وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة د. يحيى فارس - المدية –

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص التربية الخاصة

برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د الطور الثالث شعبة علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة

اعداد الطالبة:

- مريم حيولة

اشراف الأستاذ الدكتور:

- عادل أتشي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة	الجامعة
سعاد عباسي	أستاذة التعليم العالي	رئيسا	جامعة يحيى فارس المدية
عادل أتشي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة يحيى فارس المدية
رابح شليحي	أستاذ محاضر-أ-	مناقشا	جامعة يحيى فارس المدية
سعاد رباحي	أستاذة محاضرة -أ-	مناقشا	جامعة يحيى فارس المدية
زوينة حلوان	أستاذة التعليم العالي	مناقشا	جامعة البويرة
مركون هيبة	أستاذة التعليم العالي	مناقشا	جامعة الخميس

السنة الجامعية:

2023 - 2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى نور قلبي وقرة عيني وتاج رأسي إلى الذي علمني الوقار والكفاح

إلى الذي إذا مشيت ذكرته استقام المسار.....إلى حبيبي

أبي الغالي

أطال الله في عمرك وجعلك سندا لي.

إلى أحلى ما في الوجود وقرة عيني إلى أحن صدر إلى حبيبتي الغالية

أمي الحنونة

إلى أعظم نعمة من الله عليا إلى أخواتي سمية، أسماء، ريحانة

إلى شمعة البيت وسر بهجتها إلى حبيبتي

بشرى، حفصة

إلى من جعلها الله أختي وصديقتي ورفيقة دربي .. **أسيا**

إلى كل من علمني حرفا وزادني قدرا

كلمة شكر

الشكر لله كثيرا والحمد لله حمدا كبيرا الذي أعانني وقدرني

على إنجاز هذا العمل

يشرفني أن أخص جزيل الشكر والعرفان

إلى أستاذي المشرف البروفيسور" **عادل اتشي**" الذي أشرف

على هذه الدراسة والذي أمدني بالدعم المتواصل

وفاض علي بعلمه، لك كل التقدير والاحترام.

كما أخص بالذكر أستاذتي الغالية" **كوثر شراير**" شكرا لدعمك الدائم

طوال فترة دراستي.

إلى الأستاذ " **رابح شليحي**" شكرا على توجيهاتك ودعمك لي

أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

فالشكر الجزيل إلى كل من كان مساندا لي لإتمام عملي.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، تم تحديد مستوى المعرفة العامة التي ينبغي تحسينها المتمثلة في:(إدراك مفاهيم الزمان–المكان–إدراك العلاقات–معرفة الاتجاهات–المهارات الحركية الدقيقة).

تكونت عينة الدراسة من 22 تلميذ مصاب بعرض داون بقسم السنة الثالثة ابتدائي مدرسة إبراهيم الرحماني بالمدية، تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين، أحدهما تجريبية طبق عليها البرنامج الإرشادي، والأخرى ضابطة لم تخضع لأي إجراء تدريبي.

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على استبيان المعرفة العامة (من إعداد الباحثة) لقياس مستوى أداء أفراد العينة قبل تطبيق البرنامج وبعده (القياس القبلي، القياس البعدي) إلى جانب ذلك طبقت البرنامج الإرشادي الذي صمم من أجل تحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ متلازمة داون، تكون من 29 جلسة إرشادية (من إعداد الباحثة)، كما استعانت الباحثة ببعض الأساليب الإحصائية من أجل دراسة الخصائص السيكومترية للاستبيان ودراسة الفروق.

قامت الدراسة على مجموعة من التساؤلات:

*ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة؟

–هل توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي؟

ولمعالجة البيانات المتحصل عليها بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وتفريغ أدوات الدراسة، قمنا باستخدام الوصفي والاستدلالي من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

للبرنامج الإرشادي المقترح فعالية دالة إحصائيا في تحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي.

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

–توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

توصلت الدراسة إلى تحقيق مجمل فرضيات الدراسة وبالتالي فعالية البرنامج المقترح في تحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، وفي الأخير خلصت الدراسة بجملة من الاقتراحات يمكن الاستفادة منها في تطوير النظام الدمج لفئة متلازمة داون.

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

Abstract :

The current study aimed to identify the effectiveness of a proposed counseling program to improve the level of general knowledge Dawn Pupil classes in the third year primary school. The level of general knowledge that should be improved has been determined, represented in: (awareness of time-space concepts-awareness of relationships-knowledge of directions-fine motor skills). The sample of the study consisted of 22 students with Down syndrome in the third year elementary school department, Ibrahim Al-Rahmani School in Medea. The sample members were divided into two equal groups, one of which was an experimental group that was subjected to the counseling program, and the other was a control group that did not undergo any training procedure

The study based of folows questions:

* What is the effectiveness of the proposed counseling program to improve the level of general knowledge among the students of the merged classes in the third year of primary school?

- Are there statistically significant differences between the experimental group and the control group in the pre-procedure on the general knowledge questionnaire among the Dawn Pupils of the integrated classes in the third year of primary school?

- Are there statistically significant differences between the post-measurement and the post-procedure of the experimental group on the general knowledge questionnaire among the students of the integrated classes in the third year of primary school in favor of the post-procedure?

- Are there statistically significant differences in the post-measurement between the control group and the experimental group among the students of the integrated classes in the third year of primary school on the general knowledge questionnaire?

- Are there statistically significant differences for the post-measurement between the experimental groups according to gender among the Dawn Pupils the integrated classes in the third year of primary school on the general knowledge questionnaire?

- Are there any statistically significant differences between the axes of the general knowledge questionnaire of the experimental group among the students of the integrated departments in the third year of primary school?

The appropriate experimental approach adopted for the control and experimental groups with two pre and post measurements.

undergo any training procedure. In this study, the researcher relied on a general knowledge questionnaire (prepared by the researcher) to measure the level of performance of the sample members before and after applying the program (pre-measurement, post-measurement). Which consists of 29 counseling sessions assises , used some statistical methods in order to study the psychometric characteristics of the questionnaire and study the differences.

In order to process the data obtained after applying the extension program, and emptying the study tools, we used the descriptive and inferential through the use of the SPSS program, and after statistical processing of the data, the study resulted in the following results:

The proposed counseling program has a statistically significant effectiveness in improving the level of general knowledge among the students of the merged departments in the third year of primary school.

- There are statistically significant differences between the experimental group and the control group in the pre-procedure on the general knowledge questionnaire among the students of the integrated departments in the third year of primary school.

- There are statistically significant differences between the pre-procedure and the post-procedure of the experimental group on the general knowledge questionnaire among the students of the integrated departments in the third year of primary school in favor of the post-procedure.

- There are statistically significant differences in the post-measurement between the control group and the experimental group among the Dawn Pupils of the integrated classes in the third year of primary school on the general knowledge questionnaire.

- There are statistically significant differences for the post-measurement between the experimental groups according to gender among the students of the integrated departments in the third year of primary school on the general knowledge questionnaire.

- There are differences between the axes of the general knowledge questionnaire of the experimental group among the Dawn Pupils of the integrated departments in the third year of primary school.

it reached to achieve the overall hypotheses of the study and thus the effectiveness of the proposed program in improving the level of general knowledge among students of integrated classes in the third year of primary school, and the study up with a number of proposals suggestions that can be used in developing the integrated system for the category Down syndrome.

الفهرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
ملخص البحث	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ-ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	07
1-الإشكالية	09
2-الفرضيات	15
3-تحديد مفاهيم الدراسة	15
4-الأهداف	19
5-الأهمية	20
6-الدراسات السابقة	20
7-تعقيب على الدراسات السابقة	31
8-علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية	33
الفصل الثاني: مستوى المعرفة العامة	34
تمهيد	36
1-تعريف المعرفة العامة	36
2-المعرفة العامة عند مايكل بست	39
3-المعرفة العامة عند بياجيه	40
4-مستويات المعرفة العامة	44
4-1-إدراك مفاهيم المكان	44
4-1-1-مفهوم إدراك المكان.	45
4-1-2- العوامل المتدخلة في اكتساب المكان	46

4-1-3-مراحل تعلم المفاهيم المكانية.	46
4-1-4-مظاهر اضطراب مفاهيم المكان.	47
4-2-الزمان	48
4-2-1-مفهوم الزمان	50
4-2-2-تكوين الزمن لدى الطفل	51
4-2-3-إدراك مفهوم الزمان	51
4-2-4-مظاهر اضطراب مفهوم الزمان	58
4-3-إدراك العلاقات	59
4-3-1-تعريف الإدراك	60
4-3-2-طبيعة عملية الإدراك	62
4-3-3-تكوين عملية الإدراك	63
4-3-4-العوامل التي تؤثر على الإدراك.	64
4-3-5-إدراك العلاقات مع الأشياء	65
4-3-6-إدراك العلاقات مع الناس	66
4-4-المهارات الحركية الدقيقة	66
4-4-1-تعريف المهارات الحركية.	66
4-4-2-المهارات الحركية لدى الأطفال العاديين.	67
4-4-3-الخصائص النفسية الحركية لدى طفل متلازمة داون.	72
4-4-4-النمو الحركي عند طفل متلازمة داون.	76
5-مستوى المعرفة العامة عند طفل متلازمة داون	78
5-1-الصعوبات في اكتساب المفاهيم المكانية عند طفل متلازمة داون	79
5-2-مشاكل بناء مفهوم إدراك الزمان عند طفل متلازمة داون	80
5-3-اضطراب الإدراك عند طفل متلازمة داون	81
5-4-اضطراب تطور المهارات الحركية الدقيقة عند طفل متلازمة داون.	82
خلاصة الفصل	85
الفصل الثالث: تلاميذ الأقسام المدمجة (متلازمة داون)	86
تمهيد	89
1-الدمج المدرسي	89

1-1-مفهوم الدمج المدرسي	89
1-2-أهداف الدمج المدرسي	90
1-3-دواعي الدمج المدرسي	92
1-4-أنواع الدمج المدرسي	93
1-5-شروط الدمج المدرسي	94
1-6-واقع الدمج المدرسي	95
1-6-1-واقع الدمج المدرسي في الجزائر	95
1-6-2-واقع الدمج المدرسي في العالم	96
1-7-كيفية إدماج المتخلفين عقليا وتأهيلهم	99
2-تلميذ متلازمة داون المدمج	102
2-1-الجانب القانوني للأقسام المدمجة	102
2-2-تعريف القسم المدمج	105
2-3-تلاميذ الأقسام المدمجة	106
2-4-خصائص الدمج في الأقسام المدمجة	107
2-5-الأسس التي تقوم عليها طرق تعليم المتخلفين عقليا	109
2-6-أهداف تعليم المتخلفين عقليا	110
2-7-متطلبات البرنامج التربوي للطفل المدمج	111
2-8-التكفل التربوي بأطفال متلازمة داون بالجزائر	112

2-9-البرنامج الدراسي لتلميذ متلازمة داون في الأقسام المدمجة	113
2-10-تحديد الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة لدى تلميذ القسم المدمج	116
خلاصة الفصل	118
الجانب التطبيقي	119
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	120
1-منهج الدراسة	123
2-الدراسة الاستطلاعية	124
2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية	125
2-2-الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية	125
2-3-عينة الدراسة الاستطلاعية	125
3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	125
4-الدراسة الأساسية	126
4-1-عينة الدراسة	126
4-2-حدود الدراسة	128
5 -أدوات الدراسة	128
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	185
تمهيد	187
1-عرض النتائج	187
2-اختبار الفرضيات	192
3-تفسير ومناقشة النتائج	198
الاستنتاج	208
الخاتمة	210
اقتراحات الدراسة	211
المراجع	215
الملاحق	228

قائمة الجداول

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مراحل نمو المعرفي عند بياجيه	43
02	يمثل مراحل اكتساب المفاهيم المكانية حسب العمر	47
03	يمثل مراحل اكتساب المفاهيم الزمنية عند الطفل	57
04	مراحل القدرات والاحتياجات لكل مرحلة	68
05	لمقارنة المكتسبات النفس حركية لدى طفل عادي وآخر مصاب بالتريزومية 21	74
06	يبين معدل اكتساب الأطفال ذوي متلازمة داون لبعض المهارات الحركية مقارنة بأقرانهم العاديين.	75
07	مراحل تطور المهارات الأساسية (النفسية الحركية) لدى أطفال متلازمة داون	84
08	تطور الدماغ	98
09	تصنيفات وأشكال التخلف العقلي وأسبابه	100
10	نسبة حدوث متلازمة داون حسب عمر الأم	103
11	يوضح الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة لسنوات 1 -2-3 إبتدائي	117
12	يوضح التصميم التجريبي المستخدم	123
13	يوضح توزيع عينة الدراسة	126
14	يوضح خصائص المجموعة الضابطة	127
15	يوضح خصائص المجموعة التجريبية	127
16	يوضع الخطة المتبعة لسير شبكة الملاحظة	131
17	يوضح قيمة الترابط بين نتائج المجموعة 01 ونتائج المجموعة 02 للعينة الإستطلاعية.	132
18	ثبات الإستبيان	132
19	يبين معاملات الإرتباط لكل بند	133
20	يوضح العلاقة بين المحور والمقياس الكلي	134
21	يوضح عدد جلسات البرنامج الإرشادي	140

22	يبين محتوى البرنامج الإرشادي	184
23	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	187
24	نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	188
25	نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	188
26	نتائج المجموعة التجريبية في الإجراء القبلي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	189
27	نتائج المجموعة الضابطة في الإجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	190
28	نتائج المجموعة الضابطة على الإجراء البعدي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	190
29	نتائج المجموعة التجريبية على الإجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	191
30	نتائج أفراد المجموعة التجريبية على الإجراء البعدي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي	192
31	بيين قيمة معامل الأثر	193
32	يبين اختبار الفروق الاجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية	194
33	يبين اختبار الفروق الاجراء القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية	194
34	يبين الفروق للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة	195
35	يبين الفروق للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قسم مدمج على مقياس المعرفة العامة	196
36	يبين الفروق بين محاور المعرفة العامة المجموعة التجريبية تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قسم مدمج	197

مقدمة

مقدمة:

ظهرت التربية الخاصة التي تعد بمثابة الخدمات التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات التربوية، قصد تحقيق كفاءة مهنية وشخصية لهم لإعدادهم للاندماج في المجتمع، وبزيادة الاهتمام بهذا المجال والبحوث حول الإعاقة بأبعادها الصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية، أخذ العالم ينظر إلى المعاقين نظرة أكثر عمقا وجدية وأكثر إنسانية لفهم احتياجاتهم وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتربوية المناسبة واللازمة لهم والتي تمكنهم من العودة للمجتمع والمشاركة فيه، ومن هنا ظهرت التربية الدمجية أو نظام الدمج المدرسي كخيار تربوي يقضي بضرورة تفاعل الأطفال" العاديين" وذوي الاحتياجات الخاصة في نفس المواقف التربوية.

ورغم بساطة التعريف المقدم من الناحية النظرية فإن التطبيق الفعلي والممارسة الميدانية مختلفان جدا عن الفلسفة التربوية وأدبياتها، وهذا الفرق بين النظرية والتطبيق يستلزم توفر مشروع تربوي جيد يحمله نظام الدمج كما يتطلب إرادة سياسية كبيرة وتغييرا عميقا في الاتجاهات نحو ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة فئة الإعاقة العقلية لإنجاح الدمج والوصول إلى غاياته وأهدافه.

ولضمان نجاح تجربة الدمج المدرسي، لا بد من توفير متطلبات أهمها توفير برامج تربوية تستجيب للحاجات التربوية الخاصة للطفل من جهة وتحقق أهداف الدمج المدرسي من جهة أخرى، والجزائر كباقي الدول النامية لا تزال التربية الخاصة بها تخطو أولى خطواتها ولم تحدد بعد طبيعتها وخلفيتها حيث أنشئت ابتداء

من الثمانينات مراكز متخصصة عبر أنحاء الوطن للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة لم تستوعب الطلب المتزايد عليها كما أنها لا تنتشر ابتداءا من الثمانينات مراكز متخصصة عبر أنحاء الوطن للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة لم تستوعب الطلب المتزايد عليها كما أنها لا تنتشر بشكل متساوي ومعظم هذه المؤسسات هي مراكز داخلية، يزداد الطلب عليها كل عام ما أدى إلى اكتظاظها ونقص مستوى الخدمات بها، فأنشئت مدارس نهارية والمراكز الطبية البيداغوجية لتخفيف الضغط على المؤسسات الداخلية.

باعتبار الجزائر عضو في منظمة حقوق الإنسان وحقوق الطفل UNESCO و UNICEF كانت من بين الدول التي وقعت على قرار ضرورة إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدراس العادية، وقد اتخذت وزارة التربية الوطنية قرار متعلق بالاتجاه الدمج المدرسي حيث اتخذت عدة إجراءات لتطبيق الدمج

المدرسي بإصدار التشريعات وتطبيقها من خلال فتح أقسام خاصة على مستوى الابتدائيات العادية لكن شملت الفئة التقليدية من الإعاقة الحسية (صم، بكم ومكفوفين).

وتعتبر متلازمة داون من فئات الإعاقة العقلية فقد تطور الاهتمام بها كباقي فئات الإعاقة ابتداءا من 1959 تاريخ اكتشاف الخلل في التوزيع الكروموزومي حيث ازدادت البحوث حول فئة متلازمة داون، شمل ذلك البحوث التربوية أيضا، وقد تم إدماجهم في المدارس العادية ابتداءا من 1975 بفرنسا.

وأما في الجزائر فإن فكرة الدمج المدرسي للمعاقين عقليا لم تطرح على مستوى عال ولا يزال الحديث عن ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة وطرق تعليمهم لم ترق إلى التكفل الفعلي والإهتمام الجاد، لكن بزيادة الوعي وتسارع تغير الإتجاهات العالمية نحو ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة تم دمج الأطفال المصابين بمتلازمة داون بالروضة على مستوى العاصمة (روضة بوارسو) التابعة لشركة سونطراك ابتداءا من 1975 وانطلقت فعليا عام 1979.

احتذاءا بما يجري وبما جرى في الدول الأوروبية، تم تأسيس جمعية الإدماج المدرسي والمهني للأطفال المصابين بمتلازمة داون ابتداءا من سنة 1992 ودمج الأطفال في مدرسة التعليم المكيف" علي رملي" ببن عكنون، واستطاعت الجمعية عام 2002 دمج الأطفال المصابين بمتلازمة داون في المدرسة العادية وذلك بفتح أقسام خاصة بابتدائية " علي بوناب" بالشراكة مع وزارة التربية الوطنية.

وعليه استفاد طفل متلازمة داون من الدمج المدرسي في المدرسة الجزائرية، ولإنجاح هذه التجربة لابد أن تحمل مشروعا تربويا، ولا بد لها من متطلبات متعلقة بالإتجاهات نحو الدمج والبيئة التربوية من معلمين مختصين ووسائل تعليمية وبرامج تربوية ملائمة، ولعل أبرز مشكل قد يواجه المختصين لإنجاح تجربة الدمج المدرسي للأطفال المصابين بمتلازمة داون هو إعداد برامج تتناسب مع الاحتياجات التربوية الخاصة للتلاميذ، ومع الهدف من الدمج المدرسي في حد ذاته وهو تحقيق كفاءة شخصية واجتماعية وتحقيق مستوى معين من الأداء الأكاديمي للتلميذ في المواد الأساسية: رياضيات، كتابة، قراءة.

ومن هنا ظهرت مشاريع الإدماج في المدارس العادية أين يتلقى الطفل التعليم العادي المكيف مع الوسائل التربوية الضرورية والاهتمام الخاص من أجل مساعدته على تحسين مكتسباته، إلا نجاح عملية الدمج يعتمد بشكل كبير على طرق وأساليب التدريب التي يتلقاها الطفل.

وتتمثل اضطرابات الأطفال المصابين بمتلازمة داون أساسا في قصور في القدرات العقلية وتأخر في النمو اللغوي، وتدني مستوى التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتدني مستوى المعرفة العامة، مما يؤثر على التوافق النفسي والمعرفي في ضل غياب برامج التدريب على المهارات اللغوية والتواصل اللفظي اللازمة لنمو هذه المهارات.

إذ تؤكد الأدبيات العالمية أن الطفل الذي يعاني من متلازمة داون لا يصل إلى المعايير السلوكية المتوقعة من الأطفال في مثل سنه وهذا في مختلف المجالات: كالاعتناء بالنفس، المهارات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، المهارات الأكاديمية، المهارات المعرفية، ويميل هؤلاء الأطفال إلى المشاركة مع الأطفال الأصغر منهم سنا في ممارسات اجتماعية معينة، ومن ثم فهم غير قادرين على مسايرة الاخرين ، حيث يتميزون بقصور في عمل الذاكرة كما يعانون من ضعف في المعرفة العامة والتي تتمثل في الجانبية–البنية المكانية–الزمانية–الإدراك الحركي–التناسق الحركي–إدراك العلاقات–معرفة الاتجاهات.

و يعد ضعف المهارات المعرفية والمتمثلة في المكتسبات الأولية للطفل من أبرز خصائص فئة متلازمة داون وهذا راجع لإعاقتهم العقلية التي تتراوح ما بين المتوسطة والخفيفة، حيث يتميزون بقصور في عمل الذاكرة كما يعانون من ضعف في التميز والتعرف على الأشياء وكذا إدراك العلاقات الفضائية والزمنية والمكانية ، إلى جانب ذلك يعانون من اضطرابات لغوية خاصة التي تتعلق باللغة الاستقبالية حيث يصعب عليهم فهم العلاقات الدلالية، إذ يصعب عليهم اكتساب هذه المهارات المعرفية، إلا بإخضاعهم لبرامج تدريبية مدروسة ومبنية من قبل أخصائيين في مجال التربية الخاصة، وفي هذا الصدد يؤكد مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) أنه يجب أن تتوفر المهارة اللازمة في استخدام التقنيات التعليمية الخاصة ، لدى معلمي التربية الخاصة، والقدرة على توفير بيئة تعليمية هادفة تتماشى مع خصائص نموهم و تسهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة كما تؤكد الجمعية على أن يقوم الأخصائيون والمعلمون بمساعدة التلاميذ على استخدام وسائل التواصل المختلفة التي تسهم بتعلم هذه الفئة في إدماج بالمجتمع الخارجي (CEC,2003).

ونجد من أهم الوسائل التي تتناسب مع القدرات العقلية لهذه الفئة هو تصميم البرامج الإرشادية التي تساهم وتساعد بشكل كبير في تحسين عملية التعليم لفئة متلازمة داون وذلك لارتباطها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة كالاهتمام بالأهداف السلوكية القصيرة والبعيدة المدى واستعمال أساليب تعديل السلوك من خلال التعلم بالتقليد والنمذجة والتعزيز.

بناءا على هذا انصب اهتمامنا من خلال هذه الدراسة حول فئة الأطفال المصابين بمتلازمة داون المدمجين بأقسام خاصة في المدارس الإبتدائية، وتأتي الدراسة الحالية في نفس السياق لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

وسعيا لتحقيق أهداف هذه الدراسة قسمنا عملنا إلى خمسة فصول، منها ثلاثة فصول نظرية وفصلان تطبيقيان.

تم تخصيص الفصل الأول كمدخل للدراسة حيث تضمن الإشكالية والفرضيات الدراسة بالإضافة إلى أهداف وأهمية الدراسة وكذا تحديد المصطلحات ثم عرضنا بعض الدراسات السابقة والتي لها علاقة مع موضوعنا، وأخيرا قمنا بالتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فتضمن مستوى المعرفة العامة، انطلقنا من تمهيد يليه تعريف المعرفة العامة ثم تطرقنا إلى المعرفة العامة عند مايكل بست وعند بياجيه وإلى مستويات المعرفة العامة والتي كانت محور دراستنا وتمحورت على:(إدراك مفاهيم المكان، إدراك مفاهيم الزمان، إدراك العلاقات، المهارات الحركية)، ومستوى المعرفة العامة عند طفل متلازمة داون والمتمثلة في الصعوبات في اكتساب المفاهيم المكانية عند طفل متلازمة داون ومشاكل بناء مفهوم إدراك الزمان عند طفل متلازمة داون واضطراب الإدراك عند طفل متلازمة داون واضطراب تطور المهارات الحركية الدقيقة عند طفل متلازمة داون

وتطرقنا في الفصل الثالث إلى تلاميذ الأقسام المدمجة (متلازمة داون) وتم تقسيمه إلى عنصرين: 1-الدمج المدرسي وتم العرض فيه مفهوم الدمج والأهداف ودواعي بالإضافة إلى واقع الإدماج المدرسي وكيفية إدماج متخلفين عقليا وتأهيلهم. 2: تلميذ متلازمة داون المدمج وتم التطرق فيه إلى الجانب القانوني وتعريف القسم المدمج بالإضافة لتلاميذ الأقسام المدمجة وأسباب وعوامل التواجد في الأقسام المدمجة وخصائص الإدماج وأهداف الإدماج ودمج أطفال متلازمة داون في المدارس العادية، بالإضافة إلى مراحل

التكفل التربوي بأطفال متلازمة داون في الجزائر و البرنامج الدراسي لتلميذ متلازمة داون في الأقسام المدمجة والحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة لدى القسم المدمج.

وأما الجانب الثاني من الدراسة الحالية وهو الجانب التطبيقي، حيث يشمل على فصلين، الفصل الرابع خاص بالجانب المنهجي للدراسة، وفيه تم التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي تشمل على (حدودها الزمانية والمكانية، عينة الدراسة الاستطلاعية) ثم الدراسة الأساسية التي تشمل منهج الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات الدراسة وإجراءات الدراسة.

أما الفصل الخامس تم عرض فيه النتائج الإحصائية المتحصل عليها، ثم اختبار نتائج الفرضيات، ثم تفسير ومناقشة النتائج انطلاقا من الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي الأخير تم عرض الاستنتاج العام للدراسة، والخاتمة بالإضافة إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1-الإشكالية

2-فرضيات الدراسة

3-تحديد مفاهيم الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-أهمية الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-تعقيب على الدراسات السابقة

8-علاقة الدراسة السابقة بالدراسة الحالية

الإشكالية:

يعتبر موضوع مناهج الأطفال المتخلفين عقليا وأساليب تعليمهم وتدريسهم ودمجهم من الموضوعات العامة في مجال التربية الخاصة، فالتربية الخاصة لا تتعامل مع الأطفال وفق قاعدة عامة وموحدة في النمو كالأطفال العاديين، ولكنها تنظر إليهم كحالات فردية، وإن عملية قياس وتشخيص وتقييم قدراتهم أمر ضروري منذ البداية لتحديد مستوى سلوكهم الحالي وبالتالي تطوير المناهج والأساليب والبرامج التعليمية المناسبة لهم، وتتحقق أهداف التربية التي تسعى تحقيقها من خلال المنهج الذي يتضمن مجموعة منظمة من الخبرات التعليمية التي يقدمها النظام التربوي لتحقيق أهداف التربية.

ومهما كانت درجة الإعاقة الذهنية فإنها تؤثر على الوظائف المعرفية للطفل، إلا أن حدة التأثير تختلف بحسب اختلاف درجة الإعاقة وسن ظهورها بالإضافة إلى العملية التكفلية والتي تتم بصفة مبكرة أو متأخرة، فكلما كانت الإعاقة شديدة والكفالة متأخرة كلما اشتدت الأضرار والمساوئ على الطفل والعكس صحيح.

فطفل متلازمة داون تضطرب لديه كل الوظائف المعرفية فنجده متأخرا في نموه الحسي وبالتالي يعاني خلل في ظهور الوظيفة الرمزية، ومتأخرا في اكتسابه للتخطيط الجسدي وفي عدة معارف.

من أهم المفاهيم الأساسية والقاعدية التي يجب على الطفل اكتسابها، هي المعرفة العامة، فهي عبارة عن مهارات أولية يكتسبها الطفل وتتضمن مهارات (صورة الجسم، الجانبية، المكان، الزمان، الإدراك الحركي، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات التناسق الحركي، المهارات الحركية الدقيقة) ،وخاصة إدراك مفاهيم المكان ، إدراك مفاهيم الزمان ،إدراك العلاقات ،المهارات الحركية الدقيقة ،نظرا لأهميتها في عملية التعليم، فهي تساعد على تعلم باقي المواد الأساسية كالقراءة والكتابة، والرسم وحتى المواد اللغوية والرياضيات، وفق مستوى تعلم الطفل.

كما اجتمعت الأدبيات العربية نذكر منها: العزة (2000) أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور واضح في القدرات الوظيفية للجوانب العقلية المسؤولة عن التعلم كالإدراك، والانتباه، والتمييز، والتذكر، وذلك ناتج عن بطء النمو العقلي لديهم وتدني نسبة الذكاء، فهم يحتاجون إلى وقت أطول لاكتساب المهام وتعلمها وتخزينها، وإلى وقت إضافي لممارسة وتعميم هذه المهام والمعلومات والمحافظة عليها، كما يواجهون مشكلات اللغة مما يحد من اكتسابهم للمهارات المعرفية الأولية ومن استفادتهم للبرامج التربوية المقدمة لهم.

فقد بينت العديد من الدراسات السابقة على أهمية وضرورة نمو المعرفة العامة لدى طفل متلازمة داون، وهذا ما أشارت إليه (هدى خرباش، 2006) " إلى أن تعليم وتأهيل المتخلفين ذهنيا يشبه تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين في بعض النواحي، ويختلف عنه في نواحي أخرى فالطفل المتخلف ذهنيا له نفس حاجات الطفل العادي، كما أنه يختلف عن الطفل العادي في مستوى التفكير والانتباه والتذكر، مما يؤدي إلى اختلاف في مستويات العمليات المعرفية التي يتعلمها، فيتعلم العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي، ويجد صعوبة في تعلم المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد" (هدى خرباش، 2006).

حيث يرى بياجي Piaget أن هذه العمليات المعرفية كالفضاء والتمثيل الذهني لها دور مهم في النمو المعرفي والذهني وذكاء الطفل، وتساعده على اكتساب مهارات النمو ونضجه العصبي ولا يكتسب الطفل مثل هذه العمليات المعرفية إلا إذا توافرت لديه الشروط الضرورية لذلك، فأي خلل أو نقص في هذه الشروط يؤدي إلى خلل أو صعوبة في اكتساب هذه العمليات المعرفية.

و حسب ما أشار إليه بياجي (Piaget, 1968, p74) "من المتعارف أن هناك تراجع في مراحل النمو لدى طفل متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي"، إذ يعد مفهوم المعرفة العامة من المفاهيم اللغوية التي يتأخر اكتسابها عند طفل متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي.

فتأخر الطفل في اكتسابه لمفهوم المعرفة العامة، كمفهوم الصورة الجسدية وإدراكه للمكان والزمان والحجم وعدم تمييزه بين الأشكال المتشابهة هذا كله يكون سببا في عدم تنظيمه لفضائه وبالتالي لا يستطيع طفل عرض داون من اكتساب المعرفة العامة بالطريقة السوية. فنجده دائما ما يكون لديه تأخر على مستوى اكتسابه للبنية الفضائية وتأخر نموه الحسي الحركي والذي يعتبر بمثابة الأرضية التي يتم فيها تشكيل وبناء الطفل لمفهوم المعرفة العامة والذي يشكل إطارا مرجعيا وضروريا مثله مثل باقي المفاهيم الأساسية الأخرى.

ويشير زيدان السرطاوي وكمال سيسالم (1992) "إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في الوظائف والعمليات العقلية الضرورية للعمل الأكاديمي خاصة العمليات العقلية العليا كالذاكرة والانتباه والتفكير والإدراك والتجريد والتعميم، ويجدون صعوبة في الاتصال والتعبير وكذا الحركة" (زيدان، كمال، 1992).

وتشير Monique Cuilleret (1981) " إلى أن الفهم لدى الطفل المصاب بمتلازمة داون يتطور بنفس طريقة التي يتطور بها الطفل العادي، ولكن مع وجود تأخر لديه، حيث تظهر عليه صعوبات في تنظيم الفكر والربط بين العبارات، كما يعاني أيضا من تأخر في اكتساب المفاهيم الزمانية والمكانية كالكلمات الدالة على أيام الأسبوع، الأشهر، الفصول، فمن الصعب أن يكتسبها قبل سن 12 أو 13 سنة، كما أن فهم مفردات الصورة الجسدية لا تكون مكتسبة لديه حتى سن 6 سنوات" (Cuilleret M,1981,p47-48).

كما توجد لديهم صعوبة في تكييف إشاراتهم واكتشاف أطراف جسمهم وتحديد موضعها في الحيز وتنسيق نشاطاتهم المختلفة، باعتبارهم يعانون من مشاكل في التكيف مع الزمن والحيز، حيث تشكو هذه الفئة من ضعف كبير في هذا الجانب (مفاهيم الزمان والمكان) التي تعد ضرورية بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وذلك تسهيلا لنشاطاتهم والسماح لهم بالتحرك بكل حرية في أي اتجاه أو أية وضعية كانت دون الاعتماد على الاخرين في قضاء حاجاتهم اليومية.

وقد أشارت غيليريت Guilleret "إلى أنه بإمكان تعليم المتخلفين ذهنيا خاصة الحاملين لمتلازمة داون مهارات عليا إذا تم تدريسهم بطريقة بناءة ومنظمة، وكلما نقص مستوى الذكاء والقدرات الذهنية لدى الطفل يحتاج إلى التدريب لمدة أطول، وأن تعديل الأهداف التعليمية، وتحديدها بشكل أكثر دقة يؤدي إلى نمو معرفي أكثر تطورا" (Guilleret, 2007, P66).

ونظرا للمتغيرات الكثيرة التي تعيق تعلم هذه الفئة داون، استلزم تكفلا خاصا بالمراكز التعليمية، وقد لا يمكن جمع وتعليم جميع هؤلاء، لظروف عديدة من أهمها بعد السكن عن المراكز، أو عدم قدرة الاستيعاب، وعدم اكتساب بعض المهارات الاجتماعية عن الانداد العاديين، ظهرت فكرة جديدة في العالم التربوي، وهي الإدماج في الأقسام العادية، أي مشاركة هؤلاء الاطفال لعرض داون في المدارس مع التلاميذ العاديين.

و قام عدد من الباحثين بدراسات اكتساب طفل متلازمة داون للمعرفة العامة ودور الدمج المدرسي في ذلك دراسة كولوزي وبولو (Colozzi,Pollow,1984) ودراسة (خليدة يعلاوي، 2012/2014/2019) ودراسة (ماهوني واخرون،2001) ودراسة أباريسيو (Aparicio,2009) بالإضافة لدراسة نانسي كلين وسافورد (Safford and Kelein,1978) ودراسة تشن واخرون (Chen,et.all,2014) ودراسة (العنزي، 2004)، دراسة (سماح نور محمد وشاحي، 2003)، بالإضافة لدراسة (مريم نور الدين وفادية علوان، 2006)، ودراسة (زينات فطيمة، 2010).

وبهذا فقد تزايد الاهتمام بأهمية الرعاية التربوية والاجتماعية لهذه الفئة من الأطفال، حيث تحرص العديد من الدول إلى إنشاء مؤسسات عامة وتستقبل هؤلاء الأطفال في سن الدراسة، ويعمل فيها فريق تربوي طبي اجتماعي كامل مؤلف من معلمين ومربيين وأخصائيين. والجزائر ليست بمنأى عن هذه التغيرات والحركات التربوية فقد بادرت في استقبال الفكرة وتطبيقها ، و بناءا على القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق ل 13 مارس سنة 2014 ، الذي يحدد كيفية فتح أقسام خاصة للأطفال المعاقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية ،اتفقت وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة مع وزارة التربية الوطنية حول جملة الشروط التي من خلالها تفتح المدارس الخاصة، ضمن المادة 22 وذلك إيمانا بأهمية الدمج ومسايرة للدول الأخرى، وبموجب المادة 2، 3، 4، حددت الشروط الدنيا للالتحاق بالأقسام الخاصة بحيث خص المعوقون فقط الذين لا يمكنهم مزاولة الدراسة في المدارس العادية، وذوي الإعاقة الخفيفة بالنسبة للإعاقة الذهنية وهذا بتوجيه من طرف المجلس النفسي البيداغوجي للمؤسسة التعليمية، وتحت إشراف مدير مؤسسة التربية والتعليم (الجريدة الرسمية، العدد 34، 2002).

فحسب ما أشار إليه الألوسي وخان فإنه تتطور بعض المفاهيم عند التلاميذ عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة، بينما تعتمد مفاهيم أخرى في تطورها وتشكيلها على الخبرة داخل المدرسة ذاتها. بقولهما: " المفاهيم تحتاج إلى درجة من القدرة على الاستدلال وعلى نمو بعض المفاهيم الأخرى وفي مقدمتها نمو مفاهيم العدد، فالطفل لا يستطيع إدراك معنى الشهر إلا إذا تكونت عنده الفكرة الصحيحة عن العدد والفكرة الصحيحة عن الأسبوع، ولذلك فإن هذه المفاهيم تحتاج بالإضافة إلى النمو في العمر إلى الخبرات التي يستمدها من حياته الخاصة في البيت والمدرسة" (الألوسي وخان، 1983، ص 214) .

وقد أكدت مونيك Monique "أن الأطفال المدمجين الحاملين للتثلث الصبغي 21 بحاجة إلى كفالة خاصة، وأن الإدماج المدرسي يعطي لهم فرصا عديدة للتحسين من قدراتهم "(Monique Cuilleret, 2003).

ويحتاج تعليم أطفال متلازمة داون في الأقسام مدمجة إلى منهاج يتلائم مع مستوى نموهم واستيعابهم، فنجده حتى في الفصول الدراسية متأخر عن العاديين من خلال العمر الزمني، فكل فصل دراسي يتطلب سنة ونصف لإكماله وهذا راجع لمدى استيعابهم للمنهاج المقدم لهم، ويصل سن تلميذ متلازمة داون بقسم السنة الثالثة من 11 سنة إلى 17 سنة.

ونجد أن Hallahan kauffman(2000) " أشاروا إلى أن كل الأطفال على اختلاف خصائصهم وتعدد احتيجاتهم قادرون على التعلم، وإذا حدث عكس ذلك فهذا دليل على وجود خلل في عملية التعلم وليس خلل في الطفل نفسه، فلدى ذوي الإعاقة الذهنية الإمكانية والاستعداد للتعلم والاستفادة من المناهج الأكاديمية الوظيفية، لكنهم يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية متنوعة تتفق مع خصائصهم ومع طبيعة المشكلات التي يواجهونها، وتلبي حاجاتهم وميولهم لتحقق التقدم المطلوب في أدائهم وتحصيلهم "(معجنة بنت سالم، 2009).

ومن هنا يتطلب وضع خطط وبرامج تعليمية خاصة، من خلالها يمكن لهذه الفئة الاستفادة الكاملة منها، ومن ثم يمكنهم التكيف نفسيا واجتماعيا ومهنيا، إذا ما تم توجيههم وتعليمهم بصفة جيدة. كما بينت دراسات أخرى أن للبرامج المصممة دور في تحسين من مستوى وقدرات المتخلف ذهنيا.

ويبقى لهذه الشريحة من الأطفال الكثير من الحاجات، ولعل أهمها على الإطلاق في رأي الدراسة الحاجة إلى تكفل علاجي وتربوي خاص، إن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى إجراءات علاجية وتربوية خاصة تنطلق من المحيط الذي يعيشون فيه، هذه الإجراءات لا تشمل مجالي القراءة والكتابة وتقديم المساعدة فيهما فحسب، وإنما تمتد لتشمل مسائل أخرى مختلفة تتصل بالمعرفة العامة للطفل، ونقصد بها تلك الاضطرابات التي تمس الصورة الجسمية والجانبية والبنية المكانية–الزمانية كاضطرابات مصاحبة تحول دون بلوغهم مستويات أفضل من النشاط العقلي والمعرفي، وخاصة ما تعلق منه بإكتساب المبادئ الأساسية.

ومن خلال تجربتنا الميدانية في الأقسام المدمجة للجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزومية (ANIT)، أين لاحظنا أن أغلبية الأطفال المصابين بعرض داون القابلين للتعلم في هذه الأقسام يعانون من قصور في معظم المهارات المتعلقة بالمعرفة العامة كصورة الجسم، الجانبية، المكان، الزمان، الإدراك الحركي، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات، التناسق الحركي، المهارات الحركية إضافة إلى الصعوبة التي تواجه المربين والمعلمين المشرفين على تدريس هذه الأطفال أنهم يواجهون صعوبات في كيفية التعامل مع هذه الفئة من الأطفال، نتيجة قلة البرامج الإرشادية و التدريبية والتعليمية التي تساعدهم على تنمية المهارات المختلفة، ونجد أنه ما زال لحد الان تعليم هؤلاء الأطفال من خلال أساليب التدريس المسطرة من طرف وزارة التربية الوطنية دون الاعتماد على أي برنامج علمي.

ونجد أن البرامج التربوية في الأقسام المدمجة لا تختلف عن البرامج العادية من حيث الأهداف والمحتوى، ولكنها برامج مكيفة حسب طبيعة الحاجة التربوية الخاصة للأطفال، فإن تدريس المعرفة العامة لتلميذ متلازمة داون الذي هو موضوع الدراسة يستلزم تكييف وتعديل للبرنامج، يتناسب مع طبيعة الاحتياجات التربوية.

وقد جاءت فكرة الدراسة إلى الاهتمام بتصميم برامج إرشادية لفائدة تلاميذ متلازمة داون المدمجين وهذا لتحسين المعرفة العامة، إذ أنه يحسن من مستوى استيعابهم لمستوى المعرفة العامة. وعليه فإن الدراسة الحالية تسعى إلى اقتراح برنامج إرشادي وذلك بمحاولة الإجابة على التساؤل التالي:

*ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي؟

وتتفرع عنها مجموعة التساؤلات الفرعية الآتية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة؟

–هل توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي؟

2-فرضيات الدراسة:

- ما مدى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

-توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

3-تحديد مفاهيم الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة مجموعة من المفاهيم والمتمثلة في:

برنامج إرشادي مقترح، مستوى المعرفة العامة، الأقسام المدمجة، تلميذ متلازمة داون المدمج.

3-1-البرنامج الإرشادي المقترح:

يعرفه عطا الله فؤاد الخالدي " هو مجموعة من الأنشطة التي يتضمنها الإطار العام للبرنامج والأهداف الخاصة التي تسعى لتحقيقها تلك الأنشطة المختلفة في النظام التربوي فهو عملية تربوية بناءة تهدف

إلى مساعدة الطالب على فهم شخصيته وتنمية إمكانياته ليستطيع حل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يحقق أهدافه التي تسعى إليها وهذا يحافظ على صحته النفسية" (عطا الله فؤاد الخالدي، 2008، ص41).

التعريف الإجرائي:

هو برنامج ارشادي مقترح (من طرف الباحثة) المبني على القواعد والأسس العلمية والتربوية المستمدة من التعلم تلاميذ متلازمة داون، ويتكون هذا البرنامج من (29) جلسة إرشادية، يهدف إلى تحسين مستويات المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة متلازمة داون السنة الثالثة ابتدائي القابلين للتعلم. وهو مستند على أساليب وفنيات الإطار المعرفي السلوكي لتحسين المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، ويقدم على شكل نشاطات وباستخدام استراتيجيات مختلفة. والاعتماد على مستويات المعرفة العامة (إدراك مفاهيم المكان–إدراك مفاهيم الزمان–إدراك العلاقات–معرفة الاتجاهات–المهارات الحركية الدقيقة) في تنمية المكتسبات الأولية لدى تلاميذ متلازمة داون.

ويؤكد البرنامج على تقديم الخدمات التعليمية لتلاميذ متلازمة داون بعمر يستفادون منه، من حيث قصور تلاميذ داون في مستويات المعرفة العامة بحيث يعتبر هذا المجال مهما وينعكس القصور سلبا على جوانب شخصية التعلم الطفل وحياته اليومية.

3-2-مستوى المعرفة العامة:

المعرفة العامة عبارة عن مهارات أولية يكتسبها الطفل وتتضمن مجموعة من المستويات وهي: (صورة الجسم، الجانبية، إدراك مفاهيم المكان، إدراك مفاهيم الزمان، الإدراك الحركي، إدراك العلاقات، معرفة الاتجاهات التناسق الحركي، المهارات الحركية الدقيقة).

وفي الدراسة الحالية تضمنت مستويات التالية: إدراك المفاهيم المكانية–إدراك المفاهيم الزمانية–إدراك العلاقات–المهارات الحركية الدقيقة.

والتي سيتم الكشف عنها من خلال استبيان المعرفة العامة ومن خلال نشاطات البرنامج الإرشادي المصمم في الدراسة (المستويات الضعيفة المتوسطة والمرتفعة).

3-2-1-مفهوم إدراك المكان:

التعريف الإجرائي:

هي كل المفاهيم والكلمات والعبارات التي تدل وترمز إلى مكان أو مسافة أو أبعاد كطول الشيء وعرضه وحجمه وعمقه مما يمكن الطفل من تمييز الاختلاف بين مختلف الأشكال والأشياء التي يراها في حياته اليومية.

وهو قدرة تلميذ متلازمة داون القابلين للتعلم على إدراك المفاهيم التي تعبر عن العلاقات المكانية بين الأشياء و(المتمثلة في: فوق، تحت، أمام، وراء. بين).

-2-1-2-مفهوم إدراك الزمان:

التعريف الإجرائي:

هي كل المفاهيم والكلمات التي يتعلمها الطفل خلال مراحل حياته المختلفة والتي تدل على الوقت والزمن ومدة الحدث والتي تمكنه كذلك من ترتيب الأحداث منطقيا وإدراك تعاقب الليل والنهار وساعات اليوم وغيرها من المواقف التي يتعرض لها. ويدركها الطفل من محيطه المباشر والتي تعبر عن إحساس زمني أو ربط زمني بين المواقف والخبرات التي يعيشها في حاضره مثل " اليوم، غدا"، " تحت، أمام، بجانب، فوق" وأيضا إدراك العلاقة بين الأشياء ومكان وجودها في الفراغ وتذكر موقعها الصحيح.

وهي قدرة تلميذ متلازمة داون القابلين للتعلم على إدراك والتعرف على الموقع الزمني (اليوم، الأسبوع، الشهر، السنة....).

3-2-3-مفهوم إدراك العلاقات:

التعريف الإجرائي:

هي كل المصطلحات والعبارات التي تدل وترمز إلى إدراك العلاقات (كبير، صغير- قريب، بعيد)، مما يمكن الطفل من التمييز وإدراكه للعلاقات. وهو قدرة تلميذ متلازمة داون القابلين للتعلم على إدراك العلاقات

بين الأشياء والمتمثلة في:(الكبير والصغير، البعيد والقريب، الخفيف والثقيل، والقصير والطويل).

3-2-4-مفهوم المهارات الحركية الدقيقة:

التعريف الإجرائي:

يقصد بها مهارات استعمال اليد في مسك الأشياء الصلبة، والتقاط الأشياء الصغيرة باستعمال أطراف الأصابع، ومهارات المشي المتوازن والمستقيم والتآزر بين الحركات والتنسيق بينها، وهو قدرة تلميذ متلازمة داون القابلين للتعلم على استخدام العضلات الصغيرة بشكل يساعد على تنسيق حركة كل من الأصابع واليد.

3-3-تلاميذ الأقسام المدمجة:

التعريف الإجرائي:

هي أقسام تفتح على مستوى مؤسسات التربية الوطنية، تضم أطفال متلازمة داون والذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية، وهي عبارة عن فصول لذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية لها معلمون ومربون مختصون، يخضعون لبرنامج دراسي عادي، والتي يلتحق بها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بداية من ستة أعوام من عمر الطفل وتطبق فيها البرامج التربوية التعليمية، ويتراوح عدد الأطفال في القسم الواحد ما بين 07 و 11.

تتراوح نسبة ذكائهم ما بين 55 إلى 75 درجة على اختبار الذكاء، وهم الذين يستطيعون تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمهارات اللغوية والاجتماعية، ويمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية وتبقى عملية تقدمهم بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين.

وفي الدراسة الحالية تلاميذ الأقسام المدمجة هم مجموعة التلاميذ الذين يدرسون بالقسم المدمج السنة الثالثة ابتدائي وهم يعانون من اضطراب عرض داون وينتمون إلى الجمعية الوطنية للاندماج المهني والمدرسي للتلاميذ المصابين بمتلازمة داون فرع المدية، القابلين للتعلم إعاقة متوسطة وقد تم إدماجهم بطريقة نظامية داخل مؤسسات تربوية، تتراوح أعمارهم من (11-16 سنة) يدرسون في قسم مدمج بالمدارس التربوية العادية من الطور الابتدائي.

4-أهداف الدراسة: تسعى الباحثة من خلال البحث الذي بين أيدينا إلى:

-تخطيط وإعداد برنامج إرشادي لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي وتطبيقه على أفراد العينة.

-التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

-معرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة.

- معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي.

-معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

-معرفة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

- معرفة الفروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

- تصميم استبيان للكشف عن أهم مفاهيم المعرفة العامة التي يتطلب تحسينها لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

-وصول الباحثة إلى إعداد برنامج إرشادي يتناسب مع فئة متلازمة داون المدمجين.

5-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في اقتراح برنامج إرشادي لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي عرض داون، ولهذا فإن لموضوع الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية.

-هي من بين الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع الدمج المدرسي الذي هو موضوع الساعة.
-تفتح مجال للباحثين في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة التكفل وتصميم برامج توجيهية وإرشادية لتحقيق تعليم جيد لتلاميذ والنجاح الأكاديمي.
-تساهم الدراسة الحالية في إضافة مادة نظرية حول مفاهيم المعرفة العامة (المكان-الزمان -إدراك العلاقات - المهارات الحركية الدقيقة) وطريقة تدريسها.
-تناولت الدراسة أحد المفاهيم الأساسية ذات صلة مباشرة بتعليم وطريقة تعلمها وهي المعرفة العامة.
-توجيه أنظار خبراء المناهج إلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ المدمج أثناء تعلمهم للمفهوم الجانبية والمفاهيم الزمانية والمكانية-إدراك العلاقات- المهارات الحركية الدقيقة.
-يمكن تحويل برنامج ارشادي إلى برنامج تدريسي خاص (بالمعرفة العامة) لذوي احتياجات الخاصة متلازمة داون.
-إلقاء الضوء على جانب مهم وضروري في عملية اكتساب الطفل متلازمة داون، إذ تعد المعرفة العامة مفاتيح للمكتسبات اللاحقة وعليه إعطاءها أهمية كبيرة.

-وضع برنامج فعال ومكيف يستخدمه المعلم لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ عرض داون.

6-الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع الواسع على أدبيات الموضوع والتراث العلمي المرتبط بالدراسة، والقيام بتجميع أكبر عدد من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية، قمنا بتحديد أهم الدراسات التي تخدم الدراسة الحالية، والتي تربطها علاقة مباشرة مع متغيرات البحث، واحتوت على مؤشرات المعرفة العامة (إدراك مفاهيم المكان-إدراك مفاهيم الزمان-إدراك العلاقات-المهارات الحركية الدقيقة).

6 . 1 الدراسات المتعلقة بمؤشرات المعرفة العامة:

-دراسة نانسي كلين وسافورد safford and kelein (1978) :

"اكتساب مهارات التصنيف لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم".

-تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي فردي يتضمن التدريب على مهارات التصنيف المتعدد والتصنيف الأحادي في تنمية الجانب المعرفي لدى هؤلاء الأطفال.

تكونت عينة الدراسة من 41 طفلا من الجنسين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين 6 سنوات و7 أشهر إلى 12 سنة وشهرين بمتوسط 9 سنوات وشهرين، أما أعمارهم العقلية فقد تراوحت سنتين وشهرين إلى 6 سنوات بمتوسط قدره 4 سنوات و3 أشهر.

استعمل الباحثان برنامج يعتمد على التدريب الفردي على أشياء ذات معنى ومألوفة للطفل بحيث يمكن فرزها وفقا للشكل والحجم واللون، بحيث يتم تقديم هذه الأشياء على حدا بصورة متدرجة للطفل المتخلف عقليا، وكان تقديم العنصر الجديد يتوقف على إتقان الطفل للمفاهيم السابقة.

أشارت نتائج الدراسة:

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات المعرفية لدى أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أطفال المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مما يؤكد فاعلية برامج التدريب بالطريقة الفردية على التصنيف في تنمية الجانب المعرفي(Safford and Kelein,1978) .

-دراسة كولوزي وبولو (Colozzi,Pollow,1984) :

"التدريب على مهارات المشي والتنقل داخل المدرسة والتوجه للفصل الدراسي بكل استقلالية لدى عينة من الأطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة"

-هدفت الدراسة إلى التدريب على مهارات المشي والتنقل داخل المدرسة، والتوجه للفصل الدراسي بكل استقلالية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة ومتوسطة.

-وقد تكونت عينة الدراسة من الأطفال المعاقين عقليا بدرجة بسيطة ومتوسطة، (5) تلاميذ (3) ذوي إعاقة عقلية متوسطة، تراوحت أعمارهم بين (7-12) سنة تم تدريبهم على هذه المهارات.

واستخدم الباحثان إجراء المساعدة المتناقصة تدريجيا و استخدم ثلاثة مستويات من التلقين الأكثر فالأقل (جسدي جزئي، نمذجة، لفظي)، وتصميم التقصي المتعدد (MPD).

-أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية استخدام إجراء المساعدة المتناقضة تدريجيا، حيث تمكن(4) تلاميذ من المشي والتنقل باستقلالية تامة وبدون مساعدة وبنسبة نجاح 100 بالمئة. أما التلميذ الخامس فقد اظهر تحسنا ملحوظا في المشي بمفرده وكان بحاجة إلى إشراف من قبل الاخرين، كما أنه لم يحقق المعيار المحدد مسبقا (Colozzi,Pollow,1984).

-دراسة ماهوني واخرون (2001):

"فعالية التدخل المبكر في المجال الحركي عند الأطفال المصابين بمتلازمة داون والأطفال المصابون بالشلل الدماغي".

وهدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية التدخل المبكر في المجال الحركي لأطفال مصابين بمتلازمة داون وأطفال اخرين مصابين بالشلل الدماغي وذلك من مدخلين هما علاج اختلال النمو ومهارات النمو.

تضمنت العينة 50 طفلا منهم 27 طفلا تم تشخيصهم بأن لديهم متلازمة داون و23 طفلا لديهم شللا دماغي وكان العمر الزمني للأطفال 14 شهرا عند بداية الدراسة. تم فحص الوظيفة الحركية للأطفال عند دخولهم الدراسة وبعد عام من خدمات التدخل الحركي المبكر. واستخدمت الدراسة مقاييس كما يلي:

-قياس النمو العام للأطفال

-قياس معدل النمو الحركي

وتوصلت نتائج الدراسة أنه لم يحدث إسراع في التنمية الحركية كما كنا نتوقع أو في إتقان الحركة على أساس النضج الذي حدث للأطفال نتيجة قلة عدد جلسات التدخل الحركي (كرم الدين، 2009).

-دراسة سماح نور محمد وشاحي (2003):

التدخل المبكر وعلاقته بتحسين أداء مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون (دراسة إرتقائية).

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج التدخل المبكر والتنبيه الذهني لأطفال متلازمة داون والتعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مجالات النمو المختلفة لهؤلاء الأطفال ومنع تدهور نموهم العقلي، اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من 90 طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم من شهر إلى 48 شهرا مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من 50 طفلا ومجموعة ضابطة تكونت من 40 طفلا، يتراوح معدل النضج الاجتماعي لهم ما بين (45-70)، ولقد تم تطبيق البرنامج لمدة عام ما بين سنة 2003.

تمثلت أدوات الدراسة في:

-برنامج بورتيدج للتربية المبكرة ل مولى وايت وروبرت كاميرون 1993.

-مقياس النضج الاجتماعي فاينلاند ترجمة فاروق صادق 1953.

-مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي ل عبد العزيز الشخص 1988.

-استمارة تسجيل التقييم من إعداد الباحثة.

-توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في مجالات النمو المختلفة (المجال الإدراكي، التنشئة الاجتماعية، اللغة) لصالح التطبيق البعدي (سماح نور محمد وشاحي، 2003).

-دراسة العنزي (2004):

تحت عنوان فاعلية الخطية التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعاقين عقليا في السعودية.

تألفت عينة البحث من 60 تلميذ وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع 30 تلميذ في كل مجموعة، وقد استخدم الباحث منهاج المهارات الحركية والرياضية للأطفال غير العاديين من أجل قياس مستوى الأداء الحالي للتلاميذ، وعلى أساس النتائج تم إعداد الخطة التربوية الفردية والخطط التعليمية الفردية لتلميذ العينة التجريبية.

وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي:

بعد معالجة البيانات الناتجة عن تدريس مناهج المهارات الحركية والرياضية وبمقارنة نتائج المجموعتين أظهرت النتائج أن هناك تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية حيث اختلف أداؤها بين القياس القبلي والقياس البعدي وذلك على جميع المهارات ومنه تحقق الأهداف المرسومة لتلك البرامج التربوية الفردية (العنزي، 2004).

-دراسة محمد سامي عبد الله وزميله (2005):

تحت عنوان فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم الطلبة المعوقين عقليا في عينة أردنية.

هدفت الدراسة إلى فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعليم الطلبة المعوقين عقليا من فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، تكونت عينة الدراسة من 40 طالب وطالبة من المعوقين عقليا منهم 20 طالب من فئة الإعاقة العقلية البسيطة و20 طالب من فئة الإعاقة العقلية المتوسطة، تتراوح أعمارهم ما بين (8 إلى 14) سنة.

استخدم الباحثان استمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المعوق عقليا من إعداد سالم (1991) حيث تتكون هذه الأداة من 124 فقرة موزعة على ستة مهارات وهي المهارات اللغوية، المهارات الحركية، مهارات الاستقلالية، المهارات الحركية والمهارات الاجتماعية، وقد تم تعليم أفراد العينتين وفق الخطة التربوية الفردية.

توصلت نتائج الدراسة:

-وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعملية التدريب باستخدام الخطة التربوية الفردية على الأبعاد الستة لاستمارة قياس مستوى الأداء الحالي للطالب المعوق عقليا إعاقة بسيطة.

-هناك تحسن ملحوظ على أداء الطالب المعوق عقليا من فئة الإعاقة العقلية المتوسطة بعد استخدام الخطة التربوية الفردية (سامي عبد الله، 2005).

-دراسة مريم نور الدين وفادية علوان (2006):

موضوعها دراسة فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس PASS لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون.

تحدد الهدف الرئيسي في هذه الدراسة في تصميم برنامج تدريبي معرفي منبثق من نظرية PASS.

تم إتباع المنهج الشبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من 20 طفلا من متلازمة داون التأخر العقلي البسيط في المرحلة العمرية من (3-6) سنوات، قسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية 10 أطفال والمجموعة الضابطة 10 أطفال.

تمثلت أدوات الدراسة في:

-مقياس ستانفورد بينيه للذكاء-الصورة الرابعة-

-مقياس فانيلاند للسلوك التكيفي

-البرنامج التدريبي المعرفي من إعداد الباحثة

أسفرت نتائج عن تحسن العمليات المعرفية والمتمثلة في (الانتباه الإستقبالي، الانتباه التعبيري، العلاقات اللفظية، الذاكرة المكانية، والإغلاق البصري، الإيقاعات المتتابعة، التسلسل البصري المعدل، إعادة الأرقام). (مريم نور الدين، فادية علوان، 2006)

-دراسة أباريسيو (2009) Aparicio,et.al:

موضوعها " دراسة التدخل المبكر لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون"

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج التدخل المبكر لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

تكونت عينة الدراسة من (30) طفلا تتراوح أعمارهم بين سنة وحتى 18 شهرا.

استخدمت الدراسة إختبار لقياس المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون.

توصلت الدراسة إلى وجود تأخير ملحوظ في اكتساب المهارات الحركية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال صغار السن (سنة) والأطفال كبار السن (18) شهرا في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لصالح صغار السن مما يشير إلى أهمية التدخل المبكر (Aparicio,et,al,2009).

-دراسة زينات فطيمة (2010):

عنوان الدراسة: تصنيف نماذج الإستجابات المعرفية اللغوية لأفراد بالغين معاقين ذهنيا دراسة طولية وتتبعية لتسعة حالات متكفل بهم من خلال بروتوكول علاجي.

هدفت الدراسة إلى وضع بروتوكول علاجي يرتكز على مبادئ الاكتساب المعرفي لبياجي حيث يحتوي على اختبارات معرفية الهدف منها تطوير لغة المعاقين ذهنيا وتحسين إدراك الذات وبالمحيط لديهم والسماح لهم بتمثيل أفضل لأنفسهم للتمكن من الاندماج الاجتماعي والمهني، وعليه انتهجت الباحثة الدراسة الطولية والمسحية لعينة من 09 أفراد تم اختيارهم من بين 30 حالة والتي تم اختيارها هي أيضا من بين 170 حالة

تمت ملاحظتها والتكفل بها، تتراوح أعمارهم بين (16–20) سنة من ذوي إعاقة ذهنية خفيفة ومتوسطة وعميقة، وهي عينة غير متجانسة حيث تميز أفرادها بتنوع في الاضطرابات المصاحبة وباختلاف على مستوى التعلم اللغوي واكتساب النشاطات اليدوية والتخطيط الجسدي والجانبية.

تم تطبيق عدة أدوات في هذه الدراسة وهي:

–الميزانية النطقية

–صورة الفهم الاجتماعي وهو اختبار لتقييم الذكاء المكيف مع العجز الذهني والتطور الفكري للطفل وقد استعمل كاختبار قبلي وبعدي.

–الرسم الحر ورسم العائلة كسلوك تعبيري يشير إلى مسار البنية النفسية على الصعيد الحركي والحسي والعاطفي والفكري.

–شبكة لتحليل الخطاب لدراسة الوضوح والانسجام والفعالية اللغوية.

–البروتوكول العلاجي الذي يحتوي على نشاطات معرفية (اللون، التلوين، الشكل، ترصيع الأشكال، الجانبية، الشكل الخطي، التصنيف).

توصلت النتائج إلى إظهار تحسن في اكتساب المفاهيم الأساسية واللغة والتفكير وتوصل الأفراد إلى إدراك أفضل للمجتمع وعليه التأكيد على أهمية النشاطات المعرفية في تحقيق الإدماج والمهني لدي الأفراد المعاقين ذهنيا (زينات فطيمة، 2010).

دراسة خليدة يعلاوي(2012):

"تمثيل المكان واستعمال بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب من عمر 7–16 سنة".

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة إمكانية الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب من عمر 7 إلى 16 سنة في تمثيله للمكان واستعماله لبعض المفاهيم المكانية المتمثلة في المفاهيم الخاصة بالمحور الأفقي "فوق–تحت"، المفاهيم الخاصة بالمحور العمودي" أمام –وراء"، المفاهيم الخاصة بالمسافة" قريب–بعيد" وكذا المفهوم "بين".

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة الدراسة الأولى شملت الأطفال الأسوياء البالغ عددهم 192 طفلا تم اختيارهم بطريقة قصدية. أما المجموعة الدراسة الثانية فشملت مجموعة الأطفال الحاملين لتثلث الصبغي 21 القابلين للتدريب وتم اختيارهم بدرجة قصدية.

تمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة واختبار وكسلر النسخة الرابعة للجزء الأدائي من أجل تقييم ذكاء الأطفال واختبار المفاهيم المكانية واختبار الأماكن الطبوغرافية.

وتوصلت نتائج الدراسة أن الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب يتبع في مساره التمثيلي للمكان نفس مسار الطفل السوي إلا أنه لا يكتمل بسبب السيطرة الأنوية انتقالا من المستوى التمثيلي إلى المستوى اللغوي للمكان من حيث فهم واستعمال المفاهيم المكانية.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن الطفل المعاق عقليا عامة، والطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 خاصة بإمكانه أن يكتسب بعض مفاهيم الإدراك المكاني، ويستعمل في ذلك نفس الإجراءات التي يستعملها الطفل السوي وعبر نفس التسلسل التطوري والاختلاف بينه وبين السوي هو اختلاف زمني (خليدة يعلاوي 2012).

-دراسة تشن واخرون (2014) Chen,et.all:

وموضوعها " علاقة التحكم في المهارات الحركية الدقيقة والتطور المعرفي لدى المراهقين ذوي متلازمة داون".

-هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التطور المعرفي وأداء المهارات الحركية الدقيقة.

وتكونت عينة الدراسة من (12) اثنا عشر مراهقا من ذوي متلازمة داون.

استخدمت الدراسة مقياس كورسي بلوك للذاكرة العاملة البصرية، ومقياس الذاكرة السمعية (على سبيل المثال الذاكرة العاملة اللفظية) ومقياس برج لندن (على سبيل المثال، التخطيط المعرفي)، والتحكم في المهارات، ومقياس بيج بوارد بورديو Purdue Pegboard لقياس المهارات الحركية الدقيقة.

- توصلت النتائج الدراسة إلى أن ذوي متلازمة داون الذين يتصفون بأداء أفضل في المهارات الحركية الدقيقة يكون لديهم أداء أفضل في التخطيط المعرفي واللفظي وقدرات الذاكرة العاملة، وقد أرجعت نتائج الدراسة ذلك إلى أن المهارات الحركية الدقيقة تسهم في التنشيط المشترك لمنطقة الفص الجبهي والمخيخ (Chen,et all,2014).

دراسة خليدة يعلاوي(2014):

أثر الإدماج المدرسي في تحسين إكتساب مفهوم الزمن المباشر لدى الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر الإدماج المدرسي في تحسين اكتساب مفهوم الزمن المباشر.

وقد تكونت عينة الدراسة على مجموعتين من الأطفال الحاملين للتثلث الصبغي 21 القابلين للتدريب 10 أطفال في كل مجموعة واحدة تنتمي إلى المراكز الطبية البيداغوجية ومجموعة مدمجة في المدراس العادية يحملون نفس وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

ولقد استخدم الباحث للإجابة المطروحة عن أسئلة الدراسة اختبار المفاهيم الزمنية الذي تم تصنيفه من طرف الدكتور العراقي فاضل خليل إبراهيم وذلك قصد التعرف على المسار التطوري لاكتساب المفاهيم الزمنية والتاريخية لدى الأطفال من عمر 05 إلى 15 سنة بحيث اعتمد على نموذج التصنيف الموحد الذي

أعده كل من ثورتون وفولج 1988 وتمت ترجمته إلى اللغة العربية وجرى تكييفه للبيئة العراقية التي اختارها الباحث وأعدها على شكل فقرات (أسئلة) بلغ عددها 28 فقرة مكونة في مجموعها أداة البحث. وتوصلت نتائج الدراسة أنه يمكننا التأكيد على أن الإدماج المدرسي لم يكن له أثر على تحسين اكتساب مفهوم الزمن لدى الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب ويرجع ذلك إلى الصعوبة التي يحملها مفهوم الزمن من الناحية الدلالية حيث يعتبر مفهوما مجردا يصعب استيعابه وتمثيله في الواقع، ضف إلى ذلك الخصوصية التي يتميز بها الطفل المعاق ذهنيا الذي يبقى تابعا للآخرين ولا يعرف الاستقلالية التي يتطلبها استيعاب مفهوم الزمن (خليدة يعلاوي، 2014).

-دراسة بادية باي (2014):

" أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء واكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات المكانية عند الطفل الحامل للتريزوميا 21" (بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للأطفال الحاملين للتريزوميا A.N.I.T (21))".

-هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدخل المبكر في التطوير النوعي للتمثيل الذهني للفضاء واكتساب الوحدات اللغوية لتعيين العلاقات الفضائية عند الطفل الحامل لتريزوميا 21.

-وتكونت عينة الدراسة على عينتين: تمثلت العينة الأولى في مجموعة من 60 طفلا عاديا، أما العينة الثانية تمثلت في مجموعة من 84 طفلا حاملا لتريزوميا 21 المتواجدين بالجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني.

-ولقد استخدمت الباحثة للإجابة عن الأسئلة المطروحة كل من اختبار الأماكن الطبوغرافية واختبار فهم وإنتاج الوحدات اللغوية للتعيين المكاني، وقد استخدم المنهج الوصفي المقارن.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأطفال عند تمثيلهم للفضاء واعون بالمعرفة المباشرة للفضاء حيث هناك وجود سياق سير للتمثيل الذهني الدال على بناء عقلي شبه عادي يخص العمليات الفضائية والذي بدأ مع الفئة 9-12 سنة وانتهى مع الفئة الثانية 13-14 حيث أصبح الفضاء موضوعي كالأطفال العاديين رغم تأخره، وتؤكد نتائج الأطفال الحاملين للتريزوميا 21 ذوي التدخل المتأخر ذلك فهم يلجؤن إلى حلول بدائية تتمثل في اللون، وكل هؤلاء الأطفال اكتسبوا فضاء حدسي، وبقيت الأنوية تسيطر على تفكيرهم. وهي مرحلة من مراحل النمو المعرفي (مرحلة ما قبل إجرائية) (بادية باي، 2014).

-دراسة شوت وهولفيلدر (2015) Schott,a Holfelder:

وموضوعها" العلاقة بين المهارات الحركية الدقيقة والتدريب العملي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون"

-هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات الحركية الدقيقة والتدريب العملي.

-تكونت عينة الدراسة من (32) طفلا منهم مجموعة تجريبية من (18) طفلا منهم (11 تلميذا، و7 تلميذات)، ومجموعة ضابطة تكونت من (18) طفلا منهم (11 تلميذا، و7 تلميذات) تتراوح أعمارهم بين 11، 7 سنة.

-وإستخدمت الدراسة الإختبار الشامل لتطوير المهارات والبطارية المرجعية لتقييم المهارات الحركية الدقيقة للأطفال (MABC) والبرنامج التدريبي على تنمية المهارات الحركية الدقيقة.

–وتوصلت النتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي متلازمة داون الذين يعانون من ضعف في المهارات الحركية الدقيقة، لديهم ضعف في السيطرة على الذات وضعف في القدرات المعرفية. كما توصلت الدراسة إلى فعالية التدريب الوظيفي من خلال الأنشطة في تنمية المهارات الحركية الدقيقة، وأوصت الدراسة بأهمية التدخل المبكر لتنمية المهارات الحركية الدقيقة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (Schott,a Holfelder,2015)

دراسة خليدة يعلاوي(2019):

"دراسة مقارنة لدور الدمج المدرسي في تحسين اكتساب بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل الحامل للثلاثي الصبغي 21 ذوي8 إلى 12 سنة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الدمج المدرسي في اكتساب المفاهيم المكانية، لدى 15 طفلا حاملا للثلاثي الصبغي 21 من عمر 8 و12 سنة مدمجا بالمدارس العادية.

وتكونت مجموعة الدراسة من 30 طفلا وطفلة حاملين للثلاثي الصبغي 21 القابلين للتدريب تراوحت أعمارهم ما بين 8 و12 سنة، مقسمين إلى مجموعتين مجموعة ضابطة قوامها 15 طفلا متواجدة بالمراكز النفسية البيداغوجية، وأخرى تجريبية بنفس العدد (15) مدمجة بمدارس عادية في أقسام خاصة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

استخدمت الباحثة للإجابة عن أسئلة الدراسة المطروحة إختبار المفاهيم المكانية ل (B.Pierart).

توصلت نتائج الدراسة إلى أن ثلثي المتخلفين ذهنيا القابلين للتعلم والتدريب يمكنهم التكيف نفسيا واجتماعيا ومهنيا إذا ما تم توجيههم وتعليمهم بصفة جيدة، ما أدى إلى ظهور الدمج المدرسي لصالح هذه الفئة وقد

جاءت الدراسة الحالية تثبت دور الدمج المدرسي في تحسين إكتسابات الطفل الحامل للثلاثي الصبغي 21 القابل للتدريب في مجال المفاهيم المكانية (خليدة يعلاوي، 2019).

7-تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد القيام بعرض مختصر للدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الذي نسعى لدراسته وهو برنامج مقترح لتحسين المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، ومن خلال تحليلنا لها، واستعراض أهم نتائجها المرتبطة بالمعرفة العامة وطفل متلازمة داون المدمج، ولقد تنوعت واختلفت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المعرفة العامة، فاتفقت واختلفت فيما بينها من حيث الهدف، العينة، المنهج، الأدوات والنتائج، حيث يمكننا تلخيصها كالاتي:

-نجد أن الدراسات اختلفت العينات فقد تنوعت بين مصبين بمتلازمة داون وبين الأطفال العاديين وأيضا المقارنة بينهم، ونجد أن أغلب الدراسات تناولت فئة متلازمة داون المدمج والغير المدمج.

7-1-الهدف:

تعددت وتنوعت أهداف الدراسات السابقة:

-فمنهم من هدف إلى الكشف عن فعالية التدخل المبكر في المجال الحركي وتنمية المهارات الحركية كدراسة (ماهوني واخرون،2001) ودراسة (Aparicio,2009) ودراسة (سماح نور محمد وشاحي، 2003)، دراسة (العنزي، 2004)

-ومنها من هدف إلى تنمية الجانب المعرفي وتطوير العلاقة بين التطور المعرفي وأداء المهارات الحركية كدراسة (Safford and Kelein,1978) ودراسة (Chen,et.all,2014) .

-ومنها أيضا من سعى إلى نمو مفهوم المكان ووصف تمثيلي للمكان عن طريق التعلم من خلال تأكيد على مهارات المشي والتنقل داخل المدرسة والتوجه للفصل الدراسي بكل استقلالية كدراسة (Colozzi,Pollow,1984) ودراسة (خليدة يعلاوي،2012).

-أما دراسة (خليدة يعلاوي، 2014) ودراسة (بادية باي، 2014) هدفت إلى معرفة أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء وأثر الإدماج المدرسي في ذلك.

-ونجد دراسة (خليدة يعلاوي، 2019) هدفت إلى التعرف على دور الدمج المدرسي في اكتساب المفاهيم المكانية.

7-2-العينة:

-تمثلت معظم عينات الدراسات في أطفال الحاملين لتثلث الصبغي 21، فمنهم من اعتمد على أعداد متوسطة نوعا ما كانت في حدود 50 طفل من أطفال متلازمة داون كما هو واضح في دراسة (ماهوني واخرون،2001) ودراسة (Aparicio,2009) و (Safford and Kelein,1978) ودراسة (Chen,et.all,2014) ودراسة (Colozzi,Pollow,1984) و ودراسة (خليدة يعلاوي، 2014 /2019) ودراسة (بادية باي، 2014) وكذا دراسة (العنزي 2004)، ودراسة (مريم نور الدين وفادية علوان، 2006).

ونجد دراسة (سماح نور محمد وشاحي، 2003) حيث كانت في حدود 90 طفل من أطفال متلازمة داون.

في حين نجد دراسة (زينات فطيمة، 2010) التي اعتمدت دراسة طولية مكونة من 9 أفراد.

- في حين اختلفت عينة الدراسة (خليدة يعلاوي، 2012) التي تمثلت عينتها في 192 طفل من أطفال متلازمة داون.

7-3-المنهج:

-استخدم المنهج الوصفي في كل من دراسة (Colozzi,Pollow,1984)، ودراسة (ماهوني واخرون،2001) ودراسة (Aparicio,2009) و ودراسة (Chen,et.all,2014) ودراسة (خليدة يعلاوي، 2012/ 2019) ودراسة (بادية باي 2014).

- في حين استخدمت دراسة (Schott,a Holfelder,2015) ودراسة (Safford and Kelein,1978) وكذا دراسة (سماح نور محمد وشاحي، 2003) ودراسة (العنزي، 2004) المنهج التجريبي.
-في حين اعتمدت دراسة (مريم نور الدين وفادية علوان، 2006) المنهج الشبه التجريبي.

8-علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية: تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في:

- من حيث الأهداف بحيث تسعى جميع الدراسات إلى:

- ضرورة وضع برامج تعليمية لفائدة تلاميذ الأقسام المدمجة.

- الكشف عن دور الدمج المدرسي في تحسين مفاهيم المعرفة العامة.

وتختلف عن الدراسة الحالية في:

-عدد العينة حيث استعمل في الدراسات السابقة عينات كبيرة، مقارنة بالدراسة الحالية التي اقتصرت عينتها على 22 طفل من أطفال متلازمة داون قسمت إلى مجموعتين متساويتين.

-المنهج المستخدم حيث اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي تصميم المجموعتين المتساويتين.

-أما من ناحية النتائج فسيتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها مع نتائج الدراسة السابقة في الجزء المخصص لمناقشة فرضية الدراسة.

الفصل الثاني

مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ متلازمة داون

الفصل الثاني

مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ متلازمة داون

(إدراك مفاهيم المكان–الزمان–إدراك العلاقات–المهارات الحركية الدقيقة)

تمهيد:

1 – تعريف المعرفة العامة

2 –المعرفة العامة عند مايكل بست

3–المعرفة العامة عند بياجيه

4–مستويات المعرفة العامة

4–1–إدراك مفاهيم المكان

4–2–إدراك مفاهيم الزمان

4–3–إدراك العلاقات

4–4–المهارات الحركية الدقيقة

5–مستويات المعرفة العامة عند طفل متلازمة داون

5–1–الصعوبات في إكتساب المفاهيم المكانية عند طفل متلازمة داون

5–2–مشاكل بناء مفهوم إدراك الزمان عند طفل متلازمة داون

5–3–إضطراب الإدراك عند طفل متلازمة داون

5–4–إضطراب تطور المهارات الحركية الدقيقة عند طفل متلازمة داون

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمر المعرفة العامة للطفل عبر مراحل نموه، وتعد المعرفة العامة الأساس لتعلم الطفل الكثير من المفاهيم الأساسية (مفهوم الزمان، المكان، إدراك الشكل، والحجم والصورة الجسدية والجانبية والمهارات الحركية والتناسق الحركي).

ويعتبر الإدراك الزماني والمكاني وإدراك العلاقات ومعرفة الاتجاهات والمهارات الحركية من أهم التنظيمات الأولى التي يكتسبها الطفل، مما يساعده على القيام بمختلف النشاطات خاصة منها تلك المتعلقة بالمبادئ العامة للتعليم الأكاديمي، وعليه سنتناول في هذا الفصل مفهوم أساسي في الدراسة الحالية، وهو المعرفة العامة، وينقسم لعدة مؤشرات، وسنعرج على أهمها، المكان والزمان وإدراك العلاقات والمهارات الحركية الدقيقة، وهناك بعض المفاهيم التي يمكنها أن تساهم في تحديد المفهوم أكثر من قريب او بعيد ستكون في هذا الفصل.

1-تعريف المعرفة العامة:

نجد أن مصطلح المعرفة العامة يشير إلى المهارات الضرورية لتعلم نواحي الأكاديمية فالانحراف عن الطبيعي أو التأخر المحدد أو النوعي في مجالات أو إحدى هذا المهارات مثل النواحي النفس حركية والتي تتمثل في اكتساب الجانبية ومفهوم المكان والزمان والإدراك الحركي والتناسق الحركي قد يؤدي إلى صعوبات أكاديمية فيما بعد.

ومن المعروف أن الطفل الطبيعي في النمو هو الذي يكتسب أو تنمو لديه المعرفة العامة نموا طبيعيا قبل دخوله المدرسة بشكلها وتعليمها المعروف وإذا حدث اضطراب في اكتسابها فإنه عند الالتحاق بالمدرسة يكون في حاجة إلى تلقي برامج ارشادية وحتى برامج علاجية وهذا لتأهيل هؤلاء الأطفال بمهارات الاستعداد للتعلم الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب.

ومن الناحية الفيزيولوجية والعصبية يشار إلى أن الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تعلم المعرفة العامة ترجع لقصور خاص بالعمليات العصبية الخاصة بالنصف الأيمن من المخ، وبالتالي في أداء وظائفها.

ولقد ذهب روك (Rock,1995) إلى القول بأن القصور في هذه العمليات لدى هؤلاء الأطفال يؤدي في بعض النواحي إلى القصور في المواد الدراسية والتي تتطلب مهارات رمزية وشكلية مثل الحساب والرياضيات والعلوم والجغرافيا، فمثلا الكتابة تتطلب العديد من المهارات الأولية مثل مهارات الخطط الحركية، التناسق الحركي الدقيق للأصابع، والتناسق البصري–اليدوي أو التآزر والاتساق بين حركات العين وحركات اليد، وبالتالي فأي قصور في إحدى هذه المهارات يؤدي إلى القصور في مهارة الأم وهي الكتابة هنا (Rock,1995).

كما أنه لكي يتقن الطفل الحساب ويتعلمه يجب أن يكون ماهرا في العديد من المهارات البصرية المكانية والمفاهيم الكيفية أو النوعية ومعرفة الأرقام واتجاهاتها في الفراغ وتميزها عن مهارات الأولية الأخرى.

وعليه نستنتج بأنه لكي يكتسب الطفل مفاهيم المعرفة العامة وتقوم بأداء عملها وظيفيا بصورة جيدة فإن هذا الأمر يتطلب درجة مناسبة من النمو الداخلي للفرد سواء من الناحية الجسمية أو العصبية أو النفس حركية واتساقا وتكاملا بين هذه النواحي، بما يناسب والمرحلة النمائية العمرية التي يمر بها الطفل وبالتالي يجب أن نعرف أن كل عملية أو مهارة نمائية لا تعمل من الناحية الوظيفية مستقلة عن باقي العمليات الأخرى والكل لا يعمل مستقلا عن طبيعة الطفل النمائية لأن الكل يجب أن يعمل في سياق من التنظيم والتكامل والتفاعل (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2008، ص 82–89).

وتعتبر إدراك مفاهيم المكان وإدراك مفاهيم الزمان وإدراك العلاقات والمهارات الحركية من أهم التنظيمات الأولى التي يكتسبها الطفل، مما يساعده على القيام بمختلف النشاطات، خاصة منها تلك المتعلقة بالمبادئ العامة للتعليم الأكاديمي.

وعليه تتمثل المعرفة العامة في قدرة الطفل في هذه المرحلة على التحكم في مختلف المهارات والمستويات المعرفية الأساسية، وهي تشمل عدة مهارات إدراك مفاهيم المكان وإدراك مفاهيم الزمان وإدراك الشكل والحجم والصورة الجسدية والجانبية والمهارات الحركية والتناسق الحركي وهي مهارات تؤدي دور هام في تشكيل شخصية الطفل وتكوين اتجاهاته وميوله وخبراته.

2-المعرفة العامة عند مايكل بستMykel Bust :

تشير المعرفة العامة عند مايكل بست إلى " القدرات على تمييز البيئة المحيطة بالفرد، والتي توضح للشخص كيفية الانتقال من مكان إلى اخر، وكيفية الحكم على الوقت والاتجاه".

وهذا النوع من الصعوبة في التعلم لا يتضمن إدراك الأشياء (الأبواب، نافورات المياه، الأقفال)، ولكنه يتركز على العلاقة بين هذه الأشياء والتي يستطيع الطفل إدراكها بشكل طبيعي، حيث لا يتم استيعاب معنى الأشياء في البيئة المحيطة، ولا تصبح مألوفة كالعلامات المميزة، ولا يمكن إدراكها كمؤشرات للمكان المحيط بالفرد وفي هذه الحالة لا تتحقق الألفة والتعايش بين الفرد والبيئة المحيطة (الشريف، 2007، ص37).

وقد قسم مايكل بست المعرفة العامة إلى أربعة مهارات المتمثلة في الجانب الغير لفظي وهي:

2-1-الحكم على الوقت:

هذا النوع من الصعوبة في التعلم يجعل الطفل فاقدا لقدرته على الإحساس السليم بالوقت، حيث يصبح عاجزا عن تقدير معنى مدة وترتيب وتتابع الأحداث، وهو في هذه الحالة يفتقد الإحساس الشخص بالاستمرار الزمني، بمعنى أن انتقال الوقت من حدث إلى اخر، والاستمرار باعتباره طول لأحداث معينة، ونجد أنه يأخذ عدة أشكال، فعلى الرغم من أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يستطيعون قراءة الأعداد، فإن بعضهم لا يستطيع معرفة الوقت من خلال النظر للساعة، وبعضهم لا يعرف أيام الأسبوع، وشهور

السنة وحتى المواسم المختلفة في العام الواحد، إنهم عادة لا يستوعبون معنى عبارات مثل" انتظر دقيقة"، "

بعد برهة"، " عندما يعود بابا"، " غدا"، أو " الأسبوع القادم"، إن افتقاد القدرة على تقييم الوقت كخبرة ذاتية يجعل من الصعب على هؤلاء الأطفال إدراك معنى الانتظام، أو معنى التحضير لشيء ما، أو وضع جدول للقيام بعمل ما، حيث يتم تقييم القدرة على الحكم على الزمان على أساس التقدير الدقيق للفترات الزمنية، خاصة في علاقتها بالانتظام، وتعتمد التقديرات على مدى فهم الطفل لمعنى إنهاء عمله في فترة زمنية محددة.

2-2-التوجه المكاني:

يرتبط بمهارة الطفل في إدراك العلاقات المكانية المميزة في البيئة المحيطة به، والتي تمكنه من معرفة مكانه وكيفية الانتقال من مكان إلى اخر، وعندما يصاب الطفل بهذا النوع من صعوبات التعلم فإنه عادة ما يبدو كالتائه، لا يعرف طريق العودة إلى بيته رغم أنه يذهب من نفس الطريق كل يوم، وقد يعبر عن ارتباكه داخل منزله، ومدرسته، وفي الحي الذي يسكن فيه، فقد يجلس على مقعد خطأ داخل الفصل، ويبدو مرتبكا، ويسأل مرارا وتكرارا عن المكان الذي يجب عليه أن يجلس فيه.

2-3-الحكم على العلاقات:

يعتبر الحكم على العلاقات جانبا هاما من جوانب التعلم، فالأطفال يتعلمون على نحو تدريجي إدراك العلاقة بين الكبير والصغير، البعيد والقريب، الخفيف والثقيل، والقصير والطويل، الحكم على الحجم، المسافة، الوزن، الارتفاع، الحرارة والعديد من الصفات الأخرى.

2-4-معرفة الاتجاهات:

أحيانا يعجز الأطفال عن تمييز اليمين من اليسار وتتبع اتجاهات البوصلة (الشمال-الجنوب-الشرق-الغرب)، فهم مصابون أيضا بنوع من اضطرابات التوجه، والتي كثيرا ما لوحظت على الكبار المصابين باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، وكما هو بالنسبة للأنواع الأخرى من صعوبات التعلم، فإنها تحدث نتيجة الإصابة بحادث أو مرض أو نتيجة لنوع من أعراض شذوذ النمو.

3-المعرفة العامة عند بياجيه Piaget:

لا يمكن التحدث عن المعرفة العامة دون التطرق إلى تفسير Piaget إذ يعتبر أحد رواد تفسير النمو المعرفي عند الطفل ونظريته تستعمل كثيرا في تفسير التعلم عند الطفل، كما يجب التحدث عن العمليات العقلية العليا التي تتدخل في ذلك.

وقد قام بياجي بتقسيم مراحل نمو النمو المعرفي عند الطفل إلى أربعة مراحل:

3-1- مرحلة التفكير الحس-حركي:

تمتد هذه المرحلة من التفكير من الولادة وحتى نهاية السنة الثانية من العمر، وفيها تتمون بدايات جميع التراكيب أو الأبنية العقلية بشكل جزئي أو كلي، تلك التراكيب التي سوف تمكن الطفل من تطور ذكائه فيما بعد.

وعلى الرغم من افتقاد الطفل القدرة على التعامل مع الرموز في بداية هذه المراحل فإنه يتحول من كائن ضعيف سلبي إلى كائن نشط قادر على بعض الكلام وعلى التكيف الاجتماعي الجيد.

ينظر بياجيه إلى التفاعل القائم بين النشاط الحركي والإدراك على أنه الأساس في تفكير الأطفال في السنتين الأولى والثانية، ولذلك يسمى هذه المرحلة بمرحلة التفكير الحس-حركي.

وفي هذه المرحلة يكون الطفل مشغولا في اكتشاف العلاقة بين الأحاسيس والسلوك الحركي، ويتميز النمو المعرفي بأنه بصفة عامة حس حركي إلا أنه ينمو بتسارع من خلال ست مراحل من مجرد أفعال الية إلى أفعال هادفة ومنظمة حيث يلعب نمو الجهاز العصبي دور كبير في نمو المعرفي وذلك من خلال قدرته على الاحتفاظ بالصور الذهنية لمدة أطول (David G Mayers, p145).

وتتكون هذه المرحلة من ست مراحل فرعية أو أطوار على النحو الاتي:

-الطور الأول: يمتد من الولادة حتى نهاية الشهر الأول من العمر، وفي هذا الطور يمارس الطفل المنعكسات التي ولدت معه، ونتيجة الممارسة يتحسن تعلمه لها، ومن خلالها يتفاعل مع الاخرين الذين يزودونه بالخبرات وأهم المنعكسات في هذا الطور هي أفعال المص، والتلويح باليدين والرجلين.

-الطور الثاني: ويمتد من بداية الشهر الثاني إلى نهاية الشهر الرابع، وفيه ينسق الطفل بين منعكساته واستجاباته، إذ تنسق حركات اليدين مع العينين، كما يلتفت الطفل نحو مصدر الصوت، وينجح في الوصول إلى الأشياء وإمساكها ومصها.

-الطور الثالث: ويمتد من بداية الشهر الخامس إلى نهاية الشهر الثامن، وفيه يبدأ الطفل بتوقع نتائج الأشياء بما في ذلك أفعاله، ويستطيع قاصدا أن يعيد الاستجابات التي أدت إلى نتائج ذات أهمية لديه، كما يبدأ الاهتمام بموضوعات العالم الخارجي، حيث يبدأ بالبحث عن شيء راه ثم اختفى.

-الطور الرابع: ويمتد من بداية الشهر التاسع إلى نهاية الشهر الثالث عشر، وفيه يميز الطفل بين الوسائل والغايات، ويبدأ باستعمال وسائل مناسبة للوصول إلى غاياته، فهو يبحث عن لعبته التي خبأها بوسائل مفيدة.

-الطور الخامس: ويمتد من بداية الشهر الثالث عشر على نهاية الشهر الثامن عشر، وفيه يلجأ الطفل إلى التجريب والاكتشاف والتعديل والتنويع في سلوكه فهو يسقط الأشياء ليراها تقع، ويشد لعبة عن طريق حبل ربط فيها، ويدفع الأشياء من حوله عن طريق عصا بيده.

-الطور السادس: ويمتد من نهاية الشهر الثامن عشر إلى نهاية السنة الثانية من العمر، وفيه تبدأ الاستجابة للأشياء والحوادث التي يلاحظها أمامه، والتفكير فيها كما أنه يخترع وسائل جديدة ليصل إلى أهداف معينة، وذلك كله من خلال تخيلاته وأفكاره فهو مثلا يسحب شيئأ ما نحوه بعضا على الرغم من أنه لم يستعمل ذلك من قبل على الإطلاق وباختصار تنتهي هذه المرحلة بظهور درجة بسيطة من التذكر والتخطيط والتخيل والتظاهر، ممهدة السبيل بذلك على ظهور الأنماط الأعقد من التفكير (محمد عبد الله العارضة، 2003، ص228).

3-2-مرحلة تفكير ما قبل العمليات:

تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية إلى السنة السابعة من العمر، وتتميز بظهور الوظائف الرمزية واللغة كوسيلة لتمثيل المؤثرات البيئية، فبدلا من أن يكون الطفل مستجيبا إلى المؤثرات الفيزيائية التي توجد في البيئة فإن الطفل يكون في هذه المرحلة رموزا لتمثيل هذه الأشياء، كما أن في مقدوره أيضا إعادة تكوين أو تقليد بعض الأفعال التي جرت أمامه قبل ساعات، فالتفاعل الطفل في السابق مع البيئة كان مباشرا وانيا، إذ يتمكن في هذه المرحلة من تمثيل هذه الأشياء عقليا وخزنها للاستعمال اللاحق، إلا أنه لا يستطيع أن يحل عددا من المشكلات التي تبدو بديهية للكبار كتغير الكميات عند وضعها في أنابيب مختلفة (David G Mayers, p146).

وتقسم هذه المرحلة إلى طورين:

-طور ما قبل المفاهيم من 2-4سنوات:

في هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلا كما أن المتناقضات الواضحة لا تزعج الطفل (العلاقة بين الحجم والوزن، كأن يطفو شيء كبير وخفيف ويغطس شيء صغير وثقيل).

-الطور الحدسي من 4-7سنوات:

يقوم الطفل في هذا الطور يستطيع الطفل القيام بعمليات التصنيف البسيطة حسب مظهر واحد كمظهر الحجم مثلا كما أن المتناقضات الواضحة لا تزعج الطفل (العلاقة بين الحجم والوزن، كأن يطفو شيء كبير وخفيف ويغطس شيء صغير وثقيل).

إن طفل ما قبل السابعة لا يدرك مفاهيم الحفظ إلا بصعوبة، ذلك لأن تفكيره ما زالت تسيطر عليه الانطباعات البصرية، فالتغير في الخصائص الإدراكية أهم من الخصائص الأساسية كحجم المعجون أو كمية السائل (محمد فرحان القضاة، 2006، ص47-48).

3-3- مرحلة التفكير المادي/ الواقعي:

تمتد هذه المرحلة من نهاية السنة السابعة إلى نهاية السنة الحادية عشرة ويتمكن الطفل خلالها حل مشكلة ثبات الكميات مع تغير شكل الأنابيب، كما أن الطفل في هذه المرحلة يبدأ بالتفريق بين تصنيفات من الأشياء الحية والجمادات، ويستطيع أن ينسق بين عملية العد اللفظية وتحديد الأعداد باستعمال مواد معينة، وبذلك يعطي الدليل على استعمال هذه العملية كأداة وظيفية.

ويستطيع الطفل في هذه المرحلة بالتنبؤ بالظواهر وتفسيرها علميا ولكن على مستوى مادي ملموس وتزول ظاهرة التمركز حول الذات تدريجيا إلى أن يصل الطفل إلى مرحلة التفكير الاجتماعي عن طريق فهم الاخر والتواصل معه، أضف إلى ذلك مفهوم الاحتفاظ من حيث الكتلة والحجم والوزن(Dumont .A,1988).

3-4- مرحلة التفكير المجرد:

ويظهر في هذه المرحلة الاستدلال المنطقي المجرد الرمزي حيث يتمكن كل الأطفال من وضع الفرضيات واختبارها وتطوير استراتيجيات كلها دون الرجوع إلى الماديات.

تمتد هذه المرحلة ما بين الثانية عشرة والخامسة عشر من العمر، إلا أن استخدام هذا النوع من التفكير يستمر إلى نهاية العمر.

تتميز هذه المرحلة مع سابقتها (مرحلة العمليات المادية) بظهور العمليات فيها كخاصية تميزها عما سبقها من مراحل، ولكن هذا لا يعني أنها تمثل ذروة سابقتها، بل هي مرحلة يظهر فيها تركيب جديد، وتقود إلى مستوى عال من التوازن (Dumont .A,1988).

والجدول رقم (01) يوضح مراحل النمو المعرفي عند بياجيه

المرحلة	السنوات بالتقريب	الخصائص
1-الحس-حركية	الولادة-2	يصبح تدريجيا على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة، وبالتالي يصبح قادرا على التعرف وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول.
2-ما قبل العمليات	2-7سنوات	يستخدم اللغة، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الكلمات، لا يزل متمركزا حول الذات فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الاخرين. يصنف الموضوعات بناء على بعد واحد وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العد وينمي مفاهيم الحفظ.
3-العمليات المادية	7-12 سنة	يصبح قادرا على التفكير المنطقي ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي، العدد (6 سنوات)، الكتلة (7 سنوات)، الوزن(9 سنوات). يصنف الموضوعات ويرتبها في تسلسل على أساس أبعاد، ويفهم مفردات العلاقة (أطول من ب).

4-العمليات المجردة	12 فما فوق	يفكر بالمجردات ويتابع افتراضات منطقية، ويحلل بناء على فرضيات، يعزل عناصر المشكلة، ويعالج كل الحلول الممكنة بانتظام، ويصبح مهما بالأمور الفرضية والمشكلات الأيديولوجية.

4-مستويات المعرفة العامة:

وتتضمن المستويات المحددة وفق الدراسة الحالية، حيث انحصرت في إدراك المفاهيم المكانية-إدراك المفاهيم الزمانية-إدراك العلاقات -المهارات الحركية الدقيقة.

4-1-إدراك مفاهيم المكان:

4-1-1-مفهوم إدراك المكان:

يعتبر مفهوم إدراك المكان بأنه قدرة الفرد على التموضع، التوجه، والتنقل في محيطه، وتشمل قدرة الفرد على بناء عالم حقيقي أو خيالي.

حيث يرى ليبنيز Leibniz "بأن المكان هو مجموعة العلاقات بين الموضوعات يكون كل واحد منها مصدرا للاخر".

ونجد لويس نوت Louis Not عرف مفهوم المكان على أنه ذلك الحيز الفارغ، الذي لا تتشكل صورته في الذهن إلا بواسطة الأشياء التي تشغله والتنقلات التي تحدث فيه، فإدراك المكان هو اتخاذ الوضعيات، الاتجاهات، الأبعاد، الأحجام، الحركات والأشكال. فبناء الحيز الفضائي في المرحلة الأولى للطفل متعلق أولا وقبل كل شيء بالتعرف على الصورة الجسمية التي يستعين بها كمرجع أساسي لتعيين مواقع واتجاهات

مختلف الوضعيات، وبالتالي يكتسب الطفل المفردات وهذا ما يساعده على التوجه وفهم واستعمال المفاهيم المكانية المختلفة مثل: فوق، تحت، أمام، خلف...إلخ. (Louis Not,1986,p103)

ويعد مفهوم المكان على أنه إدراك المسافة الفاصلة بين الانسان المدرك والشيء المدرك أقريب أم بعيد وإدراك المفاهيم (أمام–خلف) –(فوق–تحت) وإدراك ثبات الحجم بالرغم من تعدد الزوايا وتغير الأزمان (مصطفى حسن واخرون،2000، ص130).

فإدراك المكان عبارة عن إدراك المسافات والأبعاد بدقة إدراك الطول، العرض، السمك، الارتفاع، العمق، والحجم كذلك إدراك العلاقات بين الأشياء السطحية أو المجسمات وما بينها من تشابه واختلاف وهي تتعلق بمدركات حسية واقعية (ميخائيل،1997، ص 164).

ويعد مفهوم المكان ابتداء من الإدراكات التي تعرفنا على العالم الخارجي وعلى أجسادنا ومنه فالمعلومات البصرية، السمعية، اللمسية هي التي تساعد على الإدراك المكاني حتى يتكون وعي للأفراد:

–باقتراب أو ابتعاد الحركات، أو الأشياء أو الأشخاص.

–بتوجه وتحرك الجسم في الفضاء المحيط.

ومنه يمكن تعريف القدرة المكانية كالتالي:

–هي قدرة الفرد لتموضعه وتوجهه أو تنقله في بيئته.

–القدرة على التموضع والتوجه وتنظيم وإدراك الأشياء في العالم القريب والبعيد.

–إمكانية الفرد لبناء عالم واقعي أو خيالي (De liévre.B,Staes.L,1993,p61).

4–1–2–العوامل المتدخلة في اكتساب المكان:

على الرغم من أن العديد من اختبارات الذكاء تتضمن فقرات لقياس القدرة المكانية، إلا أن مكونات أو بنية هذه القدرة مازالت حتى الان أقل تحديدا، وأيا كانت الفقرات التي تقيس المفاهيم المكانية فإنها تشترك في معظمها في خاصية المعالجة الذهنية أو العقلية للأشكال كما هي، وقد أعاد لوهمان 1979 تحليل بيانات العديد من الدراسات في محاولة للتوصل إلى العوامل المشتركة التي تقف خلف الفروق الفردية في هذه القدرة وقد كشفت دراسته على وجود ثلاثة عوامل وهي:

العامل الأول: التوجه المكاني

ويقوم على استخدام القدرة على التصور كيف يبدو شيء ما أو مجموعة من الأشياء المختلفة إذا ما تم تدويره على نحو معين ويقاس باختبارات تدوير الأشكال وثني السطوح.

العامل الثاني: العلاقات المكانية

ويختص هذا العامل بإدراك العلاقات المكانية بين الأشياء من حيث أوجه الشبه، أوجه الاختلاف ويقاس باختبارات مكونة أو تجميع الأشياء أو العلاقات المكانية.

العامل الثالث: التصور البصري المكاني

ويقصد به المعالجة العقلية لثني السطوح أو إعادة التربية أجزاء شيء ما ويقاس هذا التعامل بأن يعرض على المفحوص شيء مسطح على اليمين ويطلب منه اختيار أي من البدائل التي على اليسار وتشير إلى شيء يعد ثني جوانبه واسطحه، كما يقاس أيضا من خلال تقديم مجموعة من الأشكال الهندسية ويطلب من المفحوص اختيار واحدا من التجمعات التي تمثل تجميعا مناسبا لتلك الأشياء (الزيات، 1998، ص293).

4-1-3-مراحل تعلم المفاهيم المكانية:

لتعلم المفاهيم المكانية 3 مراحل وهي:

-معرفة المفاهيم المكانية، بحيث يستطيع استعمال المفاهيم المكانية لتحديد مكانه وأماكن الاخرين والأشياء التي تحيط به.

-التوجه المكاني، بحيث يستطيع توجيه جسمه والأشياء في المحيط بحسب إرشادات مكانية.

-التنظيم المكاني، يستعمل في هذه المرحلة جميع المفاهيم والمفردات المتعلقة بالمكان ويطبقها على حركاته وأعماله (Calza,2001,p20).

العمر	المفاهيم المكانية
من عامين إلى3 سنوات	داخل-خارج-فوق-تحت-كبير-صغير-أمام-وراء-أسفل-أعلى.
4 سنوات	بجانب-بعيد-قريب-متوسط-دائري-مربع-قليل-كثير.
5 سنوات	عكس-مستقيم-مستطيل-يدور-يدخل-يخرج.
6 سنوات	يسار-يمين-مائل-في الوسط-النصف-خشين-رقيق-يصعد-ينزل-يلف-وحيد.
7 سنوات	اليسار واليمين بالنسبة لشخص ما-معين-يطوي-يبسط-يقذف.

جدول رقم (02): يمثل مراحل اكتساب المفاهيم المكانية حسب العمر

(فياض، دت، ص55)

4-1-4-مظاهر اضطراب مفاهيم المكان:

-صعوبة التمييز بين اليمين واليسار.

-صعوبة تحديد مكان الأشياء في الفراغ.

-صعوبة تحديد مكانه بالنسبة للآخرين (حسين نور الياسري،2006، ص37).

-استدخال سيء للتصور الجسدي.

-اضطراب الجانبية.

-يكون التفكير المنطقي للطفل غير مستقر.

-لا يميز جيدا بين الواقع والحلم مثلا يستطيع تخيل أشياء كثيرة من خلال الرسم.

-ليست لديه القدرة على التوجه الصحيح، كما لا يعرف بعض المصطلحات المكانية مثل فوق، تحت، أمام، وراء.

-يجد صعوبة في إيجاد أدواته في المكان الذي وضعها فيه.

-لا يستطيع تذكر مسار الطريق الذي سلكه إلى بيته (Demeur.A,Staes.L,1985,p31)

-في حصص الرياضة ووقت الراحة يصطدم بزملائه، ولا يستطيع أن يتموضع جيدا في اللعب الجماعي.

-لا يستطيع وضع الأدوات في الحجرة وفي مكانها الصحيح وفق التعليمات المعطاة له.

-لا يستطيع تقدير المسافات بين الأشياء، لديه صعوبة في التوجه وعيناه مغلقتان (ذاكرة مكانية مضطربة).

-غير قادر على قراءة مخطط أو خريطة لكي يذهب من مكان إلى اخر.

(De Liévre.B,Staes.L,1993,pp116-117)

4-2-إدراك مفاهيم الزمان:

4-2-1-مفهوم الزمان:

ويعتبر مفهوم الزمن من أكثر تلك المفاهيم صعوبة وبطئا في النمو، وقد ثبت أن " إدراك الوقت من المسائل الصعبة عند الطفل".

فالمفاهيم المادية الحسية مثل (كتاب، حيوان، باب، .....) تنمو أسرع من المفاهيم المجردة مثل (حرية، عدالة، قيم،....) وذلك لأن الأولى تتشكل بالخبرات الحسية المباشرة، في حين تعتمد الثانية على الخبرات البديلة والأمثلة الرمزية التي تتطلب تفكيرا مجردا لا يتكون إلا في مراحل لاحقة من النمو.

لقد اكتشف علماء النفس ومن بينهم " بياجيه" بأننا نعيش الزمن بطريقة مختلفة عن بعضنا البعض، وأنه يوجد نمو لهذا المفهوم منذ الولادة، وأننا نعتمد عليه اعتمادا كليا، فالطفل في بداية حياته يتخذ من الملاحظة

قاعدة، حيث تظهر ارهاصات إدراك تتابع الأحداث أو النشاطات اليومية من خلال ما يمارسه من أكل ونوم ونظافة، وحسب بياجيه الزمن ما هو إلا مرحلة يشعر بها الطفل أثناء قيامه بنشاط معين (Brin.F,1997,p194)

وتعرف نوربير سيلامي (Sillamy 1995,p259) "الزمن بكونه المدى الواضح بتعاقب الأحداث، مفهومه بناء سيكولوجي للإنسان يمكنه من التعود على تغيرات محيطه، وهو مبني على عوامل اجتماعية وحسية –حركية والزمن نوعان:

–**زمان موضوعي اجتماعي**: نستطيع قياسه مثل الساعة اليومية.

–**زمان بيولوجي**: والذي يتغير تحت تأثير مختلف العوامل مثل: درجة الحرارة، وهو زمن ذاتي خاص بالأفراد واحتياجاتهم، كما تختلف قيمة الزمن من ثقافة إلى أخرى."

"فالزمن هو الذي يكمن في الخبرة الإنسانية ويخضع لحركة الزمن في مجرى الأحداث، أو هو سرعة اطراد الحالات الشعورية، أو بعبارة أخرى هو النظام الايقاعي الذي يعطي شكلا ذاتيا خاصا لتتالي هذه الحالات الشعورية" (مراد، 1982، ص253).

فحسب (محمد سلامة ادم وتوفيق حداد، ص 61) أن مفهوم الزمن يكون عند الطفل في سن أربع إلى خمس سنوات، فيتعرف على مفاهيم اليوم والأمس، ويمكن أن يتعرف على التسلسل الزمني لأحداث قصة بسيطة.

وقد توصل" بياجيه" إلى نتيجة مفادها أنه لتعلم أي شيء عن العالم يتطلب معرفة سابقة ببعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالزمان والمكان، كما قال بأن مفاهيم مثل المدة (الفترة الزمانية) والعمق هي مفاهيم لا يتعلمها الإنسان بل هي فطرية، وكما أنه يوافق على أنها مفاهيم أساسية، ولكنه توصل إلى نتيجة مفادها أن الطفل يقوم ببنائها تدريجيا من خلال عملية الموازنة (علي حسين حجاج،1990، ص288) ومن خلال تطوره ونموه وعليه فمفهوم الزمن عند الطفل كالاتي:

-الزمن لا يرى ولا يلاحظ كالأشياء والمكان.

-عند " بياجيه" الزمن هو مجرد ديمومة يتم الشعور بها خلال القيام بالفعل الخاص.

-الزمن هو مجرد ديمومة بسيطة، مجرد شعور بمرور الأفعال المتتالية في حالات الوعي (مريم سليم، 2002، ص186).

-البنية الزمانية تعرف بأنها القدرة على " إدراك والحكم على تأثيراته لمختلف مكونات الزمن مثل النظام والمكتسبات كالفترة، الفاصلة، السرعة، المدة، الإيقاع".

-التوجه في الزمان يؤخذ مثل مكتسب خطي متعاقب لا يقبل الانعكاس والانكسار.

-ينظم الزمن مختلف الياته وعناصر ووسائله حيث يتم الوصول والحصول على زمن لهدف معين موضوعي.

ونستنتج أن الزمان عند الطفل في بادئ الأمر هو مجرد شعور بتعاقب الأحداث لكنه غير مدرك لذلك لأن هذه الأفعال تحدث في الزمن فهو إذن يتطور عبر مراحل نموه، حتى يتشكل الزمن لديه بشكل واضح، فيكتسب ويتعلم ويفهم الصباح، المساء، قبل، بعد، وأيام الأسبوع ويتعرف على الوقت من الساعة الحائطية إلا أن تعلم هذا الموضوع عند الطفل قد يتعرض لبعض الاضطرابات فتعيق تعلمه مفاهيم الزمان أساسا أو أنه يولد ولديه هذا الاضطراب" التخلف العقلي مثلا" وأن اللغة تؤثر بالإيجاب وبالسلب على اكتساب هذا المفهوم.

وعليه فهي كل المصطلحات والكلمات التي يتعلمها الطفل خلال مراحل حياته المختلفة والتي تدل على الوقت والزمن ومدة الحدث والتي تمكنه كذلك من ترتيب الأحداث منطقيا وإدراك تعاقب الليل والنهار وساعات اليوم وغيرها من المواقف التي يتعرض لها. ويدركها الطفل من محيطه المباشر والتي تعبر عن إحساس زمني أو ربط زمني بين المواقف والخبرات التي يعيشها في حاضره مثل " اليوم، غدا"، " تحت، أمام، بجانب، فوق" وأيضا إدراك العلاقة بين الأشياء ومكان وجودها في الفراغ وتذكر موقعها الصحيح.

4-2-2-تكوين الزمن لدى الطفل:

الأطفال قبل سن السادسة يستعملون عبارات (اليوم-أمس-غدا-الصباح-المساء) دون أن يعبروا عليها بصفة مناسبة ولكنهم يعرفون أنها عبارات تدل على الزمن، فلم يكتسبوا بعد تتابع الظواهر وليس لديهم القدرة على إستيعاب زمن اليوميات (الأيام-الأسابيع-الأشهر-السنوات-الساعات) التي يتبعها الشخص في حياته اليومية.

فأول مصطلح يفهمه الطفل هو مفهوم اليوم (كل ما يحدث من الصباح إلى المساء) ثم يليه مصطلح غدا (كل ما يحدث قبل ليلة وبعد ليلة) ثم يليه مصطلح أمس (كل ما يحدث قبل الليلة)، في الصباح ننهض، في منتصف النهار نأكل، وفي المساء ننام، وأول الأيام التي يتعلمها هي يوم الجمعة لما لديه من معاني اجتماعية، وتتموضع الأيام الأخرى تدريجيا رغم أنه يتليها شفهيا. ونجد عند الطفل عدم وجود مفاهيم الماضي والمستقبل، ولديه إلا مفهوم الحاضر رغم استعماله لبعض العبارات (عندما كنت، عندما أكون) وهذه العبارات تدل على التغير والنمو في الشخصية ولا تدل على الوعي بالزمن، فتعلم مفهوم الزمن يكون تلقائيا عند الطفل ولا يوجد سن محدد إذ يختلف من طفل لآخر.

فهو إذن مجموعة من المفردات التي يدركها الطفل من محيطه المباشر والتي تعبر عن إحساس زمني أو ربط زمني بين المواقف والخبرات التي يعيشها في حاضره، ومن أمثلة هذه المفردات: قبل-بعد-اليوم-غدا-الأمس-صباحا-مساء-زمن الساعة-زمن التقويم.

4-2-3-إدراك مفهوم الزمان:

يشمل تنظيم الزماني عنصرين كبيرين، من جهة، الترتيب الخاص بالأشياء وطريقة حدوثها ومن جهة أخرى المدة والتي تحدد الزمن الذي يستغرقه كل حدث.(paul Fraisse , pp67-68)

ومنه فمفهوم الزمان يدرك وفق تسلسل منطقي وله مؤشرات مرتبطة بالموضوع، فقد كانت لدى الانسان القديم تعتمد على تعاقب الليل والنهار، وتعاقب الفصول، وقد يكون ادراكه وفق مواضيع معينة، أو مناسبات، كأول خطوة للطفل، أول يوم دخول للمدرسة، أول يوم زواج وغيرها، ويمكن تلخيص عملية إدراك الزمان من خلال: -إدراك التعاقب أو التتابع -إدراك المدة-التوجه الزماني.

و**التعاقب** حسب ماذكر (J.Defontaine, p148) هو مجموعة أشخاص أو أشياء تأتي تلوى الأخرى بدون انقطاع أو فواصل زمنية قليلة، وهناك ثلاثة أنواع من التعاقب:

-**التعاقبات ذات الخاصية الشرطية (شرط):** نقصد بها الأحداث التي تكون في نظام لا يمكن عكسه، مثلا: فتح الحنفية، غسل اليدين، غلقها.

-**التعاقبات ذات الخاصية الاتفاقية، او الاصطلاحية:** مثل تتابع الأيام، الشهر، وحروف لغة معينة.

-**التعاقبات ذات الخاصية الاعتباطية:** إنها مختارة من أجل الضرورة، نقوم بها في لحظة ما وتنسى فيما بعد.

و بينت الدراسات التي قام بها كل من " سترت " Sturt ، "بوهلر" Buher و"أميس" Ames على أن إدراكنا للزمن يخضع لتيارين مختلفين هما:

إدراك التتابع الزمني للأحداث وإحداث المدى الزمني للفترات المتتالية.

وينطبق **إدراك التتابع:**

على إدراك الحاضر، المستقبل والماضي، وعلى إدراكنا للساعات، للأيام، للأسابيع وللسنين. ويستطيع الطفل في حياته المبكرة أن يدرك الحاضر الذي يحياه، لاتصاله المباشر بنشاطه وسلوكه ولشدة علاقته بمحيطه ثم يتطور به الأمر، حينما ينشط خياله إلى إدراك مستقبله. وينتهي إلى إدراك الأحداث الماضية في حياته وفي حياة الاخرين. وهو بذلك يدرك الحاضر في العامين، ويدرك الغد فيما بين السنة الثانية والثالثة، ويدرك الأمس في نهاية السنة الثالثة إدراكا غامضا. ويمضي في نحوه قدما في مسالك حياته ومستويات نضجه، فيدرك شطري النهار بصباحه ومسائه في سن الخامسة. ويدرك فصول السنة في سن السابعة. ثم يدرك شهور السنة حينما يبلغ من العمر ثماني سنوات (البهي السيد، 1985، ص141).

ويتأثر إدراك الفرد بمدة الفترات الزمنية، طالت أم قصرت، بمراحل نموه، بآماله وآلامه وبذاته ويتطور الإدراك الزمني من الناحية الذاتية إلى الناحية الموضوعية ولكن هذه الأخيرة لا تتحقق تماما، ذلك لأن الفرد يستطيع

أن ينتقل في الزمن الذاتي، في أبعاده المختلفة فيرجع بذاكرته إلى الماضي كما يمتد بخياله إلى المستقبل، لكنه لا يستطيع الرجوع حقيقة للحقبة المنقضية، بل هي مجرد أفكار وادراكات يستدعيها عن طريق القدرات العقلية، في نطاق الزمن الفلكي الخارجي الموضوعي.

أما المدة فهي عندما ندرك **حدثين متتاليين** ينفصلان في الزمان. قد تكون هذه المدة محدودة بحدثين مختلفين لقد وجدت هذه المدة من أجل التكيف. أو محدودة من خلال بدء حدوث ثم توقف مثير ما مع الوسط البيئي، ومحاولة تنظيم الزمان الاجتماعي (Paul Fraisse,p66).

وذكر (Jean Delay,1990,p66) أنه من أجل تقدير هذه المدة يستعمل عدة أنواع من المعلومات، من جهة معالم كمية (أدوات قياس الزمان، الساعة اليدوية مثلا) والتي تكون ذات طبيعة اجتماعية ولديها خاصية موضوعية، من جهة أخرى فهي عبارة عن معلومات ذاتية متنوعة ، الشعور بطول الوقت الذي يولد أثناء المدة التي تمنينا طولها، وعدة التغيرات التي أدركت خلال ذلك النشاط.

ويعتبر التوجه الزماني، السلوك الذي يسمح لنا بالتموقع بالنسبة للأحداث حسب تواريخ معينة (الأيام، الفصول....) هذه الأحداث التي ترتبط بمعطيات كونية ووضعيات النجوم والكواكب (دوران الأرض حول نفسها وحول الشمس....)

إن التغيرات المرحلية التي تحدث والعودة اللامتناهية لنفس التعاقبات، تسمح بتحديد الزمن بالنسبة للماضي لمرحلة معينة، وإعطاء تكميم للزمن انطلاقا من عدد المراحل الموجودة (Paul Fraisse,p103 -104).

ويجرنا الحديث كذلك إلى التوجه الزماني بالنسبة للماضي والمستقبل. إن معلما الإنسان الداخلي والخارجي يساعدانه ليس فقط على التوجه في اللحظة الراهنة كما هو الحال بالنسبة للحيوان ولكنه يستطيع أن يقدر اللحظة الراهنة بالنسبة للتغيرات السابقة واللاحقة (Ibid,p107).

وتضيف دومون (Dumont) في هذا السياق أن طفل المرحلة الثالثة يمكنه إدراك تتابع الأحداث في حالة ما إذا كان هو المتحكم في هذا التتابع وأن (قبل .....بعد) تخص نشاطه الخاص، لكن بمجرد أن تتابع الأحداث بشكل منفصل عنه فإنه يهمل تتابعها وترتيبها، وفي هذه المرحلة تتكون السلاسل الذاتية، أما في

المرحلة الرابعة فالزمن المرتبط بالفعل الذاتي الذي يقوم به الطفل سابقا تعدى الان إلى الأفعال الأخرى المنفصلة عن الطفل، لتتكون السلاسل الموضوعية والتي تتطور شيئا فشيئا ليصبح الطفل في المراحل اللاحقة قادر على ترتيب الأفعال كلها وليس المرتبطة به فقط إلى أن يصل في نهاية المرحلة الحسية الحركية إلى الموضوعية التي تميز السلاسل الزمنية حيث يصبح الطفل قادر على ذكريات لا ترتبط بالإدراك المباشر، وطفل هذه المرحلة يتميز بالحدس الإدراكي، حيث يعيش في الحاضر، فالزمن بالنسبة إليه ما هو إلا امتداد فعل من بدايته إلى نهايته، فهو لا يستطيع إعادة بناء مراحل حركة متسلسلة بعد انتهاءها (Dumont .A,1988).

ويذكر جيزل (Gesell) فإن التطور العادي للزمن لدى الطفل يتم مع مرور الأشهر من العمر الزمني وذلك عكس بياجيه الذي يقوم بتقسيم التطور العادي للزمن إلى مراحل، وإنما جيزل لا يستعمل كلمة مرحلة بل الأشهر والعمر الزمني، حيث يرى أن الطفل في الشهر الثامن عشر يعيش في الزمن الحاضر ويجد صعوبة في الانتظار، ولا يستعمل أبدا مفردات للوقت، فمفهوم الزمن لديه غامضا أما في الشهر الواحد والعشرون يستمر في العيش في الحاضر، وأهم كلمة زمنية يستعملها هي " الان " كما يعتبر حدثا ما دليلا على حدث اخر مثل قدوم الأب هو وقت الغذاء حتى وإن كان الوقت لم يحن بعد ويمكنه الجلوس إلى طاولة لانتظار عصير الفواكه.

وعند بلوغ السنتين يعيش الطفل في الزمن الحاضر ويبدأ في استعمال كلمات تنتمي إلى المستقبل القريب مثلا:" سأذهب حالا" وكلمات للزمن الحاضر: الان، اليوم....، أما فيما يخص الزمن الماضي فلا توجد كلمات لتعيين الماضي، لكن الطفل يبدأ في استعمال أفعال الزمن الماضي بأخطاء.

يستوعب في هذه المرحلة التتابع البسيط للأحداث المرتبطة به، مثل: سنعطيك العجينة لتلعب بها بعد أن تتناول غذاءك (Gesell.A,1982).

ونجد أنه مع اكتساب اللغة والمفهوم اللفظي الحركي يتجاوز ذكاء الطفل المرحلة الحسية الحركية ليصل إلى الفكر فتظهر المفاهيم الخاصة بالمفاهيم الزمنية وذلك بالنسبة للنمو اللغوي عند الطفل فالمستقبل يصبح

حاضرا مثال (غدا تتحول إلى اليوم) والحاضر يصبح ماضيا مثال (اليوم يتحول إلى الأمس) وهكذا فإن ما يلفت الانتباه في بناء المفاهيم الزمنية عند الطفل من وجهة النظر السيكولوجية هو كون هذا الأخير يتوصل دائما إلى بناء نفس نظام المفاهيم الزمانية لكن باستعمال طريقتين مختلفتين فأحيانا يكشف لنا تعاقب الزمن قبل معرفة مرور الزمن وأحيانا يعكس العملية ولعل ما يمكن أخذه بعين الاعتبار هو توصل الطفل في كلا الحالتين إلى نفس النتيجة العملية (Piaget.J,inhelder.B,1977,p51).

وحسب فراس Fraise فإن الطفل يكون قادرا على:

-في 4 سنوات: يكون قادرا على معرفة يوم مميز في الأسبوع (الجمعة مثلا).

-في 5 سنوات: يكون قادرا على تحديد بدقة إذا ما كان الوقت صباحا أو بعد الظهر ويستعمل بصفة جيدة كلمتي " أمس" و "غدا".

-في 6 سنوات: يكون قادرا على تمييز أيام الأسبوع.

-في 7 سنوات: يكون قادرا على الإشارة إلى الشهر.

-في 8 سنوات: يكون قادرا إلى على معرفة أيام السنوات.

-في 8 إلى 9 سنوات: يكون قادرا على معرفة أيام الشهر (تاريخ).

-في 12 المحادثة ويستعمل كلمتي" منذ" و " حتى" ويعطي الوقت. (Dumont, 1988, p129)

هناك أيضا تقسيما اخر للزمن اهتم به المختصين في العلاج والتربية النفس حركية للطفل يقسم حسب الترتيب التالي:

❖ مرحلة الزمن المعاش:

إن الطفل قبل ولادته يعيش من خلاله إيقاع جسمه، هذه الإيقاعات تأتي من ضربات القلب والنشاطات العضلية والهرمونية والشريانية ....ثم بعد الولادة تأتي ايقاعات اليقظة، النوم، الجوع، التنفس.وقبل نهاية السنة الأولى الأطفال يتأرجحون عفويا عندما يسمعون موسيقى إيقاعية ولا حقا تتشكل لديه الإيقاعات الحركية ولغوية.

فالطفل منذ ولادته يواجه واقع الزمن المرتبط بتعاقب الليل والنهار والقيم الثقافية للمجتمع. إذن العضوية يجب عليها أن تكيف إيقاعها الخاص مع إيقاع العالم الخارجي. (De liévre.B,staes.L ,1993,p80)

❖ مرحلة الزمن المدرك:

حسب (Le Boulch.J,1984,p8) في سن 3 سنوات، الإيقاع الخاص بالطفل يكتسب بعض الاستقرار(إيقاع، المشي، الحركات، الكلام....) في هذه السن يكتسب أيضا مفاهيم (قبل، بعد، لاحقا، بسرعة ببطيء).

في 3 إلى 4 سنوات تظهر جميع التطورات الخاصة بالمفاهيم الزمنية، فالمستقبل يصبح حاضرا (غدا يتحول إلى اليوم) الحاضر يصبح ماضي (اليوم يتحول إلى أمس) (Piaget.J,1973,p51) في هذه السنة أيضا يستطيع الطفل أيضا إعادة بناء بنية إيقاعية بسيطة جدا.

وبين 3-6 سنوات يستطيع الطفل تدريجيا الإجابة على مجموعة من المثيرات الصوتية sonore حيث تكون مرتبطة باستجابات حركية متناسبة، وفي هذه المرحلة من الزمن المدرك الطفل يعطي إجابة حركية بعد تحليل واعي للمعلومة (Le Boulch.J,1984,p81).

في هذه المرحلة من الزمن المدرك الطفل يعطي إجابة حركية بعد تحليل واعي للمعلومة وبين سن 5-6 سنوات يتعلم الفصول ويفرق بينهم ويرتبهم كذلك يدرك الفرق بين ساعة واحدة أو دقيقتين، بين 6-7 سنوات

يكون متحكم جدا في أيام الأسبوع، وبين 7-8 سنوات يستطيع استعمال التقويم (Calendrier)، في 10 سنوات يستطيع أن يفهم الزمن الذي لا يعود إلى معاشه الخاص. مثلا يستطيع تخيل زمن الرجل البدائي الذي يعيش في الكهوف، أنه يتعلم أن يفرق بين الزمن الحاضر والماضي البعيد أي بين الماضي المتعلق بالتاريخ وماضيه الشخصي.

إن التنظيم الزمني للطفل يعتمد على معرفته الجيدة بالمفاهيم الزمنية حيث سيتعود على القيام بواجباته ونشاطاته اعتمادا على الوقت أو الزمن الذي سوف يستغرقه في إنجازها حيث يستطيع إكمالها في الوقت المحدد.

جدول رقم (03): يمثل مراحل اكتساب المفاهيم الزمنية عند الطفل

العمر	المفاهيم الزمنية
من سنتين إلى3 سنوات	الان– قريبا– بعد قليل– بسرعة– على مهل.
من 3 إلى 4 سنوات	يبدأ بفهم التسلسل ويستعمل كلمة البارحة، يكتسب مفهوم الماضي والحاضر والمستقبل.
من 4 إلى 5 سنوات	يستخدم مفردات الزمن بطريقة سهلة ويزيد عليها بعض المفاهيم الجديدة الليل، النهار.
5 سنوات	يدرك الفصول الأربعة (ربيع–خريف–صيف–شتاء).
6 سنوات	يعرف أيام الأسبوع.
7 سنوات	يعرف تاريخ ميلاده.
8 سنوات	يبدأ في التعرف على الأشهر ومحاولة استعمال الساعة.

(فياض ، دت، ص 22)

4-2-4-مظاهر اضطراب مفهوم الزمان:

يعرف اضطراب البنية الزمانية على أنه اضطراب في إدراك الطفل لمفاهيم الزمان والشعور بها بصورة صحيحة، وهو عدم اكتساب الطفل للمفهوم وتأخره في اكتسابه.

فالطفل الذي يعاني من اضطرابات التنظيم الزماني تظهر لديه الأعراض التالية:

-يجد صعوبة في سرد قصة وعدم القدرة على إيجاد نظام لتسلسل الأحداث.

-ينسى اتباع الترتيب والتسلسل في ارتداء الملابس.

-عدم معرفة الأبعاد.

-افتقار الفرد لإيقاع منظم حيث بينت العالمة ميراستامباك (Stamback M) من خلال الإيقاع التي قامت بإعدادها والمتمثلة في إعادة انتاج واستدخال والاحتفاظ بالبنيات الايقاعية من مختلف التعقيدات، ان الأطفال الديسليكسيين يحصلون على نقاط منخفضة بالنسبة للأطفال العاديين في نفس أعمارهم (Dumont,2003,p1370)

-غياب مفهوم الساعة، وعدم القدرة على تنظيم الوقت.

-لا يستطيع تقدير الوقت اللازم للقيام بنشاط حركي، ويأخذ وقت طويل في تنفيذه.

-استراتيجيات تنظيمية ضعيفة فيما يتعلق بعملية التعلم.

-ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي أو الجدول اليومي أو الواجبات المدرسية والأدوات والأجهزة وبقية الأشياء المستخدمة في عملية التعلم وعدم القدرة على حفظ الحروف الأبجدية بتسلسل وعلى ذكر تاريخ ميلاده.

4-3-إدراك العلاقات:

4-3-1-تعريف الإدراك: حسب (ملحم، 2002، ص22) الإدراك عملية معرفية بنائية نشطة وإيجابية وهي مختلفة عما تسجله الحواس. حيث تتوسط هذه العملية بين المثيرات التي تستقبلها وتسجلها الحواس وناتج عملية الإدراك.

ومجمل القول إن الإدراك في معظم أحواله السوية يعتمد على الإحساس، ولكن بعض أحواله وبخاصة غير السوية لا تعتمد على الإحساسات كما يمكن القول بأن الإدراك يقع بين العمليات الحسية والعمليات المعرفية (عبد الخالق، 1999، 139).

ويعرف (شاكر عبد الحميد سليمان،1989، ص112) الإدراك بأنه العملية التي تشير إلى استخلاص وتفسير البيانات التي تصلنا من كل من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس.

فالطفل في هذه المرحلة العمرية وهو يقوم بالإدراك كعملية عقلية تهدف إلى التعرف على الشيء. لا يزال يخضع لمبادئ الجشطلت التي تؤكد على إدراك الشكل أو الكل على أرضية. وهذا الكل (الجشطلت) الذي يدركه الطفل ليس هو الشيء في ذاته أي كما في الواقع، إنما أكثر أو أقل من الشيء في الواقع (شاكر عبد الحميد سليمان،1989، ص114).

وإدراكات الطفل تتم وفقا لمبادئ التجاوز والتشابه والإغلاق، وهو يستخدم في العملية الإدراكية الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجيه من أشكال تصورية عامة وصور ذهنية ورموز ومفاهيم، وهو قادر على التمثيل العقلي لما يمر به من خبرات مستخدما في ذلك الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجيه.

وللتعرف على قدرات الأطفال على الإدراك بالإمكان استخدام تقنيتي التقليد والمقارنة لرسومات معينة كأن

يعرض على الطفل شكلان متطابقان والثالث مختلف، ويطلب منه أن يبين لنا الشكلين المتطابقين من بين الأشكال الثلاثة، ولوحظ نتيجة هذه الدراسات ضعف في إدراك الشكل لدى أطفال هذه المرحلة، ولكنهم يستطيعون التفرقة بين الأشكال المتطابقة وغير المتطابقة.

وقد أجرى بياجيه تجربة: عرض على الأطفال صورة سيارة لها خط أحمر على الجانب الذي يراه الطفل، وعرض عليهم في الوقت نفسه زجاجة موضوعة على جانبها وتحتوي سائلا أحمر، وبعد أن شاهد الأطفال الرسمين، رفعهما وطلب من الأطفال أن يرسموا ما رأوه، فرسم الأطفال السيارة والخط الأحمر على جانبها بالشكل الصحيح، ورسموا الزجاجة مستقيمة على قاعدتها، والسائل الأحمر على جانب منها عكس كل القوانين الفيزيائية، ويقول "بياجيه" في هذا المجال بأن الطفل يستند في إدراكه إلى خبرات السابقة، وأن ما يراه أو ما نشرحه له ليس له قيمة، إذ لم يترافق مع الخبرة الشخصية المباشرة.

وفي دراسة لا لكتند (Margract W mattin,1988,p461) واخرين (Elkind) وجد أن الأطفال في عمر أربع إلى خمس سنوات يركزون على أجزاء الشكل. ولا بد أن ننتظر مرحلة النمو التالية وعمر سبع سنوات على وجه التقريب حتى يبدأ الأطفال بإدراك الشكل ككل إضافة إلى إدراك الجزئيات.

4-3-2-طبيعة عملية الإدراك:

إن الإدراك عملية معقدة تتضمن ثلاثة عمليات رئيسية:

-**العمليات الحسية:** حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط بل تنتبه في الغالب عدة حواس معا.

-**العمليات الرمزية:** ويقصد بها الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس، فالتنبيه يترك أثرا في الجهاز العصبي.

-**العمليات الوجدانية:** فلكل مدرك حسي حالة وجدانية معنية مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة

لهذا المدرك ويذكر أيضا من أمثلة الصعوبات الإدراكية ما يلي:

-صعوبة التمييز بين المثيرات.

-صعوبات التآزر البصري الحركي.

-بطيء الإدراك واختلافه.

-صعوبات تنظيم المدركات.

-الصعوبات الناشئة من التنميط الإدراكي.

-الاضطرابات الوظيفية التي تصيب الحواس التي ينشأ عنها اضطرابات إدراكية.

4-3-3-تكوين عملية الإدراك:

يرى (Lourendeau M.Pinard A,1968,p205) أن السلوك قائم منذ الولادة، ففي البداية يكون غارق في فضاء مبهم، أين تتساوى لديه الأشياء بالمنظورات ويتساوى لديه الفضاء الموحد بالنشاطات الغير متجانسة، بمعنى فضاء غير متجانس. والطفل لا تكون لديه فكرة عن دوام الشيء واستمراره ولا هيكلة فضائية موحدة، بل مجموعة من الأبعاد الناتجة عن مختلف الفضاءات الحسية، البصرية، اللمسية، السمعية والفمية والتي يسميها بياجي (Groupe de déplacement) وتكون غير مترابطة فيما بينهما.

فمن خلال إدراك الطفل المرتبط بالتجربة والحركة تظهر لديه الحلقات الدورية الابتدائية التي توحد الإستعاب المعمم، أين يكون الطفل قادر على فهم وإدراك عدد معين من العلاقات الفضائية بين الأشياء. ومن أهم هذه العلاقات:

أ-المجاورة:

إن أبسط علاقة فضائية هي المجاورة، أي اقتراب العناصر المدركة حسيا في نفس المجال. هذا المفهوم يتطور وفق السن، ففي مراحل الطفولة الأولى يدمج الطفل أشياء متعددة في شيء واحد، عندما تكون هذه الأشياء متجاورة، وهذا لأنه لا يستطيع التمييز بين الأشياء، ولكن عندما يتوصل إلى ذلك فإنه ينتقل إلى العلاقة الفضائية الثانية.

ب-الفصل:

هو أن يدرك الطفل حسيا أن الوحدات منفصلة، وبالتالي تصبح لديه القدرة على التمييز بين الأشياء وهي متجاورة. ويتواصل تطور هذه العلاقات وتحليلها مع التطور في السن.

ج-الترتيب:

يتمثل في العلاقة التي تتكون بين العناصر المتجاورة والمنفصلة عن بعضها البعض في نفس الوقت عندما تكون موزعة الواحدة تلوى الأخرى.

د-الإحاطة :

عند تتابع (أ، ب، ج) فالعنصر هو مدرك حسيا لعنصرين أ و ج هذا يمثل إحاطة وحيدة البعد، ففي الإحاطة لبعدين يدرك العنصر حسيا وهو مساحة لعنصر محاط بعناصر أخرى مثل الأنف وهو محاط بالوجه. أما في الإحاطة الثلاثية الأبعاد مثلا وضع الشيء في علبة مغلقة. ونظرا لتعقد هذا المفهوم فهو بطيء التطور.

و-الإستمرارية:

يتعلق الأمر بإدراك استمرارية المسافات رغم التحولات التي تحدث، فبالرغم من أن الوجه مثلا هو بنية قابلة للتمثيل فالطفل يتعرف على وجه أمه أكثر من وجه اخر، وهذا بفضل مفهوم الاستمرارية. إذن في هذا المستوى الحسي الحركي وبالضبط في الطور الثالث (نحو الشهر الثالث) يبدأ الطفل في الربط بين (الرؤية والقبض، الرؤية والمص) هذا الربط بين الوظائف يمنح بداية الديمومة للأشياء (Bergeron M F,1985 ,p186)

فتموضعات وتنقلات الأشياء في الفضاء تشترط على الطفل الاستعمال التدريجي للعلاقات المعقدة بين الأشياء. وبفضل الاصطدام بالآخرين وبالأشياء يمكن أن يبني هذا الأخير تدريجيا حدوده الجسدية ويتوصل إلى تكوين علاقة وظيفية داخلية بين النظر و الحركة (Bergeron M F,1985 ,p181).

4-3-4-العوامل التي تؤثر على الإدراك:

إن الإدراك عملية معقدة تتأثر بجملة من العوامل منها الداخلية هي التي ترتبط بخصائص الأفراد والخارجية هي التي ترتبط بخصائص الأشياء أو المواقف التي تحدث فيها، ومن بين العوامل ما يلي:

4-3-4-1-العوامل الداخلية:

-**المثيرات والمواقف المألوفة:** يتم عادة إدراك التنبيهات الحسية أو المثيرات أو المواقف المألوفة على نحو أسهل وأسرع مقارنة مع المثيرات والمواقف الجديدة الغير المألوفة، فغالبا ما يسهل على الفرد تحديد وتمييز بيته أو الشارع الذي يسكن فيه بشكل أسهل من الأماكن الأخرى غير المألوفة له، أو تلك التي خبرها لمرة واحدة.

-**الوضوح والبساطة والتقارب:** طبقا لمبادئ التنظيم الإدراكي فإن المثيرات التي تمتاز بخصائص الوضوح والبساطة والتقارب تسهل عملية إدراكها أكثر من تلك الغامضة. فغالبا ما يواجه الأفراد صعوبة في إدراك المثيرات والمواقف الغامضة والمبهمة.

-**التوقع:** في غالب الأحيان يتم إدراك المنبهات الحسية كما هي في الواقع حيث يتأثر الإدراك بالجوانب النفسية والعوامل الذاتية للفرد. ويلعب التوقع دورا هاما في هذه العملية، فلو توقع فرد على نحو مسبق حصول شيء ما، فهو غالبا ما يفسر أية حوادث تقع على أنها مؤشرات لحدوث ذلك الشيء.

-**مستوى الدافعية:** يتأثر إدراك الفرد للمواقف في ضوء دوافعه وحاجاته، إذا غالبا ما يسعى الأفراد إلى تفسير الكثير من الحوادث أو المثيرات اعتمادا على مدى وجود دافع أو حاجة لديهم.

-**الحالة الانفعالية:** تؤثر المواقف الانفعالية التي يمر بها الفرد كحالات القلق والغضب والخوف والحزن والفرح وغيرها في طريقة إدراك الفرد للمواقف والمثيرات التي يواجهها. إذ أن مثل هذه الحالات الانفعالية غالبا ما تصرف انتباه الفرد عن المثيرات والمواقف وتقلل من مستوى التركيز فيها، الأمر الذي يؤدي إلى تفسيرها على نحو غير موضوعي.

-**طبيعة التخصص أو المهنة:** يتأثر إدراك الفرد للعديد من المواقف والمثيرات بطبيعة التخصص أو المهنة التي يعمل فيها. فعلى سبيل المثال إن إدراك المزارع للحقل يختلف على إدراك الفنان له، حيث كل منهم يسعى إلى تشكيل انطباع أو تفسير معين عن هذا الحقل في ضوء طبيعة توجهاته المهنية.

-**المنظومة القيمية:** تؤثر طبيعة القيم والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد على إدراكه للعديد من المواقف والمثيرات وفي طبيعة المعاني والتفسيرات التي يعطيها لها. هذا ويلعب الإدراك دورا في صياغة الإدراك الفردي لدى أفراد المجتمع أو البيئة الواحدة، إذا يلعب على إدراكهم لبعض المواقف أو المثيرات صبغة مماثلة وموحدة.

-**الميول والاتجاهات والتحيزات الشخصية:** يتأثر إدراك الفرد عادة بمدى توفر الميول والاتجاهات الإيجابية نحو موضوع أو حدث معين. فالفرد المحايد في اتجاهاته وميوله غالبا ما يفسر الأشياء ويدركها بطريقة مختلفة عن الاخرين الذين يمتازون بالتحيز، أو لديهم اتجاهات سلبية نحو تلك الأشياء.

-**درجة الانتباه:** يعتمد الإدراك على درجة الانتباه التي يوليها الفرد إلى المثيرات أو المواقف فكلما كانت درجة الانتباه كبيرة لدى الفرد كان إدراكه للمثيرات أسرع وأفضل، فالانتباه يتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها ويسهل عليه عملية استرجاع الخبرات المرتبطة بها، الأمر الذي يساعد في سهولة إدراكها وتمييزها (الزغول، 2010).

4-3-4-2-العوامل الخارجية:

-**مبدأ التقارب:** هنا نجد العناصر البصرية من بعضها البعض تظهر وكأنها تنتمي إلى مجموعة واحدة هذا ما نلاحظه في الشكل (أ) حيث النقاط الأفقية والعمودية تبدو وكأنها مستقيمات.

-**مبدأ التشابه:** العناصر البصرية التي تحمل نفس التركيب تظهر وكأنها وحدة واحدة، ويكون اكتسابها أسرع من العناصر المتباينة (شكل ب).

-**مبدأ التماثل:** نميل على إدراك الميزات التي تبدوا وكأنها استمرار لمثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة غير مستقلة (شكل ج).

-**مبدأ الاستمرارية:** العناصر تبدوا وكأنها تنتمي إلى بعضها البعض مثل ما الشكل (هـ).

-**قانون الإغلاق:** في حالة التنبيهات الحسية الناقصة أو غير المكتملة، فإن نظامنا الإدراكي يعمل على توفير بعض المعلومات بناءا على الخبرات السابقة لسد الثغرات وإكمال النقص فيها بغية الوصول إلى حالة الاكتمال أو الاستقرار وتكوين ما يسمى الكل الجيد. فعلى سبيل المثال، عند قراءة قطعة نثرية غالبا ما نحاول الوصول إلى المعنى المتضمن فيها ولو لم تكن المعلومات كافية، حيث نسعى إلى ملء الفراغات وإكمال النقص فيها (الزغول، 2010).

4-3-5-إدراك العلاقات مع الأشياء:

هناك نوعان من أساسيان للعلاقات مع الأشياء:

أ-علاقات معالجة وتناول

ب-علاقات أخرى وغير تناول

والنوع (أ) مثال له التعامل مع الأدوات والأشياء باليد كرمي أداة أو لقفها.

والنوع (ب) مثال له التعامل مع سلم القفز أو المرتبة في الدحرجة.

ونجد من أهمية العلاقات بين الأشياء هي تدريسها وتعليمها للطفل فهي تجعل الطفل قادرا على:

- السيطرة في التعامل مع الأشياء بمفرده كالرمي والركل.

-تنمية مقدرة الطفل على التكيف حركيا مع الأشياء والعقبات التي تعترضه.

-تنمية مقدرة الطفل على تمييز الأجسام والخامات والاشكال مع الأشياء.

-تنمية مقدرة الطفل على توجيه حركاته نحو هدف كما هو الحال في التصويب.

4-3-6-إدراك العلاقات مع الناس:

قد يتطلب الواجب الحركي أن يتعامل الطفل مع غيره من الأطفال حيث يجب أن يتواءم أداؤه معهم وينسجم مع المجموعة، ومثال لذلك أنشطة الألعاب الجماعية أو الفرق الرياضية، وقد تكون العلاقة حركية زوجية أو جماعية، وقد تكون فاعلة أو لمجرد السند.

وهدف برنامج العلاقات الحركية مع الناس هو تعريف الطفل بالعلاقات والتعاملات بينه وبين الاخرين، لتحقيق نماذج وأنماط حركية منسجمة ومتوافقة من خلال اعتبارات تتعلق بكل المفاهيم التي سبق توضيحها.

-زميل يؤدي واجبات حركية والاخر يعمل على تقليده بدقة بسرعة بديهة.

-يطلب من الأطفال أداء حركات معا معتمدين على بعضهم كالأهرامات البشرية وغيرها.

-لعبة مسك الزميل أو لمسه في مسافة محدودة بين عدد مناسب من الأطفال.

4-4-المهارات الحركية الدقيقة:

4-4-1-تعريف المهارات الحركية: تعرف موسوعة التربية الخاصة المهارة (Skill) بأنها إتقان ينمي بالتعليم وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات أو لفظية كما في التسميع أو الكلام، أو مزيجا من الاثنين كما هو استخدام الكمبيوتر(عادل عز الدين الأشول، 1987).

وتعد المهارات الحركية للأطفال ذوي متلازمة داون من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطفل، فقد أوضحت دراسة تشن واخرون (2014) Chen et.al إلى أن هؤلاء يتصفون بأداء أفضل في المهارات الحركية الدقيقة ويكون لديهم أداء أفضل في التخطيط المعرفي واللفظي وقدرات الذاكرة العاملة، وقد أرجعت نتائج الدراسة ذلك إلى المهارات الحركية الدقيقة تسهم في التنشيط المشترك لمنطقة الفص الجبهي والمخيخ .(Chen,2014,p6-15)

ويشير أسامة كامل رتب (2009 ص15) إلى أهمية المهارات الحركية تكمن في أنها تقوي وتسهل الحركة عند الطفل، مما يجعلها جزء من شخصيته وكثيرا ما يستخدمها في محيطة وبيئته لاكتساب كثيرا من المعارف والخبرات التي تفيد جوانب نموه الأخرى فضلا عن نموه الجسمي والحركي، كما تساعد المهارات الحركية الطفل على اكتشاف إمكانات جسمه الحركية، فضلا عن قدرته على التحكم في جهازه الحركي

وكذلك قدرته على السيطرة على الإدراك والفهم والاتصال المحكم الدقيق بالأشياء المادية الموجودة في بيئة التعلم.

وبالتالي يقصد بالمهارات الحركية الدقيقة أنها مهارات استعمال اليد في مسك الأشياء الصلبة، والتقاط الأشياء الصغيرة باستعمال أطراف الأصابع، ومهارات المشي المتوازن والمستقيم والتآزر بين الحركات والتنسيق بينها

4-4-2-المهارات الحركية لدى الأطفال العاديين:

يولد الطفل بمهارات وقدرات إنعكاسية لتحميه، وفي السنوات الأولى من العمر ينمو الطفل فكريا وجسديا، ويبدأ بإكتسابات المهارات والقدرات ويفقد مع كل مهارة مكتسبة احدى الانعكاسات الطفولية، وقد يكون إختلافات في المهارات بين طفل واخر في نفس السن، ولكن هذه الفروق تزول تدريجيا، وهنا سنحاول تقسيم العمر إلى مراحل وتوضيح القدرات والمهارات لكل مرحلة وكيف تستطيع العائلة تلبية احتياجات الطفل وتنمية قدراته ومهاراته، والطفل المصاب بمتلازمة داون مثل الأطفال الاخرين يحتاج إلى الرعاية والعناية، وإن كان يحتاج إلى مدة أطول في التدريب.

وذلك كما يتضح فيما يلي:

جدول رقم (04) يوضح مراحل القدرات والاحتياجات لكل مرحلة

المرحلة العمرية	القدرات	الاحتياجات
الشهر الأول	-النوم 20 ساعة أو أكثر -لا يسمح في الأيام الأولى ثم يبدأ بسماع الأصوات العالية ويفزع منها. -لا يستطيع التركيز بالنظر ولكن يميز بين النور والظلام -يبكي خصوصا عند الجوع والألم.	-الرضاعة ،الدفء، الحنان، النظافة. -يحتاج إلى الهدهدة وأن تقوم الأم بالكلام معه حتى يتعود على صوتها.

الشهر الثاني والثالث	-يقل النوم قليلا. -قادر على الابتسامة عن قصد، وإخراج الأصوات تعبيرا عن رضا. -قادر على السمع. -يميز وجه الأم عن غيرها، ويرى الأشياء الموجودة في مجال نظره. -يمكن أن يرفع رأسه قليلا إذا وضع على بطنه ثم في وضع الجلوس.	-يحتاج أكثر إلى المداعبة والمناغاة، وإظهار الاهتمام به. -ضعي أمامه الألعاب وحركيها له، سيتجاوب معك. -ضعي الخشخاشة في يده، فهو يستطيع مسكها وتحريكها وسماع صوتها. -يبدأ الإرتباط بالأم أكثر وأكثر.
الشهر الرابع إلى السادس	-يتابع الأشياء بنظره ويحرك رأسه لمتابعتها - يحرك رأسه يمينا ويسارا باتجاه الصوت. -يتعرف على أمه، ويستغرب وجود الغرباء ويخاف منهم. يضحك ويبكي.	-التفاعل الاجتماعي مهم جدا في هذه المرحلة فيجب على الأم زيادة مداعبته والكلام معه بصوت هادئ. -يحتاج إلى الألعاب البسيطة، وأن تقوم الأم بمداعبته وتحريكه لتمنية هذه الحركات. -إبعاد الألعاب الخطرة عنه. -يستعمل راحة اليد لإمساك الألعاب وخاصة الكبيرة.
الشهر السابع إلى التاسع	-يقل النوم إلى 16-12 ساعة يوميا. -قادر على الجلوس لمدة قصيرة، ويبدأ في الحبو ويقف بمساعدة الغير.	-يحب الإختلاط مع الاخرين ولا يخاف منهم، وإن كان يحب اللعب لوحده.

	-لا يفهم الكلام، ولكن يستجيب لنبرة الصوت والتعبير كالعبوس والضحك. -يعبر عن نفسه بالصراخ ويتكلم كلمات محدودة (ماما-بابا). -يلعب لوحده، ويمسك الأشياء الصغيرة بالإبهام. -لديه تنسيق جيد بين حركة اليد والعينين، ويستطيع نقل اللعبة من يد لأخرى. -يستطيع إمساك البسكويت وإطعام نفسه.	-يحتاج إلى الملاعبة والكلام، بالصوت والحركة. ما زال يستخدم فمه للتعرف على الأشياء، فلا تعيطيه ألعابا صغيرة لكي لا يبلعها أو يغص بها. -يستطيع الجلوس والحبو، وقد يقف بالمساعدة.
الشهر العاشر إلى إكمال السنة الأولى	-يستجيب بالالتفات عند سماع اسمه ويحس تعابير عدم الرضا. -يتعلم التقليد وخصوصا الكلمات، وفي نهاية العام ينطق بابا وماما، وربما بعض الكلمات القليلة. -قادر على إظهار الخوف والغضب. -تزداد قدرته على الحبو والوقوف، ويعتمد على الأشياء، وقد يبدأ المشي. - يلعب بالأشياء الصغيرة، فيستخدم الإبهام لمسكها، وينقلها من يد لأخرى. - يستطيع الأكل لوحده.	-مع زيادة الحركة، أعطيه الفرصة للتعبير عن نفسه، ضعيه في أرضية مفروشة، وأتركيه يلعب ويتمرن على تلك الحركات، ساعديه على الوقوف والمشي. -أتيحي له فرصة مخالطة الاخرين، فهذا يساعد على التعلم بالتقليد -أتيحي له فرصة مخالطة الاخرين، فهذا يساعده على التعلم بالتقليد. -يحتاج إلى الألعاب التي تحدث صوتا والتي تتحرك وخصوصا الكرة. - حدثيه ولا عبيه، فتلك دروس مهمة.

	يجد متعة في رمي الألعاب، وإعطاؤها وأخذها من الاخرين. -يقبل الأشخاص إذا طلب منه ذلك.	
من السنة إلى السنة والنصف	-يستطيع المشي جيدا، ينهض بدون مساعدة، يصعد الدرج ممسكا بالحاجر. -يستطيع التمييز بين الأشياء وإن كان لا ينطق بها، بل يشير إليها. -يتحكم في البراز، ويعبر عن البول نهارا.	

فمن المعلوم أن النمو المعرفي والأداء عليه يعتمد بصورة عامة على سلامة وكفاءة الوظائف الإدراكية عموما وعلى مدى تكاملها الوظيفي فيما بينها من ناحية أخرى فقد أشارت الدراسات والبحوث إلى أن أكثر الاضطرابات تأثيرا على أطفال متلازمة داون هي الاضطرابات الادراكية فضعف فاعليتها وتكاملها الوظيفي فيما بينها على اختلاف القنوات الحسية الإدراكية ينعكس سلبا على الأداء التعليمي عند هؤلاء الأطفال بينما تزداد كفاءة العملية التعليمية بزيادة كفاءة الوظائف الإدراكية وتكاملها فيما بينها.

فالتطور الإدراك الحركي يحدث لدى الطفل في ثلاث نقاط أساسية:

قد يفشل الطفل في تطوير وعي وإدراك داخلي للجانب الأيسر أو الأيمن من الجسم ويمكن ملاحظة ذلك حين يحاول الطفل استخدام كل جانب من الجسم بشكل مستقل. فقد يؤدي كل جانب العمل نفسه ولكن بصورة مغايرة، فنجد أحد أجزاء الجانب الواحد يقوم بحركات ناقصة.

وقد يفشل الطفل في تطوير الوعي بالجهة اليسرى داخل الجسم مما قد يحرمهم من فهم الاتجاهات لكل من اليمين واليسار كالتفريق بين حرف ب– و– ن أو بالفرنسية بين حرف d.b و يطلق على هذه الحالة من العجز بعجز الاتجاه وقد يوجد عند بعض الأطفال خلل في التناسق والتآزر البصري الحركي حين يتوقف تطور الطفل في المرحلة التي تقود فيها اليد والعين، وحين يكون التوافق البصري مكتملا، فان العينين تستخدمان كوسائل إسقاطية لتحديد المسافة والجهة التي تقع بعيدا عن مجال وصول الطفل اليدوي (سامي محمد ملحم، 2002، ص232–233).

ولاضطراب الإدراك الحس الحركي تأثير كبير على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالزحف والمشي والوقوف، ومهارات العناية بالذات، إذ قد تؤدي إلى وجود فوارق بين الأطفال، وقد تجسد الأسرة هذه الفروق من خلال أساليب خاطئة مع هؤلاء الأطفال الذين لا يظهرون سلوكا طبيعيا كأقرانهم الاخرين، وقد يفشل الأطفال في معرفة اتجاهات اليمين، اليسار، الشمال الجنوب، الأمام، الخلف، وتظهر الصعوبات الحس حركية في المهارات التي تتطلب دقة كالكتابة والرسم والفنون الجميلة كالتطريز والحياكة والصعوبة في التآزر البصري الحركي وهي إحدى خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم (قحطان أحمد الظاهر،2008، ص154).

إن عدم قدرة الطفل على الحصول على الإحساس بالحركة يدل بالحركة على أن الإدراك الحس حركي لديه يزوده بإدراك خاطئ، وهذه الإحساسات قادمة عن طريق الجهاز العصبي المركزي، وإذا تعلم الطفل الحركة بشكل خاطئ فإن الحس يصبح هو الاخر خاطئ.

إن القصور في نمو القدرات الإدراكية الحركية، تعمل على عجز الأطفال في كثير من عمليات التعلم والمدرسة.

ويتطلب تطوير المهارات الحركية للأطفال توفير بيئات امنة تخلو من العقبات وتوفر التشجيع والدعم وخاصة من الوالدين والمعلمين، فالنمو الحس الحركي حسب بياجي يشكل الأساس للتطور المعرفي في المراحل اللاحقة.

لذا يرى الكثير من علماء التربية وعلم النفس وعلوم الحركة ضرورة البدء المبكر بالتربية الحركية للطفل لأن عدم إشراكه في البرامج الحركية خلال هذه المرحلة يؤدي إلى إصابته بضعف في القدرات الحسية الإدراكية والحركية مما قد ينعكس بصورة سلبية على علاقاته الاجتماعية ومستواه الدراسي (Lgnico, A, 1989, p23-24)

4-4-3-الخصائص النفسية الحركية لدى طفل متلازمة داون:

إن وجود صبغي زائد في التكوين الجيني للطفل، يؤثر على نموه النفسي الحركي، وهذا ما يؤدي إلى تأخر في اكتساب المنعكسات والحركات اللازمة للنمو الجسدي خاصة في مرحلة الطفولة (Smith et wilson,1976) ، فالطفل المصاب بمتلازمة داون منذ السنوات الأولى من حياته يبقى لمدة طويلة على نفس الوضعية ويأخذ في التأرجح بصفة الية، إذ يلعب بيده ورجليه أو بأشياء في متناوله، وفيما يخص الجلوس يكون في السنة الأولى والمشي في العامين، وحتى اللغة تكون متأخرة جدا (Mallet,Lambrume,1967).

4-4-3-1-الحركة العامة: تؤثر الليونة العضلية التي يعاني منها الطفل التريزومي على الترابط والتآزر الحركي والتحكم العام في العضلات مما ينتج عنه صعوبات التوجه في الفضاء وصعوبة ربط الحركة والتوازن. كما ينتج عنه بطيء في ردة الفعل (استجابة) للمثيرات الخارجية وتنفيذ الأوامر. (العوالمة،2003، ص24)

4-4-3-2-الحركة الدقيقة: إن التشكيل الموروفولوجي لليد، أصابع صغيرة في أسفل اليد وجود 23 عضلة بدلا من 27 يؤدي إلى صعوبات التحكم في الأشياء وإمساكها كما يؤثر فيها بعد على تعلم الكتابة.

4-4-3-3-الانتباه والتركيز: يعاني من صعوبات الانتباه والتركيز تعود في بعض الأحيان إلى:

- بطيء زمن الرجع (انتقال السيالة العصبية).

-الإفراط الحركي الي يعاني منه بعض الأطفال.

-نقص الحيوية وعدم وجود الدافعية لدى أغلبهم.

4-4-3-4-الذاكرة وصعوبات التعليم: يعاني التريزوميون من:

-صعوبات التنظيم.

-صعوبات تصنيف المفاهيم وصعوبات على مستوى الذاكرة قصيرة المدى كما يؤدي إلى صعوبات التذكر والتمثيل واسترجاع المعلومة المخزنة.

-الحذف المنظم والنسيان المتعمد وذلك راجع لصعوبات على مستوى الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة النشطة.

4-4-3-5-الجانبية: أي الموضع في الفضاء حيث يبدأ الطفل العادي في تميز الاتجاه (يمين، يسار) ابتداء من 03-06 سنوات، بنسبة 16.3% يستعملون اليد اليسرى للقيام بالحركات الطفل المصاب بالتريزومية 21 يبدأ باكتساب الجانبية ابتداء من 09 سنوات ولا يكون (غير متعلم)، وتشير العديد من الدراسات أنهم يميلون إلى استعمال اليد اليسرى أكثر من اليمنى.

4-4-3-6-الإدراك: يعاني الطفل التريزومي من صعوبات إدراك حادة سوآءا في كل من:

-الإدراك البصري والسمعي.

-التمييز اللمسي للأشياء الثلاثية الأبعاد.

-إدراك وتمثل المجسمات الهندسية.

ويوضح عادل عبد الله (2004) فيما يلي جدول لمقارنة المكتسبات النفس حركية لدى طفل عادي وآخر مصاب بالتريزومية 21.

المكتسبات	الطفل التريزومي	الطفل العادي
التتبع البصري	شهر ونصف	منذ الميلاد
الابتسام	04أشهر	منذ الميلاد
رفع الرأس	05أشهر	03 أشهر
نقيض الأشياء	حتى 04 أشهر	03-04 أشهر
التبادل البصري مع الأم	09 أشهر	05 أشهر
الجلوس	10-12 شهر	06 أشهر
الحبو	متأخر	07 -08أشهر
بدايات المشي	متأخر	09 أشهر
مسك الأشياء بالسبابة والإبهام	12 شهر	09 أشهر
استحضار الأشياء	14 أشهر	09 أشهر
الوقوف	18 شهر	12 شهر
المشي	19-26 شهر	12 شهر
المناغاة بدايات اكتساب اللغة	32-36 شهر	12 شهر
الجري	متأخر	12-18 شهر
القفز	04-05 سنوات	عامين
بدايات الجاذبية	متأخر	03 سنوات
رسم الأشكال ⬭ ☐	متأخر	03-04 سنوات
رسم المثلث △	متأخر	05 سنوات
باكتساب الجانبية	09 سنوات	06 سنوات

جدول رقم (05) لمقارنة المكتسبات النفس حركية لدى طفل عادي وآخر مصاب بالتريزومية 21.

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن نمو المهارات الحركة لأطفال متلازمة داون يكون بطيئا مقارنة بالأطفال العاديين، وذلك بسبب قصورهم العقلي والمشكلات الصحة وغير ذلك مما يجعل هذه الفئة تحتاج إلى التدخل المبكر حتى يستطيع الوصول للنمو السليم.

ونستنتج مما سبق أن تأثر جوانب النمو لدى أطفال تريزومية21 يؤدي إلى ظهور جملة من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا شك أن نوع الإصابة ومستوياتها تؤثر على هذه الخصائص، فالتعرف على هذه المميزات يساعد على بناء برامج علاجية ملائمة.

الجدول رقم (06) يبين معدل اكتساب الأطفال ذوي متلازمة داون لبعض المهارات الحركية مقارنة بأقرانهم العاديين.

المهارات الحركية	الأطفال ذوي متلازمة داون			
	متوسط الشهور	مدى الشهور	متوسط الشهور	مدى الشهور
الابتسام	2	3-1	1	3
الانقلاب من شق لآخر	6	12- 2	5	10-2
الجلوس	9	18-6	7	9-5
الزحف	11	21-7	8	11-6
الحبو	13	25-8	10	16-8
الوقوف	10	32-10	11	16-8
المشي	20	45-12	13	16-8
النطق بالكلمات	14	30-9	10	14-6
النطق بالجمل	24	46-18	21	32-14

(الملق، سعود، 2001، ص43).

يتضح لنا من الجدول أن نمو المهارات الحركية للأطفال ذوي متلازمة داون يكون بطيئا مقارنة بالأطفال العاديين، وذلك بسبب قصورهم العقلي والمشكلات الصحية وغير ذلك، مما يجعل هذه الفئة تحتاج إلى تدخل مبكر حتى تنمو على الوجه المطلوب.

4-3-4-النمو الحركي عند طفل متلازمة داون: يلخصه (Rondal,1986) في النقاط التالية:

-التحكم بالرأس:

يبدأ الطفل السوي التحكم برأسه خلال الثلاثة أشهر الأولى من عمره إلا أن معظم الأطفال الذين لديهم متلازمة داون ومباشرة بعد الولادة يظهر عندهم انخفاض ملحوظ في مستوى التوتر العضلي مما يؤثر سلبا في عملية التطور الحركي السليم ويظهر جليا على شكل وجود اضطراب في التوازن بين قوة العضلات القابضة والعضلات الباسطة والذي بدوره يؤدي إلى تأخر في عملية التحكم بالرأس وذلك في مدى عمري يقدر ب 18 شهرا حيث يكون هناك عدم توازن في عضلات الرقبة القابضة التي تحرك الرقبة للأمام والعضلات التي تحرك الرقبة للخلف وهذه الظاهرة من المفروض أن تختفي طبيعيا عند عمر ثلاثة أشهر.

-الانقلاب:

أول الطرق التي يلجأ إليها الإنسان للتنقل وتغيير مكانه بطريقة منتظمة وتأتي تعبيرا من الطفل أنه استطاع أن يتحكم بكتفيه ويمكن أن ينجز الطفل السوي هذه المهارة في مدى عمري من 3-6 أشهر بينما نلاحظ أن الأطفال الحاملين لمتلازمة داون قد يصل المدى العمري لهم من 5-14 شهرا.

-الجلوس:

يعتبر الجلوس إحدى مراحل التطور الحركي المهمة عند الإنسان إذ من خلاله تتغير نظرته إلى العالم والمعلومات التي يكتسبها تصبح أكثر، كما أن هذه المهارة تعمل على إحلال التوازن بين الالتفاف والإمالة كما أنها تعتبر دليلا على الارتقاء العضلي العصبي.

يبدأ الطفل الجلوس في سن 5-8 أشهر في حين أن الطفل الحامل لمتلازمة داون فيحققه في سن 8-22 شهرا نتيجة لضعف في التوازن بين عضلات الظهر وعضلات البطن وتكون وضعية الطفل أثناء الجلوس بظهر مقوس ورأس مرتد للخلف والأرجل تكون متباعدة جدا عن بعضها.

-الزحف:

قد لا يمر كثير من الأطفال بهذه المهارة الحركية وقد يمر بعضهم بسرعة وعادة ما تحدث هذه المهارة في سن مابين5 -7 أشهر عند الطفل السوي في حين أن الطفل الحامل لمتلازمة داون فلا تظهر عنده إلا في سن 9-24 شهرا ومما يميزه هو أنه يزحف بطريقة سريعة مع تباعد الأرجل والتفافها للخارج.

-الحبو:

يعتبر الحبو خطوة نحو المشي فالطفل السوي يحبو في سن7 -10 أشهر في حين يتأخر الطفل الحامل لمتلازمة داون بحيث يظهر الحبو في سن12 -82 شهرا. وللإشارة بازدياد المشاكل الصحية تزداد المشاكل الحركية.

ينتقل بعدها الأطفال الحاملين لمتلازمة داون إلى مراحل أخرى مثل الوقوف على الركب أو الوقوف باستخدام الأثاث وقد يقومون بالمشي الجانبي على الحائط.

-الوقوف:

تتطلب هذه المهارة توافقا بين التوافق والقوة العضلية للأطراف السفلية ويعتبر الوقوف شرط أساسي لعملية المشي. وتظهر هذه المهارة عند الطفل السوي في سن 9-13 شهرا في حين أن الطفل الحامل لمتلازمة داون فإنه يتقن هذه المهارة في سن 3 سنوات ونصف. وفي بعض الأحيان يتأخرون.

-المشي:

إن انقضاء العام الأول من عمر الطفل يعتبر دليلا على اقترابه من هذه المرحلة بحيث يصل إليها في سن 11 -15 شهرا بحيث تبدأ بشكل تدريجي في حين أن الطفل الحامل لمتلازمة داون يصل إلى هذه المهارة في سن 18 -4 سنوات مع مراعاة الفروق الفردية والصحية.

-الحركات الدقيقة:

من أسبوع إلى شهر تكون الحركات الدقيقة عند الأطفال الحاملين لمتلازمة داون بطيئة بعض الشيء كما نسجل انخفاض في التوتر العضلي مما يؤثر على منعكس القبض حيث يكون أقل قوة.

من شهر إلى ثلاثة أشهر يتأخر الأطفال في مص الأصبع ورفع رؤوسهم برفع الأيدي وكذلك يمكنهم متابعة الأصوات بتحريك الرأس.

من 3 إلى 6 أشهر نسجل تأخر في إنجاز المهارات التي تتطلب استخدام الأصابع من 6 إلى سنة الوصول إلى مسك الأشياء ورفع الأيدي والأرجل.

من سنة إلى سنتين يلتقطوا الأشياء بشكل أفضل أو الإشارة بالسبابة إلى الأشياء. من سنتين إلى أربع سنوات بإمكانهم إدخال حلقات في عمود إمساك القلم ورسم أشياء عشوائية.

5-مستوى المعرفة العامة عند طفل متلازمة داون:

تتميز المعرفة العامة عند الطفل العادي بالنمو السريع والمتطور خلال مراحل نموهم وهذا ما تم التطرق إليه في العرض السابق، ونجد طفل متلازمة داون يعاني من تأخر في نمو المهارات المعرفة العامة مقارنة بالطفل العادي، ونجد أن هناك تراجع في مراحل النمو لدى طفل متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي، إذ يعد مفهوم المعرفة العامة من المفاهيم اللغوية التي يتأخر اكتسابها عند طفل متلازمة داون مقارنة بالطفل السوي.

وعليه سنتطرق لأهم الصعوبات في إكتساب المعرفة العامة لدى طفل متلازمة داون (إدراك مفاهيم المكان-إدراك مفاهيم الزمان-إدراك العلاقات-المهارات الحركية الدقيقة.

فمراحل النمو المعرفي السابقة الذكر تنطبق على جميع الأطفال سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكن الإعاقة تقود إلى تأخر النمو وعدم انتظامه، وتزداد بازدياد شدة الإعاقة فذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، يمرون بنفس المراحل لكن ببطء أما ذوو الإعاقات الشديدة، فإنه كثيرا ما يتوقف النمو المعرفي لديهم في المرحلة الحس الحركية.

حيث يرى ليرنر Lerner 2000 أن النظرية المعرفية لها مضامين عملية مهمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة حيث ترى أن:

-تأخر النمو أو عدم النضج من الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم ، فالمهارات المختلفة تتطور بشكل متسلسل وفي مراحل زمنية معينة، وما يعتقد أنه مشكلة تعليمية يكون في الواقع تأخرا نمائيا وعدم نضج بعض العمليات المعرفية.

-البيئة التربوية تعيق القدرات التعليمية للطفل ذو الاحتياجات الخاصة، وذلك بتنفيذ أنشطة تتطلب قدرات معرفية لم تتطور بعد لديه.

-ينبغي معرفة مرحلة النضج المعرفي للتلميذ قبل تقديم مهارات جديدة، لأن التعلم قائم على سابقه (جمال الخطيب ومنى الحديدي، 2005، ص243).

5-1-الصعوبات في إكتساب المفاهيم المكانية عند طفل متلازمة داون:

تظهر عدة صعوبات على طفل متلازمة داون تعيق في عملية إكتسابه للمفاهيم المكانية ومن أهمها نجد:

-تأخر في نشاط المشي إلى حد ما.

-عدم التنسيق الحركي، إذ يكون أقل من الأطفال الذين ينتمون إلى الفئات الخاصة.

-يعاني من بطئ في نمو الكلام واستخدام اللغة.

-ربما لا يستطيع إستيعاب كثير من المفاهيم إلا أنه يكون قادرا على فهم كلام الاخرين والتعبير عن نفسه بطريقة مقبولة بعد التدريب المتواصل لهم.

-كما يعتمد نظام المكان على معرفة صورة الجسم، فلا يستطيع لتعلم المحيط الخارجي سوف يجدها في جسمك.

-غير واع بمختلف أجزاء جسمه أو أجزاء صورة أو أجزاء لعبة ما.

- وجود عجز في الوظائف الرمزية، فهؤلاء الأطفال يظهرون صعوبات أثناء محاولاتهم تقليد الحركات أو تنفيذها.

-مشاريع على مستوى الصورة الجسدية، لكن هذه الأخيرة لا يتم إكتسابها إلا في سن 06 سنوات.

-وعن الجانبين فتكتسب لديهم في حوالي 07 سنوات، إذ نجد المصابين لا تحتوي مفرداتها على اليمين واليسار أعلى وأسفل، لكن هذا لا ينفي أن المعاق الذهني البسيط (الخفيف) يتمكن من التعلم وإكتساب ممارسة الحياة اليومية بالإضافة إلى تعديل أساليب سلوكه النفسية والإجتماعية، إذ يتراوح عمره العقلي ما بين 07 إلى 10 سنوات (لطفي أحمد بركات، 1981، ص 24).

5-2-مشاكل بناء مفهوم إدراك الزمان عند طفل متلازمة داون:

5-2-1-مشاكل من الشخص نفسه:

إن الوصول إلى الحكم الذاتي أي الاستقلالية مرتبط على الزمان وتنظيم المكان، إذ يعتبر الحقيقة والرغبة في تنظيم السلوك وكثيرا ما لا تجد هذه الرغبة والإرادة عند الطفل المعاق ذهنيا.

فهو يعيش في نوع من التعبئة للآخرين، لا يشعر بالحاجة إلى معرفة في أي وقت وفي أي يوم هو، وكم هي الساعة، هو ينتظر بكل خمول بأن نشير إليه بما يجب القيام به في وقت محدد.

فالتوجه في الزمان والفضاء هو نوعا ما من العزم على التكفل بوجود الخاص وتقبل الفرد أن يكبر ويصبح مسؤولا (Marie de maistre,1970,p170).

5-2-2-مشاكل خاصة بمفهوم الزمان في حد ذاته:

الزمان لا نتحكم فيه، لا يمكننا أن نوقفه أو نبين مختلف أوقاته، كما هو الحال بالنسبة لمختلف الوضعيات في الفضاء. فبإمكاننا أن نبين بكل سهولة الشيء إما أن يكون في الأعلى أو الأسفل، على اليسار أو اليمين.....إلخ، وهكذا فإن القصد المعنوي الذي يجعل الألفاظ الزمنية يبقى جد صعب لإظهاره وتقسيمه.

ولا يمكننا أن نبين أن التغيرات التي تحدث، أي تتابع حركات النشاط التي تنجز في الفضاء دليل على وجود الزمان، ويجب أن نسجل أنه يمكن التوهم لنا أن الطفل قد اكتسب مفهوم الزمان، فهو يستطيع أن يعيد لنا أسماء الأيام، الشهور والسنة بكل سهولة، بل أنه يستطيع أن يقول لنا ماذا سيكون غدا انطلاقا من اليوم وقد يصل إلى كتابة التاريخ اليومي.

ولكننا إذا طلبنا منه ماذا يعني شهر نوفمبر مثلا فهو يجيب أنه " يوم، أسبوع، سنة".

فالأمر هنا متعلق بميكانيزم لفظي لقن من طرف الأولياء أو المربيات والذي يخفي الجهل الكلي لنظام قياس الزمان عند الطفل.

وإذا أردنا اختبار مدى قدرة الطفل على إستيعاب معنى كلمة اليوم نطرح عليه أسئلة، كم مرة نذهب إلى المدرسة في اليوم؟ فإننا نلاحظ أن إجابات الطفل جدية إلى حد بعيد وتبين له أنه لم يفهم في أي فترة من الحياة يستند لفظ اليوم (Marie de maistre,1970,p177).

5-3-اضطراب الإدراك عند طفل متلازمة داون:

يتميز الأطفال المصابين بعرض داون ببطء في معالجة المعلومات الحسية مما يؤدي إلى عجز في سرعة الاستجابة للمثيرات الخارجية، حيث بينت العديد من الدراسات الحديثة أن هناك صعوبات إدراكية خاصة بهذه الفئة من الأطفال، ولهذه الصعوبات تأثير على تطورهم المعرفي.

ونجد (Rondal,1986) عن تأخر في نضج منطقة البقعة (منطقة صغيرة توجد في شبكة العين أما العصب البصري)، فالرضيع المصاب بعرض داون يعاني من ضعف في التنسيق بين عينيه، وهذا التأخر يمنع الطفل من تركيز نظره واستكشاف محيطه، وكذا يحد من خبراته البصرية ومنه يعطل تطوره الإدراكي.

وتأكد Guilleret أن هناك اضطراب في الية الحركة البصرية بشكل يمنع المصاب بعرض داون من تحديد نقاط استدلالية فعالة منذ الولادة (Guilleret,2007).

أما بالنسبة للإدراك اللمسي فإن الرضيع الحامل لعرض داون يستعمل قليلا حاسة اللمس للتعرف على الأشياء وإنا يميل إلى التركيز البصري على الأشياء وربطها بالمعلومات البصرية.

واقترح Spano وزملائه (1999) أن صغر حجم المخيخ والجذع العصبي عند أطفال عرض داون يساعد على الاندماج الغير الملائم للمعلومات الحسية هذا ما يؤدي إلى صعوبات في البراعة اللمسية والتنسيق الحركي، وهذه الصعوبات الحركية مرتبطة باضطراب التوازن (Regner,2012).

وقام كل من Vinter و Coll (2002) بتجربة على مجموعة من أطفال مصابين بعرض داون من أجل فهم عملية الحركة اللمسية، حيث لاحظوا من قبل أن هؤلاء الأطفال يلمسون الأشياء أقل من أقرانهم الأسوياء وأن الاستكشاف اللمسي كان أقل تناسق عند هذه الفئة من الأطفال وأنهم يجدون صعوبات للتعرف على الأشياء التي يلمسونها من قبل، كما ظهر أن لديهم قصور في حاسة اللمس منذ صغرهم (Vinter,2002).

5-4-اضطراب تطور المهارات الحركية الدقيقة عند طفل متلازمة داون:

تميل عضلات الأطفال ذوي متلازمة داون إلى الضعف والتراخي في معظم الحالات، مما يساهم في تأخر اكتساب المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة لديهم وينعكس ذلك على شكل صعوبات في مهارات الجري والوثب والقذف والإمساك والالتقاط والكتابة ومسك القلم، كما يواجه أطفال ذوي متلازمة داون بعد الولادة انخفاضا ملحوظا في مستوى التوتر العضلي مما يؤثر سلبا على عملية التطور الحركي السليم الذي يظهر

جليا في اضطراب التوازن بين قوة العضلات القابظة والباسطة، كما يؤدي إلى تأخر في عملية التحكم بالرأس وارتداد الرقبة الزائد الخلف واضطراب في حركات اليد، والتأخر في الجلوس والوقوف والمشي بالإضافة إلى تأخر تدريبهم على استخدام الحمام إلى سنوات عديدة (عوني، 2008، ص67) .

والجدول التالي يبين أهم مراحل تطور المهارات الأساسية (النفسية الحركية) لدى أطفال متلازمة داون، فطفل داون يأخذ وقتا أطول لاكتساب المهارات مقارنة بأقرانهم العاديين، كما أنهم لا يكتسبون كل المهارات التي يمكن أن يكتسبها من هم في سنه، لكن يمكن تقليل هذه الفروقات بالتدخل المبكر والكفالة- حيث أكدت بعض الأبحاث بشأن هذا الخصوص أن أطفال متلازمة داون يكتسبون المهارات بشكل أسرع إذا قدم لهم التدريب والتعليم في وقت مبكر- كما أن وقت اكتساب مهارات النمو تكون متفاوت بين أطفال متلازمة

داون في حد ذاتهم لذلك عندما نشير إلى وقت اكتساب المهارة نضعها بين عمر أدنى وعمر أعلى كمدة زمنية لاكتساب المهارة (كما هو موضح في الجدول التالي).

المهارة المكتسبة	متوسط العمر	المعدل
-الابتسامة	1,15 -4 أشهر	شهرين
-يلتفت لمصدر الصوت	3-8 شهرا	6 أشهر
-يلعب بيديه وقدميه	4- 10 شهرا	7 أشهر
-الانقلاب	4-22 شهرا	8 أشهرا
-يبحث عن شيء عندما يختفي من أمامه	5-13 شهرا	8 أشهرا
-يترك شيء من يده ليمسك باخر	5- 11 شهرا	8 أشهرا
-يمرر الأشياء من يد إلى الأخرى	6-12 شهرا	8 أشهرا
-يتفاعل بشكل صحيح للإشارات مثل تعال أو أنظر	6-13 شهرا	8 أشهرا
-يجلس من دون دعم لدقيقة أو أكثر	6- 16 شهرا	9 أشهر
-يقول دا ، ماما	7 -18 شهرا	11 شهرا
-يقلد الحركات	8-17 شهرا	11 شهرا
-يتواصل بالأداء والحركات	8 -18 شهرا	11 شهرا
-الحبو	7 -21 شهرا	12 شهرا
-يلتقط شيئا من الصندوق	9-17 شهرا	12 شهرا
-يغير وضعية الجلوس إلى وضعية وقوف	8-17 شهرا	13 شهرا

-يستخدم السبابة لاستكشاف الأجسام	8-22 شهرا	13 شهرا
-يصفق بيديه	9-18 شهرا	13 شهرا
-يدحرج، يمسك بالكرة	10 -19 شهرا	14 شهرا
-يرفع يديه وساقيه عند ارتدائه أو خلع الملابس	12 -20 شهرا	15 شهرا
-يستجيب لتعليمات شفوية بسيطة	12-24 شهرا	16 شهرا
-يشير عند الطلب ل 3 أجزاء من جسمه (العين، الأنف، الفم)	13- 25 شهرا	17 شهرا
-الوقوف	12 -42 شهرا	18 شهرا
-يلتقط أشياء بالسبابة والإبهام فقط	12 -36 شهرا	20 شهرا
-يشرب من كوب	12 -30 شهرا	20 شهرا
-يبني برج من مكعبين	14 -32 شهرا	20 شهرا
-يستخدم ملعقة أو شوكة	12 -36 شهرا	20 شهرا
-يبين احتياجاته من خلال الإيماءات	14 -30شهرا	22 شهرا
-المشي	12 -48 شهرا	24 شهرا

الجدول رقم (07): مراحل تطور المهارات الأساسية (النفسية الحركية) لدى أطفال متلازمة داون (السويد، 2010، ص 73 ، 76)

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق ذكره خلال الفصل، أن المعرفة العامة التي نحن بصدد دراستها في هذا البحث، فقد قمنا بعرض مفصل لكل من مستويات المعرفة العامة: إدراك مفاهيم المكان، إدراك مفاهيم الزمان، إدراك العلاقات، معرفة اتجاهات، المهارات الحركية، حيث حاولنا إعطاء تعاريف موجزة لكل مستوى، كما ذكرنا مراحل نموها عند الطفل السوي وكذلك طبيعة نموها عند الأطفال المصابين بعرض داون.

الفصل الثالث

تلاميذ الأقسام المدمجة (متلازمة داون)

الفصل الثالث

تلاميذ الأقسام المدمجة (متلازمة داون)

تمهيد

1-الدمج المدرسي

1-1-مفهوم الدمج المدرسي

1-2-أهداف الدمج المدرسي

1-3-دواعي الدمج المدرسي

1-4-أنواع الدمج المدرسي

1-5-شروط الدمج المدرسي

1-6-واقع الدمج المدرسي

1-7-كيفية إدماج متخلفين عقليا وتأهيليهم.

2-تلميذ متلازمة داون المدمج

2-1-الجانب القانوني للأقسام المدمجة

2-2-تعريف القسم المدمج

2-3-تلاميذ الأقسام المدمجة

2-4-خصائص الدمج في الأقسام المدمجة.

2-5-الأسس التي تقوم عليها طرق تعليم المتخلفين عقليا

2-6-أهداف تعليم المتخلفين عقليا

2-7-متطلبات البرنامج التربوي للطفل المدمج

2-8-التكفل التربوي بأطفال متلازمة داون بالجزائر

2-9-البرنامج الدراسي لتلميذ متلازمة داون بالأقسام المدمجة

2-10-تحديد الحجم الساعي لتدرس المعرفة العامة لسنوات الأولى والثانية والثالثة إبتدائي

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع أحد الخطوات المتقدمة التي أصبحت برامج التأهيل المختلفة تنظر إليها كهدف أساسي ذوي الاحتياجات الخاصة حديثا، فهو وسيلة هامة لتحقيق الكثير من القيم التربوية والاجتماعية، فهو يوفر فرص التعلم والمشاركة مع الأطفال العاديين ويدعم إمكانية الاستفادة من طاقتهم حينما تتوفر لهم فرص العمل المناسبة لقدرتهم وخبراتهم السابقة ، إذ تعد المدرسة مؤسسة تربوية تستهدف تحقيق عمليتي التعلم والتحصيل ومن ثم تهدف خدمة التلميذ، أي إزالة العقبات من ذاته وكل ما يعوق تحقيق هذا الهدف. في حدود إمكانيات المدرسة وفلسفتها، ونجد تلميذ متلازمة بحاجة عاجز عن مسايرة دراسته طريقة طبيعية تفوق قدراته العقلية.

ونجد أن الكثير من هذه الوضعيات تستدعي التوجيه نحو الأقسام المدمجة، ومنهم تلاميذ متلازمة داون القابلين للتعلم.

1- الدمج المدرسي

1-1-مفهوم الدمج المدرسي:

يذكر (إبراهيمي، 2003، 68) " أن مفهوم الدمج يتبلور في فكرة تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيا خاصة والمعاقين عامة، في المدارس العادية دون عزلهم أو تهميشهم مع تزويدهم بخدمات ووسائل التربية الخاصة، مما يسمح لهم بمزاولة دراسة عادية ويشجعهم على المشاركة الفعالة في التعليم وفي الحياة المدرسية والاجتماعية مع أقرانهم السالمين".

ويعرف الدمج المدرسي في مؤسسات التعليم المكيف الجزائرية على أنه" استقبال الطفل المعوق حسيا والتكفل به في نفس الهياكل الموجهة لاستقبال الأطفال السالمين(العاديين)، وذلك في كل من الحضانة، رياض الأطفال، المدارس الابتدائي المتوسطات، الثانويات، مراكز التكوين المهني..." (وزارة التشغيل والتضامن الوطني،2002، ص4).

ويعرف أيضا أنه " برنامج يسعى إلى وضع التلميذ الغير عادي مع العاديين لبعض الوقت في بعض المواد الدراسية التي يستطيع أن يجريها أو يستفيد منها وفقا لطبيعة إعاقته ومستواها وشدتها مع تكييف غرفة الصف بحيث، تحتوي على العناصر التي تساعده على التعلم بهدف أن يشعر الطفل بأنه طفل عادي لا يختلف عن الأطفال العاديين" (العزة، 2001، ص192).

ويرى (عزب،2002، ص 15) "أن وضع أو مكان تعليمي الذي يكون أكثر مناسبة ومساعدة للفرد المعاق إلى أقصى حدد ممكن، حيث يعتمد تحديد البيئة الأقل تقيد للتلميذ المعاق على نوع ودرجة إعاقته، فبقدر الإمكان يتم تعليم التلاميذ المعاقين في أقسام التعليم العادي مع التلاميذ الأسوياء، أما إذا كانت الإعاقة شديدة بحيث لا يمكن الوفاء بالاحتياجات التعليمية للتلميذ المعاق في هذا المكان فتصبح البيئة مقيدة له وعليه يتم تحديد الوضع والمكان التعليمي المناسب بحيث يستطيع أن يتلقى برامج تعليمية تلبي احتياجاته وتعمل على تنمية قدراته لذلك فإن تحديد البيئة الأقل تقيدا المناسبة للطفل المعاق يعتبر قرار يعتمد على إمكاناته وقدرته واحتياجاته الخاصة".

ويمكن الإشارة إلى أن القسم الدمج أو المدمج على أنه متواجد بالمدرسة العادية ويستقبل أطفال ذوي الإعاقة، ويتم دمجهم حسب نوع الإعاقة ودرجة الإعاقة التي يعانون منها حيث يتم إدماجهم داخل القسم العادي إن أمكن، أو في قسم (خاص) مكيف في المدرسة العادية.

1-2-أهداف الدمج المدرسي:

من شأن عملية الدمج المدرسي للطفل ذي الحاجات الخاصة أنه يحقق مجموعة من الأهداف وحسب (إبراهيمي، 2003، ص69-70) أنها على عدة مستويات:

1-2-1-المستوى النفسي والاجتماعي: الدمج المدرسي في الصغر تحضير إلى الدمج اجتماعيا في سن المراهقة والرشد، حيث يساعد تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة عموما على تكييفهم وتعايشهم مع العاديين، وذلك بتغيير الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة والمعوقين وبالتالي انتشار ثقافة الدمج تقبل اختلاف الاخر، فيكبر الطفل مستقلا بذاته ومعتمدا عليها، ومتطبعا اجتماعيا.

1-2-3-المستوى الإتصالي: يساعد الدمج على تحديد المعاق سمعيا أو بصريا لإعاقته، وبتوظيفه لحواسه الأخرى وتعلمه للغة المناسبة لنوع إعاقته واستعمالها موازاة مع لغة الإشارات أو البرايل، ولتحقيق هدف التواصل مع الاخرين.

1-2-4-المستوى الدراسي: يعطي الدمج فرصا أكبر لإبراز وتطوير قدرات الطفل المعاق المعرفية، والتواصلية والاجتماعية.

1-2-5-المستوى المادي: بتخفيف العبء المادي الذي تتحمله الدولة والأولياء من خلال إنشاء المراكز والمدارس المختصة للتعليم المكيف.

1-2-6-المستوى العائلي: التخفيف من الصراعات النفسية التي يعيشها الأولياء بفتح المجال أمام ابنهم المعاق سمعيا بأن يعيش في وسط عادي كغيره من الأطفال.

وكذلك من بين ما يهدف الدمج إلى تحقيقه:

-وضع حد لعزلة الطفل المعاق وإعطائه فرصة الاستفادة من التربية والتعليم التي يتمتع بها جميع التلاميذ العاديين وفق شروط تحضيرهم للعيش عن طريق التعليم وتقبل الفروق.

-التكفل بالطفل المعاق في سن مبكرة، من خلال برامج لا تختلف عن برامج الطفل السليم.

-اعداد الطفل المعاق للإدماج في الحياة المهنية.

-السماح للطفل المعاق للنمو في وسط يتعلم فيه القواعد الاجتماعية وبالخصوص تلك التي تتعلق بسلوكياته وطريقة اتصاله (وزارة التشغيل والتضامن الوطني،2002، ص5).

ولعل أهم أهداف الدمج المدرسي في تغيير الاتجاهات السلبية نحو الأفراد المعاقين، تغيير نظرة المعاق إلى نفسه، توفير الفرص التربوية اللازمة للتعليم، توفير فرص اكتساب المهارات الاجتماعية، الاقتصاد في الأعباء المالية المتاحة للتعليم.

1-3-دواعي الدمج المدرسي:

هناك العديد من الدواعي التي جعلت من الدمج المدرسي ضرورة ملحة:

-تغير النظرة والاتجاهات الاجتماعية والتربوية نحو شخصية المعوق ومفهوم الإعاقة والتكفل بالطفل المعوق، من نظرة العزل والضعف والعجز نحو المشاركة والقوة.

-ظهور بعض الفلسفات التربوية التي تؤيد دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

-توسع برامج التربية الخاصة وتطور مفهوم الدمج، فمن التعليم المحصور داخل المؤسسات التعليمية المتخصصة (مراكز إقامة كاملة، نظام داخلي) ومراكز التربية الخاصة النهارية (نظام نصف الداخلي)، إلى انتقال التربية الخاصة نحو العالم الخارجي بتواجدها في الأقسام الملحقة بالمدارس العادية وصولا إلى الدمج الأكاديمي الكلي ولتحقيق الدمج الاجتماعي على مستوى التمهين والعمل، وذلك بهدف زيادة فرص التفاعل الاجتماعي والتربوي بين الأطفال ذوي الإعاقات السمعية وذوي الإعاقات البصرية مثلا، والعاديين في نفس الظروف الاجتماعية والمدرسية بحيث تهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة الدمج بتوفير الجو الأكاديمي والاجتماعي الأقل حصرا من المؤسسات المتخصصة (المكيفة)، وبهذا يتم العمل على إدماج المعاقين سمعيا أو بصريا في الحياة الاجتماعية العادية بداية من المدرسة التي لا تعتبر فقط مقرا للمعرفة، بل مبنى لالتقاء وتفاعل كل الأطفال(Christine,1985,p19)

من أهم دواعي الدمج المدرسي الضرورة الاجتماعية التي تحتم في الغالب ان يسعى المجتمع الى دمج جميع افراده وجعلهم فاعلين فيه، لذا كان لزاما ان نتيح ونفتح كل المجالات التي تساعد على دمج أطفال متلازمة داون لإعطاء الفرصة لإدماجهم داخل المجتمع.

1-4-أنواع الدمج المدرسي:

للدمج المدرسي عدة أنواع ويمكن تلخيصها حسب التراث النظري إلى ما يلي:

1-4-1-الدمج الكلى أو الشامل:

"يكون بوضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين طوال الوقت على أن يتلقى معلم القسم العادي المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين واستشاريين في تخصصات مختلفة كعلم النفس، الأرطفونيا، التربية الخاصة والتعليم المكيف، أو زائرين يفدون إلى المدرسة عدة مرات أسبوعيا لتمكينه من تلبية الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ المعنيين (الحالات المعنية بالإدماج) "(القريطي، 1996، ص83).

1-4-2-الدمج الجزئي:

"يكون بوضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقت يوميا، بحيث ينفصلون بعد هذه الفترة عنهم في قسم مستقل أو عدة فصول خاصة لتلقى مساعدات تعليمية متخصصة لإشباع احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة على يد معلمين أخصائيين سواء في مواد دراسية معينة أو في موضوعات محددة، وهذا النوع من الدمج يحقق فرصا من التفاعل الاجتماعي حيث يشارك المعاقون زملائهم العاديين أثناء وجودهم في القسم العادي، وفي نفس الوقت يتلقون مساعدات وخدمات تربوية من متخصصين "(القريطي، 1996، ص84).

1-4-3-الدمج الاجتماعي:

ويعني دمج المعاقين في الحياة الاجتماعية مع الأفراد العاديين في المجالات الاتية:

-في مجال العمل ويسمى بالدمج الوظيفي، بتوفير الفرص المهنية المناسبة للمعاقين للعمل كأفراد منتجين في المجتمع.

-في مجال السكن والإقامة بتأهيل المعاقين للعيش في الحياة والتجمعات السكنية العادية وتقبل الأفراد العاديين (الروسان، 1998، ص29).

1-4-4-الدمج المكاني:

ويقصد به وجود المعاقين مع العاديين في نفس المكان " المبنى المدرسي" ولكنهم يتلقون تعليمهم وفقا لبرامج تربوية خاصة تقابل احتياجاتهم ومتطلباتهم وتناسب إعاقتهم مع وجود مدرسين في التربية الخاصة وفي نفس الوقت لا يحرم هؤلاء التلاميذ من التفاعل الاجتماعي في الأنشطة غير الأكاديمية (القريطي، 1996، ص85)

وبالتالي نجد أن الدمج يأخذ أشكالا مختلفة، فهو لا يقتصر على دمج الأطفال في المؤسسات التربوية العادية، لكنه قد يعني أحيانا إدماج ذوي الاحتياجات في مختلف الأنشطة منها الأنشطة الاجتماعية بهدف إخراجهم عن عزلتهم ومعاناتهم، وهذا بمشاركتهم في كافة الأنشطة التعليمية والاجتماعية، وهذا ما يتناسب مع قدراتهم على تحدي الإعاقة بكافة أشكالها.

1-5-شروط الدمج المدرسي:

يتطلب الدمج ضرورة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الصالحين للدمج، الأطفال في أي فئة من الفئات الخاصة لهم خصائص متعددة: فمنهم من تكون إعاقة بسيطة أو متوسطة أو شديدة، ومنهم من تكون مهاراته في التواصل جيدة، ومنهم المتأخرون لغويا ومنهم من يعاني من الانسحاب أو بعض المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية بسبب عدم تفهم الوالدين للإعاقة أو عدم تقبلهم لها، حيث يعملان على مساعدته وفق أسس تربوية سليمة. وكلما كانت خصائص الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر اعتدالا فإن ذلك يمكن أن يساعد في تنفيذ ممارسات الدمج بسلاسة ويسر وهناك شروط يجب أن تتوافر في الأطفال القابلين للدمج:

-أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.

-أن يكون قادرا على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته.

- أن يكون الطفل المعاق من نفس سكان المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوافر له وسيلة مواصلات امنة من وإلى المدرسة.

-أن يتم اختيار الطفل من قبل لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج المدرسة والتكيف معها.

-ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة وألا تكون لديه إعاقات متعددة.

-القدرة على التعلم في مجموعة تعليمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية جديدة (سلامة، 2014، ص20-21).

ونجد أنه من أهم شروط لعملية الدمج هو أن نوع الإعاقة تسمح له بالتعلم وأيضا التخطيط الواعي الذي يهيئ الفرص المناسبة للتفاعل بين جميع الأطراف.

1-6-واقع الدمج المدرسي:

1-6-1-واقع الدمج المدرسي في العالم:

إن من أحدث التحولات التي شهدها مجال التكفل بالمعاقين بصفة عامة هي تجربة دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمدارس العادية مع التلاميذ العاديين، كون الإعاقة قصية ترتبط بحقوق الإنسان بعد أن أصبحت الأدبيات العالمية والمنظمات العالمية تؤكد على حق كل إنسان في التعليم وعلى تكافؤ الفرص التعليمية والتربوية للجميع وجاء هذا بفضل الحركات الداعية للدفاع عن حقوق المعاقين والتشريعات والدراسات والبحوث العلمية والتجارب الميدانية والنضج المهني للعاملين في ميدان التربية الخاصة وتغير اتجاهات

المجتمعات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة باستعمال الطرق المناسبة والايجابية. وفي الولايات المتحدة الأمريكية بعد ما بدأ "بيني،Benny"أعماله وهذا منذ أكثر من نصف قرن(1906)،كانت فكرته في تصحيح اللاعدالة التي تتمثل في ترك الأطفال المعاقين في القسم العادي وفي الوقت الحالي بعد فصل التلاميذ المعاقين الذين يتعلمون بطريقة مختلفة -تعليم مكثف- عن الآخرين لسنوات قررت الولايات المتحدة

تصحيح لا عدالة هذا بالفصل أو التفرقة والعزل وإدماجهم في وسط العادي وفي (1836) اقترح الباحث "بلونشي،Plunch "بفرنسا تربية خاصة للأطفال الصم، وما بين (1836-1859) تلقت عشر مدارس الموافقة الرسمية من طرف وزير التربية، لكن بعد سنة ألغيت هذه الموافقة لأسباب اقتصادية واجتماعية وفي سنة (1882) استفاد الكثير من حالات الإعاقة السمعية البصرية من نظام الإدماج المدرسي وبعد

سنوات طويلة أخذت بعين الاعتبار وضعية الأطفال الصم من طرف وزارة التربية الفرنسية حيث شرعت في فتح أقسام خاصة للأطفال المعاقين سمعيا في المدارس العادية بالخصوص بعد صدور قانون 30 جوان 1975 في مادته الرابعة التي نصت على وجوب نظام الإدماج المدرسي على الأطفال المعاقين الذين تتوفر فيهم الشروط المناسبة (ابراهيمي،2003).

وكما أصبحت التربية الخاصة منذ السنة الرابعة الدولية للمعاقين (1981) محيط اهتمام الدول والمنظمات الدولية المتخصصة مثل منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية ومنظمة اليونيسف، ومن الاتجاهات التي تساعد على الدمج المدرسي والمهني لذوي الاحتياجات الخاصة هي نشر الوعي لدى الأولياء والمنظمات والحكومات بأهمية هذه الخطوة من أجل تأمين طفولة سليمة قادرة على الفاعل الاجتماع وكذا الإحساس بالانتماء للجماعة وتجنب الاضطرابات النفسية التي تؤدي إلى سلوك الانعزال و الإنسحابية والعدوانية، مما يسبب مشاكل لهذا الطفل على مستويات عدة، وتشير الإحصائيات في فرنسا(لسنة 1988) أن عدد التلاميذ المعاقين المدمجين كليا هو(24369) وهذا حسب (Legrand,1988) أما في سنة(2003) فقد دلت الإحصائيات على أنه من بين (4-14 مليون)تلميذ وطالب فإنه يوجد (52000) معاق مدمج كليا و(500000) مدمجون جزئيا (أستروس،2003،ص08).

1-6-2-واقع الإدماج المدرسي في الجزائر:

تذكر شعلال إلى أن الإدماج المدرسي يرجع في الجزائر إلى الحقبة الاستعمارية، ففي (1886) فتحت أول مدرسة خاصة لتعليم الأطفال المعاقين بالجزائر العاصمة وظلت هي المدرسة الوحيدة على المستوى الوطني

إلى غاية (1976) أين أنشأت عبر باقي ولايات الوطن مجموعة من المدارس والمراكز المختصة، كما مر التكفل بالمعاقين سمعيا وبصريا في الجزائر بثلاث مراحل كبرى وهي:

1-6-2-1-المرحلة الأولى:

إلى غاية 1976 كانت الكفالة داخل المركز المختص، حيث يعتبر الطفل فاقد السمع أو البصر طفلا معاقا أما التعليم فكان يتلقى تعليما عاما ثم يتم تحضيره للحياة العملية التي عادة ما اقتصرت على تعلم مهن وحرف بسيطة.

1-6-2-2-المرحلة الثانية:

امتدت من 1976 إلى غاية 1980 حيث امتازت بظهور قانون التعريب وبرامج تعديل المنظومة التربوية بالجزائر اعتمدت اللغة العربية، كما حاولت موازاة البرامج التطبيقية المطبقة في المدارس المختصة مع تلك الموجودة في المدارس العادية، وذلك بهدف محاولة تحقيق الإدماج الاجتماعي لفئة ذوي الإعاقة السمعية والبصرية غير أنها لم تصل إلى نتائج مرضية مما وجه اهتمام الباحثين والمسؤولين إلى البحث عن طرق حديثة كفيلة بتجسيد الإدماج على أرض الواقع.

1-6-2-3-المرحلة الثالثة:

بعد 1980 بدأ التخطيط لسياسة إدماج المعاقين سمعيا وبصريا في الوسط العادي واعتمدت هذه المرحلة على فكرة تعلم الأطفال العاجزين ضمن مؤسسات تربوية عادية، بهدف التحضير للإدماج الاجتماعي مستقبلا.

ومع نهاية التسعينات وبعد صدور القرار الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني ووزارة التربية الوطنية بتاريخ 10-12-1998 وفيه تم وضع الإطار القانوني التنظيمي لفتح الأقسام المدمجة الخاصة بالأطفال ضعيفي الحواس في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية من خلال المدارس والمتوسطات والثانويات ومن ثم انتشرت فكرة مشروع الدمج المدرسي في معظم ولايات الوطن كما بادرت مصالح النشاط الاجتماعي للمؤسسات المختصة لهذه الولايات بالشراكة مع قطاع التربية الوطنية بفتح أقسام مدمجة لصالح فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والبصرية (شعلال،2010،ص67-69).

وعليه يلاحظ أن ما واجهته الجزائر من مشاكل في تجربة الإدماج المدرسي مثل اكتظاظ الأقسام سيضيف للإعاقة السمعية والبصرية إعاقات أخرى تحرمه من فرصة التعلم العادي مع العاديين الذين بدورهم تقل لديهم فرص الاكتساب والتعلم الجيد بسبب مشكلة الاكتظاظ.

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن بدايات الاهتمام بالدمج المدرسي لأطفال ذو الاحتياجات الخاصة كان في منتصف القرن التاسع في دول كفرنسا والولايات المتحدة، أما الجزائر فانتهجت مشروع الإدماج المدرسي منذ أيام الحقبة الاستعمارية وبعد الاستقلال اهتمت بإنشاء المراكز الخاصة بالمعاقين بصريا وسمعيا وهذا النوع من الإعاقات لقي الاهتمام بشكل أكبر من طرف الدولة الجزائرية.

1-7-كيفية إدماج المتخلفين عقليا وتأهيلهم:

يتم إدماج وتأهيل المتخلفين عقليا حسب الدرجة أو الشدة حسب الحالة:

-إذا كان التخلف العقلي بسيط فهم يمتلكون القدرة على التعلم بدرجة ما إذا توفرت لهم خدمات تربوية خاصة ومدارس وفصول خاصة ولا يمكنهم تعلم المواد الدراسية في سنة واحدة ورغم ذلك يمكن دمجهم مع الأطفال العاديين.

- أما التخلف العقلي الحاد وهم المعتوهين لا يستطيعون حماية أنفسهم لأنهم يعانون من تشويه جسماني إلى جانب ضعفهم العقلي يصابون بالعقم ولا ينجبون أطفالا والتكفل في هذه الحالة يكون كليا.

الجدول رقم(08): يبين تطور الدماغ.

المرحلة العمرية	تطور الدماغ
مرحلة الحمل	يتطور الجهاز العصبيNervous system من النسيج الامبريوي المعروف باسم ، وأول إشارة لتطور الجهاز العصبي هي رؤية الصيغة العصبيةNeural plate في حوالي اليوم16 بعد الإخصاب وبعد أيام موالية تتكون في هذه الصحيفة قناة Channel يتخلق منها التجويف العصبيNeura Cavity وفي حوالي اليوم21 بعد الإخصاب يتكون النفق العصبيNeural tunnel بالتقاء طرفي التجويف العصبي، الجزء الأمامي من هذا الأنبوب يتطور إلى دماغ بأقسامه الثلاثة الأمامي Fore Brain والأوسطMiddle Brain والخلفي Hind Brain والجزء المتبقي يتطور إلى الحبل الشوكيSpinal Cord. تتكون البلايين الخلايا العصبية بالدماغ بدا من اكتمال بنيته الأساسية، كنتيجة فبعد خمسة أسابيع من حدوث الإخصاب تبدأ المضغةChewing لظاهرة الانقسام الخلوي في منطقة الدماغ الأمامي والتي ستطور قشرة النصفين الكرويين للدماغ.

مرحلة الطفولة	مع الميلاد تبدأ مرحلة جديدة في تطور الدماغ تتمثل في إنشاء الشبكات والوصلات العصبية، وتظهر محاور الخلايا Axons Cell الناقلة للإشارات الشجيرات Bushes هي التي تتسلم الإشارات، إن نتائج الأبحاث الحديثة تتخطى ما كان يظن إن الدماغ يتم نموه في السنوات الأولى من العمر باستخدام تقنية (MRI) الأطفال العاديين من اعمار (3–15) سنة حيث سجل الباحثون تغيرا تشريحية مذهلة في بنية الدماغ بان مرحلتي الطفولة والمراهقة. هذه الاكتشافات تؤكد مقولة ان نمو الدماغ يستمر عبر مراحل النمو التالية فيما بعد السنة الثالثة من العمر، ومع الميلاد لوحظ أن بعض المراكز العصبية مغطاة بالميلين، خاصة تلك المراكز المسؤولة عن ردود أفعال منعكسة لازمة لبقاء حياة الجنين. – تستمر العملية الميلينية في أول عام ونصف من عمر الرضيع لتتم المسارات الحركية في الدماغ مما يمكن من ضبط العضلات الكبيرة في الذارعين والساقين والجذع.
مرحلة المراهقة	يستمر تغير الدماغ وينضج أكثر إبان مرحلة المراهقة، فالميلينية للفص الأمامي تتم أثناء المراهقة المبكرة وفي سن الرابعة عشر يصل وزن الدماغ للمراهق إلى وزنه في مرحلة الرشد، وهذا التزايد في الوزن مرده أيضا إلى طبقة الميلين والى التشابكات التي تنمو على سطح الخلايا العصبية. إن كثافة التشابكات تتراجع خلال المراهقة، فالميلينية تتراجع خلال المراهقة بسبب استخدام بعض الوصلات أو زيادة هذه التشابكات أكثر من اللازم ففي العمر سنة تصل هذه الكثافة الى مستواها في مرحلة الرشد، إن المسؤولية القشرة الدماغية الأمامية عن التفكير المنطقي في إصدار الأحكام يجعلها تستمر في التطور.

ويبين الجدول التالي مراحل تطور دماغ الإنسان من مرحلة الحمل إلى المراهقة:

الجدول رقم(09): تصنيفات وأشكال التخلف العقلي وأسبابه

أولا :التصنيف النفسي الاجتماعي لفئات التخلف العقلي
1-الإعاقة العقلية الشديدة: -هي حالة تنخفض فيها نسبة ذكاء الشخص إلى أقل من 25 درجة على مقياس الذكاء الفردي ويتوقف نموه الذهن في سن أقل من 3 سنوات ويرجع تخلفه إلى عوامل عضوية تشوهات خلقية تلف الحواس وضعف التآزر الحركي. **2-الصفات الإكلينيكية:** -عدم القدرة على حماية نفسه من الاخطار الطبيعية، والفشل. -اكتساب العادات الأساسية في النظافة، التغذية، عملية الإخراج، وعدم القدرة على النطق. -ووجود صعوبات كبيرة في الكلام. **3**-عدم القدرة على التعبير بالجمل وتسمية الأشياء المألوفة بصعوبة، الفشل في إدراك الزمان والمكان الفشل في التعلم والقراءة والكتابة والحساب. **4**-فذوي الإعاقة العقلية الشديدة يحتاجون إلى رعاية مباشرة من الآخرين مدى الحياة (الزيات،2006،ص6)
1-الإعاقة العقلية المتوسطة: هي حالة تتراوح فيها نسبة ذكاء الشخص ما بين 25 و49 درجة على مقياس الذكاء الفردي، ويتوقف نموه الذهني ما بين 7- 3 سنوات. **2-الصفات الاكلينيكية :** -أحسن حال من الإعاقة الشديدة، له القدرة على حماية نفسه من الأخطار الطبيعية، يتعرف على الأشياء وتسميتها واستعمالها. -يتعرف على إخوته وأقاربه يستطيع التنقل في البيئة التي تحيط بمنزله، ويميز بين العملات في أثناء الشراء لكنه يفشل في التمييز بين العملات ذات القيمة الكبيرة والصغيرة (دبراسو،2004،ص16)
-الإعاقة العقلية البسيطة : هي حالة تتراوح فيها نسبة ذكاء الشخص ما بين69- 50 درجة على مقياس الذكاء الفردي، ويتوقف نموه الذهني ما بين 10- 7 سنوات.

- الصفات الإكلينيكية : - ضعف المحصول اللغوي مما يجعله يعبر بجمل قصيرة غير سليمة، يعاني من عيوب كثيرة في النطق (إبدال حرف، عدم وضوح مخارجها) -يستطيع التمييز بين العملات والتعامل معها، التعرف على المواقيت والأيام والأسبوع، لكنه يفشل في معرفة أسماء الشهور والفصول والسنة، كما يستطيع القراءة والكتابة ومبادئ الحساب إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي ببطء، ويمكن تدريبه على بعض المهن اليدوية للحصول على عمل في الشركات (الخليدي، وهبي،1997، ص129)
ثانيا :التصنيف التربوي لفئات التخلف العقلي
-من إجمالي عدد السكان % 1 تمثل فئة القابلين للتعلم، هذه الفئة تمثل حوالي 14- 2 حسب توزيعها على المنحى الاعتدالي، وتتضمنه فئة الإعاقة البسيطة وتتراوح 70 – 50 درجة ويمكنهم تحصيل قدر من التعليم حتى مستوى الصف الخامس الابتدائي تقريبا، وهو لا يستطيعون مواصلة الدراسة، إلا أنهم يمتلكون القدرة للاستعداد داخل البيئة التعليمية.
-تمثل فئة القابلين للتدريب وتتراوح نسبتها% 13- 5 وتتضمن هذه الفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، وغالبا تنخفض نسبة ذكائهم عن المتوسط بمقدار الثلث عن الانحراف المعياري باستخدام اختبار الذكاء الفردي، فقدراتهم العقلية تصل إلى نصف أو ثلث القدرات العقلية لأقرانهم العاديين في نفس العمر الزمني.
من إجمالي عدد السكان % 3 تمثل فئة غير قابلين للتعلم أو التدريب، هذه الفئة تمثل حوالي% 5 تتضمن الإعاقة الشديدة، يحتاجون إلى رعاية تامة حيث يصعب تعليمهم وتدريبهم لأنهم يحتاجون الى تكفل كلي مستمر (دبراسو،2004، ص7)

وما يلاحظ أن لتخلف العقلي أشكال تشمل المجال النفسو اجتماعي والمجال التربوي حيث تتدرج الإعاقة العقلية من الشديدة إلى البسيطة ولكل درجة صفات معينة، وغالبا ما تبلغ نسبة ذكاءهم أقل من 25 إلى 69، أما تربويا فنسبة الذين يمكنهم تحصيل قدر من التعليم تتراوح من 1 إلى 13%حسب درجة الإعاقة.

2- تلميذ متلازمة داون المدمج

2-1-الجانب القانوني للأقسام المدمجة:

خصت الدولة الجزائرية فئة المعاقين باهتمام بالغ حيث نصت أمريه 1976 على ضرورة تدخل الدولة لفائدة المتخلفين عقليا لعلاج وإعادة إدماج الأطفال المتخلفين عقليا اجتماعيا وذلك بتعليم وتكوين مكيفين حسب ظروف خاصة. (مثلما تؤكده الأمرية رقم 35/76 المؤرخة في 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التربية والتكوين). توالت نصوص قانونية أخرى نظمت طرق التكفل بفئة المعاقين (التريزوميين)، لأنه بالرغم من استعداد المجتمع في التكفل بهؤلاء إلا أن الحمل ثقيل والوضعية صعبة وتعجز الأسر عن تقديم الرعاية الضرورية والعناية اللازمة حتى يندمج الطفل المعاق (التريزومي) في المجتمع، وبالتالي أضحى من الضروري تدخل الدولة، حيث صدر القانون رقم 09/02 المؤرخ في 25 صفر 1423، الذي نص على ضمان التعليم الإجباري للأطفال والمراهقين المعوقين، حيث خص الفصل الثالث منه للتربية والتكوين المهني وإعادة التدريب الوظيفي وإعادة التكييف (الجريدة الرسمية رقم 34، 2002).

إلا أن تجربة الجزائر في التكفل بالأطفال المتخلفين ذهنيا والمصابين بمتلازمة داون تبقى محدودة بالمقارنة مع ما يجري في دول أكثر تقدما. فتجربة فرنسا مثلا تذهب إلى الاحتياك ومحاولة الوقاية من حدوث حالات المصابين بمتلازمة داون، حيث تخضع الأم الحامل إلى جملة من الفحوص عن طريق التشخيص المبكر وحملات التحسيس والتوعية في تفادي الحمل الذي يمكن أن يؤدي إلى مواليد مصابين بمتلازمة داون) (Daprés Béatrice Guidicelli et autres, in universalis,2002.

يتضح مما سبق أن النية الحسنة على المستويين التشريعي والعملي موجودة، حيث أن عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة للأطفال المصابين بمتلازمة داون بلغ 7939 مقعدا إلى غاية 2008، أما المشغولة فعلا فعددها 7153 مقعدا، على مستوى المراكز البيداغوجية المتخصصة بالمتخلفين ذهنيا (وزارة التشغيل والتضامن الوطني،2008).

وبالتمعن في الفارق بين المقاعد المتوفرة والمشغولة يبدوا للوهلة الأولى أن هذه المراكز مقاعدها تفوق العدد الفعلي، مما ينم عن وضعية صحية في التكفل، إلا أن الحقيقة غير ذلك، حيث دل المؤشر الذي اعتمدته الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزوميا(ANIT)، على أنه يولد يوميا طفلين مصابين بمتلازمة داون من بين التعداد اليومي للمواليد في الجزائر، أي أن عدد المواليد المصابين سنويا هو 730 (ANIT,2002).

بمراجعة مؤشر تعداد المواليد لعام 2002 نجد أنه قد ولد في اليوم الواحد 1960 مولودا حيا (إصدار، ONS، 2005)، باعتماد المؤشر المذكور انفا طفلين مصابين بمتلازمة داون، هذا يعني حالة واحدة في كل 845 مولودا حيا بالجزائر، مقارنة مع فرنسا التي يولد بها حالة واحدة في كل 700 مولودا حيا Daprés) (Béatrice Guidicelli et autres, in universalis,2002.

مما يعني أنه في الجزائر حالات المصابين بمتلازمة داون أقل مما هو عليه في فرنسا، وهذا ناجم عن الزواج المبكر أو الحمل في سن مناسبة، عكس ما عليه في فرنسا من حالات الحمل المتأخرة التي تسبب ارتفاع المواليد المصابين بمتلازمة داون.

عمر الأم	نسبة حدوث حالة متلازمة داون
20 سنة	1 من 2000
30 سنة	1 من 1000
35 سنة	1 من 500
40 سنة	1 من 80
45 سنة	1 من 18

جدول رقم (10): نسبة حدوث متلازمة داون حسب عمر الأم

(الملق، سعود، 2001، ص 35).

حيث أن الدراسات الوبائية التي جرت في فرنسا قد دلت على أن هناك ارتباط هام بين وجود تريزوميا 21 وسن المرأة. فاحتمال الإصابة هو 0.1 %إذا كان سن المرأة 25 سنة، و1.5 % ، أي 15 مرة أعلى ، إذا تجاوزت 40 سنة.

وقد اقترح في فرنسا حتى عام 1996 للنساء اللواتي يرغبن في إجراء التشخيص ما قبل الولادة ابتداء من سن 38 سنة بغرض الوقاية من ميلاد صبيان مصابين بالتريزوميا، وفي دول أخرى فقد تم تحديد سن مختلفة غالبا ما تدور حول 35 سنة ونادرا ما تكون أقل من هذه السن (Daprés Béatrice Guidicelli et autres, in universalis,2002).

تسعى الهيئات المعنية بالجزائر جاهدة في التكفل بالأطفال المصابين بمتلازمة داون، إذ تعتبر الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني بالتريزوميا(ANIT) التي تأسست عام 1992، وتم اعتمادها من قبل وزارة الداخلية تحت رقم 105، رائدة في التحسيس والتوعية بهذا النوع من الإعاقة عن طريق تنظيم أيام دراسية والعمل على الدمج المدرسي والإجتماعي والمهني لهذه الفئة (ANIT,2002)، تستند هذه الجمعية على القوانين السالفة الذكر الخاصة بالتكفل بالمعاقين، ورغم ذلك نجد غياب لفرص الاتصال بالأطفال العاديين مع أن هذه الأقسام فتحت داخل مدرسة عادية لكنها مستقلة ومنعزلة عنها تماما، سواء فيما يتعلق

بمواعيد الدخول أو الخروج التي نظمت بطريقة تمنع اللقاء بين الفئتين، أو فيما يخص النشاطات التي لا يسمح لهم بالمشاركة فيها. حبذا لو كان الأمر غير ذلك وتم منح الأطفال التريزوميين الفرصة من حين لآخر المشاركة في النشاطات العادية للمدارس المدمجين بها.

ويبدو أن الجهود التي تبذلها هذه الجمعية تبقى بحاجة ويبدو أن الجهود التي تبذلها هذه الجمعية تبقى بحاجة إلى دعم قانوني ومؤسساتي أكثر فعالية حتى يتمكن من تحسين التكفل والرعاية بالتريزوميين في الجزائر، والتفكير في إتباع منهجية علمية دقيقة وبرنامج وقائي جاد ومستمر في الزمان والمكان باعتماد توعية وتحسيس الأمهات المقبلات على الحمل ومتابعتهن طبيا على غرار ما يحدث في دول أخرى.

خصص المشروع الجزائري في القانون 02/ 09 مجالا لحماية وترقية فئات التريزوميين حيث نصت المادة 14 منه على أنه يجب ضمان تكفل مبكر للأطفال المعوقين ويبقى التكفل بالطفل هذا مضمونا بغض النظر عن مدة التمدرس والسن طالما أن حالة الشخص المعوق تبرر ذلك، أما المادة 15 منه فقد ورد فيها إجبارية التمدرس، ثم جاءت المادة 16 لتبين أماكن التكوين حيث فتحت المجال لإحداث مؤسسات متخصصة حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها (الجريدة الرسمية، رقم 34، 2002).

فحسب (M.Despinoy,2004,p145) فإن تحقيق التعليم لهذه لفئة من التلاميذ كان مجهود معتبر أدى بالمشرفين عليه للانتقال إلى ترتيبات وتهيئة تخصصات حسب أصناف التلاميذ وقدراتهم، وحتى لا يتراكم عدد هؤلاء التلاميذ الذين يعوقون العمليات التعليمية في الأقسام العادية، " فقد تنوعت هذه الأقسام، حيث فتحت أقسام إدماجيه ، وأقسام للتكيف، ولذوي التعليم البطيء او ذوي النقص المعرفي وكذا لذوي الإعاقة الحسية، وبغية التسهيلات التي وضعتها الجهات المعنية، هناك قرارات فرضت نفسها سريعا، وقد فرض التوجيه المدرسي نفسه على الأقسام الخاصة بإدماج التلاميذ الغير قادرين على التحصيل المدرسي في الأقسام العادية وابتداء من سنة 199 فإن كل الأقسام أصبحت أقسام الإدماج المدرسي".

ففكرة إنشاء الأقسام المدمجة جاءت بقصد حماية الأشخاص المتخلفين دراسيا من فشل غير ضروري ورفض الزملاء لهذه الفئة، في حين إنشاء هذه المؤسسات كان لها ميزة تحرير التربية الوطنية من عبء التلاميذ الذي يصعب تمدرسهم، بتعليم يناسب قدراتهم المعرفية.

2-2-تعريف القسم المدمج:

حسب (D.Zimmerman,1984,p 51) هي " مؤسسات جديدة فتحت لإعادة التكيف للأطفال الغير متكيفين مدرسيا". و هي موجهة للتكفل بالأطفال الذين يواجهون صعوبات في التعليم الابتدائي، " تهتم بالتلاميذ الذين لا يمكنهم الاستفادة من المدرسة في السنوات الأولى من التجربة المدرسية وبالأخص التلاميذ الذين يتأخرون دراسيا" .(I.Abdel Karim,1979,p75)

ونجد (منصوري، م، 2000، ص94) فإن القسم الخاص قد يكون وسيلة فعالة لعلاج المتأخرين دراسيا

وميسرا لعمل المدرسين أنفسهم، فترى أنه يجب أن يتوفر في منهج تعليم القسم الخاص ونظام المدرسة الانسجام الكافي بين الشروط التي ينتظر أن يحاط بها من أجل تعليمه، والظروف التي ينتظر أن يحاط بها من أجل المحافظة على حسن تكيفه".

والقسم المدمج يشبه نفس الأبعاد التي تطرح في الأقسام العادية، كعدم التجانس في الكفاءات، بعد السلوك، بعد العلاقات مع أسر التلاميذ، تطبيق القانون، تحقيق الترابط والتعلم (Casannova,R ,1999,p09).

وأكدت (Perron.R ,Misés.R ,1983,p 135)أن دخول التلاميذ للقسم المدمج يتم من خلال نظام كشف يستعان فيه بتقنيات واختبارات القياس النفسي، لقياس ذكاء الطفل واختبار إمكانياته التي على أساسها يوجه التلميذ للإدماج في القسم المدمج.

وعليه فالأقسام المدمجة هي أقسام متواجدة على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لوزارة التربية والتعليم الوطنية، التي يلتحق بها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بداية من ستة أعوام من عمر الطفل والتي تطبق فيها البرامج التربوية التعليمية، ويتراوح عدد الأطفال في القسم الواحد ما بين 07 و11.

وقد سعت الجزائر في هذا الشأن إلى تخصيص أقسام مدمجة خاصة بتلاميذ متلازمة داون في عدة مؤسسات تربوية تابعة لقطاع التربية الوطنية، وذلك بهدف التقبل والتأقلم والتعايش.

2-3-تلاميذ الأقسام المدمجة:

يرى (فرج ، ع، 2006، ص101) أن تلاميذ الأقسام المدمجة هم التلاميذ الذين يتعرضون لقصور مدرسي يعيقهم للوصول على مستوى التحصيل العادي، إذ يكون عمر التلميذ الدراسي أو التحصيلي مساويا لعمره الزمني أو لعمره العقلي أو قريبا منه. فالعمر الدراسي هو المستوى العلمي الذي يصل إليه التلميذ في حياته الدراسية فإذا كان يتناسب بين المستويين العمر العقلي والعمر الزمني، فهذا يعني أن أسباب التأخر الدراسي ترجع إلى ضعف التلميذ في مستواه الذكائي، ومعنى هذا أن تحديد مدى التقدم أو التأخر في الدراسة هو السنة التحصيلية.

مبدئيا، هؤلاء التلاميذ يصنفون في التأخر أو التخلف الدراسي العام أو التأخر الدائم حيث يقل تحصيل التلميذ على مستوى قدرته على مدى فترة زمنية طويلة (فرج. ع، 2006، ص 102).

وحسب (Tosqelles.F ,1970,p35) أنه يتواجد هؤلاء التلاميذ في هذه الأقسام بسبب عامل التأخر الذهني البسيط مما يجعلهم يتابعون التمدرس القاعدي بصعوبة.

وتعتبر الأقسام الخاصة شكلا من أشكال الدمج الأكاديمي، ويطلق عليها اسم الدمج المكاني، حيث يلتحق التلاميذ غير العاديين مع التلاميذ العاديين في نفس البناء المدرسي، ولكن في صفوف خاصة بهم، في نفس الموقع المدرسي، ويتلقى التلاميذ غير العاديين في الصفوف الخاصة برامج تعليمية من قبل مدرس التربية الخاصة (الروسان، 2013، ص 31).

ويرى الخطيب جمال في عملية الدمج " إتاحة الفرصة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لتقي التعليم مع التلاميذ العاديين إلى أقصى مستوى ممكن ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية العادية التي يستطيعون تأديتها بنجاح أما التي لا يستطيعون تأديتها بسبب افتقارهم لبعض المهارات الأكاديمية اللازمة فمن الممكن دمجهم في أنشطة غير أكاديمية" (الخطيب، 2004، ص34).

ومنه نجد أن تلاميذ الأقسام المدمجة هم تلاميذ يعانون من تخلف ذهني وهم تلاميذ القابلين للتعلم درجة التخلف البسيطة أو الخفيفة وقد تم إدماجهم بطريقة نظامية داخل مؤسسات تربوية.

2-4-خصائص الدمج في الأقسام المدمجة:

للأقسام المدمجة معيار مشترك، هو توفير لغة واحدة وتحديد موقع كل تلميذ بالنسبة للآخرين ويساعد على التعرف على الجماعة المشكلة في القسم (casanova,1999,p108).

ونجد أن هذه الأقسام تركز على تدعيم التعليم الأساسي، وتطبيق بيداغوجيا مركزة على النجاح، لذلك فهي تضم عدد قليل من التلاميذ لا يقل عن 15 تلميذ ولا يفوق ذلك، وغالبا لا يتعدى هذا العدد 12 تلميذ، لتميزهم بعدم التجانس، تنوع صعوباتهم وتعدد أسباب تواجدهم في هذه الأقسام (سلامة شاش محمد، 2002، ص153).

ومن جهة أخرى يتميز الدمج في هذه الأقسام بإخراج التلميذ من جو الامتناع عن المشاركة أو الانعزال، ويتم ذلك من خلال بيداغوجيا نشيطة، تلتمسه وتدفعه للمساهمة في تربية خاصة، إلى جانب الحرص على إدراك ما يجلب التلميذ، وما يمكن إيقافه واستعادته كما ترتكز على إلحاق التلميذ بوظيفته محددة ومناسبة، والدفع به لاتخاذ قرارات في إطار القوانين وتعليمه وإعطاء تقارير عن أفعاله وسلوكياته في إطار اجتماعي وخاصة تقبل التقييم (شنتماني، 2001، ص177).

كما يتم تحقيق الدمج في هذه الأقسام باقتراح قانون من أربعة نقاط:

-مراجع تعكس التنظيم البيداغوجي والنشاطات الوسيطة التي تضع المسافة الضرورية والتي تسمح بالتوجيه الضروري لتسيير التعلم والنجاح.

-اعتراف بوجود التلميذ ليس لما هو عليه، لكن لما يقوم به.

-إعطاء حق الاحترام له كفرد حتى في ظل الاختلاف.

-حمل التلميذ على المسؤولية يتم بصفة مضعفة، لاستثمار فردي وجماعي يؤثر على الغير بصفة تفاعلية، بحيث الأول يعطي دينامية للآخر، والثاني يسمح بالتعبير كليا، كما يهدف جعل التلميذ قادرا على المسؤولية في كل المستويات، وإعطاؤه مكانة وهوية خاصة والدفع به للمبادرة والاستثمار الخاص .(Casannova,1999,p09)

غير أن الاعتراف لا يمكن أن يتم إلا في ظل الاحتكاك العميق بين التلميذ والجماعة التي ينتمي إليها.

وفي ظل هذه الشروط والامتيازات، يؤمن للتلميذ المدمج في القسم المدمج معرفة ما هو قانوني وممنوع، إقامة الحدود، وقيادته لمعرفة المكانة والدور المشكل في كل قطعة من المجتمع، وكذا تدريبه على المواظبة والتفكير المنطقي.

2-5-الأسس التي تقوم عليها طرق تعليم المتخلفين عقليا:

تقوم طرق تعليم الأطفال المتخلفين عقليا مثلها مثل طرق تعليم الأطفال العاديين على عدد من الأسس التي يراعيها العاملون في تصميم وتطوير المناهج في مختلف مستويات التعليم.

2-5-1-الأسس الاجتماعية: ويقصد بذلك المجتمع بما يشمل من تراث ثقافي وأعراف وتقاليد ومعايير اجتماعية بالإضافة إلى مشكلات المجتمع وأهدافه واماله في المستقبل والحاضر، فإن منهاج المتخلفين عقليا يجب أن يندرج معهم بشكل يمكنهم من معرفة عناصر الثقافة الاجتماعية أو تراثهم الثقافي والاجتماعي لبلوغ أهداف المجتمع في تربية هؤلاء الأطفال كأعضاء في المجتمع.

2-5-2-الأسس التربوية:

ويقصد بذلك الفلسفة التربوية والنظام التربوي واراء التربويين فيما يتعلق بأهداف التربية والتعليم، ومن أهم الأسس التربوية الخاصة بالأطفال المتخلفين عقليا هي تغير نظرة التربويين نحو قدرة الطفل المتخلف على التعليم، فبينما كان يعتقد سابقا أن هؤلاء الأطفال غير قادرين على التعليم وأنه يجب عزلهم في مؤسسات خاصة للرعاية، فإن التربويين أصبحوا يؤمنون الان بقدرة الأطفال المتخلفين عقليا على التعلم لدرجة يمكنهم معها الوصول إلى مستوى الكفاءة الاجتماعية والقدرة على الرعاية الذاتية إذا ما توفرت لهم فرص التربية الخاصة التي تأخذ في الاعتبار قدراتهم وإمكانياتهم واستعداداتهم للتعلم ومراعاة خصائص نموهم العقلي والنفسي والجسمي والاجتماعي.

2-5-3-الأسس النفسية:

ويقصد بذلك الخصائص النفسية والتربوية لهؤلاء الأطفال وخصائص نموهم العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى حاجات وميول واتجاهات وقيم هؤلاء الأطفال وعلاقتها بالمنهج وكذلك أثر نظريات التعلم والتدريب فيما يتعلق بطرق التدريس، فإنها إحدى وسائل تحقيق أهداف المنهج (هدى خرباش، 2000).

2-6-أهداف تعليم المتخلفين عقليا:

2-6-1-تنمية المهارات الاجتماعية: وتشمل تعلم الطفل مهارات التفاعل الاجتماعي والتكيف داخل الأسرة والمجتمع وتحمل المسؤولية.

2-6-2-تنمية المهارات الصحية: وتشمل تعليم الطفل العادات الصحية المناسبة كالنظافة والتغذية والمحافظة على صحة الطفل وجسمه.

2-6-3-تنمية المهارات الحسية: وتشمل التدريب الحسي للطفل من خلال تمييز الأصوات والألوان والأشكال والروائح وذلك لأن الطفل المتخلف عقليا يعتمد على التعليم الحسي أكثر من اعتماده على التجريد.

2-6-4-تنمية المهارات العقلية: وتشمل تعليم وتدريب الطفل على عمليات التمييز والانتباه والتذكر والتخيل والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتطور المفاهيم وطرق حل المشكلات.

2-6-5-تنمية المهارات الحركية: وتشمل تعليم الطفل مهارات التناسق الحركي والسرعة في الأداء الحركي والدقة في مجال الحركات الدقيقة.

2-6-6-تنمية المهارات الفنية: وتشمل تعليم الطفل المتخلف عقليا ممارسة بعض الأعمال الفنية كالرسم والموسيقى والغناء والتمثيل.

2-6-7-تنمية مهارات الأمن والسلامة: تشمل تعليم الطفل مهارات السير في الأماكن العامة والشوارع واستخدام وسائل النقل وتجنب المخاطر المختلفة المحيطة به.

2-6-8-تنمية المهارات المهنية: وتشمل تعليم الطفل المهارات التي يحتاجها في ممارسة الأعمال المهنية في المستقبل وذلك من خلال برامج التعليم والتدريب والتشغيل.

2-6-9-تنمية مهارات الاتصال: وتشمل تعليم الطفل المتخلف عقليا مهارات القراءة والكتابة والهجاء، وتعليمه اللغة بشكل يمكنه من استعمالها في القراءة والكتابة والتواصل والاتصال.

2-6-10-تنمية المهارات الحسابية: وتشمل تعليم الطفل واكسابه مهارات العدد والكم (فاروق الروسان، 2007، ص213).

2-7-متطلبات البرنامج التربوي للطفل المدمج:

عند إعداد البرنامج التربوي للأطفال المدمجين، يجب أن يتوافر لهم برامج تعليمية مرنة حتى تناسب الحالات الفردية بين الأطفال، لذلك يجب مراعاة بعض المبادئ في تعليم الطفل المتخلف والتي يمكن أن تحقق نجاحا للبرنامج التعليمي وأهمها حسب (السيد عبد النبي السيد، 2004، ص80):

-التشخيص المبكر.

-الفحص الطبي والنفسي والاجتماعي الشامل للطفل.

-تكوين فريق عمل للبرنامج (طبيب -أخصائي نفساني-أخصائي اجتماعي-معلم -والدين).

-مراعاة تجانس الفصل الدراسي من حيث العمر العقلي والزمني.

-تنظيم الفصل الدراسي وإعداده للعملية التعليمية.

-اختيار المثيرات المناسبة التي تستدعي استجابات مناسبة من الطفل.

-وجود مدرس تربية خاصة متخصص ليدرك خصائص نمو الأطفال وفروقهم.

-الاهتمام بتتابع المادة وتسلسلها فتبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الكل إلى الجزء.

-التعرف على استعدادات الطفل ومهاراته وقدراته.

-تحويل المعارف إلى خبرات مادية محسوسة.

-التكرار والإعادة للطفل لتعويض النسيان وقصور الذاكرة.

-استخدام أسلوب التفريد في عملية التعليم حتى نراعي إمكانيات كل طفل.

-الاهتمام بأسلوب التدريس التطبيقي لتحقيق ثبات الأثر.

-تنظيم العمل مع الطفل في ضوء خصائص نموه.

2-8-التكفل التربوي بأطفال متلازمة داون بالجزائر:

كان التكفل في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر من خلال إنشاء المراكز النهارية ودور الإيواء حيث وفرت 85 مركز طبي بيداغوجي بنظامين داخل ونصف داخلي، من أجل تحقيق كفاءة شخصية واجتماعية ومهنية للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، ويكون التوجه إلى هذه المراكز عن طريق المراكز الصحية وهيئات الضمان الاجتماعي والمدارس في مختلف الولايات. وحسب الجمعية الوطنية للاندماج المدرسي ينقسم التكفل إلى مرحلتين هما:

-من ثلاث سنوات إلى ستة سنوات تكفل مؤقت.

-من ستة فما فوق يمكن للطفل أن يقيم بهذه المراكز.

بالإضافة إلى أن الأطفال المصابون بالتريزومية 21 يستفيدون من تكفل متعدد نفسي بيداغوجي وطبي بالمراكز المختلفة من غير وجود مشروع تربوي مباشر، ما أدى إلى فشل الدمج المدرسي في غياب المختصين والمتابعة. وقبل التسعينات من القرن الماضي كان الأطفال المصابين بالتريزومية21 يتلقون خدمات علاجية في المراكز الطبية البيداغوجية أو في المدارس العادية عشوائيا، أما المراكز البيداغوجية فإنها تركز على تحقيق استقلالية الطفل دون تركيزها على الجانب المعرفي، وبالتالي لا تعتبر مراكز التمدرس ولكن للرعاية الطبية.

وبعد التسعينات حاول الأولياء دمج أبنائهم في المدارس إحتذاءا بما يجري في العالم وذلك بمدرسة التعليم المكيف "بن عكنون" (على رملي) بالعاصمة والتي وافقت على دمج المصابين بالتريزومية 21 بتوفر 03 شروط للالتحاق بالأقسام (الجمعية الوطنية،2017).

كما أوضح أن طفل متلازمة داون من 07 إلى 08 سنوات يمكنه الاستفادة من التكفل المبكر مما يحقق له النجاح في اختبار يجرى له في المدرسة.

وبدأ دمج حوالي 40 طفل مصاب بالتريزومية 21 منذ سنة 1993 في الأقسام التي تحوي أطفال عاديين ذوي صعوبات التعلم ولكن في وقت الحالي لم تعد المدرسة تقبل هذا النوع من فئات الأطفال. ومن هذه التجربة تمكن هؤلاء المصابين من تعلم واكتساب القراءة والكتابة والحساب، حيث كان التعليم باللغة العربية الفصحى.

وفي نفس السياق توضح (بن قيدة ، 2009) أن محاولة الأولياء المصابين بالتريزومية 21 تحسين سياسة التكفل التربوي لأبنائهم وذلك بإنشاء الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني لأطفال متلازمة داون (ANIT21) في عام 1992من مدرسة علي رملي ببن عكنون، تلتها متابعة من قبل الأولياء للمسار الدراسي لأبنائهم ،وتم فيما بعد عقد شراكة مع وزارة التربية الوطنية قسم التعليم المتخصص لفتح أقسام مدمجة بابتدائية علي بوناب ببن عكنون ابتداء من العام الدراسي 2002-2003 منحت فيه الوزارة 06 أقسام بالمدرسة، أما الجانب المالي فتكفلت به الجمعية والمختصين.

2-9-البرنامج الدراسي لتلميذ متلازمة داون في الأقسام المدمجة:

تهتم البرامج التربية الخاصة بالمتخلفين عقليا والقابلين للتعلم بالتأكيد على أهداف وأساليب تربوية مختلفة عن تلك التي ترتكز عليها البرامج التربوية للأطفال العاديين.

وتعطي المجتمعات في العصر الحديث قيمة كبرى للعملية التعليمية للمتخلفين عقليا حتى أصبحت الان أكثر من مجرد نظام لإكساب الأفراد مهارات ومعلومات معينة بل إنها أصبحت الان أكثر من مجرد نظام لإكساب الأفراد مهارات ومعلومات معينة بل إنها أصبحت رمزا للمكانة والمركز الاجتماعي.

وقد اختلفت الآراء حول تعليم المتخلفين عقليا، فيرى بعض العلماء أن الطفل المتخلف كالطفل العادي ينمو تدريجيا ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيا، إلا أن معدل النمو والتعلم والاكتساب عند المتخلف عقليا أقل منه عند الطفل العادي، ويتوقف نمو عقل المتخلف عند مستوى أقل من المستوى الذي يتوقف عنده نمو عقل الطفل العادي.

ويرى فريق اخر من العلماء أن الطفل المتخلف عقليا يختلف عن الطفل العادي في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، وبالتالي فأن أساليب وبرامج تعليمه وتأهيله تختلف كما وكيفا عن أساليب وبرامج تعليم وتأهيل العاديين (كمال زيتون، 2003، ص 117).

فتعليم وتأهيل المتخلفين عقليا يشبه تعليم وتأهيل أقرانهم العاديين في بعض النواحي ويختلف عنه في نواحي أخرى، فالطفل المتخلف عقليا له نفس حاجات الطفل العادي، وهو يكتسب الخبرات والمعلومات والمهارات تدريجيا وبنفس الأساليب التي يتعلم بها الطفل العادي في مستوى التفكير والانتباه والتذكر مما يؤدي إلى اختلاف في مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها فيتعلم العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي ويجد صعوبة في تعلم العمليات المركبة التي تحتاج إلى التفكير المجرد ولهذا توجد طرق تعليم خاصة بالمتخلفين عقليا وفق إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

ومن متطلبات الدمج ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية، فأول متطلبات الدمج التعرف على الحاجات التعليمية الخاصة للتلاميذ بصورة عامة والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة حتى يتم إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية وحاجاته النفسية والاجتماعية الفردية التي قد تختلف كثيرا عن غيره من الأطفال العاديين، لذا فمعلمو التربية الخاصة والتربية العادية يجب أن يكونوا على وعي بالفروق ومراحل النمو، ثم استخدام أساليب التعليم من خلال تفريد التعليم، ووضع الخطط المناسبة لكل طالب، ومشاركة الاباء والأخصائيين وأعضاء الهيئات المساندة، وتحديد دور كل منهم (كوثر سالم،2009، ص 79-80).

ويرى (مجدي، 2003، ص 78)، أنه يجب أن تتوفر شروط في الأطفال القابلين للدمج حتى تنجح عملية الدمج:

-أن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطلبة العاديين.

-أن يكون قادرا على نفسه في قضاء حاجاته.

-أن يكون الطفل المعاق من نفس المنطقة المحيطة بالمدرسة أو تتوفر له وسلة مواصلات امنة من وإلى المدرسة.

-أن يتم اختيار الطفل من لجنة متخصصة للحكم على قدرته على مسايرة برنامج الدراسة والتكيف معها.

-ألا تكون إعاقته من الدرجة الشديدة، وألا تكون لديه إعاقات متعددة.

-القدرة على التعلم في مجموعات تعلمية كبيرة عند عرض مواد تعليمية.

وتحوي المدرسة المعنية بالدمج على قسمين من الأقسام المدمجة تضم 22 تلميذا مصاب تلاميذ بمتلازمة داون متمدرسا بها للسنة الجامعية 2022-2023.

وتقسم المسيرة الدراسية بالأقسام المدمجة للتلاميذ المصابين بمتلازمة داون من مرحلتين:

مرحلة تحضيرية: تدوم 3 سنوات: -قسم الإيقاظ-قسم تحضيري 1-قسم تحضيري 2.

ليس التلميذ مجبرا على المرور بهذه الأقسام، وذلك راجع إلى درجة الإعاقة لديه وإلى الحاجات التربوية الخاصة التي يعاني منها، حيث يتم إجراء تقويم للطفل قبل أن يوجه إلى الأقسام المدمجة من قبل لجنة بيداغوجية تحدد مستواه والقسم الملائم لحاجاته التربوية.

مرحلة التمدرس الفعلي: فيها يتم تعديل وتكييف البرامج الوطنية العادية من طرف المختصين بما يتناسب قدرات التلاميذ ويضم كل قسم من 7 إلى 11 تلميذ من لتلاميذ متلازمة داون يشكلون فوجا متجانسا إلى حد ما من حيث القدرات والكفاءات التعليمية.

و من بين أساسيات نجاح عملية الدمج هو ضرورة إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم، ونجد المنهاج المسطر لقسم المدمج لتلاميذ السنة الثالثة إبتدائي هو نفسه البرنامج المخصص لطفل العادي مع حذف بعض الدروس والأنشطة التي لا يستطيع تلميذ متلازمة داون فهمها واستيعابها.

2-10-تحديد الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة (المكان-الزمان -إدراك العلاقات-معرفة الاتجاهات-المهارات الحركية الدقيقة) لسنوات الأولى والثانية والثالثة بالقسم المدمج:

ارتأينا لتحديد ساعات تدريس المعرفة العامة التي هي موضوع الدراسة الحالية لكل من السنوات الأولى والثانية والثالثة، إذ تعد دروس المعرفة العامة المنطلق لاكتساب جميع المهارات اللازمة.

والجدول التالي يوضح الحجم الساعي لدروس المعرفة العامة لسنوات الثلاث:

الحجم الساعي لدروس المعرفة العامة	
مجموع دروس الخاصة بالزمان لسنوات(1-2-3)	**مادة الرياضيات:** الدروس الخاصة بالمفاهيم الزمانية: الدروس 50 / 55 / 62 **مادة التربية العلمية:** الدروس الخاصة بالمفاهيم الزمانية: الدروس 52 / 57 / 61 **مادة اللغة العربية:** الدروس الخاصة بالمفاهيم الزمانية: م1/م1/و1/م1/م1/و2/م2/م2و1/م3/م3/و1/م3/م3/و3/م7/م7/و1
مجموع دروس الخاصة بالمكان لسنوات (1-2-3)	**مادة الرياضيات:** الدروس الخاصة بالمفاهيم المكانية: الدروس 06 / 12 / 58 / 70 / 76 **مادة التربية العلمية:** الدروس الخاصة بالمفاهيم المكانية: لا توجد دروس خاصة بمفاهيم المكان **مادة اللغة العربية:** الدروس الخاصة بالمفاهيم المكانية: م1/م1/و3/م4/م4/و1/م5/م5/و3/م6/م6/و1

مجموع دروس الخاصة إدراك العلاقات لسنوات (1 -2-3)	**مادة الرياضيات:** الدروس الخاصة بإدراك العلاقات: م1/و3/م4/م4/و1 **مادة التربية العلمية:** الدروس الخاصة بإدراك العلاقات: م5/و3/م6/م6 **مادة اللغة العربية:** الدروس الخاصة بإدراك العلاقات: و2/م2/م2و1/م3/م3/و1
مجموع دروس الخاصة بالمهارات الحركية لسنوات (1 -2-3)	**مادة التربية البدنية:** الدروس الخاصة بالمهارات الحركية: لا توجد نشاطات خاصة بالمهارات الحركية الدقيقة

جدول رقم (11) يوضح الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة لسنوات1 -2-3 إبتدائي

خلاصة الفصل:

يواجه أطفال متلازمة داون عدة صعوبات تعيق حياتهم العادية وهي تمس مختلف المهارات الحسية الحركية، الاجتماعية، والمعرفية مما يستوجب ضرورة التكفل بهذه الفئة من خلال وضع برامج التكفل المناسبة التي تستجيب لاحتياجاتهم الفكرية، الحركية، الاجتماعية، والعاطفية.

ونخص بالذكر المعرفة العامة التي تتمثل في المكان، الزمان، إدراك العلاقات، المهارات الحركية الدقيقة، ونجد قصور الملاحظ عند طفل متلازمة داون في المعرفة العامة وهذا ما يستدعي وضع برامج شاملة لكل الجوانب لتحسين مستوى المعرفة لديهم، ويمكن القول إن عملية الدمج وفتح الأقسام المدمجة ليست عملية سهلة وإنما هي طريق صعب، يحتاج إلى شروط ومستلزمات وتهيئة وإعداد لنجاح هذه العملية.

ففكرة الأقسام المدمجة لا تقوم على برنامج يختلف عن برنامج الأطفال العاديين، بل تتضمن نوعا ما بتلك الجوانب التربوية المعنية ببعض التربية، إذ تركز البيداغوجيا الخاصة في هذه الأقسام على المناهج التعليمية، ويتمثل دورها في تقديم النشاط للتلميذ في أشكال مختلفة بطريقة تتيح الفرصة للكشف عن الممارسات الخاصة.

الإطار التطبيقي

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

1-منهج الدراسة

2-الدراسة الإستطلاعية

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية

2-3-الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الإستطلاعية

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة

4-الدراسة الأساسية

5-أدوات الدراسة

1-منهج الدراسة :

يعد المنهج الطريق المؤدي إلى الهدف المطلوب، إذ يعد بمثابة الخيط الغير مرئي الذي يشد الباحث من البداية إلى النهاية قصد الوصول إلى نتائج معينة (محمد أزهر السماك واخرون، 1980، ص42).

ونظرا لطبيعة البحث الحالي" برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي"، إذ أنه مهما كان موضوع البحث، فإن قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة، ولإثبات الفرضيات سنلجأ إلى اعتماد المنهج التجريبي وذلك تبعا لطبيعة المشكلة التي نحن بصدد دراستها، حيث يعرفه (موريس أنجرس،2006، ص102)" بأنه طريقة لدراسة موضوع بحث بإخضاعه للتجربة وجعله دراسة قائمة على السببية".

ويهدف المنهج التجريبي إلى إقامة العلاقة تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة بين السبب والنتيجة فإنه يقام بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير، أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل، وهذه العملية تسمح بدراسة اثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره والمسمى بالمتغير التابع".

مما سمح لنا بمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (المعرفة العامة) وقد استندت الباحثة على التصميم التجريبي قبلي وبعدي على مجموعتين من تلاميذ متلازمة داون المدمجين احداهما تجريبية وأخرى ضابطة، وسيتم استعمال المتغير التجريبي الذي هو البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية يتم تدريسها باستخدام البرنامج المعد من طرف الباحثة لتحسين المعرفة العامة وأما المجموعة الضابطة التي تبقى تخضع لوحدات البرنامج المقرر من قبل وزارة التربية الوطنية، وسيتم تطبيق الإستبيان المعد في الدراسة على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.

ومن وهذا المنطلق استخدمت الباحثة المنهج التجريبي والذي يتوافق مع البحث الحالي، وهو تصميم تجريبي والجدول التالي يوضح ذلك.

والجدول الآتي يوضح التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين:

عينة الدراسة	الإجراء الأول	المتغير المستقل	الإجراء الثاني
المجموعة الضابطة	قياس قبلي	عدم الخضوع للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي
المجموعة التجريبية	قياس قبلي	الخضوع للبرنامج الإرشادي	قياس بعدي

جدول رقم (12) يوضح التصميم التجريبي المستخدم

2-الدراسة الاستطلاعية:

انصبت جهود الباحثة في الدراسة الاستطلاعية على الاحتكاك بالوسط الميداني الذي ستجرى به الدراسة، حيث بدأت دراستها الاستطلاعية بزيارات متكررة إلى المدراس الابتدائية خصوصا أقسام السنة الثالثة الابتدائي، واعتمدت الباحثة التشخيص المقدم من طرف مديرية التضامن الاجتماعي والذي يحدد متلازمة داون إعاقة بسيطة (القابلين للتعلم) ،وهم التلاميذ الذين تم قبولهم وتوزيعهم داخل المدرسة حسب القوانين الإدارية، حيث كانت أهم النقاط منصبة حول متابعة الكيفية التي تتم بها عملية سير الدروس الخاصة بالقسم المدمج ومعرفة طريقة إيصال المعلومة لتلاميذ داخل القسم، وهذا من أجل تحديد بعض النقاط التي تساعد الباحثة على ضبط الاستبيان الخاص بالمعرفة العامة وأيضا أنشطة البرنامج الإرشادي.

وفي هذا الإطار، قامت الباحثة باتخاذ الإجراءات الإدارية للدخول إلى المؤسسة التعليمية-مدرسة إبراهيم الرحماني، مدرسة الوشفون، مدرسة بوقدرة منصور، بمدينة المدية بغرض:

-تحديد العينة النهائية للدراسة الحالية.

-التواصل مع المعلمات والمربيات، والتعرف على طريقة التدريس وأيضا المنهاج المعمول به داخل الأقسام.

-تم الاطلاع على البرنامج الدراسي لسنوات الثلاث الأولى والثانية والثالثة إبتدائي، وذلك من خلال مسح معلومات الكتاب المدرسي وتم بناء بطاقات متابعة تربوية لكل تلميذ طيلة الدراسة الاستطلاعية، وكان أثناء فترة التدريس وعليه تم ملاحظة السلوكات داخل القسم.

– تم تحديد الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة للسنوات الثلاث، والتي تعتبر استبيان استطلاعي لمعرفة النقائص الموجودة في المنهاج الدراسي.

وبعد بناء الاستبيان الخاص بالمعرفة العامة ووحدات البرنامج الذي أعدته الباحثة قامت بعرضهما على المعلمين المشرفين على تأطير أقسام المدمجة لتلاميذ متلازمة داون السنة الثالثة ابتدائي أي مكان تواجد

عينة الدراسة هذا من أجل لفت انتباه الباحثة إلى بعض الإضافات أو التعديلات التي يرونها ذات أهمية بالنسبة للتلميذ في هذه المرحلة، وكانت الباحثة على تواصل مستمر مع المعلمين لتحسين أو الخروج باستبيان وبرنامج يتناسب مع الفئة المختارة.

وقد تم الاتفاق على كيفية تطبيق الاستبيان وكذا كيفية تطبيق البرنامج، لوقت مناسب لتلاميذ أقسام السنة الثالثة ابتدائي لاستيعاب جلسات البرنامج.

2-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-التأكد من توفر العينة اللازمة لإجراء الدراسة.

-ضبط إشكالية الدراسة وفروضها.

-تعرف مدى استجابة أفراد العينة للاختبارات التي ستستخدم ومدى فاعليتها.

-التحقق من الشروط السيكوميترية للاختبارات المعتمدة في الدراسة.

-التعرف على عينة الدراسة وجمع المعلومات عنها وعلى الظروف المحيطة بها.

-التعرف على مدى صلاحية الأدوات المعتمدة في الدراسة من حيث خصائصها السيكومترية.

-التعرف على ميدان الدراسة واختيار وضبط العينة.

-معرفة مدى ملائمة أنشطة البرنامج مع قدرات وامكانيات التلاميذ ومدى تلائمه مع مقرر الدراسي لسنوات الأولى والثانية والثالثة.

2-2-الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية منذ بداية شهر ديسمبر 2020 إلى غاية شهر ماي 2021، حيث تم ذلك في مدراس ولاية المدية (مدرسة إبراهيم الرحماني، مدرسة الوشفون، مدرسة بوقدرة منصور).

2-3-عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 37 تلميذ من كافة تلاميذ متلازمة داون المدمجين بقسم السنة الثالثة ابتدائي، المتواجدون بالأقسام المدمجة ولاية المدية، وقد تم اعتماد على عينة الدراسة الاستطلاعية لتحقيق عدة أهداف وقد تم اختيارهم قصديا وذلك من أجل:

-حساب صدق وثبات الاستبيان المستخدم في الدراسة حيث طبق الاستبيان على عينة قوامها 37 تلميذ من تلاميذ متلازمة داون المدمجين.

-انتقاء واختيار مجموعة من الأفراد يحملون نفس الخصائص والمميزات لتشكيل عينة الدراسة النهائية أي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

-استخدم في الدراسة الحالية نوعان من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق نظام الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Spss، ونذكرهما:

الإحصاء الوصفي: وهو تحويل البيانات الأولية المجمعة من العينة إلى جداول ورسومات توضيحية، وهي تحتوي على عدد الافراد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

الإحصاء الاستدلالي: وهو استخدام الباحث للاختبارات الإحصائية للتأكد أو نفي الفرضيات، وقد استعمل اختبار ت للفروق للقيام بمختلف العمليات الإحصائية لحساب الفرق بين نتائج الإجراءات القبلية والبعدية والعينات الضابطة والتجريبية.

4-الدراسة الأساسية:

4-1-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة قسمين من أقسام السنة الثالثة إبتدائي بمدرسة إبراهيم الرحماني بالمدية، قصديا حسب متطلبات وظروف تطبيق الدراسة وأيضا التسهيلات، بلغ عددها 22 تلميذ من تلاميذ متلازمة داون المدمجين (ذكور وإناث) التابعين الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزوميا 21 فرع المدية، مقسمين على مجموعتين ضابطة وعددها 11، وتجريبية وعددها 11 أيضا. وقد اعتمدت الباحثة في تقسيم خصائص العينة حسب الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزوميا 21 ANIT فرع المدية:

-**العمر الزمني:** حيث أن جميع أفراد عينة الدراسة يمثلون مرحلة عمرية تتراوح بين (11-17) سنة.

-**الذكاء :** تم اختيارهم حسب تصنيف الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزوميا 21 فرع المدية المتواجدون به نسبة ذكاءهم متقاربة بين (45-50).

-**نوع الإعاقة:** إعاقة بسيطة (القابلون للتعلم) يتميزون بأنهم أقل من العاديين من حيث نموهم الجسمي والحركي حيث أنهم متأخرون من سنتين إلى خمس سنوات عن أقرانهم العاديين.

-**طبيعة العجز (القصور):** حيث أن أفراد هذه العينة كلهم لديهم قصور في مهارات المعرفة العامة وقد تم التحقق من ذلك بعد تطبيق استبيان مهارات المعرفة العامة لتلاميذ متلازمة داون من (إعداد الباحثة).

والمخطط التالي يوضح توزيع عينة الدراسة:

السنة	العينة	العدد
الثالثة إبتدائي	التجريبية	11
	الضابطة	11

مخطط رقم (13) يوضح توزيع عينة الدراسة

-خصائص أفراد المجموعة الضابطة:

أفراد المجموعة	السن	المستوى الدراسي	الجنس
الحالة 01	11 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 02	11 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 03	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 04	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 05	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 06	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 07	11 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 08	15 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 09	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 10	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 11	16 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر

جدول رقم (14) يوضح خصائص أفراد المجموعة الضابطة

-خصائص أفراد المجموعة التجريبية:

أفراد المجموعة	السن	المستوى الدراسي	الجنس
الحالة 01	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 02	14 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 03	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 04	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 05	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	أنثى
الحالة 06	13 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 07	14 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 08	11 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 09	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 10	12 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر
الحالة 11	15 سنة	السنة الثالثة إبتدائي	ذكر

جدول رقم (15) يوضح خصائص أفراد المجموعة التجريبية

4-2-حدود الدراسة:

يتطلب من الباحث دائما تحديد حدود الدراسة التي تسهل تطبيق الأدوات مراعيا بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون فيه كافيا لجميع الإجراءات المتبعة في الدراسة، وهذا ما دفعنا إلى اختيار الحدود الزمانية والمكانية وسيتم عرضها كالتالي:

4-2-1-الحدود المكانية: أجريت الدراسة في مدرسة إبراهيم الرحماني "بولاية المدية" في الأقسام المدمجة للأطفال المصابين بالتريزومية 21 من طرف جمعية ANIT بالشراكة مع وزارة التربية الوطنية.

4-2-2-الحدود الزمانية: استغرقت مدة الدراسة الأساسية قرابة (05) أشهر، (بناء علاقة مع التلاميذ وإجراء مختلف الملاحظات والتطبيقات اللازمة) وحددت من شهر جانفي 2022 إلى غاية شهر ماي 2022.

5-أدوات الدراسة:

تم الاستعانة في هذه الدراسة بمجموعة من الأدوات لجمع البيانات، والتي ساعدت في تحقيق أهداف الدراسة، فقد استعملت الباحثة في الدراسة الحالية استبيان مهارات المعرفة العامة (من إعداد الباحثة) وهذا من أجل تحديد مستوى مهارات المعرفة العامة لدى أفراد عينة الدراسة (في القياس القبلي، والقياس البعدي)، إلى جانب ذلك استعملت الباحثة البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة (من إعداد الباحثة) وسوف نقوم بعرض مفصل لهذه الأدوات كالاتي:

5-1-استبيان مهارات المعرفة العامة:

هو استبيان لتقدير بعض مهارات المعرفة العامة يحتوي على خمسة أبعاد وكل بعد يحتوي على بنود وهي عبارة عن أنشطة ومهارات، ومع العلم أن صاحبة الدراسة قد اعتمدت في بنائها للاستبيان على مجموعة من الاختبارات والمقاييس والدراسات في المجال كالبطارية السريعة لتقييم الوظائف المعرفية، بعض اختبارات بياجيه Piaget، اختبار الاستعداد لتعلم القراءة " محمد محمود رضوان" (1960)، بالإضافة للاطلاع على خصائص النمو لدى طفل متلازمة داون، والاطلاع على البرنامج الدراسي المسطر من قبل وزارة التربية الوطنية، وكذلك طريقة التدريس وتم تحديد الحجم الساعي لتدريس المعرفة العامة، وعليه قمنا بإعداد

استبيان يبين لنا مدى امتلاك تلاميذ متلازمة داون لمهارات المعرفة العامة لسنوات الأولى والثانية والثالثة، وذلك لاستخدامه كأداة للاختبار القبلي والبعدي لمعرفة فعالية البرنامج الإرشادي الذي جرى تطبيقه على عينة الدراسة.

-تكونت أداة الدراسة من 04 محاور رئيسية، تتكون مجتمعة من (40) بندا، وتتمحور الأسئلة حول: إدراك مفاهيم المكان-إدراك مفاهيم الزمان-إدراك العلاقات-المهارات الحركية الدقيقة.

- وقد تمثلت بنود الإستبيان في نشاطات تعطى لتلميذ لمدى استيعابه أكثر لمحتوى البند وذلك نظرا لخصوصية هذه الفئة.

-صاغت الباحثة الاستبيان في صورته الأولية بحيث تألف على 40 بند موزع على محاور معرفية التالية:

المحور الأول: إدراك مفاهيم المكان: ويشمل 10 بنود تحمل رقم (0-10)

المحور الثاني: إدراك مفاهيم الزمان: ويشمل 10 بنود تحمل رقم (11-20)

المحور الثالث: إدراك العلاقات: ويشمل 10 بنود تحمل رقم (21-30)

المحور الرابع: المهارات الحركية الدقيقة: ويشمل 10 بنود تحمل رقم (31-40)

5-1-1-تعليمة تطبيق الاستبيان:

تم بناء الاستبيان الخاص بمهارات المعرفة العامة والمتكون من (إدراك مفاهيم المكان -إدراك مفاهيم الزمان -إدراك العلاقات -المهارات الحركية الدقيقة) للكشف عن درجة استيعاب تلاميذ متلازمة داون للمعرفة العامة، وهو عبارة مجموعة من البنود تترجم إلى نشاطات أو مهارات تلاحظ داخل القسم من خلال شبكة ملاحظة يتم تطبيقه من طرف الباحثة والمربيات بالإضافة إلى المتدخلين، ويتم التأكد من أن المتدخلين والمربيات قد استوعبن المطلوب منهن، ويتم تطبيق الاستبيان خلال الحصص اليومية للتلميذ، و تستغرق مدة الملاحظة في الحصة الواحدة 60 دقيقة مقسمة على ثلاث فترات، يقوم بها مساعدا المختصة (اثنين)، لكل دوره في مدة عشرين دقيقة ملاحظة وتسجيل يكون خلال أسبوعين، بالإضافة لبعض المفاهيم التي تم استثارتها مع المربية، للتأكد من وجودها او انعدامها حسب البرنامج التدريسي المسطر.

5-1-2-تصحيح الاستبيان:

تقوم الباحثة بملإها وذلك بالملاحظة المباشرة داخل القاعة التدريسية، وتسجيل السلوك عند ظهوره، ويتم العمل بهذه الشبكة بمشاهدة أفراد العينة أثناء إنجازهم للنشاط، يتم تسجيل الملاحظة، ويتم تنقيط الإجابات حسب النموذج التصحيحي.

يتم التنقيط كالاتي: العبارات التالية تعنى بمهارات التلميذ المدمج داخل الفصل الدراسي، وفي حالة ظهورها أو تناسبها مع الاختيار المناسب، يقوم المتدخلون بتسجيلها من خلال ملاحظاتهم، يتم تنقيط بأحد البدائل: بدرجة منخفضة 0 / بدرجة متوسطة 1/ بدرجة مرتفعة 2.

وبالتالي أقل درجة يمكن الحصول عليها هي 40، وأعلى درجة هي 80 وعليه يتم تصنيف المستويات إلى:

مستوى منخفض: تتراوح درجاته بين (0 و40 درجة)

مستوى متوسط: تتراوح درجاته بين (41 و60 درجة)

مستوى مرتفع: وتتراوح درجاته بين (61 و80 درجة)

أولا:

يتم رصد درجة (2):

-إذا نجح الطفل في أداء المهارة أو النشاط بطريقة صحيحة.

ثانيا:

يتم رصد درجة (1):

-إذا كان الطفل قادرا على أداء المهارة ولكن بقليل من المساعدة من طرف المتدخلين.

ثالثا:

يتم رصد درجة (0):

-إذا كان الطفل غير قادر تماما على أداء المهارة ولو جزء منها (رغم المساعدة).

والمخطط التالي يوضح الخطة المتبعة داخل القسم أثناء تطبيق شبكة الملاحظة وتكون عبر ثلاث مراحل الباحثة والمتدخلون. حيث تعطي قيمة المستوى = مرتفع/ متوسط/منخفض.

20 دقيقة ملاحظة	10 دقائق راحة	20 دقيقة ملاحظة	10 دقائق راحة	20 دقيقة ملاحظة
20 دقيقة ملاحظة	10 دقائق راحة	30 دقيقة ← 50 دقيقة		
راحة	10 دقائق ← 30 دقيقة	راحة	40 دقيقة ← 60 دقيقة	
راحة	20 دقيقة ← 40 دقيقة			

مخطط رقم (16): يوضع الخطة المتبعة لسير شبكة الملاحظة

5-1-3-الخصائص السيكوميترية للإستبيان:

5-1-3-1-الثبات:

تم حساب ثبات استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي وفق الدراسة الاستطلاعية باستخدام:

- **حساب الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:**

حيث يرى الأنصاري أنها: "تقوم الفكرة الأساسية في هذه الطريقة على إجراء الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة من الأشخاص وفي ظروف مماثلة بعد مضي فترة زمنية بين الإجراء أو القياس الأول والإجراء أو القياس الثاني، ثم نحسب معامل الارتباط بين الإجراء الأول والإجراء الثاني وهو ما نسميه معامل الثبات". (الأنصاري، 2000، ص120).

حيث تم تطبيق الاستبيان على أفراد العينة حيث تم تقسيمهم لمجموعتين حسب الترتيب الفردي، وأصبح لدينا 21 فردا لكل مجموعة.

المحاور	عدد البنود	أعلى درجة	أدنى درجة	مستوى منخفض	مستوى متوسط	مستوى مرتفع
إدراك مفاهيم الزمان	10	30	00	من 00 إلى أقل من 11	من 11 إلى أقل من 21	تساوي أو اكثر من 21
إدراك مفاهيم المكان	10	30	00	من 00 إلى أقل من 11	من 11 إلى أقل من 21	تساوي أو اكثر من 21
إدراك العلاقات	10	30	00	من 00 إلى أقل من 11	من 11 إلى أقل من 21	تساوي أو اكثر من 21
المهارات الحركية	10	30	00	من 00 إلى أقل من 11	من 11 إلى أقل من 21	تساوي أو اكثر من 21
الاستبيان الكلي	40	120	00	من 00 إلى أقل من 61	من 61 إلى أقل من 91	تساوي أو اكثر من 91

جدول رقم (17) يوضح ثبات الإستبيان من خلال المستويات

يبين الجدول قيمة الترابط بين نتائج المجموعة الأولى ونتائج المجموعة الثانية للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قوة الارتباط 0,64 ، وقيمة الدلالة المعنوية 0,035 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ومنه فالارتباط متوسط وموجب ودال احصائيا ويمكن قبوله والمقياس يتمتع بثبات ويمكن استخدامه

المجموعات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
المجموعة الأولى	21	14,3	2,2	0,64	0,035	دال عند 0,05
المجموعة الثانية	21	15,1	2,5			

جدول رقم (18) يوضح قيمة الترابط بين نتائج المجموعة الأولى ونتائج المجموعة الثانية للعينة الاستطلاعية

يبين الجدول قيمة الترابط بين المجموعة الأولى والثانية للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قوة الارتباط 0,64 ، وقيمة الدلالة المعنوية 0,035 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ومنه فالارتباط متوسط وموجب ودال احصائيا ويمكن قبوله والمقياس يتمتع بثبات ويمكن استخدامه.

5-1-3-2-الصدق:

تم التحقق من صدق الاستبيان على النحو الآتي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

للتأكد من الصدق الداخلي للأداة تم تمريرها على عينة استطلاعية تتكون من 42 فردا، وتم استخدام ألفا كرونباخ للصدق، لحساب العلاقة بين البند والمقياس الكلي والمحور والمقياس الكلي.

يتضح من الجدول أن كل بنود المقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة مع البعد الذي تنتمي إليه، حيث كانت محصورة بين 0,55 و0,69 ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم (19) يبين معاملات الارتباط لكل بيند

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
1	0.6	11	0.67	21	0.56	31	0.62
2	0.56	12	0.67	22	0.57	32	0.6
3	0.55	13	0.66	23	0.55	33	0.65
4	0.61	14	0.55	24	0.61	34	0.59
5	0.66	15	0.56	25	0.59	35	0.67
6	0.6	16	0.63	26	0.62	36	0.68
7	0.55	17	0.64	27	0.58	37	0.56
8	0.57	18	0.69	28	0.59	38	0.55
9	0.67	19	0.68	29	0.62	39	0.67
10	0.59	20	0.55	30	0.61	40	0.65

يتضح حسب الجدول ان العلاقة بين البند والمقياس الكلي تراوحت ما بين 0,67 و0,87 ، وهي تدل على وجود ترابط ما بين المتوسط والقوي ، وهي قيم مقبولة للصدق.

جدول رقم (20) يوضح العلاقة بين المحور والمقياس الكلي

محاور المقياس		قيمة الارتباط
	إدراك المفاهيم المكانية	0,67
	إدراك المفاهيم الزمانية	0,87
	إدراك العلاقات	0,81
	المهارات الحركية الدقيقة	0,71
قيمة ألفا كرونباخ		0,78

يبين الجدول الصدق الداخلي للمقياس باستخدام ألفا كرونباخ ، فقد تراوحت القيم الارتباطية بين المحور والمقياس الكلي ما بين 0,67 و0,87 ، وهي قيم ترابطية قوية يمكن اعتمادها

والقيمة الكلية لألفا كرونباخ هي 0,77 وهي أعلى من 0,62 ، وعليه يمكن القول ان المقياس يتمتع بصدق ويمكن اعتماده.

- **صدق المحكمين:**

وللتأكد من صدق الاستبيان تم عرضه على 07 أساتذة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا من جامعة يحي فارس المدية، بالإضافة إلى مدرسين لتلاميذ الأقسام المدمجة وكذا متخصص نفساني بيداغوجي في مصلحة البيداغوجيا للفئات الخاصة في مديرية التضامن الاجتماعي، بهدف معرفة مدى الاتفاق على بنود الإستبيان، وحظي الإستبيان على موافقة جل أعضاء اللجنة التي تمت استشارتهم في صدق الأداة بعدما تم تعديله وفقا للملاحظات المعطاة من قبلهم، التي تمحورت في:

-تعديل البنود غير الواضحة من حيث اللغة لكي تتناسب مع الفئة المستهدفة.

- حذف البنود التي لا تقيس السمة المراد دراستها.

-حذف بعض البنود التي لا تخدم ولا تتناسب مع الموضوع بهدف تقليص حجم الإستبيان، وبعدها اتفق حول النموذج النهائي الذي يحتوي على 40 بندا.

وقد تكون الاستبيان في صورته النهائية من قسمين:

القسم الأول: يتضمن البيانات الأساسية للتلميذ، بالإضافة إلى تعليمة الاستبيان.

القسم الثاني: تضمن الاستبيان 40 بندا، مقسم على 04 أبعاد، حيث يتضمن كل محور مجموعة من الأسئلة والتي بدوها تحتوي على نشاطات حول مهارات المعرفة العامة، وتتمثل الأبعاد في:

البعد الأول خاص بإدراك المفاهيم المكانية: يتكون هذا المحور من تسعة أسئلة (من البند رقم 01 إلى البند 10) حول مهارات التلميذ المدمج حول المفهوم المكاني، وهي عبارة عن نشاطات تعطى للتلميذ، والتي تشير إلى مدى معرفة التلميذ ومدى اكتسابه لهذه المهارات التي تخص التلميذ المدمج (متلازمة داون) ومدى استيعابه لها.

البعد الثاني خاص بإدراك المفاهيم الزمانية: يتكون هذا المحور من تسعة أسئلة (من البند رقم 11 إلى البند رقم 20) حول مهارات التلميذ المدمج حول المفهوم المكاني، وهي عبارة عن نشاطات تعطى للتلميذ، والتي تشير إلى مدى معرفة التلميذ بالمهارات الزمانية ومدى اكتسابه لهذه المهارات التي تخص التلميذ المدمج (متلازمة داون) ومدى استيعابه لها.

البعد الثالث خاص بمهارات إدراك العلاقات: يتكون هذا المحور من خمسة أسئلة (من البند رقم 21 إلى البند رقم 30) حول مهارات التلميذ المدمج حول إدراك العلاقات، وهي عبارة عن نشاطات تعطى للتلميذ، والتي تشير إلى مدى معرفة التلميذ بهذه العلاقات ومدى اكتسابه ومدى استيعابه لها.

البعد الخامس خاص بالمهارات الحركية: يتكون هذا المحور من أربعة أسئلة (من البند رقم 31 إلى 40) حول مهارات التلميذ المدمج حول المهارات الحركية، وهي عبارة عن نشاطات تعطى للتلميذ، والتي تشير إلى مدى معرفة التلميذ بهذه المهارات ومدى اكتسابه ومدى استيعابه لها.

5-2-البرنامج الإرشادي

5-2-1-إجراءات البرنامج الإرشادي:

ترتكز فلسفة البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية على اعتماد مستويات المعرفة العامة (إدراك مفاهيم المكان-إدراك مفاهيم الزمان-إدراك العلاقات -المهارات الحركية) في تنمية المكتسبات الأولية لدى جميع أطفال متلازمة داون.

ويؤكد البرنامج على تقديم الخدمات التعليمية لأطفال متلازمة داون، من حيث قصور تلاميذ داون في مستويات المعرفة العامة بحيث يعتبر هذا المجال مهما.

إذ يعتبر البرنامج إرشادي تدريبا للمهارات للمعلمة والمربية وحتى الأسرة فهو مفتاح الأساسي لضمان تطبيق البرنامج بفاعلية، كما يساعد البرنامج في الكشف عن نقاط الضعف والقوة عند الأطفال، والتنبيه إلى الملاحظات التي أغفلتها الاختبارات.

وينظر هذا البرنامج إلى تلاميذ داون المدمجين ليقدم لهم خدمة ويساعد في اكتساب المهارات الأولية والضرورية وليساعد على التنبؤ بالخطوات اللاحقة وكذلك على فهم نتائج سلوكهم.

-حيث اعتمدنا في تصميم البرنامج على:

المقابلات الأولية بالإضافة للملاحظات وعملية المسح للمعلومات والتي كانت خلال الزيارات المتكررة للكشف عن النقائص الموجودة عند كل تلميذ من تلاميذ متلازمة داون، وأيضا مراجعة الأدب النفسي والتربوي والاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة بالإضافة للبرنامج الدراسي المسطر من قبل الوزارة التربية الوطنية، ومنه تم بناء الاستبيان الخاص بالمعرفة العامة، وبناء على هذا تم تصميم البرنامج الإرشادي الخاص بتلاميذ متلازمة داون.

5-2-2-أهمية البرنامج:

يكتسب البرنامج أهميته مما أكدته الدراسات حول تعميم البرامج المعدة للتنمية المكتسبات الأولية لأطفال متلازمة داون، حيث يعد هذا البرنامج محاولة من أجل تحسين بعض مستويات المعرفة العامة لأطفال متلازمة داون ويتوقع أن يساهم هذا البرنامج من تحسن اكتسابهم للمعرفة العامة التالية: (المكان، الزمان، إدراك العلاقات، المهارات الحركية الدقيقة).

بالإضافة إلى أن عملية تحسين هدا المهارات وتنميتها والمحافظة عليها سيساعدهم على التكيف والاندماج اجتماعيا ومعرفة مهارات اليومية للحياة.

5-2-3-صدق البرنامج:

تم عرض البرنامج الإرشادي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والأساتذة الجامعيين المختصين والبالغ عددهم سبعة محكمين. والمكونة من 7 أفراد، 4 أساتذة جامعيين رتبتهم محاضر أ وتعليم عال في تخصص علوم التربية، وأستاذين تخصص تربية خاصة، ومتخصص نفساني بيداغوجي في مصلحة البيداغوجيا للفئات الخاصة في مديرية التضامن الاجتماعي بغرض تحكيمه وتقديم الملاحظات والتعديلات اللازمة، وبعد استرجاع الملاحظات حول البرنامج المقدم للأساتذة، تم تعديله وفقا لملاحظات الأساتذة المحكمين.

5-2-4-عدد جلسات البرنامج ومكان تنفيذه:

تم تنفيذ البرنامج الإرشادي في مدة زمنية قدرها (05) أشهر، (بناء علاقة مع التلاميذ لإجراء مختلف النشاطات)، وكان من شهر (جانفي 2022) إلى (ماي 2022)، وهذا راجع لخصوصية العينة، بواقع جلستين أسبوعيا، ما يعادل 29 جلسة، وكل جلسة تتضمن(60) دقيقة، مع توفير كل الشروط الملائمة للعمل على البرنامج المسطر.

	محتوى الجلسات	الفنيات المستخدمة في الجلسة	الزمن بالدقيقة
01	تقديم البرنامج ويتضمن: التعرف على البرنامج –تعريف التلاميذ بالحصص والنشاطات التي سنقوم بها طيلة هذه الفترة.	المحاضرة، الحوار والمناقشة.	60 دقيقة
02	التعرف على المفاهيم (أمام ـ وراء ـ بين) ـ التفريق بين المفاهيم ـ توظيف هذه المفاهيم.	لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.	60 دقيقة
03	التعرف على مفاهيم (فوق ـ تحت) ـ التفريق بين المفاهيم ـ توظيف هذه المفاهيم.	لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.	60 دقيقة
04	التعرف على مفهوم داخل ـ التعرف على مفهوم خارج ـ التفريق بين المفهومين.	لعب الأدوار ـ لعبة المتاهة ـ ـالمناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
05	تقييم الجلسات السابقة (2 ـ 3 ـ 4).	لعب الدور ـ تشكيل السلوك	60 دقيقة
06	التعرف والذهاب للأماكن المألوفة لديه (لوحده مع المرافقة من بعيد كساحة ـ المطعم).	المناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
07	التكيف مع الأماكن الجديدة والموقف الجديد.	المناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
08	تقييم الجلسات السابقة (6 ـ 7).	المناقشة والحوار ـ التعزيز.	60 دقيقة
09	مفاهيم عن الزمان صباح ـ مساء.	النمذجة ـ لعب الدور	60 دقيقة
10	التعرف على مفاهيم الزمان (اليوم ـ الأمس الغد) ـ التفريق بين اليوم . الأمس . الغد. تحديد الزمن بدقة (اليوم ـ الأمس ـ الغد)	المناقشة والحوارـ لعب الدور	60 دقيقة

11	التعرف على أيام الأسبوع التعرف على أسماء كل يوم من أيام الأسبوع. أن يستطيع استرجاعها	لعب الأدوار ـ التلقين.	60 دقيقة
12	التعرف على أسماء كل شهر أن يستطيع التلميذ لفظها	مناقشة والحوار- التحليل ـ لعب الدور.	60 دقيقة
13	جلسة تقييمية للجلسات السابقة	التحليل ـ التذكر ـ مناقشة والحوار.	60 دقيقة
14	التعرف على التسلسل الزمني للأحداث التنسيق بين الأحداث الزمانية ربط الأحداث الزمانية	التذكر ـ تحليل المهمة ـ التلقين اللفظي.	60 دقيقة
15	يعي معنى الوقت (وقت دخول المدرسة ـ وقت الغداء ـ وقت الخروج من المدرسة ـ الذهاب إلى المدرسة	المناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
16	تدقيق المواعيد وتنظيم الوقت (الزمن المحدد للاستراحة واللعب ـ الزمن المحدد للدراسة).	المناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
17	جلسة تقييمية للجلسات السابقة (14 ـ 15 ـ 16)	التحليل ـ التذكر ـ المناقشة والحوار.	60 دقيقة
18	التفريق بين الصغير والكبير	لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.	60 دقيقة

19	إدراك العلاقات بين" أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي".	فيديو تعليمي ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.	60 دقيقة
20	أن يفهم ويميز بين الخفيف والثقيل.	ـالمناقشة والحوار ـ التحليل	60 دقيقة
21	أن يستطيع التفريق بين المسافات" قريب ـ بعيد "	ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.	60 دقيقة
22	تقييم الجلسات السابقة (18، 19) في نشاط1 و الجلستين (20، 21) في نشاط 2.	لعب الدور ـ التحليل ـ المناقشة والحوار.	60 دقيقة
23	تقوية الحركية الدقيقة	اللعب الجماعي ـ التحليل	60 دقيقة
24	جلسة تقييمية للجلسات السابقة (23)	المناقشة والحوارـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.	60 دقيقة
25	تعزيز حركة السبابة والإبهام.	المناقشة والحوار.	60 دقيقة
26	اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	المناقشة والحوار ـ التعزيز .	60 دقيقة
27	جلسة تقييمية للجلسات السابقة (25، 26)	المناقشة والحوارـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.	60 دقيقة
28	حوصلة تقييمية للجلسات السابقة	لمناقشة والحوارـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.	60 دقيقة
29	مدى فعالية البرنامج المقترح. تطبيق استبيان مفهومي الزمان والمكان لتلاميذ كقياس بعدي.	معرفة تصورات التلاميذ حول البرنامج والتأكد من فعاليته.	60 دقيقة

جدول رقم (21) يوضح عدد جلسات البرنامج الإرشادي

5-2-5 -خطوات الجلسة الإرشادية:

تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات التعليمية والتي كانت من خلال مراجعة برامج الإرشادية والتي يمكن ذكرها بما يلي:

-**الهدف السلوكي:** الذي ينبع من الأهداف العامة المصممة لتلاميذ في البرامج الإرشادية مع مراعاة أن يكون الهدف السلوكي قابلا للتطبيق من خلال مدة زمنية معينة وتم صياغته بدقة ووضوح.

-**التهيئة:** حيث يقصد جذب انتباه التلميذ للمهارة المطلوبة وإثارة دافعيته.

-**محتوى الجلسات (الإجراءات والأساليب):** التي تكون عبارة عن الأنشطة التي تم تخطيطها للتدريب على المهارة من خلال جلسات الإرشادية، وذلك اعتمادا على فنيات مناسبة وفق مجموعة من الخطوات المتتالية من السهل إلى الصعب بما يمكن لتلميذ من اتقان المهارة التي تم تدريبه عليها.

-**الأدوات:** وهي الأدوات والوسائل المساعدة التي يتم تجهيزها والتي تخدم المهارة المناسبة لكل جلسة ارشادية وهي تختلف من نشاط لنشاط اخر ومن مهارة إلى مهارة.

-**الفنيات المستخدمة:** وهي فنيات التي تتبع كل جلسة ارشادية والتي يتم التخطيط لها في الأنشطة الإرشادية للتدريب على المهارات.

-**مكان تنفيذ الجلسة:** حيث يتم القيام بجلسات الإرشادية في القسم أو في ساحة القسم وداخل المدرسة.

-**التقييم:** وهو المعيار الذي من خلاله يتم الحكم على اتقان التلميذ للمهارة المستهدفة، من خلال وضع هدف أو معيار معين، وهنا يكمن دور التقييم في استرجاع المعلومة لتلميذ وتذكرها.

-**التعزيز:** وهي المعززات التي يتم استخدامها مع التلاميذ أثناء الجلسات الإرشادية والتي يتم اختيارها من جدول المعززات المرغوبة والتي تتلائم مع التلميذ ومع نوع الجلسة والهدف منها.

إذ يعتبر من الأساليب الفعالة في عملية التعلم، والتعزيز الإيجابي للإجابات الصحيحة وسيلة لتحسين أداء التلميذ.

5-2-6-محتوى جلسات البرنامج الإرشادي:

-ملاحظة:

هناك جلسات تمهيدية والتي ذكرت في الدراسة الاستطلاعية تسبق الجلسة الأولى من خلال تدريب وتعود التلاميذ على الباحثة من خلال زيارات مسبقة (حصة واحدة في كل أسبوع) خلال شهرين، وقد تم تقديم المشاركة في بعض النشاطات والدروس مع التلاميذ. وفيما يلي عرض لهذه الجلسات بالتفصيل.

الجلسة الأولى		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تمهيدية "التعرف على البرنامج والاتفاق على نظام سير الجلسات"	القسم.	60 دقيقة
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ تعريف التلاميذ بالحصص والنشاطات التي سنقوم بها طيلة هذه الفترة. ـ الاتفاق على العمل وأن الباحثة هي من تقوم هذه الفترة بمتابعتكم خلال هذه النشاطات أو الجلسات.	صور ـ مقاطع فيديو	معزز لفظي مثال " برافو ، شاطر" . معزز اجتماعي ـ معزز رمزي

ـ التأكيد على إلزامية الحضور. والتفاعل مع البرنامج وفق المتطلبات لصالحهم		
التهيئة		
تقوم الباحثة بتهيئة التلاميذ لجلسات البرنامج من خلال إحضار بعض الصور والفيديوهات المتضمنة للبرنامج الإرشادي، وتحفيز التلاميذ للجلسات القادمة.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.		
الأنشطة		
شرح المحتوى والهدف من البرنامج الإرشادي وكيفية تطبيقه بحيث تكون الباحثة مع المتدخلون بالتطبيق، وأن الجلسات كلها تكون واضحة ومفهومة وتفاعلية، وبعد كل حصة يحضر فيها التلميذ للجلسة يتم تحفيزه من خلال عامل التشويق لحضور للجلسة الموالية. والتأكيد في الأخير على ضرورة الحضور طيلة مدة الجلسات.		

الجلسة الثانية		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم أمام ـ بين ـ وراء.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ المفاهيم أمام ـ بين ـ وراء. ـ أن يفرق التلميذ بين المفاهيم.	فيديو تعليمي ـ بطاقات تعليميةـ أشياء مختلفة (كرسي ـ دمية .....).	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي"

ـ أن يعرف التلميذ توظيف هذه المفاهيم.		كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة بعرض فيديو تعليمي مصور عن المفاهيم التالية أمام وراء بين يشرح فيه أوضاع المفاهيم نجد محتوى الفيديو عبارة عن صور فمثلا : كرسيان ودمية ، الصورة الأولى : الدمية أمام الكرسي ودمية وراء الكرسي ودمية بين الكرسيين مع الشرح المفصل للتلاميذ بالصوت والصورة . بعدها تقوم الباحثة بسؤال جميع التلاميذ عن محتوى الفيديو وماذا شاهدو, وتسأل كل تلميذ أين الدمية في الصورة الأولى والصورة الثانية والصورة الثالثة, وتقوم الباحثة بمساعدتهم ومعرفة مدى استيعابهم.

محتوى النشاط 02:

بعدها تعرض الباحثة بطاقات من صنعها وكل بطاقة عليها صور تعبر عن مفهوم من المفاهيم. البطاقة الأولى صورة موضحة فيها قطة أمام الصندوق، تسأل التلميذ أين هي القطة؟ فيجيب القطة أمام الصندوق. بعدها تعرض الصورة الثانية القطة وراء الصندوق تسأل التلميذ أين هي القطة ؟ فيجيب القطة وراء الصندوق. الصورة الثالثة صندوقين ووسطهما قطة تسأل التلميذ أين هي القطة؟ فيجيب التلميذ القطة بين الصندوقين.

وتنتقل الباحثة بعدها إلى تغيير البطاقات البطاقة الأولى صورة منزل وطفل فتسأل التلميذ أين يقف الطفل ؟ فيجيب يقف الطفل أمام المنزل.البطاقة الثانية صورة منزل وطفل وشجرة وفي الصورة الطفل بين المنزل الشجرة ، فتسأل التلميذ أين الطفل ؟ فيجيب الطفل بين المنزل والشجرة . الصورة التي بعدها منزل وطفل فتسأل التلميذ أين الطفل؟ فيجيب الطفل وراء

المنزل. بالإضافة إلى مجموعة من البطاقات حول المفاهيم تعرضها الباحثة على التلاميذ على شكل جماعي وفردي لزيادة المناقشة والحوار بين التلاميذ.	
معيار الأداء	أن يتحكم التلميذ في توظيف المفاهيم (أمام ـ وراء ـ بين).
التقويم	تنادي الباحثة أحد التلاميذ وتطلب منه الوقوف أمام الطاولة. وتسأل الباحثة أين يقف عمر؟ فيجيب يقف عمر أمام الطاولة. تنادي تلميذ ثاني يقف وراء عمر وتسأل الباحثة أين يقف محمد ؟ يقف محمد وراء عمر. تنادي الباحثة تلميذ آخر وتوقفه بين عمر ومحمد وتسأل الباحثة أين يقف مصطفى؟ يقف مصطفى بين عمر ومحمد. وتعيد الباحثة التجربة وهذه المرة بلعب الأدوار مع التلاميذ فمثلا تقول عمر إذهب وراء محمد ،عثمان أمام محمد ، مصفى قف أمام المعلمة .وتسأل التلاميذ أين يقف محمد و عمر و عثمان ومصطفى وهكذا ونفس الشيء مع التلاميذ الآخرين. لزيادة ترسيخ المفاهيم لدى التلاميذ واستخدامها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة في توظيف المفاهيم قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط والمدرسة.

الجلسة الثالثة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على مفهوم فوق ـ تحت	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على المفهوم. ـأن يعرف التلميذ الفرق بين المفهوم. ـ أن يحدد التلميذ موقعة في الفضاء.	عدة أشياء (كرة ـ دمية ـ سلة).	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون

		من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تحضر الباحثة عدة أشياء " كرة ـ دمية ـ سلة ـ ....."وتضع الدمية فوق الطاولة وتحضر الكرة وتضعها تحت الكرسي، وتقول لهم أين الدمية وأين الكرة؟ الدمية فوق الطاولة والكرة تحت الكرسي. ونتبع النفس العملية مع الأشياء المتبقية.

محتوى النشاط 02:

تقوم الباحثة بعمل مجموعة كبيرة داخل القسم مع كافة التلاميذ وتقوم بالمناداة علي تحت الطاولة فيقوم التلميذ علي بدخول تحت الطاولة وتسأل الباحثة التلاميذ أين علي؟ علي تحت الطاولة، بعدها تنادي مصطفى قف فوق المصطبة وتسأل الباحثة التلاميذ أين مصطفى ؟ مصطفى فوق المصطبة. وتحاول الباحثة مشاركة كافة التلاميذ في هذا النشاط مع تحفيزهم في كل مرة من خلال تشجيع كل تلميذ أمام زملائه.

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ توظيف المفاهيم (فوق ـ تحت).
التقويم	تكون بلعب الدور مع جميع التلاميذ بإتباع التعليمات الموجهة من طرف الباحثة، تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تطلب منها الباحثة الاختباء تحت الطاولة، وتسأل الباحثة المجموعة الثانية أين المجموعة الأولى ؟ المجموعة الأولى تحت الطاولة. بعدها تطلب الباحثة من المجموعة الثانية الصعود فوق المصطبة، وتسأل الباحثة المجموعة الأولى أين المجموعة الثانية؟ المجموعة الثانية فوق المصطبة . ثم تقوم الباحثة بتغيير المهام المجموعة الأولى المصطبة والمجموعة الثانية تحت الطاولة.

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت

الجلسة الرابعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم داخل ـ خارج.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على مفهوم داخل. ـ أن يتعرف التلميذ على مفهوم خارج. ـأن يعرف التلميذ الفرق بين مفهوم داخل والخارج.	دوائر ـ بطاقات ـ أشياء مختلفة (كرات ـ أقلام ـ ألعاب)	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـ لعبة المتاهة ـ المناقشة والحوار ـ التحليل		

الأنشطة	
تقوم الباحثة بإعطاء كل تلميذ دائرة على شكل حلقة ومعها بطاقة مكتوب عليها داخل وخارج وتضع البطاقات عشوائيا مع البطاقات ويأخذ كل تلميذ موضعه حسب البطاقات بمساعدة الباحثة، وبعدها يتم تغيير موضع التلاميذ بالتبادل. **محتوى النشاط 02:** تبقى الباحثة مع نفس النشاط السابق بحيث يقوم كل تلميذ بسماع كلمة داخل الدائرة فيقومون بدخول داخل الدائرة وهذه المرة مع نزع البطاقات من الدوائر. بعدها يقوم التلاميذ بسماع كلمة خارج الدائرة فيقوم كل تلميذ بالخروج من الدائرة. ويتم تكرار النشاط عدة مرات مع تبديل الأماكن ووضع البطاقات.	
معيار الأداء	أن يتعرف التلميذ على مفهوم داخل ـ خارج ويستطيع توظيفه.
التقويم	تحضر الباحثة عدة أشياء مثل كرات ملونة، أقلام ملونة، ألعاب متنوعة، وتضع علب كبيرة أمام التلاميذ وأمامها الأشياء وتقوم الباحثة بمناداة كل تلميذ على حدا ، أحمد ضع الكرة الصفراء داخل العلبة، مصطفى ضع القلم الأحمر خارج العلبة ، محمد ضع القلم الأزرق والدمية داخل العلبة.وهكذا مع جميع التلاميذ حتى الانتهاء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط والمدرسة.

الجلسة الخامسة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (02، 03، 04).	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	أشياء مختلفة (علبة ـ طاولة ....)	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي نستعمل فيها النشاطات.		
الفنيات المستخدمة: لعب الدور ـ تشكيل السلوك		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلسات (02ـ03ـ 04): تقوم الباحثة بلعب الدور مع التلاميذ مع استعمال المفاهيم (أمام ـ وراء ـ بين ـ فوق ـ تحت ـ داخل ـ خارج). تنادي الباحثة تلميذ محمد وتقول له ضع العلبة فوق الطاولة واذهب وراء خالد. تقول الباحثة لخالد قف بين مصطفى ومحمد.		
معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة وفهمها وتمكن منها.	
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وأن يتعلم التلميذ حل واجباته في البيت والمدرسة.	

الجلسة السادسة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**

التعرف والذهاب على الأماكن المألوفة لديه لوحده مع المرافقة من بعيد « كساحة ـ المطعم".	الساحة ـ المطعم ـ المدرسة	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
التعرف على محيط المدرسة وتأقلم معه. ـ التعود والألفة على المكان الذي يذهب إليه التلميذ يوميا.	فيديو مصور.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقول المعلمة لتلاميذ سوف نقوم بنشاط الرياضي الآن، ويكون في الساحة وتطلب من كل تلميذ وصف الساحة، وماذا نفعل هناك؟ وبعدها تقوم المعلمات بذهاب مع التلاميذ إلى الساحة، وترك التلاميذ يذهبون مع بعضهم إلى الساحة بمساعدة المعلمات والباحثة.

محتوى النشاط 02:

أثناء وقت الفطور، تخبر المعلمة التلاميذ أنه وقت الفطور، والآن سنذهب إلى المطعم، وترك التلاميذ يذهبون مع بعضهم إلى المطعم وذلك بمساعدة المعلمات والباحثة.

معيار الأداء	أن يتمكن من التعرف على الأماكن الجديدة .

التقويم	تقوم الباحثة بعرض فيديو من تصويرها الخاص للمدرسة، من باب المدخل إلى الساحة مرورا بالمطعم و القاعة التدريس. وتترك التلاميذ يتعرفون على المكان لوحدهم، مع مساعدة الباحثة لهم من خلال المناقشة والحوار معهم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة من خلال جعله يتعرف على الأماكن الجديدة لوحده.

الجلسة السابعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التكيف مع الأماكن الجديدة والموقف الجديد.	قاعة الرياضة	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ ترك التلميذ يتعرف على المكان الجديد بنفسه. ـ التكيف مع الأماكن الجديدة وحتى المواقف الجديدة.	فيديو رياضي.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل		
الأنشطة		

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة في وقت النشاط الرياضي للتلاميذ، والذي مكانه في ساحة المدرسة بتغيير المكان إلى قاعة رياضة مجهزة. وتقول لهم سننتقل اليوم إلى قاعة الجديدة لممارسة الرياضة، وهذا من أجل تهيئتهم للمكان الجديد.وسنعرفكم على هذه القاعة.

محتوى النشاط 02:

يكون النشاط في نفس القاعة الرياضية، ويتم تشغيل فيديو لحركات رياضيات مع الموسيقى وهذا الموقف جديد لهم، حيث يتم التلاميذ مشاهدة الفيديو الرياضي وتمييز الحركات ومن ثم بمساعدة المعلمات إعادة الحركات

معيار الأداء	أن يستطيع وحده مواجهة الموقف والتكيف معه.
التقويم	تقوم الباحثة في نهاية النشاط بتقييم الجلسة، ويكون التقييم عن فيديو مصور للقاعة الرياضية، ويتم عرضه على التلاميذ لمعرفة مدى استجابتهم في تغيير المكان والتعرف عليه.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الثامنة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (06، 07)	المدرسة ـ القسم .	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة	فيديو مصور.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.

ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.		

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: مناقشة والحوار ـ التعزيز.

الأنشطة التقييمية

تقييم الجلستين (06 ، 07): تقوم الباحثة بعمل جولة مع التلاميذ في مدرسة أخرى، ويتم تعريفهم بهذه المدرسة واسمها والمرافق الموجودة فيها نفس المرافق الموجودة في مدرستكم غير الأماكن مختلفة، وترك التلاميذ يلاحظون الفرق وتعود لوحدهم على المكان مع المرافقة من قبل الباحثة والمعلمات. عند انتهاء الجولة تقوم الباحثة مع التلاميذ بالعودة إلى مدرستهم ودخول القسم . وفي هذه الأثناء تعرض الباحثة فيديو مصور أثناء تواجدهم في المدرسة الثانية. وتسأل الباحثة أين نحن موجودون ؟ ما اسم هذه المدرسة ؟ أين الساحة ؟ أين الأقسام ؟ أين المطبخ؟ أين قاعة الرياضة.

معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من تذكر المكان.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة على تعميم الهدف (إعطاء أهمية كبيرة لتلميذ في التعرف على العالم الخارجي) وذلك لمساعدته في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة التاسعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
الزمن التعرف على المفاهيم الزمانية النهاري " صباح ـ مساء".	القسم ـ ساحة المدرسة.	60 دقيقة
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـأن يتعرف التلميذ على المفهوم الزماني. ـ أن يفرق التلميذ ويميز بين المفهومين الزمن النهاري " صباح – مساء". ـ أن يتعرف على الفترة الزمنية المطلوبة	بطاقات ـ جهاز كمبيوتر	معزز لفظي " برافو ، شاطر" .
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية خلق جو يساعدهم في فهم النشاطات.		
الفنيات المستخدمة: النمذجة ـ لعب الدور		
الأنشطة		

محتوى النشاط 01:

في هذا النشاط قبل دخول التلاميذ صباحا لقاعة الدرس تكون الباحثة بانتظارهم مع معلماتهم وتنتظر من التلاميذ إلقاء التحية الصباحية على معلماتهم، وبعدها تنتظر منهم الجلوس على مقاعدهم، تقوم الباحثة بإلقاء التحية الصباحية على التلاميذ بقولها " صباح الخير يا صغاري....صباح الخير أعزائي كيف حالكم .... صباح جميل وبداية يوم جميل للدراسة، بعدها تحاور الباحثة كل طفل لوحده مع استماع زملائه للحوار والمناقشة عن كلمة صباح الخير، وأن من الآداب في الصباح قول التحية الصباحية وهي صباح الخير وتعطي أمثلة لهم صباح الخير أمي صباح الخير أبي صباح الخير ، تطلب من التلاميذ من كل ثنائي أو فردين يتبادلون قولهم صباح الخير أحمد ويرد الآخر صباح الخير أسامة مثلا وهكذا وكل ما ينتهي اثنان تشكرهما الباحثة بقول" شاطر ـ برافو " مع إعطاء " شكولاطة ـ بسكويت " لتلطيف الجو ، تقوم الباحثة في هذه الأثناء بعرض فيديو عن الحالة الطبيعية " صباح" مع صور موضحة لذلك وفي نفس الوقت تشرح ما يعرض من صور على التلاميذ.

محتوى النشاط 02:

تنتظر الباحثة الفترة المسائية لدخول التلاميذ في الساحة وترحب بهم مساء الخير أطفالي الأعزاء " كيف حالكم ـ اشتقت لكم" وتبادل الكلام معهم ومع بقية التلاميذ بعدها تقترح عليهم ما رأيكم في جولة خارج القسم، يتم فيها توضيح الحالة الطبيعية " مساء" وماهيتها، ومناقشتهم وأننا نقول في هذه الفترة مساء الخير. بعدها يدخل التلاميذ إلى القسم تكون باستقبالهم الباحثة ويكون واحدا تلو الآخر ويبدأ كل واحد بإلقاء التحية الباحثة مساء الخير عزيزي.... التلميذ مساء الخير وهكذا.

معيار الأداء	أن يتعلم توظيف كلمة صباح ـ مساء في البيت والمدرسة دون مساعدة.
التقويم	وهو تقويم أثناء الجلسة يتداخل مع النشاط ، عندما يكونون في ساحة المدرسة ويقسم التلاميذ إلى فوجين فوج " صباح " و فوج " مساء" مع كل فوج بطاقات فيها صور موضحة الفترة والحالة الطبيعية ويكون بلعب الدور بين التلاميذ مثلا " أنا الصباح ويكون كل تلميذ حامل معه صورة الموضحة للحالة، ويقول التلميذ الثاني " أنا المساء والصورة المعبرة لذلك. وفي الأخير تطلب من التلاميذ قلب الأدوار " صباح ⟵ مساء مساء ⟵ صباح ويتم بالتبادل الأدوار فيما بينهم، تساعد الباحثة التلاميذ أن يؤدي التمثيل الذي أمامه مع مساعدته

	من خلال توجيهه إذا أخفق في أدائه، إذ تحثّه على أن يعيد الإجراء بتشجّيعه معنويا من حين إلى آخر حتى يتدرّب على إلقاء التحية الصباحية والمسائية بشكل مقبول عند الدخول إلى القسم. مع التكرار عدة مرات " أنا الصباح صديقي ويرد الآخر أنا المساء صديقي والآن تطلب الباحثة من التلاميذ أن نشكر الصباح والمساء لأن له أهمية كبيرة في حياتنا بقولهم " شكرا أيها الصباح لأنك تأتي بعد ليل طويل "و المساء بقولهم " شكرا أيها المساء لأنك تأتي بعد صباح جميل" تشكر الباحثة التلاميذ على تفاعلها معها بإعطائها استراحة قصيرة للتلاميذ عبارة عن مشاهدة فيديو تعليمي لطفل في كل الحالات الطبيعية له.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف وهو ترسيخ السلوكات (صباح الخير ، مساء الخير) في البيت والشارع.

الجلسة العاشرة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم الزمانية " اليوم ـ الأمس ـ غدا ".	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
أن يتعرف التلميذ على المفهوم الزمان. ـ تفريق التلميذ وتمييزه بين المفهوم وبقية المفاهيم. ـ أن يستعمل مفهوم الزمان دائما في حياته مع تكراره والتعود عليه.	جهاز كمبيوتر ـ فيديو تعليمي ـ ورق .	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"

ـ يستطيع التلميذ أن يحدد الزمن، أي الوقت الذي يكون فيه.(اليوم، أمس، غدا). ـ التفريق بين اليوم، الأمس، الغد.		

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة بعرض فيديو للتلاميذ عن نشاطات لطفل اليوم ماذا فعل، ويحكي ماذا فعل بالأمس مع الصور والكلام، وبعدا يقول ماذا سيفعل غدا. ويكون كل هذا على السبورة أمام التلاميذ مع مشاركة التلاميذ لها.

محتوى النشاط 02:

عبارة عن لوحة حائط لليوم والأمس والغد، تلصق الباحثة اللوحة على الحائط وتحتوي اللوحة في الجهة اليمنى عن أيام الأسبوع، وفي الجهة اليسرى عبارات:

الأمس كان يوم.....

اليوم هو يوم.....

غدا هو يوم.....

– نزع البطاقة الصحيحة لليوم ووضعه في الخانة المناسبة له

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التفريق بين اليوم والأمس والغد.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم عبارة عن نشاط يتم استذكار ماذا فعلنا اليوم وبالأمس وتقوم الباحثة لهم ماذا سنفعل غدا مع استعمال الجدول نرتب فيه أعمال اليوم والأمس والغد.

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعلم استعمال المفاهيم (اليوم والأمس والغد) في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الحادية عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على أيام الأسبوع.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على أسماء كل يوم من أيام الأسبوع. ـ أن يستطيع استرجاعها (مرتبة لفظيا).	طبق ورق ـ أوراق ـ عجلة	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـ التلقين.		
الأنشطة		
محتوي النشاط: طبق ورقي ملون وأوراق مكتوب عليها أيام الأسبوع ملونة مع العجلة. تقدم الباحثة لتلاميذ لوحة الأيام وهي عبارة عن طبق ورقي كبير مكتوب عليها أيام الأسبوع ملونة، ويتم تدوير العجلة على اختيار اليوم الذي نريده فيظهر اليوم مباشرة عند التدوير واليوم الذي قبله (الأمس) واليوم الذي بعده (الغد) ثم يتقدم التلاميذ واحدا تلو الآخر ليدير العجلة مع مساعدة الباحثة لهم.		

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ توظيف واستعمال أيام الأسبوع.
التقويم	بعد نهاية الجلسة تقدم الباحثة نشاط وهو عبارة عن بالونات ملونة مكتوب عليها أيام الأسبوع وكل تلميذ يختار اليوم الذي يريده ويتم بلعب الأدوار مع كل تلميذ مثلا: تلميذ أ ـ أنا السبت، تلميذ ب ـ أنا الأحد وهكذا. وعند الانتهاء من النشاط الأول تقوم الباحثة بإعطائهم نشاط آخر وهو عبارة عن لعبة القطار وعليها أيام الأسبوع تطلب الباحثة من التلاميذ عمل شكل دائرة وتقوم بصنع معهم قطار أيام الأسبوع ويتم بمساعدة كل التلاميذ وبعد الانتهاء من النشاط يعلق في القسم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط.

الجلسة الثانية عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على الأشهر.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على أسماء كل الأشهر. ـ أن يستطيع التلميذ لفظها.	بطاقات ـ فيديو تعليمي	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.
الفنيات المستخدمة: مناقشة والحوار- التحليل - لعب الدور.
الأنشطة
محتوى النشاط 01: تعرض الباحثة بطاقات الأشهر السنة (من صنع الباحثة) وكل بطاقة معها إسم الشهر ويكون بخط كبير وملموس، ويتم توزيع البطاقات على التلاميذ ،ويكون لدى كل طفل بطاقة لشهر معين، تقوم الباحثة بتعريف كل شهر مع ذكر اسمه. **محتوى النشاط 02:** تقوم الباحثة بعرض فيديو تعليمي عن أشهر السنة ويكون عبارة عن صوت فقط يسمع التلميذ صوت الأشهر ويردد معه. أما الفيديو الثاني يكون عبارة عن صوت مع الصورة مع أغنية الأشهر في الأخير.

معيار الأداء	- أن يعرف التلميذ الأشهر.
التقويم	يكون بالبطاقات الموزعة عليهم من قبل ولكن هذه المرة بطريقة عشوائية لمحاولة التعرف على الشهر بنفسه. تقوم الباحثة بمناداة مثلا أحمد هو:(جانفي – يضحك)،مصطفى هو: (فيفري – يكتب) ، كريم هو :(مارس - اجلس) .....وهكذا، وبعدها تسأل الباحثة التلاميذ ماذا يفعل جانفي ، وماذا يفعل فيفري، ماذا يفعل مارس.....حتى الانتهاء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف وتسهيل عملية التذكر لديه من خلال ممارسته اليومية.

الجلسة الثالثة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييم للجلسات السابقة، الجلستين (9، 10) في النشاط01، والجلستين (11، 12) في النشاط 02.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتم مراجعة جميع النشاطات السابقة مع التلاميذ. ـ معرفة إذا كان التلاميذ قد تمكنوا من النشاطات السابقة. ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	بطاقات ـ فيديو	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي نستعمل فيها النشاطات.		
الفنيات المستخدمة: التحليل ـ التذكر ـ مناقشة والحوار.		
الأنشطة التقييمية		

تقييم الجلستين(9، 10) في النشاط01:

تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بنشاطات السابقة مع إعطاء الحرية لتلاميذ في التذكر جلستين (9، 10) من خلال صور توضح لهم وفيديو توضيحي.

يتم تقييم الجلستين (9، 10) في نشاط وهو عبارة عن قصة تلقى على مسامع التلاميذ مع إعطاء التلاميذ بطاقات مختلفة حول هذا النشاط (صباح ـ مساء ـ اليوم ـ الأمس ، الغد)، وعند سماع التلميذ كلمة صباح أو اليوم أو الغد من خلال القصة يرفع كل تلميذ البطاقة وتظهر مباشرة الكلمة في الجهاز يشاهدها كل التلاميذ.

تقييم الجلستين (11، 12) في النشاط 02:

تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بنشاطات (11، 12) من خلال صور توضح لهم وفيديو توضيحي للجلستين (أيام الأسبوع ـ الأشهر)

يتم تقييم الجلستين (11، 12) يتم إعطاء بطاقات لكل تلميذ مكتوب عليها أيام الأسبوع واختيار بطاقتين لشهرين في الأول (جانفي ، فيفري) وعند مناداة ب مثلا الأحد يظهر تلقائيا على الجهاز كلمة الأحد ليتذكر التلميذ الحامل للبطاقة كلمته ويستطيع معرفتها وتمييزها، تنادي الباحثة الأحد يقف التلميذ الحامل للبطاقة (الأحد) وبعدها تنادي فيفري وتظهر تلقائيا الكلمة على الجهاز كلمة (فيفري) وهكذا حتى انتهاء كل الأشهر.

معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة وفهمها وتمكن منها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على جعل التلميذ يقوم بالواجبات وتسهيل عملية التذكر لديه من خلال ممارسته اليومية في البيت والمدرسة.

الجلسة الرابعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
مهارة تنسيق الأحداث الزمانية.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يكون التسلسل الزمني للأحداث منتظم وواضح لتلميذ. ـ أن يستطيع تنسيق الأحداث الزمنية.	فيديو ـ قصة.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر " ـ معززات معنوية " كالتصفيق"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية الفهم والتذكر.		
الفنيات المستخدمة: التذكر ـ تحليل المهمة ـ التلقين اللفظي.		
الأنشطة		
محتوى النشاط : تحكي الباحثة قصة للتلاميذ فيها أحداث متسلسلة لطفل من الصباح إلى الليل ماذا يفعل مع الحرص أن تكون في القصة جميع النشاطات التي تم التطرق إليها سابقا (تكرار القصة ثلاث مرات) مع خلق جو جميل للاستماع ويكون الصوت جيدا مع عمل دائرة في نهاية القسم وتتوسطها الباحثة ، عند الانتهاء من سماع القصة تقوم الباحثة بتغيير أماكن التلاميذ إلى الأمام و كل طفل هذه المرة يجلس مع من يحب والآن تبدأ الباحثة بعرض فيديو لنفس القصة وهذه المرة مع الصور وأيضا الصوت.		

معيار الأداء	أن يستطيع ربط الأحداث الزمانية.
التقويم	محاولة تخيل وتذكر إن أمكن ما يفعل كل تلميذ كل يوم من الصباح إلى الليل مع مراعاة التسلسل الزمني وأيضا يكون بمساعدة الأهل لإرسال مع المعلمات لأوليائهم في يوم راحة التلميذ في المنزل التسلسل الزمني لكل تلميذ من الاستيقاظ إلى النوم بمساعدة الأم هي التي تحكي للتلميذ أولا ماذا فعل اليوم كاملا وترك الطفل يكرر ماذا فعل .
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة في فهم أحداثه الزمانية ومساعدته في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الخامسة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على الوقت، وقت دخول للمدرسة ـ وقت الغداء ـ وقت الخروج من المدرسة ـ الذهاب إلى المنزل.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف وقت دخوله للمدرسة. ـ أن يعرف وقت الغذاء. ـ أن يعرف وقت خروجه من المدرسة.	فيديو تعليمي ـ بطاقات من صنع الباحثة ـ جداول	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز " بالإضافة إلى معززات معنوية
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل
الأنشطة
محتوى النشاط 01: يكون عبارة عن فيديو تعليمي للطفل من وقت قيامه من نومه صباحا، وذهابه للمدرسة ومعرفة وقت الغداء إلى وقت ذهابه إلى البيت، مدته 10 دقائق. **محتوى النشاط 02:** تعطي الباحثة كل تلميذ بطاقة، وكل بطاقة تعبر عن حالة معينة. مثل " طفل ذاهب للمدرسة ـ طفل قام من نومه ـ طفل يأكل....." وتطلب من التلاميذ ترتيب البطاقات حسب ما تم مشاهدته في الفيديو ويكون بالمساعدة مع معلمات والباحثة.

معيار الأداء	أن يعرف معنى الوقت من خلال ممارسته لنشاطات معينة في وقت معين ومضبوط.
التقويم	يكون في نهاية الجلسة تقويم لنشاط، ويكون عبارة عن جدول جماعي مشترك من صنع كل التلاميذ بالمساعدة مع المتدخلون، جدول يومي يعلق على الحائط ويتم ترتيب فيه ما سأقوم به كل يوم لتعود التلميذ على ذلك.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل وكل تلميذ يأخذ معه صورة مصغرة عن الجدول، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة السادسة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تدقيق المواعيد وتنظيم الوقت" الزمن المحدد للاستراحة واللعب ـ الزمن المحدد للدراسة"	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـ تدريب الطفل على تنظيم وقته. ـأن يتعرف على الزمن المحدد للاستراحة. ـ أن يتمكن من التعرف على الزمن المحدد للدراسة والواجبات.	منبه ـ سبورة ـ جدول.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: ـالمناقشة والحوار ـ التحليل ـ واجب.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: يتماشى هذا النشاط مع الحضور اليومي للتلميذ ، وقيامه للواجبات المطلوبة منه سواء في المنزل أو المدرسة في مدة وجيزة، وبذلك يسهل على الباحثة في هذا النشاط أن تقوم بتقسيم وقتهم، وتتبع هنا وقت المنبه. الفترة الصباحية:الساعة الأولى درس ويكون مع المعلمات. ثم يدق المنبه هنا تقوم المعلمة لتلاميذ انتهى وقت الدرس، تأتي الباحثة وتقول لهم عندكم استراحة لمدة عشر دقائق، وسأضبط المنبه على ذلك.حين انتهاء من العشر دقائق. يدق المنبه ليفهم التلاميذ أن وقت الاستراحة انتهى، وبعدها تعود المعلمة لدرس وفي نفس الوقت واجب، ليعرف التلميذ أنه عليه القيام بالواجبات أيضا. **محتوى النشاط 02:** في الفترة المسائية وهنا تقسم الباحثة الوقت وتكتب كل شيء على السبورة مع الصورة المرفقة له، وأيضا مع ضبط المنبه على الوقت وهنا يقوم كل تلميذ حين الانتهاء من نشاط ما ويدق المنبه، يقوم لنا ما سنفعل الآن من خلال الجدول.		
معيار الأداء	أن يعرف كيف ينظم وقته.	

التقويم	يكون في نهاية النشاط، ويتم فيه تقسيم وقت الغد، مع المشاركون والتلاميذ، وإعطاؤهم واجب، ويتم تدوين كل هذا العمل على السبورة، مع صور توضح لهم العمل، لمعرفة التلميذ كيف يتعامل مع الوقت بشكل جيد.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على ضبط مواعيده وتحكم فيها، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة السابعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييم للجلسات السابقة (14، 15، 16).	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	صور ـ	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: التحليل ـ التذكر ـ المناقشة والحوار.		

الأنشطة التقييمية	
تقييم الجلسات (14 ـ 15 ـ 16): في هذا النشاط تعرض الباحثة صور على التلاميذ وهذه الصور متضمنة ل (طفل ذاهب للمدرسة ـ طفل نائم ـ طفل يأكل ـ طفل يلعب ـ طفل خارج من المدرسة. طفل يدرس). وتعطي تعليمة لتلاميذ بترتيب هذه الصور.	
معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة ومحاولة حلها وتمكن منها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على زيادة الفهم، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الثامنة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التفريق بين الصغير والكبير	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ معنى مفهوم الصغير. ـ أن يعرف التلميذ معنى مفهوم الكبير. –أن يفرق التلميذ بين الصغير والكبير	بطاقات مصنوعة ـ عدة أشياء (سيارة، دمية، كرة.....).	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		

الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تعرض الباحثة عدة بطاقات من صنعها عبارة عن صور لمفهوم الصغير والكبير. تعرض البطاقات على التلاميذ لمعرفة مفهوم الكبير وبعدها مفهوم الصغير، وتحاول الباحثة عرض البطاقات على التلاميذ وشرح معنى كل بطاقة مع إعطاء أمثلة.

محتوى النشاط 02:

تقوم الباحثة بعرض البطاقات مرة ثانية على التلاميذ مع تلوين الشيء الكبير باللون الأحمر والشيء الصغير باللون الأصفر وتكون مع كل التلاميذ بمساعدة الباحثة لهم، بحيث توضع البطاقة أمام التلميذ الذي تطرق إليها في النشاط الأول وتسأل الباحثة أين الشيء الكبير هنا؟ وأين الصغير؟ مع تلوين الشيء الكبير والشيء الصغير.

معيار الأداء	أن يستطيع توظيف المفهوم (صغير ـ كبير)
التقويم	تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الأشياء ذات الحجم الكبير والصغير وتقوم بلعب الدور مع التلاميذ فمثلا يحمل محمد كرة صغيرة فيقول هذه كرة صغيرة، ويحمل مصطفى كرة كبيرة ويقول "هذه كرة صغيرة"، وتسأل الباحثة التلاميذ ماذا يحمل محمد؟ وماذا يحمل مصطفى؟ تقلب الباحثة الدور بين محمد ومصطفى وتسأل الباحثة ما تحمل يا محمد ؟ وماذا تحمل يا مصطفى؟ تغير الباحثة الأشياء مع التلاميذ بإعطاء، دمية، سيارة ويتبع التلاميذ نفس الشيء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة

الجلسة التاسعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
إدراك العلاقات بين" أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي".	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ معنى أكبر من . ـأن يعرف التلميذ معنى أصغر من. ـأن يعرف التلميذ معنى يساوي. ـأن يميز التلميذ الفرق بين أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي	صور ـ عدة أشياء" دلو ـ دمية ـ كرسي"	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: فيديو تعليمي ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: تقدم الباحثة فيديو تعليمي، وهو عبارة عن أنشودة صغيرة لمفهوم العلاقات " أكبر من، أصغر من ،يساوي" وهو عبارة عن أشكال ومجسمات وأشكال مختلفة ، مدته 5 دقائق . **محتوى النشاط 02:** تقدم الباحثة صور لتلاميذ وكل صورة تحمل مفهوم،فمثلا الصورة الأولى لدلو كبير ودلو صغير فيخبرنا التلميذ أن الدلو " أ" أكبر من الدلو "ب". الصورة التي بعدها دلو صغير ودلو صغير فيخبرنا التلميذ أن دلوين متساويين.وننتقل لصورة التي		

بعدها كرسي صغير ودمية كبيرة وهنا يتعلم الطفل اختلاف الأشياء وفي نفس الوقت يتعلم الحجم فيجيب الكرسي أصغر من الدمية. وبعدها دمية بنفس حجم السمكة فيجيب الدمية والسمكة متساويتين.	
معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ التفريق بين العلاقات أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي".وأن يستطيع توظيفها .
التقويم	يكون عبارة عن وضع عدة أشياء في كل طاولة فمثلا الطاولة الأولى بها دمية كبيرة وملعقة صغيرة الطاولة الثانية عليها بطاقتين بنفس الحجم والطاولة الثالثة مقلمة كبيرة و قلم، وبهذا الشكل حتى الطاولة الأخيرة.وتنادي الباحثة التلاميذ وتسأل كل تلميذ ماذا يوجد على الطاولة؟ ومن الكبير؟ ومن الصغير؟ وهل متساويين؟ وبعدها يتم تغيير الأشياء التي على الطاولات لزيادة فهم التلاميذ.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة العشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
أن يفهم ويميز بين الخفيف والثقيل.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يفهم التلميذ معنى الخفيف. ـأن يفهم التلميذ معنى الثقيل. ـأن يفهم و يميز التلميذ الفرق بين الخفيف والثقيل	صور ـ أقلام ملونة ـ طاولة.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة

		إلى معززات معنوية.

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: ـالمناقشة والحوار ـ التحليل

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تعرض الباحثة مجموعة من الصور والهدف منها تمييز التلميذ بين الخفيف والثقيل، فكل صورة تحمل شيء معين، الصورة الأولى لفيل وعصفور، الصورة الثانية شجرة ووردة، الصورة الثالثة سيارة وكتكوت. إلى بقية الصور .....تشرح الباحثة كل صورة لتلاميذ مع إعطاء أمثلة عملية لهم.

محتوى النشاط 02:

تعطي الباحثة لكل تلميذ صورة التي تم التعرض لها في النشاط الأول، وتسأل التلميذ أين الخفيف وأين الثقيل في الصورة؟ وتطلب الباحثة من التلميذ تلوين الشيء الخفيف بالأحمر والأثقل بالأصفر. تكرر العملية مع جميع الصور ومع كافة التلاميذ

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ فهم وتمييز بين (خفيف والثقيل) .
التقويم	تقوم الباحثة بإحضار أشياء مختلفة لتلاميذ تضعها على الطاولة وتقوم بإعطاء كل تلميذ شيء خفيف والآخر ثقيل وتقول لهم أين هو الشيء الخفيف وأين الشيء الثقيل وتقوم بالتجريب مع كل التلاميذ، يلمس بيديه ويميز لوحده الأثقل والأخف، مع تغيير الأشياء مع كافة التلاميذ
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الواحد والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
أن يستطيع التفريق بين المسافات" قريب ـ بعيد "	القسم ـ ساحة المدرسة	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يفهم التلميذ معنى قريب. ـأن يفهم التلميذ معنى بعيد. ـأن يستطيع التلميذ الفرق بين القريب والبعيد	عدة أشياء (مكتب ـ طاولة ـ سبورة.ـ كرة ـ سلة...)ـ أقلام ملونة ـ فيديو تعليمي	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: تقف الباحثة أمام المكتب وتقول لهم أنا قريبة من المكتب، وتنظر لطاولة وتشير لها وتقول لهم أنا بعيدة عن الطاولة، وقريبة من المكتب، تقف الباحثة أمام السبورة وتقول لهم أنا قريبة من السبورة، وتنظر إلى الباب وتشير له وتقول لهم أن بعيدة عن الباب، وقريبة من السبورة. بعدها تقف الباحثة أمام الخزانة وتقول لهم أنا قريبة من الخزانة، تشير الباحثة لتلميذ " محمد " أنا بعيدة عن محمد وقريبة من المكتب. **محتوى النشاط 02:**		

تعرض الباحثة صور لتلاميذ وكل صورة فيها شيء قريب وشيء بعيد وتطلب من كل تلميذ تلوين الشيء القريب بالأخضر وشيء البعيد بالأصفر مع تسمية كل شيء وماهو الشيء القريب منه وماهو الشيء البعيد عنه.	
معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ التمييز و التفريق بين المسافات" قريب ـ بعيد "
التقويم	عرض فيديو تعليمي عن مفهوم قريب بعيد يوضح فيه موضع القريب وموضع البعيد مدته 3 دقائق. بعدها تقوم الباحثة بإنزال التلاميذ لساحة المدرسة وتضع في ساحة المدرسة كرة حمراء، كرة صفراء، كرة زرقاء، كرة بيضاء، كرة خضراء، سلة زرقاء، سلة زرقاء، سلة حمراء، حلقة دائرية حمراء، حلقة دائرية زرقاء، حلقة دائرية صفراء، حلقة دائرية بيضاء، حلقة دائرية خضراء، حلقة دائرية برتقالية.وتقول لتلميذ " خالد" قف قريب من الكرة الحمراء وتضع الباحثة السلة الزرقاء بعيدة عنه، وتسأل الباحثة خالد وبقية التلاميذ أين السلة الزرقاء؟ فيجيب هي بعيدة عني. وأين الكرة الحمراء؟ هي قريبة مني. بعدها تضع كل تلميذ في مكان وتضع إما سلة قريبة منه أو حلقة أو كرة وتضع كرة أو سلة أو حلقة بعيدة عنه. وهكذا يكون كل تلميذ قريب من شيء وبعيد من شيء، وتدور الباحثة على جميع التلاميذ وتسألهم ما شيء القريب منك وماهو الشيء البعيد منك. ويتم تغيير الأماكن لزيادة الفهم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الثانية والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (18، 19) في نشاط1 و الجلستين (20، 21) في نشاط 2.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه	أشياء مختلفة (علب ـ طاولة ـ دمى....) ـ شريط فيديو	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: لعب الدور ـ التحليل ـ المناقشة والحوار.		
الأنشطة التقييمية		
<u>تقييم الجلستين(18، 19) في النشاط 01:</u> تقوم الباحثة بعرض بفيديو عن أحجام مختلفة تظهر لتلاميذ، وكل صورة تسأل التلاميذ عليها فمثلا الصورة الأولى عبارة عن قطة صغيرة وقطة كبيرة تسأل الباحثة أيهما أكبر ؟ وفي الصورة الثانية عبارة عن كأس متوسط الحجم وكأس صغير وكأس كبير فتسأل الباحثة أيهما أكبر من الآخر وأيهما أصغر من الآخر؟ حتى انتهاء كل الصور المعروضة على الفيديو.		

تقييم الجلستين(20، 21) في النشاط 02: تقوم الباحثة بإحضار أشياء مختلفة (علب ـ دمى ـ كتب ـ العاب .....) ثقيلة الحجم وخفيفة، وتعرض على كل تلميذ مثلا كتاب ودمية صغيرة وتسأل الباحثة أيهما ثقيل، وأيهما خفيف وهكذا مع كل الأشياء.وفي نفس الوقت تقوم بلعبة الدور بحيث مع التلاميذ فتقوم الباحثة بالوقوف جانب السبورة وبعيدة عن المعلمة وتسأل الباحثة التلاميذ هل المعلمة قريبة مني ؟ وهل سبورة بعيدة عني؟

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ معنى العلاقات ويستطيع تمييزها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة من خلال إعطاء كل الأنشطة للأمهات وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الثالثة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على مختلف أجزاء الجسم	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
. أن يعرف الطفل أسماء كل عضو في جسده. ـ أن يستطيع تفكيك وتركيب كل أعضاء الجسم.	مجسم خاص بجسم الإنسان.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.	
الأنشطة	
محتوى النشاط 01: تحضر الباحثة مجسم لإنسان وتعرف الباحثة التلاميذ أن هذا مجسم مصنوع لتعرف على كامل عضو فينا، وتقوم بتفكيك وتركيب الوجه، الجزء العلوي من الجسم ثم الجزء السفلي باستخدام مجسم لإنسان قابل للتفكيك والتركيب . **محتوى النشاط 02:** تقوم الباحثة بترك كل تلميذ معاودة تفكيك وتركيب المجسم وتعرف عليه جدا، مع مساعدة الباحثة في عملية التفكيك وتسمية الأعضاء.	
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ تسمية كل عضو في الجسم.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم وهو عبارة عن وضع مرآة كبيرة ومناداة التلاميذ واحدا تلو الآخر، وطلب منه الجلوس أمام المرآة ثم تطلب منه تسمية أعضاء جسمه من الرأس إلى القدمين.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعرف على أعضاء الجسم وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الرابعة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقوية عضلات اليد الدقيقة	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـ التحكم في عضلات اليد.	كرة مرنة رخوة ـ طاولة ـ موسيقى	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.

الفنيات المستخدمة: اللعب الجماعي ـ التحليل

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة في بداية هذا النشاط بإعطاء كل تلميذ كرة وتعلمه كيف يضغط عليها، الضغط على الكرة باليد الواحدة ثم نرخي ببطء،و لجعل هذا التمرين أكثر متعة تقوم الباحثة بإدخال موسيقى في هذا النشاط ، لزيادة المتعة لديهم.

محتوى النشاط 02:

هذا النشاط يكون في القسم وكل تلميذ في مكانه وتعطي الباحثة تعليمة ب أن يفتح جميع التلاميذ أصابع اليد قدر المستطاع على الطاولة.

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في عضلات اليد.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم وهو عبارة عن ضغط على حافة الطاولة باستعمال الأصابع (كل إصبع على حدى)، ثم (السبابتين معا)، يليها باقي الأصابع على التوالي.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعلم في التحكم في عضلات اليد وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الخامسة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييمية للجلسات السابقة (23، 24)	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه	مقص ـ أوراق ـ صورة لمجسم.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلستين (23 ، 24) في النشاط 01: نشاط القص: بداية من تكليف التلميذ بتمزيق بعض الأوراق إلى قطع أصغر وحتى استخدام المقص في تقطيع أشكال محددة ومرسومة، مع إعطاءه صورة لمجسم الجسم وجعله يسمي كل عضو في الجسم، وعند الانتهاء يقوم بقص الأعضاء المرسومة.		
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في عضلات يده وأن يتعرف على مختلف أجزاء جسمه.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

الجلسة السادسة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تعزيز حركة السبابة والإبهام.	القسم.	60 دقيقة/
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يستطيع التلميذ التحكم في السبابة. ـ أن يستطيع التلميذ التحكم في الإبهام.	سلة ـ صحن ـ حمص ـ فاصوليا ـ خيط ـ خرزات ـ ألعاب ـ صندوق	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: نشاط الخرز: تقوم الباحثة بإعطاء حبات الخرز لتلاميذ وإعطائهم خيط ويقومون بإدخال حبات الخرز بأحجامها المختلفة داخل الخيط.		

محتوى النشاط 02: نشاط الالتقاط: يمكن تنفيذها بالكثير من الطرق بتكليف التلميذ بالتقاط ألعابه على سبيل المثال ووضعها في الصندوق المخصص لها.	
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في الإبهام والسبابة.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم بحيث تقوم الباحثة بخلط كل من الحمص والفاصوليا في سلة واحدة، ثم تطلب من التلاميذ بفضل الحمص عن الفاصوليا ووضع كل منهما في صحن خاص.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعزيز حركة السبابة والابهام وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة السابعة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	القسم ـ ساحة المدرسة.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يستطيع التلميذ من التحكم في جسمه. ـ أن يستطيع اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	مجموعة من الصور.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التعزيز .
الأنشطة
محتوى النشاط 01: تعطي الباحثة مجموعة من الصور لتلاميذ وتعطي لهم تعليمات: رسم دائرة حول الحيوانات التي تنظر إلى اليمين. رسم دائرة حول الحيوانات التي تنظر إلى اليسار باللون الأحمر. تلوين اليد اليمنى للولد باللون الأخضر، واليد اليسرى للبنت باللون الأصفر. **محتوى النشاط 02:** في النشاط الثاني أيضا تعطي الباحثة مجموعة من التعليمات للتلاميذ: امشي باتجاه اليمين مع البدء بالرجل اليمنى، امشي حو اليسار والبدء بالرجل اليسرى ثم العكس.... لف باتجاه اليسار، لف باتجاه اليمين، ارفع يدك اليمنى ، ارفع يدك اليسرى ، اجلس على يمين محمد مثلا .... اجلس على يسار خالد.

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم بحيث تقوم الباحثة برسم دائرتين وتكون في ساحة المدرسة وتعطي التعليمة بالقفز على الدائرة اليمنى لك مرة والدائرة التي على يسارك مرتين.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الثامنة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييمية للجلسات السابقة (26، 27)	ساحة المدرسة.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه		معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلستين (31 ، 32) في النشاط 01: تقوم الباحثة بجلب دوائر كبيرة ووضعها بشكل منحني ويقوم التلاميذ بالقفز برجله اليمنى عندما تكون الدائرة على يمينه ويقوم بالقفز برجله اليسرى عندما تكون الدائرة على يساره. ,,أثناء التناوب نطلب من التلاميذ حمل كرات الصغيرة ووضعها في المكان المخصص لها.		
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في حركة السبابة والإبهام واكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

الجلسة التاسعة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة حوصلة وتقييم للمكتساب السابقة	القسم	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه		معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلسات السابقة: تقديم بطاقة حوصلية للجلسات السابقة، تضم تلخيص للنشاطات السابقة		
معيار الأداء	أن يتمكن من تذكر بعض النشاطات السابقة.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

جدول رقم (22) يبين محتوى البرنامج الإرشادي.

5-2-7-إجراءات تنفيذ البرنامج:

-الحصول على تسهيل مهمة من طرف إدارة الجامعة.

-الحصول على إذن من طرف مديرية التربية الوطنية لولاية المدية لدخول للمؤسسة التربوية.

-التواصل مع مديرة مدرسة إبراهيم الرحماني بولاية المدية بغرض برمجت ساعات إضافية داخل الأقسام المدمجة.

-والحصول على إذن من طرف الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للمصابين بالتريزومية 21 ANIT للقيام بالبرنامج الإرشادي داخل الأقسام المدمجة.

-تجهيز مختلف الأدوات الضرورية المتمثلة في استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي للقياس القبلي والبعدي، من نشاطات وصور توضيحية.

-تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض النتائج

2-اختبار الفرضيات

3-تفسير ومناقشة النتائج

الاستنتاج العام

1-عرض النتائج:

1-1-نتائج أفراد العينة في الاجراء القبلي:

1-1-1-نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الاجراء القبلي:

جدول رقم (23) يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	7	17,68	3,01
الإناث	4	20,00	1,77
المجموع	11	18,52	2,78

يتضح من الجدول أعلاه نتائج أفراد المجموعة الضابطة على الاجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (18,52)، وانحراف معياري قيمته (2,78)، وتحصل الذكور على متوسط حسابي قدره (17,68)، وانحراف معياري قيمته (3,01)، أما الإناث تحصلن على متوسط حسابي قدره 20، وانحراف معياري يساوي (1,77)، وكما نلاحظ فإن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور.

1-1-2-نتائج أفراد العينة الضابطة على الاجراء القبلي وفق المحاور:

جدول رقم (24) يوضح نتائج أفراد المجموعة الضابطة في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك مفاهيم المكان	11	5,2	0,21
إدراك مفاهيم الزمان	11	4,2	0,24
إدراك العلاقات	11	4,3	0,1
المهارات الحركية	11	4,82	0,14

يبين الجدول نتائج أفراد العينة المجموعة الضابطة في الاجراء القبلي لاختبار المعرفة العامة وفق المحاور، فقد تحصلوا في المحور الأول إدراك مفاهيم المكان على متوسط درجات (5,2)، وانحراف معياري قدره (0,21)، والمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان متوسط درجات (4,2)، وانحراف معياري قدره (0,24)، وتحصلوا في المحور الثالث إدراك العلاقات على متوسط حسابي قدره (4,3) وانحراف معياري يساوي (0,1)، أما المحور الأخير والرابع المهارات الحركية فقد وصل المتوسط الحسابي إلى (4,82)، وانحراف معياري (0,14).

1-1-3-نتائج أفراد العينة التجريبية في الاجراء القبلي:

جدول رقم (25) يوضح نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الإجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	6	27,29	5,44
الإناث	5	22,25	4,71
المجموع	11	25,00	5,53

يتضح من الجدول أعلاه نتائج أفراد المجموعة التجريبية على الاجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (25) وانحراف معياري قيمته (5,53)، وتحصل الذكور على متوسط حسابي قدره (27,29)، وانحراف معياري قيمته (5,44)، أما الإناث تحصلن على متوسط حسابي قدره (22,25)، وانحراف معياري قيمته (4,71). وكما نلاحظ فإن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث.

1-1-4-نتائج العينة التجريبية في الاجراء القبلي وفق المحاور:

جدول رقم (26) يوضح نتائج المجموعة التجريبية في الإجراء القبلي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك مفاهيم المكان	11	7,3	1,51
إدراك مفاهيم الزمان	11	4,8	1,2
إدراك العلاقات	11	5,7	1,9
المهارات الحركية	11	7,2	0,92

يبين الجدول نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الاجراء القبلي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي وفق المحاور، فقد تحصلوا في المحور الأول إدراك مفاهيم المكان على متوسط درجات (7,3)، وانحراف معياري قدره (1,51) ، والمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان على متوسط درجات (4,8) ، وانحراف معياري قدره (1,2)، وتحصلوا في المحور الثالث إدراك العلاقات على متوسط حسابي قدره (5,7) وانحراف معياري يساوي(1,9) ، أما المحور الأخير والرابع المهارات الحركية فقد وصل المتوسط الحسابي إلى (7,2)، وانحراف معياري (0,92) .

1-2-نتائج أفراد العينة في الاجراء البعدي:

1-2-1-نتائج أفراد العينة المجموعة الضابطة في الاجراء البعدي:

جدول رقم (27) يوضح نتائج المجموعة الضابطة في الإجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	7	19,11	2,95
الإناث	4	20,31	5,63
المجموع	11	19,55	3,88

يبين الجدول رقم نتائج أفراد المجموعة الضابطة على الاجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (19,55)، وانحراف معياري قيمته(3,68)، وتحصل الذكور على متوسط حسابي قدره (19,11) ، وانحراف معياري قيمته (2,95)، أما الإناث تحصلن على متوسط حسابي قدره (20,31) ، وانحراف معياري يساوي (5,63)، وكما نلاحظ فإن متوسط درجات الإناث اعلى من متوسط درجات الذكور .

1-2-2-نتائج أفراد المجموعة الضابطة على الاجراء البعدي وفق المحاور:

جدول رقم (28) يوضح نتائج المجموعة الضابطة على الإجراء البعدي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك مفاهيم المكان	11	5,7	1,1
إدراك مفاهيم الزمان	11	3,9	0,3
إدراك العلاقات	11	5,4	0,7
المهارات الحركية	11	4,55	1,1

يبين الجدول نتائج أفراد العينة المجموعة الضابطة في الاجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي وفق المحاور ، فقد تحصلوا في المحور الأول إدراك مفاهيم المكان على متوسط درجات (5,7)، وانحراف معياري قدره (1,1)، والمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان على متوسط درجات (3,9)، وانحراف معياري قدره (0,3)، وتحصلوا في المحور الثالث إدراك العلاقات على متوسط حسابي قدره (5,4) وانحراف معياري يساوي (0,7)، أما المحور الأخير والرابع المهارات الحركية فقد وصل المتوسط الحسابي إلى (4.55) ، وانحراف معياري(1,1).

1-2-3-نتائج أفراد العينة التجريبية على الاجراء البعدي:

جدول رقم (29) يوضح نتائج المجموعة التجريبية على الإجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	06	54,58	1,29
الإناث	05	57,00	2,59
المجموع	11	55,68	2,26

يبين الجدول رقم نتائج أفراد العينة التجريبية على الاجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، حيث تحصل أفراد العينة على متوسط حسابي قدره (55,68)، وانحراف معياري قيمته (2,26)، وتحصل الذكور على متوسط حسابي قدره (54,58)، وانحراف معياري قيمته (1,29)، أما الإناث تحصلن على متوسط حسابي قدره (57)، وانحراف معياري يساوي (2,59)، وكما نلاحظ فإن متوسط درجات الإناث اعلى من متوسط درجات الذكور.

1-2-4-نتائج أفراد المجموعة التجريبية على الاجراء البعدي وفق المحاور:

جدول رقم (30) يوضح نتائج أفراد المجموعة التجريبية على الإجراء البعدي وفق المحاور لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إدراك مفاهيم المكان	11	15,3	1,4
إدراك مفاهيم الزمان	11	11,9	0,3
إدراك العلاقات	11	14,2	1,1
المهارات الحركية	11	14,28	0,54

يبين الجدول نتائج أفراد العينة المجموعة التجريبية في الاجراء البعدي لاستبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي وفق المحاور ، فقد تحصلوا في المحور الأول إدراك مفاهيم المكان على متوسط درجات (15,3) ، وانحراف معياري قدره (1,4)، والمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان على متوسط درجات (11,9)، وانحراف معياري قدره (0,3)، وتحصلوا في المحور الثالث إدراك العلاقات على متوسط حسابي قدره (14,2) وانحراف معياري يساوي (1,1) ، أما المحور الأخير والرابع المهارات الحركية فقد وصل المتوسط الحسابي إلى (14,28) ، وانحراف معياري (0,54).

2-اختبار الفرضيات:

اختبار نتائج الفرضية العامة التي تنص على:

للبرنامج الإرشادي فعالية دالة إحصائية في تحسين المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

وللتأكد من صحة الفرضية العامة للدراسة كان لابد من اختبار فعالية البرنامج الإرشادي بحساب حجم الأثر اعتمادا على معامل "إيتا" كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (31) يبين قيمة معامل الأثر:

	قيمة " ت"	معامل " إيتا"	حجم الاثر
البرنامج الإرشادي	16.7	0.9	مرتفع

يبين الجدول رقم (27) الفروق المشاهدة لنتائج أفراد العينة، يبين القياس القبلي والقياس البعدي. وذلك بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادي، باستعمال اختبار ت للفروق، حيث كانت قيمة ت المحسوبة (16.7) وبالرجوع للمؤشر الذي قيمته 0.001، والذي يعتبر أقل من القيمة الحرجة 0.01 أي أن الفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية عند 0.01 لصالح القياس القبلي، ومنه فإن درجات القياس البعدي مرتفعة مقارنة بدرجات القياس القبلي أي رفع البرنامج الإرشادي من مستوى المعرفة العامة.

وبمعاينة قيمة مربع إيتا تحصلنا على نتيجة 0.9، وهي أكبر من 0,5، وتدل على وجود أثر مرتفع، للبرنامج الإرشادي ومن نتيجة اختبار ت للفروق، ومعامل ايتا للأثر يتبين أن هناك فعالية للبرنامج الإرشادي في تحسين مفهوم المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

2-1-اختبار نتائج الفرضية الأولى التي تنص على:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة:

ولاختبار الفرضية استخدم اختبار ت للفروق، لغرض مقارنة الاجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول رقم (32) يبين اختبار الفروق الاجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الضابطة	11	18,52	2,78	2,1	0,4	غير دال
التجريبية	11	19,55	3,88			

جدول يبين اختبار الفروق الاجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية، متوسط الدرجات المشاهدة للمجموعة الضابطة هي (18,52)، ومتوسط الدرجات للمجموعة التجريبية (19,55)، وباستخدام اختبار ت للفروق، قدرت القيمة بـ (2,1)، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي (0,4)، وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة (0,05)، ومنه قبول الفرضية الصفرية، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائية، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاجراء القبلي.

2-2-اختبار نتائج الفرضية الثانية التي تنص على:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي لصالح الإجراء البعدي:

ولاختبار الفرضية استخدم اختبار ت للفروق، لغرض مقارنة الاجراء القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية.

جدول رقم (33) يبين اختبار الفروق الاجراء القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
القبلي	11	25,00	5,53	16,7	0,00	دال عند 0,01
البعدي	11	55,68	2,26			

يتضح من خلال الجدول اختبار الفروق الاجراء القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية ، متوسط الدرجات المشاهدة للإجراء القبلي هي (25) ، ومتوسط الدرجات للإجراء البعدي (55,68)، باستخدام اختبار ت للفروق ، قدرت قيمة الفروق بـ (16,7)، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي (0,00)، وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة (0,01) ، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي، والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

2-3-اختبار نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبارها تم استخدام اختبار ت للفروق.

جدول رقم (34) يبين الفروق للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية	معامل الأثر
القياس القبلي	11	25,00	5,53	16,7	0,00	دال عند 0,01	0,9
القياس البعدي	11	55,68	2,26				

جدول يبين اختبار الفروق الاجراء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ، متوسط الدرجات المشاهدة للمجموعة التجريبية هي (55,68) ومتوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (19,54) ، وباستخدام اختبار ت للفروق ، قدرت قيمة ت بـ (16.7)، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي (0,00)، وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة (0.01) ، ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

2-4-اختبار نتائج الفرضية الرابعة التي تنص على:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لتلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة، ولاختبارها تم استخدام اختبار ت للفروق.

جدول رقم (35) يبين الفروق للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قسم مدمج على مقياس المعرفة العامة

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
ذكور	6	54,5833	1,29099	2,01	0,7	غير دال
اناث	5	57,0000	2,59206			

يوضح الجدول اختبار الفروق الاجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قسم مدمج على مقياس المعرفة العامة ، متوسط الدرجات للذكور (54,5) ، ومتوسط الدرجات للإناث (57)، وباستخدام اختبار ت للفروق، قدرت قيمة ت بـ (2,01)، والدلالة المعنوية بنظام الرزم للإحصاء عن طريق الإعلام الآلي (0,7) ، وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة (0,05)، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أن الفروق المشاهدة ليس لها دلالة اخصائية وهي تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث ، و لا يمكن اعتمادها ولا تعميمها على أفراد المجتمع.

2-5-اختبار نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على:

-توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

جدول رقم (36) يبين الفروق بين محاور المعرفة العامة المجموعة التجريبية تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي قسم مدمج

المحاور	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
إدراك مفاهيم المكان	11	15,3	1,4	12,6	0,04	0,05
إدراك مفاهيم الزمان	11	11,9	0,3			
إدراك العلاقات	11	14,2	1,1			
المهارات الحركية	11	14,28	0,54			

يبين الجدول الفروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي ، باستخدام اختبار انوفا للفروق ، وقد كانت قيمة ف (12,6) ، والدلالة الإحصائية باستخدام نظام الرزم للإحصاء (0,04)، وهي أقل من الدرجة الحرجة (0,05) ، ومنه قبول الفرضية البديلة ، ويمكن القول ان الفروق المشاهدة دالة احصائيا ، وترتيب المعرفة العامة كما يلي : المحور الأول ادراك مفاهيم المكان في المرتبة الأولى ، أما المرتبة الثانية للمحورين الثالث والرابع المهارات الحركية ، إدراك العلاقات ، والمرتبة الأخيرة عادت للمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان.

وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها.

3-تفسير ومناقشة النتائج:

مناقشة نتائج الفرضية العامة:

بينت النتائج المتعلقة بالفرضية العامة فعالية برنامج الإرشادي ووجود أثر إيجابي في تحسين مهارات المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، بين استخدام معامل ايتا للأثر أنه ذو قوة مرتفعة، ويعني وجود أثر للبرنامج الإرشادي على تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، وحدوث تحسن فعال ودال إحصائيا على أفراد المجموعة التجريبية.

ونؤكد أن البرنامج الإرشادي قد حقق درجة من النجاح في رفع مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، ونرجع ذلك إلى اعتماد البرنامج الارشادي على خصائص فئة متلازمة داون وقدراتهم المحدودة وحاجياتهم التي تختلف عن الطفل العادي، حيث صممت مختلف الأنشطة والتدريبات بما يتناسب مع هذه الفئة، وكذلك الاهتمام باستخدام الأدوات والوسائل البسيطة التي تتناسب مع محتوى البرنامج وقد طبق البرنامج بطريقة جماعية وذلك من أجل إبقاء على نفس الوضع (التدريس المعتاد يوميا).

ومن نتائج التي أعطت فعالية للبرنامج تم استخدام استراتيجيات تتناسب مع تلاميذ متلازمة داون المدمجين، وهي استراتيجيات تعديل السلوك والتي تمثلت في التعزيز اللفظي والمعنوي، النمذجة، التكرار.

ومن خلال نتائج الفرضيات الجزئية والتي تحققت كلها، يمكننا القول إن الفرضية العامة قد تحققت والتي تشير إلى أن للبرنامج الإرشادي المقترح فعالية في تحسين المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، وهذا يعني أنه قد حدث تحسن ملحوظ في مستوى هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

والبرنامج المقدم تسلسل في المهارات من السهلة الى الصعبة، وتضمن بعض النشاطات الحسية الحركية التي تتكامل في البناء المعرفي مع الفئة المذكورة، فالتدرج من المعرفة العامة المفاهيم المكانية ثم الزمانية، إدراك العلاقات، المهارات الحركية، كلها تصب في احترام نظريات وقوانين النمو بصفة عامة، مثل نظريات مايكل باست، وجون بياجي، وتسيير هذه النشاطات مع طريقة التدريس أو التدريب التي يلتزم بها منشط البرنامج، فكلما كان التحكم فيه كانت النتائج مرضية ومتوازنة مع النمو ومحققة مع الأهداف المسطرة.

وينسب نجاح البرنامج الإرشادي أيضا إلى التركيز خلال الحصص على تنمية المهارة المعرفية وفق نموذج يتماشى مع فئة وخصاص متلازمة داون وهذا حسب ما أشارت إليه الباحثة غيليريت Guilleret "إلى أنه بإمكان تعليم المتخلفين ذهنيا خاصة الحاملين لمتلازمة داون مهارات عليا إذا تم تدريسهم بطريقة بناءة ومنظمة، وكلما نقص مستوى الذكاء والقدرات الذهنية لدى الطفل يحتاج إلى التدريب لمدة أطول، وأن تعديل الأهداف التعليمية، وتحديدها بشكل أكثر دقة يؤدي إلى نمو معرفي أكثر تطورا" ، وهذا ما اعتمد عليه خلال جلسات البرنامج الإرشادي من تطوير للنشاطات المقدمة وبطريقة منظمة حسب احتياجاتهم.

ويرجع الأثر، إلى قدرة على تسيير الجلسات الإرشادية بفعالية، مع ضمان إيصال المعلومات إلى التلاميذ بطرق تتلائم مع خصائص نموهم. ومما ساعد على اندماج التلاميذ خلال الحصص الإرشادية هو النشاطات المقدمة لهم خلال الحصص وأيضا تقويمات التي هي عبارة عن نشاطات تقويمية بعد كل جلسة وأيضا حوصلة تقييمية بعد كل 4 جلسات وهذا ما ساهم في تحفيز من إستجابة التلاميذ مع الأنشطة المقترحة.

دون أن ننسى أن البرنامج الإرشادي عمل على تنمية مختلف جوانب مهارات المعرفة العامة، التي هي بمثابة مفتاح للإكتسابات اللاحقة، حيث عليها تقوم اكتساب مهارة القراءة والكتابة والحساب، وهو يتناسب مع متطلبات نمو هذه الفئة التي تستلزم برامج خاصة، وهذا الاقتراح للبرنامج المطبق قد يكون له علاقة بهذه الحاجيات التدريسية والارشادية.

-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انعدام دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

وتم استخدام اختبار ت للفروق، لغرض مقارنة الاجراء القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحصلنا على قبول الفرضية الصفرية، والفروق المشاهدة غير دالة إحصائية، وهي فروق تعود للصدفة، وهي درجات متقاربة بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الاجراء القبلي.

وهذا ما نلاحظه على فئة متلازمة داون من الصعوبات التي يعانون منها على مستوى المعرفة العامة، فقد أكدت دراسة (رينجينباخ، 2003) على معاناة أشخاص ذوي عرض داون من صعوبات في متابعة تسلسل المعلومات أثناء أدائهم لمهارات رسم الخطوط والدوائر لقياس التآزر الحركي البصري، وأن أدائهم يتأثر سلبا كلما زاد مستوى تعقيد المهمات المطلوبة.

ويؤكد لوانين لورانس (Laws Lawrence,1992) أن الأطفال المصابين بعرض داون لهم ضعف في فهم العلاقات الفضائية ، وذلك باختبار الطريقة الملائمة لتدريبهم، وكذلك تقديم برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم وخصائصهم العقلية مما يساعد على اكتساب المهارات والخبرات اللازمة للعيش، ومنه الانخراط في تفاعلات اجتماعية مع أقرانهم العاديين.

وأظهرت نتائج الاستبيان للمعرفة العامة نقص الذي تعانيه هذه الفئة من مهارات في المعرفة العامة وتبين النتائج أن المجموعتين متساويتين في القدرات العقلية للمهارات المعرفة العامة، حيث يتعرضون يوميا لنفس البرنامج، ولنفس طريقة التدريس، ويقوم أساتذة ومعلمين بتقديم المحتوى حسب ما تتطلبه إجراءات الوزارة من التعليم، والتكافؤ يوضح ويؤكد ان هؤلاء الأطفال لديهم تقارب في المستوى التعليمي والتعلمي.

ويعد ضعف المعرفة العامة من أبرز خصائص طفل متلازمة داون ومن بين الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة (خليدة يعلاوي،2019) أنه الذي يصعب على طفل متلازمة داون اكتساب الزمان والمكان داون استيعابه وتمثيله في الواقع، وهذا راجع للخصوصية التي يتميز بها طفل متلازمة داون.

-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي.

ولاختبار الفرضية تم استخدم اختبار ت للفروق، لغرض مقارنة الاجراء القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية

ومنه قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والإجراء البعدي للمجموعة التجريبية لصالح الإجراء البعدي، والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع، مما يفسر دور البرنامج الإرشادي في هذا التحسن.

إذ يعتبر مراجعة المنهاج الدراسي ضرورة حتمية، نظرا لتوحيده مع البرنامج الأقسام العادية من جهة ومن جهة أخرى خلوه من نشاطات التي تتماشى مع فئة متلازمة داون، وهي نفس دراسات (خليدة يعلاوي، 2019) ودراسة (بادية باي،2014).

وتفسر الباحثة تحسن مستوى تلاميذ متلازمة داون للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، إلى العمل على معرفة جوانب قوة وجوانب الضعف لكل تلميذ ومعرفة خصائصهم، وأيضا من خلال الاطلاع على البرنامج الدراسي ومعرفة حجم الساعات لتدريس المعرفة العامة وكيفية تدريسها، وهذا ما ساعدنا في تحسين أو تطوير فكرة إيصال مهارات المعرفة العامة بطرقة مغايرة وتتماشى مع فئة متلازمة دوان، ومنها بناء برنامج ارشادي يتناسب مع الفئة المعنية ، ومن جانب آخر نجح البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة وهي تحسين مستواهم في المعرفة العامة ، وقد استطاع التلاميذ للمجموعة التجريبية استيعاب واكتساب المهارات المقصودة ، مما يبين مرة أخرى أن للبرنامج فعالية تتوافق مع حالة هؤلاء ، وأن خطوات البحث والتجريب المتبعة يمكن اعتمادها في رفع وتحسين وتعليم الأقسام المدمجة .

ونجد أن البرنامج أسهم في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية على مستوى مهارات المعرفة العامة، وأنه حقق درجة من النجاح في رفع مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة وتفسر الباحثة ذلك من خلال أن البرنامج قد راعى خصائص طفل متلازمة داون وقدراتهم المحدودة وحاجياتهم، حيث صممت مختلف الأنشطة والتدريبات بما يتناسب مع هذه القدرات، والإهتمام باستخدام أدوات ووسائل بسيطة تتناسب مع محتوى البرنامج، وأيضا لطريقة تطبيق البرنامج التي تنوعت بين الجماعية والفردية ، وكذا الإستراتيجيات المستخدمة حيث تم استخدام استراتيجيات تناسب تلاميذ متلازمة داون ، وهي استراتيجيات لعب الأدوار، المناقشة والحوار، النمذجة، اللعب الجماعي، التعزيز.

هؤلاء الأطفال يحتاجون لتدريبات خاصة وتوجيه علمي متدرج مما حققه البرنامج الإرشادي، وقد حاول لتقرب لمستوى القدرات المعرفية ليساعدهم على النمو في المعرفة العامة، وحتى التعاون بين أفراد العينة في جو من العمل الجماعي وتقيد الباحث بالبرنامج ومحاولته رفع العلاقات الاجتماعية مع الفئة المعنية، واستخدام المفاهيم العلمية في التطبيق للبرنامج من زمن ومحتوى وارتباط مع الأفراد، واستخدامه للوسائل المناسبة، قد يكون سببا مباشرا في رفع مستوى المعرفة العامة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبارها تم استخدام اختبار ت للفروق.

وقد وصلت النتائج إلى قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي لصالح المجموعة التجريبية، والفروق المشاهدة لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث، ويمكن اعتمادها وتعميمها على أفراد المجتمع.

وهذا يعني أنه قد حدث تحسن ملحوظ في مستوى هذه المهارات المعرفة العامة لدى أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة، وبمقارنة نتائج أفراد المجموعة التجريبية بنتائج أفراد المجموعة الضابطة في كل أبعاد استبيان المعرفة العامة المستخدم في الدراسة يمكننا القول إن تلاميذ المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في مختلف جوانب النمو المعرفي، وفي مقابل ذلك يمكن تفسير عدم تقدم أفراد المجموعة الضابطة إلى عدم تعرضهم للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية والاكتفاء بتعرضهم للبرنامج الدراسي، الذي قد يفتقر من معززات ومثيرات وأنشطة تحفز الأطفال على الاشتراك فيها، وإنما تقدم الأنشطة بطرق تعتمد على التعليم والتلقين المباشر لاكتساب المعرفة العامة. بالإضافة إلى عدم ملائمة البرامج لخصائص وحاجات هؤلاء الأطفال مما ينعكس بدوره على اكتساباتهم المعرفية وتواصلهم اللفظي، وهذا ما يؤكده (الزغبي، 2003) أن الطفل المعوق عقليا أكثر فئات المجتمع احتياجا للرعاية التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث إن في ذلك ضرورة إنسانية واجتماعية لمساعدته على تنمية مهارات مناسبة تساعده على حسن التوافق مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

ولذلك فلا بد من تنمية مهارات المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة متلازمة داون وتوجيههم لاستخدامها بشكل مناسب وذلك من خلال تنمية إدراكهم وذاكرتهم وفق خطة علمية مدروسة تتناسب مع استعداداتهم، وكذلك تنمية وارشاد مهارات إدراك المكان والزمان وإدراك العلاقات والمهارات الحركية الدقيقة وهذا من أجل مساعدتهم على تدريب قدراتهم اللغوية، وكذا تدريبهم على المهارات الأساسية لتعلم الرياضيات. كما يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بأن الطريقة الجماعية في تطبيق البرنامج الإرشادي وما يتضمنه من مهارات للمعرفة العامة لها أثر إيجابي على اكتساب تلميذ متلازمة داون لهذه المهارات، حيث اعتمدت

الباحثة أثناء تطبيق البرنامج على مبادئ جماعية وهي نفس طريقة التدريس المعتمدة لديهم وتتناسب مع احتياجاتهم، كما ساعدت هذه الطريقة في مساعدة على معرفة جوانب القوة والضعف من خلال العمل الجماعي ومن خلال أنشطة الفردية خلال الجلسة، كما اتبعت الباحثة خطوات متسلسلة أثناء التدريب كالشرح للتلميذ المهمة التي يقوم بها والهدف منها، جعل التلميذ يقوم بأداء النشاط مع مساعدته وتحفيزه، ومن ثم تكرار أداء النشاط. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (العنزي، 2004) التي أظهرت نتائجها أن هناك تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية للمهارات الحركية والرياضية حيث اختلف أدائها بين القياس القبلي والقياس البعدي وذلك على جميع المهارات ومنه تحقق الأهداف المرسومة لتلك البرامج التربوية.

وقد تعود أيضا حسب الباحث لعدم اكتساب المعلم أو المدرس للمهارات اللازمة لتحسين مستواهم، وعدم حريته وتقييده بزمن معين في تنظيم البرامج الدراسية، مما يجعل التلميذ لا يكتسب وفق الرزنامة المحددة والتي قد لا تراعي هذه الفئة، وقد يكون السبب المباشر أيضا لعدم تقديم فرصة التعليم والتعلم حسب القدرات الخاصة والتي تؤطر وفق الدليل الرسمي للطفل العادي والذي لا يتشابه مع هؤلاء الأطفال للأقسام المدمجة.

ويظهر من خلال النتيجة ان البرنامج التدريسي لا يحتوي على المهارات المحورية للمعرفة العامة التي من شأنها الرفع من مستوى التعلم لدى هؤلاء، والتي تستوجب السن المتبع والحالة التي يعاني منها الطفل عرض داون، فربما كل تأخر عنها قد يجعل اكتسابها مستحيلا.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة، ولاختبارها تم استخدام اختبار ت للفروق.

ومنه قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أن الفروق المشاهدة ليس لها دلالة إحصائية وهي تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث، ولا يمكن اعتمادها ولا تعميمها على أفراد المجتمع.

وتفسرها الباحثة على أن اكتساب المعرفة العامة لا يتأثر بالجنس حيث تساوت النتائج بين الإناث والذكور رغم تعرضهم للبرنامج الإرشادي.

وبالتالي نجد أن البرنامج الإرشادي يحسن من إكتسابات الأطفال ذكور وإناث على حد سواء، ونجد دراسة (خليدة يعلاوي، 2019) تأكد بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في متوسط درجات المفاهيم المكانية بين الذكور والإناث.

حسب النظريات النفسية والتربوي فإن مرحلة الطفولة المتأخرة تسمى مرحلة الكمون، وهي لا تظهر فيها الفروق الكبيرة بين الجنسين، على المستوى الكثير من الجوانب لغاية مرحلة المراهقة، وهذا ما تؤكده مدرسة التحليل النفسي، Rogers M Luckielli وحتى نظريات انا فرويد ومرقريت ميد، والفئة المعنية في دراستنا هي في مرحلة الكمون للطفولة المتأخرة.

ويمكن تفسيرها أيضا ان لدى هؤلاء معارف محدودة مما يجعلهم لا يشعرون بالفروق الجنسية، ولا يهتمون بها، لأن حالتهم النمائية لا تتشابه مع التقمص للنوع أو الجنس، ومن باب آخر كل الأطفال يدرسون في قسم واحد يوميا أكثر من خمس ساعات، مما جعلهم يتشابهون ويتساوون في اكتساب القدرات المعرفية، ولدى مدرسة واحدة وبرنامج موحد، وهذا الأخير لم يقدم اختلافا في المحتوى بين الجنسين، مما جعل كلا الطرفين غير مختلفين ومتقاربين.

حتى التعرض للمثيرات اليومية من مجال رسمي في القسم الذي يفوق أربع ساعات يوميا ، وحالة الأسر التي تتعامل وتوجه الأطفال بنفس الطريقة ، والتي قد تكون سببا مباشرا في عدم ظهور الفرق، وهناك عامل نفسي نمائي مهم ، وهو التقمص للشخصية المشابهة ، الذي يحدد معالم الجنس ويكون مع بداية الثلاث سنوات ويستمر لغاية المراهقة ، فهؤلاء الأطفال قد يكون لديهم تأخر في ادراك هذا التقمص وادراك النمو الانفعالي الواجب التعامل معه في الجنس المماثل والمختلف ، ولا يمرون بنفس الأزمات والأحداث العادية ، مما قد يؤخر ظهور مفهوم الفروق بين الجنسين ، أو قد يعدمه ، وحتى التعامل للوالدين مع أبنائهم من متلازمة داون قد لا يشيرون للاختلاف الجنسي لأنه غير وارد في طريقة تربيتهم لهؤلاء ويوجهونهم نحو المهارات اليدوية والمعرفية البسيطة دون الولوج في الشخصية ، وذلك من منطلق الاعتقاد انهم لا يعرفون عن الاختلاف الجنسي أي شيء .

-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على وجود فروق بين محاور المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي.

وباستخدام اختبار انوفا للفروق، وقد كانت النتيجة قبول الفرضية البديلة، ويمكن القول ان الفروق المشاهدة دالة احصائيا، وترتيب المعرفة العامة كما يلي: المحور الأول إدراك مفاهيم المكان في المرتبة الأولى، أما المرتبة الثانية للمحورين الثالث والرابع المهارات الحركية، إدراك العلاقات، والمرتبة الأخيرة عادت للمحور الثاني إدراك مفاهيم الزمان، وهذه النتائج لا تعود للصدفة بل لإجراءات البحث ويمكن اعتمادها.

حيث تتشابه هذه النتائج مع نتائج دراسة (خليدة يعلاوي، 2019) وأظهرت النتائج المتحصل عليها إلى الصعوبة الكبيرة التي يجدها طفل متلازمة داون في عملية اكتسابه لمفهوم إدراك الزمان نظرا لتعقده باعتباره مفهوما مجردا وارتباطه بالجانب المعرفي، حيث البرنامج الإرشادي وعملية الدمج المدرسي لم يكن لها تأثير كبير في تحسين عملية اكتساب هذا المفهوم، ويرجع ذلك إلى الصعوبة التي يحملها إدراك مفهوم الزمان من الناحية الدلالية، حيث يعتبر مفهوما مجردا يصعب استيعابه وتمثيله في الواقع، ضف إلى ذلك الخصوصية التي يتميز بها طفل متلازمة داون الذي يبقى تابعا للآخرين، ولا يعرف الاستقلالية التي يتطلبها استيعاب مفهوم الزمن.

ومن جهة أخرى نجد مشاكل خاصة بمفهوم الزمن في حد ذاته وهي مرتبطة بالألفاظ المعبرة عن هذا المفهوم بمعنى كيفية تفسير معنى هذه الألفاظ للطفل.

فلا يمكننا التحكم في الزمن حيث لا يمكننا إيقافه أو تبيان مختلف أوقاته فالقصد المعنوي الذي تحمله هذه الألفاظ يبقى صعبا ولا يمكننا تقسيمه ولا إظهار التغيرات التي تحدث أي التغيرات التي تنجز في المكان دليل على وجود الزمن.

فالطفل يكتسب مفهوم الزمن من خلال قدرته على ذكر قدرته على ذكر أيام الأسبوع والشهر والسنة لكن في الواقع إذا ما طلب منه تحديد معنى شهر نوفمبر مثلا فهو يجيب بأنه يوم شهر أو أسبوع، فالأمر هنا مرتبط بميكانيزم لفظي لقن من قبل الوالدين أو المربيات والذي يحقق الجهل الكلي لنظام قياس الزمن عند الطفل.

وإذا أردنا اختبار مدى قدرة الطفل على استيعاب معنى كلمة اليوم، نطرح عليه أسئلة مثلا: كم من مرة نأكل في اليوم؟ كم مرة ننام في اليوم؟ كم مرة نذهب إلى المدرسة؟

إذن الصعوبة الدلالية للمفهوم الزماني، وكذا المشاكل المرتبطة بالطفل متلازمة داون في حد ذاته حالت دون إمكانية تحسين اكتساب المفهوم الزمني حتى في دمج الأطفال بصفوف خاصة في المدارس العادية، نجد وحسب ما توصلنا إليه أن الإدماج المدرسي والمنهاج الدراسي المسطر من وزارة التربية الوطنية لم يكن له تأثير في تحسين اكتساب مفهوم الزمن وهذا كله راجع لطبيعة وخصائص هذه الفئة.

وبالرجوع للمنهاج الدراسي نجد أن مفهوم الزمان لم يعطى حقه في تسلسل الدروس، فعدد ساعات تدريس المعرفة العامة غير كافية، وتفسر الباحثة ذلك في كون أن المعرفة العامة تمد الطفل نمو في الخبرات التي تساعده على نمو مفاهيم إدراك الزمان وإدراك المكان، حيث أن أهمية الزمان بالنسبة للطفل تبدو من خلال تقرير الأنشطة اليومية التي عليه القيام بها، في تعلم متى يتناول الغداء وأنه يقوم بغسل اليدين قبل الطعام وبعده، وسيغادر المنزل بعد عشر دقائق أو بعد الانتهاء من عمل ما، وعلى اعتبار أن إدراك الزمان ينشأ عند الأطفال بصورة متعاقبة وبارتباطات متسلسلة الواحدة بالأخرى كما يقرر بياجيه.

وحتى عند اكتساب الطفل مفهوم الوقت المجرد فإننا نتكلم عن مفاهيم الترتيب (قبل، بعد، أثناء)، مفاهيم المدة (الشهور، الأسابيع، الأيام)، فطفل في عملية إكتسابه للمفهوم فهو يثري رصيده اللغوي ويطور حصيلة مفاهيمه الزمنية، في الوقت نفسه تنمو لديه مفاهيم المكان فيتمكن من المصطلحات التالية (فوق، أسفل، قريب، بعيد، يمين، يسار).

فالتفصيل بصفة عامة حول هذا الترتيب يدل على أن التعامل مع الإحساس هو أقرب للمعرفة العامة أي ادراك المكان وتوجه الجسم وكل ما يحيط به ، فهذه المهارة تحتاج للملاحظة والادراك فقط ، كعنصرين اساسين ، ويمكن الاستغناء عن القدرات العقلية الأخرى والعليا ، والاكتفاء بالقدرات العقلية البسيطة ، وكلما ارتفعنا في المعرفة العامة أي المهارات الحركية التي تستلزم مجهودا ، وتفكيرا وهدفا لتحقيق التغيير على العالم المحيط ، ويبذل الطفل عرض داون مجهودا لتغيير وتوجيه هذه الحركات والتصرفات ، نظرا للطبيعة الجسمية والعقلية ، وقد لا ينجح مما يخلق صعوبة ، وادراك العلاقات هو ثالث محور يمكن التعامل معه

من خلال التعامل اليومي والذي يستلزم التعود والتكرار، وربط المعرفة الذاتية بالقدرات الذهنية شبه العليا، بمعرفة الخصائص المتشابهة والمختلفة للموضوعات، وهي تسبق المعرفة لإدراك الزمان وهي مهارات معرفية عليا ، تستلزم التركيز والنمو المتدرج ، وبذلك فقد حافظت النتائج على التدرج المعرفي ، وخصائص النمو المتعلقة حتى بالطفل العادي والطفل الذي يعاني من اضطراب داون ، والذي يتوافق مع جل النظريات العلمية .

الاستنتاج العام:

في ختام هذا العرض لمناقشة النتائج الخاصة بالدراسة نحاول ايجاز هذه النتائج إلى استنتاجات التالية:

- في الفرضية العامة والتي تنص على فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي، يمكن القول وبشكل عام أن للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، قد حقق فعالية دالة في تحسين مهارات المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي
- أما الفرضيات الجزئية المتفرعة من الفرضية العامة فيمكن إيجازها فيما يلي:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الإجراء القبلي على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجراء القبلي والاجراء البعدي للمجموعة التجريبية على استبيان المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي المدمجة لصالح الإجراء البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية للإجراء البعدي بين للمجموعة التجريبية وفق الجنس لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي على استبيان المعرفة العامة.

– توجد فروق بين محاور استبيان المعرفة العامة للمجموعة التجريبية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي.

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج أنها تحققت، وأن البرنامج الإرشادي قد أحدث تغييرات جوهرية فيما يتعلق بتحسين مهارات المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة متلازمة داون السنة الثالثة إبتدائي عينة البحث (المجموعة التجريبية)، بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، والتي لم تتنمى مهارات المعرفة العامة لديها.

خاتمة الدراسة

خاتمة:

إن القصور في نمو مهارات المعرفة العامة يشكل أهم خطوة لدى تلاميذ متلازمة داون، وهذا راجع لقدراتهم العقلية المحددة التي تعيقهم على اكتساب وتعلم هذه المهارات بطريقة عادية، وبهذا فإن هذه الفئة من تلاميذ الأقسام المدمجة في حاجة ماسة إلى رعاية خاصة تساعدهم على تنمية مهاراتهم المعرفية وذلك بإخضاعهم لبرامج تتماشى مع قدراتهم العقلية وخصائصهم التعليمية، وكذلك الاهتمام بأساليب وطرق تطبيق هذه البرامج الإرشادية مع مراعاة الفروق الفردية لدى تلاميذ الأقسام المدمجة.

تناولنا الموضوع من جوانبه الأكاديمية والمعرفية والنفسية من خلال معاينة تلاميذ متلازمة داون وتدريبهم على هذه المهارات، وبالمقابل كان الإحتكاك بهذه الفئة طوال مدة الدراسة خمس سنوات من خلال الدراسات الإستطلاعية لتمكن من تحديد العينة النهائية للدراسة والتي تتماشى مع أهداف البحث.

ومن هذا المنطلق حاولت الباحثة دراسة فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، وقد تم تحديد مستوى المعرفة العامة التي ينبغي تحسينها.

يحوي البرنامج على 29 جلسة إرشادية تشمل كل من: (إدراك مفاهيم الزمان–المكان–إدراك العلاقات–معرفة الاتجاهات–المهارات الحركية الدقيقة)، تم تطبيقة على 22 تلميذ من أفراد عينة الدراسة تتراوح أعمارهم بين 11–16 سنة، ومن أجل قياس مستوى الأداء الحالي لأفراد العينة (القياس القبلي)، ومستوى الأداء النهائي (القياس البعدي)، قامت الباحثة بإعداد إستبيان لتقدير مهارات المعرفة العامة المراد تطبيق البرنامج عليها.

وبعد تحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها تبين أن هناك فروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، هذا يعني أن البرنامج أسهم في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية في مستوى المعرفة العامة.

-اقتراحات الدراسة:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقترح الباحثة ما يلي:

-تنفيذ البرنامج المقترح لتحسين المعرفة العامة على عينات أكبر من تلاميذ الأقسام المدمجة السنة الثالثة إبتدائي، للتحقق من إمكانية تعميمه على الأقسام المدمجة التابعة لوزارة التضامن والجمعيات.

-تشجيع الباحثين في البيئة الجزائرية على تناول دراسات في مجال تنمية مهارات المعرفة العامة عند تلاميذ متلازمة داون المدمجين.

-إلقاء الضوء على جانب مهم وضروري في عملية اكتساب الطفل متلازمة داون، إذ تعد المعرفة العامة مفاتيح للمكتسبات اللاحقة وعليه إعطاءها أهمية كبيرة.

-وضع برنامج فعال ومكيف يستخدمه المعلم لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ عرض داون.

-يستحسن تكوين وتدريب المعلمين القائمين على تعليم أطفال متلازمة داون لاكتساب طرق جديدة في التعليم تتماشى مع مستوى نموهم.

-تقييم القدرات المعرفية للطفل من أجل تنظيم البرامج التعليمية وفقا لقدراته.

-تعميم تطبيق برنامج إرشادي على عينات أكبر من التلاميذ الأقسام المدمجة لتعميم الفائدة والتعرف على مدى فاعليته في مختلف المجالات.

-الاهتمام بأساليب وطرق تطبيق البرامج الإرشادية وحتى التدريبية مع مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال، وبهذا فإنه من الضروري تطبيق البرامج وفق الخطة التربوية الفردية.

-إعطاء للطفل الوقت الكافي في التدريب على المهارة، كما يجب على المعلم مساعدة الطفل على ممارسة المهارات من خلال التقليد والتكرار وكذا استعمال التعزيز اللفظي والمادي.

- من الضرورة استعمال وسائل وأدوات تدريبية تتماشى مع العمر العقلي للأطفال وكذا البيئة التي يعيشون فيها.

-القيام بدراسات وبحوث مماثلة للدراسة ومكملة التي بين أيدينا لكن على عينات مختلفة ثم مقارنتها مع هذه الدراسة.

-أن تضع المؤسسات التربوية نتائج البحث الحالي بعين الاعتبار متخذة كافة الإجراءات التي من شأنها يمكن تطبيق البرنامج الإرشادي على عينة متلازمة داون.

-محاولة دراسة فاعلية البرنامج المقترح بربطه ببعض المتغيرات الأخرى لمعرفة العلاقة بينها.

-العمل على إدراج مبادئ نظرية مايكل بست في بناء برامج ودمجها مع المنهاج الدراسي.

-الإحتكاك المتواصل مع الفئة المستهدفة وهي فئة متلازمة داون من خلال دراسات الإستطلاعية المتواصلة.
-التنويع في إستخدام فنيات واستراتيجيات بما يتناسب مع خصائص هذه الفئة.
-التنويع في طريقة الجلسات الإرشادية (جلسات فردية وجماعية).
-تشجيع المربين على إعداد حصص إرشادية، ومنه مشاركة الأولياء في تدريب أطفالهم.

-فتح باب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم ومديرية الخدمات الاجتماعية وكذا الجمعيات بغرض الاستفادة المشتركة لصالح فئة الدمج المدرسي.

-الوقوف على مدى فعالية البرنامج الحالي في تنمية مهارات أخرى (كالحساب والرياضيات) مثلا.

-تطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة لتوجيه اهتمام علمي وتربوي أكبر لعلاج مهارات المعرفة العامة لدى التلاميذ.

-القيام بدراسات أخرى أكثر شمولا من أجل نتائج أكثر مصداقية.

- لضمان التكفل الأحسن بفئة متلازمة داون ادراج البرامج العلمية المتخصصة في النمو في كل الجوانب ومنها المعرفية لرفع مستواهم المعرفي والتعليمي، الذي سيسمح لهم بالاندماج في الحياة الاجتماعية، وربما الحصول على المؤهلات اللازمة.

– إمكانية ادماج المربين والأولياء لهؤلاء الأطفال، لمساعدتهم في الفضاءات الأخرى غير القسم على تكرار المهارات المتعلمة داخل القسم.

–فتح مراكز بحث خاصة بتعليم متلازمة داون تهتم وتقترح برامج تتناسب مع هؤلاء لتنمية قدراتهم حسب متطلبات احتياجاتهم.

قائمة المراجع

1-المراجع العربية:

1 – ابراهيمي،سعاد.(2003). إدماج الطفل المعاق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي. قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية.جامعة الجزائر.

2- أسامة كامل رتب.(2009) .النمو الحركي مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق. ط2. القاهرة. دار الفكر العربي.

3- استروس، بيرنارد.(2003).الإدماج المدرسي للأطفال المعوقين،الملتقى الدولي حول الإدماج المدرسي للأطفال المعوقين .قسنطينة،الجزائر :C.N.F.P.H

4-أشرف سعد نخلة. (2015).سيكولوجية الطفل المنغولي، د ط . مصر.مركز الاسكندرية للكتاب

5- العوالمة حابس.(2003). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. ط2. دار الفكر.الأردن.

6-الألوسي ،جمال حسين وخان، أميمة علي.(1983).علم النفس الطفولة والمراهقة. جامعة بغداد.

7- اليوم التحسيسي الثاني لأولاء الأطفال المصابين بعرض داون. 20 أفريل2017

8- بن قيدة مسعودة. (2009). دور برامج الرعاية التربوية الخاصة في تحقيق التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. مذكرة ماجيستير قسم أرطفونيا .الجزائر.

9-باي، بادية.(2008-2009).أثر التدخل المبكر في تمثيل الفضاء واكتساب الوحدات اللغوية لتعيين المكان عند الطفل الحامل للتريزوميا 21 .دراسة مقارنة ما بين أطفال عرفوا تدخل مبكر وأطفال تكفل بهم في سن متأخر. رسالة ماجستير في الأرطوفونيا.

10-بوسبتة يمينة.(2012). دراسة الذاكرة الدلالية والقدرة اللغوية اللفظية عند الاطفال المعاقين ذهنيا حالات متلازمة داون. مذكرة ماجستير.جامعة الجزائر.

11 –تنسات صافية. (2009–2010). دراسة صعوبات الفهم التركيبي والدلالي للغة الشفهية لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في الأرطفونيا. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر2 .

12–جاد البحيري ، مسعد أبو الديار ،غافين ريد .(2010). تدريس الأطفال المعسرين قرائيا. ط1. سلسلة اصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.الكويت.

13–جمال الخطيب، منى الحديدي.(2005).استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .ط1.دار الفكر الأردن.

14 –حسن مصطفى عبد المعطي، هدى أحمد القناوي.(2000). علم النفس النمو المظاهر والتطبيقات. ط2. دار الغريب للطباعة والنشر. مصر.

15–حسن مصطفى واخرون.(2000).علم النفس. المظاهر والتطبيقات. الجزء الثاني.دار غريب للطباعة والنشر. القاهرة.مصر.

16–حسين نوري الياسري. (2006). صعوبات التعلم الخاصة، ط1. الدار العربية للعلوم. بيروت–لبنان.

17–خرباش هدى. (2006). دراسة لبعض الخصائص–المعرفية واللغوية للأطفال المصابين بمتلازمة داون. مجلة الآداب العلوم الاجتماعية.

18–خليدة يعلاوي.(2013). تمثيل واستعمال بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا. جامعة الجزائر 2.

19–خليدة يعلاوي. (2014). أثر الإدماج المدرسي في تحسين اكتساب مفهوم الزمن المباشر لدى الطفل الحامل للتثلث الصبغي 21 القابل للتدريب. مجلة دراسات في الطفولة، (05).

20–خليدة يعلاوي. (2019). دراسة مقارنة لدور الدمج المدرسي في تحسين اكتساب بعض المفاهيم المكانية لدى الطفل الحامل للثلاثي الصبغي 21 ذوي 8 إلى 12 سنة.مجلة دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي.04(01).

21–خليل ميخائيل معوض. (1997). القدرات العقلية. ط2. دار الفكر الجامعي. القاهرة.

الزغلول. عماد عبد الرحيم (2012). مبادئ علم النفس التربوي ط2. الإمارات العربية المتحدة.دار الكتاب الجامعي.

22-زينات فطيمة. (2010-2011). تصنيف نماذج الاستجابات المعرفية اللغوية لأفراد بالغين معاقين ذهنيا دراسة طولية وتتبعية لتسعة 09 حالات متكفل بهم من خلال بروتوكول علاجي. رسالة دكتوراه. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر2.

23- دبراسو فطيمة.(2004).اضطرابات التصور الجسدي وعلاقته بصعوبات القراءة والكتابة عند الأطفال.أطروحة دكتوراه جامعة سطيف2،الجزائر.

24 - روبرت واطسن، هنري كلاي ليند جرين. (2004). سيكولوجية الطفل والمراهق. مكتبة مديولي. القاهرة.

25- زيدان السرطاوي و د، كمال سيسالم .(1992). المعاقون أكاديميا و سلوكيا ، الذهبية.

26-سامي محمد ملحم. (2002)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس.ط1. دار المسيرة . للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

27- فتحي مصطفى الزيات.(2009) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة .ط1. دار النشر للجامعات.مصر.

28-الخطيب جمال.(2004). تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. مدخل إلى مدرسة الجميع. دار وائر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

29 -السيد عبد الحميد سليمان السيد. (2008). صعوبات التعلم النمائية. ط1. عالم الكتاب. القاهرة.مصر.

30-العزة، سعيد حسن. (2000). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. ط1. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة. عمان. الأردن.

31-العنزي، نايف. (2004). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات الرياضية والحركية للمعوقين في منطقة تبوك السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

32-الملق، سعود بن عيسى ناصر. (2001). متلازمة داون Down s syndrome أكثر الإعاقات الذهنية تزايدا في العالم. الحقائق. دليل الأسرة والمهنيين. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر. الطبعة الثانية.الرياض.

33-السيد عبد النبي السيد.(2004). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

34-الشريف.جويعد علي.(2007).مقياس مايكل بست للكشف والتعرف على صعوبات التعلم. دار جهينة للنشر والتوزيع. عمان.الأردن.

35-شعلال،فاطمة.(2010).استراتجيات القراءة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المدمجين بالمدارس العادية. المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة الجزائر.

36-شنتامي كار. ترجمة عدنان إبراهيم ومها إبراهيم. (2001). الأطفال غير العاديين. الطبعةَ 1. مؤسسة الرسالة. بيروت.

37--شيخة سالم العريض.(2012). نحو حياة أفضل لأطفال متلازمة داون. د.ط.مركز الدراسات والبحوث المعوقين.

38-عادل عبد الله محمد.(2004). الإعاقة العقلية. الطبعة 1. دار الرشاد. القاهرة.

39-عادل عز الدين الأشول. (1987).موسوعة التربية الخاصة. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

40-عبد الرحمان السويد.(2009). متلازمة داون. ط1. غزة. جمعية الحق في الحياة.

41-عبد العزيز السرطاوي، جميل الصمادى.(1998). الإعاقات الجسمية والصحية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط.

42-عبد الله محمد الصبي.(2000). متلازمة داون، ط2.الرياض.دار الزهراء.

43-عبد المجيد الخالدي. كمال حسن وهبي.(1997). الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال .ط 1 . دار الفكر العربي. بيروت، لبنان.

44-عزب، نهى إبراهيم. (2002). أثر الدمج بين الأطفال المعاقين ذهنيا والأطفال الأسوياء على تعلم المهارات الأساسية في السباحة. قسم الرياضيات المائية. كلية التربية للبنات. جامعة حلوان القاهرة.

45-العزة، سعيد حسني. (2001). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية.ط1. الإصدار الثاني. عمان. الأردن. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

46-علي حسين حجاج. (1990). ترجمة نظريات التعلم دراسة مقارنة. عالم المعرفة.

47-علي خليل الحمد، نعيم علي العتوم. (2016). الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.

48-علي شاكر الفتلاوي.(2010).سيكولوجية الزمن. ط1. دار صفحات للدراسات والنشر. دمشق.

العوالمة حابس. (2003). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. ط1. دار الفكر. الأردن.

49-عوني ، معين شهين. (2008). الأطفال ذوي متلازمة داون (د.ط) عمان. مكتبة نرجس.

50-فاروق الروسان.(2007). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية الخاصة. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

51-فتحي عبد الرحيم.(1981).التخلف العقلي -رعاية اجتماعية. مؤسسة الصباح للنشر والتوزيع. الكويت.

52-فتحي مصطفى الزيات.(1998).صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. سلسلة علم النفس المعرفي. ط1. كلية التربية. جامعة المنصورة مصر.

53-فؤاد البهي السيد.(1985). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار وهدان. القاهرة. 1985.

54-فؤاد البهي السيد.(1994).الذكاء .ط5.دار الفكر العربي. القاهرة.مصر.

55-فياض، جان.(دت).الصعوبات التعليممية والاضطرابات النفسية الشائعة في المدراس (د.ط). لبنان المركز التربوي للبحوث والإنماء.

56-قانون رقم 02-09.مؤرخ في 2002/05/08. يتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم. المادة 02، الجريدة الرسمية. العدد 34. بتاريخ 14-05-2002.

57-القحطاني، معجنة بن سالم .(2009).الاستراتيجيات التدريبية المستعملة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. بحث مقدم لاستكمال مطالب الحصول على شهادة ماجستير في الأدب. قسم التربية الخاصة. جامعة الملك سعود.

58-القريطي، عبد المطلب أمين. (1996). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم. ط1.القاهرة.دار الفكر العربي.

59-كمال زيتون.(2003).التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة. عالم الكتب.

60-كوثر سالم بنجون.(2009). مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

61- لطفي أحمد بركات.(1981). تربية المعوقين في الوطن العربي. ط1. دار المريخ. السعودية.

62-ليلى كرم الدين. (2007). صعوبات التعلم عند الأطفال وأهم وأنجح سبل التغلب عليها. سلسلة دراسات وبحوث عن الطفل المصري-الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التعامل معهم ورعايتهم- مركز دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.

63-مجدي عزيز إبراهيم. (2003). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

64-محمد سامي حرز الله، وساليفيا سالم.(2005). فاعلية الخطة التربوية الفردية في تعلم الطلبة المعوقين عقليا في عينة أردنية. ورقة عمل مقترحة في مؤتمر التربية الخاصة العربي، الواقع والمأمول.

65-محمد سلامة ادم وتوفيق حداد.(1973).الجزائر:علم نفس الطفل ط1.الجزائر

66-محمد صبري وهبة .(2004).اضطرابات التكامل الحسي لدى الأطفال. مؤتمر تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في العالم العربي. الحاضر والمستقبل. جامعة المنصورة.

67-محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري.(2006). تنمية مهارات اللغة والإستعداد القرائي عند طفل الروضة. دار الحامد للنشر والتوزيع.عمان. الأردن.

68-مراد يوسف. (1982). مبادئ علم النفس العام. ط1. دار المعارف.القاهرة.

69-مريم سليم (2002).علم النفس النمو.ط1. در النهضة العربية.بيروت.لبنان.

70-مصطفى نوري القمش.(2011). الإعاقات المتعددة. ط1 .عمان. دار المسيرة.

71-موريس أجرس.(2006).منهجية البحث في العلوم الإنسانية. تدريبات عملية. (ترجمة صحراوي واخرون. الجزائر. دار القصبة للنشر.

72-ميرهوف هانز. (1972). الزمن في الأدب. ترجمة أسعد رزوق. ط 8. مطبعة سجل العرب. القاهرة.مصر.

73-نور الدين مريم، علوان فادية. (2006). فعالية برنامج تدريبي معرفي في تحسين بعض العمليات المعرفية المنبثقة من نظرية باس PASS لدى عينة من الأطفال حاملي متلازمة داون. مجلة دراسات نفسية. الرابطة المصرية لعلم النفس. 4.

74-وثائق الجمعية الوطنية للإدماج المدرسي والمهني للأطفال المصابين بالتريزوميا (ANIT).

75-وزارة التشغيل والتضامن الاجتماعي. (2000). دليل منهجي خاص بالأقسام المدمجة (إعاقة حسية). المديرية المركزية للنشاط الاجتماعي.

76-وشاحي، سماح نور محمد. (2002-2003). التدخل المبكر وعلاقته بتحسين أداء مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون. رسالة ماجستير في التربية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.مصر.

2-المراجع الفرنسية:

77- Aparicio, T., Balana, J,(2009). Study of Early Fine Motor Intervention in Down's syndrome Children Early Child Development and Care, v179 n5 p.631-636

78-Bergeron M F,(1985)Lexique de la psychologie de développement de jean peaget, éd in Gaetan, canada,p 186

79-Brin .F, Courrier C.(1997), Lederlé E., Masy V : "Dictionnaire d'orthophonie" L'ortho, France, p194.

80-Calmy,(1976),L'education du geste graphique, fernandnathan, France.

81-Chen, C., Ringenbach, S.; Andrew, A.; Semken, K.,(2014) Fine Motor Control Is Related to Cognitive Control in Adolescents with Down Syndrome International Journal of Disability, Development and Education, v61 n1 p6-15 comprendre et faire accepter ce trouble, aider l'enfant à vivre la dyslexie et à le surmonter, Ed Soler, Paris

82-Council for Exceptional Children.(2003). What every special educator must know: Ethics, standers, and guidelines for special education. Sixth Edition, Arlington, VA: Author.

83-De Lièvre. B, Staes .L (1993), la psychomotricité au service de l'enfant,(Notions et applications pédagogiques), 2eme édition. Edition Belin, France.

84-Deleau, M : "Les origines sociales du développement mental,communication et symboles dans la première enfance", A.COLIN, Paris.1990

85-Deliévre et staes (1993) , La psychomotricité au serice de l'enfant , Edition belin , France

86-Demeur.A, Staes.L (1985), Psychomotricité éducation et rééducation,Ed De Boeck.A, Bruxelles, Belgique.

87-Droz, R et Rahmy, M.(1978) :Lire piaget, Mardaga,Bruxelles.

88-Dumont, A : "L'orthophoniste et l'enfant sourd", Masson, paris .1988

89-Dumont. A (2003), La Dyslexie, (reconnaitre et traiter chez l'enfant

90-Fongeynollas. P ,& all (1998).Classification québécoise : Processus de production du handicap, Reseam international sur le procense de production du handicap

91- Guilleret .M (2007), Trisomie et handicaps génétiques associés- potentialités compétences devenir, 5ed, Masson, Paris

92-Guilleret .M (1981), Les trisomiques parmi nous ou les mongoliens ne sont plus, Paris : simp

93-Guilleret .M (2007), Trisomie et handicaps génétiques associés- potentialités compétences devenir, 5ed, Masson, Paris.

94-Gesell, A (1982), "L'enfant de 5 à 10 ans", PUF, France.

95-Lauren eau. M. Pinard, A, (1986). Les premières notions Spatiales Chez l'enfant examen des hypothèses de Piaget. Del chaux et Nestlé.

96-Le Boulch. J (1984), Le développement psychomoteur de la naissance à6 ans, E.S.F, Paris- France.

97-Louis Not (1986), Perspectives nouvelles pour l'éducation des débi les mentaux, sciences de l'éducation des débiles mentaux sciènes de l'homme, édition privât, paris.

98-Lourendeau M,Pinard A,(1968) ,Les premiéres notions spatiales de l'enfant,éd de lachaux et Niestele,paris ,p205.

99-Mallet R et Lambrune B (1967) : « Le mongolisme, trisomie 21 » ,J .B Bailliére et fils, paris.

100-Marie de maistre, Déficience mentale et langage,(1970) ,approche psychologique et pédagogique, l'Université du Michigan.

101-Marie de Maistre,(1968), Déficience mentale et langage Paris : Jean Pierre de Large ed

102-Muijs,D.Reynoldos,D.(2001) :Effective Teaching,Evidence and practice ,London,First published.

103-Ollivier, M,(1985),"L'apprentissage de l'heure, Rééducation Orthophonique", n° 14 Vol. 23, décembre.

104-paul Fraisse,jean piaget,op.cit,pp67-68.

105- Piaget .J et Szemenska.A(1968), La genèse du nombre chez l'enfant Delachaux et Nestlé, Paris.

105-Piaget, J ,(1977) "La constructions du réel chez l'enfant, Delachaux et Niestlé", Paris.

106- Piaget, J,(1947) "Psychologie de l'intelligence", A. Colin, Paris.
Piaget .J et Szemenska.A,(1968), La genèse du nombre chez l'enfant Delachaux et Nestlé, Paris

107-piaget,J,Inhelder,B,(1969).The Psychology of the child. New york :Basic Books.

108-Piaget. J (1973), La notion de temps chez l'enfant, édition PUF, Paris

109-Piaget. J, et Inhelder .B (1977), La représentation de l'espace chez L'enfant, 3éme édition, édition PUF, Paris.

110-Redon Isabelle,,(1999) ,Syndrome de Down ,Uneversite de Montpellier,p.31-- Randal J et Lambert J,op .cit ,p19

111-Rondal.J.A(1986), Le développement du langage chez l'enfant trisomique. 21 manuel pratique d'aide et d'intervention Mardaga

112-Schott, N.; Holfelder, B.(2015) Relationship between Motor Skill Competency and Executive Function in Children with Down's Syndrome. Journal of Intellectual Disability Research, (59) 9, p.860-872.

113-Sillamy, N (1983). Dictionnaire U Seul de la Psychologie, Edition Bordas, France.

114-Sillamy. N, (1989)"Dictionnaire de la psychologie", Librairie Larousse, Canada, P 237.

115-Smith D, Wilson A (1976) , L'enfant trisomique 21 , Edition le centurium, paris.

116-Vintre, S(2002). Le rôle de la Perception sen sérielles des enfants porteur d'une trisomie 21 dans Ses relations avec le milieu environnant conférence : trisomie 21 réinventé lavie. 8 em Journées nationales Mérignac.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01):

إستبيان مهارات المعرفة العامة

تقييم مهارات المعرفة العامة لدى تلاميذ (متلازمة داون) الأقسام المدمجة

السنة الثالثة ابتدائي

تاريخ التقييم الأولي : من ..... إلى.....

الفصل الدراسي: ..... اسم الطفل: .....

تاريخ الميلاد: .... درجة الإعاقة: .....

مفاتيح تقييم المهارة :

(0)	**بدرجة منخفضة**
(1)	**بدرجة متوسطة**
(2)	**بدرجة مرتفعة**

الرقم	البنود	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة مرتفعة
1	يميز الطفل بين الاتجاهات المكانية " يمين–يسار"			
2	يتعرف الطفل على العلاقات المكانية " فوق–تحت" " أمام –خلف"			
3	يميز الطفل بين علاقات الجوار " قريب" " بعيد"			
4	يدرك الطفل مفهوم " بين"			
5	يتعرف الطفل على علاقات الإحاطة " داخل–خارج"			
6	يدرك الطفل مفهوم " بجانب"			
7	يحدد الطفل نوع المسار وإمكانية الوصول السير عليه			
8	يحدد الطفل مكان زميله من حيث قربه أو بعده عنه			
9	يدرك الطفل مفهوم " حول"			
10	يستطيع التفريق بين المفاهيم" بين" " حول" " بجانب"			
11	يستطيع تسمية أيام الأسبوع			
12	لديه القدرة على احترام مواعيده			
13	لديه القدرة على ترتيب الأحداث الزمانية (صور لأحداث زمانية)			
14	يستطيع تذكر المعلومات المتتابعة مثل: شهور السنة–أيام الأسبوع			
15	يستطيع في قراءة وتحديد التاريخ اليومي			
16	يستطيع إنجاز المهام في الوقت المحدد (واجبات –اختبارات)			
17	يميز بين الأوقات " صباح–مساء"			
18	يستطيع التمييز بين " اليوم–الأمس–الغد"			

19	يحدد الفترات الزمنية " وقت الغداء"–" وقت اللعب" –" وقت النوم"			
20	يستطيع تسمية أيام العطل			
21	يستطيع التمييز بين " كبير-صغير"			
22	يفرق بين " القريب–البعيد"			
23	يدرك مفهوم خفيف			
24	يميز بين " القصير –الطويل"			
25	لديه القدرة على ربط العلاقات بين الأشياء (من خلال الصور)			
26	يستطيع وضع الأشياء بعلاقتها المناسبة بشكل صحيح			
27	يدرك مفهوم " قريب"			
28	يدرك مفهوم " بعيد"			
29	يعرف مفهوم " أكبر من "			
30	يعرف مفهوم " أصغر من "			
31	يستطيع استخدام راحة اليد والأصابع (استخدام الأشياء)			
32	يستطيع إخراج الخرز من داخل الرمل			
33	يستطيع الطفل أن يمسك مسكة ثلاثية			
34	أن يدخل الخرز داخل الخيط			
35	أن يتبع الخط المستقيم لقصه			
36	يستطيع قص الورق (بالمقص)			
37	يستطيع فتح وغلق علبة أو قارورة ماء			
38	يستخدم يده بطريقة صحيحة لإنجاز الأنشطة المطلوبة منه			

39	يستطيع وضع الحلقات في العمود			
40	يستطيع التلوين داخل الإطار			

ملحق رقم (02):

جلسات البرنامج الإرشادي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس –المدية–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص تربية خـاصة

إعداد الباحثة: حيولة مريم **إشراف أ د : عادل أتشي**

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد رسالة دكتوراه بعنوان:" برنامج إرشادي مقترح لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ أقسام المدمجة السنة الثالثة ابتدائي".حيث ستقوم بتطبيق البرنامج على عينة من تلاميذ متلازمة داون المدمجين، الخاضعين لبرنامج وزاري.هذا البرنامج معد لمساعدة التلاميذ على تحسين مستوى المعرفة العامة المتضمنة في البرنامج.

أرجوا منكم الإطلاع على البرنامج المقترح لمعرفة آرائكم واقتراحاتكم بناءا على خبرتكم في هذا المجال.

تقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

أولا: البرنامج الإرشادي المقترح:

هو عبارة عن برنامج مستند على أساليب وفنيات الإطار المعرفي السلوكي لتحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ الأقسام المدمجة، ويقدم على شكل نشاطات وباستخدام استراتيجيات مختلفة، مثل: لعب الدور- المناقشة والحوار - التلقين - النمذجة. وباستخدام وسائل متعددة مثل: جهاز الكمبيوتر- بطاقات تعليمية - صور .

وينفذ البرنامج من قبل الباحثة والمتدخلون والمكون من تسعة وعشرون جلسة، بواقع جلستين أسبوعيا، ومدة الجلسة ستون دقيقة.

- هناك جلسات تمهيدية تسبق الجلسة التمهيدية من خلال تدريب وتعود التلاميذ على الباحثة من خلال زيارات مسبقة (1 حصة في كل أسبوع) في خلال شهرين، وقد تم تقديم المشاركة في بعض النشاطات والدروس مع التلاميذ.

ملاحظة: يمكن للجلسات أن تستمر أو تكتمل لأكثر من جلستين، وذلك حسب استجابة أفراد العينة للأهداف المسطرة.وهناك جلسات أخرى قد لا يتعدى زمن تحقيق أهدافها لأكثر من 15 دقيقة، ودوما حسب استجابة أفراد العينة.

-تقوم الباحثة بتعريض التلاميذ للقياس القبلي بتطبيق استبيان مهارات المعرفة العامة في الجلسة سابقة.

ثانيا:الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تحسين مستوى المعرفة العامة لدى تلاميذ متلازمة داون المدمجين ومعرفة مدى فاعلية هذا البرنامج على عينة الدراسة..

جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تمهيدية "التعرف على البرنامج والاتفاق على نظام سير الجلسات"	القسم.	60 دقيقة
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ تعريف التلاميذ بالحصص والنشاطات التي سنقوم بها طيلة هذه الفترة. ـ الاتفاق على العمل وأن الباحثة هي من تقوم هذه الفترة بمتابعتكم خلال هذه النشاطات أو الجلسات. ـ التأكيد على إلزامية الحضور. والتفاعل مع البرنامج وفق المتطلبات لصالحهم	صور ـ مقاطع فيديو	معزز لفظي مثال " برافو ، شاطر" . معزز اجتماعي ـ معزز رمزي
التهيئة		
تقوم الباحثة بتهيئة التلاميذ لجلسات البرنامج من خلال إحضار بعض الصور والفيديوهات المتضمنة للبرنامج الإرشادي، وتحفيز التلاميذ للجلسات القادمة.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.		

الأنشطة
شرح المحتوى والهدف من البرنامج الإرشادي وكيفية تطبيقه بحيث تكون الباحثة مع المتدخلون بالتطبيق، وأن الجلسات كلها تكون واضحة ومفهومة وتفاعلية، وبعد كل حصة يحضر فيها التلميذ للجلسة يتم تحفيزه من خلال عامل التشويق لحضور للجلسة الموالية. والتأكيد في الأخير على ضرورة الحضور طيلة مدة الجلسات.

الجلسة الثانية		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم أمام ــ بين ـ وراء.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ المفاهيم أمام ـ بين ـ وراء. ـ أن يفرق التلميذ بين المفاهيم. ـ أن يعرف التلميذ توظيف هذه المفاهيم.	فيديو تعليمي ـ بطاقات تعليميةـ أشياء مختلفة (كرسي ـ دمية .....).	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة بعرض فيديو تعليمي مصور عن المفاهيم التالية أمام وراء بين يشرح فيه أوضاع المفاهيم نجد محتوى الفيديو عبارة عن صور فمثلا : كرسيان ودمية ، الصورة الأولى : الدمية أمام الكرسي ودمية وراء الكرسي ودمية بين الكرسيين مع الشرح المفصل للتلاميذ بالصوت والصورة . بعدها تقوم الباحثة بسؤال جميع التلاميذ عن محتوى الفيديو وماذا شاهدو, وتسأل كل تلميذ أين الدمية في الصورة الأولى والصورة الثانية والصورة الثالثة, وتقوم الباحثة بمساعدتهم ومعرفة مدى استيعابهم.

محتوى النشاط 02:

بعدها تعرض الباحثة بطاقات من صنعها وكل بطاقة عليها صور تعبر عن مفهوم من المفاهيم. البطاقة الأولى صورة موضحة فيها قطة أمام الصندوق، تسأل التلميذ أين هي القطة؟ فيجيب القطة أمام الصندوق. بعدها تعرض الصورة الثانية القطة وراء الصندوق تسأل التلميذ أين هي القطة ؟ فيجيب القطة وراء الصندوق. الصورة الثالثة صندوقين ووسطهما قطة تسأل التلميذ أين هي القطة؟ فيجيب التلميذ القطة بين الصندوقين.

وتنتقل الباحثة بعدها إلى تغيير البطاقات البطاقة الأولى صورة منزل وطفل فتسأل التلميذ أين يقف الطفل ؟ فيجيب يقف الطفل أمام المنزل.البطاقة الثانية صورة منزل وطفل وشجرة وفي الصورة الطفل بين المنزل الشجرة ، فتسأل التلميذ أين الطفل ؟ فيجيب الطفل بين المنزل والشجرة . الصورة التي بعدها منزل وطفل فتسأل التلميذ أين الطفل؟ فيجيب الطفل وراء المنزل. بالإضافة إلى مجموعة من البطاقات حول المفاهيم تعرضها الباحثة على التلاميذ على شكل جماعي وفردي لزيادة المناقشة والحوار بين التلاميذ.

معيار الأداء	أن يتحكم التلميذ في توظيف المفاهيم (أمام ـ وراء ـ بين).
التقويم	تنادي الباحثة أحد التلاميذ وتطلب منه الوقوف أمام الطاولة. وتسأل الباحثة أين يقف عمر؟ فيجيب يقف عمر أمام الطاولة. تنادي تلميذ ثاني يقف وراء عمر وتسأل الباحثة أين يقف محمد ؟ يقف محمد وراء عمر. تنادي الباحثة تلميذ آخر وتوقفه بين عمر ومحمد وتسأل الباحثة أين يقف مصطفى؟ يقف مصطفى بين عمر ومحمد. وتعيد الباحثة التجربة وهذه المرة بلعب الأدوار مع التلاميذ فمثلا تقول عمر إذهب وراء محمد ،عثمان أمام محمد ، مصفى قف أمام المعلمة .وتسأل التلاميذ أين يقف محمد و عمر و عثمان ومصطفى وهكذا ونفس الشيء مع

	التلاميذ الآخرين. لزيادة ترسيخ المفاهيم لدى التلاميذ واستخدامها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة في توظيف المفاهيم قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط والمدرسة.

الجلسة الثالثة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على مفهوم فوق ـ تحت	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على المفهوم. ـأن يعرف التلميذ الفرق بين المفهوم. ـ أن يحدد التلميذ موقعة في الفضاء.	عدة أشياء (كرة ـ دمية ـ سلة).	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: تحضر الباحثة عدة أشياء " كرة ـ دمية ـ سلة ـ ....."وتضع الدمية فوق الطاولة وتحضر الكرة وتضعها تحت الكرسي،		

وتقول لهم أين الدمية وأين الكرة؟ الدمية فوق الطاولة والكرة تحت الكرسي. ونتبع النفس العملية مع الأشياء المتبقية.

محتوى النشاط 02:

تقوم الباحثة بعمل مجموعة كبيرة داخل القسم مع كافة التلاميذ وتقوم بالمناداة علي تحت الطاولة فيقوم التلميذ علي بدخول تحت الطاولة وتسأل الباحثة التلاميذ أين علي؟ علي تحت الطاولة، بعدها تنادي مصطفى قف فوق المصطبة وتسأل الباحثة التلاميذ أين مصطفى ؟ مصطفى فوق المصطبة. وتحاول الباحثة مشاركة كافة التلاميذ في هذا النشاط مع تحفيزهم في كل مرة من خلال تشجيع كل تلميذ أمام زملائه.

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ توظيف المفاهيم (فوق ـ تحت).
التقويم	تكون بلعب الدور مع جميع التلاميذ بإتباع التعليمات الموجهة من طرف الباحثة، تقسم الباحثة التلاميذ إلى مجموعتين المجموعة الأولى تطلب منها الباحثة الاختباء تحت الطاولة، وتسأل الباحثة المجموعة الثانية أين المجموعة الأولى ؟ المجموعة الأولى تحت الطاولة. بعدها تطلب الباحثة من المجموعة الثانية الصعود فوق المصطبة، وتسأل الباحثة المجموعة الأولى أين المجموعة الثانية؟ المجموعة الثانية فوق المصطبة . ثم تقوم الباحثة بتغيير المهام المجموعة الأولى المصطبة والمجموعة الثانية تحت الطاولة.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت

الجلسة الرابعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم داخل ـ خارج.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على مفهوم داخل. ـ أن يتعرف التلميذ على مفهوم خارج. ـأن يعرف التلميذ الفرق بين مفهوم داخل والخارج.	دوائر ـ بطاقات ـ أشياء مختلفة (كرات ـ أقلام ـ ألعاب)	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـ لعبة المتاهة ـ المناقشة والحوار ـ التحليل		
الأنشطة		
تقوم الباحثة بإعطاء كل تلميذ دائرة على شكل حلقة ومعها بطاقة مكتوب عليها داخل وخارج وتضع البطاقات عشوائيا مع البطاقات ويأخذ كل تلميذ موضعه حسب البطاقات بمساعدة الباحثة، وبعدها يتم تغيير موضع التلاميذ بالتبادل. **محتوى النشاط 02:** تبقى الباحثة مع نفس النشاط السابق بحيث يقوم كل تلميذ بسماع كلمة داخل الدائرة فيقومون بدخول داخل الدائرة وهذه المرة مع نزع البطاقات من الدوائر. بعدها يقوم التلاميذ بسماع كلمة خارج الدائرة فيقوم كل تلميذ بالخروج من الدائرة. ويتم تكرار النشاط عدة مرات مع تبديل الأماكن ووضع البطاقات.		

معيار الأداء	أن يتعرف التلميذ على مفهوم داخل ـ خارج ويستطيع توظيفه.
التقويم	تحضر الباحثة عدة أشياء مثل كرات ملونة، أقلام ملونة، ألعاب متنوعة، وتضع علب كبيرة أمام التلاميذ وأمامها الأشياء وتقوم الباحثة بمناداة كل تلميذ على حدا ، أحمد ضع الكرة الصفراء داخل العلبة، مصطفى ضع القلم الأحمر خارج العلبة ، محمد ضع القلم الأزرق والدمية داخل العلبة.وهكذا مع جميع التلاميذ حتى الانتهاء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط والمدرسة.

الجلسة الخامسة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (02، 03، 04).	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	أشياء مختلفة (علبة ـ طاولة ....)	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي نستعمل فيها النشاطات.		

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ـ تشكيل السلوك	
الأنشطة التقييمية	
تقييم الجلسات (02ـ03ـ 04): تقوم الباحثة بلعب الدور مع التلاميذ مع استعمال المفاهيم (أمام ـ وراء ـ بين ـ فوق ـ تحت ـ داخل ـ خارج). تنادي الباحثة تلميذ محمد وتقول له ضع العلبة فوق الطاولة واذهب وراء خالد. تقول الباحثة لخالد قف بين مصطفى ومحمد.	
معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة وفهمها وتمكن منها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وأن يتعلم التلميذ حل واجباته في البيت والمدرسة.

الجلسة السادسة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف والذهاب على الأماكن المألوفة لديه لوحده مع المرافقة من بعيد « كساحة ـ المطعم".	الساحة ـ المطعم ـ المدرسة	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
التعرف على محيط المدرسة وتأقلم معه. ـ التعود والألفة على المكان الذي يذهب إليه التلميذ يوميا.	فيديو مصور.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ		

وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل.
الأنشطة
محتوى النشاط 01: تقول المعلمة لتلاميذ سوف نقوم بنشاط الرياضي الآن، ويكون في الساحة وتطلب من كل تلميذ وصف الساحة، وماذا نفعل هناك؟ وبعدها تقوم المعلمات بذهاب مع التلاميذ إلى الساحة، وترك التلاميذ يذهبون مع بعضهم إلى الساحة بمساعدة المعلمات والباحثة. **محتوى النشاط 02:** أثناء وقت الفطور، تخبر المعلمة التلاميذ أنه وقت الفطور، والآن سنذهب إلى المطعم، وترك التلاميذ يذهبون مع بعضهم إلى المطعم وذلك بمساعدة المعلمات والباحثة.

معيار الأداء	أن يتمكن من التعرف على الأماكن الجديدة .
التقويم	تقوم الباحثة بعرض فيديو من تصويرها الخاص للمدرسة، من باب المدخل إلى الساحة مرورا بالمطعم و القاعة التدريس. وتترك التلاميذ يتعرفون على المكان لوحدهم، مع مساعدة الباحثة لهم من خلال المناقشة والحوار معهم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة من خلال جعله يتعرف على الأماكن الجديدة لوحده.

الجلسة السابعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التكيف مع الأماكن الجديدة والموقف الجديد.	قاعة الرياضة	60 دقيقة.

الأهداف السلوكية	الأدوات المستخدمة	المعززات المفترضة
ـ ترك التلميذ يتعرف على المكان الجديد بنفسه. ـ التكيف مع الأماكن الجديدة وحتى المواقف الجديدة.	فيديو رياضي.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة في وقت النشاط الرياضي للتلاميذ، والذي مكانه في ساحة المدرسة بتغيير المكان إلى قاعة رياضة مجهزة. وتقول لهم سننتقل اليوم إلى قاعة الجديدة لممارسة الرياضة، وهذا من أجل تهيئتهم للمكان الجديد.وسنعرفكم على هذه القاعة.

محتوى النشاط 02:

يكون النشاط في نفس القاعة الرياضية، ويتم تشغيل فيديو لحركات رياضيات مع الموسيقى وهذا الموقف جديد لهم، حيث يتم التلاميذ مشاهدة الفيديو الرياضي وتمييز الحركات ومن ثم بمساعدة المعلمات إعادة الحركات

معيار الأداء	أن يستطيع وحده مواجهة الموقف والتكيف معه.
التقويم	تقوم الباحثة في نهاية النشاط بتقييم الجلسة، ويكون التقييم عن فيديو مصور للقاعة الرياضية، ويتم عرضه على التلاميذ لمعرفة مدى استجابتهم في تغيير المكان والتعرف عليه.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي

	حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الثامنة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (06، 07)	المدرسة ـ القسم .	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	فيديو مصور.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: مناقشة والحوار ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلستين (06 ، 07): تقوم الباحثة بعمل جولة مع التلاميذ في مدرسة أخرى، ويتم تعريفهم بهذه المدرسة واسمها والمرافق الموجودة فيها نفس المرافق الموجودة في مدرستكم غير الأماكن مختلفة، وترك التلاميذ يلاحظون الفرق وتعود لوحدهم على المكان مع المرافقة من قبل الباحثة والمعلمات. عند انتهاء الجولة تقوم الباحثة مع التلاميذ بالعودة إلى مدرستهم ودخول القسم . وفي هذه الأثناء تعرض الباحثة فيديو مصور أثناء تواجدهم في المدرسة الثانية. وتسأل الباحثة		

أين نحن موجودون ؟ ما اسم هذه المدرسة ؟ أين الساحة ؟ أين الأقسام ؟ أين المطبخ؟ أين قاعة الرياضة.	
معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من تذكر المكان.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة على تعميم الهدف (إعطاء أهمية كبيرة لتلميذ في التعرف على العالم الخارجي) وذلك لمساعدته في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة التاسعة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
الزمن التعرف على المفاهيم الزمانية النهاري " صباح ـ مساء".	القسم ـ ساحة المدرسة.	60 دقيقة
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـأن يتعرف التلميذ على المفهوم الزماني. ـ أن يفرق التلميذ ويميز بين المفهومين الزمن النهاري " صباح – مساء". ـ أن يتعرف على الفترة الزمنية المطلوبة	بطاقات ـ جهاز كمبيوتر	معزز لفظي " برافو ، شاطر" .
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية خلق جو يساعدهم في فهم النشاطات.		
الفنيات المستخدمة: النمذجة ـ لعب الدور		

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

في هذا النشاط قبل دخول التلاميذ صباحا لقاعة الدرس تكون الباحثة بانتظارهم مع معلماتهم وتنتظر من التلاميذ إلقاء التحية الصباحية على معلماتهم، وبعدها تنتظر منهم الجلوس على مقاعدهم، تقوم الباحثة بإلقاء التحية الصباحية على التلاميذ بقولها " صباح الخير يا صغاري....صباح الخير أعزائي كيف حالكم .... صباح جميل وبداية يوم جميل للدراسة، بعدها تحاور الباحثة كل طفل لوحده مع استماع زملائه للحوار والمناقشة عن كلمة صباح الخير، وأن من الآداب في الصباح قول التحية الصباحية وهي صباح الخير وتعطي أمثلة لهم صباح الخير أمي صباح الخير أبي صباح الخير ، تطلب من التلاميذ من كل ثنائي أو فردين يتبادلون قولهم صباح الخير أحمد ويرد الآخر صباح الخير أسامة مثلا وهكذا وكل ما ينتهي اثنان تشكرهما الباحثة بقول" شاطر ـ برافو " مع إعطاء " شكولاطة ـ بسكويت " لتلطيف الجو ، تقوم الباحثة في هذه الأثناء بعرض فيديو عن الحالة الطبيعية " صباح" مع صور موضحة لذلك وفي نفس الوقت تشرح ما يعرض من صور على التلاميذ.

محتوى النشاط 02:

تنتظر الباحثة الفترة المسائية لدخول التلاميذ في الساحة وترحب بهم مساء الخير أطفالي الأعزاء " كيف حالكم ـ اشتقت لكم" وتبادل الكلام معهم ومع بقية التلاميذ بعدها تقترح عليهم ما رأيكم في جولة خارج القسم، يتم فيها توضيح الحالة الطبيعية " مساء" وماهيتها، ومناقشتهم وأننا نقول في هذه الفترة مساء الخير. بعدها يدخل التلاميذ إلى القسم تكون باستقبالهم الباحثة ويكون واحدا تلو الآخر ويبدأ كل واحد بإلقاء التحية الباحثة مساء الخير عزيزي.... التلميذ مساء الخير وهكذا.

معيار الأداء	أن يتعلم توظيف كلمة صباح ـ مساء في البيت والمدرسة دون مساعدة.
التقويم	وهو تقويم أثناء الجلسة يتداخل مع النشاط ، عندما يكونون في ساحة المدرسة ويقسم التلاميذ إلى فوجين فوج " صباح " و فوج " مساء" مع كل فوج بطاقات فيها صور موضحة الفترة والحالة الطبيعية ويكون بلعب الدور بين التلاميذ مثلا " أنا الصباح ويكون كل تلميذ حامل معه صورة الموضحة للحالة، ويقول التلميذ الثاني " أنا المساء والصورة المعبرة لذلك. وفي الأخير تطلب من التلاميذ قلب الأدوار " صباح ⟵ مساء مساء ⟵ صباح ويتم بالتبادل الأدوار فيما بينهم، تساعد الباحثة التلاميذ أن يؤدي التمثيل الذي أمامه مع مساعدته

	من خلال توجيهه إذا أخفق في أدائه، إذ تحثّه على أن يعيد الإجراء بتشجّيعه معنويا من حين إلى آخر حتى يتدرّب على إلقاء التحية الصباحية والمسائية بشكل مقبول عند الدخول إلى القسم. مع التكرار عدة مرات " أنا الصباح صديقي ويرد الآخر أنا المساء صديقي والآن تطلب الباحثة من التلاميذ أن نشكر الصباح والمساء لأن له أهمية كبيرة في حياتنا بقولهم " شكرا أيها الصباح لأنك تأتي بعد ليل طويل "و المساء بقولهم " شكرا أيها المساء لأنك تأتي بعد صباح جميل" تشكر الباحثة التلاميذ على تفاعلها معها بإعطائها استراحة قصيرة للتلاميذ عبارة عن مشاهدة فيديو تعليمي لطفل في كل الحالات الطبيعية له.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف وهو ترسيخ السلوكات (صباح الخير ، مساء الخير) في البيت والشارع.

الجلسة العاشرة		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على المفاهيم الزمانية " اليوم ـ الأمس ـ غدا ".	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
أن يتعرف التلميذ على المفهوم الزمان. ـ تفريق التلميذ وتمييزه بين المفهوم وبقية المفاهيم. ـ أن يستعمل مفهوم الزمان دائما في حياته مع تكراره والتعود عليه. ـ يستطيع التلميذ أن يحدد الزمن، أي الوقت الذي يكون فيه.(اليوم، أمس، غدا	جهاز كمبيوتر- فيديو تعليمي - ورق .	معزز لفظي " برافو " - معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"

). ـ التفريق بين اليوم، الأمس، الغد.		

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة بعرض فيديو للتلاميذ عن نشاطات لطفل اليوم ماذا فعل، ويحكي ماذا فعل بالأمس مع الصور والكلام، وبعدا يقول ماذا سيفعل غدا. ويكون كل هذا على السبورة أمام التلاميذ مع مشاركة التلاميذ لها.

محتوى النشاط 02:

عبارة عن لوحة حائط لليوم والأمس والغد، تلصق الباحثة اللوحة على الحائط وتحتوي اللوحة في الجهة اليمنى عن أيام الأسبوع، وفي الجهة اليسرى عبارات:

الأمس كان يوم.....

اليوم هو يوم.....

غدا هو يوم.....

– نزع البطاقة الصحيحة لليوم ووضعه في الخانة المناسبة له

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التفريق بين اليوم والأمس والغد.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم عبارة عن نشاط يتم استذكار ماذا فعلنا اليوم وبالأمس وتقوم الباحثة لهم ماذا سنفعل غدا مع استعمال الجدول نرتب فيه أعمال اليوم والأمس والغد.

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعلم استعمال المفاهيم (اليوم والأمس والغد) في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الحادية عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على أيام الأسبوع.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على أسماء كل يوم من أيام الأسبوع. ـ أن يستطيع استرجاعها (مرتبة لفظيا).	طبق ورق ـ أوراق ـ عجلة	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز		
الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـ التلقين.		
الأنشطة		
محتوي النشاط: طبق ورقي ملون وأوراق مكتوب عليها أيام الأسبوع ملونة مع العجلة. تقدم الباحثة لتلاميذ لوحة الأيام وهي عبارة عن طبق ورقي كبير مكتوب عليها أيام الأسبوع ملونة، ويتم تدوير العجلة على اختيار اليوم الذي نريده فيظهر اليوم مباشرة عند التدوير واليوم الذي قبله (الأمس) واليوم الذي بعده (الغد) ثم يتقدم التلاميذ واحدا تلو الآخر ليدير العجلة مع مساعدة الباحثة لهم.		

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ توظيف واستعمال أيام الأسبوع.
التقويم	بعد نهاية الجلسة تقدم الباحثة نشاط وهو عبارة عن بالونات ملونة مكتوب عليها أيام الأسبوع وكل تلميذ يختار اليوم الذي يريده ويتم بلعب الأدوار مع كل تلميذ مثلا: تلميذ أ ـ أنا السبت، تلميذ ب ـ أنا الأحد وهكذا. وعند الانتهاء من النشاط الأول تقوم الباحثة بإعطائهم نشاط آخر وهو عبارة عن لعبة القطار وعليها أيام الأسبوع تطلب الباحثة من التلاميذ عمل شكل دائرة وتقوم بصنع معهم قطار أيام الأسبوع ويتم بمساعدة كل التلاميذ وبعد الانتهاء من النشاط يعلق في القسم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمحيط.

الجلسة الثانية عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على الأشهر.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتعرف التلميذ على أسماء كل الأشهر. ـ أن يستطيع التلميذ لفظها.	بطاقات ـ فيديو تعليمي	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.
الفنيات المستخدمة: مناقشة والحوار- التحليل - لعب الدور.
الأنشطة
محتوى النشاط 01: تعرض الباحثة بطاقات الأشهر السنة (من صنع الباحثة) وكل بطاقة معها إسم الشهر ويكون بخط كبير وملموس، ويتم توزيع البطاقات على التلاميذ ،ويكون لدى كل طفل بطاقة لشهر معين، تقوم الباحثة بتعريف كل شهر مع ذكر اسمه. **محتوى النشاط 02:** تقوم الباحثة بعرض فيديو تعليمي عن أشهر السنة ويكون عبارة عن صوت فقط يسمع التلميذ صوت الأشهر ويردد معه. أما الفيديو الثاني يكون عبارة عن صوت مع الصورة مع أغنية الأشهر في الأخير.

معيار الأداء	- أن يعرف التلميذ الأشهر.
التقويم	يكون بالبطاقات الموزعة عليهم من قبل ولكن هذه المرة بطريقة عشوائية لمحاولة التعرف على الشهر بنفسه. تقوم الباحثة بمناداة مثلا أحمد هو:(جانفي – يضحك)،مصطفى هو: (فيفري – يكتب) ، كريم هو :(مارس - اجلس) .....وهكذا، وبعدها تسأل الباحثة التلاميذ ماذا يفعل جانفي ، وماذا يفعل فيفري، ماذا يفعل مارس.....حتى الانتهاء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف وتسهيل عملية التذكر لديه من خلال ممارسته اليومية.

الجلسة الثالثة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييم للجلسات السابقة، الجلستين (9، 10) في النشاط01، والجلستين (11، 12) في النشاط 02.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يتم مراجعة جميع النشاطات السابقة مع التلاميذ. ـ معرفة إذا كان التلاميذ قد تمكنوا من النشاطات السابقة. ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	بطاقات ـ فيديو	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي نستعمل فيها النشاطات.		
الفنيات المستخدمة: التحليل ـ التذكر ـ مناقشة والحوار.		
الأنشطة التقييمية		

تقييم الجلستين(9، 10) في النشاط01:

تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بنشاطات السابقة مع إعطاء الحرية لتلاميذ في التذكر جلستين (9، 10) من خلال صور توضح لهم وفيديو توضيحي.

يتم تقييم الجلستين (9، 10) في نشاط وهو عبارة عن قصة تلقى على مسامع التلاميذ مع إعطاء التلاميذ بطاقات مختلفة حول هذا النشاط (صباح ـ مساء ـ اليوم ـ الأمس ، الغد)، وعند سماع التلميذ كلمة صباح أو اليوم أو الغد من خلال القصة يرفع كل تلميذ البطاقة وتظهر مباشرة الكلمة في الجهاز يشاهدها كل التلاميذ.

تقييم الجلستين (11، 12) في النشاط 02:

تقوم الباحثة بتذكير التلاميذ بنشاطات (11، 12) من خلال صور توضح لهم وفيديو توضيحي للجلستين (أيام الأسبوع ـ الأشهر)

يتم تقييم الجلستين (11، 12) يتم إعطاء بطاقات لكل تلميذ مكتوب عليها أيام الأسبوع واختيار بطاقتين لشهرين

في الأول (جانفي ، فيفري) وعند مناداة ب مثلا الأحد يظهر تلقائيا على الجهاز كلمة الأحد ليتذكر التلميذ الحامل للبطاقة كلمته ويستطيع معرفتها وتمييزها، تنادي الباحثة الأحد يقف التلميذ الحامل للبطاقة (الأحد) وبعدها تنادي فيفري وتظهر تلقائيا الكلمة على الجهاز كلمة (فيفري) وهكذا حتى انتهاء كل الأشهر.

معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة وفهمها وتمكن منها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على جعل التلميذ يقوم بالواجبات وتسهيل عملية التذكر لديه من خلال ممارسته اليومية في البيت والمدرسة.

الجلسة الرابعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
مهارة تنسيق الأحداث الزمانية.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يكون التسلسل الزمني للأحداث منتظم وواضح لتلميذ. ـ أن يستطيع تنسيق الأحداث الزمنية.	فيديو ـ قصة.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر " ـ معززات معنوية " كالتصفيق"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية الفهم والتذكر.		
الفنيات المستخدمة: التذكر ـ تحليل المهمة ـ التلقين اللفظي.		
الأنشطة		
محتوى النشاط : تحكي الباحثة قصة للتلاميذ فيها أحداث متسلسلة لطفل من الصباح إلى الليل ماذا يفعل مع الحرص أن تكون في القصة جميع النشاطات التي تم التطرق إليها سابقا (تكرار القصة ثلاث مرات) مع خلق جو جميل للاستماع ويكون الصوت جيدا مع عمل دائرة في نهاية القسم وتتوسطها الباحثة ، عند الانتهاء من سماع القصة تقوم الباحثة بتغيير أماكن التلاميذ إلى الأمام و كل طفل هذه المرة يجلس مع من يحب والآن تبدأ الباحثة بعرض فيديو لنفس القصة وهذه المرة مع الصور وأيضا الصوت.		
معيار الأداء	أن يستطيع ربط الأحداث الزمانية.	

التقويم	محاولة تخيل وتذكر إن أمكن ما يفعل كل تلميذ كل يوم من الصباح إلى الليل مع مراعاة التسلسل الزمني وأيضا يكون بمساعدة الأهل لإرسال مع المعلمات لأوليائهم في يوم راحة التلميذ في المنزل التسلسل الزمني لكل تلميذ من الاستيقاظ إلى النوم بمساعدة الأم هي التي تحكي للتلميذ أولا ماذا فعل اليوم كاملا وترك الطفل يكرر ماذا فعل .
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة في فهم أحداثه الزمانية ومساعدته في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الخامسة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على الوقت، وقت دخول للمدرسة ـ وقت الغداء ـ وقت الخروج من المدرسة ـ الذهاب إلى المنزل.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف وقت دخوله للمدرسة. ـ أن يعرف وقت الغذاء. ـ أن يعرف وقت خروجه من المدرسة.	فيديو تعليمي ـ بطاقات من صنع الباحثة ـ جداول	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل		

الأنشطة	
محتوى النشاط 01: يكون عبارة عن فيديو تعليمي للطفل من وقت قيامه من نومه صباحا، وذهابه للمدرسة ومعرفة وقت الغداء إلى وقت ذهابه إلى البيت، مدته 10 دقائق. **محتوى النشاط 02:** تعطي الباحثة كل تلميذ بطاقة، وكل بطاقة تعبر عن حالة معينة. مثل " طفل ذاهب للمدرسة ـ طفل قام من نومه ـ طفل يأكل....." وتطلب من التلاميذ ترتيب البطاقات حسب ما تم مشاهدته في الفيديو ويكون بالمساعدة مع معلمات والباحثة.	
معيار الأداء	أن يعرف معنى الوقت من خلال ممارسته لنشاطات معينة في وقت معين ومضبوط.
التقويم	يكون في نهاية الجلسة تقويم لنشاط، ويكون عبارة عن جدول جماعي مشترك من صنع كل التلاميذ بالمساعدة مع المتدخلون، جدول يومي يعلق على الحائط ويتم ترتيب فيه ما سأقوم به كل يوم لتعود التلميذ على ذلك.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل وكل تلميذ يأخذ معه صورة مصغرة عن الجدول، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة السادسة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تدقيق المواعيد وتنظيم الوقت" الزمن المحدد للاستراحة واللعب ـ الزمن المحدد للدراسة"	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـ تدريب الطفل على تنظيم وقته. ـأن يتعرف على الزمن المحدد للاستراحة. ـ أن يتمكن من التعرف على الزمن المحدد للدراسة والواجبات.	منبه ـ سبورة ـ جدول.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: ـالمناقشة والحوار ـ التحليل ـ واجب.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

يتماشى هذا النشاط مع الحضور اليومي للتلميذ ، وقيامه للواجبات المطلوبة منه سواء في المنزل أو المدرسة في مدة وجيزة، وبذلك يسهل على الباحثة في هذا النشاط أن تقوم بتقسيم وقتهم، وتتبع هنا وقت المنبه. الفترة الصباحية:الساعة الأولى درس ويكون مع المعلمات. ثم يدق المنبه هنا تقوم المعلمة لتلاميذ انتهى وقت الدرس، تأتي الباحثة وتقول لهم عندكم استراحة لمدة عشر دقائق، وسأضبط المنبه على ذلك.حين انتهاء من العشر دقائق. يدق المنبه ليفهم التلاميذ أن وقت الاستراحة انتهى، وبعدها تعود المعلمة لدرس وفي نفس الوقت واجب، ليعرف التلميذ أنه عليه القيام بالواجبات أيضا.

محتوى النشاط 02:

في الفترة المسائية وهنا تقسم الباحثة الوقت وتكتب كل شيء على السبورة مع الصورة المرفقة له، وأيضا مع ضبط المنبه على الوقت وهنا يقوم كل تلميذ حين الانتهاء من نشاط ما ويدق المنبه، يقوم لنا ما سنفعل الآن من خلال الجدول.

معيار الأداء	أن يعرف كيف ينظم وقته.

التقويم	يكون في نهاية النشاط، ويتم فيه تقسيم وقت الغد، مع المشاركون والتلاميذ، وإعطاؤهم واجب، ويتم تدوين كل هذا العمل على السبورة، مع صور توضح لهم العمل، لمعرفة التلميذ كيف يتعامل مع الوقت بشكل جيد.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على ضبط مواعيده وتحكم فيها، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة السابعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييم للجلسات السابقة (14، 15، 16).	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه.	صور ـ	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: التحليل ـ التذكر ـ المناقشة والحوار.		

الأنشطة التقييمية	
تقييم الجلسات (14 ـ 15 ـ 16): في هذا النشاط تعرض الباحثة صور على التلاميذ وهذه الصور متضمنة ل (طفل ذاهب للمدرسة ـ طفل نائم ـ طفل يأكل ـ طفل يلعب ـ طفل خارج من المدرسة. طفل يدرس). وتعطي تعليمة لتلاميذ بترتيب هذه الصور.	
معيار الأداء	أن يتمكن جميع التلاميذ من مراجعة جميع النشاطات السابقة ومحاولة حلها وتمكن منها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على زيادة الفهم، وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والمدرسة.

الجلسة الثامنة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التفريق بين الصغير والكبير	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ معنى مفهوم الصغير. ـ أن يعرف التلميذ معنى مفهوم الكبير. –أن يفرق التلميذ بين الصغير والكبير	بطاقات مصنوعة ـ عدة أشياء (سيارة، دمية، كرة.....).	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		

الفنيات المستخدمة: لعب الأدوار ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تعرض الباحثة عدة بطاقات من صنعها عبارة عن صور لمفهوم الصغير والكبير. تعرض البطاقات على التلاميذ لمعرفة مفهوم الكبير وبعدها مفهوم الصغير، وتحاول الباحثة عرض البطاقات على التلاميذ وشرح معنى كل بطاقة مع إعطاء أمثلة.

محتوى النشاط 02:

تقوم الباحثة بعرض البطاقات مرة ثانية على التلاميذ مع تلوين الشيء الكبير باللون الأحمر والشيء الصغير باللون الأصفر وتكون مع كل التلاميذ بمساعدة الباحثة لهم، بحيث توضع البطاقة أمام التلميذ الذي تطرق إليها في النشاط الأول وتسأل الباحثة أين الشيء الكبير هنا؟ وأين الصغير؟ مع تلوين الشيء الكبير والشيء الصغير.

معيار الأداء	أن يستطيع توظيف المفهوم (صغير ـ كبير)
التقويم	تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الأشياء ذات الحجم الكبير والصغير وتقوم بلعب الدور مع التلاميذ فمثلا يحمل محمد كرة صغيرة فيقول هذه كرة صغيرة، ويحمل مصطفى كرة كبيرة ويقول "هذه كرة صغيرة"، وتسأل الباحثة التلاميذ ماذا يحمل محمد؟ وماذا يحمل مصطفى؟ تقلب الباحثة الدور بين محمد ومصطفى وتسأل الباحثة ما تحمل يا محمد ؟ وماذا تحمل يا مصطفى؟ تغير الباحثة الأشياء مع التلاميذ بإعطاء، دمية، سيارة ويتبع التلاميذ نفس الشيء.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة

الجلسة التاسعة عشر		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
إدراك العلاقات بين" أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي".	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يعرف التلميذ معنى أكبر من . ـأن يعرف التلميذ معنى أصغر من. ـأن يعرف التلميذ معنى يساوي. ـأن يميز التلميذ الفرق بين أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي	صور ـ عدة أشياء" دلو ـ دمية ـ كرسي"	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: فيديو تعليمي ـالمناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: تقدم الباحثة فيديو تعليمي، وهو عبارة عن أنشودة صغيرة لمفهوم العلاقات " أكبر من، أصغر من ،يساوي" وهو عبارة عن أشكال ومجسمات وأشكال مختلفة ، مدته 5 دقائق . **محتوى النشاط 02:** تقدم الباحثة صور لتلاميذ وكل صورة تحمل مفهوم،فمثلا الصورة الأولى لدلو كبير ودلو صغير فيخبرنا التلميذ أن الدلو " أ" أكبر من الدلو "ب". الصورة التي بعدها دلو صغير ودلو صغير فيخبرنا التلميذ أن دلوين متساويين.وننتقل لصورة		

التي بعدها كرسي صغير ودمية كبيرة وهنا يتعلم الطفل اختلاف الأشياء وفي نفس الوقت يتعلم الحجم فيجيب الكرسي أصغر من الدمية. وبعدها دمية بنفس حجم السمكة فيجيب الدمية والسمكة متساويتين.	
معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ التفريق بين العلاقات أكبر من ـ أصغر من ـ يساوي".وأن يستطيع توظيفها .
التقويم	يكون عبارة عن وضع عدة أشياء في كل طاولة فمثلا الطاولة الأولى بها دمية كبيرة وملعقة صغيرة الطاولة الثانية عليها بطاقتين بنفس الحجم والطاولة الثالثة مقلمة كبيرة و قلم، وبهذا الشكل حتى الطاولة الأخيرة.وتنادي الباحثة التلاميذ وتسأل كل تلميذ ماذا يوجد على الطاولة؟ ومن الكبير؟ ومن الصغير؟ وهل متساويين؟ وبعدها يتم تغيير الأشياء التي على الطاولات لزيادة فهم التلاميذ.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة العشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
أن يفهم ويميز بين الخفيف والثقيل.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يفهم التلميذ معنى الخفيف. ـأن يفهم التلميذ معنى الثقيل. ـأن يفهم و يميز التلميذ الفرق بين الخفيف والثقيل	صور ـ أقلام ملونة ـ طاولة.	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات

		معنوية.

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: ـالمناقشة والحوار ـ التحليل

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تعرض الباحثة مجموعة من الصور والهدف منها تمييز التلميذ بين الخفيف والثقيل، فكل صورة تحمل شيء معين، الصورة الأولى لفيل وعصفور، الصورة الثانية شجرة ووردة، الصورة الثالثة سيارة وكتكوت. إلى بقية الصور .....تشرح الباحثة كل صورة لتلاميذ مع إعطاء أمثلة عملية لهم.

محتوى النشاط 02:

تعطي الباحثة لكل تلميذ صورة التي تم التعرض لها في النشاط الأول، وتسأل التلميذ أين الخفيف وأين الثقيل في الصورة؟ وتطلب الباحثة من التلميذ تلوين الشيء الخفيف بالأحمر والأثقل بالأصفر. تكرر العملية مع جميع الصور ومع كافة التلاميذ

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ فهم وتمييز بين (خفيف والثقيل) .
التقويم	تقوم الباحثة بإحضار أشياء مختلفة لتلاميذ تضعها على الطاولة وتقوم بإعطاء كل تلميذ شيء خفيف والآخر ثقيل وتقول لهم أين هو الشيء الخفيف وأين الشيء الثقيل وتقوم بالتجريب مع كل التلاميذ، يلمس بيديه ويميز لوحده الأثقل والأخف، مع تغيير الأشياء مع كافة التلاميذ
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الواحد والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
أن يستطيع التفريق بين المسافات" قريب ـ بعيد "	القسم ـ ساحة المدرسة	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يفهم التلميذ معنى قريب. ـأن يفهم التلميذ معنى بعيد. ـأن يستطيع التلميذ الفرق بين القريب والبعيد	عدة أشياء (مكتب ـ طاولة ـ سبورة.. كرة ـ سلة...)ـ أقلام ملونة ـ فيديو تعليمي	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل.		
الأنشطة		
محتوى النشاط 01: تقف الباحثة أمام المكتب وتقول لهم أنا قريبة من المكتب، وتنظر لطاولة وتشير لها وتقول لهم أنا بعيدة عن الطاولة، وقريبة من المكتب، تقف الباحثة أمام السبورة وتقول لهم أنا قريبة من السبورة، وتنظر إلى الباب وتشير له وتقول لهم أن بعيدة عن الباب، وقريبة من السبورة. بعدها تقف الباحثة أمام الخزانة وتقول لهم أنا قريبة من الخزانة، تشير الباحثة لتلميذ " محمد " أنا بعيدة عن محمد وقريبة من المكتب.		

محتوى النشاط 02:

تعرض الباحثة صور لتلاميذ وكل صورة فيها شيء قريب وشيء بعيد وتطلب من كل تلميذ تلوين الشيء القريب بالأخضر وشيء البعيد بالأصفر مع تسمية كل شيء وماهو الشيء القريب منه وماهو الشيء البعيد عنه.

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ التمييز و التفريق بين المسافات" قريب ـ بعيد "
التقويم	عرض فيديو تعليمي عن مفهوم قريب بعيد يوضح فيه موضع القريب وموضع البعيد مدته 3 دقائق. بعدها تقوم الباحثة بإنزال التلاميذ لساحة المدرسة وتضع في ساحة المدرسة كرة حمراء، كرة صفراء، كرة زرقاء، كرة بيضاء، كرة خضراء، سلة زرقاء، سلة زرقاء، سلة حمراء، حلقة دائرية حمراء، حلقة دائرية زرقاء، حلقة دائرية صفراء، حلقة دائرية بيضاء، حلقة دائرية خضراء، حلقة دائرية برتقالية.وتقول لتلميذ " خالد" قف قريب من الكرة الحمراء وتضع الباحثة السلة الزرقاء بعيدة عنه، وتسأل الباحثة خالد وبقية التلاميذ أين السلة الزرقاء؟ فيجيب هي بعيدة عني. وأين الكرة الحمراء؟ هي قريبة مني. بعدها تضع كل تلميذ في مكان وتضع إما سلة قريبة منه أو حلقة أو كرة وتضع كرة أو سلة أو حلقة بعيدة عنه. وهكذا يكون كل تلميذ قريب من شيء وبعيد من شيء، وتدور الباحثة على جميع التلاميذ وتسألهم ما شيء القريب منك وماهو الشيء البعيد منك. ويتم تغيير الأماكن لزيادة الفهم.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف قي حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الثانية والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقييم الجلسات السابقة (18، 19) في نشاط1 و الجلستين (20، 21) في نشاط 2.	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه	أشياء مختلفة (علب ـ طاولة ـ دمى....) ـ شريط فيديو	معززات لفظية " برافو ـ شاطر ـ ممتاز" بالإضافة إلى معززات معنوية.

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز والفهم.

الفنيات المستخدمة: لعب الدور ـ التحليل ـ المناقشة والحوار.

الأنشطة التقييمية

<u>تقييم الجلستين(18، 19) في النشاط 01:</u>

تقوم الباحثة بعرض بفيديو عن أحجام مختلفة تظهر لتلاميذ، وكل صورة تسأل التلاميذ عليها فمثلا الصورة الأولى عبارة عن قطة صغيرة وقطة كبيرة تسأل الباحثة أيهما أكبر ؟ وفي الصورة الثانية عبارة عن كأس متوسط الحجم وكأس صغير وكأس كبير فتسأل الباحثة أيهما أكبر من الآخر وأيهما أصغر من الآخر؟ حتى انتهاء كل الصور المعروضة على الفيديو.

تقييم الجلستين(20، 21) في النشاط 02:

تقوم الباحثة بإحضار أشياء مختلفة (علب ـ دمى ـ كتب ـ العاب .....) ثقيلة الحجم وخفيفة، وتعرض على كل تلميذ مثلا كتاب ودمية صغيرة وتسأل الباحثة أيهما ثقيل، وأيهما خفيف وهكذا مع كل الأشياء.وفي نفس الوقت تقوم بلعبة الدور بحيث مع التلاميذ فتقوم الباحثة بالوقوف جانب السبورة وبعيدة عن المعلمة وتسأل الباحثة التلاميذ هل المعلمة قريبة مني ؟ وهل سبورة بعيدة عني؟

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ معنى العلاقات ويستطيع تمييزها.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة من خلال إعطاء كل الأنشطة للأمهات وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في حياته اليومية وفي البيت والشارع والمدرسة.

الجلسة الثالثة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
التعرف على مختلف أجزاء الجسم	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
. أن يعرف الطفل أسماء كل عضو في جسده. ـ أن يستطيع تفكيك وتركيب كل أعضاء الجسم.	مجسم خاص بجسم الإنسان.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ		

وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.
الأنشطة
محتوى النشاط 01: تحضر الباحثة مجسم لإنسان وتعرف الباحثة التلاميذ أن هذا مجسم مصنوع لتعرف على كامل عضو فينا، وتقوم بتفكيك وتركيب الوجه، الجزء العلوي من الجسم ثم الجزء السفلي باستخدام مجسم لإنسان قابل للتفكيك والتركيب . **محتوى النشاط 02:** تقوم الباحثة بترك كل تلميذ معاودة تفكيك وتركيب المجسم وتعرف عليه جدا، مع مساعدة الباحثة في عملية التفكيك وتسمية الأعضاء.

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ تسمية كل عضو في الجسم.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم وهو عبارة عن وضع مرآة كبيرة ومناداة التلاميذ واحدا تلو الآخر، وطلب منه الجلوس أمام المرآة ثم تطلب منه تسمية أعضاء جسمه من الرأس إلى القدمين.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعرف على أعضاء الجسم وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الرابعة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تقوية عضلات اليد الدقيقة	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**

ـ التحكم في عضلات اليد.	كرة مرنة رخوة ـ طاولة ـ موسيقى	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"

التهيئة

تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.

الفنيات المستخدمة: اللعب الجماعي ـ التحليل

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تقوم الباحثة في بداية هذا النشاط بإعطاء كل تلميذ كرة وتعلمه كيف يضغط عليها، الضغط على الكرة باليد الواحدة ثم نرخي ببطء،و لجعل هذا التمرين أكثر متعة تقوم الباحثة بإدخال موسيقى في هذا النشاط ، لزيادة المتعة لديهم.

محتوى النشاط 02:

هذا النشاط يكون في القسم وكل تلميذ في مكانه وتعطي الباحثة تعليمة ب أن يفتح جميع التلاميذ أصابع اليد قدر المستطاع على الطاولة.

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في عضلات اليد.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم وهو عبارة عن ضغط على حافة الطاولة باستعمال الأصابع (كل إصبع على حدى)، ثم (السبابتين معا)، يليها باقي الأصابع على التوالي.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعلم في التحكم في عضلات اليد وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الخامسة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييمية للجلسات السابقة (23، 24)	القسم.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه	مقص ـ أوراق ـ صورة لمجسم.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلستين (23 ، 24) في النشاط 01: نشاط القص: بداية من تكليف التلميذ بتمزيق بعض الأوراق إلى قطع أصغر وحتى استخدام المقص في تقطيع أشكال محددة ومرسومة، مع إعطاءه صورة لمجسم الجسم وجعله يسمي كل عضو في الجسم، وعند الانتهاء يقوم بقص الأعضاء المرسومة.		
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في عضلات يده وأن يتعرف على مختلف أجزاء جسمه.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

الجلسة السادسة والعشرون		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
تعزيز حركة السبابة والإبهام.	القسم.	60 دقيقة/
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يستطيع التلميذ التحكم في السبابة. ـ أن يستطيع التلميذ التحكم في الإبهام.	سلة ـ صحن ـ حمص ـ فاصوليا ـ خيط ـ خرزات ـ ألعاب ـ صندوق	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار.		
الأنشطة		
<u>محتوى النشاط 01:</u> نشاط الخرز: تقوم الباحثة بإعطاء حبات الخرز لتلاميذ وإعطائهم خيط ويقومون بإدخال حبات الخرز بأحجامها المختلفة داخل الخيط.		

محتوى النشاط 02: نشاط الالتقاط: يمكن تنفيذها بالكثير من الطرق بتكليف التلميذ بالتقاط ألعابه على سبيل المثال ووضعها في الصندوق المخصص لها.

معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في الإبهام والسبابة.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم بحيث تقوم الباحثة بخلط كل من الحمص والفاصوليا في سلة واحدة، ثم تطلب من التلاميذ بفضل الحمص عن الفاصوليا ووضع كل منهما في صحن خاص.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعزيز حركة السبابة والابهام وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة السابعة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	القسم ـ ساحة المدرسة.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ أن يستطيع التلميذ من التحكم في جسمه. ـ أن يستطيع اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	مجموعة من الصور.	معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه الجلسات وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		

الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التعزيز .

الأنشطة

محتوى النشاط 01:

تعطي الباحثة مجموعة من الصور لتلاميذ وتعطي لهم تعليمات:

رسم دائرة حول الحيوانات التي تنظر إلى اليمين.

رسم دائرة حول الحيوانات التي تنظر إلى اليسار باللون الأحمر.

تلوين اليد اليمنى للولد باللون الأخضر، واليد اليسرى للبنت باللون الأصفر.

محتوى النشاط 02:

في النشاط الثاني أيضا تعطي الباحثة مجموعة من التعليمات للتلاميذ: امشي باتجاه اليمين مع البدء بالرجل اليمنى، امشي حو اليسار والبدء بالرجل اليسرى ثم العكس....

لف باتجاه اليسار، لف باتجاه اليمين، ارفع يدك اليمنى ، ارفع يدك اليسرى ، اجلس على يمين محمد مثلا .... اجلس على يسار خالد.

معيار الأداء	أن يستطيع التلميذ اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.
التقويم	في نهاية الجلسة يكون تقويم بحيث تقوم الباحثة برسم دائرتين وتكون في ساحة المدرسة وتعطي التعليمة بالقفز على الدائرة اليمنى لك مرة والدائرة التي على يسارك مرتين.
التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على اكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم وتعميم الهدف في البيت والمدرسة والشارع وحياته اليومية.

الجلسة الثامنة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة تقييمية للجلسات السابقة (26، 27)	ساحة المدرسة.	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه		معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلستين (31 ، 32) في النشاط 01: تقوم الباحثة بجلب دوائر كبيرة ووضعها بشكل منحني ويقوم التلاميذ بالقفز برجله اليمنى عندما تكون الدائرة على يمينه ويقوم بالقفز برجله اليسرى عندما تكون الدائرة على يساره. ,,أثناء التناوب نطلب من التلاميذ حمل كرات الصغيرة ووضعها في المكان المخصص لها.		
معيار الأداء	أن يتعلم التلميذ التحكم في حركة السبابة والإبهام واكتساب الجانبية والتعرف على جهة المسيطرة من الجسم.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

الجلسة التاسعة والعشرين		
عنوان الجلسة	**مكان تنفيذ الجلسة**	**المدة**
جلسة حوصلة وتقييم للمكتساب السابقة	القسم	60 دقيقة.
الأهداف السلوكية	**الأدوات المستخدمة**	**المعززات المفترضة**
ـ مراجعة جميع النشاطات السابقة ـ زيادة قوة التذكر للنشاطات السابقة ـ إعطاء نشاطات وترك التلميذ يقوم بالحل لوحده لمعرفة نقاط الضعف لديه		معزز لفظي " برافو " ـ معزز اجتماعي" كالتصفيق ويكون من خلال الإجابة الصحيحة للتلميذ"
التهيئة		
تقوم الباحثة بتجهيز المكان الذي سيطبق فيه جلسة التقييم وهو القسم بحيث يجهز بطريقة يسهل توضيح الهدف للتلميذ وتكون بمساعدة المعلمات أيضا، وتكون بإحضار الوسائل التي تساعد على عملية التركيز.		
الفنيات المستخدمة: المناقشة والحوار ـ التحليل ـ التذكر ـ التعزيز.		
الأنشطة التقييمية		
تقييم الجلسات السابقة: تقديم بطاقة حوصلية للجلسات السابقة، تضم تلخيص للنشاطات السابقة		
معيار الأداء	أن يتمكن من تذكر بعض النشاطات السابقة.	

التعميم	تزويد الأهل بخطة العمل نفسها المتبعة مع الباحثة وذلك للمساعدة على تعميم الهدف في البيت والمدرسة وفي حياته اليومية.

ملحق رقم (03):

قائمة الأساتذة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين لجميع أدوات الدراسة

اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص
رابح شليحي	محاضر –أ–	التربية الخاصة
زهرة حميدة	محاضر –أ–	علوم التربية
عباسي سعاد	أستاذة تعليم عالي	علوم التربية
صبرينة داوي	أستاذ مساعد	التربية الخاصة
لعزالي صليحة	محاضر –أ–	قياس نفسي
واكد رابح	محاضر –أ–	علوم التربية
توازي فضيلة	محاضر –أ–	التربية الخاصة
جهيدة غزالي	أستاذ مساعد	أرطفونيا
شهرزاد خالي	مختصة نفسانية لدى مديرية التضامن الإجتماعي	التربية الخاصة
نسيمة بوزيان	مختصة نفسانية لدى مديرية التضامن الإجتماعي	عيادي

ملحق رقم (04):

نتائج نظام الـ SPSS

Tabuler

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
Entrée	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Syntaxe		CTABLES /VLABELS VARIABLES=قبلي كلي بعدي مجموعات DISPLAY=LABEL /TABLE يقبلي كل [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + بعدي كلي [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY مجموعات /CATEGORIES VARIABLES=مجموعات ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE TOTAL=YES POSITION=AFTER.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

	مجموعات							
	تجريبية			ضابطة			Total	
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne
قبلي كلي	11	25,00	5,53	11	18,52	2,78	22	21,76
بعدي كلي	11	55,68	2,26	11	19,55	3,88	22	37,61

	مجموعات
	Total
	Ecart-type
قبلي كلي	5,41
بعدي كلي	18,75

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 12:29:42
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\للتصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=مجموعات(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=بعدي قبلي كلي كلي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00

Temps écoulé	00:00:00,00

Statistiques de groupe

	مجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
قبلي كلي	تجريبية	11	25,0000	5,53399	1,66856
	ضابطة	11	18,5227	2,78490	,83968
بعدي كلي	تجريبية	11	55,6818	2,26134	,68182
	ضابطة	11	19,5455	3,88397	1,17106

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
قبلي كلي	Hypothèse de variances égales	6,534	,019	3,468	20
	Hypothèse de variances inégales			3,468	14,760
بعدي كلي	Hypothèse de variances égales	3,199	,089	26,667	20
	Hypothèse de variances inégales			26,667	16,081

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
قبلي كلي	Hypothèse de variances égales	,002	6,47727	1,86793
	Hypothèse de variances inégales	,004	6,47727	1,86793
بعدي كلي	Hypothèse de variances égales	,000	36,13636	1,35509
	Hypothèse de variances inégales	,000	36,13636	1,35509

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
قبلي كلي	Hypothèse de variances égales	2,58084	10,37370
	Hypothèse de variances inégales	2,49023	10,46432
بعدي كلي	Hypothèse de variances égales	33,30970	38,96303
	Hypothèse de variances inégales	33,26488	39,00785

Tableaux croisés

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition des manquantes	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Dimensions requises	
	Cellules disponibles	

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 12:53:25
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\التصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Gestion des valeurs manquantes	Définition des manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque tableau sont basées sur l'ensemble des observations ayant des donnéees valides dans l'intervalle spécifié pour toutes les variables de chaque tableau.

Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=ضابطة ضابطة بعدي قبلي BY ضابطة جنس /FORMAT=AVALUE TABLES /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00
	Dimensions requises	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
ضابطة * جنس قبلي ضابطة	11	50,0%	11	50,0%	22	100,0%
يضابطة * جنس بعد ضابطة	11	50,0%	11	50,0%	22	100,0%

Tableau croisé ضابطة ضابطة * جنس قبلي

Effectif

		ضابطة جنس		Total
		ذكر	أنثى	
ضابطة قبلي	12,50	1	0	1
	15,00	1	0	1
	17,50	1	0	1
	18,75	2	2	4
	20,00	1	1	2
	21,25	1	0	1
	22,50	0	1	1
Total		7	4	11

Tableau croisé ضابطة ضاطة * جنس بعدي

Effectif

		ضابطة جنس		Total
		ذكر	أنثى	
ضاطة بعدي	13,75	0	1	1
	15,00	1	0	1
	16,25	1	0	1
	17,50	0	1	1
	18,75	2	0	2
	20,00	1	0	1
	21,25	1	0	1
	23,75	1	0	1
	25,00	0	2	2
Total		7	4	11

Tabuler

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 12:54:19
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\التصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Syntaxe		CTABLES /VLABELS VARIABLES= قبليضابطة بعديضاطة جنسضابطة DISPLAY=LABEL /TABLE قبليضابطة [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + بعديضاطة [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY جنسضابطة /CATEGORIES VARIABLES=جنسضابطة ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00

Temps écoulé	00:00:00,00

	جنس ضابطة					
	ذكر			أنثى		
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type
قبلي ضابطة	7	17,68	3,01	4	20,00	1,77
بعدي ضاطة	7	19,11	2,95	4	20,31	5,63

Tabuler

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 12:56:04
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\للتصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Syntaxe		CTABLES /VLABELS VARIABLES= قبلي تجريبية بعدي تجريبي جنس تجريبي DISPLAY=LABEL /TABLE قبلي تجريبية [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] + بعدي تجريبي [COUNT F40.0, MEAN, STDDEV] BY جنس تجريبي /CATEGORIES VARIABLES= جنس تجريبي ORDER=A KEY=VALUE EMPTY=INCLUDE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

[Ensemble_de_données0] D:\doctorat\meriem\للتصحيح\calcul.sav

	جنس تجريبي					
	ذكر			أنثى		
	Effectif	Moyenne	Ecart-type	Effectif	Moyenne	Ecart-type
قبلي تجريبية	6	27,29	5,44	5	22,25	4,71
بعدي تجريبي	6	54,58	1,29	5	57,00	2,59

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 18:45:12
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\للتصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.

Syntaxe	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse. T-TEST PAIRS=قبلي تجريبية قبلي ضابطة WITH بعدي تجريبي بعدي ضابطة (PAIRED) /CRITERIA=CI(.9500) /MISSING=ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	قبلي تجريبية	25,0000	11	5,53399	1,66856
	بعدي تجريبي	55,6818	11	2,26134	,68182
Paire 2	قبلي ضابطة	18,5227	11	2,78490	,83968
	بعدي ضابطة	19,5455	11	3,88397	1,17106

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	قبلي تجريبية & بعدي تجريبي	11	-,050	,884
Paire 2	قبلي ضابطة & بعدي ضابطة	11	-,242	,474

Test échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence
				Inférieure

Paire 1	قبلي تجريبية – بعدي تجريبي	-30,68182	6,08183	1,83374	-34,76765
Paire 2	قبلي ضابطة – بعدي ضاطة	-1,02273	5,29794	1,59739	-4,58193

Test échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Intervalle de confiance 95% de la différence			
		Supérieure			
Paire 1	قبلي تجريبية – بعدي تجريبي	-26,59599	-16,732	10	,000
Paire 2	قبلي ضابطة – بعدي ضابطة	2,53648	-,640	10	,536

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 19:04:52
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\التصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1

	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=جنس تجريبي(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=بعدي تجريبي /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques de groupe

	جنس تجريبي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
بعدي تجريبي	ذكر	6	54,5833	1,29099	,52705
	أنثى	5	57,0000	2,59206	1,15920

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
بعدي تجريبي	Hypothèse de variances égales	1,261	,291	-2,018	9
	Hypothèse de variances inégales			-1,898	5,632

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
بعدي تجريبي	Hypothèse de variances égales	,074	-2,41667	1,19767
	Hypothèse de variances inégales	,110	-2,41667	1,27339

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
بعدي تجريبي	Hypothèse de variances égales	-5,12598	,29265
	Hypothèse de variances inégales	-5,58255	,74922

Tableaux croisés

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition des manquantes	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	
	Dimensions requises	
	Cellules disponibles	

Remarques

Résultat obtenu		14-FEB-2023 19:36:39
Commentaires		
Entrée	Données	D:\doctorat\meriem\التصحيح\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	22
Gestion des valeurs manquantes	Définition des manquantes	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque tableau sont basées sur l'ensemble des observations ayant des donnéees valides dans l'intervalle spécifié pour toutes les variables de chaque tableau.
Syntaxe		CROSSTABS /TABLES=تجريب كلي BY مجموعة تجرييبه /FORMAT=AVALUE TABLES /STATISTICS=ETA /CELLS=COUNT /COUNT ROUND CELL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,00
	Dimensions requises	2
	Cellules disponibles	174734

Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
تجريب كلي * مجموعة تجريب	22	100,0%	0	0,0%	22	100,0%

Tableau croisé تجريب كلي * مجموعة تجريب

Effectif

		مجموعة تجريب		Total
		قبلي	بعدي	
تجريب كلي	17,50	3	0	3
	22,50	1	0	1
	26,25	2	0	2
	27,50	2	0	2
	28,75	1	0	1
	30,00	1	0	1
	33,75	1	0	1
	52,50	0	2	2
	53,75	0	1	1
	55,00	0	3	3
	56,25	0	1	1
	57,50	0	2	2
	58,75	0	2	2
Total		11	11	22

Mesures directionnelles

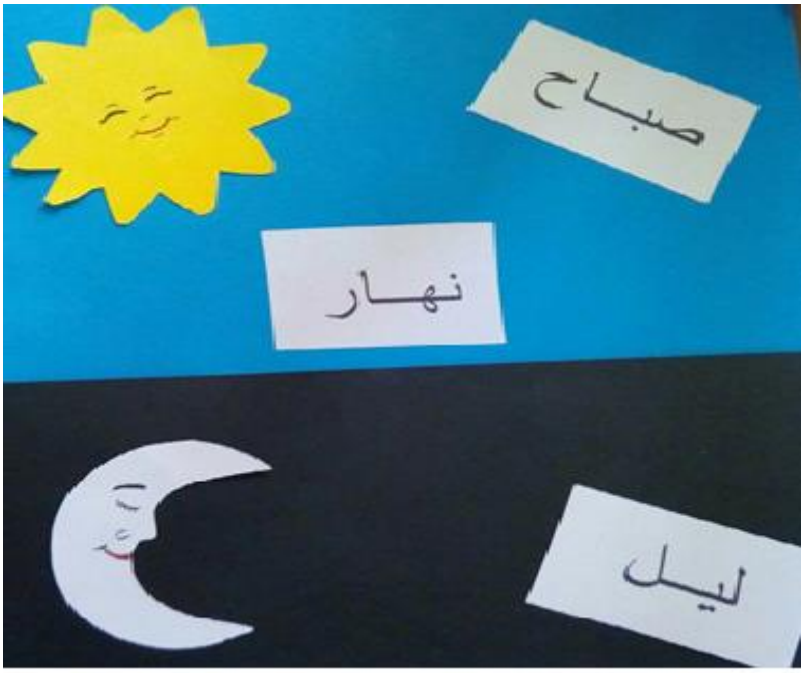
			Valeur
Nominal par Intervalle	Eta	تجريب كلي dépendant	,967
		مجموعة تجريب dépendant	1,000

ملحق رقم (05):

أدوات إستبيان مهارات المعرفة العامة والبرنامج الإرشادي


أيام الأسبوع
السبت
الأحد
الإثنين
الثلاثاء
الأربعاء
الخميس
الجمعة


الأمس
اليوم
الغد

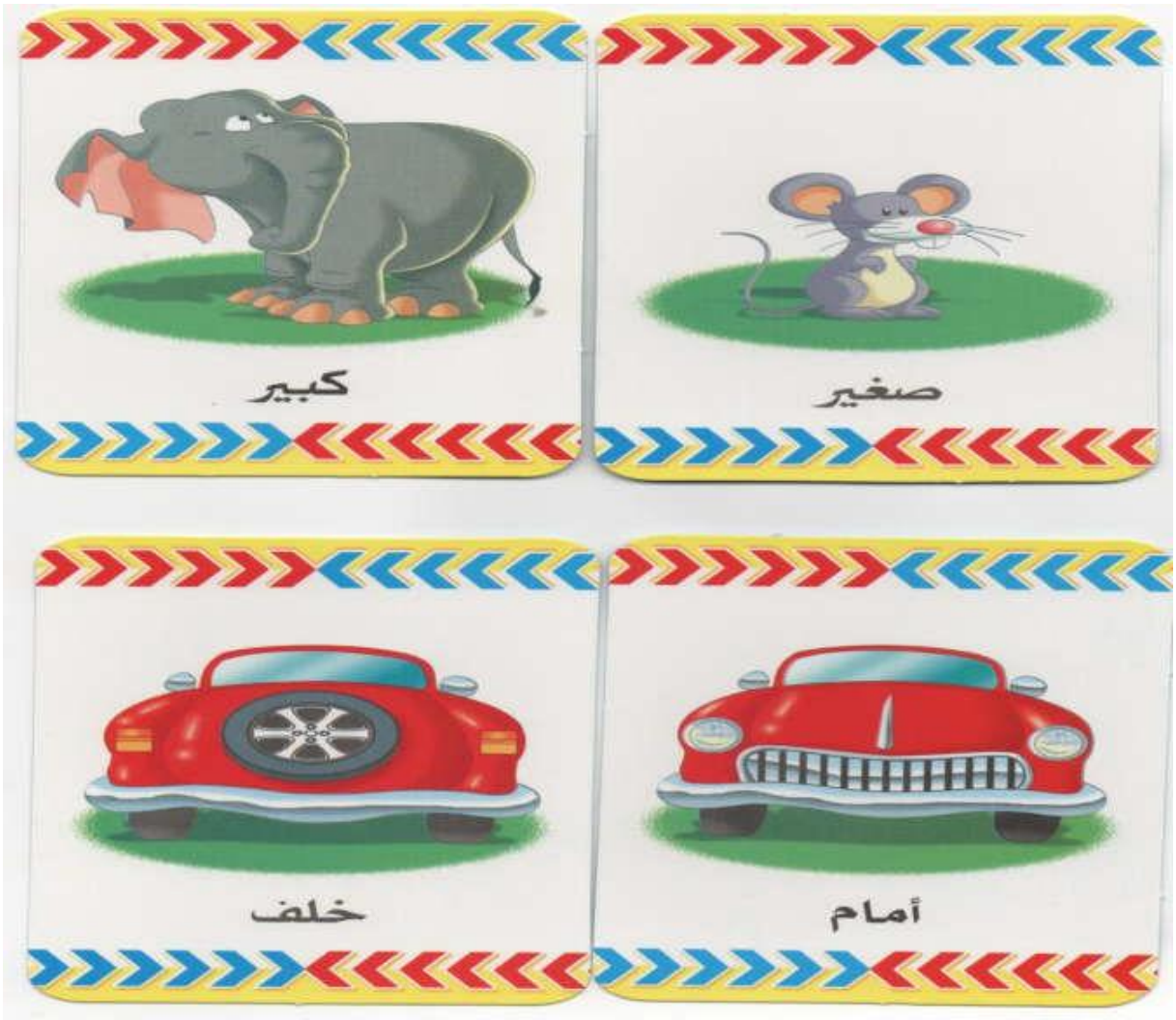

صباح
نهار
ليل


غيمة
صباح
شمس
نهار
ليل


يشاهد والدي شاشة التلفاز
يستلقي ماجد على العشب
يتأمل القمر الكون.
يتلهف مراد إلى المدرسة كل
يستيقظ أخي أمين من النوم.
يغسل أخي بلال الخضرة.
يغني ياسمين بخديجة
المنزل.






كبير
صغير
خلف
أمام


تحت
فوق
داخل
خارج


طويل
قصير
مليء
فارغ


بعيد
قريب
مفتوح
مغلق





















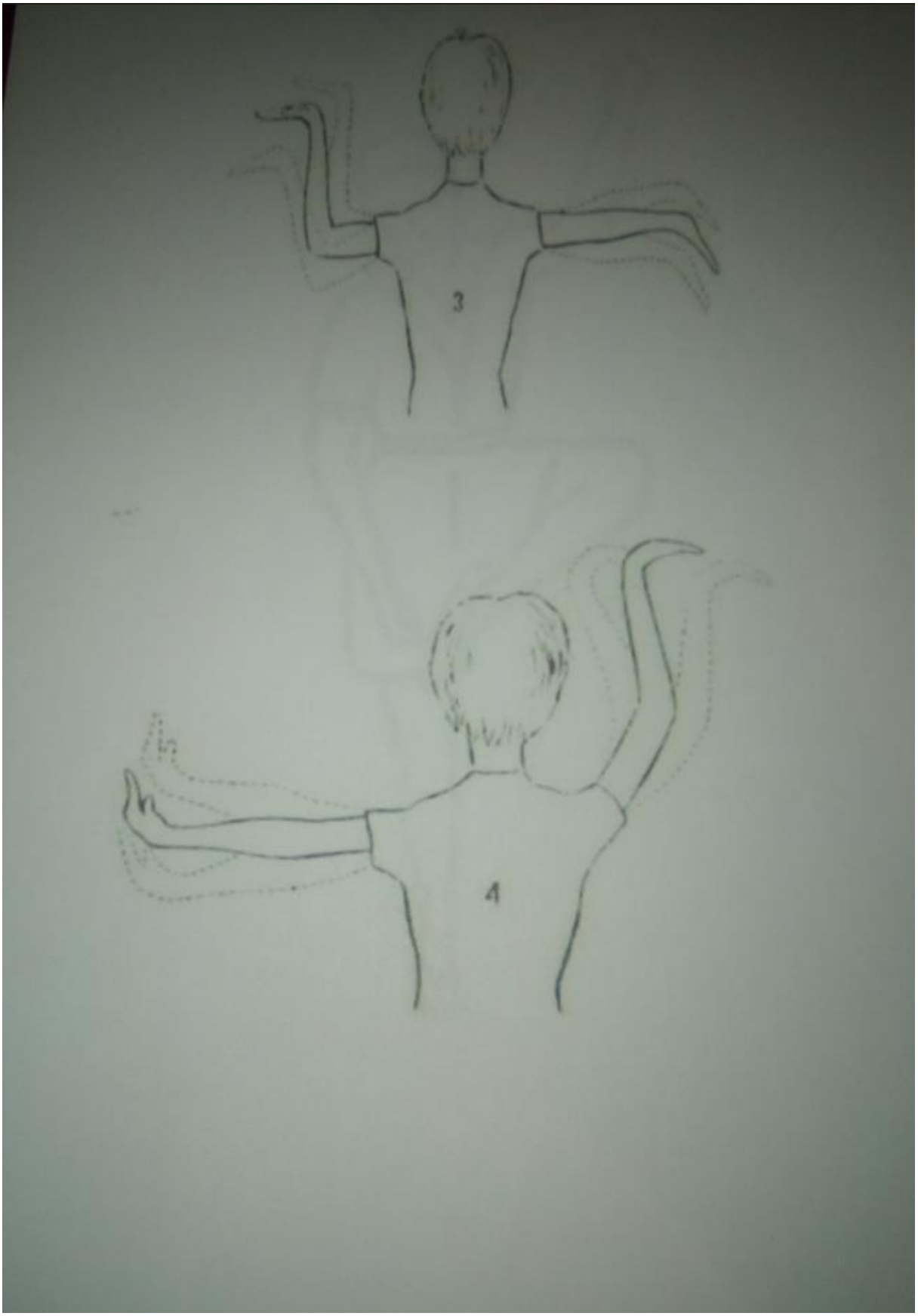




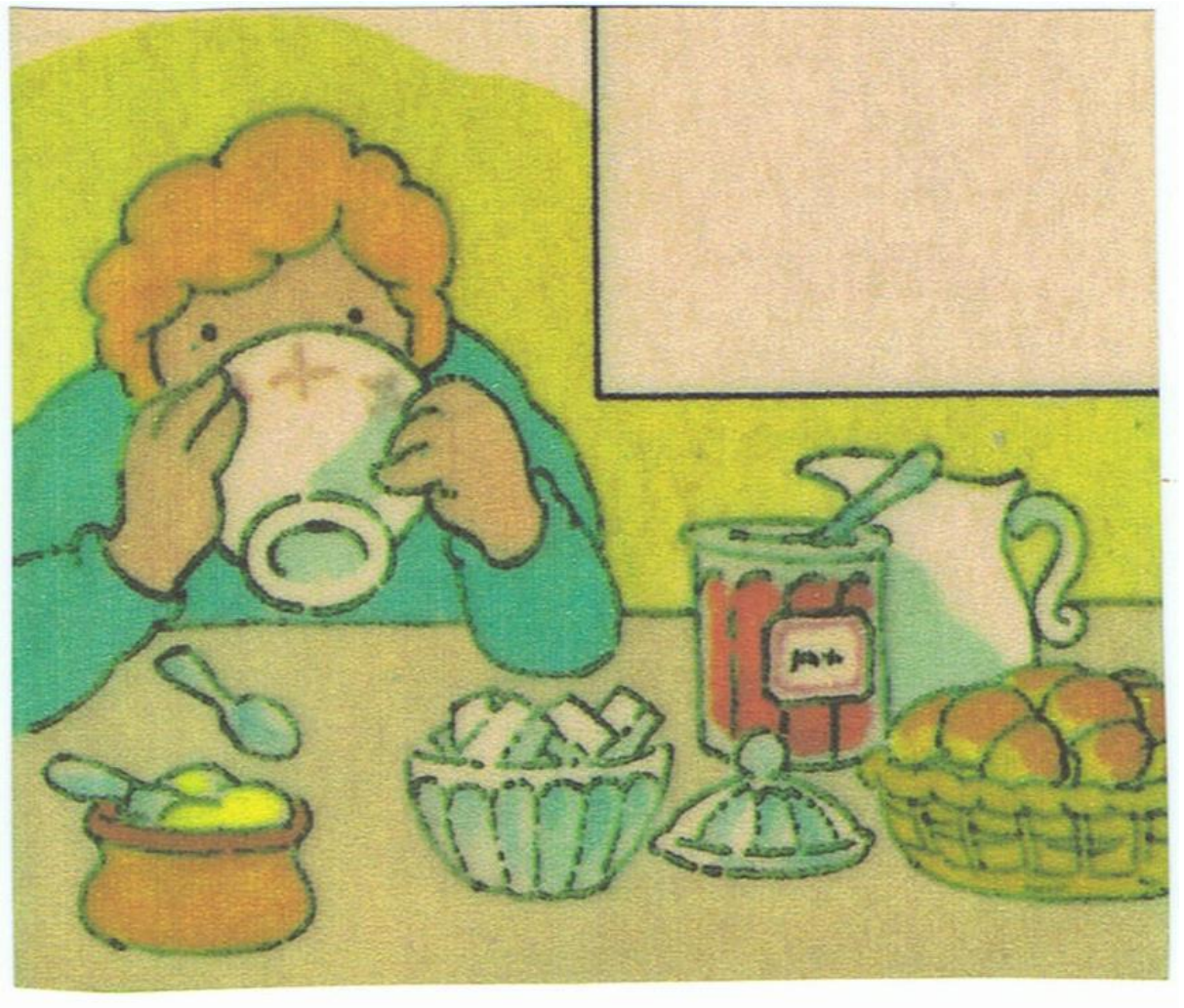
وضعية الجسم في الفضاء

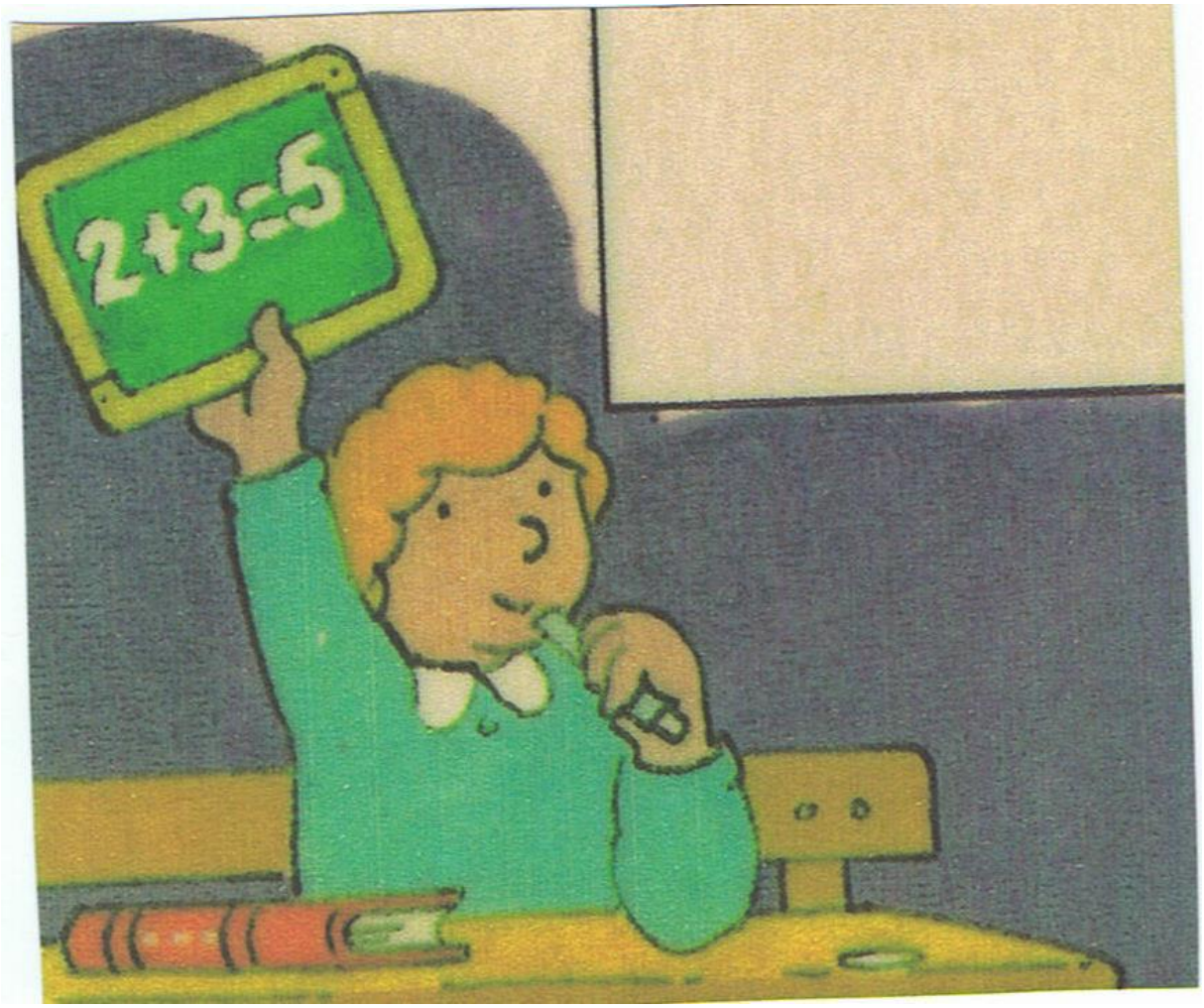


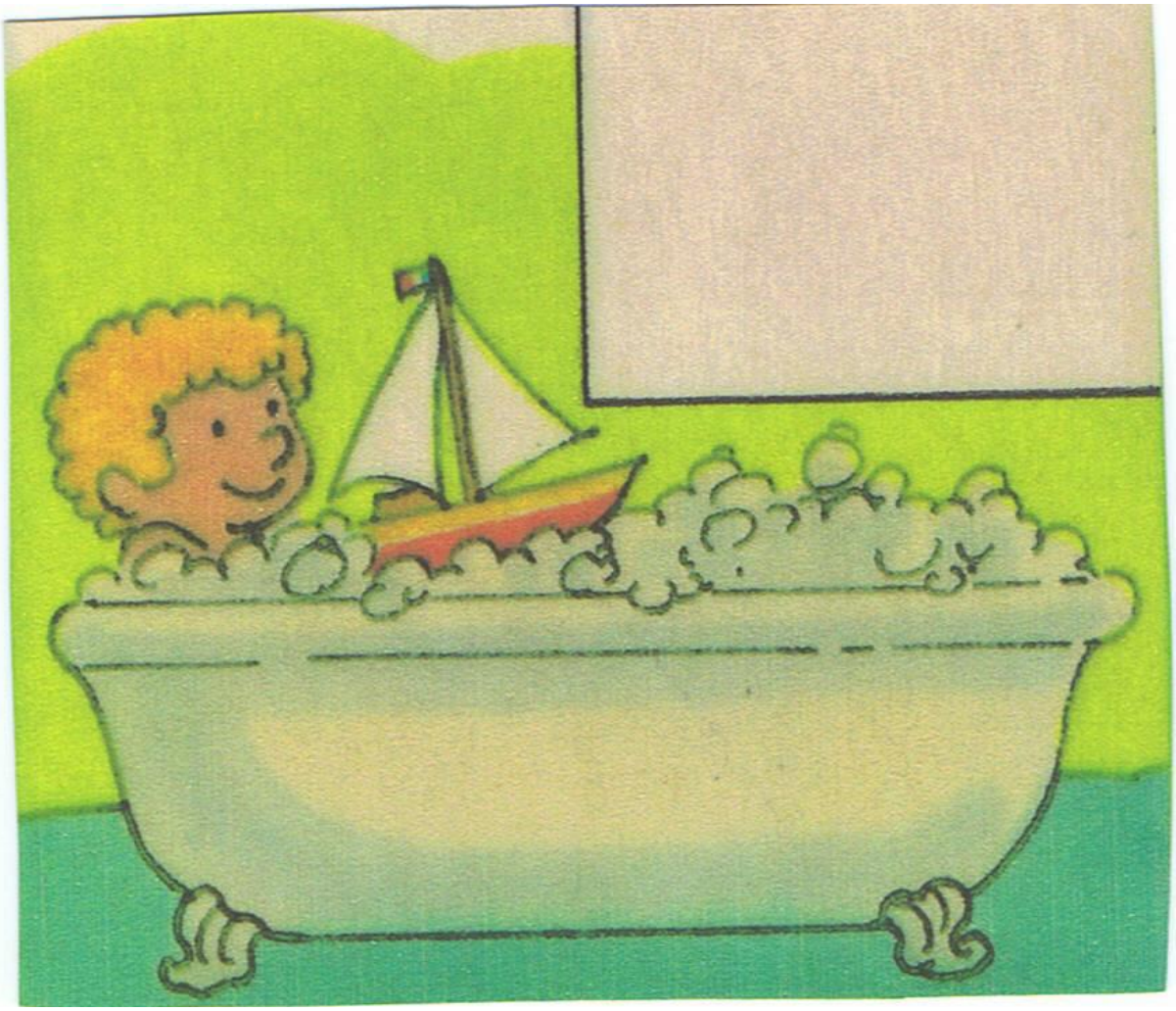



3
4

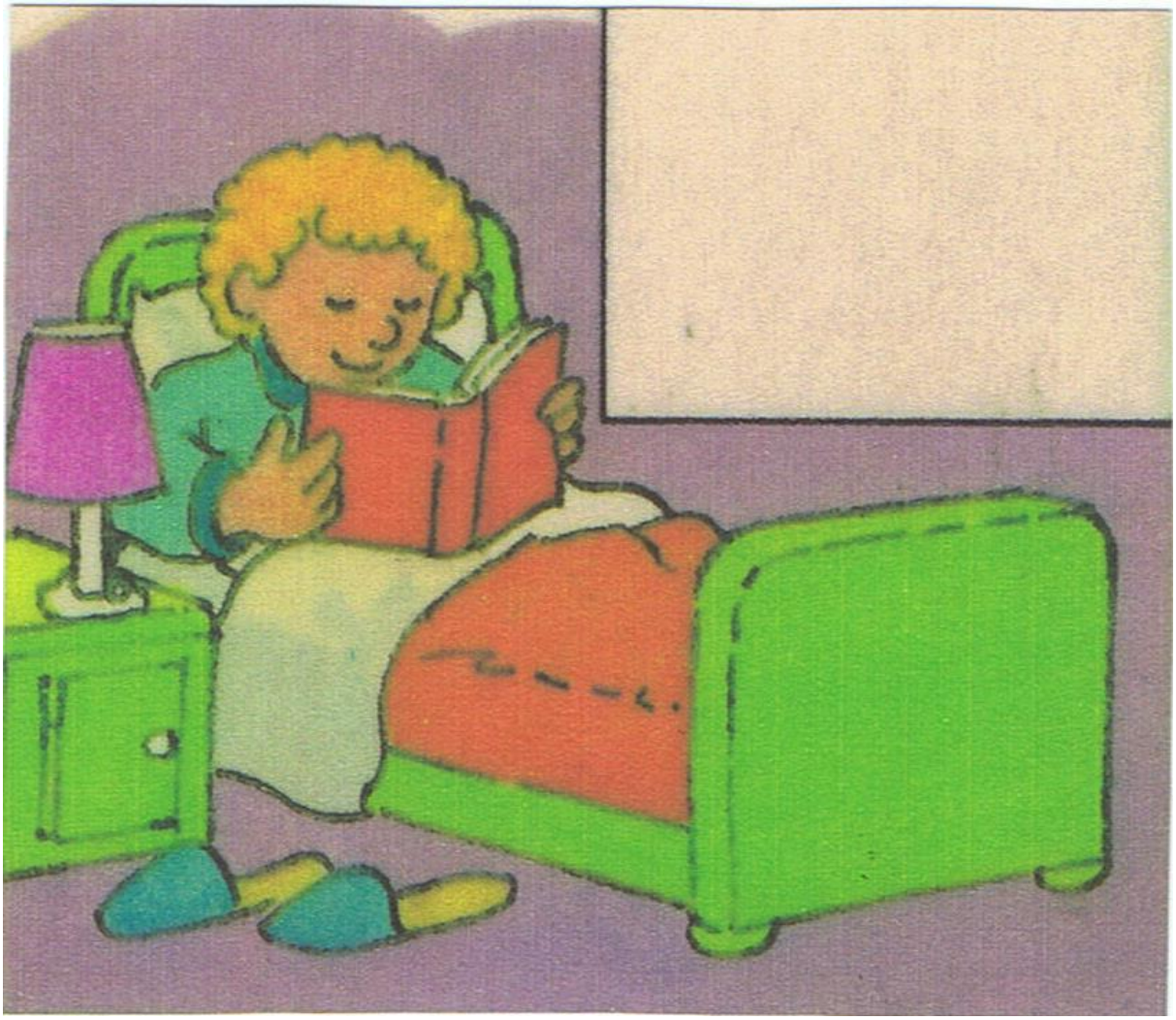


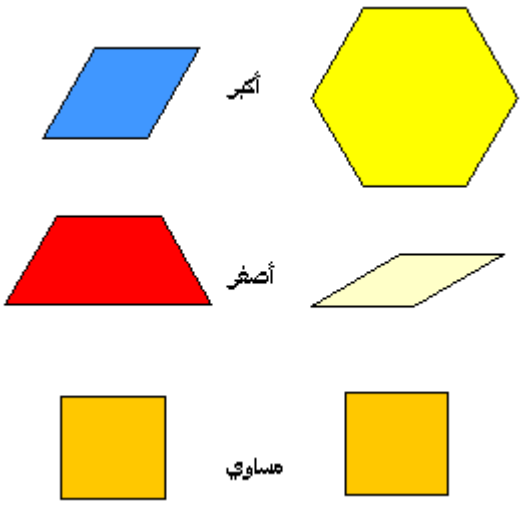



2+3=5







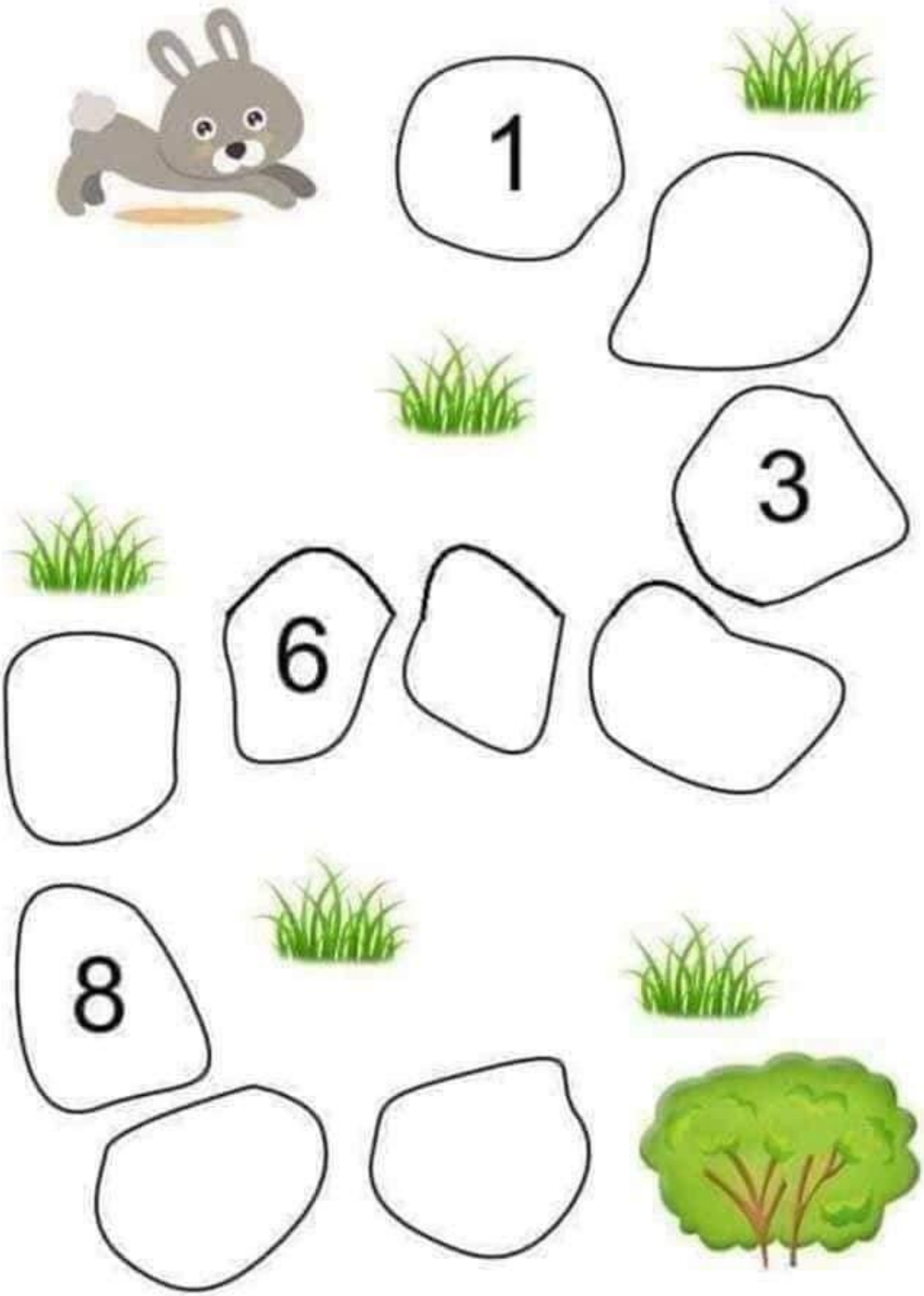

أكبر
أصغر
مساوي










1
3
6
8