وركن التعلم الموجه المقصود) والتي تتيح للطفل أن يشبع حاجاته وينمى مهاراته في تلقائية وايجابية، مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة" (منى جاد, ٢٠٠٤: ١٣٧).

تعرفها هيام عاطف بأنها " طريقة تنظيم تكاملية على شكل وحدة خبرة متكاملة ضمن مجموعة وحدات تشكل برنامجا يدور حول موضوعات معينة ذات أهمية ومعنى عند الأطفال، ويصبح مركزا لتكامل مجالات التعلم ويساعد الأطفال على تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع استخدام الخامات والأدوات والوسائل المتعددة، كما يشارك الأطفال في التخطيط للأنشطة وتنفيذها تحت إشراف موجه ومنظم (هيام عاطف،٢٠٠٢: ٢٢).

مما سبق يتضح أن هناك اتفاق بين التعريفات السابقة والتي تشير إلى أهمية ربط المجالات المختلفة ببعضها في صورة وحدة متكاملة تدور

حول محور واحد إلى جانب إلغاء الفواصل بين المجالات المختلفة في المنهج، وذلك لمساعدة الطفل على ان ينمو بشكل متكامل في جميع جوانب النمو العقلي والحركي والوجداني.

وبذلك يمكننا تعريف الخبرة المتكاملة إجرائيا في البحث الحالي بأنها:" كل ما يكتسبه الطفل المعاق عقليا داخل الروضة من خلال الأنشطة المخططة سواء الحرة أو الموجهة والتي تتيح للطفل تنمية شاملة لشخصيته بجوانبها المختلفة، مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة".

تعريف برنامج الخبرات التربوية المتكاملة:

تعرف منى جاد برنامج الخبرات المتكاملة بأنه "البرنامج الذي يأخذ في اعتباره تحقيق النمو الشامل المتكامل المتوازن لطفل ما قبل المدرسة بحيث تراعى البرامج اليومية والشهرية والسنوية تحقيق نمو الطفل عقليا معرفيا وحس حركيا ووجدانيا اجتماعيا" (منى جاد، ٢٠٠٦: ٩٤).

وتعرفه هدى الناشف بأنه " البرنامج الذي يصمم للأطفال في سن الروضة ولابد أن يغطى جميع المجالات: الموسيقى والغناء، الرسم والفنون، العلوم،المهارات اللغوية المختلفة، الرياضيات، أو معظمها ويقدم للطفل بشكل متكامل لا يشعر فيه بأنه ينتقل من موضوع لآخر أو من مجال لآخر من مجالات الخبرة والمعرفة الإنسانية" (هدى الناشف،٢٠٠٣: ٨٧-٨٨).

كما تعرفه سعديه بهادر بأنه " مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب

المشـرفة التـي تعمـل علـى تزويـده بـالخبرات والمعلومـات والمفـاهيم والاتجاهات التي من شانها أن تدربه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات والتي ترغبه في البحث والاستكشاف" (سعديه بهادر، ١٩٩٦: ٩٤).

ويعرفه احمد اللقاني بأنه "برنامج يقوم على أساس إزالة الحواجز بين مختلف فروع المعرفة، وتتم فيه دراسة قضايا أو موضوعات عامة، وتشارك في بحثها مختلف المواد الدراسية، بحيث يدرك المتعلم الصور الكلية أكثر من الجزئيات" (احمد اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٦: ٥٤).

كما يعرف برنامج الخبرات المتكاملة بأنه "مجموعة خطط وأنشطة مترابطة ومتكاملة تشتمل على مواقف تربوية تسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة في بيئة تربوية ممتعة تقدم للطفل كل ما يساعده على النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته" (Pauline J. Turner, 1994: 270).

ويعرف كل من تروفر وجانيس (Trevor & Ganice) برنامج الخبرة المتكاملة بأنه "مجموعة أنشطة وفعاليات تعرض على الطفل، ويقوم بها الطفل من خلال تواجده في الروضة، وتتنوع هذه الأنشطة لتشمل اللغة، الرياضيات، والعلوم، الفنون اليدوية والموسيقية، التربية البدنية الجسمية، والتربية الأخلاقية، ومثل هذه الأنشطة تقدم للأطفال كل ما يساعدهم على بناء شخصيتهم المتكاملة". (Trevor & Ganice, 1990: 146).

ومما سبق يمكن تعريف برنامج الخبرات المتكاملة إجرائيا في البحث الحالي بأنه " مجموعة من المواقف والأنشطة التربوية التي يتم تخطيطها بحيث تشمل كل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية في

ترابط يلغى الحواجز بينها، وتقدم للطفل في إطار مجموعة من الخبرات المتكاملة المتنوعة كما وكيفا، بهدف تنمية المفاهيم الحياتية الهامة والضرورية للمعاقين عقليا في رياض الأطفال من خلال مراعاة الفروق الفردية بينهم".

تحليل جوانب الخبرة التربوية المتكاملة:

تشمل جوانب الخبرة التربوية المتكاملة في رياض الأطفال مجموعة من المفاهيم الأساسية والفرعية، الاهتمامات والميول، العادات والمهارات، الاتجاهات والقيم بالقدر الذي يتناسب ومستوى نمو الفئة المستهدفة من البرنامج، لذا يعتبر برنامج الخبرة التربوية المتكاملة من انسب البرامج لتنمية المفاهيم الحياتية لدى المعاقين عقليا في رياض الأطفال، وفيما يلي نستعرض جوانب الخبرة التربوية المتكاملة:

المفاهيم (Concepts):

يتكون محتوى الخبرات التربوية المتكاملة من عدد من المفاهيم الأساسية التي تنبثق من موضوع الخبرة والتي تترجم عادة إلى مفاهيم فرعية تتدفق منه العديد من الأنشطة التربوية الهادفة إلى تحقيق نمو الطفل معرفيا ووجدانيا ونفسحركيا بما يعمل على تكامل جوانب نموه وشخصيته. (سعديه بهادر،٢٠٠٦: ٢٤٣)

ويراعى عند إكساب الأطفال المعلومات والمفاهيم أن يكون إكسابهم لها من خلال نشاط الطفل الذاتي، اى يجب ألا يشعر بأنها تفرض عليه من الخارج، بل يجب أن يشعر بالرغبة والدافع الداخلي لديه لاكتساب تلك المعلومات، كذلك يجب أن يراعى فيما يقدم من معلومات

ومفاهيم للأطفال أن تكون في مستواهم وتلائم نموهم ونضجهم وتراعى ما بينهم من فروق فردية، وان تبدأ المعلمة في تقديم المعلومات من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، فالتربية في رياض الأطفال تعتمد أساسا على ما يمتلكه الطفل من حواس، ويمكن الربط بين الحواس التي يدرك الطفل من خلالها المفهوم وأبعاد المفاهيم التي تسعى إلى اكتساب الطفل لها (منى جاد،٢٠٠٥: ٩٢).

فطفل الروضة يعتمد على حواسه في اكتساب المفاهيم والمعلومات والحقائق، فمن خلال حاسة اللمس، يكتسب المفاهيم الخاصة بالأشكال والأحجام والأطوال، وخصائص الأشياء مثل:خشن وناعم،صلب ولين، بارد وساخن، ومن خلال حاسة الشم يكتسب المفاهيم المتعلقة بالروائح الطيبة والكريهة، ويميز بين روائح الفواكه والخضروات المختلفة، كما يستخدم حاسة التذوق في التمييز بين مذاق المأكولات المختلفة (لاذع- مالح- حلو- مر).

مما سبق يتضح أن الخبرة المتكاملة بما تحتويه من مفاهيم ومعارف وحقائق تناسب المعاق عقليا لاعتمادها على الحواس في اكتساب الطفل لتلك المفاهيم من خلال التعلم الذاتي والخبرة المباشرة.

كما أن الخبرة في رياض الأطفال تميز بين نوعين من المفاهيم التي تسعى كل خبرة إلى إكسابها للأطفال فهناك مفاهيم أساسية وأخرى فرعية.

- المفاهيم الأساسية وتشمل: المفاهيم الرياضية- المفاهيم العلمية- المفاهيم الاجتماعية- المفاهيم الفنية الجمالية.

- المفاهيم الفرعية وتشتق من المفاهيم الأساسية التي تتضمنها الخبرة التربوية.

الميول والاهتمامات (Interests):

إن الميول تعتبر هدفا ووسيلة في نفس الوقت، فهي هدف يسعى إلى تحقيق الخبرات التربوية المتنوعة، ووسيلة لأنها عامل مساعد وقوة دافعة للتعلم وتحقيق أهداف أخرى، فالميل يحدد بصورة واضحة ما يسعى إليه المتعلم، ولتنمية الميول يجب تصميم الخبرات التربوية لتمكن المتعلم من الحصول على إشباع ميوله منها، ويحدث ذلك إذا اكتشف المتعلم انه يحب أن يؤدى عملا ما، وانه يحصل على إشباع ميوله من ناتج عمله، فيزداد ميله لهذا العمل (فوزى إبراهيم، رجب الكلزة، ٢٠٠٠: ١٤٧).

وتصف كل خبرة بجوانبها مجموعة من الاهتمامات والميول المناسبة للطفل في كل مستوى وفى كل خبرة تبعا لتسلسل تلك الخبرات وارتباط ذلك التسلسل بمستوى نمو الأطفال إثناء تنفيذ كل خبرة حيث تعمل كل منها على زيادة اهتمام الطفل بموضوعات الخبرات المختلفة واتصال كل منها بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها، كذلك ويشير الاهتمام إلى تشجيع الأطفال وحثهم على الكشف والاستطلاع والاستفسار من الآخرين الأكثر خبرة منه، واهتمامه بإجاباتهم وأفكارهم وأرائهم، ومن أمثلة الاهتمامات التي تطرحها جوانب الخبرات في رياض الأطفال: اهتمام الأطفال بنظافتهم الشخصية- اهتمام الأطفال بجمع صور عن معالم مدينتهم- اهتمام الأطفال بمعرفة أسباب الظواهر الطبيعية (منى جاد،٢٠٠٥: ٢٧٩).

فخبرة مثل خبرة اعرف نفسك تكسب الأطفال المعاقين عقليا مجموعة من الاهتمامات والميول منها إثارة اهتمام الأطفال وتشجيع ميولهم نحو المحافظة على النظافة الشخصية- المحافظة على سلامة الجسم- المحافظة على الوجبة المتكاملة- المحافظة على صحة الجسم من الأمراض.

العادات والمهارات (Customs and Skills):

والعادات هي مجموعة من أنماط السلوك الجيد التي اتفق عليها أفراد المجتمع ويرغبون في نقلها من جيل إلى جيل ووسيلتهم في ذلك التربية، ومنها ما يكتسبه الطفل بطريق مقصودة من خلال ممارسته اليومية في الحياة، ومنها ما يكتسبه من خلال التربية المقصودة المنظمة داخل الروضة، ويتم اختيار العادات الحسنة الجيدة المتعلقة بموضوع الخبرة وتجنب العادات السيئة، على ان يراعى تناسب العادات الجيدة المستوى نحو نضج طفل الرياض، كذلك يجب ان ترتبط العادات المختارة بكل من بيئة الطفل وحاجاته وطبيعة الخبرة.

وترتبط العادات بالمهارات ارتباطا وثيقا، لذا يتم تناولهما معا في جانب واحد من جدول جوانب الخبرة، فكلاهما تتداخل وتتشابك معا، نظرا لطبيعة كل منها المتشابكة والمترابطة فيما بينها سواء في مرحلة التقنين أو مراحل الاستخدام السلوكي لكل من العادات أو المهارات لدى الطفل.(منى جاد،٢٠٠٥: ١٠١)

والمهارات منها ما هو عقلي أو حسي، ومنها ما هو اجتماعي، وعلى المعلمة إكساب الطفل تلك المهارات وتدعيمها وتنميتها لديه، مما يساعد الطفل على اكتساب الميل إلى التعلم وتجعله قادرا على مسايرة

التطورات العلمية والتكنولوجية وتوسيع علاقاته بالآخرين، كما أنها تمهد لاكتساب العادات المختلفة وتساعده على تحقيق التعلم الذاتي في مجالات كثيرة من مجالات الحياة.(منى جاد،٢٠٠٥: ١٠٢)

ومن المهارات والعادات التي تضمنها برنامج الخبرات المتكاملة: تناول وجبة الإفطار يوميا، تناول البيض واللبن يوميا، غسل اليدين قبل الأكل وبعده،الاستحمام بالماء والصابون، غسل الأسنان بالفرشاة والمعجون، استخدام المنديل عند العطس.

ومن المهارات العقلية المرتبطة بالخبرات المتكاملة: مهارة إلقاء القصة– مهارة نطق الكلمات، مهارة المطابقة بين الأشكال المتشابهة– مهارة المطابقة بين الشكل وظله– مهارة القص واللصق– مهارة التشكيل بالعجائن– مهارة تجميع الصور المجزاة المرتبطة بموضوعات الخبرة.

الاتجاهات والقيم (Attitudes and Values):

إن التربية في مرحلة رياض الأطفال تهدف إلى تكوين وتنمية بعض الاتجاهات الايجابية والمرغوب فيها من المجتمع ضمن ما تهدف إليه، وكأحد الجوانب الأساسية للخبرات التربوية لبرنامج الخبرات المتكاملة لهذه المرحلة، فالاتجاهات توجه سلوك الطفل نحو الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث أو الآراء وغيرها من الأمور التي تواجهه في حياته العادية، وتتكون الاتجاهات لدى الطفل نتيجة مجموعة خبرات تراكمية سابقة تجعله يسلك سلوكا معينا نحو الأفراد أو الأشياء أو المواقف والمشكلات مما يميزه عن غيره ممن لم تتكون لديهم مثل هذه الاتجاهات (منى جاد،٢٠٠٥: ١٠٤).

لذا يجب على معلمة الطفل المعاق عقليا أن تنمى بعض الاتجاهات الايجابية وتغير من الاتجاهات السلبية التي تكونت لديه نتيجة الخبرات السابقة، وأنواع المعلومات التي ترتبط بهذه الاتجاهات وإكسابه اتجاهات جديدة مرغوب فيها، فالطفل يكتسب لاشعوريا اتجاهات المعلمة والوالدين نحو أشياء ومواقف وأشخاص نتيجة معايشته وتفاعله معهم بشكل مباشر.

أما القيم فهي مبادئ وعقائد المجتمع التي يعتز بها ويحرص عليها وعلى نقلها من جيل إلى جيل، وتعتبر القيم عنصرا أساسيا من عناصر بقاء واستمرار المجتمعات والثقافات، وتعتبر الميول أساسية في اكتساب القيم (منى جاد،٢٠٠٥: ١٠٥-١٠٦).

لذا يمكن لمعلمة الطفل المعاق عقليا أن تقدم له مجموعة من القيم من خلال برنامج الخبرات المتكاملة مثل حمد الله وشكره على نعمه- التسمية قبل وبعد فعل اى شئ- تقدير أهمية النظافة.

أسس تنظيم الأنشطة التربوية لبرنامج الخبرات المتكاملة لطفل الروضة:

تسعى برامج الخبرات المتكاملة إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل لطفل الرياض، لذلك فهي تتصف بمجموعة من الأسس والمعايير ينبغي مراعاتها عند تنظيمها وهى:

١- **التكامل:** فتكامل الخبرة في رياض الأطفال يقوم على أساس أن الطفل يكتسب خبراته عن طريق الممارسة العملية والتعلم الذاتي والتفكير في المشكلات المرتبطة بواقع الحياة، وان الخبرة سواء أكانت مباشرة أو غير مباشرة فهي مصدر المعرفة للطفل، لذلك

فخبرة الطفل مستمرة في النمو طوليا وعرضيا وعمقا، فنمو الطفل يتم عن طريق ما يكتسبه من خبرات حسية وحركية وعقلية وانفعالية في نفس الوقت دون انفصال بينها، لأنها مكونات مترابطة في شخصية الطفل.

٢- **الشمول:** يقصد بالشمول احتواء أهداف الخبرات على مجموعة من الجوانب الأساسية التي يجب أن يكتسبها الطفل إثناء فترة نموه فيما قبل المدرسة من (٣-٦) من خلال التربية في الروضة بشكل منظم ومترابط ومتدرج يراعى فيه ان الطفل كل متكامل مكون من عقل ومعارف ووجدان وعضلات وحواس تنمو من خلال ما يكتسبه الطفل من مفاهيم مهارات أو اهتمامات وميول واتجاهات وقيم تجعله يستطيع أن يعرف ذاته ومجتمعه من حوله من أفراد وأشياء وعلاقات يتعامل معها من خلال علاقات اجتماعية سليمة ذات اتجاهات ايجابية يرتضيها المجتمع ووفقا لما اتفق عليه أفراد هذا المجتمع.

٣- **التوازن:** يقصد بالتوازن مدى مراعاة الوزن النسبي لبرمجة الأهداف العقلية المعرفية في خبرة ما أو على مستوى كل نشاط على حده. فإذا زادت الأهداف العقلية المعرفية في خبرة ما عن الأهداف الاجتماعية الانفعالية أو الحسية الحركية في برمجة خبرة ما، فمعنى ذلك أن الخبرة تؤكد على النمو العقلي أكثر من الحس حركي والاجتماعي مما يخل بتوازن نمو الطفل موضوع التربية، فالنمو المتوازن يسعى إلى تحقيق قدر متعادل في نمو الطفل العقلي المعرفي، ونمو الطفل الانفعالي الاجتماعي، ونمو الطفل الحسي الحركي بحيث لا يغلب اى منهم على الآخر، ويراعى أن هذا

التوازن يحدث في فترة زمنية معينة تبدأ بفترة النشاط ثم البرنامج اليومي للأنشطة، وتنتقل إلى الفترة الزمنية للخبرة (أسبوع أو أسبوعين) إلى أن تصل إلى الانتهاء بالمرور بجميع خبرات المنهج لرياض الأطفال الذي يسعى إلى تحقيق نمو متوازن لجميع الأطفال بمستوى متوازن لمجالات النمو الثلاثة (منى جاد،٢٠٠٧: ٨٣-٨٤).

٤- **المرونة:** إن الخبرة التربوية المتكاملة تتصف عادة بالمرونة الوظيفية التي تسمح لكل فرد بان يسير في برنامجها وفقا لسرعته الخاصة، وتبعا لقدراته واستعداداته وخصائص نموه (سعدية بهادر، ٢٠٠٦: ٢٤٢).

٥- **الاستمرارية:** يقصد بالاستمرارية أن تكمل الخبرات التي يمر بها الطفل في الروضة خبراته التي يمر بها في المنزل،كما يجب أن تكون الخبرات التي اكتسبها الطفل في بيئته والروضة النواة والأساس الذي تبنى عليه الخبرات التي ستقدم للطفل في مرحلة التعليم الاساسى، لهذا يجب أن نعرف ما تعلمه الطفل قبل المجئ إلى الروضة بحيث تبدأ من النقطة التي وصل إليها ونكمل هذه الخبرات ونعوضه عما ينقصه حتى يكون معدا لتعلم المهارات الأساسية (هدى الناشف،١٩٩٦: ١١٧).

٦- **التدرج:** يقصد بالتدرج عند تنظيم أنشطة البرنامج المتكامل، أن تكون الأنشطة ملائمة لمستوى نمو الأطفال، فعند تنظيم الأنشطة لطفل الروضة يجب تنظيم خبراتها بصورة متدرجة من الخاص إلى العام، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن

السهل إلى الصعب (فوزى إبراهيم، رجب الكلزة، ٢٠٠٠: ١٥٥-١٥٦).

ومما سبق يتضح أن الخبرات المتكاملة بمكوناتها وأسس تنظيمها تتناسب مع خصائص واحتياجات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم، لذا يهتم البحث الحالي بتوظيف الخبرات المتكاملة في تنمية بعض المفاهيم الحياتية للمعاقين عقليا.

فروض البحث:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدى على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة السلوك داخل الروضة، بطاقة ملاحظة السلوك خارج الروضة).

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على المقاييس المستخدمة (مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة السلوك داخل الروضة، بطاقة ملاحظة السلوك خارج الروضة) لصالح القياس البعدى.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على المقاييس المستخدمة (مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة السلوك داخل الروضة، بطاقة ملاحظة السلوك خارج الروضة) لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثا: إجراءات البحث:

نعرض فيما يلي الإجراءات التي اتبعت في البحث الحالي من العينة، والأدوات المستخدمة، ووصف لإجراءات البحث يتضمن التطبيق العملي والمعالجات الإحصائية.

١- منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي Experimental Method لمناسبته لطبيعة البحث، وذلك باستخدام التصميم التجريبي المجموعتين التجريبية والضابطة وبإتباع القياس القبلي والبعدي لكل منهما.

٢- عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من المعاقين عقليا القابلين للتعليم بمدرسة التربية الفكرية بمجمع مدارس الجوفاء بمنطقة الباحة في العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢) والبالغ عددهم (٢٠) طفلاً وطفلة تنقسم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تتكون كل منها من (١٠) أطفال تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢) سنة، أعمارهم العقلية بين (٤-٦) سنوات. وقد روعي عند اختيار العينة أن تحقق المواصفات الأساسية التالية:

١- أن يتراوح العمر الزمني بها بين (٩-١٢) سنة.
٢- أن يتراوح العمر العقلي بين (٤-٦) سنوات.
٣- ألا تضم العينة أطفالاً يعانون من مشكلات صحية واضحة حتى لا تؤثر على أدائهم في البرنامج.
٤- أن يلتزم أطفال العينة في الحضور للروضة والمركز.

٥- أن تتراوح درجة الذكاء بين (٥٠-٧٠).

وقد تم إيجاد التكافؤ بين عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) على متغيرات: العمر- الذكاء- المستوى الاجتماعي) وذلك للدور المؤثر لهذه العوامل مما يتطلب تثبيتها حتى لها مدخل في نتائج البحث وذلك باستخدام اختبار ويتني (U. Test) والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) على كل من العمر، الذكاء، المستوى الاجتماعي،

المفاهيم الحياتية باستخدام اختبار ويتني (ن = ٢٠)

المتغيرات	المجموعة	ن	م ر	U الصغرى	Z	دلال الفروق
العمر	الضابطة	١٠	٩١.٥	٥٦.٥	٠.٤٩٢	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩٨.٥			
الذكاء	الضابطة	١٠	١٠٤	٤٩	٠.٠٧٥	غير دالة
	التجريبية	١٠	١٠٦			
المستوى الاجتماعي	الضابطة	١٠	٩٠.٥	٦٢.٥	٠.٩٤٤	غير دالة
	التجريبية	١٠	٩٢.٥			
المفاهيم الحياتية	الضابطة	١٠	١٠٩	٤٣	٠.٥٢٩	غير دالة
	التجريبية	١٠	١١٢			

حيث Z = عند مستوى (٠.٠٥) = ١.٩٦

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب لأطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة على كل من السن- الذكاء- المستوى الاجتماعي للأسرة- المفاهيم الحياتية، وهو ما يدل على التكافؤ بين أفراد العينة.

٣- أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية:

١- استمارة المستوى الاجتماعي للأسرة. (إعداد الباحثة)

٢- مقياس المفاهيم الحياتية المصور. (إعداد الباحثة)

٣- استمارة ملاحظة الطفل داخل الروضة. (إعداد الباحثة)

٤- استمارة ملاحظة الطفل خارج الروضة. (إعداد الباحثة)

٥- برنامج خبرات متكاملة للمعاقين عقليا القابلين للتعليم. (إعداد الباحثة)

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات:

(١) استمارة المستوى الاجتماعي للأسرة:

تم إعداد استمارة المستوى الاجتماعي للأسرة بهدف الوصول إلى أداة يمكن استخدامها في تحديد الوضع الاجتماعي للأسرة، ويتضمن المقياس عدة مستويات اجتماعية هي: منخفض جداً- منخفض- دون المتوسط- متوسط- فوق المتوسط- مرتفع- مرتفع جداً، ويعتمد المقياس في تحديد هذه المستويات على مؤشر المستوى التعليمي للوالدين، الأنشطة الثقافية للأسرة.

ويتم تصنيف المؤشرات السابقة إلى عدة مستويات هي:

- بعد التعليم: ويقع في ثمانية مستويات.
- بعد الأنشطة الثقافية: ويقع في ثلاث مستويات.

وتستند استمارة المستوى الاجتماعي للأسرة إلى اختلاف المستويات الاجتماعية، وباستخدام مؤشرات متفق عليها لتحديد هذه المستويات ثم التعبير عنها في صورة أرقام من خلال المعادلة الآتية:

المستوى الاجتماعي للأسرة = (م ع١ + م ع ٢)+ م ق.

حيث:

- (م ع١) = المستوى التعليمي للأب.
- (م ع ٢) = المستوى التعليمي للام.
- (م ق)= مستوى الأنشطة الثقافية للأسرة.

(٢) مقياس المفاهيم الحياتية المصور:

وقد تم إعداد مقياس المفاهيم الحياتية المصور للمعاقين عقليا وفقا للخطوات التالية:

الهدف من المقياس:

يهدف تصميم مقياس المفاهيم الحياتية المصور إلى تحديد مستوى المفاهيم الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا في المرحلة العمرية من (٩-١٢)سنة، ونسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٠) وذلك من خلال برنامج الخبرات المتكاملة والذي يحتوى على ثلاث خبرات وهى:

اعرف نفسك. اعرف حواسك. اعرف غذاءك.

ويقاس هذا الهدف عن طريق عرض الباحثة للصور المكونة للمقياس على الأطفال عن طريق إجراء المقابلة الفردية لكل طفل، وعرض صور المقياس على الطفل مع توجيه العبارات المصاحبة لها

خطوات تصميم المقياس:

وقد تم إتباع الخطوات التالية عند تصميم المقياس:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث، وفى حدود علم الباحثة للاستفادة منها في إعداد المقياس المصور.
- تم إعداد قائمة بالمفاهيم الحياتية المراد إكسابها للأطفال المعاقين عقليا والموضوعات المتضمنة فيها، وذلك لتحديد بنود المقياس.
- تم تحديد طريقة تطبيق المقياس المصور بحيث يكون مقياس ادائى مصور، حيث تعرض على الطفل بطاقة مصورة تعبر عن ثلاث مواقف إحداها فقط يمثل الاستجابة الصحيحة والمرتبطة بأحد المفاهيم قيد البحث.
- روعي في تصميم بنود المقياس أن يكون محتواها من بيئة الطفل المحيطة، وان تتناول المجالات الثلاثة (المعرفية- الوجدانية- المهارية) وذلك لان الأطفال المعاقين عقليا يكتسبون المفاهيم من خلال التدريبات والممارسات الفعلية التي يقومون بها داخل الأنشطة المختلفة، والتي يمكن قياسها وملاحظتها من خلال سلوكهم.
- تم إعداد صورة أولية لمقياس المفاهيم الحياتية المصور وقد اشتمل على (٤٥) بطاقة مرتبطة بعدد من المفاهيم في مجالات متعددة، وهى التي يقوم بها الأطفال ويمارسونها مع أنفسهم وأسرتهم وفى بيئتهم الخارجية المحيطة بهم، وقد تم تقسيم المقياس إلى ثلاث محاور رئيسية مترابطة، وهى:
- الحقائق والمعارف والمعلومات.
- المهارات.
- قواعد السلوك.

وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة والخبراء للتأكد من صلاحيته، ثم قامت الباحثة بالتعديلات المطلوبة بناء على أرائهم من حيث الإضافة أو الحذف أو التعديل كما يلي:

بعض التعديلات التي تمت من قبل المحكمين على مقياس المفاهيم الحياتية المصور للأطفال المعاقين عقليا ومنها: إعادة صياغة بعض العبارات باللغة واللهجة العامية السعودية لتساير المستوى العقلي للأطفال المعاقين عقليا.

وبعد إجراء التعديلات أصبح مقياس المفاهيم الحياتية المصور للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم يتكون من (٣٦) بطاقة، وقد اتفقت آراء الأساتذة المحكمين على إعطاء نسبة ٢٥% من العبارات للأمثلة السلبية داخل كل محور من المحاور الثلاثة للمقياس، فجاءت التعديلات وفقا لأرائهم بتغيير بنود المقياس للدلالة على الأمثلة السلبية للمفهوم على محاور المقياس كما يلي:

- **الحقائق والمعارف:** تم تغيير بنود المقياس للدلالة على الأمثلة السلبية للمفهوم، وذلك على الأسئلة الآتية: ١, ٦, ١٠، ١٢.
- **المهارات:** تم تغيير بنود المقياس للدلالة على الأمثلة السلبية للمفهوم، وذلك على الأسئلة الآتية: ٤, ٦, ١١, ١٢.
- **القواعد السلوكية:** تم تغيير بنود المقياس للدلالة على الأمثلة السلبية للمفهوم، وذلك على الأسئلة الآتية: ٦، ١٠, ١١.

وبذلك بلغت نسبة اجمالى عدد الأسئلة التي تقيس المفاهيم الايجابية داخل المقياس ٧٥% بينما جاءت نسبة الأسئلة الدالة على الأمثلة السلبية للمفاهيم ٢٥%.

وأشارت نتائج التحكيم إلى أن نسبة الاتفاق بين الأساتذة المحكمين حول بنود وعبارات مقياس المفاهيم الحياتية المصور للأطفال المعاقين عقليا قد تراوحت بين (٨٠%– ٩٠%)، وذلك بعد حذف وإجراء التعديلات وفقا لأرائهم ليصل المقياس إلى صورته النهائية.

*** طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:**

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على الأطفال عن طريق المقابلة الفردية، ثم عرضت البطاقات المصورة لكل سؤال على حده، على الترتيب مع شرح محتوى كل بطاقة على حده أولا، ثم إلقاء السؤال على الطفل لاختيار الصورة الدالة على السلوك الصحيح، وفى بعض الأحيان السلوك الخاطئ، ثم تقوم الباحثة بتسجيل استجابات الأطفال في الاستمارة المحددة لذلك. وقد حددت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرا للإجابة الخاطئة.

جدول (٢)

الدرجات الخاصة بكل محور من محاور المقياس

محاور المقياس	الدرجات
الحقائق والمعارف	١٢
المهارات	١٢
قواعد السلوك	١٢
الدرجة الكلية	٣٦

*** صدق المقياس:**

نعنى بصدق المقياس قدرته على قياس ما وضع لقياسه.

ا- صدق المحكمين:

تم حساب صدق المحكمين على مقياس المفاهيم الحياتية المصور وإيجاد متوسطات نسب الصدق لكل محور من المحاور الثلاثة للمقياس بطريقة (لاوش) كما يوضحه الجدول الاتى:

جدول (٣)

متوسطات نسب الصدق لمحاور المقياس المصور الثلاثة

محاور المقياس	متوسطات نسب الصدق
الحقائق والمعارف	٠.٩١
المهارات	٠.٩٠
قواعد السلوك	٠.٩٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات نسب الصدق لكل محور من محاور المقياس تراوحت بين (٠.٩٠ -٠.٩٤)، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يدل على صدق المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس لحساب معامل الصدق لمقياس المفاهيم الحياتية المصور للمعاقين عقليا القابلين للتعليم على عينة قوامها خمسة أطفال معاق عقليا من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (٤)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس المفاهيم الحياتية المصور للمعاقين عقليا بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

محاور المقياس	معامل الصدق
الحقائق والمعارف	٠.٨٠
المهارات	٠.٧٩
قواعد السلوك	٠.٨٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (٠.٧٩ –٠.٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) وهو ما يدل على صدق المقياس.

*** ثبات المقياس:**

يقصد بثبات المقياس أن تظهر النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه على نفس الأفراد في عدة مرات متتالية.(محمود محمد،١٩٩٩: ١٠٨)

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية، وبلغ عددها خمسة أطفال معاقين عقليا، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور فترة زمنية قدرها (١٥) يوما بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معادلة (سبيرمان).

والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياس المفاهيم الحياتيةالمصور للأطفال المعاقين عقليا (ن=٥)

محاور المقياس	معامل الثبات
الحقائق والمعارف	٠.٥٧
المهارات	٠.٥٦
قواعد السلوك	٠.٩٥
الدرجة الكلية	٠.٩٣

حيث ر الجدولية تساوى ٠.٤٩ عند مستوى ٠.٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني تراوحت ما بين (٠.٥٦ –٠.٩٥) على مقياس المفاهيم الحياتية المصور، وهى معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥وهو ما يدل على ثبات المقياس.

(٣) بطاقة ملاحظة السلوك داخل وخارج الروضة:

قامت الباحثة بتصميم بطاقتي ملاحظة لسلوك الطفل، وذلك للتأكد من اكتساب الطفل للمفاهيم الحياتية عن طريق ملاحظة السلوكيات المعبرة عن ذلك، وذلك تبعا للخطوات التالية:

- تحديد أهداف بطاقة الملاحظة.
- تحديد العبارات الخاصة ببطاقة الملاحظة وصياغتها.
- التأكد من صلاحية الصورة المبدئية لبطاقتي الملاحظة.
- حساب صدق وثبات بطاقتي الملاحظة.

وبناء على ذلك تم الاتى:

- استخدام بطاقة ملاحظة سلوك الطفل قبل وبعد تطبيق برنامج الخبرات المتكاملة، وذلك لتقييم سلوك الطفل فيما يتعلق بجوانب الخبرات المتكاملة المقترحة.
- تقوم كل من المعلمة والباحثة بملاحظة سلوك الطفل إثناء ممارسته للأنشطة المختلفة وتفاعله مع أقرانه.
- يستخدم بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة الأب أو الأم أو القائمون على رعاية الطفل في المنزل، لملاحظة سلوكه خارج الروضة.
- تم تحديد مفردات بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة من خلال الإطلاع على أهداف الخبرات المتكاملة، ثم تم صياغة مفردات بطاقتي الملاحظة في ضوء تلك الأهداف.
- وضع أمام كل مفردة تدرجا لتقدير الاستجابات تبعا للسلوك الذي يقوم به الطفل الملاحظ، وهذا التدرج (دائما–أحيانا–لا يفعل) بحيث توضع علامة (صح) في الخانة التي تدل على مدى ممارسة الطفل للسلوك.
- تم ترجمة هذا التدرج في تقدير الأداء للسلوك الممارس إلى درجات على النحو الاتى:

* دائما: درجتان.
* أحيانا: درجة واحدة.
* لا يفعل: صفر.

وبذلك اشتملت بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل على مجموعة من السلوكيات يمكن ملاحظتها إثناء تفاعل الطفل في المواقف اليومية سواء بالمنزل أو الروضة، وإمكانية الحكم على هذا الأداء وفقا للمعيار

السابق، وقد اشتملت الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة على (٣٥) عبارة، بينما اشتملت بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة على (٣٦) عبارة سلوكية.

* صدق بطاقتي الملاحظة:

١- صدق المحكمين:

تم عرض بطاقتي الملاحظة على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة وذلك للتعرف على:

- مدى ملائمة الصياغة اللفظية للعبارات في بطاقتي الملاحظة للسلوك المطلوب من الطفل أداءه.
- مدى ارتباط مفردات بطاقتي الملاحظة بأهداف برنامج الخبرات المتكاملة.
- مدى إمكانية ملاحظة السلوك.

وبناء على آراء الأساتذة المحكمين، تم اخذ نسبة اتفاق (٨٠%) للآراء في إجراء التعديلات المطلوبة، وقد أسفرت آراء المحكمين عما يلي:

- شملت المفردات في بطاقتي الملاحظة جميع الأهداف الوجدانية والمهارية.
- العبارات المصاغة تقيس السلوك بشكل فعال.

وتم تعديل بطاقتي الملاحظة تبعا لآراء المحكمين كالاتى:

- تقليل عدد العبارات المراد ملاحظتها عند الأطفال لتكون لها مصداقية، حيث أن عدد العبارات كبير لملاحظة تلك الفئة من الأطفال.
- اجمع المحكمون على تصنيف العبارات داخل بطاقتي الملاحظة وفقا لعدد من المحاور الأساسية، ويضم كل محور عددا من العبارات المراد ملاحظة سلوك الطفل فيها، وهذه المحاور هي:

– الجسم والحواس. الصحة والنظافة. الغذاء والتغذية.

وبذلك أصبحت بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة تشمل على (٣٠) عبارة، بمجموع (٣٠) درجة لتقدير الدرجات التي سبق الإشارة إليه، بينما أصبحت بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة تشمل (٣٠) عبارة بمجموع (٦٠) درجة تبعا لتقدير الدرجات.

ومن خلال التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة والخبرات وجد انه من اللازم أن تشارك المعلمة في ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة، نظرا لأنها على علم بسلوك الأطفال، وتقضى معهم فترات طويلة، ولديها فكرة واضحة عن كل طفل معها في الروضة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على إيجاد معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للبطاقة لحساب معامل الصدق لبطاقتي ملاحظة سلوك الأطفال المعاقين عقليا على عينة قوامها خمسة أطفال من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية، والجدول التالي يوضح النتيجة:

جدول (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة

الأبعاد	معامل الصدق
الجسم والحواس	٠.٥٦
الصحة والنظافة	٠.٨٣
الغذاء والتغذية	٠.٥٨

حيث قيمة ر الجدولية = ٠.٤٩ عند مستوى ٠.٠٠٥..

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لمحاور بطاقتي الملاحظة تراوحت بين (٠.٥٦ -٠.٨٣) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على صدق البطاقة.

* ثبات بطاقتي الملاحظة:

١- ثبات بطاقتي الملاحظة من خلال اتفاق الملاحظين:

تعد طريقة اتفاق الملاحظين من أكثر الطرق استخداما لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة، ويتطلب هذه الطريقة أن يقوم بالملاحظة أكثر من مدرب في الوقت نفسه باستخدام بطاقة الملاحظة المراد حساب ثباتها، ويقوم كل منهم بتفريغ بياناته بمفرده مستقلا عن الآخرين.

ولحساب ثبات بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة اتخذت الباحثة الخطوات الآتية:

- قامت الباحثة وإحدى المعلمات التي تعمل مع الأطفال بملاحظة عدد خمسة أطفال من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية،

واستخدمت بطاقتان واحدة استخدمتها الباحثة والأخرى للمعلمة، ودونتا كلا منهما الملاحظات كل منهما منفردة عن الأخرى.

- تم تفريغ البيانات بشكل فردى، وبذلك تم الحصول على السلوكيات التى تمت ملاحظتها، وتم تحديد عدد مرات الاتفاق، وعدد مرات الاختلاف بين الباحثة والمعلمة.
- تم تطبيق معادلة Cooper لنسبة الاتفاق وهى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبتطبيق هذه المعادلة وجد أن نسبة الاتفاق تراوحت بين (٨٠%-١٠٠%)، وتم حساب المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق بين الملاحظين فكان (٨٩,٦)، وهو متوسط عال لنسب الاتفاق بين الملاحظين.

حيث أن نسبة الاتفاق أكثر من (٨٥%) مما يدل على ارتفاع ثبات بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة كما أشار (كوبر Cooper).

ولحساب ثبات بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة اتخذت الباحثة الخطوات الآتية:

- تم توزيع بطاقات الملاحظة على أباء وأمهات خمسه من الأطفال المعاقين عقليا من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية وذلك بواقع بطاقتين لكل طفل، حيث إحدى البطاقات يملؤها الأب، ونفس البطاقة تملؤها الأم بشكل فردى كما يطلب منهما، ويكتب كل

منهما على بطاقته ما يلاحظه من سلوكيات الطفل، مع التأكيد لهما أن البيانات المأخوذة للطفل سرية ولأغراض البحث العلمي، ويرجى منهم الصدق والدقة في ملء بطاقة الملاحظة.

- تم تفريغ البيانات بشكل مستقل بعضها عن بعض، وبذلك تم الحصول على السلوكيات التي تمت ملاحظتها، وتم تحديد عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف، ثم تم تطبيق معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق.

وبتطبيق هذه المعادلة وجد أن نسب الاتفاق بين ملاحظتي الأب والأم تراوحت بين (٨٣%-٩٧%) وهى نسب اتفاق عالية بين ملاحظة الوالدين لسلوك الطفل خارج الروضة باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

وتم حساب المتوسط الحسابي لنسب الاتفاق بين الوالدين وكانت (٨٦,٦) وهو متوسط عال لنسب الاتفاق، وهذا يدل على ارتفاع ثبات بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة.

ب- ثبات بطاقتي الملاحظة بطريقة إعادة التطبيق:

تم حساب معامل الثبات لبطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة وذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة على خمسة أطفال معاقين عقليا من مجتمع البحث ومن غير عينة البحث الأساسية، ثم أعيد تطبيق بطاقة الملاحظة على نفس العينة وبفاصل زمني بين التطبيقين قدره خمسة عشر يوما، وتم حساب معامل الارتباط بينهما باستخدام معادلة (سبيرمان)، والجدول الاتى يوضح النتيجة.

جدول(٧)

معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لبطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة للأطفال المعاقين عقليا (ن= ٥)

الأبعاد	معامل الثبات
الجسم والحواس	٠.٩١
الصحة والنظافة	٠.٥٧
الغذاء والتغذية	٠.٨٤
الدرجة الكلية	٠.٩٤

حيث قيمة ر الجدولية = ٠.٤٩ عند مستوى ٠.٠٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني تراوحت بين (٠.٥٧ – ٠.٩٤) على بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وهو ما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

(٤) برنامج خبرات متكاملة:

فلسفة البرنامج: تشتق فلسفة البرنامج المقترح من فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل المعاق عقليا، حيث أصبحت قيمة المجتمع تقاس بمدى ما تلقاه فئات المعاقين من رعاية وتوجيه، لكي يعيش المعاقون حياة طبيعية، ويسهموا في بناء مجتمعهم، وما أجمعت عليه الفلسفات التربوية من أهمية تعليم المعاق عقليا وتنمية شخصيته

وتوجيهها لتواجه البرنامج في الخبرة المتكاملة في المجتمع الذي يعيش فيه الطفل المعاق عقليا، وتعتمد على الفواصل بين المواد المختلفة، فان

هناك مزايا أخرى لهذا الأسلوب منها تسهيل عملية الاستيعاب والتذكر وانتقال اثر التعلم من مجال لأخر. كما أن ممارسة أنشطة علمية ورياضية ولغوية وفنية واجتماعية مرتبطة بموضوع معين تضاعف من فرص تكوين مفاهيم متكاملة ومترابطة لدى الأطفال بالمقارنة مع تقديم معلومات من خلال منهج مدرسي لكل مادة بشكل متصل، كما أن الموضوع من جوانبه المختلفة يعود الطفل على إتباع الأسلوب العلمي في مواجهة الظواهر والأحداث والمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية وفى حياته المدرسية مستقبلا، وهذا لا يتم من خلال تخصيص وقت لكل مجال خلال اليوم الدراسي، ولكنه يتحقق من خلال الخبرات التربوية والأنشطة التي تماثل ما يقوم به الطفل في حياته اليومية، حيث يعمل عقله وجسمه ومشاعره كوحدة واحدة متكاملة لا كأجزاء منفصلة، وفى بيئة شبيهة بالوسط الذي يعيش فيه.

وقد اعتمدت فلسفة البرنامج المقترح على الاتى:

١- الاعتماد على حواس الطفل في التعليم، لأنها أبواب المعرفة.

٢- اعتبار الطفل محور العملية التعليمية، ولذلك تصمم الأنشطة بصورة متنوعة لتلائم احتياجات كل طفل حسب قدراته ومعدل نموه من جانب، وتكون ذات قيمة وظيفية وفائدة تطبيقية في حياته اليومية من جانب آخر.

٣- تقديم الأنشطة للأطفال من خلال الوسائل التعليمية والأدوات الحسية الآمنة.

٤- التنوع في استخدام طرق تعليم متنوعة لتلاءم قدرات الأطفال، والتركيز على التعليم في مواقف حياتية واقعية قدر الإمكان.

٥- استخدام أساليب تعزيز مختلفة ومصاحبة لأداء الأطفال خلال الأنشطة التعليمية، وتدريبهم على السلوكيات الصحيحة المرغوبة اجتماعيا.

٦- التدرج في تعليم الأطفال من السهل إلى الصعب، والتركيز على المحسوسات، وتوفير بيئة تعليمية آمنة مناسبة للأطفال.

٧- ربط الأطفال بالبيئة من حولهم لحدوث التكامل بين الروضة والأسرة.

٨- التأكيد على أهمية المفاهيم والمهارات المرتبطة بالحياة اليومية بكافة أبعادها، وضرورة تضمينها في مناهج الدراسة بمدارس التربية الفكرية باعتبارها من المعارف والمهارات الحتمية في حياة الطفل المعاق عقليا سواء بالمنزل أو الروضة أو الشارع.

٩- الربط بين الأطفال وبيئتهم وحياتهم اليومية من خلال التعليم القائم على النشاط الذاتي واستخدام الحواس، وإن تكون اهتمامات الأطفال وحاجاتهم المرتبطة بحياتهم اليومية والبيئة المحيطة بهم هي محور العملية التعليمية.

أسس بناء البرنامج: تتلخص أسس بناء البرنامج فيما ياتى:

- أن يحقق محتوى البرنامج الغرض المراد منه.
- أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص نمو المعاقين عقليا القابلين للتعليم، وتتلاءم مع ميولهم واحتياجاتهم وإشباعها لديهم.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة تعمل على تهيئة النمو العقلي وتتحدى قدرات الطفل العقلية مع إعطائه الفرصة للنجاح فيها.
- الاعتماد في أنشطة البرنامج على تدريب الحواس عن طريق المثيرات المختلفة.

- أن تكون محتويات البرنامج مشوقة وممتعة ومثيرة لاهتمامات الطفل.
- التنوع في طرق وأساليب التعلم المستخدمة داخل أنشطة البرنامج ليتناسب مع مبدأ الفروق الفردية بين هؤلاء الأطفال.
- التدرج في الأنشطة المتضمنة في البرنامج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، مع الأخذ في الاعتبار مبدأ التكرار في عملية التعليم للتغلب على ضعف الذاكرة وضعف القدرة على الانتباه لدى هؤلاء الأطفال.
- أن يتضمن البرنامج أنشطة تمكن الأطفال من الوصول إلى مستوى الكفاءة الاجتماعية، والقدرة على الرعاية الذاتية، وفقا لحدود وقدرات كل منهم على حده.
- أن يحتوى البرنامج على تدريبات للأطفال على معايير السلوك المقبول اجتماعيا في مواقف مختلفة، ليحقق التكيف الاجتماعي والتوافق مع المجتمع إلى يعيشون فيه، وذلك من خلال معرفة الأطفال بالنظم الاجتماعية والمؤسسات الملموسة الذي يتعاملون معها في حياتهم اليومية
- أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة بالنسبة للأطفال، وكذلك بالنسبة للوسائل والأدوات المختلفة
- أن تحقق محتويات البرنامج الفرصة الملائمة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم لممارسة تم تعليمه في مواقف الحياة المشابهة، وربط وتطبيق ما يدرسونه بالحياة العملية.

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج المقترح إلى إكساب أطفال الروضة المعاقين عقليا بعض المفاهيم الحياتية. ويتفرع من هذا الهدف:

- مساعدة الأطفال المعاقين عقليا على النمو السوي جسميا واجتماعيا لتحقيق قدر كبير من الاستقلالية في حياتهم.
- تدريب الأطفال على بعض المهارات الأدائية للتعامل الآمن مع بعض الأدوات المستخدمة في الحياة اليومية.
- إرساء القواعد والسلوكيات المرغوبة اجتماعيا ليمارسها الأطفال حسب قدراتهم، وهذا لتفعيل أدوارهم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.
- مساعدة الأطفال على اكتساب معلومات ومعارف عن أنفسهم وعن ما يحيط بهم وتوظيفه لحماية أنفسهم من الأخطار.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: لقد تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج، وقد روعي أن تكون شاملة للمجالات الثلاث، المعرفية، الوجدانية، المهارية بما يتناسب وطبيعة العينة وطبيعة البرنامج.

العينة: يقدم هذا البرنامج على مجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بمرحلة رياض الأطفال بمدرسة التربية الفكرية بمجمع مدارس الجوفاء التابع لمنطقة الباحة والبالغ عددهم (١٠) أطفال تنقسم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة مع مراعاة التكافؤ بين المجموعتين من حيث:

العمر الزمني، والعمر العقلي، والمستوى الاجتماعي، والمفاهيم الحياتية.

محتـوى البرنـامج: يتكـون البرنـامج مـن مجموعـة مـن الخبـرات المتكاملة وموضوعاتها هي:

- اعرف جسمك.
- اعرف حواسك.
- اعرف غذاءك.

الأنشطة: تم تصميم البرنامج المقترح بعد الإطلاع على العديد من المراجع والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي وكذلك العمل في مجال رياض الأطفال، والزيارات الميدانية لمدارس التربية الفكرية، ثم تم إعداد استمارة لضبط الخبرات التعليمية المتضمنة في البرنامج وعرضها على مجموعة من الأساتذة الخبراء (المحكمين) للتأكد من صدقها وصلاحيتها للتنفيذ.

وفى ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين قامت الباحثة بعمل التعديلات اللازمة، وقد جاءت آراء المحكمين في التالي:

- اتفقت الآراء على شمول أهداف الخبرات التعليمية لجميع جوانب النمو، بينما يغفل ذلك في الأنشطة التقليدية في مدارس التربية الفكرية.
- الخبرات التعليمية متقنة في بناءها حيث أن الأنشطة تساعد في اكتساب الأطفال للمفاهيم الحياتية التي تظهر دلالاتها في سلوكياتهم التي يقومون بها.
- تعديل بعض صياغة الأهداف الإجرائية، وبعض العبارات في الأنشطة التعليمية، ومراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.
- توجيه النظر إلى الاهتمام باللغة واللهجة المناسبة للطفل في هذه المرحلة، وبذلك أصبح البرنامج صالحا للتنفيذ مع عينة البحث.

الجدول الزمني للبرنامج:

قسم البرنامج على مدى ثلاثة شهور بواقع ثلاثة أيام أسبوعيا بمعدل ساعتين يوميا، بواقع (٦) ساعات أسبوعيا، باجمالى (٣٦) برنامج يومي بواقع (٧٢) ساعة.

تجربة البحث الأساسية: تكونت تجربة البحث من ثلاث مراحل:

- القياس القبلي: تم تطبيق القياس القبلي لعينة البحث لمتغير لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة من الفترة ١٤٣٢/٤/٢١هـ إلى ١٤٣٢/٤/٢٥هـ.
- تطبيق البرنامج المقترح: تم تطبيق البرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية التي تكونت من (١٠) أطفال، وتتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، وتم تطبيق البرنامج بواقع يومان أسبوعياً بواقع ساعتان يومياً لمدة (١٢) أسبوع بإجمالي (٣٦) برنامج يومي، وتم ذلك في الفترة ١٤٣٢/٤/٢٨هـ إلى ١٤٣٢/٦/٢٢هـ.
- القياس البعدي: بعد انتهاء الفترة المحددة للتطبيق تم إجراء القياس البعدي لمتغير لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة خلال الفترة من ١٤٣٢/٦/٢٥هـ إلى١٤٣٢/٦/٢٩هـ وبنفس الشروط التي تمت في القياس القبلي،

إجراءات البحث: قامت الباحثة بإتباع الإجراءات التالية:

تم اختيار مدرسة التربية الفكرية الملحقة بمدارس الجوفاء بمنطقة الباحة لإجراء التجربة بصورة عملية نظراً لما يلي:

- توافر عدد مناسب من الأطفال المعاقين عقليا في المرحلة قيد البحث.

- موافقة إدارة المدرسة على إجراء وتطبيق أدوات البحث على أطفال المدرسة.
- توافر عدد من المعلمات وموافقتهن على التعاون في تطبيق أدوات البحث مع الأطفال.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١- معامل الارتباط للتحقق من صدق وثبات مقياس المفاهيم الحياتية المصور للأطفال المعاقين عقليا.

٢- معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق.

٣- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxcon) لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعات.

٤- اختبار مان ويتني (U.test) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي والبعدي، حساب تكافؤ المجموعتين.

رابعا: عرض وتفسير النتائج:

نتناول فيما يلي نتائج البحث في ضوء الفروض المطروحة، وما أسفرت عنه الدراسة الميدانية التجريبية، مع عرض النتائج التي توصلت إليها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، ويتم ذلك من خلال عرض الفرض، ويلي ذلك المعالجات الإحصائية، ثم عرض النتيجة، ثم مناقشة وتفسير هذه النتيجة.

التحقق من صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على انه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدى

على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة السلوك داخل الروضة، بطاقة ملاحظة السلوك خارج الروضة).

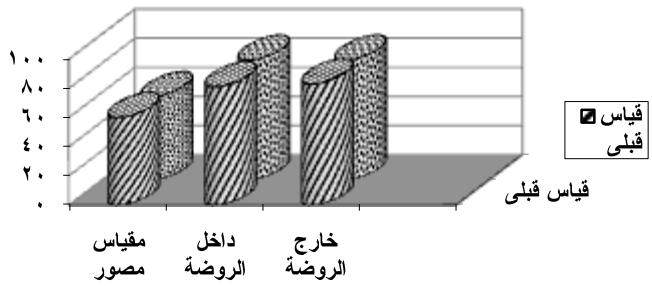
جدول (٨)

دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الحياتية المصور، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة (ن = ١٠)

لمقياس	أبعاد المقياس	الرتب	عدد الأطفال	م ر	T	الدلالة
المفاهيم الحياتية المصور	الحقائق والمعارف	الرتب السالبة	٢	١٠.٥	١٠.٥	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	١٧.٥		
		الرتب المتساوية	٣			
		الاجمالى	١٠			
	المهارات	الرتب السالبة	٣	٩	٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٤	١٦		
		الرتب المتساوية	٣			
		الاجمالى	١٠			
	قواعد السلوك	الرتب السالبة	٢	٣	٣	غير دالة
		الرتب الموجبة	٤	١٨		
		الرتب المتساوية	٤			
		الاجمالى	١٠			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٢	٩	٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	١٢		
		الرتب المتساوية	٥			
		الاجمالى	١٠			
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة	الجسم والحواس	الرتب السالبة	٢	٩	٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٣١.٥		
		الرتب المتساوية	٢			
		الاجمالى	١٠			

لمقياس	أبعاد المقياس	الرتب	عدد الأطفال	م ر	T	الدلالة
	الصحة والنظافة	الرتب السالبة	٣	٩	٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	٢٧		
		الرتب المتساوية	١			
		الاجمالى	١٠			
	الغذاء والتغذية	الرتب السالبة	٤	١٢	١٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٣	١٢		
		الرتب المتساوية	٣			
		الاجمالى	١٠			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٩	٩	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	٢٧		
		الرتب المتساوية	٢			
		الاجمالى	١٠			
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة	الجسم والحواس	الرتب السالبة	٢	١١	١١	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	١٨		
		الرتب المتساوية	٣			
		الاجمالى	١٠			
	الصحة والنظافة	الرتب السالبة	٣	١٣	١٣	غير دالة
		الرتب الموجبة	٥	١٧		
		الرتب المتساوية	٢			
		الاجمالى	١٠			
	الغذاء والتغذية	الرتب السالبة	٢	١٢	١٢	غير دالة
		الرتب الموجبة	٦	١٧		
		الرتب المتساوية	٢			
		الاجمالى				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤			
		الرتب الموجبة	٣	١٠	١٠	غير دالة
		الرتب المتساوية	٣	١٨		
		الاجمالى	١٠			

حيث T = ٨ عند مستوى ٠.٠٥= ٣ عند مستوى ٠.٠١



الشكل البياني (١)

متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي/ البعدي على بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة

يتضح من الجدول والشكل البياني السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدى لأطفال المجموعة الضابطة على المقاييس المستخدمة، وذلك يرجع إلى اعتماد مدارس التربية الفكرية على المناهج التقليدية التي تعتمد على تقديم المعارف والمفاهيم بطريق مجزئة ومنفصلة كل منها عن الآخر، بالإضافة إلى عدم توظيف تلك المعارف والمفاهيم في المواقف الحياتية مما يصعب على الطفل المعاق عقليا استيعاب تلك المفاهيم.

تتفق هذه النتيجة مع مارتن هنلى وآخرون (٢٠٠١) حيث يصبح الطفل متلقي لكم من المعلومات والمفاهيم المنفصلة بعضها عن بعض بدون أدنى توظيف لتلك المعلومات للاستفادة منها في الحياة الخارجية، وهذا يختلف عما نادت به التربية الحديثة من جعل المناهج التعليمية للأطفال المعاقين عقليا مناهج وظيفية، وتنمية الكفاءات الضرورية للأطفال للبقاء والعيش في الحياة اليومية (مارتن هنلى وآخرون،٢٠٠١: ١٥٣).

ويتفق مع ذلك نتائج دراسة ميدا فوجيتا (Meada Fujita,1999) في ضرورة المزاوجة بين اهتمامات الأطفال وتصميم الأنشطة المقترحة داخل البرامج المقدمة إليهم، وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم في المواقف التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من ذلك فان تعليم الأطفال المعاقين عقليا ما زال ينصب أساسا على ما يراه التربويون والقائمون على رعاية هؤلاء الأطفال وتعليمهم إياه من وجهة نظرهم، وهو ما اتفق مع نتيجة هذا الفرض في عدم حدوث تحسن ملحوظ في أداء أطفال المجموعة الضابطة التي تعرضت للبرنامج التقليدي بمدارس التربية الفكرية.

وبذلك تحققت صحة الفرض الأول في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدى لأطفال المجموعة الضابطة على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة، بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة).

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على انه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على المقاييس المستخدمة لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الحياتية المصور، وبطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة باستخدام اختبار (ويلكوكسون Wilcoxon) كما يوضحه الجدول التالي:

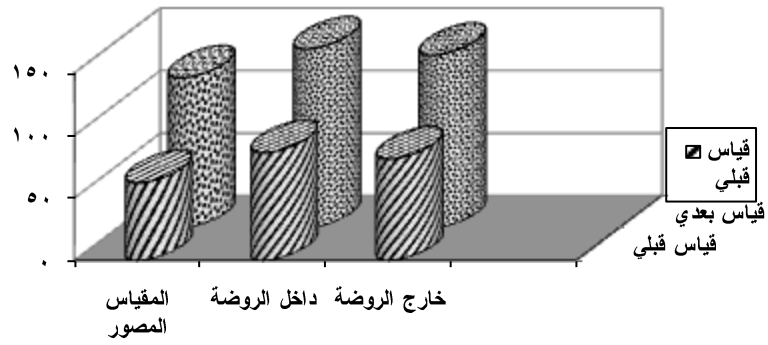
جدول (٩)

دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الحياتية المصور، وبطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة (ن = ١٠)

لمقياس	أبعاد المقياس	الرتب	عدد الأطفال	م ر	T	مستوىالدلالة
مقياس المفاهيم الحياتية المصور	الحقائق والمعارف	الرتب السالبة	٧	٤٢	٦	٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٣	٦		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	المهارات	الرتب السالبة	٩	٥٣	٢	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	٢		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	قواعد السلوك	الرتب السالبة	٨	٥٣.٥	٣.٥	٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٢	٣.٥		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٩	٥٥.٥	١.٥	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	١.٥		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة	الجسم والحواس	الرتب السالبة	٩	٥٣.٥	١.٥	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	١.٥		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	الصحة والنظافة	الرتب السالبة	٩	٥٤	١	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	١		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			

لمقياس	أبعاد المقياس	الرتب	عدد الأطفال	م ر	T	مستوىالدلالة
	الغذاء والتغذية	الرتب السالبة	٩	٥٣.٥	١.٥	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	١.٥		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	١٠	٧٩	صفر	٠.٠١
		الرتب الموجبة	-	صفر		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة	الجسم والحواس	الرتب السالبة	٨	٥٤	٢	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	٢		
		الرتب المتساوية	١			
		الاجمالى	١٠			
	الصحة والنظافة	الرتب السالبة	٩	٥٦	١	٠.٠١
		الرتب الموجبة	١	١		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	الغذاء والتغذية	الرتب السالبة	٩	٥٣	٤	٠.٠٥
		الرتب الموجبة	١	٤		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٩	٥٣.٥	١.٥	٠.٠٥
		الرتب الموجبة	١	١.٥		
		الرتب المتساوية	–			
		الاجمالى	١٠			

حيث z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥، z = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١



الشكل البياني (٢)

متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في القياسين القبلي/ البعدي على المقاييس المستخدمة

يتضح من الجداول السابقة أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط رتب كل من الفروق الموجبة والفروق السالبة لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في المقاييس المستخدمة وهى: مقياس المفاهيم الحياتية المصور – بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة– بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة.

ويرجع تحسن المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة في البحث الحالي إلى الأثر الايجابي لبرنامج الخبرات المتكاملة المقترح الذي تناولت خبراته مجموعة من الموضوعات ذات الأهمية لدى المعاقين عقليا، حيث بدأت الخبرات بالمفاهيم الخاصة بالطفل نفسه من خلال: اسمه– أجزاء جسمه– صفاته– نظافته الشخصية، ثم الحواس وتوظيف وتدريب تلك الحواس في إدراك المفاهيم الحياتية، ثم غذائه من حيث الوجبة المتكاملة– مصادر الطعام– الوجبات الغذائية ومكوناتها

وأهميتها.....، وهذا يتفق مع الاتجاهات الحديثة نحو تعليم الطفل المعاق عقليا المفاهيم والمهارات الحياتية التي تساعده على التعايش مع البيئة المحيطة به مثل كيفية استخدام حواسه الجسمية، وكيفية المحافظة على النظافة الشخصية، وغرس المبادئ والعادات الضرورية في الحياة لتنشئته تنشئة اجتماعية سليمة، وان يتعلم لنفسه وبنفسه، ويتحمل المسئوليات التي تجعله عضوا فعالا في أسرته ومجتمعه.

مما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الأطفال المعاقين عقليا من اجل إعدادهم للحياة وتقديم البرامج المعتمدة على الرعاية الذاتية الأساسية (التغذية–والملبس–والتدريبات على النظافة الشخصية)والتدريبات المتنوعة على مهارات الحياة اليومية وربطها بالمواد الأكاديمية (Gale (Encyeelopedia,2004:3، وكذلك توفير البيئة التعليمية الغنية بالخبرات والأنشطة المتنوعة المرتبطة بتلك المفاهيم المراد إكسابها للأطفال وربطها بحياتهم اليومية، مما يساعد على جعل المناهج التعليمية وظيفية، وذلك من خلال إعطاء المفاهيم في صورة اداءات وممارسات يقوم بها الأطفال تشتق أساسا من أنشطة الحياة اليومية، فقد أشار فاروق صادق (١٩٨٢) إلى أن المحك الرئيسي لتكوين المفاهيم عند الأطفال المعاقين عقليا هو حدوث سلوك أو فعل أو كلمة معينة تعبر عن تكوينه لديهم بصورة واضحة وملحوظة وبعيدا عن التجريد، بالإضافة إلى التركيز على السلوك الظاهري للطفل إثناء تفاعلاته مع البيئة يكشف لنا عن الطريقة التي يبنى بها الطفل مفاهيمه المختلفة عن العالم الذي يعيش فيه، ولذلك تعتبر المفاهيم الحياتية للأطفال المعاقين عقليا من أهم ما يجب أن يكتسبه الأطفال كمدخل لبداية تعلم ربط الحياة العملية بالحياة الأكاديمية، والانتقال بتعلم هؤلاء

الأطفال عن التعليم النظري البعيد عن اهتماماتهم واحتياجاتهم اليومية إلى الممارسة الفعلية في الحياة وبشكل وظيفي مما يشير إلى أهمية تصميم برامج وخبرات تعليمية خاصة بالأطفال المعاقين عقليا تمشيا مع الاتجاهات الحديثة في هذا المجال.

كما يرجع تقدم المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج المقترح إلى اعتماد البرنامج على الخبرات التربوية المتكاملة حيث أن الخبرات التعليمية المتكاملة كمنظومة تتكون من مجموعة من العناصر التي تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلا وظيفيا محققا لأهدافها المحددة، ولكن بالرغم من هذا الإحكام الشديد إلا أنها لا تشكل قيدا على حرية كل من المعلم والمتعلم، كما أنها لا تعتبر عائقا أمام إمكانية التعلم الفردي للطفل(سعديه بهادر، ٢٠٠٦: ٢٤٢)مما يتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانيات المعاقين عقليا القابلين للتعليم، فالخبرة المتكاملة تتكون من كل ما يكتسبه الطفل داخل الروضة من خلال المواقف المنظمة والأنشطة المخططة والحرة والموجهة (نظام الأركان وركن التعلم الموجه المقصود) والتي تتيح للطفل أن يشبع حاجاته وينمى مهاراته في تلقائية وايجابية، مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة" (منى جاد, ٢٠٠٤: ١٣٧).

لذا فالخبرة المتكاملة بخصائصها ومميزاتها تناسب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فالخبرة المتكاملة تعد بتصميمها الشامل المتكامل المرن، وباعتمادها على استراتيجيات وطرق تعليمية متنوعة قد ساهمت في الارتقاء بتعليم هذه الفئة وهى المعاقين عقليا، حيث أنها ساهمت في إحداث تغيرات مقصودة في السلوك الخاص بالأطفال واتجاهاتهم نتيجة تعرضهم للخبرات التعليمية التي تهيئها المعلمة للأطفال، باعتمادها على

عـددا مـن طـرق التعلـيم لتحقيـق الأهـداف التعليميـة المحـددة مسـبقا. بالإضافة إلى الانتقال من بيئة إلى أخرى غنية بالخبرات والمثيرات كان له أثاره الايجابية على النمو العقلي للطفل (عبد الرحمن،١٩٩٩: ١٨٤).

كما تتفق هذه النتيجة مع آراء محمد كامل (١٩٩٩) من حيث التركيز في تعليم هؤلاء الأطفال على استخدام الحواس المختلفة، حيث أنها تعد المداخل والبوابات لإكساب الطفل المعلومات والمعارف من خلال ألعاب يمارسها، فلا يوجد شئ في العقل لم يكن من قبل في الحس (محمد كامل،١٩٩٩: ١٢١)، وهو ما نادت به العديد من الدراسات والأبحاث التربوية مثل (عبد العليم شرف، ٢٠٠١) و(Baroody, 1996) و(Collins & others,1992)و(Bannerman & others, 1991).

أما بالنسبة لاعتماد برنامج الخبرات التربوية المتكاملة على عدد من الاستراتيجيات المختلفة المتنوعة فقد اعتمد البرنامج على استخدام إستراتيجية اللعب وتقديم بعض المفاهيم في صورة أنشطة مستقاة من الخبرات اليومية للأطفال، وتتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم وتشبع احتياجاتهم في الحركة والانطلاق بعيدا عن جو الفصل الدراسي الروتيني الذي يتطلب جلوسهم باستمرار ولفترات طويلة، وهذا يتفق مع ما نادت به مبادئ الصحة النفسية للأطفال المعاقين عقليا عند تصميم برامج تعليمية وتقديم الخبرات والمعارف المناسبة للطفل وبأسلوب يثير اهتمامه مع ربط التعليم باللعب للجمع بين التسلية والمتعة من جانب وتعميق إدراكهم للأدوار الاجتماعية والأنشطة المختلفة (زينب شقير،٢٠٠٢).

كما يجع تفوق المجموعة التجريبية وتحسنها في القياس البعدى على المقاييس المستخدمة إلى اعتماد البرنامج على استرتيجية النمذجة

في اكتساب المفاهيم الحياتية المتضمنة في البرنامج المقترح حيث اعتمد تصميم بعض الأنشطة على التعلم من خلال النمذجة وأساليب المعايشة الحقيقية للمواقف التعليمية الخاصة بالمفاهيم، وذلك من خلال تقديم نماذج للمفاهيم المتضمنة في البرنامج المقترح وتقريبها لتكون شبيهة بالواقع، كإجراء نمذجة أمام الأطفال عن النظافة الشخصية مثل: (غسيل الأسنان بالفرشاة والمعجون،غسيل اليد)، غسيل الخضروات والفواكه، ثم السماح للأطفال بتقليدها حيث أن التعلم من خلال الملاحظة من الأساليب الفعالة في التعليم.

وهذا يتفق مع آراء ناديه شريف (١٩٩٩) في كون الإنسان كائن اجتماعي يتأثر بالآخرين، ويتعلم منهم العديد من السلوكيات من خلال المحاكاة (ناديه شريف،١٩٩٩: ١١١)، فقد أتاحت إستراتيجية النمذجة للأطفال فرص الممارسة العملية والفعلية للأنشطة بطريقة آمنه، وبتوجيهات وإشراف المعلمة، حتى توصل الأطفال إلى الاندماج والمعايشة الكاملة للأحداث داخل الأنشطة في الخبرات التعليمية كما يمارسونها في حياتهم الطبيعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اورنستين (Ornstein,1995) حيث أشارت إلى استخدام إستراتيجية النمذجة يسمح للأطفال بتطبيق ما تعلموه واستخدامه في مواقف الحياة اليومية، بما يتفق مع مبادئ باندورا في استخدام التعلم بالملاحظة والمحاكاة والتقليد في إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية والعادات الحسنة من خلال تقديم نماذج كقدوة للأطفال للاستفادة بها في الحياة الواقعية.

كما اتضح من نتائج هذا الفرض تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقتي الملاحظة من خلال المعلمة وولى الأمر، وترجع هذه النتيجة إلى حرص الوالدين على متابعة الطفل الذي عكس بدوره مدى ما يتمتع به المحيط الأسرى من جو الحنان والطمأنينة بين أفراده.

وقد ظهر هذا الاهتمام بحث الوالدين لي متابعة محاولات طفلهم في الأنشطة البعدية التي يمارسها في المنزل، واستحسان اى محاولة ايجابية من الطفل مهما كانت بسيطة لتشجيعه على مزيد من التقدم، كما ظهر أيضا في المواظبة على الدوام (الحضور) في المدرسة ومتابعة أنشطة البرنامج المقترح.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه هانم شريف(١٩٩٧) في التأثير الايجابي لعملية التعلم القائمة على التعاون الأسرى ودعم الوالدين للأطفال المعاقين عقليا إثناء ممارسة البرامج النمائية، كما اتفقت مع دراسة محمد الإمام (١٩٩٩) في زيادة تفوق الأطفال على التدريبات نتيجة تعاون ولى الأمر.

نخلص مما سبق إلى تحقيق صحة الفرض الثاني في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدى لأطفال المجموعة التجريبية على المقاييس المستخدمة لصالح القياس البعدى.

التحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على انه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على المقاييس المستخدمة لصالح القياس البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المفاهيم الحياتية المصور، بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة باستخدام اختبار (مان ويتنى) كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (١٠)

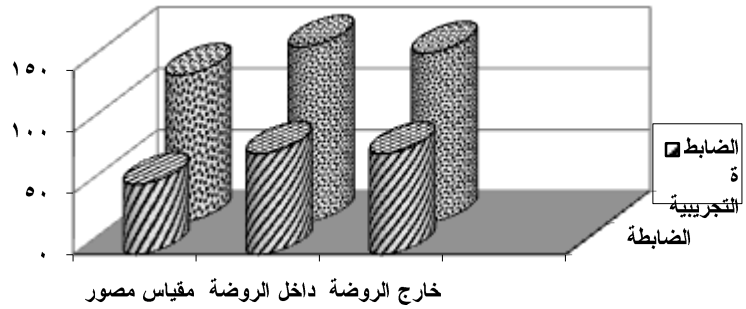
دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة الضابطة وبين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المقياس المصور للمفاهيم الحياتية، بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة (ن = ٢٠)

المقياس	الأبعاد	المجموعة	العدد	م ر	U الصغرى	مستوى الدلالة	الدلالة	اتجاه الفروق
مقياس المفاهيم الحياتية المصور	الحقائق والمعارف	التجريبية	١٠	١٣٣.٥	٢١.٥	-٢.١٥٤٣	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٧٧.٥				
		الإجمالي	٢٠					
	المهارات	التجريبية	١٠	١٣٩	١٦	-٢.٥٧٠١	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٧١				
		الإجمالي	٢٠					
	قواعد السلوك	التجريبية	١٠	١٤٣	١٢	-٢.٨٧٢	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦٥				
		الإجمالي	٢٠					

المقياس	الأبعاد	المجموعة	العدد	م ر	U الصغرى	مستوى الدلالة	الدلالة	اتجاه الفروق
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥٥	صفر	-٣.٧٧٩	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦٢				
		الاجمالى	٢٠					
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة	الجسم والحواس	التجريبية	١٠	١٣٦	١٩	٢.٣٤٣٣	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦٤				
		الاجمالى	٢٠					
	الصحة والنظافة	التجريبية	١٠	١٤٠	١٥	٢.٦٤٥٧	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٧٢				
		الاجمالى	٢٠					
	الغذاء والتغذية	التجريبية	١٠	١٣١	٢٤	٢.٧٢١٣	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٨٢				
		الاجمالى	٢٠					
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٣٨	١٧	٢.٤٩٤	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٧٥				
		الاجمالى	٢٠					
بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة	الجسم والحواس	التجريبية	١٠	١٣٩	١٦	٢.٥٧٠١	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦١				
		الاجمالى	٢٠					
	الصحة والنظافة	التجريبية	١٠	١٣٧	١٨	٢.٤١٨٩	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦٣				
		الاجمالى	٢٠					
	الغذاء والتغذية	التجريبية	١٠	١٤٢	١٣	٢.٧٩٦٩	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٦٥				
		الاجمالى	٢٠					
	الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٣١	٢٤	٢.٧٢١٣	دالة	التجريبية
		الضابطة	١٠	٨٢				
		الاجمالى	٢٠					

حيث z = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥ = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة الضابطة وبين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على المقياس المصور للمفاهيم الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.



الشكل البياني (٣)

متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدى على بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى على المقاييس المستخدمة (مقياس المفاهيم الحياتية المصور– بطاقة ملاحظة سلوك الطفل داخل الروضة– بطاقة ملاحظة سلوك الطفل خارج الروضة) لصالح القياس البعدى.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج الذي تم تطبيقه على أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم

تتعرض لأنشطة برنامج الخبرات المتكاملة، حيث تضمن البرنامج مجموعة متنوعة ومرتبطة بالمفاهيم الحياتية، بالإضافة إلى أنها تدور تلك الموضوعات والمفاهيم المتضمنة حول اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم اليومية، ومن ثم كان لهذه المفاهيم دلالة وظيفية في حياة الأطفال، وهو ما ساعد على زيادة إقبال الأطفال في المجموعة التجريبية على التعليم والدوام لممارسة أنشطة البرنامج.

كما يعكس تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدى مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة الفرق الواضح بين تقديم الخبرات المنظمة والمتكاملة والمترابطة في صورة خبرات متسلسلة من خلال برنامج الخبرات المتكاملة بما يشمله من أهداف ومحتوى وتقنيات تربوية وأساليب تقويم، وبين الطريقة التقليدية الروتينية التي تقدم الموضوعات في مدارس التربية الفكرية مع أطفال المجموعة الضابطة، التي تقدم المفاهيم الحياتية بصورة عشوائية غير مقيدة بمنهج محدد وواضح للمعلم ليسير وفقا له.

هذا في الوقت الذي سار اختيار الأنشطة والموضوعات التعليمية المكونة للخبرات التعليمية المتكاملة مع اهتمامات واحتياجات الأطفال المرتبطة بحياتهم الطبيعية، حيث تناولت الخبرات المتكاملة معظم المفاهيم التي تتعلق بالطفل، وكل ما يعزز شعوره بقيمته واستقلاليته ووجوده الشخصي وقدرته على الاعتماد على النفس بما يتلاءم مع مستواه، وذلك عن طريق التعليم والممارسة أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج المقترح، في ممارسة المهارات الاستقلالية الأساسية اللازمة للعناية بالذات، والاعتماد على النفس في المأكل وقضاء الحاجة والنظافة والحفاظ على الأجسام وكيفية العناية بها، فجاء اختيار الأنشطة موفقا

ومتماشيا مع أهداف الرعاية التربوية التعليمية للأطفال المعاقين عقليا من الوصول إلى تحقيق النمو والتوافق في مجالات متعددة من بينها النمو والتوافق النفسي(عبد المطلب القريطي،٢٠٠١: ٢٥٤).

كما جاءت هذه النتيجة لإعادة النظر في تنظيم البرامج المقدمة لهؤلاء الأطفال وتوجيهها لتزويد المدارس بالأدوات والخامات اللازمة لتوظيف الخبرات الأسرية داخل المدارس باستخدام الطرق الصحيحة، وتخطيط تلك الخبرات بناء على التكامل بين المدرسة والأسرة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة هانم شريف (١٩٩٧) في دراستها عن ضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة، وإعطاء برامج نمائية للأطفال تتناسب مع مستويات ذكائهم.

كما تشير هذه النتيجة إلى استخدام الباحثة واعتماد برنامج الخبرات المتكاملة على أنواع مختلفة من التعزيزات والتدعيمات الايجابية المحفزة للسلوك، مما ساهم في حدوث تفاعل ايجابي مع الأطفال، وتقبل توجيهات بعضهم لبعض أثناء ممارسة الأنشطة للوصول إلى المستوى المطلوب منهم، وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة نورمان وآخرون Norman &others (1994) حيث أشارت إلى زيادة إقبال الأطفال على التعليم وانجاز الأنشطة عند استخدام أساليب تعزيز ايجابية متنوعة ومحببة إلى نفوسهم.

كما تعزو الباحثة هذا التحسن أيضا إلى تعاون الوالدين أو إحداهما في متابعة طفلهما داخل المدرسة وخارجها، وخاصة في فترة تطبيق برنامج الخبرات المتكاملة على الأطفال، حيث كانت هناك فرص كثيرة للتعامل مع الوالدين أو القائمين على رعاية الأطفال، من خلال

إعطائهم إرشادات وتوجيهات هامة في متابعة الطفل تجاه الموضوعات والمفاهيم الحياتية المتضمنة في البرنامج المقترح ليلاحظها احد الوالدين، وذلك للتعرف على بقاء أثرها أو ممارسة طفلهما لتلك المفاهيم داخل المنزل، والتي تظهر بصورة واضحة في سلوكياته وتصرفاته إزاء بعض المواقف الحياتية التي يتعرض لها، وكانت أبعاد الصحة والنظافة والغذاء من أكثر الأبعاد أهمية ورغبة لدى الوالدين في متابعة تحسن الطفل فيهما، نظرا لان تلك الأبعاد كانت مصدرا للشكوى الدائمة من جانب الوالدين أما في عدم نظافة الطفل التي قد تكون نابعة من الطفل نفسه، أو إهمال والدته دون الاعتراف بذلك الإهمال، وسوء تغذية الطفل أما بالإكثار بتناول الأطعمة غير الصحية والمشروبات المحفوظة والغازية، أو التقليل في تناول الطعام بشكل عام، مما كان له أثرا في هذه النتيجة.

وهذا يتفق مع نتيجة دراسة هينجر ديفيد Hengner,David (1991) التكامل بين المدرسة والحياة الخارجية، اى الاهتمام بالنواحي النظرية والتطبيقية على حد سواء، ذلك لان الوالدين هما أكثر الأشخاص احتكاكا بالطفل ومواجهة لمشكلاته اليومية التي غالبا ما تتعلق بالتعديل السلوكي للطفل، خاصة فيما يتعلق بمجالات العناية بالنفس والاستقلالية (ايرل ى.بالثازار،١٩٩٩: ٢)، ومن خلال إرشادات المعلمة للعناية بالطفل خارج الروضة (المدرسة) مع الوالدين، مما كان له أثار ايجابية في تحسن سلوكيات الأطفال

نتائج البحث: من خلال البحث الحالي تحققت جميع فروض البحث وكانت النتائج كالاتى:

- عدم دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور – بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة).
- دلالة الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور – بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة) لصالح القياس البعدى.
- دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على (مقياس المفاهيم الحياتية المصور – بطاقتي ملاحظة سلوك الطفل داخل وخارج الروضة) لصاح المجموعة التجريبية.

الاستخلاصات: في ضوء نتائج البحث تم استخلاص ما يلي:

- تقديم المفاهيم الحياتية والمفاهيم عامة المراد تعليمها للأطفال المعاقين عقليا في صورة مواقف من حياتهم اليومية له تأثير واضح في غرس هذه المفاهيم.
- الابتعاد عن الطريقة التقليدية لافتقارها لكل سبل الجذب والتشويق للأطفال وتعاملها مع الطفل على انه كيان سلبي.
- التركيز على تعليم الأطفال المعاقين عقليا المواد الأكاديمية بربطها بالحياة اليومية لتكون بذلك ذات دلالة وظيفية.
- استخدام التعزيزات الفورية والمستمرة لتدعيم اداءات الأطفال للحفاظ على استمرارية دافعيتهم للتعلم.
- استخدام الخبرات التربوية المتكاملة مع الأطفال المعاقين عقليا لأنها تقدم المفاهيم والمعارف بربطها بالحياة فتصبح ذات دلالة وظيفية مما يتفق مع الاتجاهات الحديثة في تعليم المعاقين عقليا.

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما ياتى:

- الاهتمام بعمل دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات فى مدارس التربية الفكرية لتدريبهم على مواكبة المستحدثات في تعليم المعاقين عقليا.
- توعية وإرشاد الوالدين بضرورة التعاون الايجابي المثمر في العملية التعليمية لأطفالهم، لتقوية الصلة بين المدرسة والأسرة، وإشراكهم في تعليم الأطفال لما لذلك من أهمية كبيرة في توجيه وتعديل سلوك الأطفال في هذه المرحلة.
- إبراز أهمية تضمين المناهج الدراسية للأطفال المعاقين عقليا للمفاهيم الحياتية المختلفة وألا يقتصر ذلك على مرحلة الإعداد المهني فقط.

البحوث المقترحة: في ضوء نتائج البحث الحالي، نقترح إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- التكامل بين الأسرة والمعلمات في تعديل السلوك الغذائي للمعاقين عقليا.
- برنامج مقترح للوالدين وأثره على اكتساب الأطفال المعاقين عقليا للمفاهيم الحياتية.
- فاعلية التعلم النشط في اكتساب المعاقين عقليا بعض المفاهيم الحياتية.
- فاعلية الألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الحياتية لدى المعاقين عقليا.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- احمد حسين اللقاني (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- اليانور ونسيد، بيتى هوالد سميز (١٩٩٩): التخلف العقلي دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة(برامج وأنشطة)، ترجمة: سميه طه جميل، هاله الجروانى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- أمل الهجرسي (٢٠٠٢): تربية الأطفال المعاقين عقليا، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ايرل ى. بالثازار (١٩٩٩): تدريب المتخلفين عقليا فى المنزل أو المدرسة "دليل الوالدين والمدرسين ومدربي الأطفال بالمنزل" ترجمة: عبد الرقيب احمد البحيري، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- بيل جير هارت (١٩٩٦): تعليم المعوقين، ترجمة: احمد سلامه،القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- رحاب صالح محمد برغوث(١٩٩٩): "مدى فاعلية برنامج أنشطة مقترح لإكساب بعض المفاهيم المكانية للمتخلفين عقليا"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- زينب شقير (٢٠٠٠): سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، القاهرة، النهضة المصرية
- سعدية محمد على بهادر (١٩٩٦): المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، المؤسسة السعودية، مطبعة المدني، القاهرة.

- _____ (٢٠٠٦): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، عمان، الأردن، دار المسيرة.
- سهير كامل احمد (٢٠٠٨): التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، الانجلو المصرية.
- _____ (٢٠٠٨): سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- عادل عبد الله (٢٠٠٤): الإعاقات العقلية، القاهرة، دار الرشاد.
- عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٩): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة والأساليب التربوية والبرامج التعليمية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠١): سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبير صديق أمين (٢٠١٠): برنامج أنشطة لاكتساب المعاقين عقليا القابلين للتعليم بعض المهارات الاجتماعية باستخدام الدمج، مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- _____ (٢٠٠٩): برنامج مقترح لإكساب أطفال الروضة العاديين والمعاقين سمعيا بعض المفاهيم العلمية، مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- _____ (٢٠٠٩): فاعلية الألعاب التعليمية في إكساب المعاقين سمعياً بعض المفاهيم الرياضية، المؤتمر الدولي الخامس للبحوث العلمية وتطبيقاتها، جامعة القاهرة، ٢١-٢٤ ديسمبر.
- _____ (٢٠٠٦): فاعلية التكامل بين الروضة والأسرة في استخدام مهارات التواصل لإعداد الطفل ضعيف السمع للصف الأول الابتدائي، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- عزه عبد الفتاح خليل (٢٠٠٥): الأنشطة في رياض الأطفال، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.
- _____ وآخرون (٢٠٠٤): مرشد المعلمة لأنشطة الروضة المتكاملة، إدارة الكتب، وزارة التربية والتعليم: ج.م.ع.
- _____ (١٩٩٣): بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس. علاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، القاهرة، عالم الكتب.
- علا عبد الباقي (٢٠٠٠): الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، القاهرة، عالم الكتب.
- فرماوى محمد فرماوى، حياة المجادى (٢٠٠٤): مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العملية، مكتبة الفلاح، القاهرة.
- فوزي طه إبراهيم،احمد رجب الكلزة (٢٠٠٠): المناهج المعاصرة، منشاة المعارف، الإسكندرية.
- فيوليت فؤاد إبراهيم (٢٠٠٥): مدخل إلى التربية الخاصة، القاهرة، الانجلو المصرية.
- كمال إبراهيم مرسي (١٩٩٦): المرجع في التخلف العقلي، الكويت، دار القلم.
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠): تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مدخل إلى التربية الخاصة، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مارتن هنلى، روبرتا رامزي، روبرت الجوزين (٢٠٠١): خصائص التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة: جابر عبد الحميد، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد صالح الإمام (١٩٩٩): "اثر استخدام برنامج تربوي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال القابلين للتعلم "، رسالة

دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- محمد على كامل (١٩٩٩): التدريبات العملية للقائمين على رعاية ذوى الإعاقة الذهنية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- محمد محمد السيد (١٩٩٨): " فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم العدد لدى الأطفال المختلفين عقليا القابلين للتعلم"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- منى محمد على جاد (٢٠٠٧): مناهج رياض الأطفال، أنواعها، تخطيطها، تنفيذها وتقويمها، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.
- _____ (٢٠٠٦): أساليب التربية لطفل ما قبل المدرسة، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.
- _____ (٢٠٠٥): معلمة رياض الأطفال، إعدادها- علاقتها بالمستحدثات التكنولوجية،حورس للطباعة والنشر، القاهرة.
- ميرفت سيد مدني (٢٠٠٧): برنامج خبرات تربوية اثرائية متكاملة لتنمية الموهوبين في رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- ناديه محمود شريف (١٩٩٩): سيكولوجية التعلم وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، مطبعة حورس.
- نجلاء السيد عبد الحكيم (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تربوي للخبرات المتكاملة للطفل الكفيف في رياض الأطفال، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- هانم مختار شريف (١٩٩٧): " تنمية بعض الجوانب العقلية والانفعالية والاجتماعية للطفل المتخلف عقليا"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- هدى محمود الناشف (٢٠٠٥): قضايا معاصرة في تربية الطفولة المبكرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

- _____ (٢٠٠٣): تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- _____ (١٩٩٦): أساليب التربية في الطفولة المبكرة، حورس للطباعة والنشر، القاهرة.
- هيام محمد عاطف (٢٠٠٢): الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة، دار الفكر العربي، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Bannerman, D.J., Sheldon, J.B.&Sherman, J.A(1991): Teaching Adults with Severe and Profound Retardation to Exit their Home upon Hearing the Fire Alarm, Journal Of Applied Behavior Analysis, vol.24, No, 3.
- Baroody, A, J.(1996): Self Inevented Addition Strategies by Children With Mental Retardation, American Journal Of Mental Retardation, Vol. 101, N.1.
- Collins, Belva, C.(1992): Problem Solving to Prevent Work Injuries in Supported Employment. Journal of Applied Behavior Analysis, Vol. 29, No.3.
- Esbensen, A., Seltzer, M., Greenberg, J., & Benson, B., (2005): Psychometric Evaluation of a self. Report Measure of Depression for individuals with Mental Retardation., American Journal on Mental Retardation, Vol.110, pp 469-481.
- Gale Encyclopedia of Psychology (2004): P.3.
- Rondal, J.& Edward, S., (1999): Language in Retardation, San Diego: CA singular Publishing Groub, inc.
- 7- Hegner, David (1991): Life Skills Across The Curriculum Combined Teacher/ Student Manual for

The Program Description. ERIC Document, pp.303-366.

- Hooded Lenira (2002): An integrated approach to early Childhood education and Care: Early Childhood Family Policy Series, Unesco, France.
- Kirk, J & Amastasiow, R (1993): Education Exceptional Children, 7th ed, Houghton Mifflin Company.
- Meada Fujita Chizuko (1991): Understanding Life Words of Mentally Handicapped Children, Dissertation Abstracts International, Vol.51, No.11, May a.
- Norman, R.W.& others (1994): Intellectual Developmental Difference in External Memoru Strategies, American Journal on Mental Retardation, Vol.99, NO.1, P.19-31.
- Ornstein, A.C. (1995): Strategies for Effective Teaching, Second Edition, (Dubugue: Broun and Bench Mark).
- Pauline H.Turner (1994): Child Development And Early Education In Fancy Through Preschool, London.Allyn &Bacon Publishing.
- Scruggs, Thomas E., & others (1995): Scientific Reasoning of Students With Mild Mental Retardation, Investigation Preconceptions and Conceptual Change, Exceptionality, Vol.5, No.4, PP.223-244.
- 5- Willis I& Daisley, J (1995): The Assertive Trainer, A Practical Handbook on Assertiveness Courses, London Mcgraw- hill Book Company.