جـــــامعة دمشـــق
كـلـيــة الــتـربــيـة
قسم التربية الخاصة

فاعلــية خطــة تربويــة فرديــة في تنميــة مهارات الكتابة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في محافظة دمشق

دراسة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

نور إبراهيم

إشراف الدكتور

آذار عباس عبد اللطيف

الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة

دمشق
2015–2016م
1437–1438هـ

شكر وتقدير

لا يسعني هنا إلا التقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من مدّ ليّ يد العون وساهم في إنجاز هذه الدراسة وأخص بالشكر والامتنان والتقدير الكبير للدكتور آذار عباس عبد اللطيف المشرف على هذا العمل لما قدمه لي من رعاية واهتمام كبيرين، والذي لم يُقصر لحظة عن تقديم النصح والإرشاد وكانت لتوجيهاته وإرشاداته القيّمة الأثر الكبير في إنجاز وإثراء هذه الرسالة، لذا فإنني أدين له بالفضل وأسأل الله أن يمدّه بالصحة والعافية.

ولا يسعني أيضاً إلا أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة الحكم على هذه الرسالة، لما سوف يبذلونه من وقت وجهد في قراءة الدراسة وتقويمها.

وأتقدم بالشكر إلى أساتذتي الكرام في كلية التربية، لما قدموه لي من وقت وجهد في تحكيم أدوات الدراسة وتقديم النصائح العلمية التي ساهمت في تطوير العمل.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى معلمي وأطفال مركز التربية الخاصة للإعاقة الذهنية بمنطقة باب مصلى في محافظة دمشق لما أظهروه من تعاون والتزام جزآهم الله كل الخير.

وأخيراً الشكر والامتنان إلى كل من قدّم لي أي مساعدة ساهمت في إتمام هذه الدراسة، وأخص بالذكر أصدقائي في قسم التربية الخاصة.

الباحثة

فهرس المحتويات		الصفحة
شكر وتقدير		ب
فهرس المحتويات		د-و
فهرس الجداول		ز-ح
فهرس الأشكال		ط
فهرس الملاحق		ط
الفصل الأول	**المدخل إلى الدراسة**	
– مقدمة		٢-٤
أولاً – مشكلة الدراسة.		٥
ثانياً– أهمية الدراسة .		٦
ثالثاً– أهداف الدراسة.		٦
رابعاً– فرضيات الدراسة.		٧
خامساً– منهج الدراسة وأدواتها.		٧
سادساً– مجتمع الدراسة وعينتها		٨
سابعاً– حدود الدراسة.		٩
ثامناً– مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.		٩
الفصل الثاني	**الإطار النظري**	
المحور الأول	**الإعاقة العقلية**	
أولاً: مفهوم التخلف العقلي .		١٤
ثانياً: أسباب التخلف العقلي .		١٨
ثالثاً: نسبة انتشار التخلف العقلي.		٢٠
رابعاً: تشخيص التخلف العقلي.		٢١
خامساً: الخصائص العامة للمتخلفين عقلياً .		٢٤
سادساً: تصنيفات التخلف العقلي.		٢٨

سابعاً: البرامج التربوية للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.	٣٦
ثامناً: الفنيات المتبعة أثناء تدريس المتخلفين عقلياً .	٣٧
المحور الثاني **عملية الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)**	
أولاً: مفهوم عملية الكتابة .	٤٠
ثانياً: أهمية الكتابة .	٤٢
ثالثاً: المهارات اللازمة لتعلم الكتابة .	٤٣
رابعاً: أهداف تعليم الكتابة في المدرسة الابتدائية.	٤٤
خامساً: خصائص مهارة الكتابة اليدوية .	٤٥
سادساً: تعليم مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً .	٤٨
المحور الثالث: **الخطة التربوية الفردية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)**	
أولاً: مفهوم الخطة التربوية الفردية	٥٠
ثانياً: تعريف الخطة التربوية الفردية	٥٠
ثالثاً: أهمية الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً	٥٢
رابعاً: خطوات تدريب وتدريس الأطفال المتخلفين عقلياً	٥٤
خامساً: أهداف الخطة التربوية الفردية	٥٤
سادساً: مكونات الخطة التربوية الفردية	٥٥
سابعاً: أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلم الطفل المتخلف عقلياً وشروط صياغتها.	٥٨
ثامناً: العناصر الأساسية في الهدف السلوكي للطفل المتخلف عقلياً.	٥٩
تاسعاً: مكونات الخطة التعليمية الفردية للطفل المتخلف عقلياُ	٦٠
الفصل الثالث **الدراسات السابقة**	
أولاً: الدراسات العربية	٦٤
ثانياً: الدراسات الاجنبية	٧٥

ثالثاً :أهم ما استخلص من الدراسات السابقة :	٨٢
رابعاً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة	٨٣
خامساً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	٨٤
الفصل الرابع **منهج الدراسة وإجراءاتها**	
أولاً- منهج الدراسة.	٨٦
ثانياً- متغيرات الدراسة.	٨٦
ثالثاً- مجتمع الدراسة وعينتها	٨٧
رابعاً- أدوات الدراسة.	٨٩
خامساً- إجراءات تنفيذ الخطة التربوية الفردية	١٠٥
سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	١١٥
الفصل الخامس: **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها**	
أولاً- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها	١١٧
-نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.	١١٧
- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.	١٢٠
- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.	١٢٣
- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.	١٢٥
ثانياً- توصيات الدراسة ومقترحاتها.	١٢٨
قائمة المراجع	
قائمة المراجع العربية.	١٣٠-١٣٦
قائمة المراجعة الأجنبية (References).	١٣٧-١٣٩
ملخص الدراسة	
ملخص الدراسة باللغة العربية.	١٤١-١٤٥
ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية (Summary).	٢٠٠-٢٠٥

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	خصائص المجتمع الأصلي	٨٧
٢	خصائص عينة الدراسة	٨٨
٣	الصورة النهائية لعبارات مقياس مهارات الكتابة بصورتها الأردنية	٩٢-٩٣
٤	معاملات الارتباط بين بنود المقياس ودرجته الكلية	٩٤
٥	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه	٩٥
٦	معاملات الارتباط بين بنود المقياس ودرجته الكلية	٩٥
٧	نتائج معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ	٩٦
٨	نتائج معامل ثبات الإعادة	٩٧
٩	البرنامج الزمني لتنفيذ إجراءات الدراسة الاستطلاعية للخطة التربوية الفردية	١٠٣
١٠	نتائج تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني في متغير العمر	١٠٧
١١	نتائج تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية	١٠٧
١٢	نتائج تجانس المجموعة التجريبية في درجاتهم على مقياس مهارات الكتابة وفقاً لمتغير الجنس	١٠٨
١٣	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الأول	١٠٩
١٤	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الثاني	١١٠
١٥	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الثالث	١١١
١٦	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الرابع	١١٢
١٧	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الخامس	١١٣
١٨	البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل السادس	١١٤
١٩	نتائج اختبار مان ويتني لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على	١١٧

	مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية	
٢٠	نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية	١٢١
٢١	نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية	١٢٣
٢٢	نتائج اختبار مان ويتني لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدي	١٢٦

فهرس الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	التمثيل البياني للفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية	١١٩
٢	التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية وبعدها	١٢٢
٣	التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية في القياسين البعدي والمؤجل	١٢٤
٤	التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية	١٢٧

فهرس الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	- قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.	١٤٧
٢	- مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (إعداد فاروق الروسان-٢٠٠١).	١٤٨-١٥٤
٣	- استمارة خلاصة نتائج مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (إعداد فاروق الروسان-٢٠٠١).	١٥٥
٤	- جلسات الخطة التربوية الفردية في صورتها النهائية.	١٥٦-١٩٨
٥	- قائمة مهارات الكتابة	١٩٩

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

- مقدمة

أولاً -مشكلة الدراسة .

ثانياً - أهمية الدراسة .

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- فرضيات الدراسة.

خامساً- منهج الدراسة وأدواتها.

سادساً- مجتمع الدراسة وعينتها.

سابعاً- حدود الدراسة.

ثامناً-مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية..

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة الدراسة

يعد ميدان التربية الخاصة أحد الميادين الحديثة التي لاقت اهتماماً متزايداً من قبل المختصين والعاملين في ميدان التربية ومختلف المجالات المهنية الأخرى، وقد شهد تطور هذا الميدان انطلاقة قوية ومتسارعة نتيجة لعوامل ومتغيرات اجتماعية وثقافية عديدة منها ما هو إنساني أو أخلاقي أو اجتماعي أو تشريعي وجميعها تنادي بضرورة توافر الخدمات والبرامج التربوية المتخصصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومن بينها الأطفال المتخلفين عقلياً وصولاً بها لاستثمار أكبر قدر ممكن من إمكاناته وطاقاتها، ومساعدتها على تحقيق ذواتها، والاندماج في المجتمع .

(عبد اللطيف،٢٠٠٧ ص ١٢)

فالتخلف العقلي من أهم المشكلات التي تواجهها الدول على اختلاف توجهاتها نظراً لما تمثله من طاقة بشرية معطلة تحتاج إلى مزيد من الرعاية والاهتمام من جهة ، وتكبد الدولة الكثير من الجهد والمال في سبيل إعداد أفرادها المتخلفين عقلياً للحياة بما يتلاءم مع إمكاناتهم العقلية المحدودة التي تجعلهم أكثر قدرة على التوافق سواء مع الذات أو مع الآخرين من جهة أخرى، وبالتالي فإن ظاهرة التخلف العقلي تؤثر على المتخلفين عقلياً من حيث تصرفهم في المواقف الإجتماعية المختلفة وفي تفاعلهم مع الآخرين. ونظراً لتعقد مشكلة التخلف العقلي سواء من حيث عواملها ومسبباتها، أو من حيث مظاهرها وما يترتب عليها من عدم قدرة الطفل المتخلف عقلياً من تحقيق معدل النضج اللازم في نمو الجوانب العقلية واللغوية والإجتماعية والحركية وغيرها خاصة في مراحل الطفولة المبكرة فإن أساليب الرعاية التربوية والإرشادية لقيت اهتماماً متزايداً من الباحثين والمتخصصين في الآونة الأخيرة بما يتناسب مع احتياجات المجتمع والسياسات التربوية والعلاجية التي تتبناها الدول العربية وذلك في المجالات العلاجية والتأهيلية لحالات التخلف العقلي كأسلوب وقائي ونمائي وعلاجي لجوانب القصور المختلفة في شخصية المتخلف العقلي خلال مراحل وفترات نموه المختلفة

وذلك من أجل الاستفادة مما تبقى لديهم من قدرات ومن ثم تحقيق الكفاية الذاتية والإجتماعية والمهنية والتي تمكنها من الحياة في المجتمع وتحقيق التوافق مع أفراده وبالتالي تحويلهم من طاقة معطلة إلى طاقة منتجة (البخش،١٩٩٧ص٥٩).

وهذا ويتصف المتخلفون عقلياً القابلون للتعليم بعدد من الخصائص والسمات العامة التي تجعلهم مختلفين عن غيرهم من الأطفال العاديين ومن هذه الخصائص والسمات :نقص القدرة على الانتباه والتركيز والإدراك والتخيل والتفكير والفهم، ونقص القدرة على الاتصال اللفظي بالإضافة إلى نقص القدرة على أداء المهارات الأكاديمية ، ومع التطور بدأ المجتمع ينظر إلى المعوقين على أنهم ليسوا بعاجزين، وإن المجتمع هو الذي عجز عن فهم قدراتهم وإمكانياتهم وغدا فهم المعوق نتيجةً لذلك أمراً نسبياً، والحلول المقدمة للمعوقين حلولاً فردية.

وعندما أطلت الإنسانية بوجهها الحضاري الحقيقي اكتشف الناس أن التخلف العقلي قضية اجتماعية وليست قضية فردية، ومن هذا المنطلق فإن لدى الطفل المتخلف عقلياً الكثير من المهارات التي يحتاج إلى تنميتها والاهتمام بها من خلال وضع الخطط التربوية المناسبة له . وانطلاقاً من ذلك أصبح الاهتمام بمسالة التعلم ضرورة حتمية سواء لدى الاطفال المتخلفين عقلياً أو الأطفال العاديين لما له من أهمية في حياتنا اليومية من جهة وتحديد المكانة الاجتماعية للفرد من جهة ثانية. وما دام التعلم قائما وباقيا بقاء الحياة فلا بد من البحث عن سلسلة من المقومات التي لها علاقة بعملية التعلم والبحث عن الصعوبات التي تواجه عملية التعلم ومعرفة أسبابها حتى يمكننا التغلب عليها لأن كل من يتعلم يواجه صعوبة سواء أكان عادياً أم معوقاً.

وتعتبر الكتابة إحدى المهارات الاساسية التي تحقق أهدافاً بالغة الأهمية للفرد (عادياً كان أم معاقاً) فهي وسيلة أساسية لاكتساب المعرفة والثقافة ، كما أنها أداة رئيسية من أدوات التعلم لجميع المواد في الحياة الدراسية (الحسن،٢٠٠٠، ص٢). ومن ناحية اخرى تعتبر الكتابة نوعاً من أنواع المهارات اللغوية ويقصد بها قدرة الطفل (العادي أم المتخلف عقلياً) على نسخ ما يكتب أمامه وكتابة ما يملي عليه ، وكذلك القدرة على كتابة ما يجول في خاطره والتعبير عما في نفسه. وتأتي هذه المهارة بعد تعلّمه الحروف عن طريق أصواتها ، لأنه يتعلم أولا رسم الرموز الكتابية من أعداد وحروف.

والكتابة أيضاً وسيلة للتعبير عن الأفكار والمشاعر ، بالإضافة الى أنها مهارة تتطلب التآزر البصري الحركي بين العين واليد. حيث تُجمعْ نظريات الكتابة على أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة وهي: التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة. وبالتالي يمكن القول إنه نتيجة لتعدد أبعاد مهارة الكتابة يواجه العديد من الأطفال المتخلفين عقلياً مشكلات في الكتابة والتي تؤثر بدورها تأثيراً بالغاً على تحصيلهم الأكاديمي. وبالتالي فإن الإهتمام بتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً مسألة تستحق التمعن و التدقيق لأنهم يعانون من اضطرابات عميقة : من قصور في الذاكرة و الانتباه ، وكذلك قصور في الإدراك بصفة عامة. ومن المشاكل التي تنجم عن ذاك القصور لديهم مشكلات في مهارات الكتابة الاستعداد لها والتي قد تعود إلى ضعف السيطرة على الحركات الدقيقة أي أن المهارات الحسية الحركية المطلوبة لتشكيل الحروف لديهم ضعيفة، وغالباً ما يكون ذلك نتيجة عدم خبرة الطفل المتخلف عقلياً في كيفية كتابة الحروف بشكل صحيح أو تكون نتيجة مشكلة ما في مسك القلم بشكل صحيح أو في حركة اليد . ومن هذا المنطلق فإن الطفل المتخلف عقلياً لديه الكثير من المهارات التي يجب علينا (نحن كأخصائيين) تنميتها والإهتمام بها من خلال الخطط التربوية المناسبة ، لهذا فإن موضوع الدراسة الحالية سوف يهتم بأحد الجوانب الاكاديمية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والمتمثل بمهارة الكتابة نظراً لوجود أعداد كبيرة من المتخلفين عقلياً لديهم مشكلات في الكتابة من جهة. كما إن الكتابة لا تلقى الإهتمام المناسب من قبل المعلمين والمربين الذين يتعاملون مع الأطفال المتخلفين عقلياً من جهة ثانية.

ونظراً لأهمية الخطط الفردية في تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم فإن الدراسة الحالية أيضاً ستقف عند معرفة مدى ما تحققه الخطة التربوية الفردية من تقدم في تنمية مهارات الكتابة لديهم ، حيث أن الخطة التربوية الفردية تقوم أساساً على افتراض مفاده أن من الأهمية التعامل مع الطفل الذي يتسم بخصائص فريدة ، فليس مقبولاً التعامل مع الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط كمجموعة متماثلة وإنما يجب الانطلاق من احتياجات كل طفل على حدة فالخطة يجب أن تقدّم للطفل وليس للفئة التي ينتمي اليها.

أولاً - مشكلة الدراسة

من المؤشرات الدالة على مدى تطور المستوى النمائي والمعرفي للطفل (العادي او المعاق) القدرة على الكتابة، فالعوامل التي تسبق تعلّم الكتابة متعدّدة منها تنمية العضلات الصغرى ، وتنمية التآزر البصري والحركي بالإضافة إلى تنمية الدافعية. والمؤشرات المبكرة على وجود مشاكل في مهارات الكتابة هي: اضطراب أو تباطؤ في المهارات الحركية الدقيقة التي تقوم بها العضلات الصغيرة كالأصابع والمعصم، ومشكلات في المعالجة الإدراكية بالإضافة لنقص في المهارات الاجتماعية والنضج الانفعالي وبالتالي فإن تنمية مهارة الكتابة لدى الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم عملية تتطلب جهداً واضحاً لأن التدرب على الكتابة يتطلب منه أن يكون يقظاً ومنتبهاً ونشطاً في عملية التعلم ولكن وجود عرض جسمي لديه يقلل من نشاط وحيوية الطفل فيحول ذلك بينه وبين التركيز أو الإسهام بشكل مستمر في عملية التعلم.

وقد أثبتت نتائج عدد من الدراسات أجريت على المتخلفين عقلياً مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريسهم وتعليمهم مثل **دراسة الخشرمي** (1988) و**دراسة الجفري**(2002) التي بينت "مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لذوي التخلف العقلي البسيط". بينما وضحت **دراسة حرز الله وسالم** (2005) "أهمية الخطة التربوية الفردية في تعليم المتخلفين عقليا". أما في هذه الدراسة الحالية فستدرس الباحثة فعالية الخطة التربوية الفردية في تعليم الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلّم .

فقد تبين للباحثة أثناء الزيارات المتكررة التي قامت بها إلى مراكز ترعى شؤون الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أنهم يعانون من مشكلات في الكتابة تتمثل في مشكلات تتصل بمسك القلم وعدم القدرة على وصل النقاط بعضها ببعض وكذلك عدم القدرة على كتابة الحروف الهجائية بشكل صحيح بالإضافة إلى عدم القدرة على استخدام الألوان أو كتابة وتركيب الكلمات وكذلك على رسم الأشكال الهندسية ،الأمر الذي دفعها لإجراء دراسة حول هذه المشكلات وخاصة بعد أن تبين لها ندرة الدراسات التي تناولت هذه المشكلات. ومن هنا برزت أهمية المشكلة لدى الباحثة والتي تمحورت حول فاعلية الخطة التربوية الفردية لدى كل طفل متخلف عقلياً قابل للتعلم كأسلوب تربوي

علاجي قائم على اساس التعليم الفردي في تنمية مهارات الكتابة لديه، وانطلاقاً مما تقدم تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الآتي:

ما فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم؟

ثانياً- أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من :

- جدة الموضوع في البيئة المحلية، حيث لم يتم تناول هذا الموضوع في سوريا (حسب علم الباحثة)، وقليلاً ما تم تناوله في البيئات العربية .
- كونها من الدراسات التي سعت الى دراسة مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ، فهناك حاجة ماسة إلى وضع آليات وخطط لتنمية مهارات الكتابة لدى الاطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .
- المرحلة العمرية التي نتناولها ، وهي المرحلة الممتدة من (٨-١٢) سنة، فالطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلّم في هذه المرحلة العمرية يحتاج إلى كثير من الأنماط والنماذج والخبرات والمهارات التربوية المتنوعة وإلى أساليب الرعاية التربوية والنفسية في جو يسوده التعاطف الوجداني ، وبيئة مملوءة بالمثيرات اللغوية والثقافية ذات الأهمية القصوى في تحقيق النمو المتكامل قدر المستطاع للطفل المتخلف عقلياً.

ثالثاً: أهداف الدراسة

يتجلى الهدف الرئيسي من الدراسة الحالية في تصميم خطة تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

ويتفرع عن هذا الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية الآتية:

١. تصميم خطة تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢. الكشف عن فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
٣. الكشف عن مدى استمرار فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بعد مرور عدة أسابيع من تطبيقها.
٤. الكشف عن فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس.

رابعاً- فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التأكد من صحة الفرضيات التالية:
١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الكتابة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين البعدي والمؤجل.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس.

خامساً- منهج الدراسة وأدواتها

١. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي وهو "المنهج الذي تتم فيه السيطرة على المتغيّرات ويتحقّق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمّى المجموعة الأولى بالمجموعات التجريبيّة، وتسمّى المجموعة الثانية بالمجموعة الضابطة"

(البياتي، ٢٠٠٤، ص ٤٣)، وقد اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية نموذج التصميم باستخدام المجموعات المتكافئة (تجريبية/ ضابطة)، الذي يعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام.

٢. أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام وإعداد الأدوات الآتية:

١. مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية ميتشغان الأمريكية عام (1976) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧).

٢. الخطة التربوية الفردية (إعداد الباحثة).

سادساً- مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل المجتمع الأصلي بجميع الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في محافظة دمشق، والبالغ عددهم حصب إحصائيات وزارة الشؤون الاجتماعية في المعاهد الحكومية (68) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، يتوزعون على معهدين من معاهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في محافظة دمشق، وهما معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في المزة، ومعهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية سحبت عينة مقصودة بلغت (12) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، الذين تتراوح أعمارهم بين(٨ ولغاية ١٢) عاماً، اختيروا من معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى بمدينة دمشق.

إذ تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين على النحو الآتي:

- (٦) أطفال للمجموعة التجريبية.
- (٦) أطفال للمجموعة الضابطة.

سابعاً- حدود الدراسة .

عند تعميم نتائج الدراسة الحالية لابد من الأخذ بعين الاعتبار المحددات الآتية:

- **الحدود البشرية:** عينة مكونة من (١٢) طفل وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، والذين تتراوح أعمارهم بين (٨-١٢) سنة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتتضمن كل مجموعة (٦) أطفال من الذكور والإناث.
- **الحدود المكانية:** معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى في مدينة دمشق.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من (٢٠١٦/١/٤ ولغاية ٢٠١٦/٥/١٢)
- **الحدود العلمية:** تتجلى الحدود العلمية لهذه الدراسة في:

١- دراسة فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم كونها الخطوة الرئيسية والأساسية لتعلم الكتابة.

٣- إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة في حدود خصائص العينة والأدوات المستخدمة فيها.

ثامناً- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

خطة تربوية فردية :هي خطة يتم تصميمها بشكل خاص لطفل معين كي تقابل حاجاته التربوية وتشمل الأهداف المتوقع تحقيقها وفقاً لمعايير معينة وفي فترة زمنية محددة .

(يحيى ،٢٠٠٦،ص٢٤)

مهارات الكتابة : هي عملية تتضمن عدة مهارات حركية ، تتصل بالرسم الكتابي ،وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية ، والقدرة على تهجي الكلمات ، والقدرة على الربط بين الكلمات (علي سلام ،1988، ص 63)

الكتابة اليدوية: هي عملية معقدة تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة ، فقد تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين والتناسق بين حركة العين واليد وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها ، كما تتطلب دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحس الحركية للحروف والكلمات .(الزيات ، 1998، ص516)

التهجئة : هي قدرة الفرد على ترميز الحروف والكلمات بمعنى تحويل الصورة الذهنية الرمزية للحروف والكلمات من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها منها الساكن والمتحرك (الضم ،الفتح ،الكسر) إلى صيغة مكتوبة . (البطانية،2005 ،ص163)

التعبير الكتابي :هو القدرة على الكتابة بقوة ووضوح ودقة وحسن عرض مما يجول بالخاطر والفكر ومما يدور بالمشاعر والأحاسيس في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب. (عطا ، 2006، ص218)

التعريف الإجرائي لمهارة الكتابة :هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار مهارات الكتابة المستخدم بما يتناسب مع متطلبات الدراسة .

التخلف العقلي: تعرف الجمعية الأمريكية التخلف العقلي: "بأنه نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن ، يتصف بأداء ذهني وظيفي تحت المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية :التواصل ،العناية الشخصية ،الحياة اليومية المنزلية ، المهارات الإجتماعية ، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة الجوانب الأكاديمية الوظيفية، قضاء وقت الفراغ ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشر " (عبيد ،٢٠٠٠،ص٣٣).

الأطفال المتخلفون عقلياً القابلون للتعلم : هم الأطفال من فئة التخلف العقلي البسيط و الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (50–70) درجة باستخدام أحد مقاييس الذكاء الفردية، والمعاقين من هذه الفئة يمكن تدريبهم وتعلميهم من أجل أن يصبحوا مستقلين ومعتمدين على ذواتهم، وعادة ما يتوقف تعليمهم الأكاديمي عند نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. (الزيود، 2000، ص305)

وتعرفهم الباحثة إجرائياً بأنهم : الأطفال القابلون للتعلم الذين تم اختيارهم من معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى بمدينة دمشق حيث يتراوح معدل ذكائهم بين (50–70) كما تتراوح أعمارهم بين (8–12) سنة .

الفصل الثاني - الإطار النظري

المحور الأول: التخلف العقلي

المحور الثاني: عملية الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

المحور الثالث: الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

الفصل الثاني - الإطار النظري

المحور الأول: التخلف العقلي

- أولاً: مفهوم التخلف العقلي .
- ثانياً: أسباب التخلف العقلي .
- ثالثاً: خصائص المتخلفين عقلياً .
- رابعاً: تشخيص التخلف العقلي.
- خامساً: نسبة انتشار التخلف العقلي .
- سادساً: تصنيفات التخلف العقلي.
- سابعاً: البرامج التربوية للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
- ثامناً الفنيات المتبعة أثناء تدريس المتخلفين عقلياً .

الفصل الثاني

المحور الأول- التخلف العقلي

تعرض الباحثة في هذا الفصل الأطر النظرية لموضوع بحثها من خلال إعطاء خلفية نظرية علمية عن أهم المتغيرات ذات الصلة بالدراسة الحالية والمتمثلة في التخلف العقلي (Mental Retardation) ومهارات الكتابة (Skills Writing) ، والخطة إذ تستعرض الباحثة تعريفات التخلف العقلي ومدى انتشاره وأسبابه وتصنيفاته وخصائصه وكيفية تشخيصه بالإضافة إلى البرامج التربوية والفنيات المتبعة أثناء تدريس المتخلفين عقليا .

أولاً: مفهوم التخلف العقلي

ظهرت في اللغة العربية العديد من المصطلحات التي تفسر مفهوم التخلف العقلي ومنها مصطلح النقص العقلي (mental deficiency) ومصطلح الضعف العقلي(mental subnormal). كما ظهرت في اللغة العربية بعض المصطلحات القديمة التي تشرح مفهوم التخلف العقلي التي قلّ استخدامها في الوقت الحاضر ومنها مصطلح (الطفل الغبي) أو (الطفل البليد). ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات التي تفسر وبطريقة ما عن مفهوم التخلف العقلي فيميل الاتجاه الحديث في التربية الخاصة إلى استخدام مصطلح التخلف العقلي. وتبدو مبررات استخدام ذلك المصطلح مرتبطة باتجاهات الأفراد نحو التخلف العقلي وتغيرها نحو الإيجابية ،إذ يرشدنا مصطلح التخلف العقلي على اتجاه إيجابي في النظرة إلى هذه الفئة ، في حين تدلنا المصطلحات القديمة أو غيرها على اتجاه سلبي نحو هذه الفئة (الروسان،٢٠٠٥، ص١٥).

ويُعَدُّ موضوع التخلف العقلي اليوم من المواضيع المتعددة الجوانب وشديدة التعقيد، إذ تتطلب هذه الظاهرة تضافر جهود عدد غير قليل من العلماء في مختلف التخصصات مثل الطبيب والصيدلي وعالم الوراثة وعالم النفس والأخصائي الاجتماعي والنفسي والتأهيلي وولي الأمر. ولا يقتصر موضوع التخلف العقلي على عامل واحد مؤثر في نشوئه وتطوره، إنما يتعلق الأمر بوجه

خاص بالتفاعل المشترك بين العوامل الوراثية أو العوامل البيئية التي يتعدى عددها المئات من العوامل الأولية والثانوية والتي يعزى إليها سبب حدوثه.

إذ تبين أن هذه الفئة من فئات التربية الخاصة (فئة التخلف العقلي) تتسم بالصعوبة والتعقيد فلا يكاد أي مجتمع يخلو منها ،كما أنه تم تناولها بعناية في معظم ميادين العلم والمعرفة كميدان علم النفس والتربية والطب والإجتماع والقانون والسبب في ذلك يعود إلى تعدد الجهات المعنية في تفسير هذه الظاهرة وأثر ذلك على المجتمع (المرجع السابق،٢٠٠٥، ص ١٤-١٥).

ويشير التخلف العقلي أيضاً إلى : النقص في درجة ذكاء الفرد وغالباً يكون موروثاً مما يؤدي إلى توقف في نمو خلايا الدماغ، ويصفه بعضهم بأنه عدم اكتمال في الجهاز العصبي ،مما يؤدي الى عدم قدرة الفرد على التكيف مع نفسه ومع البيئة من حوله (الزيود،٢٠٠٠ص١٩).

كما أشير إلى التخلف العقلي على أنّه :توقف أو عدم تكامل التطور العقلي ونضجه ،مما يؤدي إلى نقص في الذكاء لا يسمح الفرد بحياة مستقلة أو حماية نفسه ضد المخاطر(الميلادي ،2006،ص25).

ولهذه الظاهرة امتداد متشعب في أبعاد عدة منها: البعد التربوي والمهني والنفسي والاجتماعي وهذا أدى إلى تشابك أبعادها حتى صار من الصعب الفصل بينها عند تناولها بالبحث والدراسة، وهذا الأمر ساهم في تعدد مفاهيم التخلف العقلي تبعاً للتخصص وللخلفية النظرية والمجال العلمي ، إذ لم يكن هناك تعريف واحد متفقا عليه إلا أن الجميع اشتركوا في المعنى العام وهو النقص أو التأخر العقلي. فليس من المستغرب أن نجد تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة **و من المناسب استعراض هذه التعريفات.**

التعريف الطبي Medical definition

يُعدُّ التعريف الطبي من أقدم التعريفات التي حاولت تقديم مفهوم أو تفسير يصف حالة التخلف العقلي بشكل واضح، إذ كان العاملون في المجال الطبي مثل الأطباء يركزون على الأسباب المؤدية الى التخلف العقلي .فمن الناحية الطبية إن هناك مراكز للإحساس تتوزع على القشرة الدماغية وإن إصابة أي مركز من هذه المراكز قد يؤدي إلى تعطيل وظيفته مثل إصابة مركز الإحساس والحركة أو مركز السمع ،هذه الإصابة بالفعل تؤدي إلى تعطيل الجهاز العصبي المركزي الذي يدير كل العمليات النفسية والحركية والعقلية والحسية(عبيد،٢٠٠٠ ص ٢١).

ومن أبرز التعاريف الطبية للتخلف العقلي تعريف بينوت (Benoit,1952) يرى فيه أن التخلف العقلي عبارة عن : "حالة من الضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل أو محددات

داخلية في الفرد أو عن عوامل خارجية بحيث يؤدي إلى تدهور في كفاءة الجهاز العصبي ومن ثم تؤدي إلى نقص في القدرة العامة للنمو وفي التكامل الإدراكي والفهم ، ونتيجةً للتطور الواضح في حركة القياس النفسي ظهر التعريف السيكومتري للتخلف العقلي (القريطي،٢٠٠١ ص ٢١٠).

التعريف السيكومتري Psychometric definition

ظهر التعريف السيكومتري للتخلف العقلي نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى التعريف الطبي إذ يمكن للطبيب وصف الحالة ومظاهرها وأسبابها من دون أن يعطي وصفاً دقيقاً بشكل كمي للقدرة العقلية ، ونتيجة للتطور الذي حصل في حركة القياس النفسي على يد بينيه 1905 وما بعدها تم ظهور مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (1916–1960)ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال(1949) وغيرها من مقاييس القدرة العقلية ، وقد اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كأصل في تعريف التخلف العقلي . فقد عُدَّ الأفراد الذين يقل ذكائهم عن 75 متخلفين عقلياً على منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية (الروسان،٢٠٠٥ ، ص ١٨).

ويعدُّ تعريف (والين، Wallin,1949) من أبرز التعاريف التي ظهرت في هذا الميدان الذي يعرّف الفرد المتخلف عقلياً بأنّه "هو الذي يخفق عند استخدام الاختبارات النفسية المقننة معه في الحصول على نسبة الذكاء ،أو عمر عقلي عند مستوى معين" (الشناوي،١٩٩٧ ص ٣٩).

التعريف الاجتماعي social definition

ظهر هذا التعريف نتيجة الانتقادات المتعددة لمقياس القدرة العقلية وظهور المقاييس الاجتماعية التي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من المجموعة العمرية نفسها ، وبناءً على ذلك يُعدُّ الفرد متخلفاً عقلياً إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه. فقد ركز كثير من العلماء على مدى الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية كمتغير أساسي في تعريف التخلف العقلي . إذ قال (دول، Doll,1941) إن المتخلف العقلي" :شخص غير كفء اجتماعياً ومهنياً ولا يستطيع أن يُسيّر أموره وحده ، كما إنّه دون الأسوياء في القدرة العقلية، ويظهر تخلفه العقلي منذ الولادة أو في سن مبكرة، ويظل متخلفاً عقلياً حتى الرشد ، ويعود تخلفه إلى عوامل تكوينية أو وراثية أو نتيجة مرض ما،وحالته تكون غير قابلة للشفاء " (القريطي ٢٠٠١ ص ٢١١).

مما سبق يمكننا أن نلاحظ أن الاختلاف في تعريف التخلف العقلي يرجع إلى المعيار المستخدم في تحديد الإعاقة، ولكنَّ أكثر التعاريف شيوعاً وقبولاً للتخلف العقلي هو تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي .

تعريف الجمعية الامريكية للتخلف العقلي

ظهر تعريف الجمعية الامريكية للتخلف العقلي نتيجة الانتقادات التي وجهت للتعريف السيكومتري الذي يعتمد على معيار القدرة العقلية وحدها في تعريف التخلف العقلي وكذلك نتيجة للانتقادات التي وجهت للتعريف الاجتماعي الذي يعتمد على معيار الصلاحية الاجتماعية وحدها في تعريف التخلف العقلي. فقد جمع تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بين التعريف السيكومتري و الاجتماعي.على ذلك فقد بيّن تعريف (هيبر،Heber,1961) للتخلف العقلي : بأن التخلف العقلي يمثل مستوى الأداء العقلي الوظيفي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد ، يصاحبه خلل في السلوك التكيفي ، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن /16/ سنة .

ولكن في عام (1973) نتيجةً للانتقادات التي تعرض لها تعريف (هيبر) التي خلاصتها أن الدرجة التي تمثل نسبة الذكاء كحدٍّ فاصل بين الأفراد العاديين والأفراد المتخلفين عقلياً عالية جداً ،الأمر الذي يترتب عليه زيادة نسبة المعاقين في المجتمع ، لذلك ظهر تعريف جديد للتخلف العقلي نصَّ على مايأتي : التخلف العقلي يمثل مستوى الأداء العقلي الوظيفي الذي يقل عن متوسط الذكاء بانحرافين معياريين، يصاحبه خلل واضح في السلوك التكيفي ،ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18سنة. لكن فيما بعد تم تعديل تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي عام (2002): والذي نصَّ على أنَّ التخلف العقلي هو عجز يتميز بأوجه قصور واضحة في كل من الأداء الوظيفي العقلي والسلوك التكيفي ويظهر هذا القصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشر "

ويتميز تعريف الجمعية الامريكية للتخلف العقلي عن غيره بأنه يتضمن ثلاثة محكات أساسية يجب توافرها قبل الحكم على الفرد بآنه متخلف عقلياً ،وهذه المحكات هي :

- انخفاض دال في الوظائف العقلية :ويقصد بذلك وجود مقدار انحرافين معيارين عن المتوسط (مقياس وكسلر تكون درجة الذكاء أقل من (٧٠) درجة أما على مقياس ستانفورد بينيه تكون درجة الذكاء أقل من (٦٨) درجة.

- قصور في السلوك التكيفي : ويشير هذا المفهوم إلى درجة كفاية الفرد على الاستجابة للتوقعات الاجتماعية لمن هم في مثل عمره أو فئته الاجتماعية ، سواء فيما يتعلق بالاستقلالية الاجتماعية أو المسؤولية الاجتماعية .
- ظهور انخفاض في الوظائف العقلية وقصور في السلوك التكيفي خلال مرحلة النمو، أي دون سن الثامنة عشر ، وعليه فإنَّ احتمالات القصور في الوظائف العقلية قد يصاحبها عجز في السلوك التكيفي التي تحدث في مراحل عمرية لاحقة نتيجة عوامل مختلفة لا يمكن تصنيفها على أنّها حالات تخلف عقلي (الشناوي ١٩٩٧).

بعد ان استعرضنا التعريفات المختلفة للتخلف العقلي نرى أن هناك عدة اختلافات بين العلماء في تعريف التخلف العقلي كُلٌّ حسب التَّخصص العلمي الذي ينتمي إليه . فالأطباء جعلوا نقص النمو وإصابات الدماغ هي المسببة للتخلف العقلي ،والاجتماعيون جعلوا سوء التكيف الاجتماعي، أما السيكومتريون جعلوا نقص الذكاء، بينما اعتمد القانونيون في تعريفهم على تحديد المسؤولية الجنائية والمدنية للمتخلف عقلياً.

وتتبنى الباحثة تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي كونه يشير إلى التخلف العقلي من خلال نظرة شمولية للوظائف العقلية والقصور في السلوك التكيفي.

ثانياً: أسباب التخلف العقلي

بذل الباحثون في المجالات العلمية جهوداً كبيرة في العقود الماضية لتحديد أسباب التخلف العقلي إلا أنّه لا تزال الأسباب غير معروفة في معظم الحالات ،وثمة إجماع بين الباحثين أنَّ أسباب التخلف العقلي غير قابلة للتحديد بشكل قاطع في حوالي (٧٥%) من الحالات وقد أشار (هالاهان وكوفمان،Hallahan & Kouffiman, 2002) أن نسبة حالات التخلف العقلي الغير معروفة في سببها العضوي تمثل نسبة كبيرة بين حالات الإعاقة إذ تتراوح بين (80–94 %).ويطلق على هذه الحالات اسم التخلف العقلي ذات الأسباب الثقافية الأسرية التي تنسب إلى أسباب ثقافية واجتماعية متدنية تكون موجودة في بيئة الطفل وتترك أثراً سلبياً عليه وتؤدي الى تخلفه العقلي ، على الرغم من أنَّه لا يتوافر لا أحدٍ دليل قوي على صحة هذا الافتراض ،وهذا ما أكدت علية الجمعية الامريكية للتخلف العقلي حيث أرجعت ذلك إلى أسباب نفسية واجتماعية بدلاً من القول بأنها أسباب ثقافية أسرية وذلك في مقابل الأسباب العضوية التي قد تؤدي الى التخلف العقلي (الخطيب،٢٠١٠، ص ١٣١) .

وعموما تنقسم الأسباب المؤدية إلى التخلف العقلي إلى ثلاثة أقسام رئيسية وهي كما يلي :

أ-أسباب ما قبل الولادة

هي تلك الأسباب التي تحدث أثناء تكوين الجنين في فترة الحمل أي منذ لحظة الإخصاب وحتى قبيل مرحلة الولادة، وتنقسم هذه الأسباب إلى مجموعتين هما :العوامل الجينية أوالوراثية (Genetic Factors) التي يمثل اختلاف العامل الرايزيسي مثالاً عليها، والعوامل غير الجينية (Non-Genetic Factors) مثل تعرض الأم الحامل لعدد من الأمراض التي قد تؤثر على نمو الجنين لديها كالإصابة بالحصبة الألمانية (Reynolds & Dombeck,2009,137) .

ويُعدُّ تعرض الأم للأشعة السينية والإشعاعات سببًا رئيسياً في حدوث الإعاقة بشكل عام ومنها التخلف العقلي بشكل خاص، كما أن تناول الأم الحامل خاصة في الأشهر الأولى للعقاقير والأدوية والمشروبات الكحولية يسبب إصابة الجنين بالتخلف العقلي لاحقاً (MacMillan , 1985, 123).

ب-أسباب أثناء الولادة

هي عوامل الخطر التي قد تهدد صحة الطفل ونموه منذ بدء عملية الولادة إلى نهايتها ومن أكثر هذه العوامل شيوعاً: نقص الأكسجين أو الاختناق، التخدير، الإصابات الجسمية، النزيف، الخداج أو تأخر الولادة ، الولادة القيصرية، اليرقان الشديد، بالإضافة إلى عسر الولادة.

(الروسان ،2005، 62)

ج-أسباب بعد الولادة

هي عوامل الخطر التي قد تؤثر سلباً على نمو الطفل في أي وقت بعد الولادة، وهي: ارتطام رأس الطفل ، ورم خبيث في المخ، التهابات حادة ناشئة عن بعض الأمراض أو الإصابات، ارتفاع حاد في درجة الحرارة يستمر لمدة تتجاوز الحد الملائم، سوء أو فقر في التغذية ، جفاف حاد لا يتم إسعافه، تسمم غذائي بالرصاص، وحساسية حادة لبعض الأطعمة أو الأدوية أو الروائح.... الخ ، بالإضافة إلى الإصابة بأمراض معدية معقدة تستمر لفترة (الزيات ،1998 ،79).

ويتضح للباحثة من العرض السابق تعدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الإعاقة سواء كانت أسباب ما قبل الولادة أو ما بعدها أو أثناءها ، وعلى الّرغم من التقدم الملحوظ سواء على الصعيد الطبي أو الاجتماعي إلا أن هناك الكثير من العلماء والباحثين من يذكر أنَّ مُجْملَ الأسباب السابقة لا تمثل إلا حوالي % 25 من مجموع الأسباب المؤدية للتخلف العقلي وهو ما يدعو لمزيد من الإهتمام من أجل الكشف عن الأسباب المؤدية للتخلف العقلي للحدِّ من وقوعها.

ثالثاً: نسبة انتشار التخلف العقلي

تُعدُّ فئة التخلف العقلي واحدة من فئات التربية الخاصة الأكثر نسبة انتشار مقارنة مع الفئات الأخرى كالسمعية والبصرية والحركية واللغوية. وقد تأثرت الاحصاءات حول نسب انتشار وشيوع التخلف العقلي في العقود الماضية بعدد من المتغيرات : منها تغير في تعريفات التخلف العقلي وفي اتجاهات المجتمع نحو هذه الإعاقة، إضافةً إلى التطور المتسارع في نظم الرعاية الطبية والتكنولوجيا. إذ تختلف هذه النسبة من مجتمع لآخر تبعاً لعدد من متغيرات ، فهي تختلف بإختلاف الجنس (ذكور –اناث) والعوامل الإجتماعية والإقتصادية والثقافية والمعيار المستخدم في تعريف التخلف العقلي وكذلك العمر ودرجة التخلف العقلي ، كما تختلف تلك النسبة أيضاً باختلاف البرامج الوقائية وعلى الرغم من هذا الإختلاف فإن النسبة تتراوح من الناحية النظرية ما بين ٢٠٥%–٣% من سكان المجتمع الذين يعانون من تخلف عقلي.(شواهين واخرون ،٢٠١٠ ،ص١٥٠) .

ولكن الدراسات المسيحية التي أجريت على دول العالم أشارت إلى إن النسبة تبلغ (2.3%) (Heward , 2000, 23). هذا وتتوزع نسبة حدوث التخلف العقلي حسب درجتها على النحو التالي : 85% تخلف عقلي بسيط ، 10% تخلف عقلي متوسط ، 3–4% تخلف عقلي شديد ، 1–2% تخلف عقلي شديد جدا ، وهذه النسب تعتمد على معيار درجة الذكاء ، وكما هو معروف فإن الإعتماد على نسبة الذكاء فقط ينطوي على تجاهل السلوك التكيفي، الذي يُعدُّ معياراً ضرورياً لتعريف التخلف العقلي . وثمة اعتقاد على نطاق واسع أن معدلات حدوث التخلف العقلي في الدول النامية قد تكون أعلى من ذلك وكذلك تزداد نسبة انتشار التخلف العقلي عند الأسر ذات الوضع الإقتصادي والإجتماعي المتدني (الخطيب ، ٢٠١٠ص٢٨).

هناك مجموعة من العوامل تسهم في زيادة انتشار نسبة التخلف العقلي أو خفضها في دول العالم ومن أهم هذه العوامل :

- اختلاف المعايير المتبعة في تعريف التخلف العقلي والاختلاف في تحديد نسبة الذكاء عند المتخلفين عقلياً .
- الاختلاف في المجموعات العمرية .
- معيار السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي .
- الاختلاف في المستوى الثقافي والإجتماعي والخدمات الصحية بين الفئات الإجتماعية أو المجتمعات المختلفة (الجلامدة ،٢٠٠٧، ص ١٦–١٧).

رابعاً: تشخيص التخلف العقلي

إنَّ تشخيصَ التخَّلف العقلي يُعدُّ أهمية كبيرة لأنَّه يقدَّمُ صورة للطفل المتخلف عقلياً تشمل جوانب متعددة تتعلق بماضيه وحاضره ومستقبله الى حد كبير. وبما إن فئات التخلف العقلي والأسباب المؤدية اليها ومظاهرها متعددة من حالة لأخرى فإن ذلك يجعل الأمر صعباً ومعقداً إذ لا يمكن أن نَعدَّ هذه العملية مجرد مقياس لمستوى ذكاء الفرد وإنما هناك أبعاد أخرى يجب أن تؤخذ في عين النَّظر عند تشخيص حالات التخلف العقلي لأن تشخيص مثل هذه الحالات يعني وضعها ضمن فئة معينة من أطفال يحتاجون إلى تربية ورعاية خاصة وبرامج علاجية تأهيلية مناسبة لهم. فالهدف من عملية التشخيص هو تقديم الرعاية المتكاملة والشاملة في الوقت المناسب، لذلك يجب أن يكون التشخيص دقيقاً (الهجرسي،٢٠٠٢ ، ص ١٣٦).

إن عملية التشخيص لا تقتصر على البرنامج التربوي المناسب للطفل فقط وإنما يترتب على نتائجها آثار، وقرارات تحدد ملامح مستقبل الطفل، كما إنها تحتاج إلى معيار أو محك يتخذ أساسا في تقرير التخلف ومستوى هذا التخلف ، فهل يمكن أن يكون ذلك المحك هو المحك الطبي ؟ أو يكون ذلك المحك نسبة الذكاء؟ أو النضج والتكيف الإجتماعي ؟ أو يكون في القدرة على التعلم والإستفادة من التدريب ؟ أو أن يكون مجتمعاً في كُلِّ هذه الجوانب ؟ وتستعرض الباحثة المحكات السابقة بشي من التفصيل :

أ-البعد الطبي

يقوم طبيب الأطفال في هذه المرحلة بتقديم تقرير عن التاريخ الوراثي ، المظهر الجسمي والحركي، ظروف الحمل والأمراض التي تعرضت لها الأم أثناء فترة الحمل وكذلك الأمراض التي تعرض لها الطفل والحوادث التي حدثت معه أثناء فترة الطفولة الإضافة إلى فحوصات البول والسائل النخاعي والدم (العزة ،2001 ، ص24) . فهناك مؤشرات كافية لتشخيص التخلف العقلي كالتأخر في الكلام والمشي والجلوس واستعمال أدوات الأكل والتوافق الحركي لذلك فإنْ دراسة التاريخ التطوري لنمو الطفل يشكل معياراً يزيد من صدق التشخيص.

ب-البعد الإجتماعي

في هذه المرحلة يقوم الإخصائي الإجتماعي بعملية التشخيص، إذ يشمل التشخيص: التاريخ التطوري للفرد مع أسرته وأقرانه في المدرسة والمجتمع ومقدرته على تحمل المسؤولية الشخصية والإجتماعية وكذلك مدى حاجة الفرد للرعاية والخدمات الإجتماعية وذلك انطلاقاً من أهمية الصلاحية الإجتماعية كمعيار في تشخيص التخلف العقلي . حيث يقصد بالصلاحية الإجتماعية : قدرة الفرد على إقامة علاقات إجتماعية ومشاركة الآخرين في علاقاتهم. فقد ظهرت جُمْلَةٌ من المقاييس الخاصة بالصلاحية أو التكيف الإجتماعي وهي :

١-مقياس فيلاند للنضج الإجتماعي .

٢-مقياس الجمعية الإمريكية للتخلف العقلي والمسمى (مقياس السلوك التكيف)(رسلان،٢٠٠٩ ، ص ١٠١).

ج-البعد التربوي

يُعدُّ التشخيص التربوي من الإتجاهات الحديثة في تشخيص حالات التخلف العقلي، إذ يقوم بالتشخيص التربوي إخصائي في التربية الخاصة والمعلم معتمدين في ذلك على بيانات التاريخ التعليمي والإستعدادات التحصيلية والمقدرة على الإنجاز واستيعاب الدروس في المجالات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب). كما يتضمن التشخيص التربوي تقريراً عن المهارات السابقة وذلك باستخدام مقاييس المهارات الاكاديمية وهي:

١- مقاييس المهارات اللغوية.

٢- مقاييس المهارات العددية .

٣- مقاييس مهارات القراءة .

٤- مقاييس مهارات الكتابة. وذلك من أجل التعرف على قدرة المتخلفين عقلياً على التعلم.

(الحازمي،٢٠٠٧ ص ٨٣)

د-البعد المهني

يقوم إخصائي التأهيل المهني في هذه المرحلة بتقديم تقريرٍ عن صلاحية الحالة وقابليتها للإستفادة من فرص التَّدريب المهني أو الحرف التي يتقنها إلى حَدٍّ ما وفقاً لقدراتها وامكانيتها ومهاراتها المتوافرة .

هـ- التشخيص النفسي

يقوم بالتشخيص النفسي الإخصائي النفسي ، حيث يقدم تقريراً عن الإضطرابات العقلية والنفسية والصرع باستخدام عدة مقاييس للقدرة العقلية. والهدف من ذلك تقديم معلومات عن القدرة العقلية للمفحوص التي يثعَّبرُ عنها بنسبة الذكاء . لكنَّ الباحثة ترى أن مقاييس الذكاء وحدها غير كافية في تشخيص حالات التخلف العقلي، فحصول الفرد على درجة منخفضة في مقاييس الذكاء على الرغم من قدرته على التكيف الاجتماعي وعلى الإستجابة للمتطلبات الاجتماعية لا يعني ذلك بالضرورة أن الفرد متخلف عقلياً. فمن المقاييس المستخدمة بالتشخيص النفسي :

١- مقياس بينيه للذكاء .

٢- مقياس وكسلر للذكاء.

٣- مقاييس الشخصية (عبد الباقي،٢٠٠٠ ، ص ٧٨).

و-التشخيص التكاملي

قد تبين لنا من محاولات تشخيص التخلف العقلي السابقة بأن هناك من ركز على نسبة الذكاء في التشخيص وبعضها ركز على البيئة والتكيف معها ، وكذلك هناك من ركز على النواحي الجسمية . لذا فإنَّ السؤال الذي يطرح نفسه : من الذي يقوم بعملية التشخيص ؟ إن عملية التشخيص لا يقوم بها شخص واحد فقط وإنما هناك فريق من الإخصائيين (فريق التشخيص Team Diagnosis) يشتركون في عملية التشخيص وغالباً ما يكون الفريق مكون من :

- **الطبيب** : إذ يقوم بفحص حالة الطفل الجسمية وما يتصل بالجهاز العصبي والحواس وكذلك فيما يتعلق بجوانب الصحة العامة وذلك من أجل تقديم العلاج المناسب .
- **الإخصائي النفسي** :يقوم بتقديم تقريراً عن مستوى قدرات الطفل ومهاراته وحالته الإنفعالية .
- **الإخصائي الإجتماعي** :يقوم بتقديم تقرير عن البيئة التي يعيش فيها الطفل والخبرات الثقافية التي مر بها وكذلك تاريخ الحالة والأمراض التي أصيب بها بالإضافة إلى الأمراض التي أصيبت بها الأم أثناء الحمل.
- **الإخصائي في التربية الخاصة** : حيث يقوم بوضع مخطط لنوع الخدمات التربوية التي يحتاج إليها الطفل بناء على معلومات تَمَّ الحصول عليها من الطبيب والإخصائي النفسي والإجتماعي .

- **إخصائي في التأهيل المهني** : يكون عمله في مراحل متقدمة وخاصة بعد أن يصبح الطفل في الرابعة عشر من عمره وهو العمر التي يتسنى فيه عملية التأهيل (الزيود،١٩٩٦ ص ٢٣).

هناك شروط أساسية أثناء تشخيص حالات التخلف العقلي من خلال الاتجاه التكاملي وهي: إنخفاض مستوى ذكاء الفرد عن المتوسط بإنحرافين معياريين أو أكثر، وكذلك قصور في السلوك التكيفي، بالإضافة إلى ذلك يجب أن يتم ذلك قبل سن الثامنة عشر من العمر .

نستخلص من خلال تناولنا لموضوع تشخيص التخلف العقلي أنه يجب على الوالدين والمربين المبادرة بالتشخيص المبكر لحالات التخلف العقلي ، كما يجب الحرص وتوخي الدقة أثناء التشخيص لأن أي خلل في هذه المرحلة يمكن أن يؤثر على الجهود التي يبذلها العاملون مع المتخلفين عقلياً ومن ثم تعطي نتائج غير مؤكدة لما تم تحقيقه .

خامساً: الخصائص العامة للمتخلفين عقليا

يتميز المتخلفون عقلياً بالفروق الفردية الشاسعة فيما بينهم وبعدم تجانسهم أو تطابقهم من حيث ما يتمتعون به من استعدادات ويتصفون به من سمات وخصائص ، مع ذلك توجد عدة خصائص عامة يجب عدم إغفالها عند محاولتنا نحن كباحثين الكشف عنهم والتعرف عليهم وتحديد البرامج التربوية التأهيلية له، وذلك على الرغم من تسليمنا بأنهم متفاوتون من حيث درجة كل خاصية بحسب مستوى الإعاقة والظروف البيئية والتأثيرات الثقافية التي يتعرضون لها ويتفاعلون معها. ذلك لأنَّ التعرف على هذه الخصائص يساعد المربين و الاخصائين على تقديم أفضل الخدمات النفسية والتربوية والإجتماعية التي تفي باحتياجاتهم ومطالبهم . لذلك فان التطرق لخصائص الأفراد ذوي التخلف العقلي يعد أحد أهم الركائز الأساسية لتحديد حاجات هذه الفئة ، وتقديم البرامج التعليمية والتدريبية المناسبة لتلك الاحتياجات ، علماً بأن أفراد هذه الفئة هم مجموعات غير متجانسة إلى حد كبير . وفيما يلي سيتم عرض لأهم الخصائص العامة لفئة التخلف العقلي القابل للتعلم و هذه الخصائص هي :

١- الخصائص الجسمية

هناك فروق جسمية بين المتخلفين عقلياً و العاديين سواء في الصفات البدنية أو الحركية ولكن هذه الفروق ليست كبيرة ،عدا الحالات التي يرجع سبب التخلف العقلي فيها إلى إصابات في الجهاز العصبي المركزي، فهذه الحالات غالبًا ما يصاحبها اضطراب في المهارات الحركية (عبد الرحمن،٢٠٠١ ص ١٣٢).

فالأطفال المتخلفون عقلياً أصغر حجماً ويميلون الى السمنة من العاديين و بلوغهم الجنسي يأتي مبكراً ويقف عند مستوى أقل بكثير من المستوى الذي يصل إليه أقرانهم العاديين (مرسي ،١٩٩٩ ص ٢٧٤).

كما يظهر لديهم تأخر في الجلوس والحَبْو والوقوف والمشي والنمو الحركي والتآزر العضلي ويكثر بينهم العيوب الخلقية وعدم الإتزان الحركي. كما نلاحظ عدم وجود تناسق بين وزنهم وطولهم، فتبدو أطرافهم غير متسقة أو متناسبة .وقدراتهم الحسية سريعة ونشطة وحركاتهم تتسم بالعشوائية، ويبدو ذلك واضحاً على مظهرهم الخارجي ،أما خطواتهم تكاد تكون بطيئة وغير منتظمة إذ يصعب عليهم السير في خط مستقيم هذه الأعراض تكون أشد لدى حالات التخلف العقلي الشديد (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٥، ص٧٠).

أما من حيث المظهر الجسمي العام لأغلب المتخلفين عقلياً فهو غير مُخْتَلِفٍ كثيراً عن مظهر الطفل العادي إلا في الحالات التي يقترن تخلفهم العقلي بالعيوب الخلقية والتشوهات في البدن ، وهذه الحالات معروفة أشهرها حالات متلازمة داون وصغر أو كبر الدماغ وحالات الاستسقاء الدماغي (البخش ،١٩٩٧، ص ١٤).

٢- الخصائص الحركية

تختلف هذه الخصائص تبعا لدرجة الإعاقة ، فالأطفال المتخلفون عقلياً أغلبهم يتأخرون في اتقان مهارة المشي ويواجهون صعوبات في الإتزان الحركي والتحكم في الجهاز العضلي خاصة فيما يتعلق بالمهارات الحركية الدقيقة والصغيرة التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة كعضلات اليد والأصابع ستبقى هذه المشكلات الحركية تواجه المتخلفين عقلياً على الرغم من تجاوزهم مرحلة الطفولة (الحربي ،٢٠٠٨، ص٩٥).

أما من حيث القدرة الحركية فهي سريعة و يظهر ذلك من خلال الحركات التي يقومون بها من دون هدف مثل المشي إلى الأمام ثم العودة إلى الخلف، وقد يصاحب بعضاً منها تحريك الرأس واللزمات العصبية.

فالطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم يبدأ باستعمال أصابعه وليس يده في الوصول إلى الأشياء، فهو يستطيع أن يقلب صفحات الكتاب ويدير مقبض الباب، كما أنه يستطيع إلتقاط الأشياء الصغيرة مثل الأزرار والتحرك مثل الطفل العادي في مثل عمره، ولكن البعض منهم يتأخرون في النمو الحركي ويتعلمون الجري والوقوف فجأة (اليانور وآخرون ،١٩٩٩، ص٥٥).

٣- الخصائص الانفعالية

هناك اختلافات كبيرة بين المتخلفين عقلياً من حيث الخصائص الإنفعالية ، إذ يمكن القول إن كل طفل متخلف عقلياً له خصائص إنفعالية معينة تميزه عن الطفل الآخر. هذه الإختلافات ترجع إلى عاملين رئيسيين، هما:

- ارتباط الصفات الإنفعالية بمصدر العلة.
- نوع التفاعل الذي يحدث بين المتخلف العقلي والبيئة التي يعيش فيها ،وهذه الخصائص لا تتوقف فقط على درجة التخلف العقلي وإنما تتوقف أيضاً على اتجاه المعاق نحو إعاقته واتجاه الآخرين نحو هذه الإعاقة (عبد الرحمن ،٢٠٠١، ص١٣٢).

فالأطفال المتخلفون عقلياً يعانون من تقلب في المزاج وسوء في التكيف والاستقرار الانفعالي وأغلبهم يتسمون بالخجل –الخوف – الأنانية – التكاسل –الإعتماد على الآخرين –التسرع والنشاط الزائد –العصبية –سهولة الاستثارة –الإحباط السريع –الإنطواء ، كما إنهم يتميزون بعدم اكتمال في النمو الانفعالي ، وردود أفعالهم العاطفية والانفعالية تكون أقرب إلى المستوى البدائي ، أما قدرتهم على الإندماج الاجتماعي واكتساب السلوكيات التكيفية السليمة فهي تتوقف على درجة الإعاقة ومستوى البيئة المحيطة ومدى الخبرات الاجتماعية التي يتعرضون لها في هذه البيئة .

(أبو النصر،٢٠٠٥، ص١٣٢)

٤- الخصائص الإجتماعية

يتصف الأطفال المتخلفون عقلياً ببعض الصفات الإجتماعية التي انعكست من خلال قدراتهم العقلية، فنلاحظ أن الطفل المتخلف عقلياً غير قادر على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع الغير وإنما يميل إلى المشاركة مع الأصغر سناً في نشاطه، كما يميل إلى الإنسحاب و التردد في السلوك التكراري، ،وكذلك في عدم تقدير الذات والعزلة ، بالإضافة إلى تكرار الإجابة على الرغم من تغيير صيغة السؤال و العدوان ويظهر ذلك من خلال تعامله مع الاخرين (وادي ،٢٠٠٩ ، ص٧١). إن من العوامل المهمة في درجة تكيف المتخلفين عقلياً هي طبيعة الخبرة التعليمية ومكانها ، فهناك العديد من الدراسات التي أجريت لمقارنة السلوك الإجتماعي للأطفال المتخلفين عقلياً الموجودين في الفصول الخاصة بسلوكهم الإجتماعي بعد دمجهم في الفصول العادية مع الأطفال العاديين.

(عبيد ،٢٠٠٠، ص١١٩)

٥- الخصائص اللغوية

تُعدُّ المشكلات اللغوية أمر شائعاً لدى المتخلفين عقلياً، فنلاحظ أن مستوى الأداء اللغوي للمتخلفين عقلياً أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للعاديين الذين يماثلونهم في العمر الزمني. فهناك الكثير من الدراسات التي أشارت الى إن الإختلاف بين المتخلفين عقلياً والعاديين يكمن في درجة النمو اللغوي ومعدله، أي أنَّ المتخلفين عقلياً أبطأ في نموهم اللغوي مقارنة مع العاديين (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٤، ص١٣)

ومن الجدير بالذكر أنَّ التخلف العقلي يؤثر تأثيراً كبيراً على النمو اللغوي للطفل، لكن لابد أن يؤخذ في الحسبان إن إصابة الطفل بالتخلف العقلي لا يعني بالضرورة عدم وجود أسباب أخرى قد تكون هي السبب في تأخره اللغويً (Erika, 2001,348) .

فاللغة عند المتخلفين عقلياً تتطور ببطء وتتسم بعدم النضج. إذ نجد الأطفال المتخلفين عقلياً يتأخرون في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويبدو غير قادرين على فهم الكلام والمحاكاة، فضلا عن ضحالة الحصيلة اللغوية ومن ثم ضعف في الإنتاج التلقائي والابتكار للكلام. بالإضافة إلى أن كلامهم غالبًا ما يكون مفككاً وغيرَ مفهوم ومليء بالأخطاء وتشيع لديهم اضطرابات في النطق من إبدالٍ وتحريفٍ وحذفٍ وإضافةٍ (Sedlak,1985.10) . بصورة عامة ترتبط اضطرابات النطق والكلام كمًا وكيفًا بدرجة التخلف العقلي حيث تقل بين أفراد الفئة البسيطة وتزداد مع زيادة الإعاقة إلى المتوسطة، ثم الشديدة حتى تضطرب تماماً لدى فئة الإعاقة العقلية الحادة (الشخص ،٢٠٠٨، ص١٨٠).

٦- الخصائص العقلية

تُعدُّ الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز الطفل المتخلف العقلي عن الطفل العادي ،إذ أنَّ معدل النمو العقلي للطفل المتخلف العقلي يكون أقل من معدل النمو العقلي للطفل العادي . وفي هذا الصدد تبين إن معاملات ذكاء الطفل المتخلف عقلياً قد لا تصل الى (٧٠) درجة (الزيود،١٩٩٦، ص ٦٤).وتعرف الخصائص العقلية والمعرفية :" بإنها مجموعة الخصائص والسمات المرتبطة بالعمليات ذات العلاقة بالقدرة على التعلم والانتباه والذاكرة والتمييز والتفكير والقدرة على التخيل (القريطي ،٢٠٠١ ، ص٢١٩) .

وتشمل الخصائص العقلية والمعرفية جوانب عدة وفيما يلي عرض لكل واحد منها:

- **التعلم** : إن الطفل المتخلف عقلياً يعاني بشكل واضح من ضعف في القدرة على التعلم و التحصيل مقارنة بالطفل العادي الذي هو في مثل سنه. (كوافحة وعبد العزيز،٢٠٠٣، ص ٧٠)
- **الانتباه** :إن الأطفال المتخلفين عقلياً يواجهون مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز في المهارات التعليمية، إذ يكون الانتباه لديهم عندهم محدوداً في المدى والمدة (reddy-2007-43) .

فالطفل المتخلف عقلياً لايستطيع الانتباه لأكثر من شيء واحد ولفترة زمنية قصيرة، إذ يتشتت انتباهه بسرعة، لأن مثيرات الانتباه الداخلية لديه ضعيفة فهو بحاجة دائمة إلى ما يثير انتباهه من المثيرات الخارجية وإلى ما ينبهه إلى ما يدور حوله وبشدة إلى الموضوع الأساسي فلا ينشغل بمثيرات أخرى ليس لها علاقة بالموضوع. وهذه الصفة تؤدي إلى عدم قدرة الطفل المتخلف عقلياً على التعلم إلا إذا وجد من ينبهه إليها حتى يدرك ويتعلم منها (نصر الله،٢٠٠٢، ص٦٦).

- **التذكر** : مما لا شك فيه إن القدرة على التذكر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة العقلية ، إذ نجد إن الطفل المتخلف عقلياً لديه ضعف عام في قدرته على تذكر الأسماء والموضوعات والأشكال ويظهر ذلك واضحاً في الذاكرة القصيرة المدى ، فقد يعود السبب في ذلك إلى عدم قدرة الطفل على استعمال الاستراتيجيات المناسبة للتذكر التي يقوم بها الطفل العادي (وادي،٢٠٠٩، ص٧٠). إذ نجد إن تعليم الطفل المتخلف عقلياً يركز على التعلم الحسي أكثر من المجرد، لذا فإن المناهج التي تعطى للمتخلفين عقلياً يجب أن تأخذ بعين الَّنظر الخطة التربوية والتعليمية والفردية لكل فرد من الأفراد ويجب على المعلم اتخاذ الأساليب المناسبة لعملية التعلم والتعليم التي تعتمد على الطريقة الحسية المجردة حتى يتمكن هؤلاء الأطفال من استيعابها (عبدالله ،٢٠٠٩، ص٧٤).

سادساً: تصنيفات التخلف العقلي

تتعلق ظاهرة التخلف العقلي بمجموعة من الأفراد غير المتجانسين من جهة القدرات والإستعدادات والخصائص السيكولوجية والكفاءة الجسمية والحركية . فقد اقتضت الضرورة تصنيف التخلف العقلي إلى فئات ومستويات وذلك من أجل دراسة الأطفال المتخلفين عقلياً، إذ يصنف التخلف العقلي وَفْقَ درجة الذكاء، أو بحسب الشكل الخارجي وكذلك بحسب القدرة على التعلم كالتصنيف التربوي الذي يصنف بحسب القابلية للتعلم. فالمبررات التي تؤكد أهمية تصنيف التخلف العقلي متعددة : كالفروق بين الأطفال المتخلفين عقلياً في مستوى قدراتهم العقلية والجسمية والسلوكية

وكذلك في قدرتهم على التفاعل مع الآخرين والإختلاف في سبب الإعاقة بالأضافة الى أنهم ليس على درجة واحدة من القدرة على التعلم والتدريب .

إذ يقصد بالتصنيف : تلك العملية التي يتم من خلالها تقسيم مجموعة من الأفراد والأشياء من جهة تشابهها أو اختلافها بناء على خاصية معينة ، ومما لا شك فيه أن تصنيف الأطفال المتخلفين عقلياً يفيد في عملية تقديم البرامج المناسبة لاحتياجاتهم إذ يمكن إعداد برامج تناسب كل مجموعة على حدا ومن بين التصنيفات مايلي :

١- التصنيف الاكلينيكي (المظهر الخارجي) Clinical Classification

يعتمد هذا التصنيف أساسا على الجوانب الطبية البيولوجية التي تقف وراء حدوث التخلف العقلي ويطلق عليه في بعض الأحيان (التصنيف الطبي) فقد صنف (تردجولد، Tredgold) فئات التخلف العقلي بحسب الأسباب الى :

- **التخلف العقلي الأولي**

يحدث هذا النوع عند الاطفال المتخلفين عقلياً ممن لا يظهر عليهم نقص أو عيوب جسمية عضوية وذلك نتيجة الوراثة (يحيى ،٢٠٠٥، ص١٤٠).

- **التخلف العقلي الثانوي**

يَظْهرُ هذا النوع نتيجة تغيرات مرضية تطرأ على النمو العادي قبل الولادة أو أثنائها أو بعدها. ويظهر في الحالات الاكلينيكة المصاحبة للتخلف العقلي و خصوصاً الحالات التي يحدث بها إصابة في المخ (المبرز ،١٩٩٩، ص٢٢). وهذا النوع من التصنيف يعتمد على إمكانية التعرف على حالات التخلف العقلي من جهة المظهر العام لديهم والخصائص الجسمية والفسيولوجية بالإضافة إلى عامل الذكاء ومن هذه التصنيفات (متلازمة داون –حالات القصاع –حالات استقساء الدماغ –حالات كبر أو صغر حجم الدماغ ، وحالات العامل الريزوسي).

أ–متلازمة داون (Down Syndrome):

سميت هذه الحالة نسبة الى الطبيب الإنجليزي (John Down) الذي يعد أول من اكتشف هذا النوع من حالات التخلف العقلي عام 1886م و التي تعرف بالمنغولية ، إذ يُعدُّ هذا النوع من أكثر الحالات انتشاراً و يقدر حوالي (١٠%) من حالات التخلف العقلي . ويتميز الأطفال المنغوليون بخصائص جسمية وعقلية واجتماعية. فالخصائص الجسمية لهذه الفئة تتمثل بصغر حجم الأنف وضيق العيون وتسطح الوجه وكبر أو صغر الأذنين وظهور اللسان خارج الفم وأيضاً قصور في الأصابع واليدين وعدم انتظام الأسنان ، بالإضافة إلى ضمور وضعف في العضلات

وطراوة المفاصل . أما الخصائص العقلية فقد تتمثل في القدرة العقلية التي تتراوح مابين المتوسطة والبسيطة أي ان نسبة ذكاء هذه الفئة تتراوح مابين (٤٥-٧٠) درجة .

بينما الخصائص الإجتماعية تتمثل بالمرح وحب اللعب ومشاركة الآخرين . و أسباب هذه الحالة تعود الى اضطرابات في الكروموسوم رقم (21) حيث يوجد صبغية إضافية عندئذ يكون عدد الكروموسات (47) بدلاً من الوضع الطبيعي (46) وخاصة عند الأمهات المتقدمات في العمر بعد عمر (35) سنة . فقد يكون هناك مخاطر كثيرة أثناء حمل الأم في عمر متأخر فضلاً عن احتمال إصابة الوالدين بأمراض مُعْدية والتي قد تسبب الحالة المنغولية .غير أن الأمهات التي يلدن أطفالاً منغولين قد يلدن مرة واحدة أطفالاً سليمين (جعفر ،٢٠٠١، ص٢٩)

ب-حالات استسقاء الدماغ (Hydrocephaly)

وهو تراكم السائل النخاعي الشوكي داخل الجمجمة و يؤدي بالتالي إلى زيادة الضغط فتتلف أنسجة الدماغ ، وزيادة هذا السائل ترجع إلى اختلال إعادة امتصاصه أو وجود عائق يمنع جريانه ، ويتصف أطفالها المتخلفين عقلياً بكبر حجم الرأس وبروز الجبين. هذه الحالة تحدث نتيجة عدوى كالزهري أو التهاب السحايا التي تصاب به الأم أثناء فترة الحمل وربما تظهر هذه الحالة قبل الولادة أو خلال السنة الأولى من العمر أو في الطفولة المبكرة، إذ يمكننا تَعرَّفُ على هذه الحالة عن طريق قياس محيط الراس وملاحظة منطقة اليافوخ .

ج-حالات القماءة او القصاع (Cretinism)

تُعدُّ هذه الحالة من الحالات المعروفة في ميدان التخلف العقلي إذ تتراوح نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال بين (٢٥-٥٠) درجة. وأسباب هذه الحالة ترجع إلى أسباب وراثية نتيجة لنقص إفراز الغدة الدرقية لدى الأم الحامل، وربما ترجع إلى عوامل مكتسبة نتيجة نقص في غذاء الطفل مما يؤدي الى تلف في الدماغ .

فقد يتصف هؤلاء الأطفال بالقصر المفرط إذ لا يتجاوز طول الطفل (٦٠-٧٠سم) في مرحلة المراهقة. كما يتصفون بالكسل والخمول وبطء الإستجابة في النمو النفسي الحركي وتأخر في نمو الكلام ، بالإضافة إلى ظهور تجاعيد على جسمه وميل لون الجسم الى الإصفرار ، كما يواجهون هؤلاء الأطفال مشكلات تعليمية تبدو في صعوبة القراءة والكتابة والحساب وفي المهارات اليومية .

د-حالات كبر الحجم الدماغ (Macrocephaty)

تتراوح نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال بين (٢٥-٥٠) درجة أي إنها تقع ضمن فئة التخلف العقلي من الدرجة المتوسطة أو الشديدة ، إذ يتميزون أفرادها بكبر حجم الجمجمة وزيادة في حجم الدماغ بالإضافة إلى النقص الواضح في القدرة العقلية مقارنة مع الأطفال العاديين . وأسباب هذه الحالة ترجع إلى التعرض للأمراض المعدية وكذلك التعرض للإشعاعات والتسمم بالإضافة إلى عوامل آخرى قد لا تكون معروفة .

هـ-حالات اضطراب التمثيل الغذائي PKU(Phenylketonuria)

يعود اكتشاف هذه الحالة الى الطبيب النرويجي فولنج عام 1934 م ، إذ يتميز الأشخاص المصابون بها بتغير لون البول ووجود رائحة كريهة غريبة عند إضافة مادة الفيريك وذلك بسبب اضطراب التمثيل الغذائي الناتج عن فقدان انزيم الفينيلين المفرز من الكبد والذي يتحول الى Tyrosineنتيجة تجمع حامض الفينيلين في الدم وعدم أكسدته ومن ثم يؤدي الى تسمم الخلايا العصبية في الدماغ ويساعد ذلك تناول الأطعمة التي تحتوي حامض الفينيلين وعدم القدرة على أكسدتها. وتتضح حالات PKU بعد الولادة. فالخصائص العقلية لهؤلاء المصابين متدنية بمقارنة مع العاديين ،بينما الخصائص الجسمية تتمثل بالجلد الناعم والشاحب ، والشعر الاشقر والعيون الزرقاء وصغر حجم الراس (الروسان ،2005، ص44-55).

ويمكن اكتشاف هذه الحالة عند الطفل من خلال اختبارات عدة مثل اختبار حامض الفيريك حيث توضع نقاط من حامض الفيريك مع بول الطفل فإذا تغير لون البول الى اللون الأخضر فهذا يعني وجود حالة Pku لدى الطفل ، وكذلك اختبار شريط حامض الفيريك حيث يوضع شريط حامض الفيريك في بول الطفل أو على فوطة الطفل وبعد ذلك يقارن اللون مع اللوحة الطبية المختصة بذلك بالإضافة إلى اختبار غثري حيث تؤخذ عينة دم من كعب الطفل، فإذا ظهر مستوى الفينلين 20ملغ لكل 100 ملم من الدم هذا يعني وجود حالة(Pku) لدى الطفل (الشناوي ،١٩٩٧، ص٦٤) .

٢-التصنيف حسب نسبة الذكاء Classification –IQ

ويقصد به تصنيف حالات التخلف العقلي على أساس إن نسبة الذكاء هو المعيار الأساسي لمستوى الأداء الوظيفي للقدرة العقلية العامة ، ويتم ذلك في ضوء مقارنة أداء الفرد على اختبار ذكاء مُقنن بمتوسط أداء أقرانه ممن هم في نفس الفئة العمرية والثقافية . (جلال ،١٩٦٧، ص٤٦٨)

وثمة تصنيفات أخرى للتخلف العقلي تعود إلى نسبة الذكاء :

- **التخلف العقلي البسيط Mild Mental Retardation**

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة مابين (50–70) درجة والعمر العقلي مابين (7–10) سنوات إذ لا يستطيعون أفرادها متابعة الدراسة في الصفوف العادية وإنما يحتاجون إلى رعاية وبرامج في التربية الخاصة ، لكنهم يستطيعون التعلم ببط كتعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب وتقدر نسبتهم حوالي 75% من مجموع المتخلفين عقلياً .

- **التخلف العقلي المتوسط Moderate Mental Retardation**

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة مابين (40–50) درجة والعمر العقلي مابين (3–7) سنوات وأفراد هذه الفئة يتصفون بأنهم غير قادرون على التكيف الإجتماعي وعلى تحمل المسؤولية إلى حدٍّ معين كما أنهم غير قابلين للتعلم لكنَّهم قادرون على التدريب على بعض المهارات التي تساعدهم على المحافظة على حياتهم من المخاطر، بالإضافة إلى أنهم يعانون من بعض المشاكل في النمو الجسمي والحركي. وتقدر نسبتهم حوالي (20%) من مجموع المتخلفين عقلياً.

- **التخلف العقلي الشديد Sever Mental Retardation**

تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة الى أقل من (25) وما دون (40) درجة ولا تزيد أعمارهم العقلية عن (3) سنوات. ويتميزون أفرادها بتشويش في اللغة وعدم القدرة على التعلم والتدريب والتفكير بالإضافة إلى عدم القدرة على التكيف الإجتماعي وعلى تحمل المسؤولية. ومن ثم فهم يحتاجون إلى رعاية كاملة وحماية من الأخطار وتقدر نسبتهم حوالي (5%) من مجموع المتخلفين عقلياً لكن هذه الفئة قد لا تعيش طويلا (العزة ،٢٠٠١، ص٥٧).

٣–التصنيف الطبي :

يعتمد هذا التصنيف على أسباب الإصابة ودرجتها وزمن حدوثها والمظاهر الاكلينيكية كما يلي:

- **التصنيف حسب مصدر الإعاقة :**

فقد قسَّم الباحثون الإعاقة بالتأكيد لمصدر الإصابة الى نوعين وهما:

- التخلف العقلي الأولي primary Amentia: ينشأ بسبب العوامل الوراثية الجينية.
- التخلف العقلي الثانوي Secondary Amentia: يرجع إلى عوامل بيئية خارجية أو مكتسبة نتيجة الإصابة ببعض الأمراض أو الحرمان البيئي والاجتماعي الشديد(صادق، 1982، ص18–149).

- **التصنيف حسب زمن أو توقيت حدوث الإصابة :**

فقد قدّم (دافينبورت Davenport، 1936) تقسيم للتخلف العقلي من جهة حدوثه كالآتي :

- مرحلة تكوين الخلايا الذكرية.
- مرحلة تكوين البويضة الخصبة أثناء التلقيح .
- أثناء فترة الحمل الأولى للجنين (ثلاث الأشهر الأولى).
- أثناء حمل الجنين (في المدة الباقية في الحمل).
- تلف أو إصابة تحدث أثناء الولادة.
- إصابات تحدث أثناء الطفولة الأولى أو المتأخرة في حياة الطفل(سليمان ،١٩٩٧،ص٧٨) .

٤-التصنيف التربوي Educational Classifcation

يهدف هذه التصنيف إلى وضع الأفراد المتخلفين عقلياً في فئات تبعاً لقدرتهم على التعلم وذلك من أجل تحديد البرامج والخدمات التربوية اللازمة لهم وصولاً بهم إلى أقصى مستوى يمكن أن تصل إليه قدراتهم العقلية ومن هم يمكن تقسيم فئات التخلف العقلي إلى االفئات التالية :

الفئة الاولى : فئة بطيئي التعلم

تتراوح نسبة ذكاء الطفل فيها ما بين (75-90) درجة ، ويتصف هذا الطفل بعدم قدرته على موائمة نفسه مع ما يعطى له من مناهج في المدارس العادية ، كما يتصف أيضاً بعدم قدرته على تحقيق المستويات المطلوبة منه إذ يكون متراجعاً في تحصيله الأكاديمي قياساً إلى تحصيل أقرانه من نفس الفئة العمرية والصفية ويعود السبب في ذلك إلى قصور في نسبة الذكاء (عبيد ،٢٠٠٧، ص١٤٠).

الفئة الثانية : فئة قابلي التَّعلم

هم من تتراوح نسبة ذكاء أفرادها مابين(55-75) درجة والعمر العقلي ما بين (6-9) سنوات حيث يمكن لأفراد هذه الفئة الوصول حتى الصف الرابع والخامس أحياناً . فهم يستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والإستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع العاديين (الزيود ،١٩٩٠، ص٥٠).

الفئة الثالثة : فئة القابلين للتدريب

تتراوح نسبة ذكاء أفرادها مابين (25–55) درجة، إذ يمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى الصف الثاني الإبتدائي فقط ، فهم غير قادرين على تعلم المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب ، لكن يمكن تدريبهم على القيام ببعض المهارات الأساسية مثل العناية بالنفس وإرتداء الملابس والقيام بالأعمال البسيطة التي تتطلب ذكاء بسيطا (كوافحة ،عبد العزيز،٢٠٠٣، ص٦٢).

الفئة الرابعة : فئة الاعتماديين (غير القابلين للتدريب)

تتراوح نسبة ذكاء أفرادها الى أقل من (25) درجة حيث يتصف أفرادها بأنهم غير قادرون على أداء المهارات اللازمة للحاجات الشخصية ، وكذلك قدرتهم على الإستقلال تكاد تكون محدودة أو معدومة ،كما يتصفون بقصور في التناسق الجسمي والحسي الحركي بالإضافة الى الضعف الكبير في الحصيلة اللغوية .ويمكن لأفراد هذه الفئة أن يكتسبوا بعض المهارات التي تمكنهم من الإستقلال الجزئي والعيش في المجتمع وذلك بفضل أساليب التكنولوجيا الحديثة (Heward&Onlansly,1992:104).

مما سبق يتضح لنا أنَّ التصنيف التربوي لا يعتمد فقط على نسبة الذكاء والمعايير التشخيصية الأخرى ، وإنما يستند أيضاً على قدرات واستعدادات الأطفال في مجال التعلم والتحصيل الدراسي، كما يركز على نوع البرامج التي تقدم لكل فئة، ومدى مناسبة تلك البرامج لفئة دون أخرى.

وتشير الباحثة هنا إلى أنها اعتمدت على التصنيف التربوي لفئة المتخلفين عقلياً في هذه الدراسة كونها الفئة الأقدر على تعلم مهارات استعدادات الكتابة وكذلك مهارات الكتابة.

٥-التصنيف الإجتماعي للمتخلفين عقلياً

إن هذا التصنيف يعتمد على قدرة الطفل المتخلف عقلياً في الإعتماد على نفسه بصفة عامة وعلى مدى نضجه الإجتماعي وقدرته على تحقيق التكيف الإجتماعي مع المحيطين به وتحمل المسؤولية بصفة خاصة ويتم ذلك على أساس درجة الإنحراف التي تظهر في سلوك الطفل المتخلف عقلياً عن معايير السلوك التكيفي للأشخاص العاديين في مثل عمره ولايتم الحصول على المعلومات اللازمة لهدا المقياس بناء على اختبار وإنما عن طريق مقابلة مع شخص يعرف المفحوص كالوالدين أو المشرفين (الشخص ،١٩٩٤ ، ص٢٥) .

هذا التصنيف يكون على الشكل الآتي :

الفئة الأولى : التخلف العقلي البسيط MildMental Retardation:

إن أفراد هذه الفئة تتراوح نسبة ذكائهم بين (55–75)درجة ، فهم قابلون للتعلم وذلك نظراً لكونهم قادرين على الإستفادة من البرامج التعليمية العادية ، حيث تضم الأفراد الذين لديهم انحراف سلبي بسيط عن المعايير الاجتماعية المقبولة وبإمكانهم الإعتماد على أنفسهم والعمل ولكن بعيداً عن الضوضاء والإحتكاك المباشر بالناس.

الفئة الثانية :التخلف العقلي المتوسط Moderate Mental Retardation

تتراوح نسبة ذكاء أفرادها بين (40–55) درجة ويتميزون أفرادها بأنهم بطيئون في تطوير واستخدام اللغة بالإضافة إلى ظهور انحراف سلبي واضح عن المعايير الاجتماعية المقبولة ولكن يمكن تدريبهم على العناية بأنفسهم والقيام ببعض الأعمال البسيطة.

الفئة الثالثة :التخلف العقلي الشديد Sever Mental Retardation

إن هذه الفئة تتراوح نسبة ذكائهم بين(20–25) إلى (35–40) درجة والعمر العقلي بين (3–5) سنوات، وتضم الأفراد الذين يعانون من انحراف سلبي شديد عن المعايير الاجتماعية المقبولة ولا يمكنهم التكيف مع الآخرين وتتأخر لديهم القدرة على المشي والكلام .

الفئة الرابعة :التخلف العقلي الشديد جداً Profound Mental Retardation

نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة إلى أقل من (20–25) درجة والعمر العقلي لا يزيد عن (3) سنوات وتضم الأفراد المتخلفين عقلياً الذين لديهم انحراف سلبي حاد جداً عن المعايير الاجتماعية المقبولة والذين لا يستطيعون التكيف الاجتماعي وإنما يعتمدون على الآخرين في جميع شؤونهم و السبب في ذلك يعود إلى عيوب في النمو الجسمي والحركي. فقد أمكن حديثاً تدريب هؤلاء الأفراد على بعض مهارات العناية بالنفس مثل الطعام والشراب وطلب الحماية عند الشعور بالخوف وذلك باستخدام البرامج التدريبية الحديثة التي تستخدم فنيات تعديل السلوك للمتخلفين عقلياً(يحيى ،٢٠٠٥، ص٣٢).

ويتضح للباحثة مما سبق اختلاف الآراء حول تصنيف التخلف العقلي إذ إن الأطباء قد اعتمدوا على الخصائص الفسيولوجية والمرضية مع نقص الذكاء في تصنيفهم . وهناك التربويين الذين اعتمدوا في تصنيفهم على قدرة الأفراد على التعلم وذلك حسب قدراتهم العقلية

وأيضاً السيكولوجيين الذين اعتمدوا درجة الذكاء كمحك لتصنيف التخلف العقلي ، أما الإجتماعيين فقد اعتمدوا على درجة النضج الإجتماعي مع نقص الذكاء كمحك لتصنيف التخلف العقلي.

سابعاً: البرامج التربوية للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم

إنَّ مضمون البرامج التربوية المقدمة للأطفال المتخلفين عقلياً تختلف باختلاف درجة إعاقتهم ومستواهم العمري ، إذ تقدم هذه البرامج ضمن منهاج يتناسب مع قدراتهم العقلية ودرجة اعاقتهم وذلك وفق مبدأ الخطة التربوية الفردية المستند إلى تشخيص دقيق لقدراته واحتياجاته التربوية. إذ يعرف المنهاج : بأنه الطريق الذي تسلكه العملية التربوية لتحقيق الأهداف التربوية المتمثلة بالخطة التربوية الفردية وذلك من خلال الخطة التعليمية الفردية . والهدف من هذه البرامج رفع كفاءة الطفل المتخلف عقلياً من الناحية الإجتماعية والشخصية إذ تكون لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية ولكن ببطء مقارنة مع الأطفال العاديين وبإمكان هؤلاء الأطفال المتخلفين عقلياً تعلم القراءة والكتابة والحساب كجزء أساسي من برامجهم التربوية. وتجدر الإشارة إلى أن هناك فروقاً فردية بين أطفال هذه الفئة هذا ما أدى الى وجود صعوبة في اختيار المواد الدراسية ومن ثمَّ دعا إلى وضع خطة تربوية فردية لكُلِّ طفل .

ومن أهم البرامج التربوية المقدمة للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم:

١- **المهارات الحسابية ومفاهيم العدد والكم.**

٢- **مهارات الإتصال** المتمثلة في القراءة والكتابة وتعليم الطفل المتخلف عقلياً اللغة بشكل يمكنه من إستعمالها في التواصل.

٣- **المهارات الإجتماعية** : تشمل مهارات التفاعل الإجتماعي والتكيف الأسري وتحمل المسؤولية والإستقلالية.

٤- **المهارات الصحية** :تشمل تعليم الطفل المتخلف عقلياً العادات الصحيحة في الطعام والنظافة، والعناية بالأسنان وغير ذلك مما يساعد على المحافظة على الصحة الجسمية للطفل.

٥- **مهارات السلامة والأمن** : تشمل مهارات قطع الطريق واستخدام وسائل النقل وتجنب المخاطر العامة مثل النار والكهرباء وغيرها.

٦- **المهارات الحركية** : تشمل مهارات التآزر الحركي والدقة الحركية والسرعة في الأداء.

٧- **المهارات الترويحية والفنية** :حيث تشتمل على تعليم الطفل كيفية قضاء وقت الفراغ والإستماع إلى الموسيقى، وممارسة بعض الأعمال الفنية مثل الرسم والغناء والموسيقى

٨- **المهارات المهنية** : تشتمل على تعليم الطفل المتخلف عقلياً تلك المهارات التي يحتاجها في ممارسة الأعمال المهنية في المستقبل والتي تفسح له المشاركة في الإنتاج وتحقيق إمكانية الإستقلالية والإعتماد على الذات ويتم ذلك من خلال برامج التوجيه المهني والتدريب والتشغيل.

٩- **التدريب الحسي والمهارات الحسية:** وذلك من خلال التركيز على تدريب الطفل على تمييز الأصوات والألوان والأشكال والروائح بالإضافة إلى تدريب حاسة اللمس.

١٠- **تنمية العمليات والمهارات العقلية** :وتشمل تدريب الطفل على عمليات التمييز والتذكر وإدراك العلاقات والتفكير وتنمية المفاهيم وطرق حل المشكلات (عبيد ،٢٠٠٠، ص٤٣).

ثامناً: الفنيات المتبعة أثناء تدريس المتخلفين عقلياً

اتفق التربويون على أن الصفة الأساسية التي يتصف بها الطفل المتخلف عقلياً هي عدم استطاعته التعلم بنفس المستوى وبنفس السرعة التي يتعلمها الطفل العادي وذلك بسبب النقص في القدرات التي يمتلكها الطفل المتخلف عقلياً وهذا يؤدي بدوره إلى بطء في طريقة تعليمه، لذلك هناك مجموعة من الفنيات والأساليب التربوية التي يمكن إتباعها أثناء تدريس المتخلفين عقلياً :

أ-أسلوب التعزيز

يعرف التعزيز :على أنَّه العملية السلوكية التي تشمل على تقوية السلوك. وفي هذه العملية يتبع مثير بيئي ما (حدث ،شي ،خبرة) السلوك مباشرة بعد حدوثه فيؤدي بذلك إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة . وهناك نوعان من التعزيز :

١- **التعزيز الايجابي** : الذي ينجم عنه نتائج ايجابية بالنسبة للفرد.

٢- **التعزيز السلبي** : الذي يؤدي إلى إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية . وقد سمي بالسلبي لأنه يزيل ولا يضيف المثير، وتصنف المعززات هنا إلى معززات أولية غير متعلمة (كالطعام والشراب) ومعززات ثانوية متعلمة بمعنى كانت بالبداية حيادية لا أثر لها على السلوك لكن من خلال الإشراط اكتسبت خاصية التعزيز (الخطيب ،١٩٩٣، ص٣٧).

ب-أسلوب التلقين

يعرف التلقين : على أنَّه نوع من المساعدة المؤقتة التي تقدم للطفل المتخلف عقلياً لمساعدته على إكمال المهمة. فعندما يعجز عن أداء هذه المهمة يمكن اللجوء إلى تلقينه ، وكلما تعلم الطفل أداء المهمة يتم التخفيف من التلقين بالتدريج حتى يتوقف تماماً. فهناك أنواع عدة للتلقين وهي :

- **التلقين اللفظي :** يقصد به تقديم التعليمات اللفظية التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تذكر المتعلم على القيام بالسلوك أو تشجعه على القيام بالمهارة.
- **التلقين الإيمائي :** يقصد به تقديم المساعدة الإيمائية للمتعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب من خلال النظر إلى الشيء المراد تعلمه بعينك أو تشير إليه من بعيد بيدك.
- **التلقين الجسدي:** تقديم المساعدة الجسمية للمتعلم والتي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تمسك يد الطفل وتساعده على الكتابة (الروسان ،٢٠٠٥،ص١٤٨).

ج-أسلوب النمذجة

تُعدُّ النمذجة من الطرائق السهلة والواضحة حول كيفية تعليم الطفل المتخلف العقلي سلوك ما وتشتمل عليه قيام المعلم أو شخص آخر بتعليم الطفل كيف يفعل شيئاً ما ثم يطلب منه أن يقلد ما شاهده وهنا يحتاج الطفل إلى التشجيع والإنتباه والتعزيز.

د-أسلوب تشكيل السلوك

حيث يعرف **تشكيل السلوك** : بأنه الإجراء الذي يقوم على تحليل السلوك إلى عدد من المهمات الفرعية وتعزيزها حتى يتشكل السلوك . كما يعرف أيضاً: بأنه تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجياً من السلوك المطلوب وذلك من خلال انتقال المتعلم من السلوك الذي يستطيع القيام به (السلوك المدخلي) الى السلوك الذي يسعى لتحقيقه (السلوك النهائي).

هـ-أسلوب تسلسل الإستجابة

تتضمن طريقة التسلسل تعليم الطفل المتخلف عقلياً سلوك ما من خلال تطوير ودمج سلسلة من الاستجابات المرتبطة ببعضها البعض ويعتمد في هذه الطريقة على أسلوب تحليل المهمة من أجل الأهداف التربوية والعلاجية ، إذ تعمل كل استجابة بمثابة معزز شرطي للإستجابة السابقة ومثير تمييزي للإستجابة اللاحقة ، ويمكن أن تشتمل عملية التسلسل على تعليم الإستجابة الأولى فالثانية وهكذا إلى أن يؤدي الطفل السلسلة السلوكية بأكملها (الخطيب،١٩٩٣، ص٤٤).

الفصل الثاني - الإطار النظري

المحور الثاني: عملية الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

- أولاً: مفهوم عملية الكتابة .
- ثانياً: أهمية الكتابة .
- ثالثاً: المهارات اللازمة لتعلم الكتابة.
- رابعاً أهداف تعليم الكتابة في المدرسة الابتدائية.
- خامساً: خصائص مهارة الكتابة اليدوية .
- سادساً: تعليم مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً .

الفصل الثاني

المحور الثاني : عملية الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

(القابلين للتعلـــم)

يتضمن المحور الثاني للإطار النظري البحث في مفهوم عملية الكتابة كمهارة أكاديمية ، ثم عرض مفهوم الكتابة وأهميتها ومتطلبات عملية الكتابة كمهارة أكاديمية ذات طبيعة عقلية معرفية ثم تعيين المراحل التي تمر بها عملية الكتابة وتسليط الضوء على أهداف تعليم الكتابة وأخيراً البحث حول كيفية تعليم الكتابة عند الأطفال المتخلفين عقلياً .

أولاً: مفهوم عملية الكتابة

تُعدُّ الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال ، فمعظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الإستماع والمحادثة والقراءة ، فهي لا تقل أهمية عن تعلم القراءة. فالكتابة نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية يمكن للآخرين الاطلاع عليها والإفادة منها. كما أنها تسعى نحو تحقيق غايات وأهداف عظيمة فتحفز الأطفال على التفكير وطلاقة التعبير وتنمية الخيال الهادف وجمع الأفكار وتنظيمها، بالإضافة إلى ذلك فهي ليست مجرد رسم للأشكال، الحروف والكلمات بل هي صورة من صور الإبداع والإبتكار الإنساني والحضاري .وقد تمثل بعداً معرفياً ومهارياً يتمثل بصورته النفس الحركية Cooper &Steven- (2009-50).

حيث تعد الكتابة إحدى أشكال اللغة الموثوقة ، وكلما كانت هذه اللغة سليمة وجيدة ومقنعة كانت مفيدة ومؤثرة أكثر. بالإضافة إلى أنها مهارة تحول فيها الرموز و الحروف و الكلمات المطبوعة أو المسموعة إلى حروف ورموز وكلمات مكتوبة بخط يرسمه المتعلم على ورقة الكتابة بيده وبواسطة القلم ، وهي من أهم المهارات التي يتم تعليمها للتلاميذ لما لها من أهمية في الحياة العملية في البيت والمدرسة وفي تنفيذ متطلبات الحياة اليومية، فمن دونها يُعدُّ الشخص أمياً وبالتالي يؤثر على تفاعله مع المحيط الخارجي .

وقد تم توضيح المفهوم العلمي لعملية الكتابة من قبل عدة باحثين إذ عملوا على تحديد ملامح وطبيعة الكتابة فقد بينت **ليرنر** (Lerner,2003)، إن الكتابة عملية عقلية نفسية تتضمن القدرة على التعبير برموز مكتوبة، كما تشير أيضاً إلى أنَّ الكتابة على درجة عالية من الدقة تتضمن الكتابة اليدوية والتهجئة والتعبير الكتابي فهي بذلك تعد مكوناً اساسياً للبعد المعرفي للفرد وهدفاً من أهداف المدرسة ، إذ تتكامل مع القدرات الادراكية والبصرية والحركية وترتبط على نحو موجب مع القراءة (Lerner,2003,pp456-457) .

وهناك جملة من التعريفات المختلفة للكتابة فقد عرّفت على إنها :

اكتساب المتعلم القدرة على التعبير عن فكره وعواطفه تعبيراً واضحاً يعتمد على سلامة الكتابة من حيث: المحتوى أو المضمون، اللغة أو الأسلوب ، الشكل أو التنظيم ، ويمكن قياس هذه المهارة أو القدرة من خلال الإختبار الأدائي المعد لهذا الغرض (بصيص ،٢٠١١، ص٧٧).

كما عُرّفت الكتابة أيضاً : بأنها مهارة يتم التعبير كتابياً عما يجول في نفس المنشئ لها من أفكار ومعان وتساؤلات ،وهي أداة لتجسيد أصوات الكلام في رموز وكلمات تكون مطابقة لقواعد الإملاء والتهجئة كما تتضمن القدرة على الرسم الجيد لهذه الرموز حتى تكون الكلمات سهلة القراءة (الوقفي ،٢٠٠٣،ص٤٣٣).

وهناك من عرفها بأنها :"من المهارات اللغوية التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري ، كما تبرز فيها أهمية التهجي والخط ، فالتعبير هو مهارة إرسال سواء كان شفهياً أم تحريرياً، أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة ، والخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء "(مجاور ،1983،ص542).

إضافة لما سبق فإن الكتابة هي " فن لغوي ، وتعني في العمل المدرسي تمكين التلاميذ من عمليتي التهجي وتجويد الخط ، بجانب تمكنه من التعبير عن أفكاره تعبيراً مكتوباً صحيحاً " (عبد الرحمن ،1996،ص،63)

ولتوضيح الكتابة أيضاً فقد تم الإشارة بأن " الكتابة حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد ، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق ، تبدأ بنقش الحروف ،الكلمات على الأسطر ، ثم تتعمق حتى تصل إلى أقصى مدى في التركيب اللغوي ، والأسلوب

التعبيري ، التصور الفكري ، بحيث يعد أساسها عميق وهو الأفكار ، وظاهرها معلن وهو الخط ، ومسارها عرض الأفكار ، ومعالجتها ،واكتمالها إنشاء الموضوع ،وشكلها نظام ، وجمال ، وتناسق و وضوح "(فضل الله ، 2003، ص53).

وكذلك تبين أن الكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية والتي تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد ،كما تتطلب دقة الذاكرة البصرية الحسية الحركية للحروف والكلمات (الزيات،١٩٩٨، ص٥١٦).

بالإضافة لما سبق ذكره ولأن الكتابة أداة الحواس جاء التعريف الآتي ليوضح دور الكتابة حيث عرفت بأنها :"عبارة عن رسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات ، بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تعبر عن المعاني ، الأفكار التي يراد نقلها إلى الغير (مصطفى ، 2005،ص164)

مما سبق ذكره من تعاريف يمكن استخلاص تعريف الكتابة بأنها مهارة أكاديمية تتطلب عدداً من القدرات العقلية والمعرفية كالإدراك والانتباه والذاكرة والتفكير والتآزر البصري الحركي ، وهي مهارة متعلمة ومكتسبة من تأثير البيئة المدرسية تتطلب مجموعة من المهارات السابقة وتضافر مجموعة من الحواس .

ثانياً: أهمية الكتابة

تعد اللغة أهم الوسائل للتواصل بين أفراد المجتمع والتي يتنوع ويتفنن الأفراد في استخداماتها وتطبيقاتها للتواصل فيما بينهم ، إذ تُعدُّ عملية الكتابة من محاور اللغة الأساسية في حياة الأطفال والتي تبنى من خلال السنين الأولى في حياتهم . كما تعد عملية الكتابة مطلباً تعليمياً مهماً في العملية التعليمية وخصوصاً في المراحل الدراسية الأولى ، ذلك أن إهمالها أو عدم تمكن المتعلم منها سوف يستمر معه إلى مراحل متقدمة، لأنها مهارات بنائية تكتسب على نحو تدريجي ، فإذا حصل خلل في اكتساب هذه المهارات فإنَّ الضَعْفَ لابد أن يصيب المهارات المتقدمة التي تعتمد عليها (بصيص ،٢٠١١،ص٧٧). وقد أشارت سويرز (sowers ,2000) إلى أن الكتابة يشار إليها بالعلامات التي توضع على الورق يمكن أن تبدأ في وقت مبكر جداً في حياة الطفل، كأن تبدأ مثلاً

في الشهر الحادي عشر من ميلاده، وتستمر في تتابع متوقع لمن يعيش منهم في بيئة منزلية يمارس أفرادها القراءة والكتابة ويقدرون تعلمها . كما أنها وسيلة الفرد لاطلاع الآخرين على أفكاره والوقوف على أفكارهم وعن طريقها يسجل الإنسان ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين، ونظراً لهذه الأهمية فإن تعليمها وتعلمها يشكلان عنصراً أساسياً في العملية التربوية، لان تعليمها يركز على:

- قدرة التلميذ على الكتابة الصحيحة .
- إجادة الخط.
- قدرة التلميذ على التعبير عما لديهم من أفكار في وضوح ودقة (عبدالمجيد ،٢٠٠٠،ص١٤١).

ومن هنا يمكن إبراز أهمية الكتابة كما يأتي:

- ❖ الكتابة أداة لحفظ التراث ونقله : فهي أداة لاتصال الحاضر بالماضي ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل , وإيصال الخبرات بين الأجيال.
- ❖ الكتابة أداة من أدوات التعلم : من خلالها يعرض المتعلم ما تعلمه , ويكشف عن مدى فهمه له , بل ويعبر عن قدراته ، ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلب التعبير الكتابي.
- ❖ الكتابة وسيلة الاتصال الإنساني يعبر بها الفرد للآخرين عما لديه , ويتعرف من خلال كتابات الآخرين عما لديهم , فهي أداة لنقل معلومات الإنسان ، وأفكاره وأخباره (فضل الله , 2003 , ص53).

ثالثاً: المهارات اللازمة لتعلم الكتابة

إن المهارات التي تتطلبها عملية الكتابة لا تختلف عن المهارات التي تتطلبها عملية القراءة . فهي لا تقل أهمية عن عملية القراءة ، فكلاهما يعتمد بصورة كبيرة على الحواس المختلفة واستخدام بعض القدرات العقلية، ولكن القراءة تختلف عن الكتابة باستخدام اليد وضرورة التوازن بين العين واليد أو حركة اليد والاذن ومن هذه المهارات :

١- **مهارة التمييز البصري:** إن العين عنصر فعال في عملية الكتابة ، إذ ترى الحروف والكلمات وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها فترسم صورها الصحيحة في الذهن ،وهذا أمرٌ ضروريٌّ للأطفال.

٢- **مهارة التمييز السمعي:** وكذلك الأذن تقوم بدورٍ كبيرٍ في عملية الكتابة، فمن خلالها تسمع الحروف والكلمات وتميز الأصوات، كما يتم إدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة في الصوت.

٣- **المهارة الحركية –الادراكية :** فاليد تؤدي عملية العمل الكتابي ، وتظهر الصورة الذهنية المتعلمة على الورق ،لذلك فالطفل يحتاج إلى التدريب الدائم على الإنضباط العضلي في رسم الحروف وكتابة الكلمات ،كما أنه يحتاج إلى تدريب مستمر على كيفية التنسيق بين ما يراه وكتابته أو بين ما يسمعه وكتابته (ملحم ،٢٠٠٢، ص٣٠٤).

رابعاً: أهداف تعليم الكتابة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

تهدف الكتابة في هذه المرحلة إلى مجموعة من الأهداف التالية :

- تمكّن التلاميذ من توضيح كتاباتهم مع مراعاة الجودة والجمال والتنسيق فيها حتى تغدو هذه الأمور كعادة من عاداتهم في الكتابة بسهولةٍ وسرعةٍ من دون عناءٍ او تكلفٍ .
- تنمية وتربية القدرات الفنية والعقلية كالانتباه ،ودقة الملاحظة ،وقوة الحكم وتذوق الجمال.
- اكتساب العادات الحسنة : إذ يكتسب التلميذ أثناء تدريس الكتابة الكثير من العادات الحسنة كالنظام والترتيب والنظافة والصبر والمثابرة .
- اكتساب المهارة اليدوية : إن الكتابة تكسب التلاميذ مهارة يدوية وتستغل نشاطه الفطري وحبه للحركة والمحاكاة في ناحية ممتعة ونافعة له في وقت واحد (مصطفى ،٢٠٠٥، ص١٧٠)
- القدرة على الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي عن طريق الأفكار والحاجات.
- قوة الملاحظة ودقتها (عبد الرحمن واخرون ،١٩٨٩، ص١٢٧) .

❖ تجعل التلميذ يؤدي ألوان نشاطه المدرسي في المدرسة والبيت .

نستنتج مما سبق أن أغراض الكتابة في المدرسة الابتدائية تتمحور في مجالات عقلية وحركية وفنية وأيضاً في اكتساب مهارات جيدة من ترتيب وتنظيم ونظافة وتوضيح مع مراعاة الجانب الجمالي والجودة والتنسيق وكذلك في تنمية القدرات العقلية للفرد بالإضافة إلى ذلك تستغل النشاط الفطري والمحاكاة .

خامساً: خصائص مهارة الكِتابة اليدويَّة

اتفق عدد من الباحثين على أن الكِتابة اليدويَّة بأشكالها الثلاثة (النَّسخ ، الإملاء، التَّعبير الكِتابي) لكي تصبح مهارة أكاديميَّة يؤديها المتعلّم بنجاح وكفاءة، لابد أن تتوافر فيها مجموعة من الخصائص في النصوص المكتوبة بخط يد المتعلّم، والقسم الأول منها يسمى خصائص شكلية تؤثر في الخط كمادة، والقسم الثَّاني يسمى خصائص ضمنية تتعلق بمحتوى النص، وهذه الخصائص هي:

١ – خصائص شكلية:

تُعرَّف بأنها تلك الخصائص الظاهريَّة التي تؤثِّر في شكل الكِتابة اليدويَّة المرسومة بخط يد التِّلميذ على الورق، ومن أهم تلك الخصائص:

- **خصائص وضع الجسم والورقة واليد المُفضَّلة في الكِتابة:** إذ تتطلب عمليَّة الكِتابة من التِّلميذ أن يُنفذ بطريقة صحيحة عمليَّة مسك القلم للكِتابة على الورقة، فلابدَّ من أن يكون وضع الجسم على الكرسي مثاليَّاً، فيجب أن تلامس الأرداف ظهر الكرسي وتركز القدمان على الأرض، ويميل الجذع إلى الأمام قليلاً في خط مستقيم، مع استناد السَّاعدين على المقعد ومد المرفقين قليلاً ثم مسك القلم بخِفَّة دون شِدَّة بين الإبهام والسبابة بحيث يكون أول إصبعين من أصابع اليد فوق رأس القلم بنحو بوصة واحدة ومن ثم وضع الورقة أمام التِّلميذ بحيث يكتب بإحدى يديه (اليمنى أو اليسرى) ويمسك الورقة باليد الأخرى لتثبيتها، مع ميل الجسم قليلاً نحو الورقة بعكس يد الكِتابة (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٥٨). وإنَّ تفضيل استخدام اليد اليمنى أو اليسرى في الكِتابة لا يَثبتُ إلاَّ بعد عُمر الثَّالثة، وهناك الكثير من التلاميذ يستخدمون اليد

اليمنى، والقليل منهم يستخدمون اليد اليسرى، ولابد من تقييم اليد المُفضَّلة في الكِتابة لدى التِّلميذ ويمكن ذلك باستخدام عدة اختبارات وملاحظات مُقنَّنة أو غير مُقنَّنة، كما يُنصح بعدم إجبار التلاميذ الأعسرين على استخدام اليد اليمنى في الكِتابة.

- **خصائص القبض والضَّغط على القلم:** إن اليد هي العنصر الأهم التي تتطلبها عمليَّة الكِتابة، فلابد من أن تبلغ عضلات اليد درجة من النضج حتى تتمكن من استعمال القلم من أجل الكِتابة، ولاسيما سهولة الحركة وانسيابها على السطر، ومرونة الأصابع في مسك القلم وخاصَّة الإبهام والسبابة الوسطى، وكذلك على المُعلِّم أن يُساعد التِّلميذ بالقيام ببعض التدريبات الخاصَّة بهدف إكساب أصابع اليد القدرة الكافية للتَّحكم بالقلم والضَّغط.
- **خصائص النَّص المكتوب بخط اليد:** وذلك من حيث وضوح الخط المكتوب، وتناسقه، وقابليَّته لكي يكون مقروءاً، هنا تتطلب من التِّلميذ اكتمال مهارات القراءة للرموز والحروف والكلمات، وتشكيل سمعي لأصوات الحروف ، وصورة بصريَّة لأشكالها في الذِّهن، وقابليَّتها للاسترجاع من الذَّاكرة، كما تتطلب أيضاً اكتمال مهارات التناسق البصري الحركي وذلك من أجل تمرير القلم على الورقة وكذلك على الطفل أن يترك مسافات مناسبة بين الحروف، والكلمات، والهوامش، والخطوط الواصلة، وإغلاق نهايات الكلمات والحروف، والتمييز الدقيق بين المُتشابه منها، والسير على السطر بخط أُفقي متواصل غير مُنحنٍ، والكِتابة من اليمين إلى اليسار أو بالعكس بحسب مُتطلبات اللُّغة (عربي، إنكليزي)، وأخيراً التركيز على تنقيط الحروف، وعلامات الترقيم وغير ذلك من المُحدِّدات الشَّكليَّة للكِتابة الجيِّدة.
(المرجع السابق ، ٢٠٠٣، ص٤٥٩).
- **اليُسر والطَّلاقة في الكِتابة:** أي القدرة على الكِتابة بسرعة وارتياح دون تركيز مُفرط على شكل الحرف، حيث يمكن للمُعلِّم التحقق من سرعة الكِتابة بمعرفة عدد الكلمات التي يستطيع معظم التلاميذ إنجازها، والَّذي يمكن من خلاله مراقبة تقدم التلاميذ في سرعة وكميَّة الكِتابة

٢- خصائص ضمنية:

التي تُعرَّف على أنها : تلك الخصائص القائمة في محتوى ومضمون المادَّة المكتوبة من قبل التِّلميذ، التي بدورها تؤثِّر على فهم المعنى والسياق العام للنص المكتوب بخط يد التِّلميذ على الورق و لاسيما من حيث الهدف، الطَّلاقة، القواعد النحويَّة، المفردات، البنية، والمحتوى كما يأتي:

- **الهدف :** فالكِتابة يجب أن تخدم عدداً من الأغراض ، فكل ما يكتبه التِّلميذ يجب أن يقرأ بهدف معين موجه نحو الذات (خزن المعلومات، التسلية، كِتابة الوظائف ..إلخ)، أو موجه نحو الآخرين (تفاعل اجتماعي ،اتصال ،رسالة ..الخ) لذلك يجب أن تكون كتابات التلميذ موجهة نحو هدف معين.
- **الطَّلاقة:** يقصد بها كميَّة الموضوع، فمن يكتب كميات كثيرة يكون أكثر طلاقة في توليد الأفكار والمعاني، إذ تتصل الطَّلاقة بالعمر وطول الجملة وتعقُّدها، وتُقدر الطَّلاقة بعدد الكلمات وعدد الجمل، وقد وجد كارترايت (Cartwright 1968) أن معدل عدد الكلمات في الجمل التي يكتبها التِّلميذ من عمر (8) سنوات هو٨ كلمات، ويزداد طول الجملة كلمة واحدة كل سنة حتى عمر (13) سنة، وأن أي انحراف سالب عن هذا المعدل يشير إلى وجود مشكلة.
- **القواعد النحويَّة:** يجب أن تكون كتابة التلميذ للجملة صحيحة من الناحية القواعدية و واللغوية

(كامي وكاست ، ١٩٩١،ص ص٢٦٨-٢٧١)

- **المحتوى:** يُمكن ملاحظة ثلاثة عناصر عند تقييم محتوى النص المكتوب وهذه العناصر هي (الدقة، الأفكار، التنظيم)، فالقدرة على توليد الأفكار وتمحور كل أجزاء الموضوع حول النقطة الرئيسيَّة والتسلسل والمنطقية هي التي تحدد تقييم المحتوى، فقد تتراوح أهمية كل عنصر من هذه العناصر تبعاً لطبيعة الموضوع(الوقفي، ٢٠٠٣، ص ٢٤١-٢٤٢).

سادساً: تعليم مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم

تُعدُّ الكتابة نوعاً من أنواع المهارات اللغوية إذ يقصد بها قدرة الطفل على نسخ ما يكتب أمامه وكتابة ما يملي عليه وما يجول بخاطره ويعبر عما في نفسه ، فقد تأتي هذه المهارة بعد تعلم الطفل الحروف عن طريق سماع أصواتها، فهو يتعلم أولاً رسم الرسوم الكتابية من أعداد وحروف ، ومعظم الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم لديهم القدرة الحركية على الكتابة فلا يختلف تعليم الكتابة لدى هؤلاء الأطفال عن الأطفال العاديين ، ولكن يكمن الإختلاف الجوهري في الفروق الفردية المتمثلة في القدرات الحركية والعقلية بين الأطفال المتخلفين عقلياً والأطفال العاديين ، لذا يتطلب تدريب الأطفال المتخلفين عقلياً على الإمساك بالقلم بطريقة صحيحة والتحكم في تشكيل الحروف وكتابتها بطريقة صحيحة لتكوين كلمة أو جملة مفيدة مأخوذة من بيئة الطفل ليسهل استيعابها وإدراكها وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى واستدعاؤها في الوقت المناسب . مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .وتذكر ماريا منتسوري "إنه في حالة الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم يمكن تدريب العضلات وتشكيلها، ولهذا فالقدرة على الكتابة يمكن أن يتعلمها الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعلم. كما تضيف أيضاً إنه من المهم أثناء تعليم الطفل الكتابة أن نفحصه ونلاحظه وهو يكتب وليس المهم مدى صواب الكتابة في حد ذاتها . وتعليم الحروف عند/ ماريا منتسوري / يشابه تعليم الأشكال ، بما أن الأطفال يتعلمون تمييز الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولاً ثم عن طريق النظر، لذلك نجد أن ماريا منتسوري تنصح بإتباع هذه الطريقة في تعليم الحروف ، فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى وبلمس الأطفال لهذه الحروف يتعلمون أسماءها الواحد بعد الآخر أثناء عملية اللمس. فإذا أجاد الأطفال المرحلة الأولى من التمرين فإنهم يجدون متعة كبيرة في التعرف على الحروف عن طريق اللمس (وعيونهم مقفلة وبذلك يتعلم الأطفال الحروف عن طريق اللمس ثم ينتقلون الى التعرف عليها عن طريق البصر). فتعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق، وهنا تأتي المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهي تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر ويتعلم الأطفال مخارج الأصوات للحروف في نفس الوقت فيتدرب الأطفال على تحليل الكلمات المنطوقة الى أصواتها فإذا أجادوا ذلك فقد حان موعد القراءة (مرسي ،١٩٩٦ ، ص٣٢٧)

الفصل الثاني - الإطار النظري

المحور الثالث: الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

أولاً: مفهوم الخطة التربوية الفردية

ثانياً: تعريف الخطة التربوية الفردية

ثالثاً: أهمية الخطة التربوية الفردية

رابعاً: خطوات بناء منهاج الأطفال المتخلفين عقلياً

آ- التعرف على السلوك المدخلي للطفل المتخلف عقلياً.

ب – قياس مستوى الأداء الحالي.

ج- إعداد الخطة التربوية الفردية.

خامساً: أهداف الخطة التربوية الفردية

سادساً: مكونات الخطة التربوية الفردية

سابعاً: أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلم الطفل المتخلف عقلياً وشروط صياغتها.

ثامناً: العناصر الأساسية في الهدف السلوكي للطفل المتخلف عقلياً

تاسعاً: مكونات الخطة التعليمية الفردية للطفل المتخلف عقلياً

الفصل الثاني

المحور الثالث

الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم)

يتضمن المحور الثالث للاطار النظري البحث في مفهوم الخطة التربوية الفردية ، فقد تناولت الباحثة في هذه الدراسة استراتيجيات وخطوات تدريب وتدريس الأطفال المتخلفين عقلياً. كما تناولت أيضاً مفهوم الخطة التربوية الفردية و أهميتها وأهدافها ومكوناتها.

أولاً: مفهوم الخطة التربوية الفردية

تقوم الخدمات التربوية المقدمة للأطفال المتخلفين عقلياً على عدد كبير من الأسس أبرزها مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتلبية تلك الاحتياجات ، إذ تتطلب مراعاة الفروق الفردية إجراء تشخيص وتقييم شامل للجوانب النمائية والأكاديمية لهؤلاء الأطفال من قبل فريق من المهنيين متعددي التخصصات وذلك من أجل وضع برنامج تربوي فردي لكل طفل يتم تنفيذه من خلال خطط تعليمية فردية، فالعملية التعليمية للأطفال المتخلفين عقلياً أصبحت متغيرة ومتطورة باستمرار والذي نتج عنها تحسن ملحوظ ومقبول في مستوى الأداء السلوكي والمهارات المكتسبة لديهم (عبدالله ،٢٠٠٣، ص١٠). فلم تعد أساليب التربية الخاصة محصورة في تلك الأساليب التقليدية الممارسة في التعليم العام بل صارت تركز على الاحتياجات الفردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويأتي هذا التركيز من منطلق عدم التجانس بين أفراد الفئة الواحدة، فعلى ضوء ذلك تم استخدام أفضل وأنسب الأساليب العلمية لهؤلاء الأطفال وهو أسلوب الخطة التربوية الفردية .

ثانياً: تعريف الخطة التربوية الفردية

تؤكد أدبيات التربية الخاصة أن هناك العديد من التعريفات في المجال التربوي للخطة التربوية الفردية ومنها تعريف القانون العام رقم(94 / 142) الصادر عن الحكومة الأمريكية إذ عرّف الخطة التربوية الفردية على أنها : الوصف المكتوب لكل طفل متخلف عقلياً ، إذ يتم إعداده في أي

مقابلة من قبل ممثلي المؤسسة التعليمية المحلية أو الوحدة التعليمية المباشرة وممن ينبغي أن يكونوا مؤهلين للإشراف على تقديم البرنامج التعليمي المصمم بهدف مواجهة الاحتياجات الفريدة والخاصة بالأطفال المعوقين، كما يشارك أيضاً في هذا الإعداد المعلم والوالدان، أو ولي أمر الطفل، وهذا الوصف يشتمل على:

١-تحديد الأداء الحالي للطفل.

٢-تحديد الأهداف السنوية بما في ذلك الأهداف التعليمية قصيرة المدى.

٣-تحديد الخدمات التعليمية والمساندة اللازمة للطفل.

٤-تعيين الخيارات أو البدائل التعليمية العادية التي يمكن للطفل أن يشارك من خلالها.

٥-تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) والمدة المتوقع استغراقها للإنتهاء منها.

٦-تحدد المعايير الموضوعية المناسبة للأداء مع تحديد إجراءات التقويم والمواعيد السنوية التي يتم من خلالها الحكم على مدى تحقيق الطفل للأهداف المحددة له (الوابلي ،٢٠٠٠، ص ٨) .

ويقصد بالخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً بأنها: " وثيقة مكتوبة تُعدُّ لكُلِّ طفل متخلف عقلياً بشكل فردي لتلبي حاجاته والخدمات التربوية المساندة التي يحتاجها والتي تسهم بالتالي في تعليمه، ويشترك في إعدادها فريق متعدد التخصصات ، وهذه الخطة تشتمل على الأهداف التربوية المتوقع تحقيقها وذلك وفق معايير معينة وفترة زمنية محددة " (عبد الله، ٢٠٠٣ ، ص ١٢).

كما عرفت الخطة التربوية الفردية أيضاً بأنها: "خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية ، بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة" (يحيى ،٢٠٠٦، ص٣٤). أما جيمس (james) فيشير إلى أن الخطة التربوية الفردية :"هي وثيقة للتلميذ ذي الاحتياجات الخاصة يتم تطويرها من قبل لجنة التربية الخاصة وهي أداة تضمن للطالب ذي الاحتياجات الخاصة الحصول على الخدمات المتخصصة التي تلبي حاجاته الفردية كما تضمن الحصول على الأهداف المحددة " (Delorenzo,2010,4).

وكذلك عرّفها بعضهم على أنَّها: الخطة التي صممت بصورة خاصة لطفل معين تمكنه من سد حاجاته التربوية وتشمل الاهداف المتوقع تحقيقها وفقا لمعايير معينة في فترة زمنية محددة (الروسان

،٢٠٠٦، ص٢٣٨). وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص أن الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي ليست مجرد أوراق أو نماذج يتم تعبئتها من الفريق المتعدد التخصصات بل هي وثيقة رسمية موضوعة بشكل فردي لكل تلميذ على حدة وفقاً لحاجاته ومتطلباته الفردية التي تتطلبها طبيعة إعاقته وصولاً بها إلى أعلى مستوى من المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة بشكل ملائم وفعال لتوظيف قدراته بما يتناسب مع إعاقته.

ثالثاً: أهمية الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً

تحتل الخطة التربوية الفردية مكاناً هاماً في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وفي ميدان التخلف العقلي بصورة خاصة إذ تُعدُّ القاعدة الأساسية التي تنبثق منها جميع الأنشطة التدريبية والإجراءات التعليمية، ونتيجةً لأهمية الدور الذي تقوم به في عملية تدريب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم فقد نصت التشريعات التربوية الخاصة في عدد من الدول على ضرورة إعداد خطة تربوية فردية لكل طفل تقدم له خدمات تربوية خاصة، إذ يأتي أسلوب الخطة التربوية الفردية في مقدمة الأساليب الناجحة والقادرة على مواجهة واقع الاحتياجات الشخصية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما زاد أهمية استخدامها والعمل على تهيئة الظروف المناسبة لزيادة فاعليتها، كما تبدو لنا أهمية تطبيق الخطة التربوية الفردية عندما ندرك نحن كباحثين أن الطفل هو محور اهتمام وارتكاز البرنامج التعليمي الفردي، ومن هنا فالبرنامج التربوي الفردي بمثابة مصدر لحماية حقوق هذا الطفل وذلك لاحتوائه على خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والمكان التعليمي الملائم له بالإضافة إلى فوائده في المجالات الآتية:

- عندما يشارك الطفل في إعداد وتطبيق الأهداف الخاصة ببرنامجه.
- مساهمة أقران الطلاب الذين لديهم إعاقات شديدة بتقديم معلومات عن كيفية دمج زملائهم في الفصل.
- مشاركة معلمي التعليم العام في تحديد محتويات البرنامج التربوي الفردي.
- مشاركة أسر الطلاب في إعداد البرنامج التربوي الفردي للطالب وتطبيق (الوابلي ،٢٠٠٠ ، ص١١)

ومن جهة ثانية لاحظ (فورنس، ١٩٧٩) أن البرنامج التربوي الفردي غير مسار التربية الخاصة وذلك على النحو الآتي:

١. أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها أعضاء الفريق المتعدد التخصصات لتربية الطفل المعوق وتدريبه.
٢. يقدم البرنامج الفردي الضمانات الكافية لاشتراك أولياء الأمور في العملية التعليمية ليس بوصفهم مصدراً مفيداً للمعلومات عن الطفل وحسب بل بوصفهم أعضاء فاعلين في الفريق المتعدد التخصصات.
٣. يوضح البرنامج التربوي الفردي مسؤوليات كل اختصاصي فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.
٤. يرغم البرنامج التربوي الفردي كل الاختصاصين على اختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل المعاق.
٥. أن البرنامج التربوي الفردي يقوم أساساً على افتراض مفاده أن البرنامج يجب أن يقدم للطفل وليس للفئة التي ينتمي إليها.
٦. يعمل البرنامج التربوي الفردي بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملاءمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطفل المعوق (عبيد ،٢٠٠٠، ص١٠٤). ومن جهة أخرى تبين أن هناك عوامل أخرى منطقية وراء استخدام الخطة التربوية الفردية ومنها:

- وسيلة للتواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات.
- وسيلة لتحديد الخدمات المساندة التي يحتاج إليها المعاق مثل :الخدمات النفسية، والاجتماعية الصحية، والإرشادية، والعلاج الطبيعي والعلاج الوظيفي ...إلخ.
- تحديد مدى فاعلية الجهات ذات العلاقة في تقديم الخدمة الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- أداة لتقييم مدى تحقيق الأهداف المراد تحقيقها للمعاق .
- أداة لتقييم أولي لمستوى أداء كل طالب على حدة في ضوء احتياجاته (حنفي، ٢٠٠٤ ، ص٣٧).

رابعاً: خطوات تدريب وتدريس الأطفال المتخلفين عقلياً

تعتمد عملية تدريب وتدريس الأطفال المتخلفين عقلياً عدداً من الاستراتيجيات الواجب مراعاتها لدى هذه الفئة نظراً لوجود الفروق الفردية بين أفرادها. ولضمان نجاح هذه العملية عند الأطفال المتخلفين عقلياً بشكل عام والقابلين للتعلم منهم بصورة خاصة لا بد من:

أ-التعرف على السلوك المدخلي للطفل المتخلف عقلياً

يجب على واضع الخطة الدرّسية أن يتعرّف الطفل من جهة قدراته العقلية ومهارته الإجتماعية وخصائصه التعليمية المختلفة في الانتباه وانتقال أثر التعلم والتذكر والخصائص اللغوية والإجتماعية حتى يحدد مستوى الأهداف التعليمية (حرزا لله و سالم ،٢٠٠٥، ص٦).

ب-قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المتخلف عقلياً

بما أن الخطة الدرّسية للأطفال المتخلفين عقلياً وكذلك المناهج الخاصة بهم لا توضع سلفاً من جهة وهم بحاجة لخطط ومناهج خاصة من جهة ثانية لابد من بنائها على أسس علمية تعتمد على تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل المتخلف عقلياً. والهدف من هذه المرحلة هو قياس القدرات الحالية للطفل من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف لديه ، حيث تجمع نقاط الضعف وتصاغ من جديد على شكل أهداف تربوية (الروسان ،٢٠٠٥، ص٢٣٦) .

ج-إعداد الخطة التربوية الفردية الخاصة بالطفل المتخلف عقلياً

بعد الإنتهاء من قياس مستوى الأداء الحالي للطفل تبدأ عملية إعداد الخطة التربوية الفردية، إذ تُعدُّ هذه الخطة بمثابة المنهاج الخاص للطفل المتخلف عقلياً كونها تتناسب مع قدراته ونقاط قوته وضعفه وكذلك درجة ذكائه.

خامساً: أهداف الخطة التربوية الفردية

تعد الخطة التربوية الفردية بمثابة إقرار واعتراف بخصوصية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام والأطفال المتخلفين عقلياً بصورة خاصة ولا يمكنها تجسيد ذلك ما لم تتحدد بأهداف واضحة والتي أشار إليها (هارون،٢٠٠٤ كما يلي:

١. تساعد الخطة التربوية الفردية في تقديم وثيقة من خلال الأهداف المكتوبة فهي مجموعة من الخطــوات التعليمية التي يجب تقديمـها للطفل من أجل الحصول على ما يسمى بالتدريس الجيد .

٢. تعمل الخطة التربوية الفردية كقاعدة للتقييم ،إذ تساعد الأهداف التعليمية المعدة للطفل في تحديد فاعلية المعلم ومدى تمكنه .

٣. تؤدي الخطة التربوية الفردية إلى تحسين عملية التواصل بين أعضاء الفريق المتعدد التخصصات وخصوصا بين المعلم والآباء (هارون،٢٠٠٤ ، ص٢٥٥).

كما حددت أهداف أخرى للخطة التربوية الفردية تتمثل في ما يأتي:

- ضمان حق الطفل في الخدمات التربوية والمساندة التي تلبي جميع احتياجات الطفل الخاصة من خلال إتباع الإجراءات العلمية المنصوص عليها في الخطة .
- ضمان حق الأسرة في تلقي الرعاية المناسبة لطفلها.
- تحديد نوعية وكمية الخدمات التربوية والمساندة المطلوبة لاحتياجات كل طفل على حدة.
- تحديد الإجراءات الضرورية لتقديم الخدمات التربوية والخدمات المساندة لكل طفل على حدة.
- تحقيق التواصل بين الجهات المعنية لخدمة الطفل والأسرة لمناقشة وضع القرارات المناسبة والمتعلقة باحتياجات الطفل.
- قياس مدى تقدم الطفل في البرنامج ،وبذلك يتضح أن الخطة التربوية الفردية أداة صممت لضمان تطابق خدمات التربية الخاصة مع حاجات الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الفردية (الحازمي،٢٠٠٧، ص١٣٣).

سادساً: مكونات الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً

تشمل الخطة التربوية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً قسمين رئيسين:

القسم الأول ويشمل:

أ-معلومات عامة عن الطفل: تشمل أسم الطفل ، تاريخ الميلاد ، نوع الإعاقة ،الجنس ،السنة الدراسية ،المدرسة أو المركز الذي التحق به وتاريخ الالتحاق (السويدان ،٢٠٠٨، ص٢٢).

ب–فريق العمل : يتكون فريق العمل الذي سيعمل على إعداد هذه الخطة والعمل مع الطفل من عدد من الأعضاء (معلم الصف ،الإخصائي النفسي ،إخصائي عيوب النطق، المرشد الطلابي، الأسرة، معلم التربية الفنية والبدنية ،الطبيب ،مدير المدرسة أو المعهد بالإضافة إلى أي شخص آخر يعتقد أنه مصدر مفيد للمعلومات).

ج–المقاييس والاختبارات التشخيصية : يتضمن ملخص حول نتائج التقييم على الاختبارات المختلفة التي أجريت للطفل وتاريخ إجراء هذه الاختبارات (يحيى،٢٠٠٦، ص٣٥).

أما القسم الثاني فيشمل

آ– **الوضع الحالي :** يتم تحديد الوضع الحالي للطفل من خلال (القدرات العقلية، الحسية، الجسمية والحركية ، اللغوية ،اضطرابات اللغة والصوت ،الخصائص الاجتماعية والنفسية، سلوكيات غير مرغوبة ،التكيف الشخصي ،الحالة الصحية) لرسم تصور كامل عن وضع الطفل قبل البدء بالعمل معه. (السويدان ،٢٠٠٨، ص٢٤)

ب–تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل المتخلف عقلياً : إن الخطة التربوية الفردية تشكل الأداة الرئيسية لتنظيم الخدمات التربوية الخاصة والمساندة لتلبية الحاجات الفردية للطفل المصاب ، وهذا الأمر يتطلب تحديد تلك الحاجات بشكل موضوعي وشامل. فتحديد مستوى الأداء الحالي للفرد يشكل القاعدة الرئيسية التي تنبثق منها الخطة التربوية الفردية، إذ ينبغي توخي الدقة والوضوح عند تحديد مستوى الأداء ، كما ينبغي أن يعكس الوصف بموضوعية المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الاختبارات وأدوات التقييم المختلفة ،وبما أن التربية الخاصة الجيدة لا تركز على جوانب العجز فقط لذلك ينبغي عند وصف مستوى الأداء التركيز على جوانب القوة وجوانب الضعف في مجالات النمو الأكاديمي و الغير الأكاديمي، كما ينبغي أن تكون هناك علاقة قوية بين تقييم مستوى الأداء الحالي والأهداف المنشودة والخدمات اللازمة التي تضمنتها الخطة التربوية الفردية (الحديدي والخطيب ،٢٠٠٥، ص ١٠٧– ١١٠).

ج-إعداد الأهداف : بعد تحديد الأهداف التعليمية المراد تدريب وتعليم الطفل عليها، يتم كتابة طريقة إعداد الأهداف للعمل مع الطفل بشكل منظم يضمن تحقيقها معه وفق المعيار المحدد. وتتكون طريقة إعداد الأهداف من:

- **الموضوع :** هو مجموعة من المعارف أو المهارات التي تشكل عددًا من الدروس .
- **الفترة الزمنية :** هي الفترة التي تم تحديدها في توزيع الأهداف للهدف التعليمي العام.

الأهداف البعيدة المدى : سلوك متوقع يمكن ملاحظته وتحقيقه خلال فصل دراسي أو أكثر من خلال تنفيذ البرنامج التربوي الخاص بالطفل وتحتوي هذه الأهداف جميع الأهداف القصيرة المدى لأي ناحية معطاة من نواحي الحاجة ،على أن تصف الأداء التربوي المطلوب انجازه عند نهاية التدخل (الحازمي ،٢٠٠٧،ص١٣٥) . فقد أعطى فسكس وماندل (Fiscus&Mandell) بعض التوجيهات عند كتابة هذه الأهداف هي :

١. يجب أن تبنى الأهداف البعيدة المدى على بيانات مستمدة من التقييم .
٢. يجب أن تعكس الأهداف البعيدة المدى التحصيل السابق والأداء الحالي. ويستخدم التحصيل السابق للفرد من أجل الحصول على المعلومات لمعرفة مدى معدل قدرته في اكتساب المهارات السابقة وهذه المعلومات تكون غايـة في الأهمية في تقدير مدى قدرة الفرد على أن يحقق في سنة .
٣. يجب أن ينظر أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي إلى الأهداف البعيدة المدى على أنها من البنود ذات الأولوية ،ويجب أن يؤدي اختلاف وجهات النظر بين أعضاء الفريق على أن الأهداف البعيدة المدى ستكون مناسبة ومطابقة لاحتياجات التلميذ .
٤. يجب أن تتضمن الأهداف البعيدة المدى المجالات الوجدانية والمعرفية والنفسية الحركية،كما يجب أن تتعامل مع المهارات المهنية ومهارات العناية بالذات عند تطبيقه

(Hickson, Blackman & Reis, 1995,137)

الأهداف القصيرة المدى : حتى تكون الأهداف (بعيدة المدى) مفيدة على صعيد تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية يجب تحليلها إلى أهداف فرعية، وتسمى هذه الأهداف الفرعية التي تعمل على

انتقال الطالب من مستوى الأداء الحالي إلى الأهداف البعيدة المدى بالأهداف القصيرة المدى . وتتميز الأهداف القصيرة المدى بأنها تصاغ بعبارات دقيقة وقابلة للقياس بشكل مباشر. فهي بذلك أكثر وضوحاً وتحديداً من الأهداف البعيدة المدى ،وقد تكون الأهداف فصلية أو شهرية ،كما أن الأهداف السنوية تجزأ إلى أهداف قصيرة المدى والأهداف القصيرة تجزأ إلى أهداف سلوكية (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٥، ص١١٢).

الأهداف السلوكية : هي أهداف سلوكية تعبر في دقة ووضوح عن تغيير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي معين بعد فترة زمنية محددة.
(السويدان ،٢٠٠٨، ص٣٠)

سابعاً: أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلم الطفل المتخلف عقلياً وشروط صياغتها

تظهر أهمية صياغة الأهداف السلوكية لكل معلم فيما يأتي:

- صياغة الأهداف السلوكية تسهل كثيرًا عمليتي التعليم والتعلم لأنَّ المعلم يصبح موجهاً نحو تحقيق أهداف سلوكية محددة .
- صياغة الأهداف السلوكية تجعل المعلم يقوم بعملية تحليل المحتوى للموضوع الدراسي المقرر، وهذا ما يمكنه أكثر من محتواه وإجراءات تعليمه.
- تكشف صياغة الأهداف السلوكية عن الإجراءات التدريسية المناسبة مثل: طرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
- تساهم صياغة الأهداف السلوكية في صياغة فقرات الاختبار أو تحديد أساليب التقويم المناسبة لهذه الأهداف.
- تنظم صياغة الأهداف عمل المعلم اليومي، وتزيد ثقته في هذا العمل وفي نفسه لأن الطريق صار واضحاً وممهداً امامه .

وهناك عدد من الشروط يجب التقيد بها عند صياغة الأهداف السلوكية وهي :

❖ أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتيجة تعليمية واحدة.

- ❖ أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك الطالب وليس نشاط المعلم.
- ❖ يمكن ملاحظة الهدف السلوكي وقياس نتائجه.
- ❖ أن تصاغ الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع.
- ❖ يحدد الهدف السلوكي على أساس مستوى قدرات الطالب.
- ❖ يجب أن يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر(فعل سلوكي + ظرف يتم في ضوئه الاداء +معيار الاداء المقبول) (يحيى ،٢٠٠٦،ص٣٥).

ثامناً: العناصر الاساسية في الهدف السلوكي للطفل المتخلف عقلياً

لا بد لأخصائي التربية الخاصة عند صياغته للأهداف السلوكية أن يكون قادراً على أن يأخذ النقاط التالية بعين النظر:

الفعل السلوكي : هي وصف الأداء المطلوب من الطالب بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها مباشرة ويعني ذلك استخدام أفعال سلوكية وتجنب استخدام الأفعال الغير سلوكية .

الظرف: ويقصد به المكان والزمان المناسبين لحدوث السلوك ،أو الأدوات والوسائل التي سيستخدمها التلميذ أثناء تأدية السلوك أو طريقة تقديم المعلومات اللازمة لحث التلميذ على تأدية السلوك .

المعيار: هو المحك الذي يُسْتَخدُم لتحديد مستوى الأداء المقبول ويتضمن المدة الزمنية التي ينبغي أن يحدث فيها السلوك أو تحديد دقة المستوى أو نوعية المستوى أو عدد المرات التي يجب فيه ان يظهر السلوك (الخطيب والحديدي ،٢٠٠٥،ص١١٣).

فثمة أخطاء شائعة قد يقع بها أخصائي التربية الخاصة أثناء صياغته للهدف السلوكي لذا يتوجب عليه تجنبها، ومن أهمها:

١. وجود أكثر من ناتج للتعلم أو أكثر من فعل للسلوك في هدف واحد .
٢. وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلم .
٣. استخدام أفعال سلوكية يصعب وضع معايير في ضوئها لقياس نتائج التعلم.
٤. صياغة أهداف سلوكية لا يمكن تحقيقها في الزمن المتوقع .

٥. خلو الهدف السلوكي من بعض عناصره الأساسية .

٦. تكرار وتداخل بعض الأهداف السلوكية .

تاسعاً: مكونات الخطة التعليمية الفردية

قبل التحدث عن مكونات الخطة التعليمية الفردية للأطفال المتخلفين عقلياً لا بد من الإشارة إلى النقاط الثلاث التالية:

١- لكي تتم الخطة التربوية الفردية لابد من تطوير الخطة التعليمية الفردية، وتحتوي هذه الخطة على معلومات شخصية عن التلميذ ،والتاريخ الذي سيبدأ فيه المعلم بتدريس المهارة وكذلك التاريخ المتوقع للإنتهاء. كما تحتوي أيضاً على تحليل الهدف التعليمي قصير المدى ووصف للاستراتيجيات والطرق المتبعة في التدريس بالإضافة إلى الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ تلك الاستراتيجيات والطرائق. (الخطيب والحديدي ٢٠٠٥، ١١٧)

٢- تتكون لجنة الخطة التربوية الفردية من :

- مدير مركز التربية الخاصة.
- معلم الطفل المتخلف عقلياً .
- ولي أمر الطفل المتخلف عقلياً.
- الإخصائي النفسي في المركز
- أي شخص آخر له علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية . ومهمة هذه اللجنة تكون في متابعة ماجاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها وإعدادها مع بداية كل شهر أو فصل دراسي.

(حرز الله ،٢٠٠٥، ص١٠).

٣- أية تعديلات على توقعات وملاحظات المعلم تتمثل في :

أ- تبسيط الأهداف التعليمية أو حذفها .

ب- تحديد معايير الأداء المقبول : و يقصد بها الإجراءات التي سيتم تنفيذها للحكم على طبيعة التغير الذي حدث في أداء الطفل ومدى تحقيق الأهداف .

ت- تحديد البدائل التعليمية المناسبة للطفل وتحديد موعد البدء بتنفيذ البرنامج ومدة التنفيذ والمواعيد الدورية لتقييمه وإعادة النظر في محتوياته (بلال ،٢٠١٢، ص٥٧).

هذا وتشتمل الخطة التعليمية عدداً من الجوانب هي :

١- معلومات عامة عن الطفل المعاق: والهدف التعليمي المصاغ بعبارات سلوكية محددة، بالإضافة إلى أسلوب التعزيز، ورقم الفقرة في المنهاج وأسلوب إعلام المعاق بنتائج عمله.

٢- الأهداف التعليمية الفرعية : ويشمل هذا الجانب تحليل الهدف التعليمي إلى عدد من الأهداف التعليمية الفرعية وفق أسلوب تحليل المهمة.

٣- الأدوات اللازمة : ويقصد بذلك أن يعد المعلم الأدوات اللازمة لتحقيق الهدف التعليمي .

٤- الأسلوب التعليمي وفق طرق تعديل السلوك: ويتضمن هذا الجانب عدداً من الخطوات الآتية:

أ- إعداد الطفل للمهمة التعليمية وجذب انتباهه لها.

ب- تقديم المهمة التعليمية للطفل كما هي، فإذا تمكن الطفل من أداء المهمة فلا حاجة لأن يكمل المعلم تدريس المهمة، أما إذا لم يتمكن الطفل من ذلك فعلى المعلم تكملة بقية الخطوات.

ت- مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة الإيحائية له وتعزيزه .

ث- مساعدة الطفل في أداء المهمة مع تقديم المساعدة اللفظية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة السابقة (ت) .

ج- مساعدة الطفل في تقديم المهمة مع تقديم المساعدة الجسمية له وتعزيزه إذا لم تنجح الخطوة (ث) .

ح- مطالبة الطفل بتكرار أداء المهمة من أجل تثبيت عملية تعلم المهارة، إذ يخصص بالعادة نصف الوقت اللازم لتعلم المهارة من أجل تثبيتها.

خ- تمثيل تقدم الطفل المعاق على المهمة التعليمية برسم بياني يمثل الخط العمودي فيه نسبة النجاح، ويمثل الخط الأفقي فيه عدد المحاولات أو الفترة الزمنية التي تم تعليم الطفل أثنائها للمهارة المطلوبة (الروسان ،٢٠٠٠،ص١٠٣) . وقد يكون من المناسب الإشارة إلى ضرورة استعمال نظام التعزيز الرمزي وذلك بتقديم التعزيز المادي بعد أن يحصل الطفل على معززات مادية مثلاً وتتمثل المعززات الرمزية في النجوم وما شابه ذلك .

٥- تقييم الأداء النهائي للأهداف التعليمية : إذ تُعدُّ هذه المرحلة النهائية من مراحل استراتيجيات مناهج الأطفال الغير العاديين والهدف من هذه المرحلة هو:

١. الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وفق الشروط والمواصفات والمعايير المتضمنة في الأهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية.
٢. الحكم على مدى فاعلية الأسلوب التعليمي المستخدم في أسلوب تدريس الأهداف التعليمية .
٣. الحكم على مدى التقدم الذي أحرزه الطفل في أدائه على الأهداف التعليمية.
٤. التعرف على الصعوبات التي واجهت المعلم والطفل أثناء تدريس الأهداف التعليمية.
٥. نقل الأهداف التعليمية التي لم يتم تحقيقها إلى الخطة الشهرية التالية.

(المرجع السابق، ٢٠٠٠، ١٠٣)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الاجنبية

ثالثاً: أهم ما استخلص من الدراسات السابقة

رابعاً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة

خامساً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

بالنظر إلى أهمية الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة فقد تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت هذه الموضوعات سواء لدى الإعاقة العقلية أو غيرها من فئات التربية الخاصة ، ولهذا ستحاول الباحثة عرض موجز لعدد من الدراسات العربية والاجنبية ذات صلة بموضوع البحث الحالي مما تيسر لها الحصول عليه ، على أن يتم عرض الدراسات العربية أولاً ثم يليها الأجنبية ثانياً مع مراعاة التسلسل الزمني في عرض هذه الدراسات سواء العربية أم الأجنبية منها من الأقدم إلى الأحدث .

أولاً: الدراسات العربية :

- دراسة الخشرمي (١٩٨٨) المملكة الاردنية الهاشمية

عنوان الدراسة: فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في عينة أردنية.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في عينة أردنية .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٢٢) طالباً وطالبة من المعوقين إذ تم اختيارها بصورة عشوائية من ضمن فئات الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وبلغ عينة الأطفال المعوقين إعاقة عقلية بسيطة (٧طلاب) في حين بلغ عدد عينة الأطفال المعوقين إعاقة متوسطة (٩طلاب).

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً والمطور في البيئة الأردنية من أجل الحصول على مستوى الأداء الحالي في عينة الدراسة وعلى أساسها تم إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طالب .

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى أن الخطة التربوية الفردية تُسْهِمُ في زيادة تحصيل الطلبة المعوقين إعاقة عقلية متوسطة كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لدى الطلبة المعوقين إعاقة عقلية بسيطة باستخدام الخطة التربوية الفردية .

- **دراسة الوابلي (٢٠٠٠) المملكة العربية السعودية**

عنوان الدراسة : متطلبات استخدام الخطة التربوية وأهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية.

هدف الدراسة : سعت الدراسة الحالية إلى استقصاء وجهات نظر العاملين في برامج التربية الخاصة حول متطلبات استخدام الخطة التربوية وأهميتها في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقلياً بالمملكة العربية السعودية، حيث غطت الدراسة ثلاثة محاور رئيسة هي: (أ) –أسس الخطة التربوية (ب) –العناصر الرئيسة لإعداد وتطوير الخطة (ج)– إجراء تطبيق وتنفيذ الخطة التربوية الفردية.

عينة الدراسة : شملت الدراسة عينة مختارة من المعلمين وغير المعلمين بلغ مجموعها النهائي (٢١٥) شخصاً من العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة أن هناك شبه إجماع بين العاملين على متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال تعليم الطلاب المتخلفين عقلياً تراوح ما بين (٨٣%) إلى (٨٧%). أما فيما يتعلق بمدى الاختلاف حول أهمية المحاور الثلاثة بين العاملين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة العملية)، إذ لم تظهر نتائج الدراسة أية فروق جوهرية تبعاً لمتغيرات الدراسة إلا في المحور الأول وفي متغير الوظيفة وذلك لصالح غير المعلمين، وقد أعطيت التفسيرات المحتملة حول هذا الاختلاف. وأخيراً طرحت الدراسة عدداً من التوصيات في إطار ما أبرزته نتائجها وتفسيراتها المختلفة بهدف تعزيز التوجه لاستخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الخاصة، وبالتحديد في مجال الطلاب المتخلفين عقلياً.

- **دراسة جفري (٢٠٠٢) المملكة العربية السعودية**

عنوان الدراسة: فاعلية التدريس بالخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدينة مكة المكرمة .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٢٤) تلميذة وتلميذ من الصف الأول الابتدائي تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (١٢) تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بجمعية الأطفال المعوقين في مكة المكرمة، أما المجموعة الثانية فقد تكونت من (١٢) تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة البسيطة بمعهد التربية الفكرية في مكة المكرمة .

أدوات الدراسة : قامت الباحثة بتدريس هاتين المجموعتين المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي بنين وبنات باستخدام الخطة التربوية الفردية كما تم اختبار المجموعتين اختباراً قبلياً وبعدياً وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج (spss) بمساعدة المتوسطات والتكرارات حيث استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

١-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات معهد التربية الفكرية وتلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعوقين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح تلاميذ وتلميذات جمعية الأطفال المعوقين .

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية .

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح التلميذات .

٥-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ والتلميذات في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية تعزى للعمر الزمني.

- **دراسة الضمد (٢٠٠٢) ليبيا**

عنوان الدراسة : تأثير برنامج حسي حركي في تنمية بعض القدرات الإدراكية الحركية و الكتابية للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة الى التعرف على:

- تأثير البرنامج الحس الحركي في تنمية القدرات الإدراكية الحركية للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .
- تأثير تنمية القدرات الإدراكية الحركية في المهارات الكتابية للمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٠) تلاميذ بعمر (١١) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدرسة القدرات الذهنية البسيطة.

أدوات الدراسة:

- اختبار القدرات الإدراكية الحركية.
- اختبار تحصيل الكتابة.

نتائج الدراسة : توصلت نتائج الدراسة الى :

❖ وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي في القدرات الإدراكية الحركية للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم و لصالح القياس البعدي.

وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و البعدي في المهارات الكتابية للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم و لصالح القياس البعدي. إذ أكد الباحث أنَّ هذه الفروق نتيجة تنمية القدرات الحركية الادراكية التي أسهمت بشكل كبير في تطوير طريقة مسك القلم أو الطباشير للكتابة وزيادة قدرة المتخلفين عقلياً على ترك المسافة اللازمة بين العين والسبورة أو الكراسة وكذلك زيادة قدرتهم على التآزر بين العين واليد وهذا ما يؤكد على زيادة قابليتهم المعرفية وقدرتهم على كتابة بعض الحروف والكلمات.

- **دراسة عبدالله (٢٠٠٣) المملكة العربية السعودية**

عنوان الدراسة : محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقلياً، وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى بحث محتوى الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقلياً، وأساليب تعليمهم المطبقة في معاهد التربية الفكرية والفصول الملحقة في المدارس العامة بمناطق جنوب المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة : شملت العينة العاملين في الفصول الخاصة للأطفال المعوقين عقلياً في المدارس العادية، ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية ،إذ تألفت العينة من (83 معلماً أخصائيًا في التربية الخاص)ة.

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة للمعوقين عقليًا يطبقون الخطة الفردية (IEP) بعناصرها ومحتوياتها المختلفة :التقييم الأولي للطفل، المعلومات العامة عنه، الفحوص الطبية حين الحاجة، الأهداف التربوية(العامة) والسلوكية (الخاصة) وتسلسل خطوات التطبيق، وعملية التقييم المرحلي والنهائي .إلا أنها لم تتضمن الأساليب المستخدمة في عملية تقييم السلوك الحسي – الحركي والقدرات اللغوية، بالنسبة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية فقد تبين ضعف مشاركة الأهل في مساعدة المختصين على تنفيذها، أما طرائق وأساليب تعليم المعوقين عقليًا فقد تبين أن الأساليب الأكثر استخدامًا من قبل معلميهم هي :تحليل المهمات، والتلقين اللفظي، وطرائق تعديل السلوك.

- **دراسة العنزي (٢٠٠٤) المملكة العربية السعودية**

عنوان الدراسة : فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الحركية والرياضية للمتخلفين عقلياً في منطقة تبوك بالسعودية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية الحركية للمتخلفين عقلياً في منطقة تبوك .

عينة الدراسة : اشتملت العينة على (٢٠) طالباً متخلفاً عقلياً من فئة الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة وقد تم اختيارها عشوائياً ، فقد وزعت العينة على مجموعتين متساويتين حتى تألفت المجموعة التجريبية من (٩٠) طالباً والمجموعة الضابطة من (٩٠) طالباً .

أدوات الدراسة : تم استخدام منهاج المهارات الحركية الرياضية للأطفال غير العاديين في البيئة الأردنية من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للطلبة التي على أساسها تم إعداد الخطة التربوية الفردية .

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي الفردي بدلالة (٠.٠٥)على جميع المهارات الحركية الرياضية ومن بينها ،التحكم بالرأس ،الاستلقاء ،الاستدارة والدحرجة والجلوس والوقوف والحجل والتقاط الكرة وركل الكرة وغيرها .

- **دراسة سالم (٢٠٠٥) المملكة الأردنية الهاشمية**

عنوان الدراسة : فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم المتخلفين عقلياً في عينة أردنية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة فعالية الخطة التربوية الفردية في تعليم الطلبة المتخلفين عقلياً من فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة في عينة أردنية.

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٤٠) طالبا وطالبة من المتخلفين عقلياً منهم (٢٠) طالبا وطالبة من فئة الإعاقة العقلية البسيطة و(٢٠) طالبا وطالبة من فئة الإعاقة العقلية المتوسطة ، حيث تتراوح أعمارهم من (٨-١٤) سنة يتم اختيارهم من خلال الطريقة العشوائية البسيطة من بين (٣٥٤) طالبا وطالبة. وقد كانت العينة متجانسة في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية ومن بيئة متقاربة ومتوسطة اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً .

أدوات الدراسة : تم استخدام استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المتخلف عقلياً والتي تضمنت (٢٤) فقرة موزعة على (٦) مهارات وهي المهارات (اللغوية ،الاستقلالية الحركية، الاجتماعية) هذه الاستمارة تم تطبيقها قبلياً وبعدياً على أفراد المجموعتين التجريبيتين (ذوي الإعاقة البسيطة ، ذوي الإعاقة المتوسطة) حيث تم تدريس أفراد هاتين المجموعتين باستخدام الخطة التربوية الفردية بعد تطبيق الاستبانة .

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى:

١-وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لعملية التدريب باستخدام الخطة التربوية الفردية على الأبعاد الستة في استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المتخلف عقلياً إعاقة بسيطة بعد استخدام الخطة التربوية الفردية

- ٢-وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لعملية التدريب باستخدام الخطة التربوية الفردية على الأبعاد الستة في استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المتخلف عقلياً إعاقة متوسطة بعد استخدام الخطة التربوية الفردية .

- **دراسة الموجي (٢٠٠٥)**

عنوان الدراسة : العوامل المرتبطة بالتخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل المرتبطة بالتخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، ومعرفة أهم المشكلات الشائعة في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المعاقين عقلياً، كما هدفت أيضاً إلى تشخيص التخلف في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ ، ومعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات .

عينة الدراسة : استخدمت عينة قوامها (30) تلميذاً معاقاً عقلياً من الصف الرابع الابتدائي ممن يعانون من مشكلات في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات في بعض مدارس محافظة الميا وتم تقسيمها إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية عدد أفرادها (15) تلميذاً ،ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (15) تلميذاً .

نتائج الدراسة :توصلت الدراسة إلى وجود مشاكل في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات تتمثل في (الظروف الاسرية ،العلاقة بين التلميذ والمدرس ،المنهج الدراسي ،الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس)، كما توصلت أيضاً إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح الذي أعدته لذلك (القحطاني ،٢٠٠٩، ص٥١)

- **دراسة ناجية (٢٠٠٨) الجزائر**

عنوان الدراسة : فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومينو الحروف لاستيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الفروق في فعالية زمن و نوعية و سرعة استيعاب القراءة و الكتابة قبل و بعد تطبيق أنموذج دومينو الحروف الهجائية المصمم من قبل الباحثة لدى فئة المتخلفين عقلياً متوسطي المستوى المتواجدون بالمركز الطبي التربوي بولاية ورقلة.

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة أدوات متعددة:

أولا :اختبار كولومبيا و اختبار رسم الشخص من أجل تشخيص الذكاء و قياس العمر الذهني لأفراد العينة .كما استعملت شبكة المكتسبات الأولية لتقييم قدرات ومدى اكتساب المفاهيم الأولية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٤ حالات من المتخلفين عقلياً ذو مستوى متوسط .

نتائج الدراسة : أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

١. هناك فروق ذات دلالة احصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي في تطبيق برنامج أنموذج /دومنو/ الحروف الهجائية في درجة استيعاب القراءة والكتابة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في درجة تعلم القراءة والكتابة بإختلاف الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في زمن استيعاب القراءة والكتابة في القياس البعدي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في نوعية استيعاب القراءة والكتابة.

بناءاً على ما سبق تبين فاعلية استراتيجية العلاجية التربوية للعب بأنموذج دومينو الحروف الهجائية في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط.

- **دراسة الصلاحات (٢٠٠٨) المملكة العربية السعودية**

عنوان الدراسة: فعالية الخطة التربوية المعززة بالحاسوب في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمملكة العربية السعودية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية الخطة التربوية المعززة بالحاسوب في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٦)تلميذاً ،تم اختيارهم بطريقة قصدية من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في إدارة التعليم في منطقة الدمام ،وقد تم تقسيم عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين في العدد هما المجموعة التجريبية وتكونت من (٨) تلاميذ والمجموعة الضابطة تكونت من (٨) تلاميذ .وقد صمم الباحث برمجية لحوسبة الخطة التربوية الفردية، فقد تم تدريس تلاميذ المجموعة التجريبية بإسلوب الخطة التربوية الفردية المعززة بالحاسوب .

نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في تنمية المفاهيم الرياضية لصالح المجموعة التجريبية ،أما فيما يتعلق بمدى احتفاظ المجموعة التجريبية بالمفاهيم الرياضية ،فقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية الخطة التربوية الفردية المعززة بالحاسوب في تنمية مفاهيم الخطوط والقياسات بعد فترة المتابعة (الاحتفاظ)على اختبار المفاهيم الرياضية فقد أشارت الدراسة فعالية الخطة التربوية المعززة بالحاسوب على التحصيل المباشر للمفاهيم الأخرى (الجمع والطرح ،الأشكال).وقد خلصت الدراسة إلى فعالية الخطة التربوية الفردية المعززة بالحاسوب في تنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

- **دراسة عبد الحي (٢٠١٠) الجمهورية العربية السورية**

عنوان الدراسة : فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية عند الأطفال المتخلفين عقلياً .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات اللغوية التعبيرية عند المعاقين عقلياً وبناء خطة تربوية فردية واستخدامها في تعليم المعاقين عقلياً بالإضافة إلى التعرف على فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية عند المتخلفين عقلياً .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٢٢) طفلاً ممن لديهم تخلف عقلي بسيط وملتحقين بمعاهد التنمية الفكرية في مدينة دمشق ووزعت أفراد العينة الى مجموعتين ضابطة وتجريبية ،عدد كل منهما ٨أطفال.والتجريبية هي التي ستخضعها الباحثة للتدريس باستخدام أسلوب الخطة التربوية الفردية.

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات :

- الخطة التربوية الفردية من إعداد الباحثة .
- مقياس المهارات اللغوية التعبيرية المتضمن في مقياس المهارات اللغوية ل فاروق الروسان ١٩٨٧.
- اختبار المصفوفات المتتابعة المعيارية ل رافن ١٩٩٨.

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

- تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى المهارات اللغوية التعبيرية قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية
- تقدم أفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية التعبيرية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة وفي كافة الأبعاد .
- تحسن أفراد المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية التعبيرية تحسناً ملحوظاً في الاختبار البعدي .الأمر الذي يدل على فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة .
- احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية في مستوى التحسن الذي حققوه في الاختبار البعدي

لمقياس المهارات اللغوية التعبيرية وذلك في الاختبار التتبعي لهذا المقياس.

- **دراسة بلال (٢٠١٢) الجمهورية العربية السورية**

عنوان الدراسة: فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الاستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (14) طفلا وطفلة من ذوي متلازمة داون ، تراوحت أعمارهم مابين (7–11) ونسبة الذكاء مابين (55–69) درجة ملتحقين بمراكز (جمعية الرجاء لرعاية المعاقين، مركز شام لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ، معهد التنمية الفكرية) ، فقد تم اختيارهم بطريقة قصدية بتقسيم العينة الى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) ، حيث تألفت كل مجموعة من (7) أطفال .

أدوات الدراسة : استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات :

- اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس .
- مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً.
- الخطة التربوية الفردية (إعداد الباحثة) .

نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلى تقدم أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة على مقياس المهارات اللغوية الاستقبالية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة سدلاك وزملائه (Sedlak&Cart Wright,1977)

عنوان الدراسة

Comparison between the performance of ordinary and mentaly disabled students panelistsat the mental age writing skills

المقارنة بين أداء الطلبة العاديين والمعوقين عقلياً المتناظرين في العمر العقلي لمهارات الكتابة .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أداء الطلبة العاديين والطلبة المعوقين عقلياً إعاقة عقلية بسيطة المتناظرين في العمر العقلي في مهارات الكتابة .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من(44) طالباً ،(22) طالباً من الطلبة العاديين و(22) طالباً من الطلبة المعاقين عقلياً .

أدوات الدراسة : استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المتعدد والتمييزي .

نتائج الدراسة : أشارت النتائج في مهارات الكتابة التي شملتها الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات كل من الطلبة العاديين والمعوقين عقلياً المتناظرين في عمرهم العقلي لصالح مجموعة الطلبة العاديين ويعني ذلك رفض الفرضية التي تقول بتساوي أداء الطلبة العاديين والمعوقين عقلياً المتناظرين في عمرهم العقلي في مهارات الكتابة (الروسان ،٢٠٠٥.ص١٣).

- دراسة برينكر وثورب (Brinker & Thorpe, 1981)

عنوان الدراسة

Measuring the extent of improvement in the educational objectives provided to students with mental retardation who have been reintegrated into regular classes.

قياس مدى التحسن في الأهداف التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين تم دمجهم في صفوف عادية .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى قياس مدى التحسن في الأهداف التعليمية المقدمة للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين تم دمجهم في صفوف عادية .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (٢٤٥) طالبا تراوحت أعمارهم (٣-٢٢) سنة من (١٣) مدرسة ، وقد تم قياس التقدم في الأهداف التعليمية باستخدام البرامج التربوية الفردية التي أعدت لكل تلميذ منذ بداية وجوده في المدرسة ولمدة سنة ، إذ أحصيت الأهداف التي تم تحقيقها خلال تلك السنة .

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى أنَّ الخطة التربوية الفردية تساعد كثيراً في تتبع ماحققه الطالب من تقدم في تعليمه إضافة إلى زيادة تحصيله ،كما أشارت أيضاً إلى أن دمج التلاميذ المعاقين عقلياً مع العاديين زاد من تقدمهم العلمي .

- **دراسة فارلي (Farely،1986)**

عنوان الدراسة :

The impact of variable chonological age and mental to learn clerical skills of mentally disabled students

(أثر متغير العمر الزمني والعقلي في تعلم المهارات الكتابية لدى الطلبة المعوقين عقلياً)

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر متغير العمر الزمني والعقلي في الأداء في مهارات الكتابة لدى الطلبة المعوقين إعاقة عقلية بسيطة .

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (6) طلبة من المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ،وبلغ متوسط العمر العقلي لعينة الدراسة 10سنوات ، في حين بلغ متوسط عمرها الزمني 18 سنة وقد طلب إلى عينة الدراسة الكتابة عن موضوعات تتعلق بالدرجات المدرسية والتخرج والبحث عن عمل وقضاء وقت الفراغ والحصول على رخصة قيادة السيارة وقد قومت كتابات الطلبة وفق معايير تركيب الجملة ، الإملاء والتنقيط .

نتائج الدراسة :أشارت نتائج الدراسة إلى تأثر موضوعات الكتابة بالعمر الزمني أكثر من تأثرها بالعمر العقلي (الروسان ،٢٠٠٥، ص٥).

- **دراسة نيكلس وجيمس (Nickles&James,1992)**

عنوان الدراسة

The educational objectives contained in the individual programs for children with mental retardation and average children with learning difficulties and behaviorally disturbed children in four areas.

الأهداف التعليمية التي تضمنتها البرامج التربوية الفردية الموضوعة لأطفال يعانون من تخلف عقلي متوسط وأطفال لديهم صعوبات تعلم وأطفال مضطربون سلوكيا في أربعة مجالات .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى فحص الأهداف التعليمية التي تضمنتها البرامج التربوية الفردية الموضوعة لأطفال يعانون من تخلف عقلي متوسط وأطفال لديهم صعوبات تعلم وأطفال مضطربون سلوكياً في أربع مجالات هي المجال الاكاديمي (القراءة والحساب والكتابة....) والمجال (الاجتماعي –السلوكي – المهني)، وبالإضافة الى مجال مهارات الحياة اليومية. إذ تِمَّ اختيار الأطفال من ست مدارس تابعة لمقاطعات في خمس مدن مختلفة .

نتائج الدراسة : توصلت نتائج الدراسة إلى حصول الأهداف في المجال الاكاديمي على النسبة العالية (54%) ثم تلتها الأهداف في المجال الاجتماعي /السلوكي حيث حصلت على (20%) ثم أهداف مجال مهارات الحياة اليومية (15%) بينما حصلت أهداف المجال المهني على أدنى نسبة (11%) كما هو واضح فإن أهداف المجال الأكاديمي تفوق في نسبتها المجالات الأخرى في البرامج التربوية الفردية للطلاب الذين اشتركوا في هذه الدراسة على الرغم من اختلاف احتياجاتهم وطبيعة المشاكل التي يعانون منها باختلاف الاعاقة.

- **دراسة جريشتن (Gretchen – 1997)**

The extent to which teachers and school administrators the effectiveness of individual educational programs to guide decisions about adjusting the students with special needs behavior

عنوان الدراسة : مدى إدراك المعلمين ومديري المدارس لفاعلية البرامج التربوية الفردية في توجيه القرارات الخاصة بضبط سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ادراك المعلمين ومديري المدارس لفاعلية البرامج التربوية الفردية في توجيه القرارات الخاصة بضبط سلوك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

عينة الدراسة : اشترك في هذه الدراسة (١٤٠) معلماً ومن خلال مقابلاتٍ جمعت بيانات عن آراء واتجاهات العاملين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .

نتائج الدراسة : أشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن البرامج التربوية الفردية غالباً ماتتعامل مع احتياجات التلاميذ الاكاديمية كالقراءة والكتابة والرياضيات ....الخ وليس مع احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية ،وان استخدام البرامج التربوية الفردية في تنظيم سلوك التلاميذ يعتبر مضيعة للوقت ويحتاج الى جهد في تنظيمه .فالتلاميذ ذوي الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية غالبا لا يجدون في المدرسة التعليم الذي يناسبهم ويتعامل مع احتياجاتهم .

- **دراسة (Horton-2000)**

The effectiveness of the Internet in teaching parents to use the individual educational plan and find out their attitudes towards it

عنوان الدراسة : فاعلية استخدام شبكة الانترنت في تعليم الوالدين استخدام الخطة التربوية الفردية ومعرفة اتجاهاتها نحوها .

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية شبكة الانترنت في تعليم الوالدين استخدام الخطة التربوية الفردية في مجال التربية الرياضية ،كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على اتجاهات الوالدين نحو الخطة التربوية الفردية في التربية الرياضية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٣١) ممن وقع عليهم الفحص من الآباء والأمهات.

أدوات الدراسة : تم استخدام استبيان خاص لجمع المعلومات من الوالدين ومعرفة اتجاهاتها .

نتائج الدراسة : بيّنت نتائج الدراسة إلى أنَّ الأهالي أشاروا إلى أن الخطة التربوية الفردية من خلال شبكة الانترنت كانت فعالة من جهة عدم إضاعة الوقت واقترحوا أن استخدام الانترنت في تعليم الوالدين يقدم معلومات من السهل الوصول إليها لوضع الخطة التربوية الفردية لأطفالها المعوقين في مجال التربية الرياضية.

- **دراسة (Dailey ،2002)**

The impact of individual educational plan performance grades for fifth grade students who are in special education

عنوان الدراسة : أثر الخطة التربوية الفردية على الأداء التحصيلي لطلاب الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة .

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيلي لعلامات الصف الخامس الموجودين في صفوف التربية الخاصة كما هدفت أيضاً إلى معرفة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الخطة التربوية الفردية .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً من ذوي الاحتياجات الخاصة .

نتائج الدراسة : دلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين علامات الطلاب والخطة التربوية الفردية، إذ أشار المعلمون إلى أن الخطة التربوية الفردية ساهمت كثيراً في تحصيل الطلاب، كما أشارت أيضاً إلى أن الخطة التربوية الفردية تناسب حاجاتهم الأكاديمية وإن أفضل مقياس لتقييم الطلبة ذو الاحتياجات الخاصة هو وجود خطة تربوية فردية .

- **دراسة جيمس وليزان (James &Lizanne,2003)**

Individual educational plan and the extent of their contribution in documenting decisions on the participation of students with disabilities in the measurement programs

الخطة التربوية الفردية ومدى إسهامها في توثيق القرارات حول مشاركة الطلبة المعاقين في برامج القياس.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى بحث الدرجة التي تستخدم فيها الخطة التربوية الفردية لتوثيق القرارات حول مشاركة الطلبة المعاقين ومدى ملاءمتها في برامج القياس في ولاية الينوي الأمريكية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ثلاثة مدارس في الولاية، حيث تضمنت المراحل منذ الروضة وحتى الصف الثاني عشر، فقد كانت الدراسة جزءاً من برنامج شامل للبحث في مدى

مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في برامج القياس في الولاية، وشاركت في الدراسة 179 طالباً من مدرسة ايربورت و 92 من المدرسة الثانية و 62 من المدرسة الثالثة.

أدوات الدراسة : تم استخدام خطط تربوية فردية.

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى :

١-وجود ارتباطات عالية بين ما تم توثيقه في الخطة التربويــة الفرديــة وبين ما حدث في يوم القياس .

٢- إن الخطة التربوية الفردية للطلبة انعكست على القرارات الفردية .

٣- إن بعض العوامل المنطقية والسياسية حددت الفائدة من استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى تداخلها مع التنفيذ الواقعي.

-دراسة ايسن ويلديز (Aysun and Yildiz, 2004)

عنوان الدراسة

Special education teachers opinions and proposals on literacy for children with mental disabilitie.

أراء ومقترحات مدرسي التربية الخاصة بشأن تعلم القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

هدف الدراسة : هدفت إلى تحليل أراء ومقترحات مدرسي التربية الخاصة بشأن تعلم القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٧ معلمين لديهم (١١) سنة خبرة في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً إذ تم جمع البيانات من هؤلاء المعلمين وثم تحليل بيانات المقابلات المسجلة من قبل المعلمين على محاور الدراسة.

نتائج الدراسة : أشارت النتائج إلى أنَّ تعريفات المدرسين للمعوق عقليًا كانت متباينة ، واعتقد معظمهم أنَّ الأطفالَ المعوقين يصبحون متعلمين بطريقة مشابهة للأطفال العاديين ولكن يتأخرون عنهم ، ومن حيث الاستعداد للقراءة اعتقدوا أنه ينبغي أن يصبح الأطفال ناضجين جسمياً وأن يكونوا مستعدين للمهارات الأساسية لتعليم كيفية القراءة ، وأشاروا إلى أن أكثر الأساليب التي استخدموها

لتعليم القراءة والكتابة هي تحليل المهمات وأسلوب التكرار ومواقف اللعب التي ارتبطت بمفهوم القراءة والكتابة والتي تضمنت الإنشاد والإيقاع ورواية القصص ، كذلك برامج تعليمية مفردة لطلابهم لأنه كان هناك أطفال ذوي مستويات مختلفة في صفوفهم ، والانتقال تدريجياً من المهارات البسيطة إلى المهارات الصعبة ، أما أهم المشكلات التي كانوا يواجهونها فهي المشكلات مع الأسر ، وزارة التربية الوطنية ، مركز الأبحاث والجامعات ، ومدراء المدارس . وتوصي بإجراء مقابلات أكثر مع المشاركين وفي سياقات مختلفة ، والتعاون بين وزارة التربية ومراكز البحث والمدرسين والأسر وإداري المدارس والجامعات.

- **دراسة دوغلاس (Douglas-2009)**

عنوان الدراسة

Improve spelling skills of children with mental disabilities Statistics through direct teaching of spelling.

تحسين مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال التدريس المباشر للتهجي.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحسين مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال التدريس المباشر للتهجي، بالإضافة إلى معرفة الآباء والمعلمين بمدى تأثير برامج التهجئة على مهارات التهجئة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ستة أطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي و البعدي لقياس التمكن من التهجئة .

نتائج الدراسة : أظهرت النتائج أن تدريس التهجئة المباشر كان له تأثير إيجابي في تحسين قدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على القراءة والكتابة.

ثالثاً: أهم ما استخلص من الدراسات السابقة :

١- ثمة دراسات هدفت إلى الكشف عن فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً مثل دراسة كل من (الخشرمي- ١٩٨٨، عبد الحي- ٢٠١٠، بلال -٢٠١٢) .

٢- ثمة دراسات هدفت إلى معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم واكساب المفاهيم العلمية للأطفال المتخلفين عقلياً كدراسة كل من(حرزالله وسالم-٢٠٠٥، جفري-٢٠٠٢، ، Brinker &thrope-1981 ، وابلي -٢٠٠٠).

٣- هدفت دراسة (Dailey,2002) إلى سبر العلاقة بين الخطة التربوية الفردية والأداء التحصيل للأطفال المتخلفين عقلياً.

٤- هدفت دراسة (Horton,2000) لمعرفة مدى فاعلية شبكة الانترنت في مساعدة الوالدين عن كيفية استخدام الخطة التربوية الفردية في تعليم أبنائها.

٥- ثمة دراسات هدفت إلى معرفة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات الحركية والرياضية للمتخلفين عقليا كدراسة (العنزي - ٢٠٠٤، الصلاحات -٢٠٠٨).

٦- هدفت دراسة (عبدالله -٢٠٠٣) لدراسة محتوى الخطط التربوية الفردية وأساليب تعليمهم.

٧- هدفت دراسة (james&Lizanne-2003) إلى دراسة فاعلية الخطة في توثيق القرارات حول مشاركة المعاقين في برامج القياس.

٨- هدفت دراسة (Douglas-2009) الى معرفة مدى تحسين مهارات التهجئة لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

٩- هدفت دراسة (ناجية، ٢٠٠٨) إلى دراسة فعالية اللعب بنموذج دومينو في استيعاب الكتابة عند المتخلفين عقلياً.

١٠- هدفت دراسة (الموجي،٢٠٠٥) إلى دراسة أهم المشكلات المرتبطة بالكتابة لدى المتخلفين عقلياً.

١١- هدفت دراسة (Aysun &yildiz-2004) إلى دراسة مقترحات مدرسي التربية الخاصة بشأن تعليم المتخلفين عقلياً الكتابة.

١٢- هدفت دراسة (الضمد، ٢٠٠٢) إلى دراسة تأثير برنامج حسي حركي في تنمية القدرات الكتابية لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

١٣- هدفت دراسة (Nickles &james –1992) إلى دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في المجال الأكاديمي.

١٤- هدفت دراسة(Farely –1986) إلى دراسة أثر متغير العمر العقلي والزمني في تعليم مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً.

١٥- هدفت دراسة (Sedlak&cart wright –1977) إلى دراسة المقارنة بين العاديين والمتخلفين عقليا في العمر العقلي لمهارات الكتابة .

يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة فاعلية الخطة التربوية الفردية ونجاحها في تدريس وتعليم المتخلفين عقلياً وبينها فئة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المهارات الاكاديمية واللغوية والحركية وغيرها ، هذا بالإضافة إلى فاعليتها في اتخاذ القرارات التربوية المناسبة.

رابعاً: ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

١. الإطلاع على الجوانب التي ركزت عليها الدراسات السابقة ومتغيراتها.
٢. المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ المشكلة والفرضيات ومعالجة النتائج .
٣. الإستفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة لتصميم أدوات البحث الحالي .
٤. التعرف على الأسس النظرية والتطبيقية التي تقوم عليها الخطة التربوية الفردية والاستفادة من منهجية بنائها في إعداد الخطة التربوية الفردية في الدراسة الحالية.
٥. الإطلاع على النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة .

خامساً: مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بالنقاط التالية:

١- أهمية الخطة التربوية الفردية في تدريس وتدريب الأطفال المعاقين عقلياً كدراسة كل من (الصلاحات – ٢٠٠٨ ,Dailey-2002 ، بلال -٢٠١٢، عبد الحي -٢٠١٠ ، الخشرمي – ١٩٨٨، حرزالله وسالم -٢٠٠٥، جفري -٢٠٠٢ ، Brinke&Thrope - 1981 ، وابلي – ٢٠٠٠).

٢- **أهمية موضوع الدراسة** والمتمثل في الكتابة عند المعاقين عقليا بصورة عامة ، كدراسة كل من (ناجية-٢٠٠٨، الموجي-٢٠٠٥ ،الضمد-٢٠٠٢،Farely-1986، Aysun&yildiz-2004,، ، Nickles&james -1992، Sedlak&cart wright -1977) .

٣- **الأدوات المستخدمة** (مقياس مهارات الكتابة) كدراسة كل من (الضمد -٢٠٠٢، الموجي – ٢٠٠٥) وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة **في تناولها فئة المتخلفين عقلياً** .

ولكن الدراسة الحالية انفردت عن الدراسات السابقة:

- **من حيث الأدوات** كدراسة (ناجية-٢٠٠٨، Aysun& yildiz- 2004) ,Sedlak&cartwright-1977)
- **من حيث حجم العينة:** كدراسة (Brinker &thrope-1981، الخشرمي -١٩٨٨ ، وايلي -٢٠٠٠، جفري -٢٠٠٢، الضمد -٢٠٠٢ ، Sedlak&cart wright -1977) .
- **ومن حيث هدفها** وهو (فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم) إذ لم يسبق دراسة تأثير الخطة التربوية الفردية في تنمية هذا المجال من المجالات الأكاديمية تحديداً عند هذه الفئة ولا سيما في البيئة المحلية على حد علم الباحثة .

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً- منهج الدراسة.

ثانياً- متغيرات الدراسة.

ثالثاً- مجتمع الدراسة وعينتها.

رابعاً- أدوات الدراسة:

١- مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيغان الأمريكية عام (١٩٧٦) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧).

٢- الخطة التربوية الفردية (إعداد الباحثة).

خامساً- إجراءات تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

١. الإجراءات التمهيدية لتنفيذ الخطة التربوية الفردية.

٢. تطبيق القياس القبلي.

٣. تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

٤. تطبيق القياس البعدي.

٥. تطبيق القياس المؤجل.

٦. التحليل الإحصائي للنتائج ومناقشتها.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

يتناول الفصل الرابع وصفاً لمنهج الدراسة ومتغيراتها ومجتمعها الأصلي وعينتها وكيفية اختيارها، والحديث كذلك عن أدوات الدراسة (الصورة الأردنية لمقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً/ والخطة التربوية الفردية) من حيث الهدف، والإعداد، ومؤشرات الصدق والثبات، وطرق التصحيح، ووضع الدرجات، ثم وصف الإجراءات التي اتُبعت في تنفيذ الخطة التربوية الفردية، وفي تنفيذ القياس القبلي والبعدي والمؤجل، وتحديد كافة الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل نتائجها.

أولاً - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يعتمد على التجربة العلمية ممّا يتيح فرصة عمليّة لمعرفة الحقائق عن طريق هذه التجارب، وقد عرّفه الفضلي بأنّه " طريقة دراسة الظواهر العلميّة في العلوم الطبيعيّة والعلوم الإنسانيّة" (الفضلي، بلا عام،٥٥).

ويقصد ب–المنهج التجريبي" ذاك النوع من البحوث الذي تتم فيه السيطرة على المتغيّرات ويتحقّق ذلك باختيار مجموعة من الأفراد يتم تقسيمها بشكل عشوائي إلى مجموعتين أو أكثر تسمّى المجموعة أو المجموعات الأولى بالمجموعات التجريبيّة، وتسمّى المجموعة الأخرى بالمجموعة الضابطة" (البياتي، ٢٠٠٤، ص ٤٣).

وقد اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية نموذج التصميم باستخدام المجموعات المتكافئة، الذي يعد أدق نموذج من حيث البناء والاستخدام، إذ تم تطبيق أداة القياس قبلياً (الصورة الأردنية لمقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً) وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم طبقت الخطة التربوية الفردية على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقها مباشرة، طبقت أداة القياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي شهراً من الانتهاء من تطبيق الخطة التربوية الفردية طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

ثانياً- متغيرات الدراسة:

من متطلبات الدراسة التجريبية أن تقوم الباحثة بتحديد متغيرات الدراسة التي يظن أن لها صلة بالظاهرة موضوع الدراسة، وتصنف متغيرات الدراسة الحالية إلى:

المتغير المستقل: يتمثل في الخطة التربوية الفردية موضوع الدراسة الحالية وفاعليتها في تنمية مهارات الكتابة لدى المتخلفين عقلياً.

المتغير التابع: الذي يتمثل في التغيُّر الحاصل في مهارات الكتابة لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية.

ثالثاً- مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في محافظة دمشق والبالغ عددهم حصب إحصائيات وزارة الشؤون الاجتماعية في المعاهد الحكومية (٦٨) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً(الدليل الإحصائي، ٢٠١٦،ص١٢-٢٠) يتوزعون على معهدين من معاهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في محافظة دمشق وفق العدد والنسب التي يظهرها الجدول الآتي:

جدول (١) خصائص المجتمع الأصلي

اسم المعهد	العدد	النسبة	جنس الطفل	
			ذكور	إناث
معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية (مزة- شيخ سعد)	٢٣	%٣٤	١٤	٩
معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية (باب مصلى- جانب كراج درعا)	٤٥	%٦٦	٢٤	٢١

ولتحقيق هدف الدراسة الحالية المتمثل في التحقق من فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، تم سحب عينة مقصودة بلغت (١٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، الذين تتراوح أعمارهم بين(٨ ولغاية ١٢) عاماً، اختيروا من معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في باب مصلى بمدينة دمشق، إذ تم توزيعهم بالتساوي إلى (٦) أطفال للمجموعة التجريبية، و(٦) أطفال للمجموعة الضابطة، والعينة المقصودة من العينات التي تحدد مسبقاً مواصفات وخصائص الأطفال المتخلفين عقلياً الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أطفال المجتمع الأصلي، ولكن في الحصول على أطفال متخلفين عقلياً قابلين للتعلم لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض الدراسة الحالية(الزراد ويحيى، ١٩٨٦، ٧٢).

ولتحيد أفراد عينة الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- حصر أطفال المجتمع الأصلي للدراسة وهم جميع الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في معهدي التربية الخاصة للإعاقة العقلية التابعين لوزارة الشؤون الاجتماعية في مدينة دمشق والبالغ عددهم (٦٨) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً.
- اختيار معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في باب مصلى، لإجراء الدراسة التجريبية فيه، وذلك لاحتوائه على النسبة الأكبر من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
- حصر عدد الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في هذا المعهد الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ حتى ١٢) عاماً فقط(وفقاً للمعايير التشخيصية المعتمدة في المعهد)، إذ بلغ عددهم (٢٧) طفلاً وطفلة، بواقع (١٤) طفلاً و(١٣) طفلة.
- استبعد الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة الاستطلاعية للتحقق من صلاحية أدوات الدراسة والبالغ عددهم(١٢) طفلاً وطفلة، ونتيجة لذلك بقية (١٥) طفلاً وطفلة قابلين للتعلم.
- طبق مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (الصورة الأردنية، ٢٠٠١) على بقية الأطفال القابلين التعلم، ونتيجة لذلك تبين أن جميع هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف في مهارات الكتابة وفقاً لدرجاتهم على المقياس.
- تم اختيار (١٢) طفلاً وطفلة فقط من هؤلاء الأطفال متقاربين إلى حد كبير في مهاراتهم في الكتابة، ووزعوا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متكافئين في درجاتهم على المقياس وفي متغيري العمر الزمني والجنس، والجدول الآتي يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة

اسم المعهد	المجموعة	العدد	النسبة المئوية	جنس الطفل	
				ذكور	إناث
معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية (باب مصلى- جانب كراج درعا)	الضابطة	٦	%٥٠	٤	٢
	التجريبية	٦	%٥٠	٣	٣

يلاحظ من الجدول(٢) أن عدد الذكور والإناث متساوي لدى أطفال المجموعة التجريبية، أما فيما يتعلق بأطفال المجموعة الضابطة كان عددهم غير متساوي، كما أن الحديث عن إجراءات التكافؤ

بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الكتابة وفقاً لمتغيري العمر والجنس فسيتم لاحقاً في فقرة إجراءات تنفيذ الخطة التربوية الفردية.

رابعاً- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في تعرّف فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، قامت الباحثة باستخدام وإعداد الأدوات الآتية:

٣. مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيغان الأمريكية عام (١٩٧٦) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧).

٤. الخطة التربوية الفردية.

وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات:

٤-١- مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيغان الأمريكية عام (١٩٧٦) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧)،(انظر الملحق " ٢").

لتحقيق هدف الدراسة الرئيس اختارت الباحثة مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشيغان الأمريكية عام (١٩٧٦) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧) من قبل فاروق الروسان، للأسباب الآتية:

- يعد من أكثر المقاييس المستخدمة في تشخيص مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً منذ تعريبه وتطويره حتى الآن في الأردن.
- يعد من أكثر المقاييس المستخدمة في قياس وتقييم مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في الدراسات العربية الميدانية والتجريبية.
- يغطي المقياس جميع مهارات الكتابة الضرورية التي يجب أن يمتلكها الأطفال العاديون والمتخلفون عقلياً.
- يعد من أكثر المقاييس المستخدمة لقياس مستوى الأداء الحالي في مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً من أجل إعداد الخطة التربوية الفردية لهم وتقويم فاعليتها.

تكون المقياس في صورته الأمريكية من (١٧) فقرة متدرجة في مستوى الصعوبة، حيث غطى المقياس المهارات الكتابية التالية:

- نقل الخطوط.
- تقليد كتابة الحروف الهجائية.
- تقليد كتابة الأرقام.
- كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة.
- كتابة الأرقام من الذاكرة.
- كتابة وملء البيانات من نموذج.

أما عبارات المقياس في صورته الأمريكية فقد تجلت بما يلي:

١. وضع علامة على الورقة.
٢. تقليد رسم خطوط مستقيمة.
٣. نقل خط مستقيم من نموذج.
٤. نقل خط مستقيم من الذاكرة.
٥. تقليد رسم خطوط منحنية.
٦. نقل خطوط منحنية من نموذج.
٧. نقل خطوط منحنية من الذاكرة.
٨. رسم أشكال هندسية.
٩. نقل الحروف الهجائية من نموذج.
١٠. نقل الحروف الهجائية من الذاكرة.
١١. تقليد كتابة الأرقام من ١- ١٠.
١٢. كتابة الأرقام من ١-١٠٠ من نموذج.
١٣. كتابة الأرقام من ١-١٠٠ من الذاكرة.
١٤. كتابة المعلومات الشخصية من نموذج.
١٥. كتابة المعلومات الشخصية من الذاكرة.

١٦. كتابة المعلومات الشخصية.

١٧. تعبئة طلب / نموذج بالبيانات الشخصية (نقلاً عن: الروسان، ٢٠٠٥، ص١٦).

ويجيب على المقياس الطفل المتخلف عقلياً نفسه، وفي حال الإجابة الصحيحة للطفل عن أية سؤال من المقياس يعطى إشارة (+)، أما في حالة الإجابة الخاطئة يعطى الطفل إشارة (–)، كما تحسب درجات الطفل على المقياس من خلال الجمع البسيط للعلامات الخام، إذ يعطى الطفل على الإشارة الموجبة (+) درجتان، أما على الإشارة السالبة (–) درجة واحدة.

عُرّب هذا المقياس وطور على البيئة الأردنية من قبل الدكتور فاروق الروسان عام (١٩٨٧)، من خلال دراسة قام فيها، هدفت إلى التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات الصورة الأردنية المعدلة من مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً ذات الصورة الأمريكية، وذلك من أجل الحصول على مقياس يمكن من خلاله قياس وتشخيص مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً في الأردن، **وفيما يلي حديث مفصل عن إجراءات تعريب هذا المقياس وتطويره على البيئة الأردنية:**

١. قام الروسان (١٩٨٧) بتعريب النسخة الأمريكية من مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً، والتي تضمنت (١٧) عبارة، وعرضها على عشرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية في الجامعة الأردنية، ومن العاملين في مراكز التربية الخاصة للاعاقة العقلية، وذلك من أجل مراجعة فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، وكذلك مراجعة تعليمات تطبيقه وتصحيحيه، ونتيجة لذلك توافرت للمقياس دلالات صدق المحتوى من خلال تحكيمه وإجراء بعض التعديلات عليه.

٢. طُبق المقياس بعد تحكيمه على عينة مؤلفة من (٩١) مفحوصاً من الأطفال العاديين والمتخلفين عقلياً يمثلون ثلاث فئات عمرية (٦-٨/٩-١١/١٢-١٤)، وثلاث مستويات من الحالة العقلية (عاديون/ إعاقة عقلية بسيطة/ إعاقة عقلية شديدة)، ونتيجة لذلك توافرت للمقياس دلالات الصدق البنائي من خلال ظهور ترابطات جيدة ودالة إحصائياً لبنود المقياس مع درجته الكلية، كما توافرت دلالات الصدق التمييزي، إذ كان المقياس قادر على التمييز بين مستويات الحالة العقلية الثلاثة لأفراد العينة، حيث أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي إلى أن هناك أثراً دال إحصائياً في الأداء على المقياس ككل وفقاً لمتغير الحالة العقلية، إذ كان هناك فروق بين

الأطفال العاديين والأطفال المتخلفين عقلياً لصالح الأطفال العاديين، وكذلك وجود فروق بين الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي المستوى البسيط والشديد، لصالح المتخلفين عقلياً ذوي المستوى البسيط، ولم تظهر الدراسة أثراً لمتغير العمر الزمني، أو للتفاعل بين متغير الحالة العقلية والعمر الزمني في الأداء على المقياس، كما كان هناك أثراً دالاً إحصائياً لمتغير الحالة العقلية في الأداء على المقياس في جميع الفئات العمرية (٦-٨/٩-١١/١٢-١٤)، لصالح الأطفال العاديين عند مقارنة أدائهم بأداء المتخلفين عقلياً ذوي المستوى البسيط والشديد، ولصالح الأطفال المتخلفين عقلياً ذوي المستوى البسيط، عند مقارنة أدائهم بأداء المتخلفين عقلياً ذوي المستوى الشديد، كما كانت هناك دلالات واضحة لثبات المقياس كما أشار الروسان(الروسان، ٢٠٠٥، ١٨-٢٩).

٣. الوصول إلى الصورة النهائية (انظر المحلق" ٢")، إذ تكونت الصورة الأردنية لمقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً بعد التعريب والتطوير إلى (١٩) عبارة، على النحو الذي يظهره الجدول الآتي:

جدول(٣) الصورة النهائية لعيارات مقياس مهارات الكتابة بصورتها الأردنية

رقم الفقرة	اسم الفقرة
١	وضع علامة على الورقة
٢	تقليد رسم خطوط مستقيمة
٣	نقل خط مستقيم من نموذج
٤	نقل خط مستقيم من الذاكرة
٥	تقليد رسم خطوط منحنية
٦	نقل خط منحني من نموذج
٧	نقل خط منحني من الذاكرة
٨	رسم أشكال هندسية
٩	تقليد كتابة الحروف الهجائية
١٠	نقل الحروف الهجائية من نموذج

١١	نقل الحروف الهجائية من الذاكرة
١٢	تقليد كتابة الأرقام من ١- ١٠
١٣	نقل الأرقام من ١-١٠ من نموذج
١٤	نقل الأرقام من ١-١٠ من الذاكرة
١٥	كتابة الأرقام من ١-١٠ من الذاكرة
١٦	نقل المعلومات الشخصية من نموذج
١٧	نقل المعلومات الشخصية من الذاكرة
١٨	كتابة المعلومات الشخصية بناء على طلب الفاحص
١٩	تعبئة طلب من الذاكرة

ويجيب على المقياس بصورته الأردنية الطفل المتخلف عقلياً نفسه، وفي حال الإجابة الصحيحة للطفل عن أي سؤال من المقياس يعطى إشارة (+)، أما في حالة الإجابة الخاطئة يعطى الطفل إشارة (-)، كما تحسب درجات الطفل على المقياس من خلال جمع العلامات الخام، إذ يعطى الطفل على الإشارة الموجبة (+) درجتين، أما على الإشارة السالبة (-) درجة واحدة(الملحق "٢").

٤-١-١- إجراء الدراسة السيكومترية لمقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً بصورته الأردنية في البيئة السورية.

قامت الباحثة بدراسة صدق وثبات مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً بصورته الأردنية في البيئة السورية على النحو الآتي:

١. صدق المحتوى (الصدق المنطقي/ المحكمين):

تم التحقق من صدق محتوى المقياس(Content validity) بعرضه على مجموعة محكّمين في الفترة الواقعة بين (٢٠١٦/١/٤ ولغاية ٢٠١٦/١/٢٥)، عددهم الإجمالي (٨) محكّمين، (الملحق رقم"١") وكان الهدف من تحكيم مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً بصورته الأردنية، بيان ملاحظات المحكّمين لمدى ملاءمة عبارات المقياس للهدف العام والأهداف الفرعية، ومدى قياس بنوده لما وُضعت لقياسه، ووضوح التعليمات من حيث المعنى واللغة، وقدم المحكّمون ملاحظاتهم

التي بينوا فيها فقط أن تستبدل كلمة طالب في المقياس بكلمة طفل، كما تم توزيع بنود المقياس على مهارات الكتابة الثلاثة على النحو الآتي:

- **مهارة الخط:** وتضمنت البنود الآتية: (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨).
- **مهارة التهجئة:** وتضمنت البنود الآتية:(٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥).
- **مهارة التعبير الكتابي:** وتضمنت البنود الآتية:(١٦-١٧-١٨-١٩).

بعد ذلك طبق المقياس على عينة استطلاعية من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بلغت (١٢) طفلاً وطفلة اختيروا بشكل عرضي من معهد التربية الخاصة للاعاقة العقلية في باب مصلى بمدينة دمشق، وهي غير عينة الدراسة الأساسية، بهدف معرفة مدى ملائمة المقياس للأطفال المتخلفين عقلياً، وكذلك لاستكمال دراسة صدق وثبات المقياس إحصائياً، إذ تم تطبيق المقياس على هؤلاء الأطفال، ونتيجة لذلك لم تعدل أية عبارة من المقياس لوضوح عباراته وتعليماته لجميع الأطفال، كما جرى التأكد من صدق وثبات المقياس إحصائياً على النحو الآتي:

٢. صدق البناء الداخلي(الصدق البنيوي):

تم حساب الصدق البنيوي لمقياس مهارات الكتابة بصورته الأردنية من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس مع المجالات الأخرى ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضّح في الجدول (٤).

جدول (٤) يبين معاملات الارتباط بين مجالات المقياس والدرجة الكلية

	مهارة الخط	مهارة التهجئة	مهارة التعبير الكتابي
مهارة الخط	١		
مهارة التهجئة	٠.٦٢٣*	١	
مهارة التعبير الكتابي	٠.٨٠٦**	٠.٧٨٥**	١
الدرجة الكلية للمقياس	٠.٩٠٢**	٠.٨٨٧**	٠.٩٣٢**

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) (*) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه، كما موضّح في الجدول (٥).

جدول (٥) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمجال نفسه

مهارة الخط			مهارة التهجئة			مهارة التعبير الكتابي		
م	معامل الارتباط	القرار	م	معامل الارتباط	القرار	م	معامل الارتباط	القرار
١	٠.٧٢٩**	دال	٩	٠.٧٢٠**	دال	١٦	٠.٧٩٠**	دال
٢	٠.٧١٤**	دال	١٠	٠.٥٨٣*	دال	١٧	٠.٦٨٤*	دال
٣	٠.٧١٧**	دال	١١	٠.٧٨٨**	دال	١٨	٠.٦٧٤*	دال
٤	٠.٨٥٢**	دال	١٢	٠.٦٤٥*	دال	١٩	٠.٧٩٨**	دال
٥	٠.٧١٧**	دال	١٣	٠.٧٨٨**	دال	–	–	–
٦	٠.٨٥٩**	دال	١٤	٠.٩٣٢**	دال	–	–	–
٧	٠.٨٠٩**	دال	١٥	٠.٧٤١**	دال	–	–	–
٨	٠.٦٠٢*	دال	–	–	–	–	–	–

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) (*) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

- إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما موضّح في الجدول (٦).

جدول(٦) معاملات الارتباط بين بنود المقياس ودرجته الكلية

م	معامل الارتباط	القرار	م	معامل الارتباط	القرار
١	٠.٧٧٤**	دال	١١	٠.٧١١**	دال
٢	٠.٦٤٢*	دال	١٢	٠.٤٨٨*	دال
٣	٠.٦٠٧*	دال	١٣	٠.٦٦٧*	دال
٤	٠.٦٠٥*	دال	١٤	٠.٨٤٧**	دال
٥	٠.٧٢٦**	دال	١٥	٠.٥٧٧**	دال
٦	٠.٤٥٤*	دال	١٦	٠.٧١١**	دال
٧	٠.٥٤٠*	دال	١٧	٠.٦٦١*	دال
٨	٠.٦٠٥*	دال	١٨	٠.٧٦٨**	دال
٩	٠.٥٩٧*	دال	١٩	0.٦٠٥*	دال
١٠	٠.٧١١**	دال	–	–	–

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) (*) دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتبين من الجداول (٤-٥-٦) وجود ارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠١/٠.٠٥) ، مما يشير إلى أن بنود مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً تتصف باتساق داخلي وتقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، وهذا يدل على الصدق البنيوي للمقياس، وهذا يتوافق كذلك مع دلالة الصدق البنيوي للمقياس في صورتيه الأمريكية والأردنية.

كما قامت الباحثة بدراسة ثبات مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً في البيئة السورية على النحو الآتي:

٣. **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج على النحو الذي يظهره الجدول الآتي:

جدول(٧) نتائج معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ

مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً	عدد البنود	ألفا كرونباخ
مهارة الخط	٨	٠.٨٣٨
مهارة التهجئة	٧	٠.٨٦٣
مهارة التعبير الكتابي	٤	٠.٧١٩
الدرجة الكلية	١٩	٠.٩٢٣

يتضح من الجدول (٧) أن معامل الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً ولمجالاته الفرعية تراوحت بين (٠.٧١٩-٠.٩٢٣) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة.

٤. **الثبات بالإعادة:** قامت الباحثة باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة لمقياس مهارات الكتابة على العينة نفسها وذلك بتاريخ (٢٠١٦/٢/٢) ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول وذلك بتاريخ (٢٠١٦/٢/١٦)، وجرى استخراج معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس ومجالاته الفرعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كما في الجدول(٨).

جدول (٨) نتائج معامل ثبات الإعادة

مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً	معامل الارتباط
مهارة الخط	٠.٨٧٧**
مهارة التهجئة	٠.٩٠٨**
مهارة التعبير الكتابي	٠.٨٠٥**
الدرجة الكلية	٠.٩٢٥**

يتضح من الجدول (٨) أن معامل الارتباط للدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية تراوحت بين (٠.٨٠٥**-٠.٩٢٥**) وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

٤-١-٢- طريقة تطبيق مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً وتصحيحه:

يتم تطبيق المقياس من خلال تأمين غرفة خالية من المشتتات، إذ يتم وضع الطفل في جو نفسي مريح، ويوضع أمامه ورقة وقلم، ويطلب الفاحص من الطفل المتخلف عقلياً تطبيق سؤال تلو الآخر، وفي حالة الإجابة الصحيحة للطفل على أي سؤال من المقياس يعطى (٢) درجتان، أما في حالة الإجابة الخاطئة يعطى الطفل (١) درجة واحدة، وبالتالي أعلى درجة على المقياس (٣٨) درجة، وأدنى درجة (١٩) درجة، ويتم بناء الخطة التربوية الفردية من خلال التركيز على جوانب الضعف لإجابات الطفل على هذه المقياس.

٤-٢- الخطة التربوية الفردية (إعداد الباحثة).

قامت الباحثة قبل إخراج الخطة التربوية الفردية بصورتها الأولية ببعض الإجراءات العلمية والضرورية وهي:

- الاطلاع على الأدبيات العلمية العربية والأجنبية، المتعلقة بتنمية مهارات الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً ومنها: ونيكلس وجيمس (Nickles & James,1992) والضمد (٢٠٠٢) ونيكلس وجيمس (Nickles &James,1992) وسدلاك وزملائه (Sedlak &Cart Wright,1977).
- تحليل مضمون الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ونتائجها التجريبية وما تضمنته من خطط تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال لمتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ومنها:

(الصلاحات، ٢٠٠٨) وجيمس وليزان (James &Lizanne,2003) وديالي (Dailey ،2002) وجريشتن (Gretchen 1997) و(Horton-2000).

- استشارة عدد من المختصين التربويين في مجال التربية الخاصة والقياس النفسي في كيفية تصميم خطة تربوية فردية مناسبة للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم للاستفادة من خبرتهم في هذا المجال (الملحق رقم"١").
- التعريف الإجرائي الواضح والمحدد لمهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
- حصر المجتمع الأصلي لمهارات الكتابة اللازمة للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم ووضعها في قائمة (الملحق" ٥").
- زيارة معهد التربية الخاصة للاعاقة العقلية في باب مصلى بمدينة دمشق، واختيار عينة الدراسة، ثم القيام بتحديد مستوى الأداء الحالي لكل طفل من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المستهدفين في هذه الدراسة من خلال تقييمهم باستخدام قائمة مهارات الكتابة (الملحق"٥")، ومقياس مهارات الكتابة المستخدم في هذه الدراسة (الملحق"٢").
- تشكيل فريق التربية الخاصة ليكون مسؤول مشارك مع الباحثة عن إعداد وتصميم وتطبيق الخطة التربوية الفردية مؤلف من (الباحثة /ومديرة معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في باب مصلى في محافظة دمشق/ واختصاصي التربية الخاصة/ والاختصاصية الاجتماعية/ ومعلمة كل طفل/ وأولياء أمور هؤلاء الأطفال) ومهمة هذا الفريق هي المساهمة في إعداد وتطبيق هذه الخطة، ومتابعة ما جاء فيها منذ بداية تنفيذها من قبل الباحثة حتى نهايتها.

وفيما يلي شرح مفصل عن مراحل إعداد الخطة التربوية الفردية في صورتها الأولية والتي تتجلى في المراحل الآتية:

٤-٢-١- تحديد مستوى الأداء الحالي للأطفال المستهدفين من الخطة التربوية الفردية:

إن تحديد مستوى الأداء الحالي للطفل المتخلف عقلياً يشكل القاعدة الرئيسية التي تنبثق منها الخطة التربوية الفردية، إذ توخت الباحثة الدقة والوضوح عند تحديد مستوى الأداء الحالي للأطفال المتخلفين عقلياً أفراد العينة التجريبية والضابطة، حيث طبقت الباحثة بعد تحديد أفراد عينة الدراسة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم مقياس مهارات الكتابة المستخدم في هذه الدراسة على

جميع أفراد العينة (١٢- طفلاً وطفلة)، ونتيجة لذلك حددت جوانب القوة والضعف في مهارات الكتابة، لكل طفل من هؤلاء الأطفال، كما حددت الباحثة الأهداف طويلة المدى، والأهداف القصيرة، والخدمات والوسائل الفنيات التي يجب أن تتضمنها الخطة التربوية الفردية لكل طفل من هؤلاء الأطفال.

٤-٢-٢- تحديد الأهداف العامة والأهداف قصيرة المدى للخطة التربوية الفردية لجميع أطفال عينة الدراسة:

١. الأهداف طويلة المدى:

وتتجلى في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم وهي:

- تنمية مهارة الكتابة اليدوية (الخط) لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
- تنمية مهارة التهجئة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.
- تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢. الأهداف قصيرة المدى:

يتفرع عن الأهداف طويلة المدى جملة من الأهداف القصيرة:

أولًا- تنمية مهارة الكتابة اليدوية (الخط) لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف القصيرة الآتية:

- تنمية قدرة الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة.
- تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.
- تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.
- تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم باتجاه دائري.
- تنمية قدرة الطفل على رسم خط مستقيم واحد.
- تنمية قدرة الطفل على ترك الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.
- تنمية قدرة الطفل على الإلتزام بكتابة الأرقام من(١-٩) بحجم واحد على كامل الصفحة.

ثانياً– تنمية مهارة التهجئة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف القصيرة الآتية:

- تنمية قدرة الطفل على نقل حروف الكلمة بشكل متصل
- تنمية قدرة الطفل على نقل حروف الكلمة بشكل منفصل.
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).
- تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).

ثالثاً– تنمية مهارة التعبير الكتابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. وتتجلى عن هذا الهدف الأهداف القصيرة الآتية:

- تنمية قدرة الطفل على كتابة اسمه فقط على الورقة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة اسمه الثلاثي على الورقة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة جملة مؤلفة من ثلاثة كلمات على الورقة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة جملة مؤلفة من أربعة كلمات على الورقة.
- تنمية قدرة الطفل على الالتزام بتسلسل كتابة الجملة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة معنى الصورة التي تعطى له.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن حاجته إلى اللعب كتابة.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير عن حاجته إلى الطعام كتابة.

كما لا بد من الإشارة إلى أن كل هدف قصيرة المدى من الأهداف السابقة، يتفرع عنه بعض الأهداف السلوكية التي يتم تحقيقها في جلسة تدريبية واحدة(الملحق رقم٤").

٤-٢-٣- بناء محتوى الخطة التربوية الفردية بصورتها الأولية من خلال إتباع الخطوات التالية:

- بعد تحديد الأهداف الطويلة والأهداف القصيرة، تم تحديد عدد جلسات الخطة التربوية الفردية، والأهداف السلوكية في كل جلسة، إذ تضمنت الخطة التربوية الفردية على (٢٣) جلسة تدريبية.
- اختيار بعض الفنيات والاستراتيجيات السلوكية وتعريفها بدقة، وتحديد كيفية توظيفهما في أنشطة الخطة التربوية الفردية، وتتجلى هذه الفنيات (التلقين اللفظي/التغذية الراجعة/ النمذجة).
- تحديد المعززات (المادية/ والمعنوية) المناسبة لكل طفل وتعريفها بدقة، وتحديد كيفية توظيفها وفق إجراءات محدّدة.
- تحديد الوسائل التعليمية والتدريبية لتحقيق الأهداف السلوكية للخطة التربوية الفردية.
- تحديد إجراءات التقويم المرحلي والنهائي، ومعيار تحقيق الأداء، والزمن المناسب لكل جلسة، وكذلك تحديد الواجبات المنزلية لكل طفل من هؤلاء الأطفال.

٤-٢-٤-عرض الخطة التربوية الفردية بصورتها الأولية على مجموعة محكّمين:

تم التحقق من صدق محتوى الخطة التربوية الفردية بعرضها على عدد من المحكّمين من أساتذة ومدرسين جامعيين ومختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس في الفترة الواقعة بين (٢٠١٦/١/٤ ولغاية ٢٠١٦/١/٢٥)، بلغ عددهم الإجمالي ثمانية محكّمين (الملحق"١") بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات الخطة التربوية الفردية وعددها للأطفال، وما تتضمنه من محتوى، ومدى تغطيتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى ملاءمة إجراءات التطبيق من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التدريب، وصحة توظيف استراتيجياتها وفنياتها السلوكية ، ومدى ملائمة طرائق تنفيذها، وكفاية زمن التطبيق للأهداف الطويلة والقصيرة والأهداف السلوكية. وقدم المحكمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ما يلي:

- ضرورة تجزئة بعض الأهداف السلوكية ضمن الجلسة الواحدة وجعلها أكثر إجرائية.
- تفصيل الشرح في خطوات تنفيذ بعض الأهداف السلوكية.
- تقليل وقت الجلسات التدريبية من (٤٠) دقيقة إلى (٣٠) دقيقة لتجنب حالات الملل الذي يمكن أن يظهر لدى الطفل المتخلف عقلياً في حال طول وقت الجلسة.

- زيادة عدد الوسائل التعليمية (الكومبيوتر، البطاقات، والصور المختلفة، والأدوات الحية، كالقفص وبداخله عصفور. فواكه حقيقة الخ) وتحسين جوتها وجعلها مغطية لجميع حواس الطفل واهتمامه.
- أضافة استراتيجية التلقين الجسدي وعدم الاقتصار على التلقين اللفظي.

٤-٢-٥-التجريب الاستطلاعي للخطة التربوية الفردية:

بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين وإجراء التعديلات الملائمة للخطة التربوية الفردية، قامت الباحثة بالتجريب الاستطلاعي للخطة على عينة مكونة من(٤) أطفال ذوي تخلف عقلي بسيط قابلين للتعلم ممن يعانون من ضعف في مهارات الكتابة، حيث اختيروا هؤلاء الأطفال من نفس أطفال العينة الاستطلاعية السابقة التي اختيرت لدراسة صدق وثبات مقياس مهارات الكتابة في الفترة الواقعة بين (٢٠١٦/٢/١٧ ولغاية ٢٠١٦/٣/٧)، وكان من أبرز أهداف التجربة الاستطلاعية للخطة التربوية الفردية.

- تعرف الصعاب التي يمكن أن تواجهها الباحثة عند تطبيق الخطة التربوية الفردية على أطفال المجموعة التجريبية والعمل على استدراكها.
- تعرف مدى ملائمة مضمون الخطة التربوية الفردية والاستراتيجيات المستخدمة للفئة المستهدفة بالتجريب (عينة الدراسة).
- معرفة أكثر الأوضاع ملاءمة في تطبيق الخطة التربوية من حيث الزمان والمكان.
- التأكد من صحة الإجراءات التطبيقية.
- التغذية الراجعة للباحثة للتأكد من مهاراتها في إدارة جلسات الخطة التربوية الفردية بشكل جماعي وفردي، وتنفيذ الإجراءات، وكذلك التدرب على تطبيق الخطة التربوية الفردية.
- التأكد من ملاءمة الزمن من حيث مدة الجلسة، والزمن الملائم لكل إجراء من إجراءات التدريب في الجلسة وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها.

نفذت الباحثة بعض جلسات الخطة التربوية الفردية استطلاعياً (١٤ جلسة)، في معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في باب مصلى بمدينة دمشق، إذ جرى شرح أهداف الخطة التربوية وخطواتها ومحتواها شرحاً مفصلاً لفريق التربية الخاصة في المعهد، لمعرفة ما إذا كانت هناك

معلومات يرغبون في إضافتها، بعد ذلك قامت الباحثة باختيار بعض جلسات الخطة التربوية الفردية(١٤، جلسة) وتنفيذها في قاعة صفية في المعهد وفق الجدول الزمني الآتي:

جدول (٩) البرنامج الزمني لتنفيذ إجراءات الدراسة الاستطلاعية للخطة التربوية الفردية

المجال المستهدف في كل الجلسة	الهدف من الجلسة	تاريخ التطبيق الاستطلاعي
مجال الكتابة اليدوية	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٢/١٧
	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الخميس: ٢٠١٦/٢/١٨
	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الأحد: ٢٠١٦/٢/٢١
	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الاثنين: ٢٠١٦/٢/٢٢
مجال التهجئة	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الثلاثاء: ٢٠١٦/٢/٢٣
	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الأربعاء: ٢٠١٦/٢/٢٤
	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الخميس: ٢٠١٦/٢/٢٥
	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الأحد: ٢٠١٦/٢/٢٨
	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الاثنين: ٢٠١٦/٢/٢٩
	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط).	الثلاثاء: ٢٠١٦/٣/١
مجال التعبير الكتابي	أن يكتب الطفل اسمه على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢
	أن يكتب الطفل بعض الكلمات على الورقة.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣
	أن يكتب الطفل جملة بسيطة.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٦
	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٧

وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للخطة التربوية الفردية قامت الباحثة باستدراك بما يلي:

- زيادة عدد الوسائل التعليمية وتحضير البعض منها لعدم توفر بعضها في المعهد.
- إشراك معلمات الأطفال في حضور جلسات الخطة التربوية الفردية مع الباحثة كوسيلة جيدة لضبط الأطفال.
- عدم مناسبة توقيت واحد (٣٠) دقيقة لكل جلسات الخطة التربوية، إذ تراوحت توقيت الجلسات بين(٢٨–٤٥) دقيقة، لذا حدد توقيت الجلسات من خلال تحديد المتوسط الحسابي لها (٤٥+٢٨÷٢=٣٧) دقيقة.
- العمل على الاستفادة من الاستراتيجيات المستخدمة في كاملة جلسات الخطة في كل جلسة تدريبية لما وجدت الباحثة من استفادة كبيرة للأطفال في ذلك.

- زيادة نسبة المعززات المادية لرغبة الأطفال في ذلك.

٤-٢-٦-محتوى الخطة التربوية الفردية في صورتها النهائية(الملحق رقم" ٤"):

حيث تتضمن الخطة التربوية الفردية في صورتها النهائية على (٢٤) جلسة تدريبية، ومجموعة من الوسائل التعليمية، والتي تتجلى بما يلي:

قلم/ ورق بيضاء/ براية/ محاية/ بطاقة الجمل / بطاقات الحروف (ف-ق-ك-ل-م-ن-هـ-و-ي). بطاقة الأسماء الخاصة (بمدينة دمشق/ اسم الأب/ اسم الأم/ كنية الطفل) بطاقة الاسم بكل طفل / الحروف الهجائية/ صورة دائرة/ رسومات ناقصة/ بطاقات الأرقام (٦-٧-٨-٩-١٠)/ بطاقات الأرقام (١-٢-٣-٤-٥)/، بطاقات الحروف (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)/، بطاقات الحروف (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز) / صور حيوانات/ صور طيور/ صور لأشياء صغيرة وأشياء كبيرة/ وعاء صغير/ ووعاء كبير/ صور أشكال هندسية/ هاتف/ أغنية مع موسيقا/ قلم رصاص/ دفتر/ورق أبيض تلوين/ قلم رصاص/ صورة قفص بداخله عصفور/ كتاب/ خزانة/ كتب/ صور/ كومبيوتر محمول/ كراسي / طاولة.

كما تتضمن الخطة التربوية الفردية على الاستراتيجيات السلوكية الآتية:

- التلقين الجسدي واللفظي
- التغذية الراجعة.
- التعزيز المادي والمعنوية.
- النمذجة.

٤-٢-٧-تحديد الفئة المستهدفة من الخطة التربوية الفردية:

عينة من (١٢) طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ حتى ١٢عاماً) تم اختيارهم بطريقة قصدية من معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية بباب مصلى في مدينة دمشق.

٤-٢-٨-تحديد مكان تطبيق الخطة التربوية الفردية:

طُبقت الخطة التربوية الفردية في معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية بباب مصلى في مدينة دمشق، والذي تشرف عليه وزارة الشؤون الاجتماعية، إذ تم تخصيص قاعة صفية تم من خلالها تطبيق الخطة التربوية الفردية على عينة الدراسة.

٤-٢-٩-تحديد زمان تطبيق الخطة التربوية الفردية:

طُبقت الخطة التربوية الفردية على المجموعة التجريبية في الفترة الزمنية الواقعة بين (٢٠١٦/٣/١٣ حتى ٢٠١٦/٤/١٨) بواقع (٥) أسابيع، بمعدل خمس جلسات أسبوعياً، حيث تتراوح مدة جلسة كل جلسة (٣٧) دقيقة.

تحديد وسائل تقويم الخطة التربوية الفردية:

تم تقويم الخطة التربوية الفردية على عدة مراحل وهي كالآتي:

١. تقويم قبلي قبل البدء في تنفيذ جلسات الخطة التربوية لتحديد مستوى الأداء الحالي لكل طفل.
٢. تقويم مرحلي ونهائي أثناء تطبيق جلسات الخطة التربوية الفردية بحيث لا يتم الانتقال من نشاط إلى أخرى قبل التأكد من تحقيق كل طفل أهداف كل نشاط بدقة كاملة.
٣. تقويم بعدي والتعرف على حجم الأثر الناتج عن فاعلية الخطة التربوية الفردية، من خلال إعادة تطبيق مقياس مهارات الكتابة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
٤. تقويم المتابعة، وذلك بإعادة تطبيق مقياس مهارات الكتابة على أفراد المجموعة التجريبية للتحقق من ثبات فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم أفراد عينة الدراسة.

خامساً- إجراءات تنفيذ الخطة التربوية الفردية:

٥-١- الإجراءات التمهيدية لتنفيذ الخطة التربوية الفردية:

تطلب التمهيد لتطبيق الخطة التربوية الفردية القيام بالإجراءات الآتية:

١. اجتمعت الباحثة مع فريق التربية الخاصة الذي تم تشكيله في المعهد وأخذت منهم التزاماً بتقديم الدعم الكافي لها، والمساعدة قدر الإمكان في تحقيق هدف الدراسة الحالية المتمثل في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً من خلال الخطة التربوية الفردية المعدة لأجل ذلك.

٢. تم اختيار (١٢) طفلاً وطفلة من ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم متقاربين كثيراً في مستوى مهاراتهم الكتابية من معهد التربية الخاصة للاعاقة العقلية في باب مصلى بمدينة دمشق وتوزيعهم إلى مجموعتين متساويتين في العدد، وبعد ذلك قامت الباحثة بالتنسيق مع فريق التربية الخاصة بتحديد مواعيد تنفيذ جلسات الخطة التربوية الفردية، ومواعيد تنفيذ القياسات القبلية، والبعدية ، والمؤجلة.

٣. التقت الباحثة بمعلمي المجموعة الضابطة في نفس المعهد، وطلبت منهم الاستمرار في تعليم أطفال وفق المجموعة الضابطة الخطط التربوية التي يعتمدها المعهد هذا العام.

٤. خصصت قاعة صفية في المعهد وجهزت بسبورة وعدد مناسب من الكراسي والمقاعد، بالإضافة إلى توفير البيئة الفيزيقية المناسبة قدر الإمكان للتطبيق والوسائل التعليمية المطلوبة.

٥. التقت الباحثة مع أطفال المجموعة التجريبية ومعلميهم في معهد التربية الخاصة للاعاقة العقلية وتعرفت عليهم، ومارست معهم بعض الأنشطة الفنية والموسيقية والرياضية، وذلك بهدف وضعهم في جو نفسي مريح يتيح لهم الاندماج والمشاركة الفعالة في تنفيذ جلسات الخطة التربوية الفردية.

٥-٢- تطبيق القياس القبلي:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة، وبعد التأكد من حسن اختيار عينة الدراسة التجريبية، قامت الباحثة في يومي (٩-٢٠١٦/٣/١٠) بتطبيق القياس القبلي من خلال تطبيق مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المستخدم في هذه الدراسة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف التأكد من تجانس وتكافؤ درجات الأطفال في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس وفقاً لمتغيرات (الجنس، والعمر، ومستوى مهارات الكتابة) وأنهم ينطلقون من مستوى واحد في هذه المتغيرات، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Man Whiteney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل البدء بتطبيق الخطة التربوية الفردية، وتعيين التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالخطة التربوية الفردية، وذلك على النحو الآتي:

- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في متغير العمر كما يَظهر في الجدول الآتي:

الجدول(١٠) نتائج تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني في متغير العمر

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	القرار
التجريبية	٦	10.66	1.032	٣.٦٧	١١.٠٠	٤.٠٠	٠.٨١٧	غير دال
الضابطة	٦	10.01	0.632	٣.٣٣	١٠.٠٠			

يلاحظ من الجدول (١٠) أن قيمة مان وتيني (U) غير دالة إحصائياً بالنسبة لمتغير العمر، إذ يلاحظ أن مستوى الدلالة لها أكبر من(٠.٠٥)، وهذا يؤكد بأن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستان في متغير العمر قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية.

- التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في درجاتهم على مقياس مهارات الكتابة كما يَظهر في الجدول الآتي:

الجدول (١١) نتائج تجانس مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وفق معادلة مان ويتني على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	القرار
مهارة الكتابة اليدوية	التجريبية	٦	8.67	1.033	٦.٠٠	٣٦.٠٠	١٥.٠٠	٠.٦١٣	غير دال
	الضابطة	٦	9.00	٠.894	٧.٠٠	٤٢.٠٠			
مهارة التهجئة	التجريبية	٦	7.67	٠.816	٥.٤٢	٣٢.٥٠	١١.٥٠	٠.٢٦٨	غير دال
	الضابطة	٦	8.17	٠.753	٧.٥٨	٤٥.٥٠			
مهارة التعبير الكتابي	التجريبية	٦	4.33	٠.516	٦.٠٠	٣٦.٠٠	١٥.٠٠	٠.٥٧٥	غير دال
	الضابطة	٦	4.50	٠.548	٧.٠٠	٤٢.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	20.6٦	1.633	5.67	34.00	١٣.٠٠	٠.٤١٧	غير دال
	الضابطة	٦	21.50	1.871	7.33	44.00			

يلاحظ من الجدول (١١) أن جميع قيم مان وتيني (U) كانت غير دالّة إحصائياً بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، إذ كانت مستويات الدلالة لها جميعها أكبر

من(٠.٠٥)، وهذا يؤكد بوجود تجانس في درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية.

- **التأكد من تجانس أفراد المجموعة التجريبية في درجاتهم على مقياس مهارات الكتابة وفقاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يبين نتائج التجانس.**

الجدول (١٢) نتائج تجانس المجموعة التجريبية في درجاتهم على مقياس مهارات الكتابة وفقاً لمتغير الجنس

المقياس	جنس المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	القرار
مهارة الكتابة اليدوية	ذكور	٣	8.00	1.000	٢.٣٣	٧.٠٠	١.٠٠	٠.١٠٥	غير دال
	إناث	٣	9.33	٠.577	٤.٦٧	١٤.٠٠			
مهارة التهجئة	ذكور	٣	7.67	1.155	٣.٣٣	١٠.٠٠	٤.٠٠	٠.٨١٤	غير دال
	إناث	٣	7.67	٠.577	٣.٦٧	١١.٠٠			
مهارة التعبير الكتابي	ذكور	٣	4.67	٠.577	٤.٥٠	١٣.٥٠	١.٥٠	٠.١١٤	غير دال
	إناث	٣	4.00	٠.000	٢.٥٠	٧.٥٠			
الدرجة الكلية	ذكور	٣	20.33	2.309	3.00	9.00	٣.٠٠	٠.٥٠٧	غير دال
	إناث	٣	21.00	1.001	4.00	12.00			

يلاحظ من الجدول (١٢) أن جميع قيم مان وتيني (U) كانت غير دالّة إحصائياً لدى أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، إذ كانت قيم مستويات الدلالة لها أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، وهذا يؤكد بوجود تجانس لدى أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس في مهارات الكتابة قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية.

ومما سبق يلاحظ وجود تجانس وتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة (العمر، مستوى مهارات الكتابة، والجنس)، قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية.

٥-٣- تنفيذ الخطة التربوية الفردية:

تم تطبيق الخطة التربوية الفردية في الفترة الواقعة بين (٢٠١٦/٣/١٣) ولغاية (٢٠١٦/٤/١٨) بمعدل خمسة جلسات أسبوعياً، إذ جرى تطبيقها من خلال جمع الأطفال الستة في

غرفة صفية، وتقوم الباحثة بممارسة نشاط جماعي في البداية مع الأطفال، بعد ذلك يتم تعليم كل طفل على حدا وفقاً للأهداف التي ينطلق منها كل طفل في الخطة، بحيث يمارس كل طفل النشاطات الخاصة بأهدافه، ولا يتم الانتقال إلى تعليم أهداف جديدة حتى يتقن كل طفل الأهداف السابقة، والجداول الآتي يوضح البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية لدى كل طفل من أطفال عينة الدراسة.

جدول(١٣) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الأول

المجال المستهدف	نقاط القوة والضعف	رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
	نقاط الضعف لدى الطفل	٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
		٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
		٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
		١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط الضعف لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
		١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧

		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

جدول(١٤) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الثاني

المجال المستهدف	نقاط القوة والضعف	رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
		٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
		٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
	نقاط الضعف لدى الطفل	٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
		١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط الضعف لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
		١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧
		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

جدول(١٥) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الثالث

المجال المستهدف	نقاط القوة والضعف	رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
		٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
		٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
		٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
	نقاط الضعف لدى الطفل	١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
		١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط الضعف لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
		١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧
		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

جدول(١٦) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الرابع

المجال المستهدف	نقاط القوة والضعف	رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
	نقاط الضعف لدى الطفل	٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
		٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
		٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
		١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط القوة لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧
		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

جدول(١٧) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل الخامس

المجال المستهدف	نقاط القوة والضعف	رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
		٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
		٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
		١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط الضعف لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
		١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧
		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

جدول (١٨) البرنامج الزمني لتنفيذ الخطة التربوية الفردية للطفل السادس

المجال المستهدف		رقم الجلسة	الهدف العام للجلسة	تاريخ التطبيق
مجال الكتابة اليدوية	نقاط القوة لدى الطفل	١	الجلسة التمهيدية	الأحد: ٢٠١٦/٣/١٣
		٢	أن يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/١٤
		٣	أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/١٥
		٤	أن يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/١٦
		٥	أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.	الخميس: ٢٠١٦/٣/١٧
		٦	أن يرسم الطفل خط مستقيم واحد.	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٠
	نقاط الضعف لدى الطفل	٧	أن يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢١
		٨	أن يلتزم الطفل على كتابة الحرب بحجم واحد	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٢
مجال التهجئة	نقاط القوة لدى الطفل	٩	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٢٣
		١٠	أن ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.	الخميس: ٢٠١٦/٣/٢٤
		١١	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (أ–ب– ت–ث).	الأحد: ٢٠١٦/٣/٢٧
	نقاط الضعف لدى الطفل	١٢	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ج– ح– خ–د).	الاثنين: ٢٠١٦/٣/٢٨
		١٣	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ذ– ر– ز–س).	الثلاثاء:٢٠١٦/٣/٢٩
		١٤	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ش– ص– ض–ط–ظ).	الأربعاء: ٢٠١٦/٣/٣٠
		١٥	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ع–غ– ف– ق–ك).	الخميس: ٢٠١٦/٣/٣١
		١٦	أن ينقل الطفل الحروف الهجائية (ل– م– ن–و–ي).	الأحد: ٢٠١٦/٤/٣
مجال التعبير الكتابي	نقاط الضعف لدى الطفل	١٧	أن يكتب الطفل اسمه فقط على الورقة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/٤
		١٨	أن يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/٥
		١٩	أن يكتب الطفل جملة من ثلاثة كلمات على الورقة.	الأربعاء: ٢٠١٦/٤/٦
		٢٠	أن يكتب الطفل جملة بسيطة من أربعة كلمات على الورقة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٠
		٢١	أن يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١١
		٢٢	أن يكتب الطفل مرادف أو معنى الكلمة التي تعطى له.	الثلاثاء:٢٠١٦/٤/١٢
		٢٣	أن يعبر الطفل عن حاجاته إلى اللعب كتابة.	الأحد: ٢٠١٦/٤/١٧
		٢٤	أن يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.	الاثنين: ٢٠١٦/٤/١٨

٥–٤– تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تطبيق الخطة التربوية الفردية لأطفال المجموعة التجريبية من قبل الباحثة، والانتهاء من تعليم أفراد المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية من قبل معلميهم. قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات الكتابة على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الفترة الواقعة بـ(١٩-٢٠١٦/٤/٢٠).

٥-٥- تطبيق القياس المؤجل: بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تطبيق الخطة التربوية الفردية قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات الكتابة على أطفال المجموعة التجريبية فقط، وذلك في الفترة الواقعة بـ (٢٠١٦/٥/١٢).

٥-٦- **التحليل الإحصائي للنتائج ومناقشتها:** قامت الباحثة بإجراء المقارنات القبلية، والبعدية ، والمؤجلة بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التحليلات الإحصائية، والتوصل إلى نتائج الدراسة وعرضها، كما تمت مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع مراحل تصميم وتنفيذ وتطبيق جلسات الخطة التربوية الفردية، وفي ضوء المقارنة مع نتائج الدراسات السابقة، والتوصل إلى مجموعة من المقترحات.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللوصول إلى النتائج المتوخاة جرى استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، **حيث تم استخدام المعالجات الآتية للتحقق من صلاحية مقياس مهارات الكتابة:**

- معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنيوي (الاتساق الداخلي).
- معامل الارتباط إلفا كرونباخ لحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة الإعادة.

كما تم استخدام المعالجات التالية للوصول إلى النتائج:

- الإحصاء الوصفي من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أطفال المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.
- اختبار مان ويتني الرتبي (Ranks Mann-Whitney Test) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (المجموعتين الضابطة والتجريبية).
- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Teat) لتقدير دلالة الفروق للعينات الصغيرة المترابطة (قبلي- بعدي) (بعدي- مؤجل).
- حساب حجم الأثر عن طريف مربع ايتا.

كما تم الاستعانة ببرنامج (Excel) لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البياني

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

١-١-نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

١-٢-نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

١-٣-نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

١-٤-نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

ثانياً- توصيات الدراسة ومقترحاتها.

يتناول هذا الفصل المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن هذا الفصل تقديم مجموعة من التوصيات، وتضمين مجموعة من البحوث المُقترحة التي يمكن أن تغني البحث في مجال إعداد الخطط التربوية الفردية لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، وفيما يلي عرض موجز لنقاط هذا الفصل.

أولاً – نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها.

١-١- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية إلى أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الكتابة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية**".

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معادلة مان ويتني (Man-Whitney Test) لدراسة العينات المستقلة صغيرة الحجم، إذ تم من خلال هذه المعادلة حساب دلالة الفروق بين أداء أطفال المجموعة التجريبية، وأداء أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الكتابة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (19) نتائج اختبار مان ويتني لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية

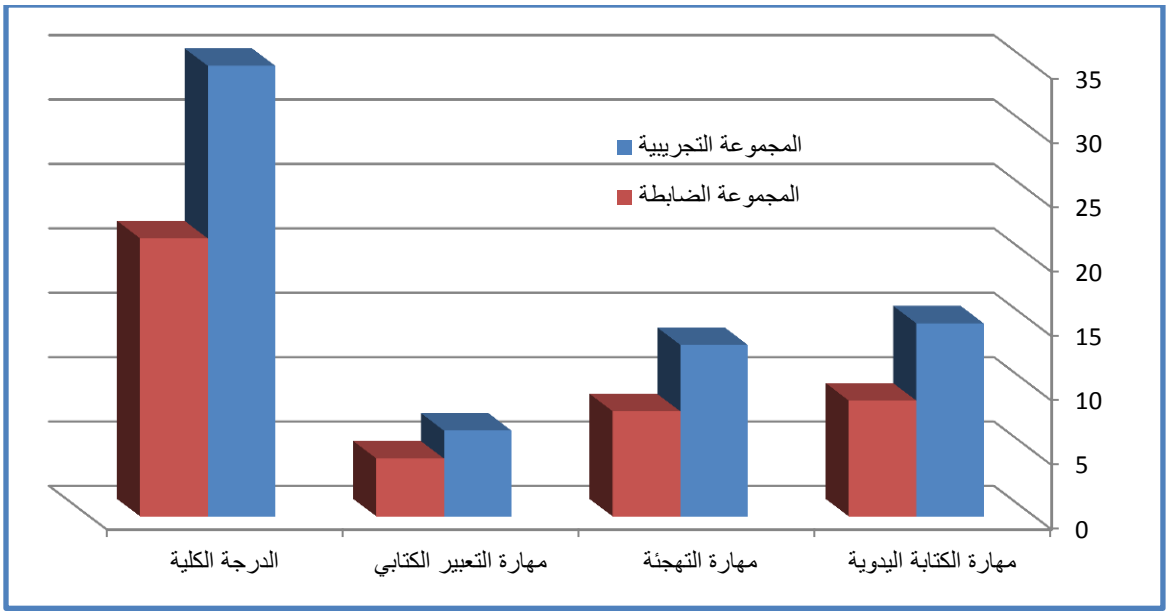
المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	القرار
مهارة الكتابة اليدوية	التجريبية	٦	15.00	.894	٩.٥٠	٥٧.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠٤	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	٦	9.00	.894	٣.٥٠	٢١.٠٠			
مهارة التهجئة	التجريبية	٦	13.33	.516	٩.٥٠	٥٧.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠٣	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	٦	8.17	.753	٣.٥٠	٢١.٠٠			
مهارة التعبير الكتابي	التجريبية	٦	6.67	.816	٩.٥٠	٥٧.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠٣	دال لصالح التجريبية
	الضابطة	٦	4.50	.548	٣.٥٠	٢١.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٦	35.00	1.897	9.50	٥٧.٠٠	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠٤	دال لصالح

	الضابطة	٦	21.67	1.862	3.50	٢١.٠٠			التجريبية

يلاحظ من الجدول (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

حيث تراوحت القيم الاحتمالية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بين(٠.٠٠٠٣-٠.٠٠٤) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية.

وبالنظر إلى متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة الواردة في الجدول (١٩) يتضح أنَّ هذه الفروق كانت لصالح أطفال المجموعة التجريبية، حيث يلاحظ أن متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية أكبر من متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى أن مستوى مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية أكبر من مستوى مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل(١) التمثيل البياني للفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (١٩) والشكل(١) أن هناك تفوق واضح لأطفال المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الكتابة على أطفال المجموعة الضابطة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية، وتعزى هذه النتيجة إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية وأثرها الكبير في تنمية هذه المهارات لدى أطفال المجموعة التجريبية، إذ بُنيت هذه الخطة بشكل منظم، وضمن خطوات محددة، حيث تم من خلالها تحديد مستويات الأداء الحالي لكل طفل، ومن ثم تحديد الأهداف الطويلة والقصيرة والأهداف السلوكية المناسبة لجميع الأطفال، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة لكل هدف، وتحديد الفنيات والإستراتيجيات السلوكية التي أكدت الكثير من الدراسات على فاعليتها، كما حدد الوقت الكافي لتنفيذها في كل جلسة، كما استخدمت الباحثة أسلوب التدريب الجماعي والفردي، فقد كانت تقوم بممارسة نشاط جماعي في كل جلسة، ثم تقوم بتعليم كل طفل على حدا الأهداف التي يجب أن يتقنها، مع استخدام التعزيز بشكل علمي واستخدام التغذية الراجعة السليمة، وعدم الانتقال إلى الهدف التالي لكل طفل حتى التأكد من اتقان الطفل للهدف السابق، وذلك بعملية تقويم مرحلية ونهائية، كما كانت تطلب الباحثة من كل طفل التقييد بالواجب المنزلي، والطلب من والديه الاهتمام بهذا الواجب ومساعدة أبنهما في تنمية مهاراته الكتابية، إذ يؤكد كل من دوغلاس (Douglas-2009) وايسن ويلديز (Aysun and Yildiz, 2004) إلى أهمية أولياء

الأمور في متابعة الخطة التربوية الفردية لطفلهما، ومساعدته على اتقان المهارات المطلوبة، كل هذا وغيره جعل أطفال المجموعة التجريبية يتفوق على أطفال المجموعة الضابطة في مهاراتهم الكتابية، وهذا يتوافق مع توجهات العديد من الباحثين لعل أهمهم نيكلس وجيمس (Nickles & James,1992) والضمد (٢٠٠٢) ونيكلس وجيمس (Nickles &James,1992) وسدلاك وزملائه (Sedlak &Cart Wright,1977) و(الصلاحات، ٢٠٠٨) وجيمس وليزان (James &Lizanne,2003) وديالي (Dailey ، 2002) وجريشتن (Gretchen – 1997)(2000-Horton) الذين أكدوا على أهمية الخطط والبرامج التربوية في تنمية المهارات الأكاديمية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً.

كما ترى الباحثة إن عدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة لإجراءات الخطة التربوية الفردية واستمرار تعلمهم بالطريقة التقليدية يكمن وراء عدم تنمية مهاراتهم الكتابية بالشكل المطلوب، إذ إن الطرائق التقليدية المتبعة من قبل الكثير من معلمي التربية الخاصة غالباً ما تدرس بشكل عشوائي وبدون مراعاة مستويات الأداء الفعلي لهؤلاء الأطفال، أو حتى تحديد الأهداف بدقة، وينقصها التنظيم، والمتابعة والتقييم، إذ لاحظت الباحثة بالفعل إلى أن هناك عشوائية من قبل معلمات الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في طريقة تعليميهم لأطفال المجموعة الضابطة، وأن هذه العشوائية تعد السبب الرئيس لعدم استفادتهم في تنمية مهاراتهم الكتابية.

١-٢- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية في القياسين القبلي والبعدي**".

لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

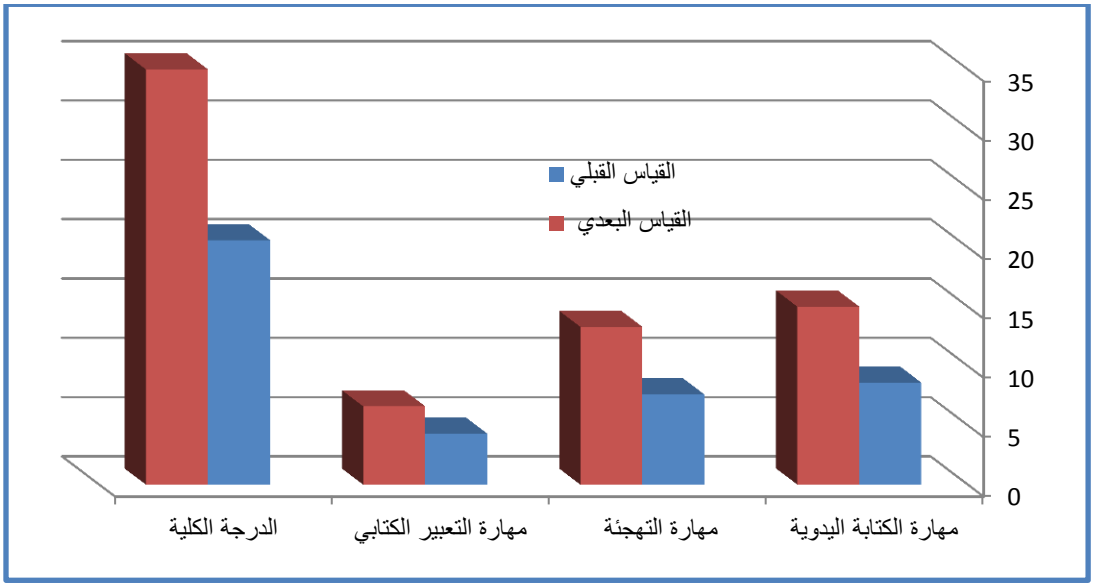
الجدول (٢٠) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية

المقياس	القياس القبلي والبعدي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالي	القرار	حجم الأثر	دلالة حجم الأثر*
مهارة الكتابة اليدوية	القياس القبلي	٦	8.67	1.033	0.00	0.00	2.23	0.026	دال لصالح البعدي	٠.٤٩٨	مرتفع
	القياس البعدي		15.00	0.894	3.50	21.00					
مهارة التهجئة	القياس القبلي	٦	7.67	0.816	0.00	0.00	2.22	0.026	دال لصالح البعدي	٠.٤٩٥	مرتفع
	القياس البعدي		13.33	0.516	3.50	21.00					
مهارة التعبير الكتابي	القياس القبلي	٦	4.33	0.516	0.00	0.00	2.21	0.027	دال لصالح البعدي	٠.٤٩٤	مرتفع
	القياس البعدي		6.67	0.816	3.50	21.00					
الدرجة الكلية	القياس القبلي	٦	٢٠.٦٦	١.٦٣٢	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٣	0.026	دال لصالح البعدي	٠.٤٩٨	مرتفع
	القياس البعدي		٣٥.٠٠	١.٨٩٧	٣.٥٠	٢١.٠٠					

*مستويات كوهين لحجم الأثر= ٠.٠١ ضعيف/ ٠.٠٦ متوسط/ ٠.١٤ مرتفع/

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق(١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤0.05)، بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، إذ تراوحت القيم الاحتمالية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بين (٠.٠٢٦-٠.٠٢٧) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، وهذه الفروق كان باتجاه القياس ذو المتوسط الحسابي الأعلى على مقياس مهارات الكتابة كما يبين الجدول (٢٠)، فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياس البعدي أكبر منها في القياس القبلي. وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية

الصفرية وقبول الفرضية البديلة لها التي تنص على وجود: " **فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية وبعدها لصالح التطبيق البعدي** ". والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل(٢) التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية قبل تطبيق الخطة التربوية الفردية وبعدها

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (٢٠) والشكل(٢) إلى أن هناك أثر واضح لتحسن أطفال المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة في التطبيق البعدي، وللتأكد من مستوى هذا الأثر الذي أحدثته الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، قامت الباحثة بحساب مربع إيتا [١]، لمقياس مهارات الكتابة، حيث تراوحت قيمة حجم الأثر على الدرجة الكلية لمقياس مهارات لكتابة وفي مجالاته الفرعية بين (٠.٤٩٤-٠.٤٩٨) وهي تشير إلى أثر مرتفع وكبير للخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، إذ أن قيمة حجم الأثر أكبر من المستوى المرتفع الذي حدده كوهين بـ(٠.١٤)، وتعزو الباحثة تحسن المهارات الكتابية لأطفال المجموعة

---

[١] - تم استخدام قانون مربع إيتا لعينتين مترابطتين = $\frac{Z^2}{Z^2 + ن - 1}$ (أبو علام، ٢٠٠٦، ص ٨٢-٨٣).

التجريبية في التطبيق البعدي المباشر إلى التوقيت الزمني المضبوط والمكثف لتنفيذ الخطة التربوية الفردية، وكذلك إلى تقيد كل أعضاء فريق العمل في هذا التوقيت، وتقديمهم المساعدة الكبيرة في أنجاحها، والمساعدة الكبيرة التي قدمها أولياء الأمور في تثبيت معلومات أطفالهم التي كانوا يتلقوها الأطفال بشكل يومي، كما أن رغبة ودافعية الأطفال في المجموعة التجريبية في تعلم مهارات الكتابة كانت تزيد يوماً بعد يوم بسبب ما كان يقدم لهم من نشاطات وتعزيز مناسب لم يعهده هؤلاء الأطفال من قبل، وهذا ما حسن مهارات الكتابة لديهم بشكل ملحوظ وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوجهات كل من سدلاك وزملائه (Sedlak &Cart Wright,1977) ونيكلس وجيمس (Nickles &James,1992) (Douglas-2009).

١-٣- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية إلى أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية في القياسين البعدي والمؤجل**".

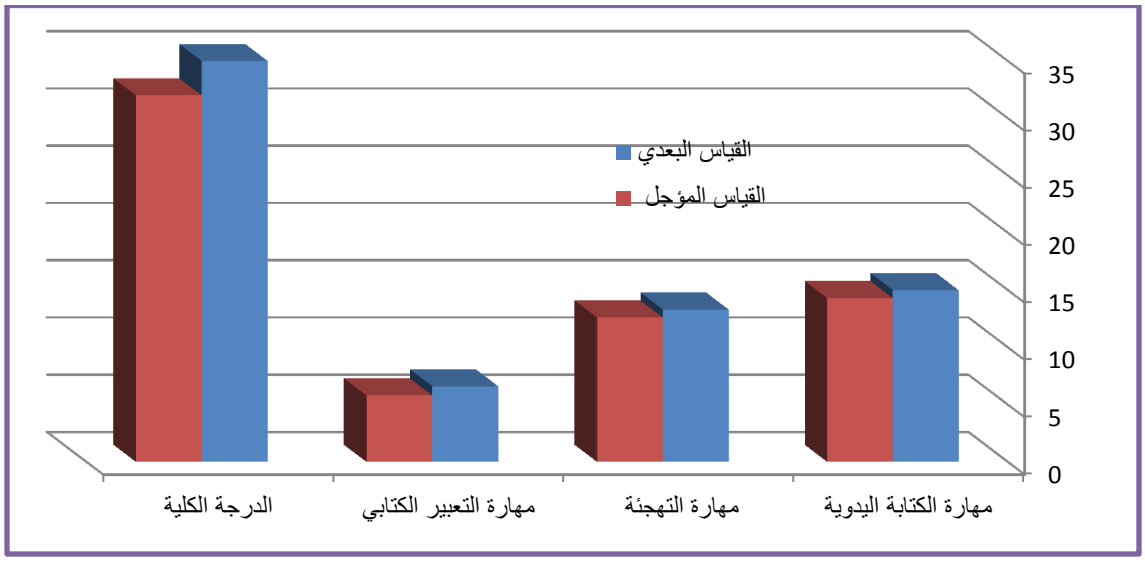
لاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة استخدم اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول (٢١) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية

المقياس	القياس البعدي والمؤجل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	القيمة الاحتمالي	القرار
مهارة الكتابة اليدوية	القياس البعدي	٦	15.00	0.894	2.50	10.00	2.000	0.046	دال لصالح البعدي
	القياس المؤجل		14.33	1.366	0.00	0.00			
مهارة التهجئة	القياس البعدي	٦	13.00	0.516	2.50	10.00	2.000	0.046	دال لصالح البعدي
	القياس المؤجل		12.67	0.516	0.00	0.00			
مهارة التعبير الكتابي	القياس البعدي	٦	6.67	0.816	2.50	10.00	1.890	٠.٠٣٦	دال لصالح البعدي
	القياس المؤجل		5.83	0.983	0.00	0.00			

الدرجة الكلية	القياس البعدي	٦	٣٥.٠٠	١.٨٩٧	٣.٥٠	٢١.٠٠	٢.٢٣٢	0.026	دال لصالح البعدي
	القياس المؤجل		٣٢.٨٣	٢.٢٢٨	٠.٠٠	٠.٠٠			

تشير نتائج اختبار ويلكوكسون الواردة في الجدول السابق(٢١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α (≤0.05)، بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، إذ تراوحت القيمة الاحتمالية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية بين(٠.٠٢٦-٠.٠٤٦) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والمؤجل على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، وهذه الفروق كان باتجاه القياس ذو المتوسط الحسابي الأعلى على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية كما يبين الجدول (٢١)، فالمتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية في القياس البعدي أكبر منها في القياس المؤجل. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لهذه الفروق.



شكل (٣) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاتها الفرعية في القياسين البعدي والمؤجل

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (٢١) والشكل(٣) إلى وجود تراجع بسيط لدى أطفال المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة (الكتابة اليدوية، التهجئة، التعبير الكتابي)

لديهم في القياس المؤجل، وترى الباحثة إلى أن هذا التراجع في مهارات الكتابة شيء منطقي، إذ أن انتهاء تطبيق الخطة التربوية الفردية، وترك الباحثة الأطفال لمدة ثلاثة أسابيع دون التواصل معهم ، ودون أن يقوم هؤلاء الأطفال بمراجعة ما تعلموه من مهارات وخبرات جعلهم ينسوا بعض ما تعلموه بسبب عامل الزمن، وهذا الأمر شيء طبيعي لكل الأطفال سواء كانوا عاديين أو متخلفين عقلياً، كما ترى الباحثة أن عامل النسيان يعد أكثر ظهوراً لدى الأطفال المعوقين عامة والمتخلفين عقلياً خاصة بسبب ما يعانوه هؤلاء الأطفال من ضعف في الذاكرة طويلة الأمد، والذاكرة العاملة، والذاكرة القصيرة، إذ يؤثر هذا الضعف غالباً في حفظ هؤلاء الأطفال للمعلومات والمهارات لمدة طويلة ويجعلهم أكثر عرضة للنسيان، وفقدان ما تعلموه في السابق، وهذا يتوافق مع توجهات كل من (الضمد، ٢٠٠٢) ونيكلس وجيمس (Nickles &James,1992) وسدلاك وزملائه (Sedlak &Cart Wright,1977)

١-٤-نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

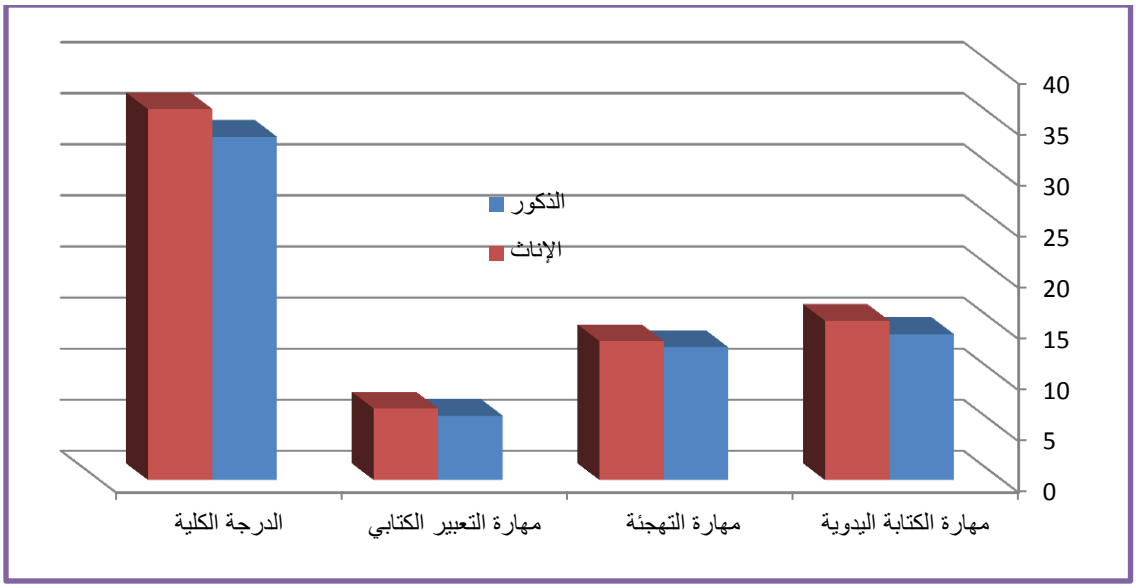
تنص هذه الفرضية إلى أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس**".

ولاختبار هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام معادلة مان ويتني (Man-Whitney) Test لدراسة العينات المستقلة صغيرة الحجم، إذ تم من خلال هذه المعادلة حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية وفقاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٢٢) نتائج اختبار مان ويتني لتعرّف دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية وفقاً لمتغير الجنس في التطبيق البعدي

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة الكتابة اليدوية	ذكور	٣	14.33	.577	٢.١٧	٦.٥٠	٠.٥٠٠	٠.٠٦٨	غير دال
	إناث	٣	15.67	.552	٤.٨٣	١٤.٥٠			
مهارة التهجئة	ذكور	٣	13.00	.000	٢.٥٠	٧.٥٠	١.٥٠٠	٠.١١٤	غير دال
	إناث	٣	13.67	.577	٤.٥٠	١٣.٥٠			
مهارة التعبير الكتابي	ذكور	٣	6.33	.577	٢.٨٣	٨.٥٠	٢.٥٠٠	٠.٣٤٦	غير دال
	إناث	٣	7.00	1.000	٢.١٧	٦.٥٠			
الدرجة الكلية	ذكور	٣	33.67	1.155	2.17	٦.٥٠	٠.٥٠٠	٠.٠٧٢	غير دال
	إناث	٣	36.33	1.528	4.83	١٤.٥٠			

يلاحظ من الجدول (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية، حيث كانت القيمة الاحتمالية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية بين (٠.٠٧٢-٠.٣٤٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (٠.٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية. والشكل الآتي يبين التمثيل البياني لدرجات الأطفال من الجنسين على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية في القياس البعدي.



شكل(٤) التمثيل البياني لطبيعة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة ومجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية

وترى الباحثة من خلال تفحصها للنتائج التي يُظهرها الجدول (٢٢) والشكل (٤) أن هناك فروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور والإناث على الدرجة الكلية لمقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية لكن هذه الفروق غير دالة إحصائياً، وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الذكور والإناث أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة وفي مجالاته الفرعية بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية إلى الطريقة الموحدة التي اتبعتها الباحثة في تقديم المعلومات لكل الأطفال، إذ كانت الباحثة تقوم بتعليم الأطفال الذكور والإناث بنفس الطريقة والأسلوب، وبنفس الاستراتيجيات والوسائل والفنيات السلوكية، كما كانت تقوم بتقويم تعلمهم بشكل مرحلي ونهائي دون أن يكون هناك أي تحيز لجنس معين، كما إن الباحثة حرصت قبل تنفيذ إجراءات الخطة التربوية الفردية أن ينطلق جميع الأطفال المتخلفين عقلياً الذكور والإناث من مستوى أهداف متقاربة، ودرجة ذكاء وعمر متكافئ، ومستوى مهارات كتابية متشابهة، وحرصت أن يكون هناك ضبط جيد لكل المتغيرات التي قد تظهر أثناء تطبيق الخطة، كل ذلك ساهم في عدم ظهور فروق دالة بين الأطفال المتخلفين عقلياً الذكور والإناث في مستوى مهاراتهم الكتابية في التطبيق البعدي، وهذا يتوافق مع نتائج وتوجهات العديد من الباحثين ولعل أهمهم نيكلس وجيمس (Nickles & James,1992) والضمد (٢٠٠٢).

ثانياً – توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية يمكن تحديد التوصيات الآتية:

١. تنظيم برامج وخطط تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في فئات عمرية مختلفة.

٢. تدريب معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم القائمين على عملهم على كيفية تصميم الخطط التربوية الفردية وكيفية تطبيقها.

٣. وضع دليل توجيهي لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في كيفية تنفيذهم للخطة التربوية الفردية بشكل جماعي.

٤. زيادة الاهتمام بالتعليم الفردي للأطفال المتخلفين عقلياً باعتباره من أكثر أنواع التعليم فاعلية وأكثرها تأثيراً في تطور المهارات الأكاديمية(قراءة/ كتابة/ حساب) لهؤلاء الأطفال.

٥. تدريب أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم على كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية المتعلقة بمهارات الكتابة وكيفية تقييمها واعتبارهم من أكثر العناصر الفعالة في نجاح الخطط التربوية الفردية.

كما تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

٦. دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٧. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وممارستهم في كيفية تصميم وتنفيذ الخطط التربوية الفردية.

٨. دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الحساب لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٩. دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى ممارسة أولياء الأمور لتنفيذ الخطط التربوية الفردية المصممة لأبنائهم.

مراجع الدراسة

- مراجع الدراسة باللغة العربية.
- مراجع الدراسة باللغة الأجنبية.

المراجع العربية

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٥): **الإعاقة العقلية المفهوم والأنواع وبرامج الرعاية**، القاهرة : مجموعة النيل العربية.
- أبو علام ، رجاء محمود (٢٠٠٦): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط٤، دار النشر للجامعات، القاهرة ، مصر .
- أليانور وتسيد لينش و بيتي هوالد سيمز (1999): **التخلف العقلي دمج الأطفال المتخلفين عقليًا في مرحلة ما قبل المدرسة(برامج وأنشطة)**، ترجمة :سمية طه جميل وهالة الجرواني، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- البخش، أميرة طه(١٩٩٧):**فاعلية برنامج لتنمية المهارات الإجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً** ،مجلة لكلية التربية ،جامعة عين شمس ،القاهرة ،(٢).
- بصيص ،حاتم حسين (٢٠١١): **تنمية مهارات القراءة والكتابة :استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، الهيئة العامة السورية للكتاب ،وزارة الثقافة ،دمشق .
- البطانية ،أسامة وآخرون (٢٠٠٥): **صعوبات التعلم :النظرية والممارسة** ، دار المسيرة ،عمان ، ط١.
- بلال ،ارم ،(٢٠١٢): **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية الإستقبالية للأطفال المصابين بمتلازمة داون** ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- البياتي، محمود مهدي (٢٠٠٤). **منهجية أساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي– Spss** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- جعفر ،غسان (٢٠٠١): **التخلف العقلي عند الأطفال** ، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.
- جفري ، الهام (٢٠٠٢): **فاعلية التدريس بالخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير ،كلية التربية للبنات بمكة المكرمة .

- جلال، سعد (١٩٦٧):**المرجع في علم النفس** ، دار المعارف ،القاهرة .
- الجلامدة ،عبدالله فوزية (٢٠٠٧):**فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مستوى المعرفة بأسباب الإعاقة العقلية لدى أولياء الأمور في الأردن** ،رسالة دكتوراه ، كلية التربية للدراسات العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- الحازمي ،عدنان (٢٠٠٧): **الإعاقة العقلية –دليل المعلمين وأولياء الأمور**، دارالفكر ، عمان .
- الحربي ،سليم عتيق (٢٠٠٨): **دراسة في التربية الخاصة الإعاقة العقلية (دراسة بين الواقع والمأمول –دراسة ميدانية)**، مكة مكرمة ، دار الصاعدي للطباعة .
- حرز الله ،محمد سامي وسالم ،سلفيا (٢٠٠٥):**فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم المعاقين عقليا في عينة أردنية** (ورقة عمل مقترحة في مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول خلال الفترة من ٢٦-٢٠٠٥/٤/٢٧) المملكة الأردنية الهاشمية .
- الحسن ،هشام (٢٠٠٠): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، ط١، دار العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن .
- حنفي، علي عبد رب النبي، المحسن، محمد زيد (٢٠٠٤): **الخطة التربوية الفردية للمعاق سمعياً**، ط١، مركز الوليد للتأهيل، الرياض.
- الخشرمي ،سحر (١٩٨٨): **فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعاقين عقلياً في عينة أردنية**، رسالة ماجستير ،كلية التربية ،الجامعة الأردنية .
- الخطيب ،جمال ،الحديدي ،منى (٢٠٠٤) :" **التدخل المبكر**" التربية الخاصة في الطفولة المبكرة ،ط٢، دار الفكر العربي .
- الخطيب جمال ،الحديدي منى(٢٠٠٥):**استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار الفكر، عمان ، الأردن .
- الخطيب، جمال ،الحديدي ، منى (١٩٩٣): **مناهج وأساليب في التربية الخاصة**، عمان، الأردن .
- الخطيب، جمال(٢٠١٠): **مقدمة في الإعاقة العقلية**، دار وائل للنشر، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدليل الاحصائي (٢٠١٦):أرشيف وزارة الشؤون الاجتماعية ،الجمهورية العربية السورية .

- رسلان ، شاهين (٢٠٠٩): **سيكولوجية الإعاقات العقلية والحسية**، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- الروسان، فاروق(٢٠٠٦):**التقويم في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٠) : **دراسات وأبحاث في التربية الخاصة**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق (٢٠٠٥): **مقدمة في الإعاقة العقلية** ، ط 3، دار الفكر، عمان،الاردن.
- الزراد ، فيصل محمد خير ، يحيى ،علي محمد (١٩٨٦): **الإحصاء النفسي والتربوي "مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم** ، دبي، دار القلم.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): **صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)** ، الطبعة الأولى ،القاهرة، سلسلة علم النفس المعرفي ٤.
- الزيود ، نادر فهمي (٢٠٠٠): **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً** ، ط٢، دار الفكر للنشروالتوزيع ،عمان .
- الزيود ، نادر فهمي (١٩٩٦) : **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي** ، عمان ، دار الفكرللطباعة والنشر و التوزيع.
- الزيود، نادر فهمي(١٩٩٠): **تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً** ، ط 2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان.
- سليمان، نبيل (١٩٩٧):**التخلف وعلم نفس المعوقين**، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- السويدان ،احمد والهلال ، بدر (٢٠٠٨): **الخطة التربوية الفردية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية** ،مكتبة الملك الفهد الوطنية اثناء النشر، الرياض.
- الشخص ،عبد العزيز (٢٠٠٨): **مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية بطاقات القياس**، الرياض، مطابع شركة الصفحات الذهبية.
- الشخص ، عبد العزيز السيد (١٩٩٤): **مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- الشناوي ، محمد محروس (١٩٩٧): **التخلف العقلي (الأسباب ،التشخيص ،البرامج)**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،ط١.

- شواهين خير، غريفات سحر(٢٠١٠): **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر.
- صادق، فاروق(١٩٨٢): **سيكولوجية التخلف العقلي**، ط1، الرياض، عمادة شؤون المكتبات.
- الصلاحات ، محمد موسى سالم ،(٢٠٠٨): **فعالية الخطة التربوية الفردية المعززة بالحاسوب في تنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمملكة العربية السعودية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- الضمد ،عبد الستار (٢٠٠٢): **تأثير برنامج حسي حركي في تنمية بعض القدرات الإدراكية الحركية والكتابية للمتخلفين عقلياًالقابلين للتعلم**، دار شموع الثقافة ، ليبيا، الزاوية.
- عبد الباقي ،علا (٢٠٠٠): **الإعاقة العقلية والتعرف عليها واستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا** ، دار الكتب ،القاهرة .
- عبد الحي ، هويدا (٢٠١٠):**فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية المهارات اللغوية التعبيرية عند الأطفال المتخلفين عقليا** ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق .
- عبد الرحمن ، حسين راضي ومقابله ، زايد خالد مصطفى (١٩٨٩): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة** ، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع ،الاردن.
- عبد المجيد، عبد الفتاح صابر (٢٠٠٠): **التربية الخاصة لمن ؟ لماذا؟ كيف؟** القاهرة، دار الكتب المصرية.
- عبدالرحمن ، سيد سليمان (٢٠٠١): **:سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات)** ، الجزء الثالث، القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.
- عبد الرحمن ،هدى مصطفى (١٩٩٦): **برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، سوهاج ،مصر .
- عبداللطيف ، سماح (٢٠٠٧): **الرعاية الثقافية والاجتماعية للمعاقين** ، الدار العربية للكتاب ،القاهرة .
- عبدالله ، ابراهيم هشام واخرون (٢٠٠٩): **المرجع في التربية الخاصة** ، الرياض،مكتبة الصقري .

- عبدالله ، محمد قاسم (٢٠٠٣): **الخطة التربوية الفردية للأطفال في مدارس الدمج ومعاهد التربية الفكرية في مناطق جنوب المملكة العربية السعودية**، مجلة الطفولة العربية، المجلد الخامس، العدد17.
- عطا ، ابراهيم محمد (٢٠٠٦): **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، ط٢،القاهرة ،مصر .
- عبيد ،ماجدة (٢٠٠٠): **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة "مدخل الى التربية الخاصة** عمان ، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع .
- عبيد ، ماجدة (٢٠٠٧):**الإعاقة العقلية** ، ط٢، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،المملكة الأردنية الهاشمية.
- العزة ،خليل (٢٠٠١): **لعب الأطفال في الخدمات البيئية** ، دار الفكر العربي ،القاهرة .
- العزة ،سعيد حسني (٢٠٠١):**التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والبصرية والسمعية والحركية** ،مكتب روعة للطباعة ،الأردن ،ط١.
- علي سلام ،علي عبد العظيم (١٩٨٨): **منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الاسكندرية ، مصر .
- العنزي ، نافي (٢٠٠٤):**فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية الحركية للمعوقين عقليا في منطقة تبوك بالسعودية**، رسالة ماجستير ،كلية الدراسات العليا ،الجامعة الاردنية.
- فضل الله ، محمد رجب (٢٠٠٣): **عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقات تعليمها وتقويمها** ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر.
- الفضلي ، عبد الهادي (بلا عام): **أصول البحث.** مؤسسة دار الكتاب الإسلامي، إيران.
- القريطي ،عبد المطلب ،(٢٠٠١):**سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ،دار الفكر العربي ،القاهرة .

- القطحاني ، فهد (٢٠٠٠): **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالسعودية**" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- كامي ،آلان وكاست ،هوك (١٩٩١):**صعوبات القراءة منظور لغوي عصبي**،ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة١٩٩٨،منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتاليف والنشر ،المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،دمشق ،سورية .
- كوافحة، تيسر مفلح ،عبد العزيز، عمر(٢٠٠٣): **مقدمة في التربية الخاصة**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مجاور ، محمد صلاح (١٩٨٣): **تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته** ، دار القلم ، الكويت .
- المبرز ،ابراهيم حمد (١٩٩٩):**التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية** ،الرياض ،مكتبة الملك فهد الوطنية اثناء النشر .
- مرسي ،كمال ،(١٩٩٦):**مرجع في علم التخلف العقلي** ،الكويت ،دار القلم .
- مرسي ،كمال إبراهيم (١٩٩٩) :**مرجع في علم التخلف العقلي**، الطبعة الثانية، القاهرة :دار النشر للجامعات.
- مصطفى ،غافر ،(٢٠٠٥):**طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم** ،دار السلام للنشر والتوزيع ،الاردن .
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): **صعوبات التعلم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الميلادي ،عبد المنعم (٢٠٠٦): **من ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنيا**، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة .
- ناجية، ساقم (٢٠٠٨):**فعالية استراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دومنو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط** ، رسالة ماجستير، جامعة الحاج خضر ،الجزائر .

- نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠٢): **الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع**، عمان، دار وائل للنشر.
- هارون ،صالح (٢٠٠٤):**البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين)**، ط١،اكاديمية التربية الخاصة ،الرياض ،المملكة العربية السعودية .
- الهجرسي، أمل معوض(٢٠٠٢): **تربية الأطفال المعاقين عقليا**، دار الفكر العربي، القاهرة .
- الوابلي ،عبدالله (٢٠٠٠):**متطلبات استخدام الخطة التربوية الفردية ومدى أهميتها من وجهة نظر العاملين في مجال تعليم وتدريب الطلاب المتخلفين عقليا بالمملكة العربية السعودية**،الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية .
- وادي ،احمد (٢٠٠٩): **الإعاقة العقلية(أسباب – تشخيص – تأهيل)**،عمان، دار أسامة.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، كلية الأميرة ثروت، مركز صعوبات التعلم، عمان، الأردن.
- يحيى ،خولة (٢٠٠٦):**البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.
- يحيى ،خولة ،عبيد ،ماجدة (٢٠٠٥):**الإعاقة العقلية** ،ط١،عمان ،دار وائل للنشر .

المراجع الأجنبية

- Aysun,Colak and Yildiz, Uzuner . (2004) . **Special Education Teachers and Literary Acquisition in children with Mental Retardation_**; A semi-structured interview . Educational Sciences**:** Theory & Practice.
- Brinker.R. Thorpe.M. (1981) : **Integration of severely Handir capped students and the Propotion or IEP Objectives Achieved_**. Exceptional children.
- Cooper, Susan, Mccord (1995). **Content decision making through two teaching methods simulations/ traditional lectures and their effectiveness on students, achievement in social studies classes.**Dissertation Abstract International
- Dailey. Beth **(2002) Astudy of Relationship among Individual Education Instructional Objectives**, Delaware bStudent Testing Program Scores, and class Perforamanceas Depicting the Achievement of Fifth – Grade special Education students in Five Delware Infermediate Schools.
- Douglas, P. (2009). **A study of direct instructionalspelling strategies and their effect on students withspecial needs who are classified with mild mentaldisabilities**. **Unpublished Ph.D.,** Minnesota WaldenUniversity.
- Erika, H. (2001). **Language development** . Second Edition. Wadsworth, A division of Thomson Learning, Inc

- Gretchen, B., (1997). *IEPS, **Student WithBehavior Problems and School Discipline Policies, Promoting Progress in Times of Change:** Rural Communities Leading the Way***.**
- Heward ,W &Orlansky ,M(1992): **Exceptional children.An introductory survey of special education** ,4 edition ,New York ,Merrill ,an Imprint of Macmillan publishing Company.
- Heward, W. (2000). **Exceptional children: Introduction to special education.Columbus**, Ohio: Merrill
- Hickson, L., Blackman, L., Reis, E., (1995) **Mental Retardation Foundation of Educational Programming,** Allyn and Bason, Boston, USA.
- Horton, M. (2000). **Educating Children with Exceptional Academic and Social Needs: A Content Analysis of the Individual Education Plan**. PhD. The University of Wisconsin-Madison, **DAI-A** 63/08..
- James P. Delorenzo(2010): **Guide to Quality Individualized Education Program (IEP) Development and icmplementatio,**The University of the State of New York The State Education Department.
- James,G.&Lizanne,D.(2003):**Participation and Accommod ationinState Assessment:** The Role of Invidualized Education Programs, Exceptional Children.
- Lerner ,j.(2003). **Learning Disabilities : Theories Diagnosis and Teaching Strategies** (Ninth Edition).New York :Houghton Mifflin Company ,USA

- MacMillan,R , (1985) : **Mental Retradation in school & Society** Boston, Little Brown & Company.
- Nickles & James (1992**). Individualized Education Programs:A Comparison of Students with BD, LD, MMR.** *Journal Citation intervention in School and Clinic*.
- Reddy, Lokanadha. Sujatha, Malini, J. & Kusuma, A. (2007). **Mantel retardation: Education and Rehabilitation Services.** New Delhi Discovery Publishing House
- Reynolds, T. & Dombeck, M. (2009**): Mental retardation. extinction with differential reinforcement of other behavior as control procedures for Retarded Children**, Journal Of Behavior Education. 17,2, 160-171 Jun
- Sedlak, Robert & Sedlak, Denise (1985). **Teaching the educable Mentally retarded. New York:** State University of New York Press.

ملخص الدراسة باللغة العربية

١. مقدّمة الدراسة

يُعد الاهتمام بتعليم الأطفال المتخلفين عقلياً مسألة تستحق التمعن والتدقيق لأنهم يعانون من اضطرابات عميقة، من قصور في الذاكرة والانتباه، وكذلك قصور في الإدراك بصفة عامة، وما ينتج عن ذلك من مشكلات أكاديمية في القراءة والكتابة، كما أن الطفل المتخلف عقلياً لديه الكثير من المهارات التي يجب علينا تنميتها والاهتمام بها من خلال البرامج التدريبية أو البرامج العلاجية لهذا فإن موضوع الدراسة الحالية سوف تهتم بواحد من الجوانب الأكاديمية عند الأطفال المتخلفين عقلياً والمتمثل بمهارة الكتابة نظراً لوجود أعداد كبيرة من المتخلفين عقلياً لديهم مشكلات في الكتابة من جهة. وعدم وجود اهتمام مناسب وكافي من قبل المعلمين والمربين الذين يتعاملون مع الأطفال المتخلفين عقلياً من جهة ثانية في مهارات الكتابة. وهذا يظهر الحاجة إلى وجود خطط تربوية فردية تقوم على تنمية مهارات الكتابة لدى هؤلاء الفئة من الأطفال، وهذا ما سوف تقوم به الدراسة الحالية من تصميم خطة تربوية فردية تقوم على تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في محافظة دمشق.

٢. مشكلة الدراسة

إن تنمية مهارة الكتابة لدى الطفل المتخلف عقلياً عملية تتطلب جهداً واضحاً لأن التدرب على الكتابة يتطلب من الطفل أن يكون يقظاً ومنتبهاً ونشطاً في عملية التعلم ووجود أي عارض جسماني أو عضوي يقلل من نشاط وحيوية الطفل فيحول ذلك بينه وبين التركيز أو الإسهام بشكل مستمر في عملية التعلم. وقد أثبتت مع المتخلفين عقلياً في مجالات مختلفة مثل دراسة الخشرمي (١٩٨٨) "مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية لدى المتخلفين عقليا " وكذلك أثبتت دراسة الجفري (٢٠٠٢) "مدى فاعلية الخطة التربوية الفردية في إكساب بعض المفاهيم العلمية لذوي التخلف العقلي البسيط" ، بينما دراسة حرز الله وسالم (٢٠٠٥) أثبتت "أهمية الخطة التربوية الفردية في تعليم المتخلفين عقليا". أما في الدراسة الحالية فستدرس الباحثة فعالية الخطة التربوية الفردية في تعليم الكتابة للأطفال المتخلفين عقلياً .

ومن خلال خبرة الباحثة أثناء الزيارات المتكررة التي قامت بها إلى عدد من مدارس المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وجدت إن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات في الكتابة تتمثل في مشكلات

بمسك القلم وعدم القدرة على وصل النقاط بعضها ببعض وكذلك عدم القدرة على كتابة الحروف الهجائية بشكل صحيح بالإضافة إلى عدم القدرة على استخدام الألوان وعلى كتابة وتركيب الكلمات وعلى رسم الأشكال الهندسية، الأمر الذي دفعها لإجراء دراسة هذه المشكلة وخاصة بعد أن تبين ندرة في الدراسات التي تناولت هذه المشكلة . من هنا برزت المشكلة لدى الباحثة وبالتالي برزت أمامها أهمية الخطة التربوية الفردية لدى كل طفل متخلف عقلياً قابل للتعلم كأسلوب تربوي علاجي قائم على أساس التعليم الفردي، وانطلاقاً مما تقدم تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الآتي:

ما فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم؟

٣. أهداف الدراسة

تتجلى أهداف الدراسة بما يلي:

٥. تصميم خطة تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٦. الكشف عن فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٧. الكشف عن مدى استمرار فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم بعد مرور عدة أسابيع من تطبيقها.

٨. الكشف عن فاعلية خطة تربوية فردية في تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال المجموعة التجريبية وفقاً لمتغير الجنس.

٤-فرضيات الدراسة:

اختبرت فرضيات الدراسة عن مستوى دلالة (٠.٠٥) وتتجلى هذه الفرضيات بما يلي:

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الكتابة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين القبلي والبعدي.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين البعدي والمؤجل.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس.

٥. منهج الدراسة

اتبع المنهج التجريبي في هذه الدراسة باعتباره من المناهج الملائمة لطبيعة الدراسة الحالية.

٦. أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام وأعداد الأدوات الآتية:

٥. مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً المعد في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية ميتشغان الأمريكية عام (١٩٧٦) والمعرب والمطور على البيئة الأردنية (١٩٨٧).

٦. الخطة التربوية الفردية (إعداد الباحثة).

٧. مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة بجميع الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في محافظة دمشق، والبالغ عددهم حصب إحصائيات وزارة الشؤون الاجتماعية في المعاهد الحكومية (٦٨) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، يتوزعون على معهدين من معاهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في محافظة دمشق، وهما معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في المزة، ومعهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى. ولتحقيق هدف الدراسة الحالية سحبت عينة مقصودة بلغت (١٢) طفلاً وطفلة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، الذين تتراوح أعمارهم بين (٨ ولغاية ١٢) عاماً، اختيروا من معهد التربية الخاصة للإعاقة العقلية في منطقة باب مصلى بمدينة دمشق، إذ تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين على النحو الآتي:

- (٦) أطفال للمجموعة التجريبية.
- (٦) أطفال للمجموعة الضابطة.

٨. نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس مهارات الكتابة بعد تطبيق الخطة التربوية الفردية، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياسين البعدي والمؤجل، لصالح القياس البعدي.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الكتابة في القياس البعدي وفقاً لمتغير الجنس.

٩. توصيات ومقترحات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تجريبية يمكن تحديد التوصيات الآتية:

١- تنظيم برامج وخطط تربوية فردية لتنمية مهارات الكتابة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في فئات عمرية مختلفة.

٢- تدريب معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم القائمين على عملهم على كيفية تصميم الخطط التربوية الفردية وكيفية تطبيقها.

٣- وضع دليل توجيهي لمعلمي الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم في كيفية تنفيذهم للخطة التربوية الفردية بشكل جماعي.

٤- زيادة الاهتمام بالتعليم الفردي للأطفال المتخلفين عقلياً أنَّه من أكثر أنواع التعليم فاعلية وأكثرها تأثيراً في تطور المهارات الأكاديمية(قراءة/ كتابة/ حساب) لهؤلاء الأطفال.

٥- تدريب أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم على كيفية تنفيذ الخطة التربوية الفردية المتعلقة بمهارات الكتابة وكيفية تقييمها واعتبارهم من أكثر العناصر الفعالة في نجاح الخطط التربوية الفردية.

كما تقدم الباحثة المقترحات الآتية:

١- دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقلياً وممارستهم في كيفية تصميم وتنفيذ الخطط التربوية الفردية.

٣- دراسة فاعلية الخطة التربوية الفردية في تنمية مهارات الحساب لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم.

٤- دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى ممارسة أولياء الأمور لتنفيذ الخطط التربوية الفردية المصممة لأبنائهم.

ملاحق الدراسة

- **الملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة.**
- **الملحق (٢) مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (إعداد فاروق الروسان-٢٠٠١).**
- **الملحق (٣) استمارة خلاصة نتائج مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (إعداد فاروق الروسان-٢٠٠١).**
- **الملحق (٤) جلسات الخطة التربوية الفردية في صورتها النهائية.**
- **الملحق (٥) قائمة مهارات الكتابة**

الملحق (١)

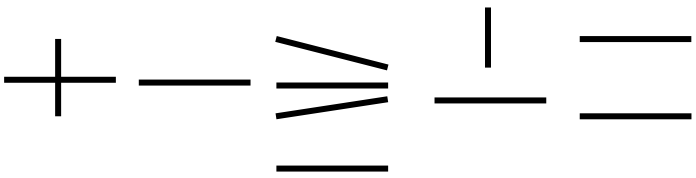
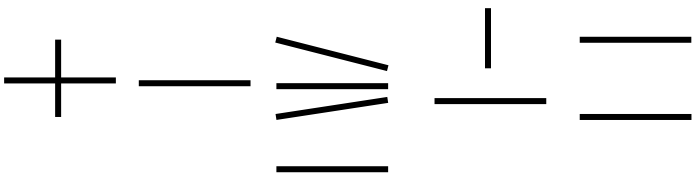
قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

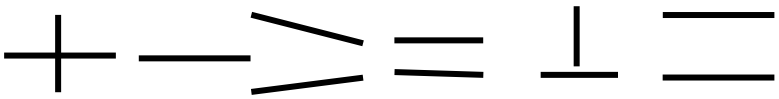
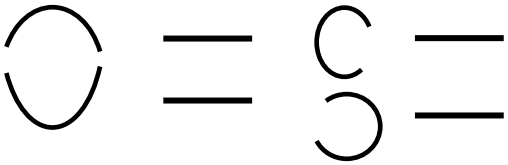
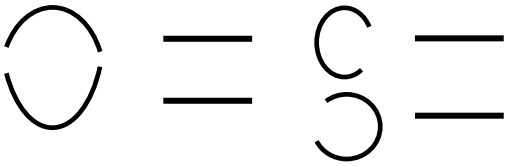
م	الاسم	الاختصاص العام	الوظيفة	المكان
1	أ. د غسان أبو فخر	تربية خاصة	أستاذ في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
2	د. دانية القدسي	تربية خاصة	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
3	د. عزيزة رحمة	القياس والتقويم	أستاذ مساعد في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
٤	د حسن عماد	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة دمشق
٥	د. رجاء عواد	تربية خاصة	مدرسة في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٦	د. رنا قوشحة	القياس والتقويم	مدرسة في قسم القياس والتقويم	جامعة دمشق
٧	د. عالية الرفاعي	تربية خاصة	مدرسة في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق
٨	د. أحمد الكنج	تربية خاصة	قائم بالأعمال في قسم التربية الخاصة	جامعة دمشق

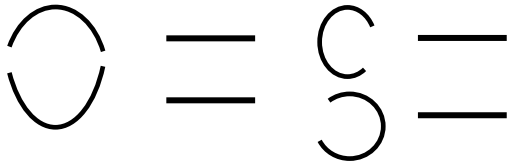
الملحق (٢)

مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً

(إعداد فاروق الروسان-٢٠٠١)

مهارات الكتابة	رقم الفقرة	مهارات الكتابة	الدرجة (+،−)	ملاحظات الفاحص
مهارة الكتابة اليدوية	١	**وضع علامة على الورقة:** ضع ورقة وقلم أمام الطفل ثم قل له "أكتب" أعط الطفل إشارة (+) إذا وضع علامة (خربشة) على الورقة، وإلا فأعطه إشارة (−).		
	٢	**تقليد رسم خطوط مستقيمة:** أرسم خطاً (كالخطوط أدناه) على الورقة ثم أطلب من الطالب أن يرسم خطاً مماثلاً. سجل أداء الطفل على كل خط من الخطوط التالية:  أعط الطالب إشارة (+) إذا قلد رسم كل الخطوط السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٣	**نقل خط مستقيم من نموذج:** ضع ورقة وقلم أمام الطفل، ثم أحمل بطاقة رسم عليها خط مستقيم، وقل له "أعمل مثل هذا" أبعد ما يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. أستمر في تقييم بقية الخطوط المستقيمة بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل خط من الخطوط التالية:  أعط الطالب إشارة (+) إذا نقل كل الخطوط السابقة، وإلا فأعطه إشارة (−).		

	٤	**<u>نقل خط مستقيم من الذاكرة</u>:** ضع ورقة وقلم أمام الطفل، ثم أحمل بطاقة رسم عليها خط مستقيم لمدة خمس ثوان، ثم أبعد البطاقة وقل للطفل" أرسم خطاً مشابهاً للذي رأيته" أبعد ما يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الخطوط المستقيمة بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل الخطوط المستقيمة التالية:  أعط الطفل إشارة (+) إذا نقل كل الخطوط السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٥	**<u>تقليد رسم خطوط منحنية</u>:** ضع ورقة وقلم أمام الطفل، وارسم خطاً منحنياً ثم قل للطفل " ارسم خطاً مثل هذا"، أبعد ما يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الخطوط المنحنية التالية بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل الخطوط المستقيمة التالية:  أعط الطفل إشارة (+) إذا قلد كل الخطوط السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٦	**<u>نقل خط منحني من نموذج</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم أحمل بطاقة مرسومة عليها خطاً منحنياً ثم قل للطفل "أرسم واحداً مثل هذا". أبعد ما يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الخطوط المنحنية بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على الخطوط المنحنية التالية:  أعط الطفل إشارة (+) إذا نقل كل الخطوط المنحنية السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٧	**<u>نقل خط منحي من الذاكرة</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم أحمل بطاقة رسم عليها خطاً منحنياً واعرضه على الطفل لمدة (٥) ثوان، قل له" ارسم خطاً مماثلاً للذي شاهدته". أبعد ما		

		يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته خاطئة أم صحيحة. استمر في تقييم كل الخطوط المنحنية بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على الخطوط المنحنية التالية:  أعط الطفل إشارة (+) إذا نقل كل الخطوط المنحنية السابقة من الذاكرة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٨	**<u>رسم أشكال هندسية</u>:** أعط الطفل ورقة وقلماً ثم قل له " ارسم دائرة" أبعد ما يرسمه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الأشكال بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل الأشكال الهندسية التالية: **دائرة..... مستطيل.....مثلث.....** **مربع..... معين..... نجمة.....** أعط الطفل إشارة (+) إذا رسم كل الأشكال الهندسية السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	٩	**<u>تقليد كتابة الحروف الهجائية</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم أكتب حرف من الحروف الهجائية وقل للطفل "أكتب حرفاً مثل هذا" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الحروف الهجائية بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل حرف من الحروف الهجائية التالية: أ- هـ- ق- ط- ظ- خ- ت- ب- و- ل- ص -ض- غ- ث- ت- ج -ز- ف -س- ذ -ن- ي- ث- د- ح -ع -ش- ر- م -ل- ك أعط الطفل إشارة (+) إذا كتب كل الحروف الهجائية السابقة وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٠	**<u>نقل الحروف الهجائية من نموذج</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل، ثم احمل بطاقة كتب عليها حرف من الحروف الهجائية، ثم قل له " أكتب هذا الحرف" . أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل الحروف الهجائية بنفس الطريقة.		

مهارة التهجئة		سجل أداء الطفل على كل الحروف الهجائية: أ- هـ- ق- ط- ظ- خ- ت- ب- و- ل- ص -ض- غ- ث- ت- ج -ز- ف -س- ذ -ن- ي- ث- د- ح -ع -ش- ر- م -ل- ك أعط الطفل إشارة (+) إذا نقل كل الحروف الهجائية وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١١	**نقل الحروف الهجائية من الذاكرة:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم اعرض بطاقة كتب عليها حرف من الحروف الهجائية لمدة(٥) ثوان، أبعد البطاقة وقل" أكتب الحرف الذي شاهدته هنا". أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل حرف بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل حرف من الحروف الهجائية: أ- هـ- ق- ط- ظ- خ- ت- ب- و- ل- ص -ض- غ- ث- ت- ج -ز- ف -س- ذ -ن- ي- ث- د- ح -ع -ش- ر- م -ل- ك أعط الطفل إشارة (+) إذا كتب كل الحروف الهجائية السابقة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٢	**<u>تقليد كتابة الأرقام من(١-١٠):</u>** ضع ورقة وقلم أمام الطفل ثم أكتب رقماً من الأرقام من ١- ١٠ ، وقل للطفل، " أكتب رقماً كهذا" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم عشرة أرقام بشكل عشوائي وبنفس الطريقة السابقة. سجل أداء الطفل على عشرة أرقام. ١—٤—٧—١٠-- ٢—٥—٨-- ٣—٦—٩-- أعط الطفل إشارة(+) إذا قلد كتابة ١٠ أرقام من نموذج، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٣	**<u>نقل الأرقام من (١-١٠) من نموذج</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم أحمل بطاقة كتب عليها رقم من الأرقام من ١-١٠، وأعرضها على الطفل، ثم قل له " أكتب هذا الرقم" . أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم عشرة أرقام بشكل عشوائي وبنفس الطريقة.		

		سجل أداء الطفل على عشرة أرقام: ١ــــ٤ــــ٧ــــ١٠ ٢ــــ٥ــــ٨ ٣ــــ٦ــــ٩ أعط الطفل إشارة(+) إذا نقل كتابة ١٠ أرقام من نموذج، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٤	**نقل الأرقام من (١-١٠) من الذاكرة:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل واحمل بطاقة كتب عليها رقماً من الأرقام من ١-١٠ واعرضه على الطفل لمدة ٥ ثوان، وقل له "أكتب الرقم الذي شاهدته" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم عشرة أرقام بشكل عشوائي وبنفس الطريقة. سجل أداء الطالب على عشرة أرقام: ١ــــ٤ــــ٧ــــ١٠ ٢ــــ٥ــــ٨ ٣ــــ٦ــــ٩ أعط الطفل إشارة(+) إذا نقل ١٠ أرقام من الذاكرة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٥	**كتابة الأرقام من ١- ١٠ من الذاكرة:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل، وقل له "أكتب الرقم (١-١٠)" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم عشرة أرقام بشكل عشوائي وبنفس الطريقة. سجل أداء الطالب على عشرة أرقام: ١ــــ٤ــــ٧ــــ١٠ ٢ــــ٥ــــ٨ ٣ــــ٦ــــ٩ أعط الطفل إشارة(+) إذا كتب ١٠ أرقام من الذاكرة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٦	**نقل المعلومات الشخصية من نموذج:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم احمل بطاقة كتب عليها إحدى المعلومات الشخصية للطفل، قل له " أكتب أسمك الأول" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت استجابته صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل المعلومات الشخصية بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كتابة كل المعلومات الشخصية التالية: الاسم الأول..... المدينة..... رقم التلفون.....		

مهارة التعبير الكتابي		الاسم الأخير..... اسم الآب..... تاريخ الميلاد.... اسم الأم..... العنوان..... أعط الطفل إشارة(+) إذا نقل كل المعلومات الشخصية السابقة من النموذج، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٧	**<u>نقل المعلومات الشخصية من الذاكرة</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل ثم أحمل بطاقة كتب عليها إحدى المعلومات الشخصية للطفل، ثم أعرض عليه لمدة (٥) ثوان، وقل له "أكتب الكلمة التي شاهدتها" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل المعلومات الشخصية للطفل بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل المعلومات الشخصية التالية: الاسم الأول..... المدينة..... رقم التلفون..... الاسم الأخير..... اسم الآب..... تاريخ الميلاد.... اسم الأم..... العنوان..... أعط الطفل إشارة(+) إذا كتب كل المعلومات الشخصية السابقة من الذاكرة، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٨	**<u>كتابة المعلومات الشخصية بناء على طلب الفاحص</u>:** ضع ورقة وقلماً أمام الطفل وقل له "أكتب أسمك" أبعد ما يكتبه الطفل سواء أكانت صحيحة أم خاطئة. استمر في تقييم كل المعلومات الشخصية للطفل بنفس الطريقة. سجل أداء الطفل على كل المعلومات الشخصية التالية: الاسم الأول..... المدينة..... رقم التلفون..... الاسم الأخير..... اسم الآب..... تاريخ الميلاد.... اسم الأم..... العنوان..... أعط الطفل إشارة(+) إذا كتب كل المعلومات الشخصية السابقة بناء على طلب الفاحص، وإلا فأعطه إشارة (-).		
	١٩	**<u>تعبئة طلب من الذاكرة</u>:** ضع النموذج التالي أمام الطفل وقل له "أملأ هذا النموذج". الاسم: الأول.....الوسط ..... الأخير..... تاريخ الميلاد: ..... مكان الولادة: ..... العنوان: المدينة..... الحي..... الشارع.....		

		التلفون: ..... أعط الطفل إشارة(+) إذا كتب كل المعلومات الشخصية السابقة من الذاكرة.		

الملحق (٣)

استمارة خلاصة نتائج مقياس مهارات الكتابة للمتخلفين عقلياً (إعداد فاروق الروسان- ٢٠٠١).

اسم الطفل: **تاريخ الميلاد (العمر):**

اسم المعهد: **تاريخ التطبيق:**

درجة الإعاقة: **اسم الفاحص:**

رقم الفقرة	اسم الفقرة	الدرجة (+،−)	ملاحظات الفاحص
١	وضع علامة على الورقة		
٢	تقليد رسم خطوط مستقيمة		
٣	نقل خط مستقيم من نموذج		
٤	نقل خط مستقيم من الذاكرة		
٥	تقليد رسم خطوط منحنية		
٦	نقل خط منحني من نموذج		
٧	نقل خط منحني من الذاكرة		
٨	رسم أشكال هندسية		
٩	تقليد كتابة الحروف الهجائية		
١٠	نقل الحروف الهجائية من نموذج		
١١	نقل الحروف الهجائية من الذاكرة		
١٢	تقليد كتابة الأرقام من ١− ١٠		
١٣	نقل الأرقام من ١−١٠ من نموذج		
١٤	نقل الأرقام من ١−١٠ من الذاكرة		
١٥	كتابة الأرقام من ١−١٠ من الذاكرة		
١٦	نقل المعلومات الشخصية من نموذج		
١٧	نقل المعلومات الشخصية من الذاكرة		
١٨	كتابة المعلومات الشخصية بناء على طلب الفاحص		
١٩	تعبئة طلب من الذاكرة		

الملحق رقم (٤) جلسات الخطة التربوية الفردية في صورتها النهائية.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
–	الجلسة التمهيدية للخطة التربوية الفردية	٣٧ دقيقة

هدف الجلسة: تهدف الجلسة إلى تعرف سلوك الأطفال وإقامة علاقات ودية معهم من خلال الإجراءات الآتية:

١) التعرف على سلوك وخصائص كل الطفل.

٢) تكوين حالة من الثقة والصداقة بين الباحثة والأطفال.

٣) ممارسة بعض النشاطات الاجتماعية مع الأطفال.

٤) كسر حاجز الجليد بينهم وبين الباحثة .

إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بتحديد عينة الأطفال واصطحابهم إلى غرفة الصف، وأطلب منهم الجلوس على مقاعدهم، ثم أقوم بتوزيع بعض المعززات المادية عليهم (شوكولاه) وأقوم بالتعريف عن نفسي ، وإني سوف ألعب معهم بعض الألعاب الجميلة ثم أقوم بالتعرف على شخصية كل طفل من حيث الأشياء المفضلة لديه كما أقوم بإجراء نشاط المحادثة ،من خلال ممارسة نشاط قراءة قصة ليلى والقطط السبعة ثم أطلب من كل طفل إعادة بعض من أحداث القصة بمساعدتي، بعد ذلك أطلب من كل طفل تغيير مكانه والجلوس مكان طفل آخر، ثم أطلب منهم مشاركتي في ترديد نشيد الحروف الهجائية، وأخيراً أختم الجلسة بشكر الأطفال، وتعزيزهم ببعض قطع البسكويت، وأشرح لهم بأني صديقتهم، وسوف آتي كل يوم لمشاركتهم بعض الأنشطة المحببة لديهم.

م	معيار الأداء أن يحقق الطفل (٨٥%) من النشاطات الخاصة بكل هدف من الأهداف الآتية:	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
٠١	أن يمارس الأطفال نشاط قراءة القصة مع الباحثة.		
٠٢	أن يردد الطفل نشيد الحروف الهجائية وراء الباحثة.		
م	التقويم النهائي		
٠١	أقرأ قصة ليلى والقطط السبعة أمام الطفل، وأطلب منه أن يكرر بعض منها.		
٠٢	أردد أنشودة الحروف الهجائية أمام الطفل، وأطلب من الطفل أن يكرر بعض الحروف .		

الواجب المنزلي	
أطلب من الطفل تكرار أنشودة الحروف الهجائية في المنزل، وأني سوف أعطي الطفل التعزيز المناسب وذلك بمساعدة الوالدين .	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين مفهوم فوق – تحت	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يميز الطفل بين مفهوم فوق –تحت.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يتعرف على مفهوم فوق/ تحت.

٢. يطابق حسب مفهوم فوق/ تحت.

٣. يشير إلى الأشياء التي تقع فوق/ تحت.

٤. يميز بين فوق/ تحت.

الوسائل التعليمية
القبعة ، المقعد، صور متماثلة ، لوح خشبي، لمبة، مروحة، لوحة تعليمية ، طاولة، مصباح ، صندوقين، دمية ،كرة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة التربوية الفردية
التعزيز، النمذجة، اللعب، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على تحديد مفهوم فوق/ تحت. – أعرف الطفل على مفهوم فوق/ تحت من خلال تعريفه في البداية على أجزاء جسمه التي تقع فوق خصره وهي البطن، الصدر، اليدين، الرأس، والعينين، والأنف...إلخ ومن ثم أسأل الطفل فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً. – أعرف الطفل على أجزاء جسمه التي تقع تحت خصره وهي الفخذين والساقين، والأقدام...إلخ بنفس الطريقة مع تعزيزه عند الإجابة الصحيحة ومساعدته عند الإجابة الخاطئة. – أضع قبعة على رأس الطفل وأقول له إن القبعة فوق رأسك ثم أسأله أين توجد القبعة؟ فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً.

– أجعل الطفل يجلس على المقعد، وأطلب منه وضع يديه تحت درج المقعد وأقول له إن يديك تحت المقعد ثم أسأله أين وضعت يديك؟ فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً.

– يجب أن يعزز الطفل في كل مرة يجيب فيها إجابة صحيحة ومساعدته لفظياً أو جسدياً عند عدم الإجابة أو في حال أجاب إجابة خاطئة.

– أحضر مجموعة من الصور . في البداية أضع صورتين إحداهما تمثل لكرة فوق الطاولة والثانية لصورة دمية تحت الطاولة أمام الطفل بحيث تكون إحداهما مشابهة للصورة التي توجد معي وأعرض على الطفل صورة الكرة فوق الطاولة وأسأله ماذا ترى في هذه الصورة فيجيب مثلاُ أرى كرة وطاولة، أقول له الكرة فوق الطاولة ، ثم أسأله أين تقع الكرة ؟ فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً. ،

– أتبع نفس الطريقة بالنسبة لمفهوم تحت. أكرر العملية ثلاث مرات بالنسبة لكل مفهوم . ويجب أن تكون الصور متماثلة من حيث الحجم والشكل واللون وتختلف من حيث خاصية المكان فقط.

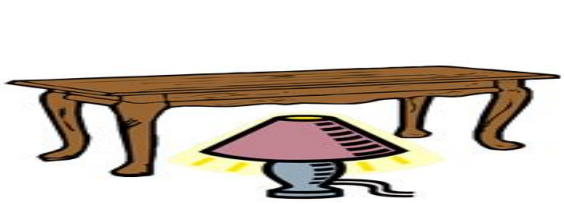
– أطلب من الأطفال الجلوس بطريقة صحيحة وأضع أمام كل واحد فيهم صورتين تمثلان فوق/ تحت وأمسك ببطاقة مكتوب عليها فوق وأقول لهم الآن سوف نلعب لعبة (أريهم البطاقة التي توجد معي) كتب على هذه البطاقة فوق وأريد منكم أن تجدوا الصورة التي يكون فيها العصفور فوق الشجرة، أعزز الأطفال عند إجابتهم بالشكل الصحيح وأصحح الإجابات الخاطئة وأكرر العملية بنفس الطريقة بالنسبة لتحت.





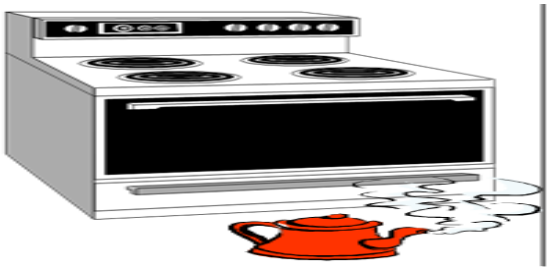
– أطلب من الطفل أن يقف على لوح خشبي في منتصف الغرفة وأن يشير إلى الأشياء التي تقع فوقه (اللمبة، المروحة) والأشياء التي تقع تحته (السجادة، اللوح الخشبي).

–أضع فوق الطاولة (مصباح) وأطلب من الطفل تسمية الأشياء التي تقع فوق الطاولة ومرة أخرى أضعه تحت الطاولة ثم اطلب منهم تسمية الأشياء التي تقع تحت الطاولة. أكرر العملية باستخدام المقعد وأدوات أخرى.




- أستخدم صور مختلفة تمثل مفهومي فوق/ تحت ويجب على الطفل أن يشير إلى الأشياء التي تقع فوق وتحت في هذه الصور، أكافئ الطفل عند إجابته بالشكل الصحيح بإعطائه هدية.

- أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لموقد غاز وضع فوقه إبريق شاي، والصورة الثانية لموقد غاز وضع إبريق تحته، وأطلب من الطفل تمييز مكان الأبريق في الصورتين وأكرر العملية باستخدام لوحات تعليمية أخرى.




أقسم الأطفال إلى فريقين وأضع طاولة أمام كل فريق ومجموعة متنوعة من الألعاب والأدوات بحيث يكون فوق كل طاولة صندوق وتحتها صندوق آخر ومن ثم أطلب من الأطفال في كل مرة وضع أداة معينة في مكان معين مثلاً ضعوا الدمية في الصندوق الذي يقع فوق الطاولة، ضعوا الكرة في الصندوق الذي يقع تحت الطاولة وهكذا حتى يتم وضع جميع الأدوات في الصندوقين وبعد ذلك أسأل كل فريق ماذا يوجد في كل صندوق مع ذكر فوق وتحت.

العب مع الطفل لعبة فوق وتحت، بحيث ينزل الأطفال تحت المقعد، عندما تقول تحت، ويجلسون على المقعد عندما تقول فوق، والطفل الذي يخطئ يخرج خارج اللعبة، والذي يبقى حتى نهاية الفترة المخصصة للعبة يحصل على مكافأة.

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
٠١	أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لطاولة فوقها هدية، والصورة الثانية لطاولة تحتها هديه، وأطلب من الطفل تمييز مكان الهدية في الصورتين.		

٢.	أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لسرير فوقه لعبة لدب صغير، والصورة الثانية لسرير تحته لعبة لدب صغير، وأطلب من الطفل تمييز مكان الدمية في الصورتين.		
٣	أعطي الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لشجرة فوقها عصفور، والصورة الثانية لشجرة تحتها عصفور ، وأطلب من الطفل تمييز مكان العصفور في الصورتين.		
٤	أعطي الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لكتاب فوقه قلم، والصورة الثانية لكتاب تحته قلم وأطلب من الطفل تمييز مكان القلم في الصورتين.		

	الواجب المنزلي
أعطي الطفل مجموعة من الصور التي تشير إلى مفهوم فوق وتحت، ثم أطلب منه تصنيف هذه الصور بمساعدة ذويهم حسب وجود الأدوات فيها فوق أو تحت.	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٢	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين مفهوم اليمين واليسار	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة : أن يميز الطفل بين اليمين واليسار

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يميز بين مفهوم يمين/ يسار.
٢. يشير إلى الأشياء التي تقع يمين في غرفة النشاط.
٣. يشير إلى الأشياء التي تقع يسار في غرفة النشاط.
٤. يضع الأدوات يمين/ يسار عندما يطلب منه ذلك.

الوسائل التعليمية
صور – طاولة، أقلام ، دفاتر ، خزانة ، لوحة تعليمية
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة

أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على تحديد مفهوم يمين- يسار

- أعرف الطفل على مفهوم يمين/ يسار من خلال تعريفه في البداية على أجزاء جسمه التي تقع إلى جهة اليمن واليسار، ومن ثم أسأل الطفل فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً.

- أحضر مجموعة من الصور . في البداية أضع صورتين إحداهما تمثل صور لأشخاص تحتوي على أدوات بجانبهم إلى جهة اليمين، والثانية صور لأشخاص توجد أدوات بجانبهم إلى جهة اليسار ، وأعرض الصورة على الطفل وأسأله ماذا ترى في هذه الصورة إلى جهة اليمين فيجيب مثلاُ أرى سلة ومقص، أقول له المقص إلى يمين السلة ثم أسأله : أين يقع المقص ؟ فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً. وأطلب منه أن يجد الصورة المشابهة لهذه الصورة من بين الصور الموجودة أمامه.

- أضع أمام الطفل صورة لفتاة يوجد بجانبها من جهة اليمين كرسي، وصورة مماثلة يوجد الكرسي بجانبهما من جهة اليسار، وأطلب من الطفل تحديد جهة الفتاة في الحالتين. فإن أجاب بشكل صحيح أعززه مباشرة وذلك (بالتصفيق) وإن أجاب بشكل خاطئ أصحح إجابته وأساعده لفظياً.



- أجلس الطفل وسط غرفة النشاط، وأطلب منه أن يشير إلى الأدوات الموجودة في الغرفة في جهة اليمين وكذلك الأدوات الموجودة في جهة اليسار.

- أعط الطفل مجموعة صور لفواكه ومجموعة صور لحيوانات وأطلب منه وضع صور الفواكه إلى يمينه وصور الحيوانات إلى يساره.

- أتبع نفس الطريقة بالنسبة لمفهوم اليسار. أكرر العملية ثلاث مرات بالنسبة لكل مفهوم ويجب أن تكون الصور متماثلة من حيث الحجم والشكل واللون وتختلف من حيث خاصية الجهة فقط.



م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على شخص جالس يوجد على يمينه خضار وعلى يساره يوجد قطة ، ثم أطلب من الطفل أن يشير إلى ما يوجد حول يمين الرجل ويساره		
٢.	أدع الطفل يجلس وسط غرفة النشاط، وأطلب منه أن يشير إلى الأدوات الموجودة في الغرفة في جهة اليمين وهي كرسي وطاولة وكذلك الأدوات الموجودة في جهة اليسار وهي أقلام ودفاتر وخزانة.		
٣	أعرض على الطفل مجموعة صور لألبسة ومجموعة صور لأدوات المنزل وأطلب منه وضع صور الألبسة إلى يمينه وصور أدوات المنزل إلى يساره.		
٤	أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورة جبل على يمينه يوجد قمر وعلى يساره نجوم ، ثم أطلب من الطفل أن يشير إلى ما يوجد حول يمين الجبل ويساره.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل مجموعة من الصور المختلفة، ثم أطلب منه أن يقوم في المنزل بوضع نصف هذه الصور إلى جهة اليمين بالنسبة له و النصف الآخر إلى جهة اليسار(بمساعدة الوالدين).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٣	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين مفهوم الصغير – الكبير.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يميز الطفل بين مفهوم الصغير والكبير

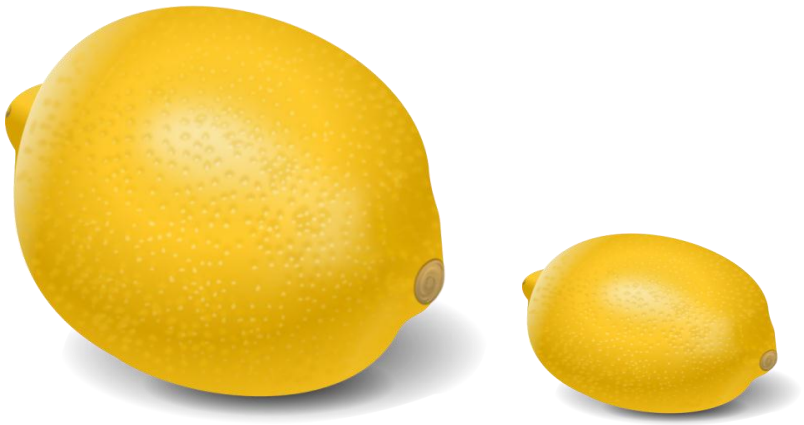
الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

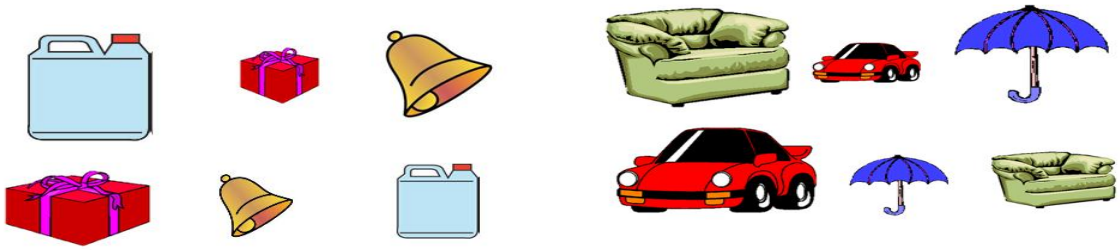
١. يميز بين مفهوم كبير وصغير.

٢. يطابق بين الأشياء التي تعرض عليه حسب كبير وصغير.

٣. يشير إلى الأشياء الكبيرة والصغيرة.

٤. يصنف الأشياء التي تعرض عليه حسب حجمها إلى (كبير/ صغير).

الوسائل التعليمية
صور لأشياء صغيرة و كبيرة– وعاء صغير وكبير – طاولة ، مكعبات صغيرة وكبيرة ،لوحة تعليمية
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على تحديد مفهوم كبير – صغير . 



ثم أعُلم الطفل مفهوم الحجم من خلال التركيز أولاً على إتقان مفهوم الحجوم الكبيرة والصغيرة ثم المتوسطة، وذلك من خلال الاعتماد على المطابقة والتمييز والتعميم، ومن خلال التحسس الجسمي للأشياء والمساعدة اللفظية لإيضاح معنى كبير ، صغير، متوسط ومن خلال النمذجة معتمدة على الأنشطة التالية:

– أضع على الطاولة صندوق يحوي مكعبات كبيرة وصندوق آخر يحتوي مكعبات صغيرة وأطلب من الطفل تحسس كل من المكعبين والصندوقين المختلفين في الحجم ثم وضع المكعب الكبير في الصندوق الكبير والمكعب الصغير في الصندوق الصغير مع تكرار لفظ كلمة كبير وصغير.

– أضع له وعاءان لصور أشياء صغيرة وأشياء كبيرة (ليمونة/ سيارة/ هدية/ شمسية/ كنباية/ جرس) وأطلب منه وضع صور الأشياء الصغيرة في الوعاء الصغير وصور الأشياء الكبيرة في الوعاء الكبير.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل لوحة تعليمية تحتوي على أشياء صغيرة وأشياء كبيرة، ثم وأطلب من الطفل أن يشير إلى الأشياء الصغيرة والكبيرة.		
٢.	أدع الطفل يشير إلى الأشياء الصغيرة في غرفة النشاط وإلى الأشياء الكبيرة كذلك.		
٣	أعرض على الطفل مجموعة صور فواكه وخضار بأحجام صغيرة وكبيرة وأطلب من الطفل الإشارة إليها وتميزها.		
٤	أعرض على الطفل مكعبات متدرجة في الحجم وأطلب من الطفل ترتيبها		

	من المكعبات الأصغر حتى الأكبر.	

	الواجب المنزلي
	أطلب من الطفل أن يقوم بذكر ثلاثة أشياء كبيرة في منزله وثلاثة أشياء صغيرة وذلك بمساعدة الوالدين.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٤	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين مفهوم الداخل والخارج.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يميز الطفل بين مفهوم الداخل والخارج.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يميز بين مفهوم داخل/ خارج.
٢. يشير إلى الأشياء التي تقع داخل غرفة النشاط.
٣. يشير إلى الأشياء التي تقع خارج غرفة النشاط.
٤. يضع الأدوات داخل/ خارج عندما يطلب منه ذلك.

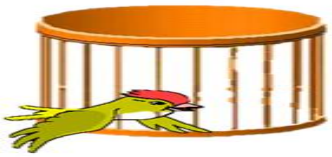
الوسائل التعليمية
دفتر– صندوق –اقلام– طبشور – صورة قفص بداخله عصفور– مجموعة صور
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على تحديد مفهوم داخل– خارج. – أعطِ الطفل دفتر صغير وأطلب منه أن يضعه في جيبه وأقول له الدفتر داخل الجيبة وأسأله أين الدفتر؟ فإذا أجاب بشكل صحيح أعززه وإذا اجابته خاطئة أساعده لفظياً وجسدياً ، ثم أطلب من الطفل أن يخرج الدفتر من جيبه وأقول له الدفتر خارج الجيبة وأسأله أين الفتر يا...؟ فيجيب الطفل إنه خارج جيبي. – أضع أمام الطفل صندوق ومجموعة من الأقلام وأطلب من الطفل أن يضع الأقلام داخل الصندوق

وأسأله أين توجد الأقلام يا..؟ فإذا أجاب بشكل صحيح أعززه (قطعة من البسكويت) وإذا اجابته خاطئة أساعده لفظياً وجسدياً ، ثم أطلب منه أن يضع الأقلام خارج الصندوق وأسأله أين توجد الأقلام يا ...؟ فإذا أجاب بشكل صحيح أعززه (أحسنت) وإذا اجابته خاطئة أساعده لفظياً وجسدياً

– أرسم على الأرض دائرة كبيرة باستخدام الطبشور، وأطلب من الطفل أن يقف داخل الدائرة، ومرة أخرى خارج الدائرة .فإذا تمكن من ذلك أعززه (التصفيق) واذا لم يتمكن أساعده لفظيا وجسديا.

– أعطي الطفل لوحة تعليمية تحتوي على صورتين الأولى لقفص يوجد بداخله عصفور، بينما يوجد العصفور خارج القفص في الصورة الثانية، وأطلب من الطفل تمييز مكان العصفور في الصورتين. فإذا تمكن من ذلك اعززه(باعطائه نجمة) وإذا لم يتمكن أساعده لفظياً وجسدياً





م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل صورتين لولد خارج الغرفة وصورة ثانية لولد داخل الغرفة وأطلب منه أن يشير إليها.		
٢.	أعرض على الطفل مجموعة صور لأشياء موجودة في صناديق وأشياء خارج الصناديق وأطلب من الطفل الإشارة إليها وتمييزها.		
٣	أطلب من الطفل الإشارة إلى الأدوات خارج الغرفة والأشياء الموجودة داخل الغرفة.		

	الواجب المنزلي
	أطلب من الطفل أن يسمي الأشياء الموجودة داخل منازلهم وخارجها (بمساعدة الوالدين).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٥	تنمية قدرة الطفل على استخدام الألوان بمختلف أنواعها.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يستخدم الطفل الألوان في تلوين الرسومات.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يستخدم الألوان في تلوين رسومات ذات اللون البني/ الأحمر/برتقالي

٢. يستخدم الألوان في تلوين رسومات ذات اللون الأصفر/ الأخضر/ أزرق

٣. يستخدم الألوان في تلوين رسومات ذات اللون الأبيض/ أسود/ نيلي.

الوسائل التعليمية

الفواكه والخضار ، صور لفواكه ملونة وغير ملونة ، اقلام تلوين

الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة

التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.

إجراءات تنفيذ الجلسة

أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على استخدام الألوان والتلوين.

– أعرض على الطفل بعض الفواكه والخضار (خيار– بندورة– برتقالة – موز–) ثم أشرح للطفل عن فائدة وأهمية كل فاكهة ولونها ، بعد ذلك أطلب منه أن يتحسسها وذلك من أجل تذكيره بمفهوم كبير وصغير ، فأقول له إنها بندورة لونها أحمر، فأكرر أمامه ذكر اللون وأطلب منه أن يكرر ما أقوله، بعد ذلك أسال كل طفل ما لون الموز؟ فإذا أجاب بشكل صحيح أعززه (شوكولا) وإذا اجابته خاطئة أساعده لفظياً .ثم اشرح لكل طفل بقية الالوان التالية بنفس الطريقة .






– اعرض على الطفل بعض صور لفواكه ملونة وغير ملونة (خيار– بندورة– تفاح– موز–) ثم أعطي الطفل أقلام تلوين وأطلب منه أن يقوم بتلوين الصور بنفس اللون الحقيقي فإذا تمكن من فعل ذلك أقوم بتعزيزه وذلك بإعطائه بعض النقود ، وإذا لم يتمكن أقدم له المساعدة عن طريق التلقين اللفظي والجسدي وذلك بمسك يده .

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أطلب من الطفل تلوين بعض رسومات الخضار (بندورة– تفاح– موز).		

	الواجب المنزلي
أعطي الطفل بعض رسومات للفواكه والخضار ، وأطلب منه تلوينها في المنزل وفقاً للونها الطبيعي(مع مساعدة الأهل).	
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٦	تنمية قدرة الطفل على توصيل النقط ببعضها البعض.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يوصل الطفل الخطوط المنقطة عندما يطلب منه ذلك.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات :

١. توصيل الخطوط الأفقية.

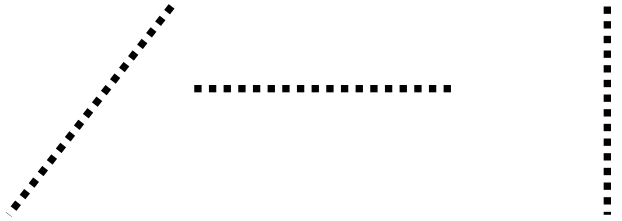
٢. توصيل الخطوط العامودية.

الوسائل التعليمية
/ قلم رصاص/ ورق أبيض/
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة

أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على توصيل النقط.

أقوم بإجراء تمارين الإحماء لتقوية العضلات الدقيقة ،حيث أطلب من الطفل رفع اليدين والقيام بفتح أصابع اليدين وإغلاقهما، بعد أداء التمرين ،ثم أطلب من الطفل إنزال الأيدي ثم إعادة النشاط . بعد فترة قصيرة أجلس مع الطفل إلى الطاولة وأحضر ورقة وقلم ، ثم أقوم بمراجعة للطفل عن مفاهيم الخطوط الأفقية والعمودية والمائلة وذلك بتمثيلها من خلال القلم، ومن خلال رسمها بالهواء ، أرسم الخطوط التالية بشكل منقط على الورق، وأطلب من الطفل أن يرسم الخطوط المنقطة فإذا استجاب أقوم بتعزيزه (بإعطائه قطعة من الحلوى) وإذا لم يستجيب أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك بمسك يده وأطلب منه أن يكرر ذلك حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده .

أرسم الخطوط المنقطة التالية ؟



م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل خطوط أفقية منقطة وأطلب منه توصيلها.		
٢.	أعرض على الطفل خطوط عامودية منقطة وأطلب منه توصيلها.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل بعض الأشكال المنقطة (أفقية وعامودية) وأطلب من الطفل توصليها في البيت(بمساعدة الأهل).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٧	تنمية قدرة الطفل على تعرّف الخطوط المتعرجة والمستقيمة.	٣٧ دقيقة

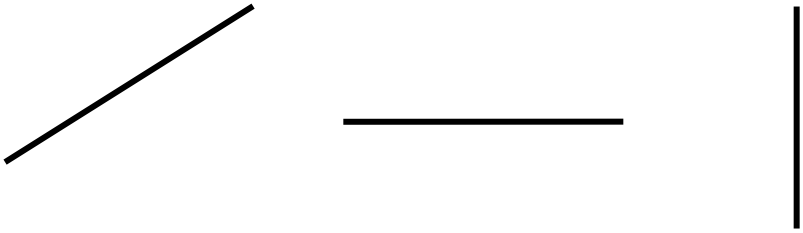
الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الخطوط المتعرجة والمستقيمة.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

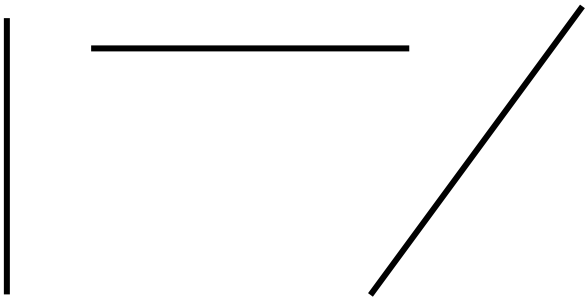
١. يتعرف على الخطوط المتعرجة.

٢. يتعرف على الخطوط المستقيمة.

الوسائل التعليمية
/ قلم رصاص/ سبورة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على التعرف إلى الخطوط المتعرجة والمستقيمة. أقوم بإجراء تمارين الإحماء لتقوية العضلات الدقيقة، حيث أطلب من الطفل رفع اليدين والقيام بفتح أصابع اليدين وإغلاقهما، بعد أداء التمرين أطلب من الطفل إنزال الأيدي ثم إعادة النشاط بعد فترة قصيرة. أحضر قلم رصاص وأضع القلم بوضع عامودي على الطاولة، أقول للطفل إن هذه هي الوضعية العمودية، ثم أرسم خط عمودياً على السبورة وأقول للطفل إن هذا الخط عمودي وأطلب منه أن يكرر لفظياً. أقوم بإعطاء الطفل القلم وأطلب منه أن يضعها بشكل عمودي فإذا تمكن من ذلك أقوم بتعزيزه (ممتاز يا بطل) وإذا لم يتمكن من ذلك أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك بمسك يده وأطلب من الطفل أن يكرر ذلك حتى يتعلم فعل ذلك لوحده. أرفع يدي إلى الأعلى وأطلب من الطفل أن يرفع يداه للأعلى ،وأقوم برسم الخط العمودي في الهواء وأطلب من الطفل أن يرسم الخط في الهواء فإذا استجاب أقوم بتعزيزه وإذا لم يستجيب أقدم له المساعدة حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده .



وأكرر خطوات تعليم الخط العمودي لتعليم الخط الأفقي والخط المائل ،وعند نهاية النشاط أقوم بإعطاء الطفل القلم وتشكيل الوضعيات الثلاث لاتجاهات الخطوط .





م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل بعض الخطوط المستقيمة والمتعرجة، وأطلب منه التمييز بينها.		
٢.	أعرض على الطفل بعض الخطوط المستقيمة والمائلة، وأطلب منه الإشارة إليها.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل بعض أشكال الخطوط المستقيمة والمائلة والمتعرجة وأطلب من الطفل أن يقوم بفرزها في البيت(بمساعدة الأهل).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٨	تنمية قدرة الطفل على التوصيل بين المتاهات.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يصل الطفل بين المتاهات.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يصل بين متاهة الكلب والكرة.

٢. يصل بين متاهات السلحفاة.

الوسائل التعليمية
/ قلم رصاص / ورق أبيض/ أغنية مع موسيقا
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أجهز غرفة النشاط بالوسائل والأدوات المناسبة من أجل تنمية قدرة الطفل على أن يصل بين المتاهات، وأقوم بإشعال الموسيقى حيث أطلب من الطفل أن يستمع إلى الأغنية ويصفق وذلك من أجل تقوية العضلات الدقيقة. بعد فترة قصيرة أحضر ورقة وقلم وأرسم على الورقة متاهتين بمسارات متنوعة ما بين المستقيمة ومتعرجة وأطلب من الطفل تتبع هذه المتاهات حتى يصل للأهداف المحددة ،ويتألف خط المتاهة من خط متعرج يصل بين سلحفاتين أو كلب وكرة. أطلب من الطفل عدم الخروج عن المتاهة عند القيام بتتبعها، فإذا تمكن من فعل ذلك أعززه (تصفيق) وإذا لم يتمكن من فعل ذلك أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك عن طريق مسك يديه مع لفت انتباه الطفل إلى الطريقة الصحيحة لمسك القلم، ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده .  

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل متاهة متعرجة بين طفل وحصان، وأطلب منه أن يصلها.		
٢.	أعرض على الطفل متاهة متعرجة بين عصفور وعش، وأطلب منه أن يصلها.		

	الواجب المنزلي
أعطي الطفل صورة لمتاهة متعرجة بين حصان وبيت وأطلب من الطفل أن يصلها في المنزل (بمساعدة الوالدين).	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٩	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الأشكال الهندسية	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يميز الطفل بين الأشكال الهندسية.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يتعرف على الأشكال الهندسية (مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل).

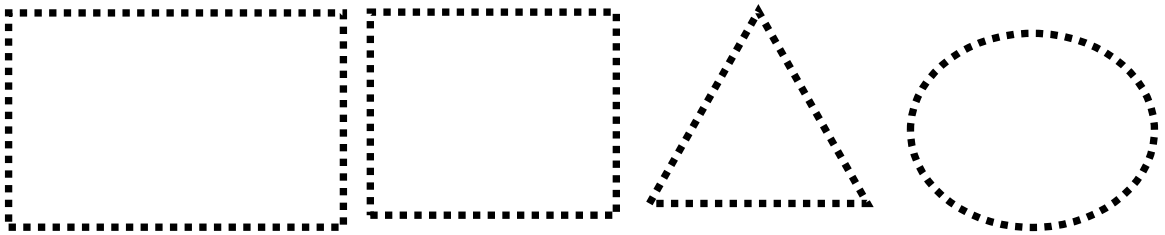
٢. يشير إلى الأشكال الهندسية(مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل).

٣. يصل النقاط المكونة للأشكال الهندسية (مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل).

الوسائل التعليمية
سبورة / صور للأشكال الهندسية /مجسمات /قلم رصاص/ ورق أبيض/ ، صور منقطة.
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة

أدخل غرفة النشاط وألقي التحية على الأطفال ثم أقوم بإجراء تمارين الإحماء لتقوية العضلات الدقيقة، حيث أطلب من الطفل رفع اليدين والقيام بفتح أصابع اليدين وإغلاقهما ، بعد أداء التمرين أطلب من الطفل إنزال الأيدي ثم إعادة النشاط بعد فترة قصيرة .

أرسم الأشكال الهندسية على السبورة (المربع ،المستطيل، المثلث، الدائرة) وأحضر بعض الصور التي تأخذ في هيئتها الأشكال الهندسية التالية (الدائرة مثل الكرة ،المربع مثل التلفاز ،المثلث مثل القارب ،المستطيل كالكتاب) وبدورها أشرح للطفل عن صورة القارب بأنه يشبه المثلث فأردد أمامه (إنه المثلث) وأطلب منه أن يردد كلمة مثلث فإذا استجاب أقوم بتعزيزه بإعطائه (نجمة) ، وأستمر بشرح باقي مفاهيم الأشكال الهندسية بنفس الطريقة. ثم أحضر مجسمات للأشكال الهندسية وأعرضها على الطفل بعدها أقوم بتحسس الشكل أمامه وأذكر نوع الشكل، وأطلب منه أن يقوم بتحسس هذه الأشكال والتعرف عليها. ثم أحضر ورقة وقلم وأرسم الأشكال الهندسية بشكل منقط وأطلب من الطفل أن يرسم الأشكال الهندسية المنقطة فإذا استجاب أقوم بتعزيزه ذلك السماح له باللعب بالكرة وإذا لم يتمكن أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك بمسك يده، ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتعلم لوحده .



م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
٠١	أعرض على الطفل صور لأربع أشكال هندسية (مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل).وأطلب منه أن يشير إلى كل شكل.		
٠٢	أقدم للطفل أربع صور لأشكال هندسية (مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل) منقطة وأطلب منه أن يصلها.		
٠٣	أقدم للطفل (٢٠) صورة لأربع أشكال هندسية (مربع/ مثلث/ دائرة/ مستطيل) وأطلب منه أن يقوم بفرز هذه الصور.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل صور لأربع أشكال هندسية منقطة، وأطلب من الطفل أن يقوم بتوصيلها في البيت(بمساعدة الوالدين).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٠	تنمية قدرة الطفل على التمييز بين الصور والأشكال المتشابهة.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يميز الطفل بين الصور والأشكال المتشابهة.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يطابق بين الصور المتشابهة.

٢. يطابق بين الأشكال الهندسية المتشابهة.

الوسائل التعليمية
صورخضار وفواكه / صور حيوانات/ صور أشكال هندسية/صور اجزاء الإنسان / صور أدوات المنزل
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بعرض مجموعة صور لخضار وفواكه على الأطفال، ثم أطلب من كل طفل القيام بمطابقة الصور المتشابهة، مع استخدام كامل للتعزيز والتغذية الراجعة، وفي حال عدم قدرة الطفل على القيام بذلك أقوم باستخدام التلقين الجسدي وتعليم الطفل كيف يطابق الصور، ثم أطلب منه تكرار ما فعلت معه. أقوم بعرض مجموعة صور الحيوانات على الأطفال، ثم أطلب من كل طفل القيام بمطابقة الصور المتشابهة، مع استخدام كامل للتعزيز والتغذية الراجعة، وفي حال عدم قدرة الطفل على القيام بذلك أقوم باستخدام التلقين الجسدي وتعليم الطفل كيف يطابق الصور، ثم أطلب منه تكرار ما فعلت معه. أقوم بعرض مجموعة صور لأشكال هندسية على الأطفال، ثم أطلب من كل طفل القيام بمطابقة الصور المتشابهة، مع استخدام كامل للتعزيز والتغذية الراجعة، وفي حال عدم قدرة الطفل على القيام بذلك أقوم باستخدام التلقين الجسدي وتعليم الطفل كيف يطابق الصور، ثم أطلب منه تكرار ما فعلت معه.

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض مجموعة صور لأجزاء جسم الأنسان على الطفل، وأطلب منه فرز الصور المتشابهة ومطابقتها.		
٢.	أعرض مجموعة صور لأدوات المنزل على الطفل، وأطلب منه فرز الصور المتشابهة ومطابقتها.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل عشر صور مختلفة، وأطلب من الطفل أن يقوم في البيت بمطابقتها بمساعدة الوالدين.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١١	تنمية قدرة الطفل على تعرّف الحروف الآتية (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ- ر-ز).	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الحروف الآتية: (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز).

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى الحروف الآتية : (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز).

٢. يطابق بين بطاقات الحروف الآتية :(أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ- ر-ز).

٣. يسمي الحروف الآتية : (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز).

الوسائل التعليمية
سبورة /بطاقات الحروف (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز) ، مجسمات ، لوحة الحروف
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة

التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.

إجراءات تنفيذ الجلسة

أقوم بوضع لوحة الحروف الآتية على السبورة (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز) ثم أقوم بقراءتها أمام الطفل أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل قراءة الحروف ورائي ،فإذا تمكن أقوم بتعزيزه ، وتصحيح الخطأ في حال ظهوره.

أعرض على الطفل مجسم لكل حرف وأقوم بذكر الحرف أمامه ثم أطلب منه أن يردد أسم الحرف وإن يقوم بتحسسه ، ثم أعرض على الطفل بطاقات الحروف وأقوم بذكر كل حرف امامه ثم أطلب منه أن يكرر ما أقوله فإذا تمكن من ذلك اقوم بتعزيزه (احسنت يا شاطر) وإذا لم يتمكن أقوم بتقديم المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً .





بعد ذلك أطلب من الطفل أن يشير إلى حرف (أ) وحرف(ب) وحرف(ت) وحرف(ث) وحرف(ج) وحرف(ح) وحرف(خ) وحرف(د) وحرف(ذ) وحرف(ر) وحرف(ز)، مع تقديم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، ثم أقوم بعد ذلك بقراءة الحروف مرة أخرى أمام الطفل والطلب منه تسمية كل حرف مع تقديم التعزيز المناسب.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
٠١	أعرض على الطفل الحروف الآتية(أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز) ، وأطلب منه أن يشير إلى كل حرف.		
٠٢	أعرض بطاقات الحروف على الطفل(أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ- ر-		

	ز)، وأطلب منه أن يطابق بين بطاقات الحروف المتشابهة.		
٣	أشير إلى كل حرف (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز)، وأطلب من الطفل أن يسميها(مع تقديم المساعدة)		

	الواجب المنزلي
	أقدم للطفل الحروف التالية (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز) بشكل منقط، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط الخاصة بكل حرف في المنزل (بمساعدة الوالدين) .

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٢	تنمية قدرة الطفل على التعرف إلى الحروف الآتية (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).	٣٧ دقيقة

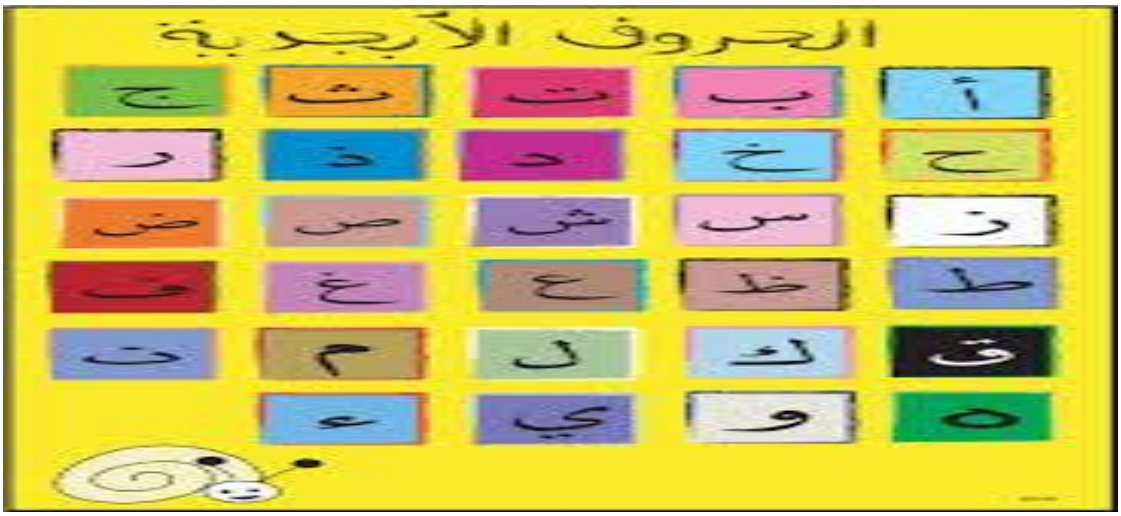
الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الحروف الآتية: (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى الحروف الآتية (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).
٢. يطابق بين بطاقات الحروف الآتية: (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).
٣. يسمي الحروف الآتية: (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).

الوسائل التعليمية
سبورة /بطاقات الحروف (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)، مجسمات ، لوحة الحروف
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بوضع لوحة الحروف الآتية على السبورة (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-) ثم أقوم بقراءتها أمام الطفل أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل قراءة الحروف ورائي ،فإذا تمكن أقوم بتعزيزه ، وتصحيح الخطأ في حال ظهوره. أعرض على الطفل مجسم لكل حرف وأقوم بذكر الحرف أمامه ثم أطلب منه أن يردد أسم الحرف وإن يقوم بتحسسه ، ثم أعرض على الطفل بطاقات الحروف وأقوم بذكر كل حرف امامه ثم أطلب منه أن

يكرر ما أقوله فإذا تمكن من ذلك اقوم بتعزيزه (أحسنت يا بطل) وإذا لم يتمكن أقوم بتقديم المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً .



بعد ذلك أطلب من الطفل أن يشير إلى حرف (س) وحرف(ش) وحرف(ص) وحرف(ض) وحرف(ط) وحرف(ظ) وحرف(ع) وحرف(غ) مع تقديم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، ثم أقوم بعد ذلك بقراءة الحروف مرة أخرى أمام الطفل والطلب منه تسمية كل حرف مع تقديم التعزيز المناسب.

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل الحروف الآتية (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ) ، واطلب منه أن يشير إلى كل حرف.		
٢.	أعرض بطاقات الحروف على الطفل(س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)، وأطلب منه أن يطابق بين بطاقات الحروف المتشابهة.		
٣	أشير إلى كل حرف (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)، وأطلب من الطفل أن يسميها(مع تقديم المساعدة).		
	الواجب المنزلي		
أقدم للطفل الحروف التالية (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ)، بشكل منقط، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط الخاصة بكل حرف في المنزل(بمساعدة الوالدين) .			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٣	تنمية قدرة الطفل على التعرف إلى الحروف الآتية (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الحروف الآتية: (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).

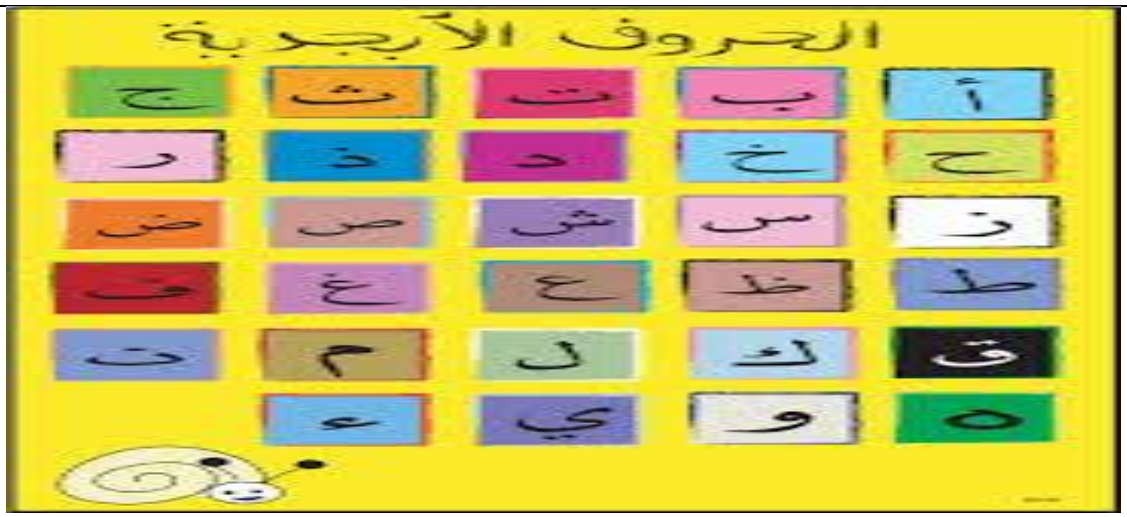
الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى الحروف الآتية (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).

٢. يطابق بين بطاقات الحروف الآتية: (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).

٣. يسمي الحروف الآتية: (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).

الوسائل التعليمية
سبورة ،بطاقات الحروف (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي)، مجسمات ، لوحة الحروف
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بوضع لوحة الحروف الآتية على السبورة (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي) ثم أقوم بقراءتها أمام الطفل أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل قراءة الحروف ورائي ،فإذا تمكن أقوم بتعزيزه ، وتصحيح الخطأ في حال ظهوره. أعرض على الطفل مجسم لكل حرف وأقوم بذكر الحرف أمامه ثم أطلب منه أن يردد أسم الحرف وإن يقوم بتحسسه ، ثم أعرض على الطفل بطاقات الحروف وأقوم بذكر كل حرف امامه ثم أطلب منه أن يكرر ما أقوله فإذا تمكن من ذلك اقوم بتعزيزه (إعطائه بعض النقود) وإذا لم يتمكن أقوم بتقديم المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً .



بعد ذلك أطلب من الطفل أن يشير إلى حرف (ف) وحرف(ق) وحرف(ك) وحرف(ل) وحرف(م) وحرف(ن) وحرف(هـ) وحرف(و) وحرف(ي)مع تقديم التعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، ثم أقوم بعد ذلك بقراءة الحروف مرة أخرى أمام الطفل والطلب منه تسمية كل حرف مع تقديم التعزيز المناسب.

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل الحروف الآتية (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).، وأطلب منه أن يشير إلى كل حرف.		
٢.	أعرض بطاقات الحروف على الطفل(ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).وأطلب منه أن يطابق بين بطاقات الحروف المتشابهة.		
٣	أشير إلى كل حرف (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي).وأطلب من الطفل أن يسميها(مع تقديم المساعدة).		
	الواجب المنزلي		
أقدم للطفل الحروف التالية (ف–ق–ك–ل–م–ن–هـ–و–ي) بشكل منقط، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط الخاصة بكل حرف في المنزل (بمساعدة الوالدين) .			

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٤	تنمية قدرة الطفل على التعرف إلى الأرقام الآتية (١-٢-٣-٤-٥)	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الأرقام الآتية: (١-٢-٣-٤-٥).

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى الأرقام الآتية: (١-٢-٣-٤-٥).

٢. يطابق بين بطاقات الأرقام الآتية: (١-٢-٣-٤-٥).

٣. يسمي الأرقام الآتية: (١-٢-٣-٤-٥).

الوسائل التعليمية
بطاقات الأرقام (١-٢-٣-٤-٥)، طاولة ،لوحة الأرقام ،مجسمات
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بوضع لوحة الأرقام الآتية على الطاولة (١-٢-٣-٤-٥) ثم أقوم بقراءتها أمام الطفل أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل قراءة الأرقام ورائي ،فإذا تمكن أقوم بتعزيزه ، وتصحيح الخطأ في حال ظهوره. أعرض على الطفل مجسم لكل رقم وأقوم بذكر الرقم أمامه ثم أطلب منه أن يردد أسم الرقم وإن يقوم بتحسسه ، ثم أعرض على الطفل بطاقات الأرقام وأقوم بذكر كل رقم أمامه ثم أطلب منه أن يكرر ما أقوله فإذا تمكن من ذلك اقوم بتعزيزه (إعطائه بعض الحلوى) وإذا لم يتمكن أقوم بتقديم المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً .  

بعد ذلك أطلب من الطفل أن يشير إلى رقم (١) ورقم(٢) ورقم(٣) ورقم(٤) ورقم(٥) مع تقديم للتعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، ثم أقوم بعد ذلك بقراءة الأرقام مرة أخرى أمام الطفل والطلب منه تسمية كل رقم عندما أطلب منه ذلك مع تقديم التعزيز المناسب.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل الأرقام الآتية (١-٢-٣-٤-٥) وأطلب منه أن يشير إلى كل رقم.		
٢.	أعرض بطاقات الأرقام على الطفل(١-٢-٣-٤-٥) وأطلب منه أن يطابق بين بطاقات الأرقام المتشابهة.		
٣	أشير إلى كل رقم (١-٢-٣-٤-٥) وأطلب من الطفل أن يسميها(مع تقديم المساعدة).		

	الواجب المنزلي
أقدم للطفل الأرقام التالية (١-٢-٣-٤-٥) بشكل منقط، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط الخاصة بكل رقم في المنزل (بمساعدة الوالدين) .	

رقم الجلسة	**عنوان الجلسة**	**زمن الجلسة**
١٥	تنمية قدرة الطفل على التعرف إلى الأرقام الآتية (٦-٧-٨-٩-١٠)	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يتعرف الطفل على الأرقام الآتية: (٦-٧-٨-٩-١٠)

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى الأرقام الآتية: (٦-٧-٨-٩-١٠)

٢. يطابق بين بطاقات الأرقام الآتية: (٦-٧-٨-٩-١٠)

٣. يسمي الأرقام الآتية: (٦-٧-٨-٩-١٠)

الوسائل التعليمية
بطاقات الأرقام (٦-٧-٨-٩-١٠)، طاولة ،لوحة الأرقام ،مجسمات

الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أقوم بوضع لوحة الأرقام الآتية على الطاولة (٦-٧-٨-٩-١٠) ثم أقوم بقراءتها أمام الطفل أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل قراءة الأرقام ورائي ،فإذا تمكن أقوم بتعزيزه ، وتصحيح الخطأ في حال ظهوره. أعرض على الطفل مجسم لكل رقم وأقوم بذكر الرقم أمامه ثم أطلب منه أن يردد أسم الرقم وإن يقوم بتحسسه ، ثم أعرض على الطفل بطاقات الأرقام وأقوم بذكر كل رقم أمامه ثم أطلب منه أن يكرر ما أقوله فإذا تمكن من ذلك اقوم بتعزيزه (شوكولاه) وإذا لم يتمكن أقوم بتقديم المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً  بعد ذلك تطلب الباحثة من كل طفل أن يشير إلى رقم (٦) ورقم(٧) ورقم(٨) ورقم(٩) ورقم(١٠) مع تقديم الباحثة للتعزيز المناسب والتغذية الراجعة المناسبة، ثم تقوم الباحثة بعد ذلك بقراءة الأرقام مرة أخرى أمام الأطفال والطلب من كل طفل تسمية كل رقم عندما تطلب الباحثة منه ذلك مع تقديم التعزيز المناسب.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل الأرقام الآتية (٦-٧-٨-٩-١٠) وأطلب منه أن يشير إلى كل رقم.		
٢.	أعرض بطاقات الأرقام على الطفل(٦-٧-٨-٩-١٠) وأطلب منه أن يطابق بين بطاقات الأرقام المتشابهة.		

٣	أشير إلى كل رقم (٦-٧-٨-٩-١٠) وأطلب من الطفل أن يسميها (مع تقديم المساعدة).		

الواجب المنزلي	
اقدم للطفل الأرقام التالية (٦-٧-٨-٩-١٠) بشكل منقط، وأطلب من كل طفل أن يوصل النقاط الخاصة بكل رقم في المنزل (بمساعدة الوالدين) .	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٦	تنمية قدرة الطفل على مسك القلم بطريقة صحيحة.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن **يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.**

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يمسك القلم بيده.

٢. يرسم بالقلم على الورقة بعد مسكه القلم بطريقة صحيحة.

٣. يلون بعض الرسومات.

الوسائل التعليمية
قلم/ ورق بيضاء/
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
أدخل غرفة النشاط وألقي التحية على الطفل، ثم أجلس مع الطفل على الطاولة، أحضر ورقة وقلم رصاص وأضع القلم في وسط الورقة وذلك من أجل حرية الإختيار باليد المفضلة لديه، فأضع أولاً القلم بين أصابعي (الإبهام والسبابة) كما في الصورة رقم (١)



(١)



(٢)



(٣)

ثم أضغط بشكل خفيف على الأصابع كما الصورة الثانية (٢) ثم أحاول أن أخربش بالقلم أي شيء على الورقة كما في الصورة الثالثة (٣) لكن أعلمه أن لا يضغط بقوة على القلم حتى لا يتألم، ثم أطلب من الطفل أن يقوم بذلك فإذا تمكن من فعل ذلك أقوم بتعزيزه، وإذا لم يتمكن من فعل ذلك أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك بمسك أصابعه (الإبهام والسبابة) وأطلب منه أن يكرر ذلك حتى يتعلم ذلك لوحده .

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أضع القلم أمام الطفل، وأطلب منه أن يمسكه بطريقة صحيحة.		
٢.	أطلب من الطفل الرسم على الورقة بعد مسكه للقلم.		
٣	أعرض على الطفل رسمة وأطلب منه أن يلونها بأقلام التلوين.		

	الواجب المنزلي
أكتب الخطوات المناسبة لمسك القلم، وأطلب من والدي الطفل أن يدربانه على مسك القلم بالطريقة الصحيحة.	

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٧	تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يحرك القلم باتجاه اليمين.

٢. يحرك القلم باتجاه اليسار.

الوسائل التعليمية
قلم/ ورق بيضاء/ رسومات ناقصة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– أعرف الطفل على جهة اليسار واليمين جيداً، وأطلب منه أن يذكر عدة أشياء تقع في يمينه، وأخرى تقع في يساره. – أقدم للطفل ورقة وقلم، وأطلب منه أن يقوم بإكمال رسومات ناقصة (تفاحة/ موزة)  بدءاً من جهة اليمين للرسمة حتى الوصول إلى أقصى اليسار فيها، مع استخدام التعزيز المناسب، وتصحيح الخطأ إذ ظهر، وفي حال الفشل يستخدم التلقين الجسدي واللفظي.



– أقدم خطين مستقيمان ناقصان للطفل وأطلب منه أن يكمل الخط الأول من جهة اليسار إلى اليمين والثاني بالعكس، مع استخدام التعزيز المناسب، وتصحيح الخطأ إذ ظهر، وفي حال الفشل يستخدم التلقين الجسدي واللفظي. ——————---------——————

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل رسمة لدائرة ناقصة ، وأطلب من الطفل أن يكملها باتجاه اليمين.		
٢.	أعرض على الطفل رسمة لموزة ناقصة ، وأطلب من الطفل أن يكملها باتجاه اليسار.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل بعض الرسومات التي تنقصها بعض أجزائها من جهة اليمين أو اليسار، وأطلب من الطفل أن يكملها في المنزل (بمساعدة الوالدين).

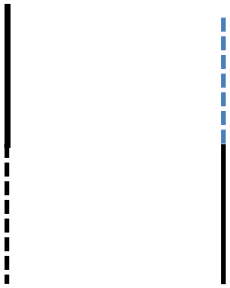
رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٨	تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يحريك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يحرك القلم باتجاه الأعلى.

٢. يحرك القلم باتجاه الأسفل.

الوسائل التعليمية
قلم/ ورق بيضاء، رسومات ناقصة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– أعرف الطفل على مفهوم أعلى وأسفل جيداً، وأطلب منه أن يذكر عدة أشياء تقع فوقعه (سماء/ سقف/ طاقية. الخ)، وأخرى تقع في أسفله (أرض/ حذاء. الخ)، مع استخدام جيد للتعزيز. – أقدم للطفل ورقة وقلم، وأطلب منه أن يقوم بإكمال رسومات ناقصة للأعلى (دائرة) مع استخدام التعزيز المناسب، وتصحيح الخطأ إذ ظهر، وفي حال الفشل يستخدم التلقين الجسدي واللفظي. – أقدم رسومات ناقصة للأسفل (تفاحة)، وأطلب منه أن يكمل الرسمة من الأعلى حتى الأسفل، مع استخدام التعزيز المناسب، وتصحيح الخطأ إذ ظهر، وفي حال الفشل يستخدم التلقين الجسدي واللفظي. – أقدم خطين مستقيمان ناقصان للطفل وأطلب منه أن يكمل الخط الأول للأعلى والثاني للأسفل، مع استخدام التعزيز المناسب، وتصحيح الخطأ إذ ظهر، وفي حال الفشل يستخدم التلقين الجسدي واللفظي.  

م	**التقويم النهائي**	**التعزيز**

	معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل رسمة لكرة ناقصة ، وأطلب منه أن يكملها باتجاه الأعلى.		
٢.	أعرض على الطفل رسمة خطوط مستقيمة ناقصة ، وأطلب منه أن يكملها باتجاه الأسفل.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل بعض الرسومات التي تنقصها بعض أجزائها من جهة الأسفل أو الأعلى، وأطلب من الطفل أن يكملها في المنزل (بمساعدة الوالدين).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
١٩	تنمية قدرة الطفل على تحريك القلم باتجاه دائري.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

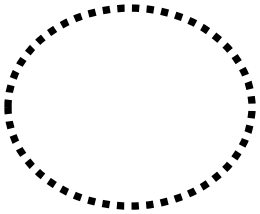
١. يوصل بين النقاط التي تشكل الدائرة.

٢. يرسم دائرة بعد رؤية نموذج.

الوسائل التعليمية
كرسي ، قلم/ ورق بيضاء / صورة دائرة منقطة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– أطلب من كل طفل أن يقوم بالدوران حول الكرسي ثلاثة دورات، مع استخدام التعزيز المناسب(قطعة من البسكويت) والتصحيح في حالة الخطأ بتقديم المساعدة له عن طريق التلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة. – أقدم للطفل دائرة منقطة مرسومة على ورقة ، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط التي تشكل هذه الدائرة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي

في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.





-أطلب من الطفل أن ينظر جيد إلى صورة الدائرة، وأطلب منه أن يقوم برسم واحدة مماثلة لها مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل رسمة منقطة، وأطلب من الطفل أن يوصل النقاط التي تشكلها.		
٢.	أعرض على صورة دائرة ، وأطلب منه أن يقلد رسمها.		

	الواجب المنزلي
	أعطي الطفل صورة دائرة ، وأطلب من الطفل أن يقوم برسمها في المنزل(بمساعدة الوالدين).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٢٠	تنمية قدرة الطفل على نقل الحروف كما تظهر أمامه.	٣٧ دقيقة

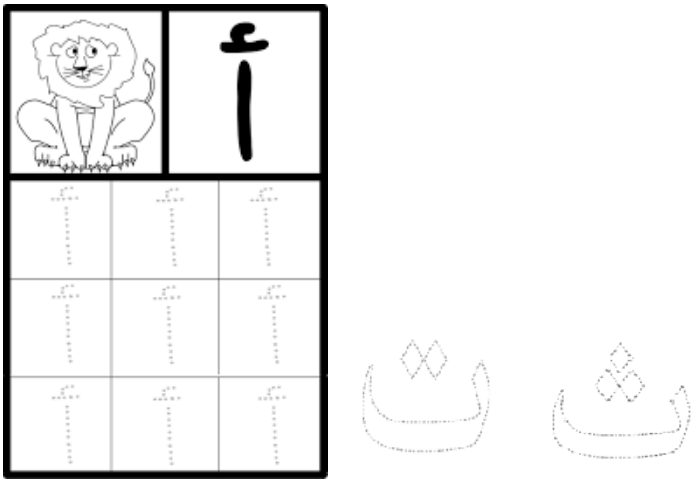
الهدف العام للجلسة:

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. ينقل الحروف الآتية (أ- ب-ت-ث-ج-ح-خ-د-ذ ر-ز).

٢. ينقل الحروف الآتية (س-ش-ص-ض-ط-ظ-ع-غ).

٣. ينقل الحروف الآتية (ف-ق-ك-ل-م-ن-هـ-و-ي)

الوسائل التعليمية
موسيقى ،سبورة ، بطاقات ، مجسمات ، قلم/ ورق بيضاء/ دفتر ، لوحة الحروف الهجائية.
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– ألقي التحية على الطفل وأطلب منه القيام بتمارين الإحماء التي تتضمن رفع اليدين إلى الأعلى وفتح أصابع اليد على إيقاع موسيقي . بعد ذلك أرسم على السبورة الحروف التالية مع مراعاة بطء حركة اليد ولفت انتباه الطفل إلى الطريقة الصحيحة لمسك القلم والتذكير بأنواع الخطوط أثناء الرسم . أقوم بإحضار بطاقات كبيرة الحجم رسم على كل منها حرف من الحروف ، ثم أقوم بقراءة كل حرف بصوت مرتفع (أ،ب،ت، ث). بعدها أحضر مجسمات للحروف السابقة وأقوم برسم الحروف على المجسمات أمام الطفل وأطلب منه أن يقوم بلمسها ومسكها . أرفع أصبعي وأرسم الحرف في الهواء وأقرأ الحرف بصوت عالي أمامه وأطلب منه أن يرسم الحرف في الهواء فإذا تمكن أعززه وإذا لم يتمكن أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً وذلك بمسك إصبعه ، بعد ذلك أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من رسمه لوحده. أحضر ورقة وقلم وأرسم الحروف بشكل منقط وأطلب منه أن يرسم الحروف فإذا استجاب أعززه وإذا لم يستجيب أقوم بتلقينه جسدياً عن طريق مسك يده ،ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من  رسم الحروف لوحده

– أكتب كل الحروف الهجائية على الدفتر، وأطلب من الطفل إعادة كتابتها . ففي البداية أقوم بمساعدته عن طريق تلقينه لفظياً وجسدياً وذلك بمسك أصابعه ، ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.

– أضع لوحة الحروف الهجائية أمام الطفل ، وأقدم له ورقة وقلم رصاص ، وأطلب منه أن يقوم بنقل كل حرف كما هو مكتوب في اللوحة، مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.



م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أقدم للطفل الحروف منقطة، وأطلب منه أن يقوم بتوصيل كل حرف.		
٢.	أكتب للطفل الحروف على دفتره، وأطلب منه أن يقوم بإعادة كتابتها.		

	الواجب المنزلي
	أطلب من الطفل كتابة جميع الحروف الهجائية على دفتره في المنزل(بمساعدة الأهل).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة

٢١	تنمية قدرة الطفل على نقل وكتابة اسمه.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن ينقل الطفل اسمه من البطاقة ويكتبه على الورقة.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يشير إلى اسمه.
٢. يشير إلى الأحرف التي يتشكل منها اسمه.
٣. ينقل اسمه من البطاقة ويكتبه على دفتره.

الوسائل التعليمية
قلم/ دفتر / بطاقة الاسم /سبورة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– أضع بطاقة الاسم الخاصة بالطفل على السبورة، وأكرر أسم الطفل أمامه وأطلب منه أن يكرر ورائي ما أقول ، ثم أشير بإصبعي إلى إسمه وأردده بصوت مرتفع، بعد ذلك أطلب منه أن يشير إلى إسمه مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة. – أقوم بتجزئة حروف الأسم على حدا، وأطلب منه أن يقوم بنقطها (حرف حرف) مع المساعدة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة. – أكتب حروف اسمه على الدفتر، وأطلب منه أن يقوم بكتابتها على كامل الصفحة ،ففي البداية اقوم بمساعدته عن طريق تلقينه لفظياً وجسدياً وذلك بمسك أصابعه ،أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.



أكتب على السبورة أسم الطفل بشكل منقط وأردد أسمه أمامه وأطلب منه أن يوصل النقاط ليتشكل أسمه مع ترديد اسمه بصوت عالي، عندئذ أقوم بتعزيزه اذا تمكن من فعل ذلك ،أما في حالة الخطأ أقوم بمساعدته عن طريق التلقين اللفظي والجسدي وذلك بمسك أصابع يديه وأطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده .

-- أكتب اسمه على الدفتر، وأطلب منه أن يقوم بكتابته على كامل الصفحة ،فإذا تمكن من فعل ذلك أقوم بتعزيزه وذلك بإعطائه قطعة من النقود واذا لم يتمكن من فعل ذلك أقوم بمساعدته عن طريق تلقينه لفظياً وجسدياً وذلك بمسك أصابعه ، بعد ذلك أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده

-أطلب منه أن يقوم بنقل اسمه على صفحة جديدة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أكتب اسم الطفل على دفتره، وأطلب منه أن يقوم بإعادة كتابته من جديد على كامل الصفحة.		
٢.	أعطي بطاقة اسم الطفل للطفل نفسه، وأطلب منه أن يقوم بنقله وكتابته على دفتره.		

	الواجب المنزلي
	أطلب من الطفل أن يكتب اسمه على دفتره في المنزل (بمساعدة الأهل).

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	زمن الجلسة
٢٢	تنمية قدرة الطفل على نقل وكتابة بعض الكلمات.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن ينقل الطفل بعض الكلمات (دمشق، اسم الأب، اسم الأم، كنية الطفل) ويكتبها على دفتره.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن:

١. يتعرف على الكلمات الآتية: (دمشق، اسم الأب، اسم الأم، كنية الطفل).

٢. يسمي الكلمات الآتية: (دمشق، اسم الأب، اسم الأم، كنية الطفل).

٣. ينقل ويكتب الكلمات الآتية: (دمشق، اسم الأب، اسم الأم، كنية الطفل).

الوسائل التعليمية
قلم/ دفتر/ بطاقة الأسماء الخاصة (بمدينة دمشق/ اسم الأب/ اسم الأم/ كنية الطفل)
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.
إجراءات تنفيذ الجلسة
– أضع بطاقة الأسم الخاصة بكل كلمة متعلقة بالطفل (الكنية/ اسم الأب والأم/ مدينة دمشق) على السبورة، وأكرر أمامه بصوت مرتفع إسمه وإسم أمه وأبيه وأسم مدينته وأطلب منه أن يكرر ما أقوله بصوت مرتفع ، بعد ذلك اشير بإصبعي إلى كل كلمة مع ترديد الكلمة بصوت مرتفع أمامه ، ثم أطلب منه أن يشير إلى كل كلمة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة وذلك عن طريق مسك أصابعه . – أطلب من الطفل أن يسمي الكلمات الموضوعة على السبورة (الكنية/ اسم الأب والأم/ مدينة دمشق) ثم أقوم بتهجئة كل كلمة أمامه وذلك بصوت مرتفع ،ثم أطلب منه أن يهجي كل كلمة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة. – أكتب هذه الكلمات على دفتر الطفل، وأطلب منه أن يقوم بكتابتها ، ففي البداية أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه لفظياً وجسدياً وذلك بمسك أصابعه ، ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.

– أطلب من الطفل أن يقوم بنقل هذه الكلمات على صفحة جديدة مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة.

م	**التقويم النهائي** **معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية**	**التعزيز المستخدم**	
		مادي	معنوي
١.	أكتب الكلمات التالية (كنية الطفل/ اسم الأب والأم/ مدينة دمشق) على دفتر الطفل، وأطلب منه أن يقوم بإعادة كتابته من جديد على كامل الصفحة.		
٢.	أعطي بطاقات الكلمات (كنية الطفل/ اسم الأب والأم/ مدينة دمشق) للطفل نفسه، وأطلب منه أن يقوم بنقلها وكتابتها على دفتره.		

	الواجب المنزلي
أطلب من الطفل أن ينقل الكلمات الآتية (كنية الطفل/ اسم الأب والأم/ مدينة دمشق) على دفتره في المنزل (بمساعدة الأهل).	

رقم الجلسة	**عنوان الجلسة**	**زمن الجلسة**
٢٣	تنمية قدرة الطفل على كتابة جملة بسيطة.	٣٧ دقيقة

الهدف العام للجلسة: أن يكتب الطفل جملة بسيطة.

الأهداف السلوكية (الإجرائية): يتوقع من الطفل بعد تنفيذ الأنشطة والتدريبات أن يكتب جمل:

١. أن يكتب جملة (أريد حمام).
٢. أن يكتب (أنا جائع).
٣. أن يكتب (أنا سعيد).

الوسائل التعليمية
قلم/ دفتر / بطاقة الجمل/ سبورة
الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الخطة
التعزيز، التلقين اللفظي والجسدي، التغذية الراجعة.

إجراءات تنفيذ الجلسة
– أضع بطاقة جملة (أريد حمام)، على السبورة، وأقوم بقراءتها أمام الطفل بصوت مرتفع أكثر من مرة، ثم أطلب من الطفل تكرار قراءة الجملة، مع استخدام التعزيز المناسب والتصحيح في حالة الخطأ، والتلقين اللفظي والجسدي في حال فشل الطفل في تنفيذ المهمة. بعد ذلك أكتب على السبورة هذه الجملة بشكل منقط وأطلب منه أن يقوم بكتابتها ، في البداية أقدم له المساعدة عن طريق تلقينه جسدياً ولفظياً عن طريق مسك أصابعه ، ثم أطلب منه أن يكرر النشاط لوحده حتى يتمكن من فعل ذلك . بعد ذلك أكتب على السبورة الجملة وأطلب منه أن يقوم بكتابتها على دفتره ، ففي البداية أقدم له المساعدة وذلك بمسك أصابعه ،ثم أطلب منه أن يكرر النشاط حتى يتمكن من فعل ذلك لوحده . – أتبع نفس الخطوات بالنسبة لجملة (أنا جائع) وجملة (أنا سعيد)

م	التقويم النهائي معيار الأداء أن يحقق الطفل (٩٠%) من النشاطات الآتية	التعزيز المستخدم	
		مادي	معنوي
١.	أعرض على الطفل بطاقة جملة (أريد حمام)، وأطلب منه أن يقوم بكتابتها.		
٢.	أعرض على الطفل بطاقة جملة (أنا جائع)، وأطلب منه أن يقوم بكتابتها.		
٣	أعرض على الطفل بطاقة جملة (أنا سعيد)، وأطلب منه أن يقوم بكتابتها.		

	الواجب المنزلي
أطلب من الطفل التدرب على الجمل السابقة (بمساعدة الأهل).	

الملحق رقم (٥) قائمة مهارات الكتابة

مهارات الكتابة	رقم المهارة	مهارات الكتابة اللازمة للأطفال المتخلفين عقلياً	يتقنها الطفل	لا يتقنها
مهارة الكتابة اليدوية	١	يمسك الطفل القلم بطريقة صحيحة.		
	٢	يحرك الطفل القلم من اليمين إلى اليسار وبالعكس.		
	٣	يحرك الطفل القلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس.		
	٤	يحرك الطفل القلم باتجاه دائري.		
	٥	يرسم الطفل خط مستقيم واحد.		
	٦	يترك الطفل الفراغ المناسب بين كل كلمة وأخرى.		
	٧	يلتزم الطفل بكتابة الأرقام من(١-٩) بحجم واحد على كامل الصفحة.		
مهارة التهجئة	٨	ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل متصل		
	٩	ينقل الطفل حروف الكلمة بشكل منفصل.		
	١٠	يكتب الحروف الهجائية (أ-ب- ت-ث).		
	١١	يكتب الحروف الهجائية (ج- ح- خ-د).		
	١٢	يكتب الحروف الهجائية (ذ- ر- ز-س).		
	١٣	يكتب الحروف الهجائية (ش- ص- ض-ط-ظ).		
	١٤	يكتب الحروف الهجائية (ع-غ- ف- ق-ك).		
	١٥	يكتب الحروف الهجائية (ل- م- ن-و-ي).		
مهارة التعبير الكتابي	١٦	يكتب الطفل اسمه الأول على الورقة.		
	١٧	يكتب الطفل اسمه الثلاثي على الورقة.		
	١٨	يكتب الطفل جملة مؤلفة من ثلاثة كلمات على الورقة.		
	١٩	يكتب الطفل جملة مؤلفة من أربعة كلمات على الورقة.		
	٢٠	يلتزم الطفل بتسلسل كتابة الجملة.		
	٢١	يكتب معنى الصورة التي تعطى له.		
	٢٢	يعبر الطفل عن حاجته إلى اللعب كتابة.		
	٢٣	يعبر الطفل عن حاجته إلى الطعام كتابة.		

- Introduction to the Study:

The interest in the education of mentally retarded children an issue that deserves inspected because they suffer from a profound disturbance, of deficiencies in memory and attention, as well as a lack of awareness in general, and the resulting from the Academy of problems in reading, writing, and that the child is mentally retarded person has a lot of skills that we must develop and interest in them through training programs or treatment programs, that's the subject of the current study will take care of one of the academic aspects of the mentally retarded children and the skill of writing due to the presence of large numbers of mentally retarded have problems writing by hand. And the lack of proper attention and enough by teachers and educators who deal with mentally retarded children from second hand in writing skills. This shows the need for an individual educational plans based on the development of writing skills among these category of children, and this is what you will be doing the current study, the design of individual educational plan based on the development of writing skills of mentally retarded children who are able to learn in the province of Damascus.

2. ***The problem of the study***:

The writing skill development of the child mentally retarded process that requires a clear effort because the practice of writing requires the child to be awake and alert and active in the learning process and the presence of any physical bidder or organic reduces the vigor and vitality of the child shall be transferred so between him and concentrate or contribute continuously in the process of learning . It has proven with the mentally retarded in different areas such as Alkhcrma study (1988) the effectiveness of the individual educational plan in the teaching of language skills among the mentally retarded), as well as proven Jeffery study (2002), "the effectiveness of the individual educational plan give some scientific concepts to people with mental retardation simple" while Hares study of God and Salem (2005) demonstrated "the importance of the individual educational plan in the education of the mentally retarded." In the current study, the researcher Wasters effectiveness of the individual educational plan in the teaching of writing for mentally retarded children. Through researcher experience during repeated visits by a number of schools in the mentally retarded who

are able to learn and found that these children are suffering from problems in writing is to the problems of maintenance of the pen and the inability to connect the points with each other as well as the lack of the ability to write the alphabet correctly in addition to inability to use the colors and the type and installation of words and to draw geometric shapes, which paid for the study this problem, especially after it was discovered a paucity of studies that have addressed this problem. From here emerged the problem with the researcher and thus emerged before the importance of individual educational plan at all retarded child mentally Negotiable learning educational method of treatment based on individual instruction, on the basis of the above current study seeks to answer the following question: what is the effectiveness of individual educational plan in the development of writing skills among the mentally retarded who are able to learn?

3. ***Objectives of the study***:

Objectives of the study reflected the following:

1. Design an individual educational plan for the development of writing skills among a sample of mentally retarded children who are able to learn.
2. disclosure of the effectiveness of individual educational plan in the development of writing skills among a sample of mentally retarded children who are able to learn.
3. disclosure of the extent of the continuing effectiveness of the individual educational plan in the development of writing skills of mentally retarded children who are able to learn several weeks after application.
4. disclosure of the effectiveness of individual educational plan in the development of writing skills among the children of the experimental group, according to gender.

4. hypotheses:

The study tested the hypotheses about the level of (0.05) and reflected these assumptions, including the following:

1. There were no statistically significant differences between the average scores arranged children of the experimental group and the average grade grades kids control group on a scale writing skills after the application of the individual educational plan.

2. There were no statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the two measurements pre and post.
3. There were no statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the two measurements posttest and delayed.
4. There were no statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the dimensional measurement according to gender**.**

5. The curriculum:

Follow the experimental method in this study as appropriate to the nature of the current study curriculum.

6. Tools of the study:

To achieve the objectives of the study, the researcher using the numbers of the following tools:

1. Measure writing skills for the mentally retarded prepared in the Department of Special Education Michigan State University in the US (1976) and expressed the developer and the Jordan Environment (1987).
2. Individual Educational Plan (the researcher).

7***. The study population and appointed***:

The study population consisted of all mentally retarded children who are able to learn in the province of Damascus, totaling Hsb Ministry of Social Affairs statistics in government institutes (68) children from mentally retarded children who are able to learn, distributed in the two institutes of special education and mental disability institutes in the province of Damascus, two Institute special education and mental disability in Mezze, the Institute of Special Education mental disability in the door of the chapel area. To achieve the goal of the current study pulled intentional sample of 12 children from mentally retarded children who are able to learn, aged (8 to 12) years old, were selected from the Institute of Special Education Disability Mental in the door of the chapel area of Damascus, as were distributed evenly to two groups as follows:

- (6) children of the experimental group.
- (6) Children of the control group.

8. ***The results of the study:***

The study found the following results:

1. There are statistically significant differences between the average grade grades kids' experimental group and the average grade grades kids control group on a scale writing skills after the application of the individual educational plan for the experimental group.
2. The presence of statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the two measurements pre and post, in favor of telemetric.
3. There were statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the two measurements posttest and delayed, for the benefit of telemetric.
4. There were no statistically significant differences among the middle ranks of the experimental group children grades on a scale writing skills in the dimensional measurement according to gender.

9***. recommendations and proposals of the study***:

In light of the outcome of the current study of the experimental results can determine the following recommendations:

1. organize educational programs and plans for the development of individual writing skills of mentally retarded children who are able to learn in different age groups.
2. Train teachers of mentally retarded children who are able to learn based on their work on how to design individual educational plans and how to apply them.
3. Put a guide for teachers of mentally retarded children who are able to learn how to carrying out the educational plan individual en masse.
4. Increase attention to individual education for mentally retarded children as one of the most effective types of education and most influential in the development of academic skills (reading / writing / expense) for these children.
5. Training of parents of mentally retarded children who are able to learn on how to implement individual educational plan for writing skills and how to evaluate and consider the most effective elements in the success of individual educational plans.

The researcher also offers the following suggestions:

6. Study the effectiveness of the individual educational plan in the development of reading skills of mentally retarded children who are able to learn.
7. Study the effectiveness of a training program to know the teachers of retarded children's level of development mentally and practice in how to design and implementation of individual educational plans.
8. Study of the effectiveness of individual educational plan account in the development of skills of mentally retarded children who are able to learn.
9. Study the effectiveness of a training program to develop the level of practice of parents to implement individual educational plans designed for their children.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education

The Effectiveness Of Individual Educational Plan In The Development Of Writing Skills Among The Mentally Retarded Who Are Able To Learn In The Province Of Damascus

A Thesis Introduction For A Master's ***Degree*** In Special Education

Prepared by

Noor Ibrahim

The supervision of Dr

Azaar Abbas abd alattief

Assistant Professor in Special Education

Faculty of Education - University of Damascus

$\frac{m2015-2016}{h1437-1438}$ *Damascus*