الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

دور برنامج المونتيسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين

-دراسة ميدانية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بتمزقيدة - المدية -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص إرشاد والتوجيه

إعداد الطالبتان

نقيب الضاوية

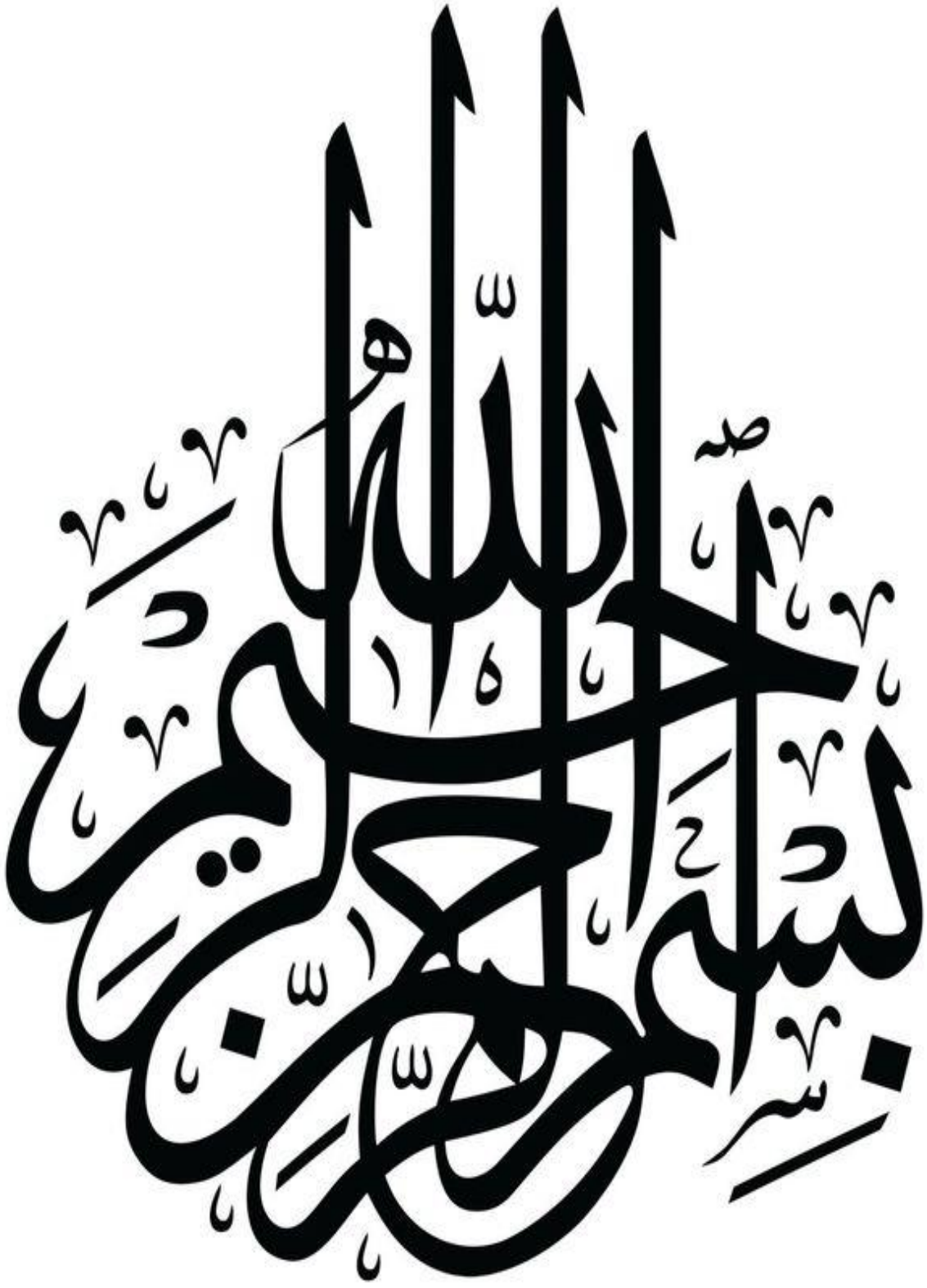
شاغة خيرة

تحت إشراف الدكتورة:

بن يوسف أمال

السنة الجامعية

2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والعرفان

يقول الله تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَاشْكُرُوا لِلَّهِ إِنْ كُنْتُمْ إِيَّاهُ تَعْبُدُونَ ﴾ (البقرة/ 172) .

ويقول صلى الله عليه وسلم ﴿ من لم يشكر الناس لم يشكر الله ﴾

نحمد الله حمدا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، ونشكره على توفيقه لنا على إنجاز هذا العمل، ثم الشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة توازي فضيلة التي لم تتوانى في تقديم أرائها الصائبة لنا حتى تم انجاز هذا العمل .

ونشكر كل من ساعدنا في إتمام الجانب الميداني للدراسة، سيدة دقداق حسيبة الأخصائية النفسية البيداغوجية بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالمدية . السيد بن لعمودي عادل مربي متخصص بالمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا بالبرواقية، والأستاذة لحول فايزة التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها وإرشاداتها . وكذا الأهل والأصدقاء .

لكل هؤلاء منا جميعا جزيل الشكر والتقدير

الشكر والعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم

الحمد لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وإمتنانه ونشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تعظيما لشأنه ونشهد أن سيدنا ونبينا محمد عبده ورسوله الداعي إلى رضوانه صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وأتباعه وسلم.

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على توفيقه لنا لإتمام هذا البحث المتواضع نتقدم بجزيل الشكر إلى الوالدين العزيزين الذين أعانونا وشجعونا على الإستمرار في مسيرة العلم والنجاح وإكمال الدراسة الجامعية والبحث كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى من شرفتنا بإشرافها على مذكرة بحثي الأستاذة الدكتورة "بن يوسف أمال" التي لن تكفي حروف هذه المذكرة بصبرها الكبير علينا ولتوجيهاتها العلمية التي لا تقدر بثمن والتي ساهمت بشكل كبير في إتمام وإستكمال هذا العمل إلى كل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية وكما نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على إنجاز وإتمام هذا العمل.

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمه علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحت

الاهداء

من قال أنا لها "نالها"

أهدي هذا النجاح لنفسي أولا ثم إلى كل من سعى معي لإتمام هذه المسيرة.

ها أنا اليوم أقف على عتبة تخرجي اقطف ثمار تعبي، فاللهم لك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لأنك وفقتني على اتمام العمل أهدي هذا العمل:

إلى المرأة التي صنعت من فتاة طموحة، قدوتي الأولى التي منها تعرفت على القوة (أمي) أطال الله في عمرك بالصحة والعافية.

إلى ذلك الرجل العظيم الذي أخرج أجمل ما في داخلي وشجعني دائما للوصول إلى طموحاتي وبذل كل ما بوسعه ولم يبخل (أبي) أدامك الله وأطال في عمرك.

إلى من شد الله بهم عضدي فكانوا خير معين وكلما أوشكت أن أتعثر كانوا خير السند "إخوتي" والله الشكر كله فالحمد لله رب العالمين.

خيرة

الاهداء

من قال أنا لها "نالها"

لم تكن الرحلة قصيرة ولا ينبغي لها أن تكون، لم يكن الحلم قريبا ولا الطريق كان محفوف بالتسهيلات، لكنني فعلتها ونلتها .

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا، الذي بفضلهما أنا اليوم أنظر إلى حكما طال انتظاره وقد أصبح واقعا أفتخر به .

إلى ملاكي الطاهر، وقوتي بعد الله، داعمتي الأولى والأبدية "أمي" أهديك هذا الانجاز الذي لولا تضحياتك لما كان له وجود، ممتنة لأن الله قد اصطفاك لي من البشر أما يا خير شد وعوض .

إلى من مدو أيديهم دون كلل ولا ملل وقت ضعفي "إخوتي" أدامكم الله ضلعا ثابتا لي .

إلى من يذكرون بقوتي ويقفون خلفي كظلي "أولاد أخواتي"

أدامكم الله جميعا لي ،

الضاوية

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن دور برنامج المنتسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة النظر المربين، استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وتم اجراء الدراسة على عينة شملت (30) من مربين متخصصين بـ المركز النفسي البيداغوجي بتمزقيدة وذراع السمار بولاية المدية. تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة.

ولجمع البيانات في دراستنا هذه ثم اعتماد على أداة الاستبيان ثم تصميمها بغرض قياس دور برنامج منتسوري في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة النظر المربين. وقد اسفرت الدراسة الحالية على النتائج التالية:

لبرنامج منتسوري دور في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة نظر المربين.

الكلمات المفتاحية: برنامج منتسوري، التخلف العقلي، الإنتباه، الإدراك.

Abstract:

The study aimed to try to reveal the role of the Montessori programme in the development of attention and cognitive skills in mentally retarded children who are capable of learning from the educators' point of view, we used the descriptive method, and the study was conducted on a sample of (30) specialized educators at the Psycho-Pedagogical Centre in Tamezidah, Medea State.

They were selected by a simple random method.

In order to collect data in this study, a questionnaire tool was used and then designed to measure the role of the Montessori programme in developing attention and cognitive skills in mentally retarded children who are amenable to learning from the educators' point of view. The current study yielded the following results:

The Montessori programme has a role in the development of attention and cognitive skills in mentally retarded children with learning disabilities from the perspective of educators.

Keywords : Montessori programme, mental retardation, cognitive processes.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الشكر والعرفان	
الإهداء	
الملخص بالعربية والإنجليزية	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
1. الإشكالية	2
2. فرضيات الدراسة	4
3. أهمية الدراسة	4
4. أهداف الدراسة	5
5. مفاهيم الدراسة	5
6. الدراسات السابقة	6
الفصل الثاني: التخلف العقلي	
تمهيد	33
1. مصطلح التخلف العقلي	34

2. تعريف التخلف العقلي	34
3. أسباب التخلف العقلي	35
4. تشخيص التخلف العقلي	37
5. تصنيف التخلف العقلي	38
6. مستويات التخلف العقلي	39
خلاصة الفصل	45
الفصل الرابع : العمليات المعرفية	
تمهيد	47
المبحث الأول: الإدراك	
1. مفهوم الإدراك	48
2. العوامل المؤثرة في الإدراك	49
3. خطوات الإدراك	51
4. نظريات الإدراك	52
5. خصائص الإدراك	54
المبحث الثاني : الإحساس	

تمهيد	55
1. تعريف الإحساس	55
2. سيكولوجية الإحساس	56
3. أنواع الإحساس	57
4. خطوات الإحساس	57
5. كيفية حدوث الإحساس	57
المبحث الثالث : الإنتباه	
تمهيد	60
1. تعريف الإنتباه	60
2. أنواع الإنتباه	60
3. خصائص الإنتباه	61
4. مراحل الإنتباه	63
5. أشكال الإنتباه	64
6. وظائف الإنتباه	64
خلاصة الفصل	66

الفصل الرابع : برنامج منتسوري	
تمهيد	68
نبذة عن ماريا منتسوري	69
إسهامات منتسوري التربوية	70
مفهوم برنامج منتسوري	72
أهمية برنامج منتسوري	73
المبادئ العامة لطريقة منتسوري	74
مراحل التعليم لدى منتسوري	76
خلاصة الفصل	82
الفصل الخامس :إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	85
أولا: الدراسة الاستطلاعية	
1. مفهوم الدراسة الإسطلاعية	86
2. أهداف الدراسة الإستطلاعية	86
3. عينة الدراسة الإستطلاعية	86

4. نتائج الدراسة الإستطلاعية	87
ثانيا: الدراسة الأساسية	
1. منهج الدراسة	88
2. الحدود المكانية والزمانية للدراسة	88
3. عينة الدراسة	88
4. أدوات الدراسة	89
5. الخصائص السيكومترية للإستبيان	90
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة	93
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتئج الدراسة	
1. التحقق من طبيعة توزيع بيانات الدراسة	95
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية	96
3. مناقشة نتائج الفرضية	97
4. الإستنتاج العام	98
خاتمة	100
قائمة المراجع	102

الملاحق	107

قائمة الجداول

رقم	عنوان
1	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسية الاستطلاعية
2	يوضح توزيع وخصائص أفراد العينة من حيث الجنس
3	مصفوفة ارتباطات بنود المقياس (الاتجاه نحو القياس) مع درجته الكلية
4	تحديد اعتدالية توزيع بيانات الدراسة

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
1.	قائمة المحكمين
2.	نموذج الاستبيان
3.	جداول SPSS

مقدمة

مقدمة

تعتبر ظاهرة التخلف العقلي من الظواهر المألوفة، ولا يكاد مجتمع يخلو منها، حيث تلقى الاهتمام من جانب المجتمعات والمؤسسات والمنظمات الدولية. وتقع الإعاقة العقلية ضمن اهتمام فئات مهنية مختلفة ولهذا فقد حاول المختصون في ميادين الطب والاجتماع والتربية وغيرهم التعرف عليها من حيث طبيعتها ومسبباتها وطرق والوقاية منها وأفضل السبل الرعاية الأشخاص المعاقين عقليا. ولم يتوقف الأمر عند ذلك، فقد استدعى التوسع الكبير في الخدمات المقدمة للمعاقين عقليا وتنوع تلك الخدمات قيام المجتمعات المختلفة بوضع الضوابط والمعايير التي تحدد أهلية الفرد للاستفادة من تلك الخدمات.

تؤثر الإعاقة على قدرة الطفل العقلية، واكتساب المعارف والتعبير عنها، وقد يتجلى ذلك في صعوبة التركيز وقصور في الإدراك أو التذكر أو تعميم المعارف والمهارات. وقد تظهر الإعاقات المعرفية عند الأطفال الذين يعانون تخلف عقلي، أو إعاقات تعلم، أو إصابة دماغية شديدة. وهؤلاء الأطفال عادة ما تنمو مهاراتهم الأكاديمية بدرجة أبطأ من غيرهم، فيحتاجون الى وقت أطول لتأدية الأنشطة الأكاديمية ويحتاجون لقدر أكبر من الممارسة والتكرار. فإذا كان الطفل العادي يستطيع الانتهاء من ورقة تدريبات في مسائل حسابية في عشرين دقيقة، فإن الطفل الذي يعاني إعاقة عقلية قد يحتاج ضعف هذا الوقت للانتهاء منها. وقد لا يصل هؤلاء الأطفال إلى مستوى من النمو يسمح بالتفكير التجريدي، ويحتاجون إلى خبرات ملموسة لفهم المفاهيم والمهارات وتذكرها.

لذلك طورت برامج وأساليب خاصة تهدف إلى تعليمهم وتنمية مهاراتهم وارتقائهم الاجتماعي، وتوسيع مداركهم، وزيادة حصيلتهم اللغوية والمعرفية. وكذا مهارات الانتباه والإدراك. نذكر منها:

تطبيقات أسلوب منتسوري حيث اتبعت الطريقة العلمية لمراقبة النظام البيولوجي لنمو الأطفال بهدف تصميم منهج تعليمي يراعي الإمكانيات و الخصوصيات الفردية لكل طفل، و يتجلى أساس هذه الطريقة في توفير وسائل التربية الذاتية في بيئة الطفل، و يشترط فيها أن تكون طبيعية قادرة على إثارة اهتمام الطفل..

وفي هذا السياق لابد من الإشارة إلى القاعدة المنتسورية التي تقول : " يساعد النظام الخارجي في بناء النظام الداخلي "و تطبق هذه القاعدة في الفصول من خلال تجهيز أدوات التعليم بحسب المواضيع التعليمية، وتنظيم الأدوات بحسب تتابع تقديمها من السهل إلى الصعب ومن الرمز إلى المجرد.

التعليم حسب منهج مونتيسوري التعليمي يجب أن يكون فعالا وداعما وموجها لطبيعة الطفل، باستخدام نظام بسيط من التعليم والابتعاد عن تراكم المعلومات والتلقين والحفظ، لأن الطفل يجب أن يتعرف على العالم من حوله من خلال حواسه.

فنظرا لأهمية هذه الفئة في المجتمع ومن أجل الإحاطة بالموضوع من كل الجوانب تم الاعتماد على المنهجية التالية:

الفصل الأول: احتوى على إطار النظري للدراسة والمتمثل في: إشكالية، تساؤلات، فرضيات، أهمية الدراسة وأهدافها، كما ظم المفاهيم الأساسية للدارسة (إجرائيا وثم إلى أهم الدراسات السابقة)

الفصل الثاني: ظم هذا الفصل الجانب النظري للمتغير التخلف العقلي ومايتعلق به كان كالتالي تمهيد مفهوم التخلف العقلي ، أسباب التخلف العقلي ، تشخيص التخلف العقلي ،تصنيف التخلف العقلي ،مستويات التخلف العقلي ، خلاصة الفصل .

الفصل الثالث: التطرق إلى المتغير ألا وهو العمليات المعرفية .

م1: الإدراك: مفهوم الإدراك، العوامل المؤثرة في الإدراك، خطوات الإدراك، نظريات الإدراك، خصائص الإدراك .

م2: سيكولوجيّة الإحساس، أنواع الإحساسات، كيفية حدوث الإحساس .

م3: الانتباه: مفهوم الانتباه، أنواع الانتباه، خصائص الانتباه، مراحل الانتباه، وظائف الانتباه، أشكال الانتباه .

م4: الذاكرة: مفهوم الذاكرة، أنواع الذاكرة، العوامل التي تؤثر على الذاكرة، العمليات العقلية في الذاكرة .

وأخيرا خلاصة الفصل .

الفصل الرابع: احتوى الفصل الرابع على تمهيد نبذة عن ماريا منتسوري إسهامات مونتيسوري التربوية مفهوم منهج المنتسوري+ المبادئ العامة للمونتيسوري +أهمية منهج المنتسوري + مراحل التعليم لدى المنتسوري .

الفصل الخامس: احتوى على الجانب التطبيقي للدراسة وتمثل في: تعريف الدراسة الاستطلاعية، وفوائدها والعينة أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة مع ذكر الخصائص السيكومترية وبعدها الدراسة الأساسية وما يتعلق بها من المنهج المتبع إلى مجتمع الدراسة والعينة وحدود الدراسة الزمنية والمكانية وكذلك الأدوات الخاصة بها في صورتها النهائية ثم الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة .

الفصل السادس: تم في هذا الفصل بعد تطبيق مقياس وتطبيق القياسات الخاصة بالدراسة عرض ومناقشة فرضيات الدراسة والتي تمثلت في فرضية عامة تم تفسريها وتحليل جدوله حسب الإطار النظري والدراسات السابقة .

وفي الختام خرجنا من هذه الدراسة بمقترحات من خلال نتائج التي توصلت إليها الدراسة، نرجوا أن تأخذ بعين الاعتبار.

الفصل الأول:الإطار النظري للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. مفاهيم الدراسة
6. الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

تعتبر قضية الأطفال المتخلقين عقليا القابلين للتعلم من اهم القضايا الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية المطروحة على الساحة الألفية الثالثة حيث أن لها الأبعاد تربوية ووقائية علاجية، وعلى هذا أصبح هؤلاء الأطفال بؤرة الاهتمام شتى المجتمعات الدولية لقصور عملياتهم المعرفية التي تنعكس سلبا على أدائهم الأكاديمي عند مقارنتهم بأقرانهم، العاديين لذا فهم في أمس الحاجة إلى جهد مستمر ومتواصل ورعاية شاملة ومتكاملة من شتى مؤسسات الاجتماعية سواء كانت الأسرة أم المدرسة أم المراكز البحث العلمي أم المجتمع بشكل العام وذلك بهدف رعايتهم لكي كي يحبوا الحياة الطبيعية فعالة ومنتجة.

(وليد خليفة، سنة 2015، ص22)

فالعمليات المعرفية تشير إلى الفعل العقلي الذي يتم تنفيذه على المدخلات كالانتباه، الذي يهدف إلى حصر النشاط الذهني في اتجاه معين مدة من الزمن من خلال القدرة على التحكم في النشاط الانفعالي وتوجيهه وجهة محددة، وهذا ما أشار إليه علما أن تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه.

(فتحي الزيات،2006، ص221)

فحسب نظام برود بنت BRO ADBENT فإن المعلومات تنتقي بواسطة النظام الانتباهي لتعالج فيما بعد بعمق، مرور بمراحل الثلاث السجلات الحسية التي ترمز المعلومة، جهاز الاستكشافي الذي يقوم بالتحليل الدلالي والمرشح الإنتقائي الذي يتوسط بين النظامين السابقين لينقض العبء في جهاز الاستكشاف بانتقائه للمعلومة وهذا ما يتفق مع دراسة.

(رزبقة لوزاعي، 2008، ص60).

ويعتبر الإدراك والانتباه عمليتان متلازمتان في العادة فإن أحدث الانتباه وهو تركيز الشعور على شيء ما، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء والانتباه يسبق عملية الإدراك ويهيئ الفرد له بصفة عامة، وهو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الفرد لإحساساته المختلفة وتصنيفها بحيث تضفي على صورها السمعية والبصرية.

(ألفت حسين كحلة، بدون سنة، ص113)

وبفضل الذاكرة تمتلئ الحياة العقلية بتصورات متعددة عما أدركه الفرد من أشياء وظواهر في مواقف سابقة ونتيجة لذلك لا يتقيد مضمون وعيه بالإحساسات والإدراكات المباشرة الموجودة ولكن يتضمن ما اكتسب من معايير وخبرات في الماضي فنحن نتذكر أفكارنا ونحتفظ بها في الذاكرة، مما تكون لدينا مفاهيم عن الأشياء وقوانين وجودها.

ومن هنا فالعمليات المعرفية تشير إلى الأنشطة والعمليات العقلية التي يستخدمها الأفراد (معالجة المعلومات وتفسيرها)، فهي متغيرات تتأثر وتؤثر في نختلف يلوكات الأفراد.

(رزيقة لوزاعي، 2008، ص 60)

ومن بين التطبيقات التي ساعدت في تنمية مهارات الأطفال متخلفين عقليا قابلين للتعلم نجد منتسوري الذي أكسب شهرة واسعة في أنحاء العالم وينتسب إلى مصممته الطبيبة والمربية الإيطالية "ماريا مونتسوري وعلى رغم من اختلاف السيايات التربوية بين الدول وأخرى: إلا أن هذا المنهج لاق رواجا لافتا في كل منها لما حققته، من نتائج إيجابية في تربية الطفل وتعليمه، في تنمية مهارات الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم.

(جدي سالم، 2015، ص120)

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوعنا هذا دراسة (موجني 2010) وجود علاقة دالة بين خصائص أدوات مونتسوري وشعور الإباء برضا عن استخدامها في تعليم وتأهيل أطفالهم المعاقين عقليا.

لمجموعة صغيرة من الأطفال المعاقين عقليا باستخدام برنامج قائم على أنشطة مونتسوري بالمقارنة مع الأنشطة التقليدية، حيث أسفرت عن تحسن الأطفال المعاقين عقليا المشاركين في البرنامج القائم على أنشطة مونتسوري تحسن في النمو الحسي كما ظهر من خلال فروق واضحة في الدرجات على المقياس المشاركة والنمو الحسي، وكان متوسط نسبة المشاركة البناءة للمعاقين عقليا في أنشطة البرنامج أعلى من أنشطة التقليدية ودراسة السكري 2015، وأبو صالح 2016 اللتان أظهرت أهميته نظرية مونتسوري في تنمية مهارات المعاقين عقليا لذلك فإن برنامج المونتسوري هنا يعبر على أن العملية التربوية يجب أن نهتم بكل الجوانب التي تساهم في تطوير وتنمية المهارات المعرفية، وهذا مايؤدي بنا إلى طرح التساؤل التالي: هل لبرنامج المونتسوري دور في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين ؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

لبرنامج المنتسوري دور في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا من وجهة نظر المربيين.

3-أهمية الدراسة:

- ترمي هذه الدراسة إلى البحث عن الأهمية التي يسهم فيها مهارات المعرفية لدى الأطفال المتخلفين عقليا.
- تكمن أهمية دراسة برنامج المنتسوري باعتباره منهج تعليمي تربوي، يهتم بتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية.
- تشجيع الأطفال على ان يكونوا مستقلين ويتعلمون وفقا لسرعتهم الخاصة.

- يركز على السماح للأطفال بالتعلم من أخطائهم ومعرفية كيفية القيام بالأشياء بمفردهم، بدلا من الاعتماد على شخص بالغ.
- تمكن العمليات المعرفية من إكساب معارف جديدة تعزز كفاءة، ويتجلى تعلم العمليات، المعرفية بوضوح من خلال السلوكيات التي تمكن للمعلومات ملاحظتها وعمها.

4-أهداف الدراسة :

- الكشف عن دور برنامج المونتسوري في تنمية مهارات الإدراك والانتباه لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين
- التحديد الإجرائي للمفاهيم.

5-مفاهيم الدراسة

مفهوم إجرائي للمنتسوري:

هو منهج يستخدم في اكساب الأطفال للمعلومات والمواد الأكاديمية بأدوات تعليمية صحيحة مناسبة لنفس المرحلة العمرية بهدف تنمية مهارات متخلفين عقليا قابلين للتعلم.

مفهوم إجرائي للانتباه:

الانتباه، هو قدرة الطفل على الانتباه والتركيز من خلال حاسة واحدة أو حواسه المختلفة لمثير معين أو لاكثر من مثير في وقت واحد والقدرة على الاستمرار في أي نشاط حتى نهايته بنجاح دون ملل.

مفهوم إجرائي للإدراك:

هو القدرة على فهم المثيرات وتحليل المعلومات التي تنقلها الحواس إلى (الدماغ). فهو يعني الكيفية التي يتم فيها تفسير الإشارات الحسية، فهو عملية تفسير وفهم المعلومات الحسية.

.

6-الدراسات السابقة:

دراسات حول المنتسوري:

6-1-الدراسات الأجنبية:

دراسة مينا باديبي: تاجولار يبين سليمان والتي هدفت إلى معرقة الفروق بين تأثير كلا من منهج منتيسوري والمناهج العامة في المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. تكونت عينة الدراسة من 51 طفل في مرحلة ماقبل المدرسة 24 طفل من روضة تتبع منهج منتيسوري و27 طفل من 6 سنوات. وثم استخدام مقياس (روضة تتبع المنهج العام ويترواح عمر الأطفال بين 5 سنوات، المهارات التنموية أو النمائية إعداد الباحثين لقياس المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية.

وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال الذين ينتمون إلى روضة تتبع المنهج العام وهذا يدل على فعالية منهج منتيسوري في تطوير كلا من المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية لدى الأطفال دراسة موراي، أجنيد (Agenda,Murry 2012) هدفت إلى استطلاع الرأي العام الأمريكي عن مدخل مونتيسوري ومفهومه، وتم تطبيق الاستبيان عن طبق الانترنت على عينة مكونة من (1520) مواطن ومنهم معلمي الطفولة المبكرة في مناطق مختلفة، وأسفرت النتائج على عدم فهم العينة لتعزيز في مدخل منتيسوري الذي يعتمد على الدافع الداخلي للطفل، وأدركت العينة أن هدف للتوعية بأن الاختلافات بين بيئة منتيسوري وبيئات التعلم التقليدية تعتمد على الفلسفة الشمولية لنمو الطفل، والفرق بين مدخل منتيسوري وبيت التعليم التقليدي.

دراسة أنجليت ليلارد 2012 وهدفت إلى عمل مقارنة بين تطور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بين الأطفال في مدارس منتيسوري التقليدية، والمدارس التي يوجد بها أسلوب منتيسوري التقليدية، ولكن بشكل جزئي، والمدارس ذات البرامج العادية، وتكونت عينة الدراسة من 172 طفل، وكان عدد الأطفال بمدراس منتيسوري التقليدية 36 طفل 14 ذكور و47 إناث، وعدد

الأطفال بالمدارس ذات البرامج العادية 41 طفل 15 ذكور و26 إناث. واستخدمت الباحثة مقياس الوظائف التنفيذية (إعداد: بونتيز واخرون) وتوصلت وحل المشكلات الاجتماعية وقدرة عالية في القراءة والكتابة والحساب/ مما يدل على تفوق هذا النوع من التعليم.

جلين كرستوف (2003) قامت بدراسة مطولة لمدة 18 سنة عن الأطفال الذي تلقوا تعليمهم في مدارس مونتيسوري، فرنسيسكان منذ التحاقهم بالمدرسة من مرحلة رياض الأطفال إلى ان أصبح عمرهم 22 سنة.

وأكدت الدراسة أن التعليم منهج مونتيسوري خلال السنوات التعليمية على مختلف المراحل له أثر كبير في تكوين شخصيتهم وتنمية قدراتهم الكمية والكيفية والقدرة على فهم الحياة العملية أكثر من الأطفال الذين تبقوا تعليمهم بالمدارس التقليدية.

6-2-الدراسات العربية:

6-2-1-دراسة سيد واخرون (2021): بعنوان "أثر التدريب على أنشطة منتسوري في تنمية صورة الذات المدركة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد **(دراسة حالة).** هدفت الدراسة الحالية للتعرف على أثر أنشطة مونتيسوري في تنمية صورة الذات (الكفاءة الاجتماعية الكفاءة الشخصية) المدركة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، (صورة الأم صورة الأخصائي)، أجريت دراسة الحالة 3 أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تتراوح أعمارهم من (4-6) سنوات، وثم تطبيق أدوات الدراسة التي تشمل: مقياس جيليام لتقدير اضطراب طيف التوحد البرنامج القائم على أنشطة مونتيسوري للحياة العملية وتوصلت النتائج إلى: وجود أثر كبير لأنشطة مونتيسوري في تنمية صورة الذات (الكفاءة الاجتماعية الكفاءة الشخصية) لدى الأطفال ذوي اضطراب-طيف التوحد.

6-2-2-دراسة سليمان حنى (2021): بعنوان " أثر برنامج منهج مونتيسوري في تربية وتعليم أطفال ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) "دراسة تجريبية هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر

برنامج تعليمي في تربية وتعليم أطفال ماقبل المدرسة(رياض الأطفال)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي على عينة من أطفال الروضة (40) طفلا من كلا الجنسين، (20) الأولى تمثل المجموعة الضابطة، و (20) الثانية تمثل المجموعة التجريبية وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، حيث اعتمد الباحث على بطاقة ملاحظة، والبرنامج التربوي التعليم كأدوات للدراسة، وبعد تطبيق البيانات إحصائيا أظهرت الدراسة النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للمقياس، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

6-2-3-دراسة نورة محمد بنت عبد الله اسالم (2020): بعنوان أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة" هدف هذا البحث إلى التعرف على أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطور لدى أطفال مرحلة الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج السببي المقارن وهو أحد أنواع المنهج الوصفي، أما عينة البحث فهي عينة قصدية، ويبلغ عددها 60 طفلا من مرحلة الروضة موزعين 30 طفلا من الروضة التي تتبع المنهج المطور، 30 طفلا من الروضة التابعة لمنهج منتسوري تتراوح أعمارهم بين 04 سنوات، وطبقت عليهم اختيار ثوراسن للفعل والحركة، كما استخدمت أداة المقابلة على عدده 50 مشرفة تربوية على قسم رياض الأطفال في وزارة التربية والتعليم، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث الذين طبق عليهم منهج منتسوري على الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته(الطلاقة، الأصالة، الخيال)، وهي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث الذين طبق عليهم المنهج المطور على

الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته(الطلاقة، الأصالة، الخيال) ، وهي لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≤ 0,005 بين متوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة المنهج المطور ومتوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة منهج منتسوري على مهارة الخيال في اختبار التفكير الإبداعي، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى a≤0.005 بين متوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة المنهج المطور ومتوسط القياس البعدي لأفراد مجموعة منهج منتسوري على مهارة الأصالة في اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة الذين طبق عليهم منهج منتسوري.

6-2-4-دراسة فايزة يوسف عبد المجيد (2015):

بعنوان "دراسة مقارنة بين منج منتيسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة" هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين منهج مونتيسوري بالمنهج المستخدم في الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري، اعتمادا على منهج المقارنة بين مجموعتين من الأطفال احداهما من روضات منتيسوري والأخرى لأطفال من روضة تابعة لوزارة التربية والتعليم المصرية وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلا على مجموعتين: وكانت أداة الدراسة اختيار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء لجو دافق هاريس للتجانس بين المجموعتين، واختبار لقياس التفكير الابتكاري لبول توراس، وتم الاستعانة بحساب قيمة للتعرف على الفروق بين T-test المتوسطات بين المجموعتين وكانت من اهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين أطفال الروضة من مستخدمي منهج منتيسوري وأطفال الروضة.

دراسات حول التخلف العقلي:

أولا: الدراسات الأجنبية

دراسة فولك و كاميل FOLK&kambell1978

في هذه الدراسة إشارة واضحة إلى قدرة ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط على قراءة ما متوسطة 67 كلمة بنسبة نجاح 100% وقد أجريت الدراسة على ثلاثة طلبة من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط تراوحت أعمارهم بين 6.3 سنة إلى 8.2 سنة، وقد استمرت الدراسة مدة 3 أشهر، وفق أساليب تعديل السلوك والتعليم الفردي في تدريس القراءة لعينة الدراسة، وقد طلب على عينة الدراسة قراءة الأسماء أولا ثم قراءة الأفعال والصفات ثانيا وأكدت النتائج خطأ الاعتقاد السائد بصعوبة تعليم هذه الفئة المهارة القراءة. (فاروق الروسان 2000: 358)

دراسة ماسون Masson1978)

هدفت إلى المقارنة بين أداء ثلاث مجموعات من الطلبة هي مجموعة الطلبة العاديين في الصف الثاني الابتدائي ومجموعة الطلبة العاديين في الصف الخامس الابتدائي ومجوعة الطلبة المتخلفين تخلف عقلي بسيط على مهارات القراءة الجهرية، ومعاني الكلمات شملت عينة الدراسة مجموعة من 54 طالبا من الطلبة المتخلفين تخلف عقلي متوسط ذكائها 63.

دراسة ستبرك strict1979

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع قدرة الطلبة ذوي التخلف العقلي المتوسط وعلى مدى عشر (10) سنوات في تعلمهم لمهارة القراءة فقد بدأت في ولاية نيوجرسي في الولايات المتحدة الأمريكية. بإعداد برامج القراءة يتضمن عددا من الكلمات والأفعال المصورة القصيرة، وفي عام 1968 أجرى تقييم لقدرة الطلبة على القراءة إذ اختيرت 275 مفرده من عدد من الكتب الخاصة بالقراءة

لذوي التخلف العقلي المتوسط، وطلب إلى عينة الدراسة المؤلفة من (10) طلبة من ذوي التخلف العقلي المتوسط قراءة تلك المفردات ، وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الطلبة على القراءة، وأشارت النتائج إلى قدرتهم على قراءة المفردات المرتبطة بأيام الأسبوع وأشهر السنة والطقس وأسماء الشوارع ودليل التلفون، والكلمات التحذيرية والأرقام، وتبقى هذه الدراسة الاعتقاد الخاطئ، والذي كان سائدا في الخمسينات حول صعوبة تعليم القراءة المتخلفين عقليا

(فاروق359 ،2000الروسان)

يلخص (ميلان) الدراسات التي أجراها زيمانوزيمان) (هاوس وتيرنروسيترنج) في هذا المجال كما يلي:

يعاني المتخلفين عقليا وخاصة فئة التخلف العقلي تخلفا متوسطا وشديدا من الإحباط والشعور بالفشل ويحاول أن يركز على تغييرات وجه المعلم أكثر من تركيزه على المهمة المطلوبة.

يعاني المتخلفون عقليا من مرحلة استقبال المعلومات في سلم تسلسل عمليات أو مراحل التعلم والتذكر ولذا كان من الضروري المعلم التربية الخاصة العمل على مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على استقبال المعلومات بطريقة منظمة.

النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال المتخلفين عقليا على التعلم من تلقاء أنفسهم مقارنة مع الأطفال العاديين

(سعيد حسني العزة 2001 33)

حيث أجريا دراسة هدفت إلى قياس مستوى الفهم القراني باستخدام القراءة الاستقلالية (الاستنتاجية) على عينة مؤلفة من (32) المينا منهم (16) تلميذا من التلاميذ القابلين للتعلم تراوحت نسبة لكانهم بين (52–71)، وأعمارهم الزمنية بين (12.5–14,7) سنة إلى جانب (16) من التلاميذ

العاديين الملتحقين بالصف الثالث الابتدائي ممن تراوحت أعمارهم الزمنية من (9,380) سنة وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالي

أظهر التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط في كمية الاستنتاجات اللغوية التي أظهرها التلاميذ العاديون في المعدل ولكن مع اختلاف في النوعية. 2 أظهر التلاميذ ذو التخلف العقلي البسيط مستوى أقل من التلاميذ العاديين فيما يتعلق بمهارات الفهم القراني.

دراسة أوتيل ودالتو O'Neill & Dalto2002:

دراسة هدفت إلى زيادة المهارات الإدراكية لدى طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي السيط في تعليمهما مهارات ما قبل القراءة باستخدام الحاسوب الذي يعرض قصصا مصورة ومألوفة للمعتقلين، وملونة بألوان جذابة مع صوت يحكي القصة، وقد طلب من الطفلين أن يرويا ما شاهدو في كل صورة من الصور المعروضة أمامها واستمرت التجربة مدة خمسة أسابيع وأظهرت الناتج تصنا كبيرا جدا في أداء الطفلين باستخدام الحاسوب.

دراسة سينسر وباليوني Spencer & Balboni2003

أوضحت الدراسة التي قام بها كل من سير وبالبوني (2003) (Spencer & Balboni) حول كفاءة تدريس الأقران في النواحي الأكاديمية المنهج القراءة والهجاء والمهارات الاجتماعية ومهارة الحياة اليومية ومهارات العناية بالذات شملت عينة الدراسة (439) تلميذة لديهم تخلف على بسيط إلى متوسط منهم (120) طالبا قاموا بدور المدرسين و (179) المينا قاموا بدور المتعلمين بالإضافة إلى (135) شيئا كانوا موجودين في أدوارهم كمدرسين ومتعلمين، وتراوحت المدة الزمنية الجلسات التدريب ما بين 100–30) دقيقة، وكانت نتائج الدراسة إيجابية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي الذين يقومون بدور المعلم لزملائهم، بالإضافة إلى أنهم قد نجحوا في مساعدة بعضهم البعض في تعلم المهارات الأكاديمية المتعلقة بالقراءة والهجاء والمهارات الخاصة بالحياة اليومية والمعيشية وتعلم مهارات الإسعافات الأولية

(Spencer & Balboni, 2003 : 32–61)

دراسة روسيا و فوشي Rousseau & Foshee 1981

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين مستوى صعوبة النص المقروءة ومستوى القدرة على تعلمها لدى ذوي التخلف العقلي، حيث أجريت على عينة مؤلفة من (57) مفحوصا من ذوي التخلف العقلي، فقد طلب منهم قراءة نص قرآني مكون من (250) كلمة، وبناءا على أدائهم ثم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة القراء الجيدين ومجموعة القراء الضعاف، ثم تم تعديل النص الأصلي إلى مستويين الأول هو المستوى الأصلي، والثاني هو المستوى المعدل من حيث السهولة، ثم طلب إلى كل مجموعة منهما قراءة النص بمستوييه وحسب مستوى أداء كل مجموعة بعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص وقد أشارت نتائج المقارنات بين26.

أداء هاتين المجموعتين إلى أن سهولة مستوى النص تعمل على إنقاص عند الأخطاء في القراءة، وعلى زيادة مستوى الأداء في القراءة الاستيعابية لصالح مجموعة القراء الضعاف.

دراسة تشانج وآخرون 1983

حيث تناولت التأثير الفارق للقراءة الشعرية الصين الفهم الذوي صعوبات التعلم العادة والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وهدفو إلى الكشف عن مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، تم إجراء الدراسة على عينة كلية قوامها (40) طفلا منهم (20) طفلا منطلقا علياء (20) طفلاً من ذوي صعوبات التعلم واهتمت الدراسة بفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين في مستوى الفهم القراني عن طريق برامج القراءة الشفوية، ومدى فاعلية هذا النوع من القراءة في نصيه لدى هاتين المجوعتين ومدى إمكانية الإجابة على أسئلته من خلال القطع الصغيرة أو ما يسمى (قطع الفهم)

ثانيا: الدراسات العربية:

دراسة البسطامي(1980)

هدفت إلى تحديد مستوى أداء الطلبة ذوي التخلف العقلي البسيط في عمر 17 سنوات في مهارات القراءة العربية للصف الأول حيث أشارت نتائجها أن الطلبة المتخلفين عليا تخلف عقلي بسيط يستطيعون إتقان مهارات التغير التغطي المصورة، وبعض مهارات القراءة المصورة.

(سعيد حسني العزة (06:2002)

دراسة هارون(1985)

هدف هارون في دراسة له إلى بيان أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية وكانت عينة الدراسة مكونة من (60) طفلا من ذوي التخلف العقلي، وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، ثم قام بتطبيق البرامج التربوية الخاصة على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج الدراسة أن هناك تحسنا ملحوظا في السلوك النمائي، وتقدما في التكيف الاجتماعي والأكاديمي، كما توصلت الدراسة إلى أنه يمكن لذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم الاستفادة من البرامج التربوية الخاصة إذا توفرت لهم مواد وطرق تربوية خاصة بحيث يتم تنظيم عناصر البرامج التربوية ذات العلاقة بالمهارات المختلفة، لأن القصور في توافق ذوي التخلف العقلي في مختلف البرامج التربوية الثمانية مرتبط بالقصور في القدرة العقلية العامة التي يصاحبها بطه في نمو الوظائف العقلية اللازمة للتعلم ومن هنا فإن هارون يرى ضرورة تحديد الأهداف.

دراسة عاطف حامد زغلول(2004)

حيث اهتم يبحث الاتجاهات الحديثة في مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وهدف إلى التعرف على خصائص الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم) وكيفية الاستفادة منها في إعداد مناهجهم، تتبع الدراسات والبحوث السابقة الحديثة المرتبطة بمناهج الأطفال المتخلفين عقليا و الاستفادة منها، وتنطلق أهمية الدراسة من عدة منطلقات منها : استفادة مخططي مناهج مدارس

التربية الفكرية بوزارة التربية والتعليم استفادة الموجهين و المعلمين والمسؤولين بمدارس التربية الفكرية، كذلك أولياء أمور الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في عرض الدراسات و الأدبيات التي تناولت إعداد مناهج المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم)، وتحليلها للاستفادة منها في إعداد مناهج هذه الفئة، وخلص إلى أهم التوصيات التالية: ضرورة استخدام المدخل الوظيفي المرتبط بحياة المتخلف عقليا ويمكن أن يتم ذلك بطريقتين: الأولى استخدام خبرات المواقف الحياتية كمحور تدور حول كل المواد الدراسية الثانية من خلال عرض خبرات المواد الدراسية بطريقة ترتبط

بوظائفها في حياة الأطفال المتخلفين عقليا (القابلين للتعلم).

التخطيط لمنهج عام يدرسه جميع الطلاب، وهو يلبي الاحتياجات المشتركة لكل الطلاب و التخطيط للمناهج الفردية وهو يلبي الاحتياجات الفردية لكل طالب، إثراء مناهج العاديين بثقافة التخلف العقلي، التي توضح أسباب التخلف العقلي و أهمية تقديم المساعدة والعون لهم، وكيفية تقديم هذه المساعدة، والعون لهم، وكيفية الاشتراك معهم في الأنشطة المختلفة، عمل دليل الأولياء الأمور يوضح كيفية التعامل مع أطفالهم المتخلفين عقليا من خلال المواقف الحياتية التي يمرون بها ويكون متكاملا مع المنهج المدرسي تضمين موضوعات التربية الجنسية ضمن مناهج المتخلفين عقليا القابلين للتعلم) (وليد السيد أحمد.

(خليفة وأخرون 2006 ص 267)

المطلوبة والتي تتناسب مع العمر العقلي لهؤلاء التلاميذ، مع غض النظر عن العمر الزمني لهذه المرحلة إلى جانب أهمية التدرج من السهل إلى الصعب أثناء تحديد الأهداف والبرامج التربوية بالإضافة إلى ضرورة توفر الرغبة والاستعداد التام للتعلم لدى هؤلاء التلاميذ. (هارون1985)

دراسة خريسات(1986) تناولت أثر متغير العمر الزمني في الأداء على مهارات القراءة حيث هدفت إلى معرفة الأثر الزمني في الأداء على مقياس الوعي اللغوي والاستعداد القراني ، المطور عن مقياس مواقع (Downing et al. (1983) و قد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 180 طفلا من الأطفال العالميين تتراوح أعمارهم الزمنية بين 48 سنة إلى 6.8 سنة ، و قد قسمت

العينة إلى مجموعتين : مجموعة رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 48 سنة إلى 5.8 سنة ، و مجموعة الصف الأول الابتدائي الذي تتراوح أعمارهم بين 5.8 سنة إلى 6.8 سنة.
وقد اختيرت العينة من رياض الأطفال ومدارس جبل الحسيين بمدينة عمان ، ثم طبقت الصورة الأردنية من مقياس نواتج (Downing et al) على عينة الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء كل من مجموعة رياض الأطفال، ومجموعة الصف الأول الابتدائي على مقياس الوعي اللغوي والاستعداد القراني.

دراسة الموجي (2005): هدفت إلى التعرف على أهم العوامل المرتبطة بالتخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المتخلفين عقليا، ومعرفة أهم المشكلات الشائعة في القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ المتخلفين عقلية، كما هدفت إلى تشخيص التخلف في القراءة والكتابة والرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ، ومعرفة أثر برنامج تدريبي مفتوح التنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة والرياضيات، واستخدمت عينة قوامها (30) تلميذا من الصف الرابع الابتدائي متخلفين عقليا ممن يعانون من مشكلات القراءة والرياضيات وتم تقسيمها إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عدد أفرادها 15 ومجموعة ضابطة عدد أفرادها 15 تلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود عوامل مرتبطة بمشكلات القراءة والكتابة والرياضيات تتمثل في الظروف الأسرية، العلاقة بين المدرس والتلميذ المنهج الدراسي، الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس) كما توصلت إلى فعالية البرنامج التدريبي المقترح الذي أعدته لذلك الموجي 2005

دراسة ساقو نجية (2007، 2008)

عنوان المذكرة فعالية إستراتيجية علاجية تربوية للعب بنموذج دوميلو الحروف في استيعاب القراءة والكتابة لدى المتخلف العقلي المتوسط

(جامعة الحاج لخضر 2008/2007(باتنة)

هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق في فاعلية زمن ونوعية وسرعة استيعاب القراءة والكتابة قبل وبعد تطبيق نموذج دومينو الحروف الهجائية المصممة من طرف الباحثة لدى فئة المتخلفين

عقليا تخلفا متوسطا المتواجدين بالمركز الطبي التربوي تقرت ولاية ورقلة لقد استخدمت الباحثة أدوات متعددة أهمها:

اختبار كولومبيا ورسم الرجل من أجل تشخيص الذكاء وقياس العمر الذهني الأفراد العينة، كما استعملت شبكة المكتسبات الأولية لتقسيم القدرات ومدى اكتساب المفاهيم الأولية.

ويتراوح عمرها الزمني بين (1612) سنة من الطلبة المقيمين في مركز لنكولن (lincoln) المتخلفين عقليا ولاية الينوي، كما شملت عينة الدراسة مجموعة من طلبة الصف الثاني ومجموعة من طلبة الصف الخامس الابتدائي من مدينة كامبين (campaign) في ولاية الينوي أيضا، وقد رتبت كل مجموعة من الكلمات حسب مستوى صعوبة حروف الطلبة وعندها،وانتظامها في الكلمة، وطول قراءة الكلمات ومن ثم تقديم المعنى المرادف لها.

أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالمقارنة بين أداء كل من الطلبة العاديين والمتخلفين عقليا إلى تقارب نسب الأخطاء اللفظية في القراءة الجهرية لدى الطلبة المتخلفين عقليا وطلبة الصف الثاني الابتدائي، مقارنة مع نسب الأخطاء لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي، كما أظهرت النتائج أيضا تقارب نسب الأخطاء في المعاني لدى مجموعة المتخلفين عقليا وطلبة الصف الثاني الابتدائي، مقارنة مع نسب الأخطاء في المعنى لدى مجموعة طلبة الخامس الابتدائي.

فاروق الروسان وآخرون، 2000(362)

دراسات حول العمليات المعرفية:

دراسات اجنبية:دراسة كونت ;cont(1998)انه تم دراسة الانتباه في مجال صعوبات التعلم بطريقتين مختلفتين لكل منهما نضرتها الخاصة للانتباه، فكانت احدى هاتين الطريقتين، تقوم على افتراض ان صعوبات التعلم هي نتيجة القصور والاضطراب في واحدة او اكثر من مكونات الانتباه وهي اليقظة العقلية والانتقاء والجهد، وكل من هذه مكونات يؤثر سلبا ملموسا على فاعلية الانتباه، وعلى ذلك اجريت العديد من دراسات للكشف عن الفروق في الاداء بين ذوي صعوبات التعلم، والعاديين على مقياس الانتباه الانتقائي، اما توجيهات البحثية، لطريقة الثانية فكانت مرتبطة بأطفال ذوي القصور والعجز في الانتباه مع فرط النشاط الزائد وعلى ذلك تم اعتبار ان

الانتباه مجموعة من خصائص سلوكية مرتبطة فرط نشاط مع قصور الانتباه، وقد وجهت لدراسات السابقة بعض الانتقادات المنهجية التي قامت بخلط على عينات هذه الدراسة بين اضطراب صعوبات التعلم واضطراب فرط الانتباه مما ادى الى صعوبة تقويم الانتباه الانتقائي في صعوبات التعلم حيث انه من معروف 20٪و30٪من ذوي صعوبات التعلم لديهم اضطراب فرط النشاط مع قصور في الانتباه ومن ثم فإن اضطراب فرط النشاط مع قصور في الانتباه، ومن ثم فإن اضطراب الانتباه الانتقائي لدى صعوبات التعلم التي اشارت لهذه الدراسات يكمن عزوها الى اضطراب فرط النشاط(فتحي زيات) .

دراسة (ساونسون) اختبرت في دراستها الفرض القائل ان عجز الذاكرة العاملة لدى اطفال ذوي صعوبات التعلم يعكس المشكلات في المعالجة العامة، بعني عدم القدرة على استخدام الموارد المتاحة بكفاءة، وان العجز هواحد القيود التخزين الجيد للمعلومات واشارت النتائج الى ان الاطفال ذوي صعوبات التعلم، يعانون من ضعف العام ، في اداء مهام الذاكرة العامة بسبب قيود التخزيين في منسق المركزي .

واوضحت نتائج دراسة محمد على كامل (2001) الى انه توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين مجموعتي تلاميذ مضطربي الانتباه، والعاديين، في ادائهم على اختبارى قياس نشاط الذاكرة العاملة اللفظية .

حيث اشارت نتائج ان الاضطراب الانتباه يؤثر تأثير سلبا، على النظام الذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي اضطراب الانتباه.

دراسات عربية:

دراسة تلاتغ شفيعة واودية رزيقة 2020: بعنوان الانتباه والذاكرة البصرية لدى المصابين بتخلف الذهني الخفيف تتروح اعمارهم من 10الى 15سنة تطرقت الباحثتين الى دراسة الانتباه والذاكرة البصرية لدى المتخلفين ذهنيا بدرجة خفيفة، ولهذا الغرض قامت بصياغة الفرضية التالية

توجد علاقة بين انتباه الانتقلئي والذاكرة البصرية لدى المصابين بالتخلف الذهني بدرجة خفيفة .

وللإجابة على هذه الفرضية قامت بتطبيق كل من: رائز ستروب لتقييم الانتباه الانتقائي، اختبار آندري راي بتقييم الذاكرة البصرية، على عينة تعاني من التخلف الذهني خفيف تتكون من أربعة عشر حالة (14) حالة

وتوصلت من خلال تحاليلها بنتائج أفراد عينتها إلى أن المصابين بالتخلف الذهني الخفيف يعانون من اضطراب في الانتباه الانتقائي، وبرز ذلك بعدم قدرة الافراد على انتقاء المثيرات المقدمة لهم بصفة صحيحة هاذا ماشكلته المثيرات المشوشة، مما جعلهم يقومون بتمديد زمن رد الفعل في الوضعيات التي تمثل التداخل بين إجابتين متنافستين كنا وجدنا اضطراب غلى مستوى الذاكرة البصرية، لكن ليس بطريقة كبيرة حيث كان زمن رد الفعل مقبول أي لم يتجاوز 3 دقائق وتوصلت إلى أن العلاقة بين الانتباه الانتقائي والذاكرة البصرية غير دالة إحصائيّا .

دراسة لينة عورة (2019) بعنوان الادراك البصري وحل مشكلات، دراسة مقارنة بين الاطفال الصم والاطفال العاديين من 7الى 11سنة.

تهدف هذه الدراسة الى البحث عن العلاقة بين الادراك البصري، وحل المشكلات، وكذلك دراسات الفروق بين اطفال الصم والاطفال العاديين، ولبلوغ ذلك تم الاعتماد على منهج الوصفي وعلى عينة يبلغ عددها 40طفلا مقسمون بتساوي بين اطفال الصم والاطفال العاديين ينتمون الى الفئة العمرية من 7الى 11سنة وقد تم تطبيق اختبارين: اختبار المصفوفات المتشابهة لقياس الادراك البصري، اختبار مثلثات لقياس حل مشكلات وقد تمت دراسة بالمدرسة الابتدائية عبد الله ملاخسو ومدرسة الصغار بولاية باتنة واسفرت دراسة بعد عرض وتحليل ومناقشة نتائج الى وجود علاقة وارتباطية بين عملية الادراك البصري، وحل مشكلات، كما توصلت الى وجود فروق بين الاطفال الصم والاطفال العاديين في عملية الادراك البصري وحل مشكلات .

دراسة حليمة حابي شوقي مامدي 2021ب: تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية من وجهة نضر معلميهم تمثلت في دراسة استطلاعية على عينة من تلاميذ مدينة الوادي .

تهدف دراسة الى الكشف عن نسبة انتشار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة(ADHD) لدى عينة من تلاميذ مرحلة الابتدائية من وجهة نضر معلميهم، والكشف عن درجة الفرووق فيها تبعا للجنس وقد اتبعت دراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة من (55) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائي من مدينة الوادي اختبرو بطريقة قصدية مابين (552)تلميذ ولتحقيق اهداف دراسة تم استخدام معايي (5DSM–)لتشخيض اضطراب ,(ADHD,) ومقياس تقديرمعلم لتشتت الانتباه وفرط الحركة من اعداد مامدي .(2013.)

اضهرت نتائج ان نسبة تلاميذ من ذوي اضطراب (ADHD) بلغت (5.60٪)من بين (522)كما بينت نتائج على نسبة انتشار هذا الاضطراب بين الذكور تفوق نسبة انتشاره لدى الاناث تمت مناقشة النتائج في ضوء الاطار النضري وأوصت دراسة بضرورة التدخل المبكر وتقديم خدمات اللازمة لهؤلاء فئة لحد من تفاقم هاذه المشكلة .

–التعقيب على الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان باستعراض 17 دراسات ما بين أجنبية وعربية حيث تناولت متغيرات الدراسات **من حيث الفترة الزمنية** إن المدة الزمنية التي أجريت هذه الدراسات السابقة انحصرت بين (1980) _(2023) حيث كانت أقدم دراسة سنة 1980 وأحدثها 2023،وتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما أن الباحثة ركزت على الدراسات الحديثة في مجال الدراسة الحالية في الفترة الزمنية 2024/2023.

من حيث الأهداف: وهناك دراسات هدفت إلى الكشف عن أثر تدريب أنشطة المنتسوري في تنمية صورة الذات المدركة لدى أطفال ذوي إضطراب طيف التوحد مثل دراسة سيد والآخرون سنة

(2021)، ودراسة سليمان حتى بالإضافة إلى دراسة نورة محمد بن عبد الله سالم (2020) ودراسة فايزة يوسف عبد المجيد (2015) ودراسة مينا بادي، تاجولارين سليمان، ودراسة إينجلين ليلارد (2012)، وجيلين كريستوف (2003.)

وهناك بعض الدراسات التي إعتمدت على التخلف العقلي بهدف الكشف عن أثر البرامج التربوية الخاصة في التوافق ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم في المرحلة الإبتدائية مثل: دراسة البسطامي سنة (1980) دراسة هارون (1985) دراسة عاطف (2004) ودراسة فولك وكاميل(1978) ودراسة ستبرك سنة 1979.بالاضافة الى دراسة حول العمليات المعرفية: دراسة تلاتغ شفيعة واودية رزيقة 2020دراسة لينا عورى 2019ودراسة محمد علي كامل 2001ودراسة كونت 1998.

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن دور منهج المنتسوري في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين

من حيث المنهج: أما بالنسبة للمنهج نلاحظ الدراسات السابقة أما بالنسبة للمنهج نلاحظ الدراسات السابقة قد استخدمت المنهج ما بين الوصفي والتجريبي وذلك حسب نوع الدراسة حيث نجد: دراسة فايزة يوسف عبد المجيد سنة (2015) قد اعتمدت على المنهج الوصفي ودراسة إينجلين ليلارد وجيلين كريستوف اعتمدت على المنهج الشبه تجريبي ودراسة السيد والآخرون سنة (2021) اعتمدت على دراسة حالة ودراسة عاطف حامد زغلول سنة(2004) اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي وكذلك دراسة الماسون(1978) اعتمدت على المنهج الوصفي، وكذلك دراسة تلاتغ شفيعة و اودية رزيقة (2020) اعتماد على منهج الوصفي.

الفصل الثاني:التخلف العقلي

تمهيد

1.مصطلح التخلف العقلي

2.تعريف التخلف العقلي

3.أسباب التخلف العقلي

4.تشخيص التخلف العقلي

5.مستويات التخلف العقلي

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التخلف العقلي من الظواهر المألوفة على مر العصور، فقد ذكرها العلماء منذ 1500 سنة قبل الميلاد، فالمقصود بالتخلف العقلي هو حالة نقص أو تأخر أو عدم اكتمال النمو العقلي المعرفي يولد بها الفرد أو تحدث في سن مبكرة نتيجة العوامل الوراثية أو المرضية، أو البيئية التي لها تأثير على الجهاز العصبي لما ينعكس على درجة الذكاء، وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم وكذا التوافق النفسي والاجتماعي والبيئي

(جمال محمد الخطيب، 1993)

وحسب الإحصائيات الدولية تقدر المنظمة العالمية (اليونيسيف) أن طفلا واحد من كل 10 أطفال يعاني من عاهة تمتد بين العمى والصم والتخلف العقلي، و80 منهم في الدول النامية، وتشكل نسبة المتخلفين عقليا حوالي 3 من أفراد المجتمع.

(حلاوة السيد، ص55)

1. مصطلح التخلف العقلي:

على عبارة (القصور العقلي) التي اقترحتها منظمة الصحة العالمية في 1954 لتركيزها على إرجاع سبب العجز العقلي إلى توقف النمو التي يتعرض لها الفرد بصورة أو بأخرى.

(ميخائيل، 1994، ص434)

وفي عام 1955 استعمل مصطلح (العقل الغير السوي) من قبل العلماء البريطانيين مثل: بيروت وكلارك، فضلت منظمة الصحة العالمية) مصطلح {lcdg} ومن قبل منظمة الصحة العالمية، وفي الطبعات الحديثة (الأفراد الاستثنائيين). وأصبح علماء النفس المعاصرون والأطباء النفسانيون يستخدمون مصطلح المتخلف عقليا أو الضعيف عقليا.

(كار، 2001، ص51)

2. تعريف التخلف العقلي:

التخلف لغة: هو التأخر والتخلف، هو البطء في النمو العقلي للطفل، حين يقل الذكاء عن حد السواء دون أن يوصف الطفل أنه ضعيف عقليا.

التخلف العقلي في الاصطلاح الطبي: يقصد به نقص في نمو العقل وتطوره ونضوجه، يؤدي إلى نقص في الذكاء، حتى ليعجز ناقص العقل من أن يعيش مستقلا بنفسه أو يحمي نفسه ضد المخاطر والاستغلال من الآخرين، ويصفه البعض بأنه حالة يعجز فيها العقل عن الوصول إلى مستوى النمو السوي أو استكمال ذلك النمو.

كما يعرف بأنه نقص أو عوق عقلي يتزامن مع ضعف أو اضطراب التعلم، ويختلف في شدته باختلاف نسبة الذكاء والاحتياجات لدى المتخلفين عقليا.

(نوفل علي عبد الله الصفو)

تعريف هبر heber :

يشير مفهوم الإعاقة العقلية عند »هبر » الى مستوى الأداء العقلي الوظيفي الذي يقل عن المتوسط والذي يظهر في مرحلة النمو ويكون مرتبطا بخلل في واحدة أو أكثر من مايلي :

'' النضج، التعلم، التكيف الاجتماعي ''

(سعيد حسني العزة ، 2002 ، ص60)

3. أسباب التخلف العقلي:

يمكن تقسيم أسباب التخلف العقلي إلى قسمين:

1- أسباب التخلف العقلي في مرحلة ماقبل الولادة (للأجنة).

بعض حالات التخلف العقلي عوامل وراثية في المؤثرات التكوينية الموروثة المنتجة لصفات معينة تبدو في أعراض بعض صور التخلف العقلي، وهي تنتقل عن طريق المورثات المحمولة على الصبغيات من جيل إلى آخر مع احتمال اختفائها في بعض الأجيال

إذ أن التخلف العقلي قد يكون وراثيا بمعنى أن النقص العقلي يكون في الأسرة أو ربما يكون هناك شذوذ في تكوين الطفل يرجى إلى شذوذ في الخلايا الجينية التي يتخلف منها، أو يرجع إلى إضطراب كروموسومي كمتلازمة ضعف كرموسوم (x)، كما أثبتت البحوث إرتباط بعض أشكال التخلف العقلي النادرة نسبيا بأنواع الشذوذ الصبغي كما في المنغولية وتعرف أيضا بمتلازمة داون ((Down's syndrome

أو بسبب الإضطرابات الإيضية التي تحدثها مورثات متحولة كما في مرض البول الفينيكلتوني (phynykélonuriaurea) ، وهنالك حالات من التخلف العقلي لاترجع لعوامل وراثية أو لشذوذ جيني وإنما مردها عدوى يصاب بها الجنين من أمه فتأثر على خلايا المخيخ ويتتلفها أو تعوق نموها جزئيا أو كليا ، وقد يؤدي مخ الجنين بسبب عقار تتعاطاه الأم ويلحقها منه التسمم ، ومن

أكثر الأمراض التي تصيب الطفل بالتشوه الجسمي والمخي وهو جنين ويلحقه منها التخلف العقلي ، مرض الحصبة الألمانية ، وقيل أن 20% م حالات التخلف العقلي بسبب العدوى قبل الولادة او بعدها سببها مرض الحصبة الألمانية ، وكذلك قد يتسبب التسمم الذي تتعرض له الأم نتيجة استنشاق أبخرة أول أكسيد الكربون أو الرصاص أو تناول الزرنيخ في نقص نمو المخ عند الطفل وهو بعد الجنين ، وفي الحالات النادرة قد يحصل تلف المخ لوجود اختلاف بين دم الام ودم الجنين ، كما أن ابتلاء الوالدين أو كلاهما بأمراض خطيرة مثل السفلس او السل أو إدمان أحدهما أو كليهما على تناول المخدرات أو المسكرات أو تعرض الأم لصدمة جسمية أو معالجتها بأشعة أكس أثناء الحمل قد يؤدي إلى لاختلاف الجهاز العصبي للجنين كضمور أو تلف بعض أجزاء مخه ، كذلك يرى بعض الباحثين الزوج مع صغر سن الزوجة قد يؤدي في حالات نادرة إلى إنتاج طفل متخلف عقليا .

أسباب التخلف العقلي في مرحلة ما بعد الولادة:

هنالك مسببات أو عوامل تؤدي إلى تشوهات أو التهابات في مخ المصاب ، والتي قد تحدث أثناء ولادته أو قد تصيبه خلال مراحل طفولته المبكرة ، فقد تسبب بعض الأمراض المعدية كالتهاب السحايا والجدري والدفتيريا والحصبة الألمانية للإصابة بالتخلف العقلي ، أو قد يؤدي إلى إصابته بالتخلف العقلي وكذلك قد يتعرض للشمع بالتطبيع ضد التيفوئيد أو الجذري أو التيتانوس ، وقد يتأذى المخ بتأثير اصطدام الدماغ بأجسام صلبة ، وقد يحدث الشيء نفسه إذا كانت الولادة متعسرة فيحدث نزيف بمخ الطفل بتأثير الضغط على الرأس ، وقد يصاب بالأنوكسي أو نقصان الأوكسجين إذا تأخر تنفسه ، ويؤدي ذلك أيضا إلى إصابته بالتخلف العقلي ، وقد ثبت علميا أن الأطفال الذين يولدون بوزن أقل من 1500 جرام يصابون باضطرابات عصبية ومنها حالة التخلف العقلي ، كما يعتبر عدم توازن إفرازات الغدد الصماء من عوامل حالات معينة

من التخلف ، كما في حالة تلف الغدة الدرقية أو ما يسمى بالقصور الدرقي ، إذ إنه يؤدي إلى الإصابة بنوع معين من أنواع التخلف العقلي يعرف بالقمادة.

وقد يكون السبب في التخلف العقلي من البيئة بسبب الحرمان المادي الذي يعيشه بعض الناس، والملاحظ أن أكثر المتخلفين عقليا يأتون من الأحياء الفقيرة ، قد يكون أضعاف عدد المتخلفين عقليا بين التلاميذ الأحياء الراقية ، كما أن نقص التمديد الذهني والحرمان العاطفي من أهم العوامل التي تحول دون النمو العقلي ، وأخيرا ينبغي الإشارة إلى أن نسبة الأطفال الذين يولدون قبل الأوان فإن إصابتهم تزيد عشرات المرات عن الأطفال العاديين ، وكثيرا ماتكون الأسباب غير معروفة أو غير مؤكدة

(نوفل علي عبد الله الصقو)

4.تشخيص التخلف العقلي:

التشخيص الطبي médical diagnesis

يتضمن التشخيص الطبي والذي يقوم به عادة أخصائي في طب الأطفال، تقريرا عن عدد من الجوانب منها (تاريخ الحالة الوراثي، وأسباب الحالة، ظروف الحمل، مظاهر النمو الجسمي للحالة واضطراباتها والفحوص المخبرية اللازمة)

التشخيص الاجتماعي social diagnesis

يتضمن التشخيص الاجتماعي والذي يقوم به عادة أخصائي في التربية الخاصة تقريرا عن درجة السلوك التكيفي، ويعتبر هذا المقياس أكثر المقاييس صلاحية في تشخيص السلوك التكيفي للمعاق عقليا، بسبب تكيفه على البيئة العربية.

التشخيص التربوي Educationnnel diagnesis

– يتضمن التشخيص التربوي والذي يقوم به عادة أخصائي التربية الخاصة، تقريرا عن المهارات الأكاديمية للمفحوص وذلك باستخدام إحدى المقاييس كمقياس المهارات اللغوية للمتخلفين عقليا

ومقياس المهارات العددية، ومقياس التهيئة المهنية للمتخلفين عقليا ومقياس مهارات الكتابة، ومقياس مهارات القراءة

(مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة، 2007 ، ص66)

5. تصنيف التخلف العقلي:

إن تصنيف التخلف العقلي أمر صعب لايمكن إرجاعه إلى الأسباب المشار إليها فقط، وذلك لأن الموضوع شائك ومعقد تتداخل فيه عدة جوانب، فالبحوث العلمية المتعددة عالميا والدراسات التي أجريت المعرفة تصنيفه لم تصل إلى نتيجة حاسمة ونهائية وأنه لا يمكن رسم الحدود الفاصلة بينها بدقة.

التخلف العقلي العميق: وتبلغ نسبتهم حوالي 5 % من مجموع المتخلفين عقليا، وتتراوح وحاصل ذكائهم بين (0–25) درجة، لا تكون للمصاب به لغة، ولا يتعدى مستواه العقلي 3 سنوات لايستطيع القيام بحاجاته الأساسية مما يجعله في تبعية تامة لمحيطه ويلاحظ عليه نقائص في تكوينه الجسمس ، تلف المخ يكون كبير مع قابلية الاصابة بالأمراض .

التخلف العقلي المتوسط: وتبلغ نسبتهم حوالي 20 % من مجموع المتخلفين عقليا، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (25– 45/40) درجة، عمره العقلي في أقصاه بين 7– 8 سنوات، يتعلم اللغة ويكون آلية الكتابة والقراءة دون الفهم، يستعمل كلمات وجمل بسيطة ويمكن تدريبه على عمل بسيط آلي لايستدعي المبادرة ولا التغيير، لا يستطيع التوافق اجتماعيا، وقد يلاحظ عليه بعض النقائص الاجتماعية.

التخلف العقلي الخفيف : تبلغ نسبتهم حوالي 75 % من مجموع المتخلفين عقليا وتتراوح نسبة ذكائهم بين (50–70–75) درجة ، ويبلغ عمرهم العقلي في أقصاه بين 7–8 سنوات ، يتعلم اللغة ويكون آلية الكتابة والقراءة ويستطيع هذا الصنف متابعة الدراسات حتى نهاية مرحلة الابتدائي في مدارس خاصة للتعليم المكيف حسب قدراتهم ، ما جزيت عن التجريد والتنبؤ وتوقع نتائج

أفعالهم ، وبالتالي إمكانية الإنحراف الاجتماعي ، بإمكانهم الوصول إلى الإستقلالية الاقتصادية والاجتماعية مع القيام بعمل بسيط تحت الوقاية والتوجيه ، وقد تظهر لديهم بعض النقائص الجسمية الطفيفة .

(ميموني، ب.م ، 2005 ، ص 196. 197)

6.مستويات التخلف العقلي

ينشأ التخلف العقلي عن نقص الذكاء وعد إكتمال نمو العقل، وتتراوح هذه الحالات في شدتها ودرجاتها، وتصل نسبة الاصابة بالحالات المتوسطة والشديدة منها الى 2- 4% من السكان في أي مجتمع، ويقدر عدد الحالات بحوالي 100 مليون انسان من سكان العالم، وتعتبر هذه الحالات التي تتبع معها خطوات التدريب والتأهيل.

إن التخلف العقلي لايكون بدرجة واحدة في جميع الحالات، وإنما يكون على مستويات ودرجات متفاوتة حسب مستوى الذكاء الذي يتمتع به الشخص وهو بصورة عامة لايتعدى 70 درجة، ومن الناحية الطبية ينقسم التخلف العقلي إلى أربعة مستويات كما يلي:

-مستويات التخلف العقلي من الناحية الطبية:

إن التخلف العقلي لا يكون لدرجة واحدة في جميع الحالات وإنما يكون على مستويات أو درجات متفاوتة حسب مستوى الذكاء الذي يسمح به الشخص، وهو بصورة عامة لا يتعدى 70 درجة، ومن الناحية الطبية ينقسم التخلف العقلي إلى أربعة مستويات كما يلي:

التخلف العقلي العويص أو المتوطئ (profond mental retadation)

والمصابون به هم ادنى المصابين ذكاءا، وحاصل الذكاء عندهم يقل عن 20 درجة، وهذا يعني أن الشخص الذي عمره الزمني 15 سنة وحاصل لاذكائه 20 درجة يكون عمره العقلي خلال سنوات، ويشكل المصابون بالتخلف العقلي العويص نحو 105 % من كل المصابين بالتخلف العقلي، وعادة ما يكون بهم تلف شديد بالجهاز العصبي المركزي ، ولا يستجيب المتخلف العويص

للتدريب والتعليم ، ويحتاج غالبا للإيداع في مؤسسة تقوم برعايته ، وقد يعاني من معوقات أخرة كالصم أو الخرص أو يعجز عن تنسيق حركاته وصحته بشكل عام متداعية وعمره القصير

التخلف الشديد (sever M.R)

المصابون به يتراوح حاص ذكائهم بين 20 و 35 درجة ، بمعنى أن الشخص الذي عمره الزمني 15 سنة وحاصل ذكائه 35 يكون عمره العقلي مساويا لعمر طفل في الخامسة ، ويبلغ عدد المرضى به نحو 30 %من إجمالي المصابين بالتخلف العقلي ، والمصاب به يمكن أن يتعلم بعض الأشياء ويقوم ببعض الأعمال فيقل اعتماده على الآخرين ، والكثير من هؤلاء المصابين يستفيدون من التدريب إلا أنهم رغم ذلك ينبغي أن يبقون تحت الرعاية سواءا في البيت أو في المؤسسة التي تأويهم ، وعادة ما يتأخر نموهم الحركي والكلامي وغالبا ما يعانون من تلف بالجهاز العصبي المركزي .

التخلف العقلي المتوسط: (moderate M.R)

ويتراوح حاصل الذاكاء المصابين به بين 36 و 56 درجة، بمعنى أن الشخص الذي عمره الزمني 15 سنه وحاصل ذكاءه 52 درجة، يكون له العمر العقلي المساوي لعمر الطفل العادي في الثامنة من عمره، وهم يشكلون 6 % من كل المصابين بالتخلف العقلي ويمكنهم أن يعتمدوا على أنفسهم ببعض الشيء سواءا عند تناول الطعام أ, الاستحمام ، وقد يدربون على بعض الأعمال كما يمكن تنمية وتحسين قدراتهم الحركية والكلامية ، إلى الحد الذي يجعل من السهل على غيرهم التفاهم معهم فيسهل عليهم العمل .

التخلف العقلي الخفيف (MLI M.R):

وهو الذي يكون حاصل ذكاء المصاب به بين 53 و 69 درجة ، بمعنى أنه إذا كان في الخامسة عشرة من عمره وكان معدل ذكائه 69 فإن عمره العقلي يكون مساويا للطفل السوي في العشرة من عمره الزمني ، والشبه عند المصابين 89 % من مجموع المتخلفين عقليا ، ويوسع المصاب

أن يتعلم مهارات إجتماعية والتواصل مع الآخرين في الفصول الخاصة ، وأن يتدرب على استخدام الأرقام وبعض الحروف اليدوية ، وبعضهم يمكنهم أن يكتسبوا عيشهم ويكون لهم الحد الأنى من الاستقلال ، وبعضهم يتزوج ويكون لهم عائلات وقد يعانون بعض المشاكل في إدارتهم في شؤون عائلتهم ومع أن نموهم الجسمي كان طبيعيا وهم أطفال الا أن قليلين منهم يمكن أن تصيبهم بعض العاهات التي تظهر عليهم وهم كبار

-مستويات التخلف العقلي من الناحية الغير طبية:

وقد صنف البعض النقص إلى العتة والبلة والحمق وهذا التصنيف القانون أكثر منه طبي. وما يزال شائعا حتى الآن في غير الأوساط العلمية وبالتالي فإن تقسيم درجات التخلف العقلي يكون كالآتي:

أ/ العتة (idiocy) ويقصد به عدم تكامل نمو القوى العقلية سواءا لنقص خلقي أي ملازمة الشخص منذ ملازمته منذ ولادته ، أم لتوقف نمو مداركه عند نسبة معينة ، وهو أدنى مراتب التخلف العقلي ، والمعتوه هو من كان عمره العقلي لا يتجاوز 3 سنوات ومعدل ذكاءه أقل من 25% ، فلا يظهر على المعتوه أي قدرة على التفكير أو تقبل المعرفة ، وهو لا يتعلم الكلام أو المشي إلا متأخرا ، وقد لا يتعلمه مطلقا ويعاني النقص الحركي ، ولا يبدو عليه حب الاستطلاع أو أنه يريد أن يستأثر بشيء أو يهتم بنفسه وليست له إهتمامات جنسية .، وإذ ظهر عليه بعضها فيشك مضمر ومنحرف ، وهو لا ينجب ويبدو عليه الشذوذ الجنسي وأكثر من نصف المعتوهين يصاب بنوبات الصرع ، ومعضمهم معرض للاصابة بمختلف الأمراض ومقاومتهم لها هشة أو لذا فهم يموتون صغارا ولايمكن العناية بهم في البيت والمعتوه لا يكاد يحسن فعل شيء ما في ذلك الاعتناء بنظافة نفسه وملابسه ، لذا فقد عبر الفقه الانجليزي عن المعتوه بأنه من كان لايستطيع وقاية نفسه من المخاطر الاعتيادية ، والعته قد يكون مزمنا وهو نوع لايرجى شفاؤه ،

أو قد يكون حادا يمكن شقاءه باتباع طرق معينة في العلاج وقد يكون بسيطا . وبشكل عام يكون العته على نوعين.

النوع الاول: أن تنقص الشخص ملكة ذهنية معينة منذ ولادته بسبب وراثي، لنقص خلقي وتبقى مداركه الأخرى تنمو مثل: بقية الناس.

النوع الثاني: وهو العته بالمعنى الخاص، أي تنمو مدارك الشخص وبعد مدة معينة يقف هذا النمو، فيصبح تقديره كتقدير الأطفال الصغار وتمييزه ويكون مختلطا.

وقد يصاب الشخص بالعته في مراحل متقدمة من العمر ويعرفه بعتهه الشيخوخة وتصلب الشرايين في المخ، ومن أبرز سماته اضطراب التفكير وسوء الذاكرة الحاضرة أكثر من ذاكرته الماضية.

ب / البلة : (imbicility) البلة درجة شديدة من درجات التخلف العقلي ، ولكنه أقل شدة من العته ، والأبله قد يتراوح ذكاءه بين 25 و50 وعمره العقلي بين ثلاث وسبع سنوات ، ويستطيع أن يتعلم بعض الكلام ونطقه المتعسر ومن ثم يستطيع أن يعبر عن حاجاته الأساسية ، لذلك يعتبر تخلفه العقلي من النوع المتوسط ويتميز المعتوه بقدرته على اتفاهم البسيط مع الآخرين ، كما يستطيع أن يحمي نفسه من الأخطاء العادية ، إلا أنه يبقى غير قادر على التعلم ، إذ أنه عادة لا يستطيع القراءة والكتابة وإن كان يستطيع أداء بعض الأعمال البدنية البسيطة كالحراكة وجني الثمار .

ولكنه لايستطيع ان يكسب عيشه ولا أن يعول نفسه ، أو يتعلم في المدارس العادية ، كما أنه لا يستطيع العيش بمفرده دون أن يشرف عليه الآخرون ، أما سلوكه فقد يظهر عليه مايدل على حب الاستطلاع والرغبة في الاستأثار وأن يحاكى ومحاكاته كمحاكاة الأخرق وانفعالاته غير ناضجة ، وقد يخاف من أشياء لا يستوجب ذلك ، في حيث لايبدو عليه الخوف في مواقف أخرى تستدعي الخوف ، وأقل من نصف البلهاء تأثيرهم نوبات الصرع وكثير منهم يصاب بالتدرن

الرئوي وعلى الرغم من أن مقاومتهم للأمراض أقل من مقاومة الاسوياء إلا أن أغلبهم يعيش حياة طبيعية

ج/ الحمق (moron): ويسمى أيضا بالافن ، وهو أقل درجات النقص شدة ، والأحمق أو المأفون ، يتراوح عمره العقلي بين السابعة والثانية عشرة وذكاءه بين 50 و 70 درجة ، وقد يصل إلى 75 ، ويكون أقرب إلى الأسوياء عندما يكون ذكاؤه 75 ، الا أنه لا يستطيع أن يتحكم في انفعالاته ولا أن يسيطر على دوافعه ، وحكمه على الأمور الضعيف ويمكن التأثير عليه بسهولة ولأنه لا يحب مخالطة الناس وخاصة من هم على شاكلته فقد يستغله الآخرون لارتكاب الافعال المنافية للقانون ، أو قد يرتكب ما ينافي الأخلاق عن سذاجة وعفوية خاصة أنه قد ينزلق بالايماء أو بالتقليد إلى الممارسات غير الأخلاقية عن سذاجة وعفوية خاصة أنه قد ينزلق بالإيماء أو بالتقليد إلى الممارسات الغير الأخلاقية أو غير القانونية . والاحمق من الممكن تعليمه في المدارس الخاصة بالمتخلفين عقليا ضمن نطاق الدراسة المقررة في المدارس الابتدائية، مع تدريبه على بعض الاعمال كالحياكة والخياطة والنجارة التي يمكنه ممارستها بعد انتهاء دراسته وتدريبه في تلك المدارس الخاصة.

د/ التخميون أو الحديون : (Bordeline aments)

وهم فريق من ناقصي العقل وحالتهم غير ثابتة، فقد يحسبون من الأسوباء لولا بعض المظاهر التي تدرجهم ضمن ضعاف العقول، زمن ذلك أنهم سفهاء لا يحسنون التصرف في أموالهم مثلا، وأفعالهم بها طيش ونزق ويتراوح ذكاؤهم بين 70 أو أقل من 90 درجة وقد يشقون طريقهم في التعليم بصعوبة شديدة الى حد معقول ، فإذا كانوا كبارا كانت لهم مشاكل عائلية ووظيفية واجتماعية .

والتخميون أو الحديون هم أشبه بالسفهاء وذوي العقلية كما اصطلح على تسميتهم في الشريعة الإسلامية هو خفة تعتري الشخص فتحمله على العمل باختياره على خلاف موجب للعقل ، رغم

وجوده ، وقد اصطلح على تعريفه بعدم الإحسان في تدبير المال وتبذيره على خلاف مقتضى الشرع والعقل ، أما الغفلة فتعني تخلف الذكاء وقلة الفطنة ، وذو الغفلة هو من لايهتدي إلى التصرفات الرابحة بسبب البساطة وسلامة القلب مما يؤدي الى غيبة في المعاملات المالية ، والفرق بين السفيه وذي الغفلة أن ذا الغفلة ضعيف الإدراك ، أما السفيه فكامل الإدراك لكنه مكابر في اندفاعه في اتلاف المال مما يجعله ضعيف الإرادة.

(نوفل علي عبد الله الصفو)

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق نستنتج ان التعرف على الخصائص العقلية والجسمية والاجتماعية والنفسية للأطفال المعاقين عقليا يعمل على تزويد الوالدين والأخصائيين بالمعلومات الهامة لجميع الجوانب نمو الطفل المعاق عقليا ونمو شخصيته.

كما أن التكلف بالمعاقين عقليا ودراسة حالتهم يساعد على إمكانية وضع مناهج وبرامج تروية لازمة لمساعدتهم في التغلب على الإعاقة واكتساب مهارات مساهمة في النشاطات اليومية تمكنهم من مواصلة حياتهم اليومية.

الفصل الثالث: العمليات المعرفية

تمهيد

المبحث الأول : الإدراك

المبحث الثاني: الإنتباه

المبحث الثالث: الإحساس

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر العمليات المعرفية متغيرات تتأثر وتؤثر في مختلف سلوكيات الأفراد وبالتالي فإن دراستها تساهم في الفهم الجيد للأداء البشري، وردود أفعالهم ومن أبرز هذه العمليات المعرفية والتي تعد أشكالا مختلفة لمعالجة المعلومات ويمكن تخصيص الذكر على أهم المهارات الإحساس والإدراك الانتباه والذاكرة.

المبحث الأول: الإدراك

1-مفهوم الإدراك:

يعرف الإدراك بأنه عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا من الأحاسيس لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا فالإدراك يشمل التفسير وهذا ما لا يتضمنه الإحساس.

(محمود فتحي عكاشة،2000، ص286)

وهو تفسير ما يحس به الإنسان وإضفاء المعنى عليه، فالمثيرات قد تكون مجموعة من النقاط الصوتية أو النغمات، يدركها الشخص على أنها إلقاء التحية أو علامة على الإهانة مما يفيد من نوع الاستجابة التي يصدرها ذلك الشخص.

(جون دكت ،2000، ص41.)

ويعرف كذلك بانه عملية عقلية يستخدمها الانسان بقصد فهم وتفسير العالم من حوله، اذ تعمل أعضائه الحسية على تحسس التنبيهات ثم بدورها تنقلها إلى الدماغ. عبر الأعصاب ليتسنى هناك معالجتها ومن ثم اصدار الاستجابات المناسبة.

(محمود شمال حسن،2001، ص88)

ومن هذا نستنتج أن الإدراك عملية عقلية يقوم بها الإنسان لإعطاء تفسير وتأويل ما يحيط به إذ يعطيه تصور للعالم الخارجي.

والإدراك هو عملية تفسير المعلومات الواردة للنظام السلوكي، وتكوين المفاهيم والتصورات عن العالم المحيط.

(محمد منير حجا،2000، ص41)

وهو عملية عقلية نتعرف بواسطتها على العالم الخارجي المحيطي بنا وكذلك عن طريق ما تلتقطه حواسنا من مثيرات مختلفة: ضوء، صوت، حرارة، حركة وغيرها.

(نذير زريبي واخرون،2000)

ومن خلال التعريفين السابقين للإدراك يمكن القول بأنه عملية تهتم بتفسير المعلومات الاتية من حواسينا وذلك للتعرف على العالم الخارجي واضفاء المعنى عليه. ويضيف نذير ريبي جملة من العوامل التي بإمكانها التأثير على عملية الإدراك.

2.العوامل المؤثرة في الادراك:

1.2. العوامل الداخلية: هي مجموعة العوامل التي تؤثر في الشخص المدرك أثناء عملية الإدراك والتي تتبع من ذات الشخص نتيجة ما يشعر به من تفاعل بين العمليات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي يعيشها. وتحدد هذه العوامل في ثلاث عوامل أساسية

- **الحالة النفسية للشخص المدرك:**

أي الحالة التي يشعر بها الشخص المدرك أثناء استقباله لمثير ما وتفاعله معه، هل هو في حالة من الرضاء والسرور أم في حالة من الضيق والاكتئاب هل هو في حالة عقلية أو جسمية تسمح له بالإدراك، هذا المثير أم أن قدراته العقلية أو الجسمية تكاد تكون عاجزة عن إتمام عملية الإدراك لسبب أو لآخر.

كما تتأثر الحالة النفسية للفرد أثناء إدراكه للمثيرات المختلفة بما لديه ميول أو اتجاهات وقيم اتجاه الشيء المدرك.

- **توقع الفرد للمثير عن عدمه:**

إن إدراك الفرد للمثير ما يتأثر بما إذا كان هذا الفرد في حالة توقع لتعرضه لهذا المثير بكيفية معينة أم أن هذا المثير قد واجه بشكل مفاجئ لم يكن ينتظره فكلما كان الفرد مهيأ لاستقبال مثير معين كان تهيؤه هذا في صالح عملية الإدراك ذاتها، حيث تتم العمليات الذهنية الداخلية في عملية الإدراك نتيجة الارتباطات العصبية المكونة لحاله التهيؤ تلك.

- **خبرة سابقة حول المثير المدرك من جانب الفرد:**

اي ان ما لدى الفرد من معلومات وصور عقليه مختلفة ومختزنة لديه عما يواجهه في الحياة من مواقف متنوعة(مثيرات) تتدخل بشكل حاسم في تحديد هوية المثير المدرك، وكلما كان هذا المثير مدرك جديدا وليس له صورة ذهنية سابقة كلما كانت عملية الإدراك أصعب وتحتاج إلى جهد أكبر.

(نذير زريبي واخرون،2000)

2.2. العوامل الخارجية:

يقصد بها مجموعة العوامل التي تتصل بالمثير المدرك نفسه والتي تحيط بالفرد وتسلم في تحديد ردود فعله(سلوكه) وهي:

- **شدة المثير:** إن إدراكنا للصوت المرتفع يكون أسرع من إدراكنا للصوت المنخفض لو تساوت الظروف الأخرى كما أن إدراكنا للضوء المبهر أسرع من إدراكنا للضوء الخافت وهكذا.

تكرار المثير: إن عرض إعلان معين على مسافات محددة لعدد كبير من المرات يترك أثرا كبيرا على إدراك الشخص، مما يؤدي إلى فهم الرسالة التي يعبر عنها الإعلان، مما لو كان الإعلان لمره واحدة أو لمرات غير منتظمة.

(نذير زريبي واخرون،2000)

درجه الاختلاف بين المثير وعدد من المثيرات المحيطة به: إن الفرد يسهل إدراكه لبناية من عشر طوابق بين مجموعة من المنازل لا يتعدى ارتفاعها ثلاث طوابق كما أنه يسهل علينا أن نميز الشخص طويل القامة بين مجموعة قصار القامة مثلا.

- **حركة المثير:** فالإعلان الذي يتضمن مجموعة من الصور المتحركة يكون أسرع في الإدراك مما لو تضمن الإعلان نفس المجموعة من الصور بشكل ثابت.

- **حداثة المثير:** يسهل على الفرض ان يلتفت الى المثيرات التي تقابله لاول مره مقارنه بالمثيرات التي تعود على التعامل معها مما يساعد على سرعة عملية الادراك

العوامل الداخلية
- الحالة النفسية للشخص المدرك - توقع الفرد للمثير من عدمه - خبرة سابقة حول المثير المدرك من جانب الفرد

العوامل الخارجية
- شدة المثير - تكرار المثير - درجة الاختلاف - حركة المثير - حداثة المثير

3- خطوات الادراك:

تمر عملية الإدراك بثلاث مراحل:

م1: الميكانيزمات المتدخلة تتعلق بمعلومات يكونها المثير وخواص الجهاز الحسي

م2: تتمثل في تجميع المعلومات وبنائها في وحدات

م3: هي مرحلة معرفية بحته تتعلق بالتعرف على الأشياء والأحداث وذلك بترجمة المعلومات الحسية المستخلصة من المرحلتين السابقتين، فالمعارف السابقة هي إذا ضرورة لتحقيق التعرف أو ليكون رد فعل أي لهذه المعلومات. فالإدراك ليس فقط مشاهدة أو تمثيل العالم فهو نشاط ذهني في نفس الوقت يتحكم ويراقب أفعالنا.

(ماجد حجاجي، 2018، ص66)

4- نظريات الادراك:

- **النظرية السلوكية:**

جاء بها العالم الامريكي جون واطسون 1913م، ويرتكز السلوكية على مبدأ الحالات العقلية والنشاط الذهني الغير قابلا للدراسة الموضوعية وبإمكان تفسير الظواهر النفسية انطلاقا من السلوكيات المنعكسة استجابة ولقد اثرت السلوكية بكثير في الإدراك اتخذ الفرد كصندوق أسود وما أحاسيسه إلا نتيجة لمثيرات وفق علاقات يمكن صياغتها موضوعياٍ ومن الصعب التحكم في المثير والاستجابة ويأتي التحكم في المثير نتيجة الفهم والإدراك المبني على استخدام الذكاء.

- **النظرية البنيوية:** يستعمل هذين المصطلحين لما يتطرق إلى التيارين النظريين الذي سادا في الوسط العلمي في نهاية القرن 18 وبداية القرن 20، وتأثرت كل العلوم في هذه الفترة بما فيها علم النفس بنزعة تقسيم موضوع البحث إلى عناصر أكثر بساطة ولهذا تعرف هذه الحقبة بالتجزيئية.

ويعد هذا التفكير أن العلماء يقومون بربط المجموعات المتناسقة من هذه العناصر في شكل منظم وظيفي بواسطة سيرورة ربط معينة، وهذا ما جعل هذا التصور يأخذ اسم الترابطية وكان الإدراك يعتبر كنتيجة لجمع الإحساسات الأولية والإدراك النهائي بطبيعة الحال يقوم أساسا على بنية هذه الترابطات وكان دور التجزئة والتعلم اساسيا.

(بن هيري عز الدين، 2010.2011، ص26.27)

- **النظرية الجشطالتية:** ولقد نشأت هذه النظرية كرد فعل منذ المقاربة بالتجزيئية والنظرية الترابطية، كما تعارض بشده السلوكية التي كانت معها في نفس العمر وترى هذه النظرية لان الفرد الذي يبني وينظم المحيط والادراك لا يبقى مجرد مجموع لإحساسات أولية.

وتعني الصورة والصيغة من أبرز أعلامها: فرتهيمر، كوهلر، وكوفكا وكلمة جشطالت كلمة ألمانية جشطالت.Gestalt

ركزت نظرية الجشطالتPerception وخاصة من حيث الصيغة الكلية في المدرك بصورة خاصة على الإدراك الحسي لا للعناصر أو الأجزاء التي يتكون منها.

وضع الجشطالتيون قوانين للإدراك نظرا للأهمية هذا الموضوع بالنسبة لهم ومن أهم الموضوعات التي تعرض لها جماعة الجشطالت دراستهم للقوانين التي ينتظم بداخلها العالم الخارجي في مجال الإدراك.

وكان ماركس فرتهيمر: أول من أعلن مبدأ القائل بأن الكل سابق لجزئياته، وأوردت مقالته عن ظاهرة إدراك الحركة أو الظاهرة إدراكية الخاصة بظهور الحركة من المثيرات الثانية، وذلك حين تقديمها متتابعة في وضعين متجاورين.

(بن هيري عز الدين، 2010.2011، ص28.27)

- **النظرية المعرفية:**

ترى النظرية المعرفية الإدراك على أنه ناتج عن مجموعة من العمليات العقلية التي تسمح بإعطائه دلالة لما يدخل إلى الجسم عبر الحواس وتهدف المقاربة المعرفية إلى تفسير وإجلاء مختلف العمليات، لقد بدأت ملامح هذه النظرية في الظهور في سنوات الخمسينيات وفرضت نفسها أكثر في سنة 1967 لما نشر الباحث Neisser كتابه تحت عنوان "**علم النفس المعرفي**" وتقوم النظرية المعرفية على نموذج تحليل المعلومة مفادها أن الإدراك قابل للتجزئة إلى مراحل عديدة وكل مرحلة هي عملية خاصة، وهذا يعني أن مراحل يتم تتابعها بل البعض منها يكون بصفة مؤقتة بهدف المعرفيون في الأول التعرف على مختلف المراحل المعالجة ثم فيما بعد يحاولون تحديد طبيعة وخصائص هذه المعالجات وذلك بتوضيح ما هو الشكل الذي تقوم به المعلومة في كل مستوى وفي الأخير بروز القواعد الدلالية لاستعمالات كل واحدة من أشكال التصور والعقلي.

(بن هيري عز الدين، 2010.2011، ص30.29)

5- خصائص الادراك:

5- يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة: حيث يشكلان الإطار الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه وتمييزه للأشياء التي يتفاعل معها وبدونها يصعب إدراك الأشياء وتمييزها.

الإدراك هو بمثابة عملية استدلال حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

الإدراك عملية تصنيفية حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتماد على خصائص مشتركة بينهما مما يسهل عمليه ان مثل هذه الخاصية تساعدنا في ادراك وتمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراك على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة ما يسهل عمليه تصنيفها وإدراكها.

الإدراك عملية تكيفية حيث يمتاز نظامها المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين من ذلك الموقف كما تتيح هذه الخاصية إمكانية استجابة على النحو السريع لأي مصدر.

الإدراك عملية أوتوماتيكية حيث تتم على نحو اللاشعوري ولكن نتائجها دائما شعورية ففي الغالب لا يمكن ملاحظة عملية الإدراك أثناء ولكن يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر وغير مباشر.

التكامل: يشير هذا المفهوم إلى أن الأفراد يدركون الموقف أو الشيء بصورته الكاملة وليس إدراكا جزئيا

الثبات: أي أن الإدراك لا يتغير بتغير موقع المنبه الخارجي أو بحركته.

(فخري عبد الله، ص 8)

المبحث الثاني: الإحساس

تمهيد:

تعد عملية الإحساس على غاية من الأهمية في حياة الكائن البشري، وبدونها لايحدث تعلم ويصبح الدماغ عديم النفع لأنها الوسيلة الأولية التي تزوده بمعلومات عن العالم الخارجي ، فبدون هذه المعلومات لا يكون هناك تفكير أو خبرات أو حتى السيطرة على السلوك ، ومن هنا سوف نعرض أهم محطات الإحساس بما يخص تعريفه وسيكولوجيته وأهم الخطوات وكيفية الحصول على الإحساس

1-تعريف الإحساس

لغة: الإحساس من الفعل أحس يخس بالشيئ بمعنى يشعر به.

اصطلاحا: يعد الإحساس من العمليات التحكم التنفيذية التي تمكن الكائن الحي وبالأخص الكائن البشري، من فهم العالم الخارجي يزودنا به الحواس المختلفة عن المثيرات البيئية إلى المناطق المختصة في الجهاز العصبي كي يتم اجراء المزيد من العمليات عليها بهدف تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة بها، واتخاذ القرارات المناسبة ويمكن النظر إلى الإحساس على أنه العملية الحيوية التي تتم نت خلالها استقبال المعلومات من العالم الخارجي عبر الحواس المتعددة والتي تمكن الفرد من الوعي بخصائص المثيرات المختلفة.

(علي بن هادية، واخرون، 1991)

الإحساس: هو النشاط الحسي المتغير الذي يمكن من خلاله الوعي بالمنبهات أو المحسوسات الخارجية من قبل الألوان والأصوات و الروائح و المذاقات والحرارة والبرودة والضغط على الجسم أي أنه حلقة وصل بين المنبهات الخارجية والداخلية، فهو عملية التقاط أو تجميع للمعطيات الحسية التي ترد إلى الجهاز العصبي المركز عن طريق أعضاء الحس المختلفة (كالعين، الأذن ،الانف اللسان ،الجلد)

2-سيكولوجية الإحساس:

عندما ندرس سيكولوجية الإحساس نهتم أساسا بقدرة الإنسان على استكشاف المثير، والاستكشاف معناه أمرين:

أولهما: القدرة على معرفة المثير موجود أو غير موجود

ثانيهما : القدرة على التمييز بين المثيرات

فمثلا هل هذه العصا اطول من تلك أم أقصر منها، فعندما يكون لدى الفرد القدرة على أن يستجيب لمثير أو يفرق بين المثيرات نقول أنه حساس بهذا المثير أو بدرجة كافي حتى تبدأ عملية الاستقبال، ويقوم المستقبل بتلقي الإشارة ونقلها عبر الجهاز العصبي المركزي إلى المخ فتنشط الإشارة جزء معين من المخ الذي يسجل الإشارة كالاحساس ومن ثم لاتتم عملية الإحساس الا بعد وصول الإشارة إلى المخ وتقع معظم المستقبلات الحسية في اماكن محفوظة نسبيا داخل الجسم.

(شاهين رسلان ص30)

3- أنواع الاحساسات:

تختلف الاحساسات تبعا لاختلاف مصادرها ويمكن تصنيف هذه الإحساسات في ثلاثة انواع على النحو التالي:

أ) **الإحساسات الداخلية العامة:** وتتمثل بالإحساسات المرتبطة بالعمليات الداخلية الحشوية كالامتلاء والجوع عطش وتغير الحالة الكيميائية للدم بسبب التعب او الالم وتغير درجه الحراره

ب) الإحساسات الداخلية الخاصة: وتتمثل بالإحساسات المرتبطة بعمل الجهاز العضلي للجسم كالإحساس بالحركة وعدم التوازن والثبات.

ج) الإحساسات الخارجية: وتتمثل في الإحساسات المرتبطة بالمثيرات البيئية الخارجية، ومثل هذه الاحساسات يتم استقبالها من قبل الحواس الخمسة المعروفة وهي البصر والسمع والشم والذوق واللمس.

(عماد عبد الرحيم زغلول 1435 هـ)

4- خطوات الاحساس:

توجد أربع خطوات رئيسية لكي يحدث الإحساس وذلك إذا تعطلت أي خطوة منها تعطل حدوث الإحساس

1.**وجود منبه أو مثير:** والمثير هو نوع خاص من الطاقة التي تؤثر في الخلايا المستقبلة كالطاقة الضوئية أو الميكانيكية او الكيميائية.

2.**ان يؤثر المثير في الخلايا المستقبلة:** وهي خلايا حسية متخصصة لاستقبال التنبيهات حسيه معينة تدفعها إلى النشاط وتنطلق منها نبضات عصبية فالموجات الصوتية تؤثر في خلايا السمع والموجات الضوئية تؤثر في خلايا البصر.

3.تقوم الأعصاب بنقل النبضات العصبية من الخلايا المستقبلة إلى المخ

4. يحدث تنبيه في المراكز الحسية بالمخ، يؤدي إلى الشعور بالإحساس وبالتالي يكون إدراكنا لما يحدث فينا او ما حولنا.

وهذه الخطوات تبين لنا الاتصال العضوي بين الحياه النفسية والجسمية للإنسان

5-كيفية حدوث الإحساس:

1.أقسام الخلية العصبية:

جسم الخلية : تقع في عده اشكال تبعا لأنواع الخلايا العصبية المختلفة(العصبونات) وهي مسؤوله عن الحفاظ عن حياة الخلية إذ تقع فيها نواة.

2.**شجيرات:** هي المسؤولة عن استقبال الرسائل من العصبونات الأخرى إذ أنها تكون متصلة مع التشعبات للعصبونات من خلال ما يسمى بنقاط الاشتباك العصبي أو الوصلة العصبية. إن الإرسال العصبي يتم داخل الخلايا العصبية وهو كهربائي الصفة في حين يكون الإرسال العصبي بين الخلايا العصبية المختلفة كيميائي الصفة

المحور: وهو أنبوب حلزوني مغطى بالغمد النخاعي وهو مسؤول عن نقل المعلومات من جسم الخلية إلى التشعبات النهائية المتصلة بخلايا عصبية اخرى.

تتنوع هذه المحاور وتقع في عده أشكال اذ يمكن تصنيف الخلايا العصبية وفقا لنوع محاورها وعموما فإن الخلية العصبية يمكن أن تصنف في ثلاث أشكال

- العصبونات متعددة الأقطاب
- العصبونات ثنائية الأقطاب
- عصبونات أحاديه القطب

2. **العقد الطرفية أو النهائية:** وهي بمثابة حويصلات في نهاية المحور تقوم بإطلاق الناقل العصبي عندما يصلها فوق الجهد عبر المحور فمن خلال ما يسمى بالحويصلات يتم نقل هذه الرسالة إلى الخلية العصبية الأخرى.

3.**نواة:** تمتاز بشكلها البيضاوي وتقع في وسط جسم الخلية وهي مسؤولة عن المادة الحية الرئيسية وتقع فيها الجينات أو الكرموزومات.

2.عملية التوصيل العصبي يتألف الدماغ من حوالي 100 بليون خلية عصبية. وهو في حالة النشاط مستمرا نظرا لما تطلقه هذه الخلايا العصبية من النبضات الكهروشعصبية ففي أي لحظة من اللحظات يكون هناك ملايين من الإطلاقات العصبية من النبضات الكهرو عصبية ، التي تحدث داخل هذه الخلايا العصبية بحيث تطلق النبضات الكهربائية من أجل نقل الرسائل أو إحساسات إلى الدماغ ، نقل الأوامر وتعليمات من الدماغ إلى المناطق الجسمية المختلفة فالخلية

العصبية تطلق الشحنات الكهربائية ثم تتوقف ثم تعود لإطلاق الشحنات الكهربائية مره أخرى وهكذا الى أن يتم تأمين المطلوب منها، يتم إطلاق الشحنات الموجب والسالبة في السوائل الموجودة خارج وداخل غشاء الخلية العصبية حيث توجد شوارد الصوديوم الموجبة الشحنة وشوارد الكلور السالبة الشحنة في السائل الموجود داخل الخلية وتكون الخلية العصبية في الأوضاع العادية التي ليس فيها الإثارة في حالة توازن أي إن تركيز الشحنات السالبة والموجبة داخل الخلية مساوية لتركيز الشحنات الموجبة والسالبة خارجه. وفي حالة حدوث الإثارة العصبية نتيجة لورود رسالة معينه من خلايا عصبية أخرى فإن نفاذية غشاء الخلية لهذه الشحنات، يتغير ويحدث ما يسمى بالإطلاق العصبي نتيجة لتسرب شوارد البوتاسيوم الموجبة الى داخل الخلية العصبية حيث يزداد تركيزه، هناك الامر الذي يؤدي الى زياده تركيز الشحنات الموجبة داخله في حين يزداد تركيز الشحنات السالبة خارج غشاء الخلية نظرا لزياده تركيز الشوارد الكلور السالبة وينتج هذا ما يسمى بفرق الجهد الكهربائي ينتقل فرق الجهد الكهربائي عبر محور الخلية العصبية الى الخلايا العصبية الاخرى حيث تطلق التشعبات النهائية الموجودة في نهاية المحور سيالة عصبية معينه تعمل على احباط بعض الخلايا العصبية اثاره البعض الاخر تبعا لنوع الرسائل الواردة فهكذا من خلال هذه العملية يتم نقل الرسائل المختلفة من وإلى الدماغ .

(عماد الزغلول، علي الهنداوي، 2007 ص100)

المبحث الثالث: الانتباه

تمهيد:

إن الانتباه إحدى العمليات المعرفية الرئيسية التي تلعب دورا هاما في حياة الفرد، من حيث قدرته على الاتصال بالبيئة المحيطة به والتكيف معها.

وفي هذا الفصل سوف تسلط الضوء في شطره الأول على الانتباه بشكل شامل.

1.1 التعريف اللغوي:

بالكشف في لسان العرب عن مفهوم الانتباه، وجد أن الأصل اللغوي لمفهوم الانتباه إلى الفعل الثلاثي اليه والذي يعني النية القيام والانتباه من النوم، وقد نبهه من النوم فتنبه وانتبه، وانتبه من نومه استيقظ ومما سبق يمكن القول إن الانتباه في اللغة يعني الشعور بالأمر أو الشيء، وهو يتطلب اليقظة وقدر من النشاط العقلي والفطنة في تقدير الأمور والأشياء، وعكسه الخمول وهو يتم بصورة مقصودة الشعورية.

2.1 تعريف الانتباه اصطلاحا:

الانتباه يمكن تعريفه بأنه تركيز الشعور على شيء معين أو فكرة معينة. في ضوء تعريفات الانتباه، يطرح السؤال التالي نفسه هنا هل جميع قراراتنا لتركيز الانتباه على مثير ما أو الإهمال المثيرات أخرى تكون بوعي وإرادة منا دائما؟

وللإجابة عن هذا السؤال لابد من التميز بين أنواع الانتباه

2- أنواع الانتباه:

1.2 الانتباه الارادي الانتقائي: هو انتباه اراديا حيث يحاول الفرد تركيز انتباهه على مثير واحد من بين عدة مثيرات، ويحدث هذا الانتباه انتقائيا بسبب محدودية الطاقة العقلية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات، لذلك يتطلب هذا الانتباه طاقة وجهدا كبيرين من الفرد.

2.2 الانتباه اللاإرادي القسري: هذا النوع من الانتباه لا راديا وقريا، حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية ودون بذل جهد للاختيار بين المثيرات.

3.2 الانتباه الانتقائي التلقائي: وهو الانتباه المثير يتبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية، حيث يركز الفرد انتباهه إلى متير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة

(حامد 2016، ص 22-23)

3- خصائص الانتباه:

إن طبيعة الانتباه هي الحركة والتغير وعدم الثبات، ونظرا لأن الأشياء التي تجذب انتباهنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة، لذلك ستعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:

1.3 الانتباه عملية إدراكية مبكرة، يهتم الإحساس بالمثيرات الخام، بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات

تفسيرات ومعاني مختلفة، أما الانتباه فإنه يقع في منزلة بين الإحساس والإدراك، ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مذكرة.

2.3 الإصغاء: وهو الخطوة الأولى في عملية تكوين وتنظيم المعلومات، حيث أن استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

3.3 الاختيار والانتقاء: إن الفرد لا يستطيع أن ينتبه لجميع المنبهات المتباينة دافعة واحدة، ولكنه ينتقى ويختار منها ما يناسب حاجاته وحالته النفسية، أي أن الانتباه هو اختيار لأحد أو لبعض المنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

4.3 **عملية الإحاطة:** وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية، والتي تتمثل إما في تحركات العينين معا عبر المكان أو الصور التي تواجهها، وأما في إنصات الأذن لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة جمع شتاتها، أي أن الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

5.3 التركيز: يتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو إيجابية واهتمام إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، واهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا ويؤريا، وقد يكون مركزا على عليه واحد من المنبهات التي تقع في مجال إدراك الفرد، أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله، أو أن يتبنى الشخص موقفا وسطاء

6.3 التعقب: وهو الانتباه المتصل (غير المنقطع) المنبه ماء أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية، والمستوي المعقد فيه يبدو في القدرة على التفكير في فكرتين أو أكثر، أو نمطين من المنبهات أو أكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون خلط بينهما أو فقدان الأحدهما، وهذا البعد ضروري في حل المشكلات التي تقتضي تداعيا مسلسلا مثل الحساب المركب أو نسج خيوط قصة معقدة، أو رسم اتجاهات في خريطة طرق.

7.3 النموذج: وهو يعني أن المثير مصدر التنبيه رغم استمرار وجوده، فإن تأثيره بتلاشي إن اظهر مثير دخيل، ثم يعود المثير الرئيسي في الظهور مرة أخرى عندما ينتهي وجود المثير الدخيل.

8.3 **التذبذب:** وهو يعني أن مستوى شدة المثير مصدر التنبيه يتذبذب، ولعلنا نلاحظ ذلك أثناء متابعة الفرد لفيلم سينمائي، حيث إن انتباهه يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث الفيلم السيد

(أ حمد سيد، 1419هـ - 1999م، ص 21-23)

4 مراحل الانتباه:

تتمثل مراحل الانتباه في مايلي:



المخطط رقم 01 [مراحل الانتباه]

1-مرحلة الكشف أو الإحساس

وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود أية مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمس وتكاد تعد هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها لأنها لا تنطوي على آية عمليات معرفية سوى الوعي بوجود مثيرات.

2- مرحلة التعرف:

يحاول الفرد التعرف على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرن والتعرف هذا هو نشاط معرفي أولي يتطلب تفحص ومعالجة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

3- مرحلة الاستجابة للمثير الحسي:

وتتمثل باختيار الفرد المثير معين من بين عدة مثيرات حسية على نفس القناة الحسية وتهيئة هذا المثير للمعالجة المعرفية الموسعة التي غالبا ما تحدث في الذاكرة القصيرة أو الفاعلة ضمن عملية الإدراك.

(عتوم،2014، ص 82-83)

وباعتبار أن الانتباه عملية معرفية فمن المؤكد أنها تؤدي وظائف معينة تؤثر فيها على الإدراك والتذكر والتعلم والتي سنشير إليها في العنصر الموالي.

5-أشكال الانتباه

لقد أشار بورن، وزملاؤه (Bourne et al, 1979) إلى أن علماء النفس المعرفيين قد بينوا أن الانتباه يوجد في عدة أشكال كما يلي:

فأما عن الشكل الأول: فهو الذي يكون فيه الانتباه موزعاً بين عدد من المنبهات، وأما الشكل الثاني فإنه يتعلق بعملية توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال وعى الفرد، وهذه العملية الأخيرة تسمى انتقاء الانتباه، وأما عن الشكل الثالث فإنه يتعلق بعملية اليقظة حيث (١٧)

يكون الشخص يقظاً جداً، وفى هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقى منها المنبه الذي يهتم به الشخص. ولعل ذلك يتضح في سلوك السائق الغريب حينما يقترب من تقاطع الطريق حيث نجده يبحث عن المنبهات البصرية التي تشير إلى أو تشترك مع إشارات الطريق مثل اللون والشكل والحجم والإشارات، فإذا كانت هذه المنبهات قريبة من بعضها فإن انتباه السائق سوف ينتقل بسرعة بينها ويحول معانيها إلى إشارات مفهومة يسترشد بها السائق.

وأخيراً فإننا نتفق مع ما بينه كل من إريكسن ويه بأن الانتباه هو التركيز الواعي للشعور على) Eriksen & Yeh, 1985(منبه واحد فقط وتجاهل المنبهات الأخرى التي توجد معه وهذا يطلق عليه الانتباه المركز أو الانتقائي، أو أنه توزيع الانتباه بين منبهين أو أكثر وهذا الأخير يطلق عليه الانتباه الموزع.

6 – وظائف الانتباه

لقد حدد العلوم (2014)، ص 81) الوظائف الآتية للانتباه

توجيه عمليات التعلم والتذكر والإدراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعلم والإدراك، مما سوف ينعكس على زيادة فعالية الذاكرة. تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم والتذكر والإدراك مشتتات الانتباه من خلال عدم التركيز عليها.

توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك لأن عملية الانتباه هي عملية مستمرة لاستمرار نجاح وفعالية عملية الإدراك، ولذلك لابد من توجيه الانتباه من خلال حركة الرأس والعينين والأذنين والأطراف إلى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الإدراك بفعالية عالية.

الانتباه يعمل على تنظيم البيئة المحيطة للإنسان، فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة، فالأصل من طالب مادة علم النفس المعرفي أن يسمع للمحاضر فقط ويتعلم إهمال بقية المثيرات الصوتية الأخرى المحيطة بجو غرفة الصف.

ويشير ستيرنبرغ | 2003 إلى أن الانتباه يؤدي ثلاث وظائف أساسية في ضوء أنواعة.

الانتباه الموجه

ويتمثل في محاولة الفرد التعرف على حدوث مثير حسي ما في البيئة المحيطة به كان يبحث الفرد عن أصوات غريبة خلال سكون الليلة

الانتباه الانتقائي:

ويتمثل في رغبة الفرد في اختيار المثير الذي يرغب في الانتباه له والمثيرات التي تريد إهمالها كان تختار أن تقرأ في صفحات هذا الكتاب بدلا من مشاهدة التلفاز

الانتباه المقسم:

ويتمثل عندما يقرر فرد ما الانتباه الأكثر من مهمة في نفس الوقت من خلال متابعة أكثر من مهمة ولكن بطريقة تتابعية من خلال تغيير الانتباه من مهمة إلى أخرى لفترة من الزمن العلوم 2014 من 281

والانتباه كغيره من العمليات المعرفية الأخرى يتأثر بجملة من العوامل التي تؤثر بشكل مباشر.

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول في اخير نستنتج ان العمليات المعرفية هي اساس الحياة للإنسان من خلال كل ما يمر به في حياته اليومية من اعمال سواء كانت هذه الاعمال بدنية او ذهنية وهي تعتمد على ما يدور في محيط الفرد ومتطلبات عمله؛ وبين ما يمتلك من خبرات ومعلومات مخزنة في دماغ فكلما كانت خبرات ومعلومات الفرد كثيرة، كلما كانت عملياته عقلية واسعة وجيدة.

الفصل الرابع : برنامج المنتسوري

تمهيد

1. **نبذة عن ماريا منتسوري**
2. **إسهامات منتسوري التربوية**
3. **مفهوم برنامج منتسوري**
4. **أهمية برنامج منتسوري**
5. **المبادئ العامة لطريقة منتسوري**
6. **مراحل التعليم لدى منتسوري**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر منهج مونتسوري منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية، تأخذ بمبدأ، أن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي يكون عليه، في المستقبل، ويؤكد على ضرورة، ان تهتم العملية التربوية، بتنمية شخصية طفل، بصورة تكاملية، في النواحي النفسية والعقلية والروحي والجسدية لمساعدة طفل للاعتماد على نفسه. وفي هذا فصل سنتطرق الى اهم محطات منهج مونتسوري.

1-نبذة عن ماريا مونتيسوري:

ولدت ماريا مونتيسوري في بلدة كيرايلا عام 1870، أول امرأة طب وأصبحت أول امرأة طبيبة في إيطاليا بعد تخرجها من كلية الطب العام 1896م، حيث تم اختيارها لاحقا في مناسبتين مختلفتين لتمثل وطنها في مؤتمرات نسائية في برلين عام 1896م.

وقادتها ملاحظتها الإكلينيكية، خلال عملها الطبي لتحليل طريقة تعلم الأطفال، استنتجت أن الاطفال يبنون أنفسهم مما يجدون في بيئتهم ولرغبتها في العمق اكثر في هذا الميدان غادرت إلى الجامعة 1901 لتدريس الفلسفة وعلم النفس أستاذة في علم الإنسان في جامعة روما عام1904م خلال عملها واستنادا إلى عمل الأطباء الفرنسيين (جان واتراد) أن تبني بيئة للدراسة العلمية للأطفال ذوي الإعاقة الجسدية والعقلية المختلفة لمعالجه هؤلاء الأطفال. ثم بدأت تبحث أساليبها على تعليم الاطفال ذوي الذكاء المتوسط والعادي. كانت رغبتها في مساعدة الأطفال قوية جدا حيث دفعها حبها الشديد للأطفال للتخلي عن عملها الجامعي والطبي1906 لتعمل مع 60 طفلا في مقاطعة سان لورينسو القريبة من روما مع ابنها ماريو وهناك أسست أول بيت للأطفال، حيث طورت هناك ماعرف لاحقا بمنهجة مونتيسوري والتي جاءت اعتمادا على ملاحظاتها العملية لهؤلاء الأطفال بقدرتهم الضعيفة لاستيعاب المعرفة من بيئتهم المحيطة، ومن اهتمامهم وانهماكهم في استخدام المواد التعليمية المقدمة لهم.

– قامت ماريا مونتيسوري بتطوير واعداد تمارين تعليمية خاصة بمنهجيتها وقد جاءت كلها استنادا الى ملاحظة الاطفال يقومون به طبيعيا لوحدهم ومساعدة من البالغين كما أنها اعتمدت على حقيقة ان الاطفال يعلمون أنفسهم بأنفسهم وآمنت بقوة علمية وآمن بقوة عملية بالبناء الذاتي للطفل والتي الهمت كل حياتها في اعداد وتبرير ومتابعة المعلمين ليكونوا على مستوى ترجمة وتحقيق هذه المنهجية

– زارت ماريا مونتيسوري لأول مرة عام 1913 في نفس العام الذي أسس فيه الكسندر جراهامبل وزوجته ميبلفيو واشنطن، ومن بين أقوى داعمين ماريا مونشوري توماس اديسون وهيلين كيلير ، ولقد قامت ماريا بزيادة العديد من البلدان وتم استدعاؤها للقيام بورشات تدريبي

للمعلمين وافتتاح مدارس متعددة ، تم ترشيحها لجائزة نوبل ثلاث مرات (1949-1950-1915)

قامت مونتيسوري بترجمة كتاب ''لايدوارد سجوين'' من اللغة الفرنسية الى اللغة الايطالية لكي تفهم جيدا روح الكاتب ، كذلك تأثرت بآراء إيتارد في أوائل القرن التاسع عشر في تجاربه عن الطفل المتوحش في افيرون ، ثم بدأت مونشوري في التدريس العلمي في مدرسة '' أورتو فرنكا '' مستخدمة طريقتها المتأثرة بآراء من '' سيجوين وايتارد '' والتي أفادت كثير في تنمية الأطفال المتأخرين عقليا لذلك فكرت في تطبيق طريقتها على الأطفال الأسوياء واقتنعت أنها لو تم تطبيقها سوف تنجح نجاحا كبيرا .

وأنشأت مونشوري أول مدرسة في يناير 1970 وسميت هذه المدرسة باسم بين الأطفال وكانت أعمال تتراوح مابين الثالثة والسابقة، وتم تدريس جزء من الحياة المنزلية فيها وهي تجربة تربوية أدخلتها موتنسوري في مدارس الأطفال .

(سعيد 2014 – ص13)

توفيت عام 1952 في هولندا لكن عملها مايزال قائما من خلال المؤسسة التي أسستها في امستردام عام 1929م ومازالت قائمة لمتابعة رسالتها.

2-اسهامات مونتيسوري التربوية:

ساهمت ماريا مونتيسوري في الحركة العلمية الحديثة بأوروبا بما نشرته من مؤلفات في التربية من أهمها.

- طريقة مونتيسوري عام 1912
- طريقة مونتيسوري المتقدمة عام 1917
- سر الطفولة عام 1936
- العقل المرتشق عام 1949
- التربية لعالم جديد عام 1946

– تربية قدرة الانسان عام 1948

كما ساهمت بخبراتها في منظمة اليونسكو وسافرت الى الكثير من دول العالم لتنقل أفكارها وبرامجها ، وترجمت معظم مؤلفاتها الى الكثير من اللغات

– وتعتبر مونستوري من رواد الحركة الاصلاحية للفلسفة التقديمية في اوروبا و أمريكا مع بستالوزي ، وفرويل وديكرولي وغيرهم

(رضا 1994 ص123)

3- مفهوم برنامج مونسوري

- **طريقة المونسوري من وجهة نظر ليلا رد 2005 :** هي طريقة تتميز بفضل دراسة غير متجانس مع الأعمار- واضفاء الطابع الفردي على التعليم ، والترتيب المتسلسل لمهام التعلم ، والتدريب الحسي ، باستخدام المواد الخرسانية (مواد طبيعة ، والغاء العقوبة ، واكتشاف التعلم ، وحرية النشاط والاختبار (lillard 2005) ويرى باكر 2007 أن طريقة مونتسوري التعليمية في كل مستوى يمر به الطفل يتعلم من خلاله التفاعل الصفي مع بيئته ، ولمواجهة هذا التحدي ، يترتب على ذلك أن البيئة الابتدائية لا يمكن أن تكون مصممة بشكل عشوائي من قبل نزوة المعلم الفردية ، ويجب أن يكون هيكلها مخطط علميا ومنهجيا .

(بركر 2007 ص 37)

وقد عرفها بيكرنغ 2008 على أنها النهج الذي قد يوفر بيئة تعليمية مما يسمح بشكل خاص الى اشراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فلسفة مونستوري والتعليم هو متابعة الطفل واضفاء الطابع الفردي على المناهج الدراسية لتلبية احتياجات كل طفل PIKENING بيكنينغ

اساسكس 2010 يشرح طريقة مونشوري على أن التعليم ثلاثة عناصر رئيسية وهي الطفل، البيئة المجهزة، والمعلم فتمثل الروابط المتطورة بين المكونات الثلاث وتفاعلها، هو ما يعرف اليوم بطريقة مونتسوري (issac 2010)

ومنه يمكن القول أن منهج مونستوري هو أحد مناهج التربوية التي تعد بأهمية دور الطفل، واحقيته مشاركته وممارسته لأنماط التعلم وفقا لقدراته الذاتية واستعداداته الخاصة والتي تغلب صوت الطفل في العملية التعليمية وضرورة الاستماع إليه، وتفهم احتياجاته، وإتاحة الفرصة أمامه لتحمل المسؤولية عن عملية تعلمه الخاص، في ظل دعم وتوجيه وارشاد المعلمة، ومساندتها للطفل، وعملها على توفير البيئة الملائمة والمكونة في عدة مناطق.

(الحسية، اللغة، الرياضيات، العلوم ، الحياة العلمية)

4-أهمية برنامج منتيسوري:

تأتي أهمية منهج مونتيسوري في كونه يدعم جواني النمو والتطور لدى الأطفال فهناك ترابط بين المواد الدراسية، ويتم تعليم الأطفال الدروس الخمس العظيمة وهي تاريخ الأرض والحياة على الأرض. وتاريخ البشرية وتطور اللغة، وتطوير الرياضيات، وبعد الانتهاء من تقديم الدروس الخمسة العظيمة يتكون لدى الأطفال مستوى أفضل في فهم آلية ارتباط هذه المجالات ببعضها البعض ، كما يتم تعليم أطفال احترام الحياة وتحمل المسؤولية اتجاه أنفسهم وآخرون من حولهم والمجتمع والوطن.

(wolf2006.63 و 2006 ص63)

هذا إضافة إلى ما أشارت إليه نتائج دراسة كايلي وآلي (2014) والتي استهدفت إلى التعرف على أثر الاستعانة بمنهج المونستوري على مستويات الجاهزية الخاصة بالأطفال للمرحلة الإبتدائية ، حيث أوضحت نتائج الدراسة فاعلية في تحسين مستويات الجاهزية للمرحلة الإبتدائية كما أنه يعتبر أكثر كفاءة وفاعلية مقارنة بمناهج رياض الأطفال التقليدية هذا إضافة الى ما أكدت عملية نتائج دراسة كفار داو زيرم (2013) والتي أوضحت أن الاستعانة بمنهج المونشوري تساعد على تحسين مستويات الابداع خاصة بالاطفال ، فأهمية منهج المونشوري تنطلق من كونه أحد المناهج التي ترتكز حول الطفل وأهمية دوره في العملية التعليمية المناسبة للطفل وفقا للميولة واستعداداته وتسيير العقبات وتذليل الصعوبات التي قد تعبر عن طريقة وتعرقل محاولاته للتعلم الذاتي واكتساب المعارف والخبرات ، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الاطفال في النمو والاستعداد للتعلم من خلال الأنشطة فردية .

(ولف 2006 ص63)

5- المبادئ العامة لطريقة مونستوري :

تتيح صفوف منهج منسيوري للأطفال إمكانية التعلم واللعب بشكل منفرد أوفي مجموعات ثنائية أو في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويكون التعليم إما داخل الصفوف أو خارجها وأما على الطاولة أو على الأرض، ويتم الحرص على أن يناسب حجم الأثاث وكافة المواد المستخدمة مع حجم الأطفال تكون المواد المستخدمة في التعليم عبارة عن الأشكال الملونة، ومواد طبيعية ، وصور جدارية ممتعة تمنح الأطفال مزيجا من التجارب الحسية والذهنية .

كما أكدت أن المتعلم هو الوحدة في التعليم بخلاف الطرق القديمة التي تقول إن الصف هو الوحدة الأساسية في العملية التعليمية، فغايتها الأولى تربية الشخصية لا تعليمها فقط أما مبادئها فهي :

- **مبدأ الحرية :** تعتمد '' منستوري '' ترك الطفل بين الثالثة والسابعة ، يتحرك ويلعب على سجيته دون قيود أو أوامر أو نواهي ، فالطفل يميل بالفطرة إلى القيام بنشاطات مرة وعفوية يكون فيها قادرا على تحقيق ذاته وتكوين شخصيته .

- **الجو المدرسي الغني بوسائل تربوية شيقة :**

لجأت '' منشوري '' الفكرة الوسائل التعليمية الشيقة ، كونها كفيلة لإثارة اهتمام الطفل وخلق الرغبة فيه للبحث والتعلم ، من أجل تقوية الحواس وتعليم القراءة والكتابة والحساب ، وبالتالي تنمية روح الاكتشاف في الطفل .

- **مبدأ اللعب :** يعد أهم ركن في الأساس عند مونتيسوري كونها تؤمن أن اللعب هو الطريقة المثلى للتعلم أكثر من التلقين والإصغاء ، حيث يساعد اللعب الولد على التعلم بسلاسة في جوهر بكل عفوية وذاتية .

– **الفروقات الفردية ودراسة الأطفال** : اكتشفت مونتيسوري أن الفروقات الفردية بين الطفل وآخر سواء كانت جسدية أو فكرية من ناحية الميول والاستعدادات ، تؤثر في عملية للتعلم ، لذا يجب أخذها بعين الإعتبار

من أجل ضمان السير السليم للمنهج فلكل فئة طريقة معاملتها الخاصة وتتم دراسة الطفل عن طريق الملاحظات الدورية ومن خلال التمارين والتجارب المختلفة، ثم تخصيص بطاقة تسجل عليها المعلومات الضرورية لكل طفل حول

– النشاط الجسدي والفيزيولوجي

– كيفية نمو الحواس

– النشطات الفكرية ومدى تقدمها

* **مبدأ الاستقلالية: ويهدف** الى إكتساب الطفل قدرة السيطرة على ذاته وتعوده على غرس بذور الاستقلالية في نفسه، كما أن أبرز نشاطات هذا المبدأ تتمثل في اكتساب الطفل القدرة على تنسيق حركاته بواسطة عمليات

(موسوعة علماء النفس وعلماء النفس 1991م ص (233-235)

*** التصنيف للوسائل التعليمية، أي حسب اللون وتبعا للوزن أو التشابه**

أو الشكل وغيرها، إضافة الى التعود على بعض التمارين العادية مثل لبس ثياب بمفرده أو الغسل أو ترتيب أسرتهم ورفوفهم بمفردهم أو ماشابه

تربية الحواس: اعتبرت مونتسوري تربية الحواس أساسا لعملية التعلم، أيسر طرق المعرفة الموجهة للدماغ.

الانطلاق من الجزء إلى الكل: في مبدأ عارضت نظرية الجشطالت التي تقول أن الخبرة تأتي في صورة مركبة فما الداعي إلى تحليلها عما يربطها: فقد انطلقت مونتيسوري من الجزء إلى الكل

كما أن تنمية الحواس في النهاية تقود الى تنمية فكرية متميزة، وبهذه النظرية تكون قد جزأت الفرد الى أجزاء منفصلة وعمدت الى تدريب كل جزء بمفرده كي تحصل على كيان كامل التدرب.

فقد قفزت هذه المبادئ والأسس بهذا المنهج من بين كل المناهج والأساليب النفسية والتعليمية الأخرى الى واجهة التربية والتلقين في هذا العصر، فشاع استعماله بكثرة في العالم، والعالم العربي خصوصا في المراكز التربوية لأطفال ما قبا المدرسة والروضات وفصول التمهيدي وغيرها من المؤسسات تربوية.

(موسوعة علماء النفس – 1991م ص223 ، 235)

6-مراحل التعليم لدى المنتيسوري:

يمر الطفل بمراحل عمرية معينة حتى يكمل نضجه في جميع مجالات الحياة بشكل عام، حيث يتم تحديد هذه المستويات باختلافها عن طريق الملاحظة الدقيقة، والأبحاث العلمية التي يجروها الأخصائيون، لإكتشاف طرق ومناهج تساهم في بلوغ الطفل أقصى حدود نضجه، دون تكليفه بما يفوق مستواه الدراكية مما يجعل '' ماريا مونتسوري '' ت قسم المتعلمين يحددها النمو الجسمي والعقلي على النحو الآتي .

- **المرحلة 1:** من عمر الولادة حتى 6 سنوات: شددت مونتيسوري على أهمية السنوات الست الاولى من حياة الطفل، كونها فترة حساسة يتأقلم فيها الطفل مع حوله، وتنقسم الى 3 مراحل هي **مرحلة العقل المستوعب:** التي يتأثر فيها الطفل بالبيئة المحيطة به، وتشكل أساس تعلمه في المستقبل

الفترة الحساسة: تتميز بتكرار الطفل لأنشطة معينة رآها أمامه حتى يتقنها دون إدراك أو التمييز لما يفعله.

فترة الوعي الكامل: يطبق الطفل بوعي كامل ماسبق له إكتسابه من معرفة ومهارات.

كما تعتقد مونشوري أن كل مشكلة لدى الطفل ناجمة عن معاملة خاطئة التي تلقاها من الكبار ، فعلى سبيل المثال : الطفل الذي لم يتعود على الاستقلالية يجد صعوبة بالغة في انجاز مهام من المفروض أنها لاتعلرضه للضغط أيا كان نوعه ، حيث أنه إعتاد على قيام الأم أو المربية بجميع الأعمال المتعلقة بشخصه ، الأمر الذي يغرس فيه نوعا من الكسل والاشكالية وعدم الثقة بالقدرات الشخصية ولقد لاحظت مونشوري أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون الى الاكتشاف وتنمية القدرات النفسية والجسدية مما جعلها تركز في منهجها على وضع أنشطة تهدف الى تطوير تلك القدرات النفسية والجسدية ، مما جعلها تركز في منهجها على وضع أنشطة تهدف الى تطوير تلك القدرات التي تتلخص في مهارات اللغة والنظام وحقل الحواس والتركيز على السلوك الاجتماعي ، وتبني الاطفال لأهدافهم الصغيرة .

المرحلة 02: من عمر 6 سنوات حتى 12 سنة

لاحضت مونتسوري في هذه المرحلة عدة تغيرات نفسية وجسدية على الأطفال، مما دفعها الى الفضول والمواد الدراسية والطبيعية مما يتناسب مع هذه التغيرات، الأمر الذي ساهم في حدود تطورات، تمثلت في الميل إلى العمل بمجموعات ونمو الخيال والحسن الأخلاقي، والتنظيم الاجتماعي، والإبداعية، وتشكل الاستقلال الفكري عند الطفل.

المرحلة 03: من عمر 12 حتى 18 سنة:

– وتسمى مرحلة المراهقة في كل المجتمعات، على خلاف منتسوري التي وصفتها بمرحلة بناء الذات لاحظته من مميزات خاصة تتمثل في تغيرات جسدية مرتبطة بعمر البلوغ، وما يرافقها من تغيرات نفسية، استدعى وضع أنشطة مميزة تراعي خصوصيات هذه الفئة نحو عدم الاستقرار النفسي وعدم التركيز ونمو شعور، الكرامة، والاعتزاز بالنفس لديهم ...

- المرحلة 04: من عمر 18 حتى 24 سنة:

- وهي مرحلة النضج والوعي الكامل، فلم تطور مونتيسوري أنشطة تعليمية لهذه المرحلة، لكنها منهجا للتنمية الذاتية للأشخاص الذين نضجوا أو تربو في ظل فلسفة مونتيسوري

أولا: تعريفات من الحياة العلمية

تقتصر هذه المرحلة على تربية الطفل وتجعله قادرا على الاعتماد على نفسه وقادرا على مواجهة المشاكل التي تعترضه بنفسه، ان يكون المرئ مستقلا ببنفسه بقدر الأمان، وأن يقوم بأداء كل ماتتطلبه مشاكل الحياة بنفسه، ففي منازل الأطفال يتعلم كيف يغسل بنية، ويقلع أضافره، وينظف أسنانه كما أنه يقوم بخلع ملابسه ولبسها كذلك.

وهذا يستدعي الأشياء في مكانها المناسب، عملت على توفير تمرينات رياضية مناسبة للأطفال أصغر سنا تكسب قوة عضلية وحركات تلقائية تعلمه على صعود ونزول في سلالم.

ثانيا: تمرينات خاصة بتدريب الحواسب:

أعدت منتسوري تمارين الحواس وبمجرد تطبيقها على الأطفال العاديين لاحظت أن الأطفال العاديين يمارسونها بكل مرح ويرغبون في تكرارها رغم أنها تحتاج إلى بعض التعديلات فلاحظت أن الأطفال ذوي النقص في العقل يمارسونها بغير إرادتهم وفق الواجب الذي منح لهم غير مستعدين لتكرارها وتلخص الأمر في قولها إن مجرد شعور الطفل ذي النقص بأنه يقوم بهذه التمرينات ليعوض نقصه يجعل هذه التمرينات بغيضة لديه.

ثالثا: التعليم ما قبل التمدرس

يكون الطفل في مراحل نموه الأولى فضوليا محبا بالاكتشاف ومعرفة كل ما يحيط به ، مما يستوجب الوالدين توفير البيئة المناسبة والظروف الملائمة له : كي ينمو في استقرار دون حرمان أو معاناة ، وتتمثل هذه فترة من حياة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، التي أكد علماء النفس الاجتماعي والتربوي ، في العديد من أبحاثهم على أهميتها ، حيث تعد أخطر مراحل النمو عند

الانسان ، اذ تتكون فيها شخصية الطفل وذاتيته النفسية والعقلية ، والاجتماعية ، كما تبرز وتتطور فيها المعارات اللسانية والحسية وكذا الذهبية ...الخ والتي تساعد الانخراط والتواصل مع مجتمعه ، مما دفع الأخصائية إلى وضع مؤسسات وبرامج مختصة مثل دور الحضانة للطور الثانوي ، ولهذا فإن مجال الهندسة يدرس تطبيقا فإن التمارين تساعد الطفل على استعماله لذكائه .

كيفية سير الدرس: أتبعت منشوري سيجريب في تقييم الدرس

– ربط المدرك الحسي بالاسم الشيء، حيث أخذ اللون وسيلة للمقارنة ويعتبر الطباشير أسهل وسيلة باعتبارها الشيء الملموس

– معرفة الشيء إذا ماذكر اسمه وهو الطباشير باللونين الأزرق والأحمر

استرجاع راسم الخاص بالشيء :

ونجد منستوري تستخدم طرق متشابهة لتنمية حواس اللمس عند الأطفال يجعلهم قادرين على التمييز بين الالوان ودرجة الحرارة ، وقد أضافت إلى جانب الخطوات الثلاث تجارب أخرى يكتسب من خلالها الطفل قدرة عالية على تمييز الألوان ، وقد استطاعت أن تطور حواس اللمس عند الطفل ونجد أن التمرينات تطور حاسة الإدراك ولها مؤهلات يستطيع الطفل من خلالها التفرقة بين الأشكال مثل : أشكال خشبية ووضعها في مكانها المناسب بحاسة البصر ويدخل في ذلك حاسة اللمس والحواس والعضلات يتدرب عليها من خلال تمرير الاصبع الأصغر اليمين حول قطعة محيطة بالقطعة ، وترى منتسوري أن الطفل الذي يستطيع التعرف على الشكل بالنظر إليه لا يستطيع فعل ذلك بحاسة اللمس .

إذ تقول '' ثم ينتقل الطفل إلى تمرينات أخرى يستخدم فيها حاسة النظر فقط، فيطلب إليه أن يعرف الأشكال الخشبية وأن يضعها يمثلان لها مرسومة على الورق.

وهذه التمرينات يكون الطفل قادرا على التعرف على الأشكال المختلفة كالدوائر.

تعليم الكتابة عند منتسوري (لبندي 2010 ص68)

اعتمدت منتسوري في تعليم الكتابة على أسس سيكولوجية تراعي في ذلك قدرات الطفل واستعداداته في ذلك السن، إذ نجدها تحقق تعليم الكتابة من خلال وجهة نظر سيكولوجية إذ تقول: المهم أن تفحص الفرد وهو يكتب الكتابة نفسها أي تفحص الشخص العمل نفسه، ونجد أن طريقة تعلم الكتابة التي اقترحتها منتسوري قد قامت في البداية على تجربة تعلم الخياطة التي طبقت على فتاة تعاني نقصا عقليا ونجد منتسوري استنتجت أن هذه الفتاة اكتسبت مرونة يدوية استطاعت أن تقوم بالخياطة مع العلم أنها لم تكن قادرة على ذلك قبلا.

أشارت الى أن تعليم الكتابة يحتاج إلى مؤهلات تمهيدية ومع تكرارها يصبح الطفل قادرا على الانتقال الى العمل الرئيسي رغم أنه لم يسبق له القيام بذلك قبالا، وربطت منتسوري تعليم الحروف بتعليم الأشكال بخاصية اللمس تساعده على معرفة أسماء الحروف، وإذ لهذه التجربة نتائج مرضية لابد من انتقال فن تعليم الحروف عن طريق النظر مكتوبة ورقيا، وبالتالي يتمكن من معرفة مخارج الحروف في الوقت ذاته.

تعليم القراءة عند منتسوري:

– حددك منتسوري عنصر الفهم في القراءة، كونها ترفض أن تعطي اسم لقراءة الشيء خلاف هذا، فلا بد من فهم الفكرة برموز كتابية فالكتابة ليست مجرد نقل للحروف والأسطر الى أمام الطفل ولهذا قارن القراءة نجدها عبارة عن تفهم الفكرة من الرموز الكتابية ونقول (منتسوري) : إن عنصر الفهم هام في القراءة لأنه بدونه ان يستطيع الطفل أن يضع الشديد في مواطنه المناسبة وتتمثل خطوات القراءة بعد فهم الفكرة برموز كتابية يستعمل ذلك بقراءة الأسماء عن طريق كتابة الاسم الشيء في البطاقة، يتلقى من خلالها الموجه أو المرشد كلمات أسرع قليلا '' في البداية تكون نوعا ما صعبة والمتقطعة ولكن من التكرار تصبح في غاية السهولة ثم ينتقل إلى الجمل

تتضمنه الأوامر على القطع من الورق وإختيارها وفق مايتطلب منهم من خلالها يتعلم الطفل الرموز الكتابية ومخارج الأصوات في آن واحد.

تعليم الحساب عند منتسوري:

هذا الجانب اعتمدت منتسوري على طريقة السلم بمختلف أحجامه، تصنف الجبال الجبال بمختلف أجزائه وقياساته من أجل تعريف بين الأطوال، وتستخدم هذه الجبال في تمرينات الحس يجعل الأطفال يميزون بين الأطوال ويتعلم الطفل من خلال هذه التمارين طريق اللعب بشغف مالا يتعلمه الآخرون بالطرق التقليدية وبهذا يستمرون في استخدام أجهزة تعلم الإنسان متدرجين من البسيط إلى الأصعب حتى يتمكنون من استخراج الجذر التربيعي والتكعيبي للأعداد (ليندي **.2010 ص68)**

خلاصة الفصل

وباختصار يمكن القول إن منهج مونتيسوري هو منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية تاحذ بمبدأ إن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي سيكون عليه في المستقبل ويؤكد على ضرورة ان تهتم العملية التربوية بتنمية شخصية الطفل بصورة متكاملة في النواحي النفسية والعقلية والروحية والجسدية الحركية لمساعدتهم على تحمل المسؤولية اتجاه انفسهم.

الفصل الخامس :
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: الدراسة الإستطلاعية

1. **مفهوم الدراسة الإستطلاعية**
2. **أهداف الدراسة الإتطلاعية**
3. **وصف عينة الدراسة الإستطلاعية**
4. **تائج الدراسة الإستطلاعية**

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. **منهج الدراسة الأساسية**
2. **عينة الدراسة الأساسية**
3. **أداة الدراسة**
4. **الخصائص السيكومترية للإستبيان**
5. **الأساليب الإحصائية المستخدمة**

تمهيد:

يعتبر الإطار المنهجي للبحث أحد الجوانب الهامة، بحيث لا يمكن أي باحث أن يتخلى عنها، وهناك علاقة وطيدة بين موضوع البحث ومنهجه فلكي ينتم تأسيس عمل منهجي لابد من توضيح جميع الجوانب والإجراءات التي تم القيام بها أثناء عملية الدراسة لكي يكون البحث موضوعي ويتيسر للمطلع فهم وتفسير النتائج على ضوء المعلومات الواردة فيه وقد جاء هذا الفصل ليوضح الخطوات المنهجية المتبعة في موضوع الدراسة تحت عنوان دور برنامج المنتسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين من خلال عرض طبيعة المنهج المتبع فيها، بالإضافة إلى حدود الدراسة ومجالات المتمثلة في المجال الزماني والمكاني، وكذا أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

1.الدراسة الاستطلاعية:

1.1.مفهوم الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مفتاح أي بحث فبناءا عليها وعلى ما يظهر من صعوبات وجوانب تستوجب التغيير تتم المراجعة النهائية للخطوات البحث حتى يتم التأكد من سلامة التنفيذ فهي تعد الفرصة الوحيدة للتعديل.

(بركات محمد خليفة، 1984، ص 76).

2.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يتم إجراء الدراسة الاستطلاعية في المركز النفسي البيداغوجي بتمزقيدة وذلك من خلال الفترة الممتدة ما بين 2 /7 من شهر مارس من السنة الجامعية

(2023 –2024) وذلك لتحقيق الأهداف التالية

- الوقوف على الصعوبات الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية .
- التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبيان وجهة نظر المربين حول برنامج منتسوري
- معرفة مدى وضوح عبارات الاستبيان لأفراد عينة الدراسة.
- التقرب من المركز والتواصل مع الإدارة من أجل التعرف على إمكانية تطبيق الاستبيان.

3.1 وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 من المربين المتخصصين، وتم تطبيق مقاييس للتحقق من صلاحيتها للتطبيق النهائي في الدراسة الأساسية وتوزعت عينة الدراسة الاستطلاعية كما يلي

جدول 1: يوضح توزيع أفراد العينة الدراسية الاستطلاعية

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	12	%40
انثى	18	%60
المجموع	30	% 100

4.1..نتائج الدراسة الاستطلاعية

تتمثل النتائج الدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- استخراج الخصائص السكوميترية لأدوات الدراسة الحالية وأثبتت النتائج تتمتع أدوات الدراسية بخصائص سيكومترية جيدة تسمح بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسي .
- التأكد من قدرة الأفراد العينة على الإجابة على أسئلة الاستبيان المستخدم ومدى تجاوبهم.
- تحديد عينة الدراسة وتوسيع نطاق معرفة الباحث بموضوع الدراسة.
- حصر الوسائل المادية الواجب توفرها لتطبيق إجراءات الدراسة.
- ضبط فرضيات الدراسة بصفة نهائية.

2-الدراسة الأساسية:

2-1 منهج البحث:

يعتبر المنهج الوصفي هو الاداة التي يعتمد عليها الباحث في دراسته حيث جاء المنهج الوصفي كمنهج مساعد ومناسب للدراسة ومن اجل الاجابة على التساؤلات والتحقق من صحة الفرضيات تم اتباع المنهج الوصفي.

هو المنهج المناسب لتحقيق اهداف الدراسة ذلك لأنه يدرس وجهة نظر المربين وهذا يتناسب مع موضوع دراستنا المتمثل في دور منهج منتسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين.

2-2.الحدود الزمانية والمكانية:

الإطار المكاني والزماني:

تم توزيع مقياس في صورته النهائية في الفترة الممتدة مابين 15أفريل 2024 الى غاية 25أفريل 2024، وذلك بعد الكشف عن نتائج الدراسة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات المقياس، وقد تم اجراء الجانب التطبيقي من البحث بكل من المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا ببلدية المدية والمركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا بتمزقيدة.

2. 3-عينة البحث:

يتعين على الباحث اعتماد أحد طرق اختبار العينة ليختار عينته مبررا سبب اختيار هذا النوع دون اخر وفي هذا البحث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من خلال استهداف المربين المتخصصين حيث تم توزيع أفراد العينة كما يلي:

جدول 2:يوضح توزيع وخصائص أفراد العينة من حيث الجنس

المتغيرات	الجنس	
	ذكر	أنثى
العدد	16	24
النسبة المئوية %	40	60
المجموع	40	

يتضح من خلال الجداول توزيع وخصائص افراد العينة بحيث بلغ عدد أفراد عينة البحث بـ 40 منهم 24 مربية متخصصة بنسبة 60% اناث مقابل 16 مربي متخصص بنسبة 40% ذكور.

4.2.أدوات البحث:

يعتمد كل بحث على مجموعة من الادوات وهذا من اجل الوصول إلى نتائج موضوعية وفي البحث الحالي سيتم الاعتماد على ما يلي:

- تم اعداد في البحث الحالي استبيان الذي تم بناءه من طرف الباحثتين، فقد تم بناء الاستبيان بعدة خطوات تتمثل في:

1. الاطلاع على عدة مقاييس تناولت برنامج منتيسوري.
2. دراسة الجانب النظري جيدا مع التمعن في كل ما يخدم دور منتيسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك
3. صياغة البنود.
4. عرض الاستبيان على المحكمين.
5. تعديل وتصحيح الاستبيان.

6. تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية.
7. التحقق من الخصائص السيكومترية.
8. حساب صدق وثبات الاستبيان.
9. اعداد الاستبيان في صورته النهائية.

5.2.لخصائص السيكومترية لاستبيان وجهة نظر المربين حول دور برنامج منتيسوري في تمنية مهارات الانتباه والادراك:

يعد صدق الاستبيان عاملا رئيسيا في تقدير صلاحيته لقياس ما وضع لأجله.

صدق الاستبيان في الدراسة الحالية:

تم التحقق من صدق الاستبيان من طرف الطالبتين في البحث الحالي

1-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا السلم عن طريق تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس (الاتجاه نحو القياس) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 3:مصفوفة ارتباطات بنود المقياس (الاتجاه نحو القياس) مع درجته الكلية

البنود	قيمة الارتباط	البنود	قيمة الارتباط
البند 1	0.190	**البند 18**	0.720**
البند 2	0.631**	**البند 19**	0.529**
البند 3	0.534**	**البند 20**	0.293*

البند 4	0.078	**البند 21**	0.423**
البند 5	0.503**	**البند 22**	0.438**
البند 6	0.519**	**البند 23**	0.676**
البند 7	0.754**	**البند 24**	0.082
البند 8	0.420**	**البند 25**	0.018
البند 9	0.445**	**البند 26**	0.446**
البند 10	0.596**	**البند 27**	0.494**
البند 11	0.590**	**البند 28**	0.118
البند 12	0.353*	**البند 29**	0.556**
البند 13	0.427**	**البند 30**	0.535**
البند 14	0.539**	****الإرتباط دال عند (0.01)** ***الإرتباط دال عند (0.05)**	
البند 15	0.462**		
البند 16	0.327*		
البند 17	0.119		

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (...) مايلي:

– أن الارتباطات بين بنود (الاتجاه نحو القياس) مع الدرجة الكلية له ككل في الصورة الأولية جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (30) بندا، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين البنود (7–18) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,07) كأدنى ارتباط كان بين البند (4) والدرجة الكلية للمقياس ككل، ونجد أن أربع بنود كانت قيم ارتباطهما غير دالة إحصائيا.

ومنه يمكن القول بأن المقياس (الاتجاه نحو القياس) صادق بنسبة 95% مع إحتمال الخطأ بنسبة 5% مع الاشارة إلى ضرورة حذف البنود التي كانت قيم معاملات الارتباط فيها غير دالة إحصائيا.

ثبات الاستبيان في الدراسة الحالية:

تم حساب معامل ألفا لكرونباخ قصد التحقق من مدى دقة واستقرار دور برنامج منتيسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك من وجهة نظر المربين حيث جاءت النتائج كما يلي في الجدول

عدد البنود	معامل ألفا لكرونباخ
30	0,72

يظهر من خلال الجدول أن معامل ألفا لكرونباخ لاستبان دور برنامج منتيسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك من وجهة نظر المربين مرتفع جدا يفوق 0,72 وهذا يدل على أنه يتمتع بمستوى جيد من الاستقرار والدقة وأن البنود هذه الأداة تتمتع بالاتساق الداخلي أي أنه يتميز بالثبات.

مفتاح تصحيح الاستبيان:

يتكون الاستبيان من 30 بند تتم الاجابة عليها بنعم، نوعا ما، ولا، تمنح درجة 1 في حال الاجابة ب لا و2 في حال الاجابة بنوعا ما، و3 للإجابة بنعم.

.الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم معالجة البيانات احصائيا باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss رقم 24، بواسطة حساب متوسط الحسابي، انحراف المعياري، اختبار (T) لمجموعة الواحدة، حساب معامل ارتباط (person) (الفا لكرونباخ).

اختبار ولكوكسون لمجموعة الواحدة بدلا من اختبارT

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. التحقق من طبيعة توزيع بيانات الدراسة
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية
3. مناقشة نتائج الفرضية
4. الإستنتاج العام

1. التحقق من طبيعة توزيع بيانات الدراسة:

بعد تطبيق الأدوات وجمع البيانات تمت عملية فرز المعطيات وتجميعها في جداول إحصائية، لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**$SPSS_{23}$**)، وذلك انطلاقا من التأكد من طبيعة توزيع البيانات، لتحديد الأسلوب الإحصائي الأنسب للتعامل مع هذه البيانات في تحليل النتائج: (بارامترية/ لابارامترية)، بتطبيق اختباري: **Kolmogorov-Smirnov** و**Shapiro-Wilk**، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول 1:تحديد اعتدالية توزيع بيانات الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov	الدلالةالإحصائية	Shapiro-Wilk	الدلالةالإحصائية
وجهة نظر المربين حول برنامج منتيسوري	0.15	0.016	0.90	0.003

يتضح من خلال كل من اختب+اريKolmogorov-Smirnov و Shapiro-Wilk،الخاصين باختبار اعتدالية توزيع البيانات، أن بيانات متغير الدراسة: **(وجهة نظر المربين حول برنامج منتيسوري)** لا تتوزع توزيعا طبيعيا، حيث جاءت قيم المتغير دالة إحصائيا وهو

ما يسمح بتطبيق الأساليب الإحصائية اللابارامترية في التعامل إحصائيا مع البيانات لاختبار الفرضيات.

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية:

تنص الفرضية الاولى على ان لبرنامج منتيسوري دور في تنمية مهارات الانتباه و الادراك لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين وللتحقق من صدق الفرضية تم حساب الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري باستخدام اختبار ولكوكسون لعينة واحدة حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول 2:يوضح الفروق في وجهة نظر المربين حول دور البرنامج لدى افراد عينة البحث

المتغير	عدد الأفراد	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الخطا المعياري	اختبار W	Z	مستوى الدلالة	القرار	حجم التاثير
وجهة نظر المربين حول برنامج منتيسوري	40	60	76.50	68.882	713.00	4.97	0.000	دال	0.79

يتضح من خلال الجدول رقم () ان المتوسط النظري لتوافق الدراسي بلغ 60 اما المتوسط الحسابي يساوي 76.50 بخطأ معياري يساوي 68.882 وقيمة اختبار ولكوكسون W قدرت 713.00 ومستوى دلالة 0.000 وهو اصغر من مستوى الدالة المعنوية 0.01 كما نلاحظ أيضًا أن قيمة حجم التأثير قدرت بـ0.79 وهو ما يدل أن هناك **79%** من التباين بين متوسط افراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس، وهي نسبة مرتفعة حسب المعايير التي حددها **(Cohen'D 1988)** ، اي انه توجد فروق ذات دلالة احصائية في وجهة نظر المربين حول دور برنامج منتيسوري بين المتوسط الحسابي المتوسط النظري لصالح متوسط افراد العينة للاستبيان اي ان لدى برنامج منتيسوري دور فعال في تنمية الانتباه والادراك لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين ومنه نقبل الفرضية البديلة.

3-مناقشة نتائج الفرضية:

تنص الفرضية على ان لبرنامج منتيسوري دور في تنمية مهارات الانتباه و الادراك لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين ومن خلال دراسة وتحليل النتائج عن طريق الاساليب الاحصائية تم التحقق منها والتوصل الى ان لبرنامج منتيسوري دور فعال في تنمية الانتباه والادراك لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين ومنه نقبل الفرضية البديلة.

اتفقت هذه النتيجة مع **دراسة أونيل ودالتو O'Neill&Dalto (2002)** التي هدفت إلى زيادة المهارات الإدراكية لدى طفل وطفلة من ذوي التخلف العقلي البسيط في تعليمهما مهارات ما قبل القراءة باستخدام الحاسوب وأظهرت النتائج تحسنا كبيرا جدا في أداء الطفلين باستخدام الحاسوب، **دراسة سيد واخرون (2021)**هدفت الى التعرف على أثر التدريب على أنشطة منتسوري في تنمية صورة الذات المدركة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد توصلت النتائج إلى وجود

أثر كبير لأنشطة مونتيسوري في تنمية صورة الذات (الكفاءة الاجتماعية الكفاءة الشخصية) لدى الأطفال ذوي اضطراب- طيف التوحد.

يمكن تفسير هذه النتيجة في البحث الحالي بان وجهة نظر المربين الايجابية حول دور برنامج منتيسوري في تنمية مهارات الانتباه والادراك ترجع الى الملاحظات اليومية التي يجمعها المربي المتخصص في المركز من خلال حصص الانشطة البيداغوجية ومدى استجابة الطفل المتخلف عقليا القابل للتعلم معها ما يعكس نمو هذه المهارات المعرفية المتمثلة في الانتباه والادراك.

4-الاستنتاج العام:

من خلال نتائج الدراسة الميدانية وبعد المعالجة الاحصائية للبيانات لاختبار الفرضيات توصلنا الى النتائج التالية:

- وجود توافق تام بين المحكمين مع وجود صدق محتوى عالي.
- يتمتع استبيان وجهة نظر المربين حول دور برنامج منتيسوري في تنمية مهارات الادراك والانتباه بمستوى جيد من الاتساق الداخلي للبنود ما يعني أنه صادق ويصلح لقياس وجهة نظرهم.
- وجود توافق تام لتطبيق ثبات استبيان وجهة نظر المربين حول دور برنامج منتيسوري في تنمية مهارات الادراك والانتباه.
- لبرنامج منتيسوري دور فعال في تنمية الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربين.

خاتمة

خاتمة

وخلاصة القول يمكن اعتبار ماريا منتسوري أول من غيرت وجهة نظر التربية بكاملها وأعطتها صبغة جديدة مضيفة إليها طرق جديدة غابت في السابق، كونها متأثرة بها فقد استلهمت منه عدة أفكار وآراء واصلت العمل عليها، واستطاعت تجسيدها على أرض الواقع. نجدها تمكنت من الإشارة إلى منهج جديد بطريقة ذكية عرضت فيه أن ضعف العقل يعاني من مشكلة تربوية أكثر من كونها ترجع إلى مشكلة نفسية، وقد استطاعت تحقيق إنجاز كسر ساعد ذوي النقص من منافسة الأطفال العاديين وما يؤكد ذلك نجاح أحد ضعاف العقول في نيل الشهادة. اعتمدت منتسوري عدة تمرينات طبقتها على أطفال في صفها كالتمرينات العملية التي تساعدهم على إعتماد على أنفسهم.

الاقتراحات:

- إجراء دراسات أخرى تبحث في موضوع الدراسة.
- تقديم برامج وأنشطة ترفيهية من طرف المربيين للأطفال المتخلفين عقليا.
- تنمية الوعي بطريقة مونتسوري من حيث أهميتها وأساليب تطبيقها.
- تشجيع الدراسات الميدانية العلمية في كل المجالات خاصة التربية والتعليم، واجراء العديد من الدراسات المتعلقة بتطبيق نظرية مونتسوري.
- العمل على تكوين مربيين ومختصين لتطبيق استراتيجيات التعلم وفق منهج ماريا منتسوري ومواكبة كل جديد في هذا المجال.
- تنظيم دورات تدريبية لتنمية الذكاء لدى المتخلفين والمعاقين.

المراجع

قائمة المراجع

1. احمد حسين الرفاعي (2005) ، **مناهج البحث العلمي تطبيقات ادارية واقتصادية** ،دار وابل للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء لدينا طباعة النشر.
2. إقبال ابراهيم مخلوف، **الرعاية الاجتماعية ورعاية المتخلفين**، دار المعرفة الجامعية مصر 1991.
3. أمل معوض الهجرسي، **تربية الأطفال المعاقين عقليا**، دار الفكر العربي القاهرة 2002).
4. التهامي دارك احمد واخرون، 2018، **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها** ، ط1 ب، ب دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
5. حمدان محمد زياد 1986، **الدماغ والادراك والذكاء والتعلم**، عمان الاردن دار التربية الحديثة.
6. خليفة السيد وليد أحمد وآخرون، (2010) ، **الذاكرة وما وراء الذاكرة لدى الأطفال المتخلفين عقليا في ضوء علم النفس المعرفي**، (ط1)
7. رضا محمد جواد 1994، **ازمة الحقيقية والحرية في التربية العربية المعاصرة** ، الكويت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
8. الزيات فتحي مصطفى، 2007، **دليل بطارية مقاييس تقدير الشخصية لصعوبات التعلم**، القاهرة دار النشر للجامعات
9. شايهن رسلان 2010، العمليات **المعرفية للعاديين وغير العاديين**
10. الشرقاوي محمد انور2003، **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط2 ،القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.
11. الشناوي محمد محروس، **التصور الإسلامي لنماذج السلوك البشري، دراسات نفسية إسلامية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 1993.

12. عبد الحافظ ثناء عبد الودود (2016)، **السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الادراكية،** (ط1) عمان : دار من المحيط الى الخليج للنشر والتوزيع.

13. عبد الرحمان بدوي، **مناهج البحث العلمي البحث العلمي دار النهضة العربية القاهرة** د–ط 1968

14. عبد الفتاح حافظ نيل (2000) ، **صعوبات التعلم العلاجي** ، القاهرة مصر مكتبة زهراء الشرف.

15. العثوم عدنان يوسف 2004 ، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** ،ط،1 عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. عماد عبد الرحيم الزغلول، (2012)، **مبادى علم النفس التربوي** ،ط2، دار الكتاب الجامعي.

17. العيسوي عبد الرحمان محمد 2011 ،**تكيف الطفل العربي في ظل الظروف الراهنة** ط1، منشورات الحلبي الحقوقية ،بيروت.

18. فخري عبد الهادي (2009)، **علم النفس المعرفي،** ط 1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

19. القاضي، **يوسف مصطفى وآخرون الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي الرياضي،** دار المريخ (1981).

20. القحطاني هنادي حسين 2012، **قدرة مجال الذاكرة العاملة بمقياس بنية الذكاء الصورة الخامسة على التمييزين العاديين ذوي صعوبات التعلم وذوي الاعاقة العقلية،** مجلة الدراسات العربية.

21. لوزاعي ربيعة، **اضطرابات الذاكرة العاملة وعلاقتها بالعسر القرائي،** مجلة فكر ومجتمع العدد.

22. مارجريت ريك هارد 2003، **محاضرات عن طريقة منتسوري**، القاهرة جمعية كاريتاس، مصر.

23. متريا مونتسوري، **ترجمة ملك مرسي حماد 2002 التربية من اجل عالم جديد** ،دار الكلمة، القاهرة.

24. محمد بدوي، **المنهجية في البحوث**، دار الطباعة والنشر، تونس.

25. محمد محروس الشناوي، (1996)، **العملية الارشادية**، ط1، دار غريب، القاهرة.

26. محمود شمال حسن، **2001 سيكولوجية الفرد في المجتمع**، ط1، دار الافاق العربية، القاهرة مصر.

27. محمود فتحي عكاشة 2000، **علم النفس العام**، مطبعة الجمهورية الاسكندرية مصر.

28. منتسوري ماريا 2000، **اكتشاف الطفل ناصر**، العفيفي مترجم مكتبة دار الكلمة.

29. مونتسوري ماريا، ترجمة ادوارد وديع عبد المسيح 2013 **مونتسوري بقلم باولا ليلارد ولين ليلارد** جيسين، ط1، القاهرة مكتبة دار الكلمة للنشر والتوزيع.

30. مونتسوري ماريا 2004، المرشد **في تعليم الصغار**، ترجمة سلوى جاد ومكتبة دار الكلمة القاهرة العمل الاصلي نشر في عام 1914.

31. مونتسوري ماريا 2013، الحياة العلمية تطبيقات على مونتسوري مرحلة ما قبل المدرسة اعداد ليزفان دير ليندا وسيلفيا مكرم عبيد ط1 القاهرة مكتبة دارالكلمة للنشر والتوزيع.

32. مونتسوري ماريا 2016، **الانشطة الحسية تطبيقات على مونتسوري**، مرحلة ما قبل المدرسة د ماريا مونتسوري اعداد ليزافان دير ليندا، ط1، القاهرة مكتبة دار الكلمة للنشر والتوزيع.

33. نذير زريبي واخرون (2000)، إدراك **البيئة الحضارية وأثرها على السلوك الانساني**، مجلة العلوم الانسانية العدد 14 ديسمبر ص35 -53.

34. نوفل علي عبد الله الصفو، **التخلف العقلي وأثره في المسؤولية الجنائية**، كلية الحقوق جامعة الموصل.

35. هدى محمد قناوي واخرون (2021)، **فاعلية برنامج قائم على استخدام انشطة مونتسوري لتنمية الادراك الحسي لدى الاطفال الروضة المعاقيين بصريا**، المجلة العلمية الكلية التربوية للطفولة المبكرة ببور سعيد العدد 09 ص 266.

36. ياسين محمد الحمودي (2011)، نظريات **واستراتيجيات وتطبيقات**، ط1، دار الايداع لدى دار الكتب والوثائق.

37. بركات محمد خليفة (1984)، **مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس**، ط1، دار العلم.

الرسائل:

38. حافظ أحمد سعيد محمود (2019)، التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي في ضوء الذكاء المتدفق والذاكرة العاملة لدى طلاب المرحلة الثانوية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية، جامعة الوادي الحديد.

39. مرابطي ربيعة 2010 بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي كلية العلوم الاجتماعية جامعة مونتسوري قسنطينة.

الملاحق

موضوع المذكرة

دور برنامج منتسوري في تنمية مهارات الانتباه و الادراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم من وجهة نظر المربين

السنة: الثانية ماستر

التخصص: علوم التربية إرشاد وتوجيه

أسماء الطلبة: الأستاذ المشرف:

- شاغة خيرة بن يوسف أمال
- نقيب الضاوية

قائمة المحكمين:

الاسم واللقب	الجامعة	الدرجة العلمية
رباحي سعاد	المدية	**أ.م**
عادل اتشي	المدية	**د.**
سنوسي زموري	المدية	**د.**
واكد رابح	المدية	**د.**
عباسي سعاد	المدية	**د.**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

الاستبانة:

التعليمة:

عزيزي الأخصائي النفسي في إطار اعداد بحث ميداني يسرني أن أقدم اليك مجموعة من العبارات التي تصف حالتك، وعليه الرجاء التكرم بالإجابة على العبارات التالية وذلك بوضع علامة (+) في الإجابة المناسبة لوجهة نظرك والتي تعبر رأيك

الفرضية العامة:

لمنهج المونتيسوري دور في تنمية مهارات الانتباه والإدراك لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من وجهة نظر المربيين.

الخبرة المهنية: المربيين

الرقم	العبارة	نعم	لا	نوعا ما
01	هل لديكم إطلاع واسع على منهج منيستوري من حيث الأهداف والوسائل والأساليب والمبادئ؟			
02	هل توظفون منهج ماريا منيستوري على الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم؟			
03	هل توفر مؤسستكم الوسائل والأدوات والتطبيقات الخاصة بهذا المنهج (منيستوري)؟			
04	هل تقدم تطبيقات منهج منيستوري وسائل متقدمة في التعليم؟			
05	هل تقومون بتدريبات بصرية لتحفيز الطفل على اكتشاف الاختلافات بين الأشياء؟			
06	هل استخدام الأدوات الحسية (صناديق الصوت) له أهمية في تدريب الطفل على مهارات الإدراك السمعي؟			
07	هل تساعد الأنشطة الحسية للمونيستوري على إدراك الطفل لمعطيات العالم الخارجي؟			
08	هل تساعد الأنشطة الحسية للمونيستوري على إدراك الطفل لحواسه؟			
09	هل تقومون بتدريبات سمعية لتمكين الطفل من التمييز بين الأفراد؟			
10	من خلال تطبيقات أسلوب منيستوري هل يتمكن الطفل من تنمية الانتباه بصريا على الأشياء؟			
11	من خلال تطبيقات أسلوب منيستوري هل يتمكن الطفل من تنمية الانتباه سمعيا على الأصوات؟			
12	من خلال تطبيقات أسلوب منيستوري هل يتمكن الطفل من تنمية الانتباه ذوقيا على المذاقات المختلفة للمأكولات (حلو. مالح. حامض)؟			
13	من خلال تطبيقات أسلوب منيستوري هل يستطيع الطفل التعرف على الأشياء من خلال الانتباه شميا على الرائحة باستخدام حاسة الشم (أنواع الأطعمة مثلا)؟			
14	من خلال تطبيقات أسلوب منيستوري هل يستطيع الطفل التعرف على الأشياء من خلال الانتباه لمسيا على الأسطح المختلفة (خشن, أملس, ناعم, معدن)؟			
15	هل تنمي الأدوات الحسية (ألواح اللمس) الإدراك الحسي لدى الطفل وتحضره للعمل على أحرف وأرقام ورق الزجاج؟			

16	هل تنمي الأدوات الحسية (أقمشة اللمس) الطفل للتعرف أنواع النسيج المختلفة في البيئة وأسمائها؟			
17	هل تكسب الأدوات الحسية لتطبيقات منيستوري خصائص محددة دون غيرها؟			
18	هل تساعد الأدوات الحسية في منهج منيستوري على اكتشاف القدرات الذاتية لدى الطفل؟			
19	هل تساعد الأدوات الحسية في منهج منيستوري الطفل على اكتشاف أخطائه وتصحيحها؟			
20	هل تساعد الأدوات الحسية في منهج منيستوري الطفل على التفاعل النشط والإيجابي ؟			
21	هل تحقق الأدوات الحسية في منهج منيستوري على النمو الشامل والمتكامل لدى الأطفال؟			
22	هل يعرقل استخدام الأدوات الحسية لتطبيقات منيستوري عملكم كمربين؟			
23	هل تساهم الأدوات الحسية في تطبيقات منيستوري في تنمية حواس الطفل؟			
24	هل تنمي الأدوات الحسية في تطبيقات منيستوري الحس الإبداعي لدى الطفل؟			
25	هل استخدام الأدوات الحسية (أسطوانات ذات مقبض) يهيئ الطفل لمسكه بالقلم والإدراك الحسي لمفهوم الأبعاد؟			
26	هل تنظم المؤسسة رحلات ترفيهية واستكشافية للأطفال لتوسيع مداركهم.			
27	هل يستفيد الطفل من البرامج وخاصة منهج منيستوري في تنمية مهارة الانتباه والإدراك؟			
28	هل تساعد البرامج البيداغوجية وخاصة منهج منيستوري في تعديل سلوكات الطفل المتخلف عقليا القابل للتعلم؟			
29	هل يكتسب الطفل المتخلف عقليا مهارات جديدة من خلال البرامج والأنشطة البيداغوجية؟			
30	هل تبسط تطبيقات منهج منيستوري الحياة العملية للطفل المتخلف عقليا القابل للتعلم؟			

SAVE OUTFILE='C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\لعرابي.sav'

/COMPRESSED.

DATASET CLOSE Jeu_de_données4.

DATASET CLOSE Jeu_de_données3.

EXAMINE VARIABLES=الكلية

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

Explorer

Remarques

	Sortie obtenue	10-JUN-2024 01:19:34
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\العرابي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40

Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour les variables dépendantes sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques sont basées sur des observations dépourvues de valeurs manquantes pour toutes les variables dépendantes et facteurs utilisés.
	Syntaxe	EXAMINE VARIABLES=الكلية /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS DESCRIPTIVES /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,67
	Temps écoulé	00:00:00,70

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
الدرجة الكلية	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Caractéristiques

			Statistiques	Erreur standard
الدرجة الكلية	Moyenne		73,6000	1,64621
	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	Borne inférieure	70,2702	
		Borne supérieure	76,9298	
	Moyenne tronquée à 5 %		74,0833	
	Médiane		76,5000	
	Variance		108,400	
	Ecart type		10,41153	
	Minimum		51,00	
	Maximum		86,00	
	Plage		35,00	
	Plage interquartile		17,75	
	Asymétrie		-,552	,374
	Kurtosis		-,946	,733

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الدرجة الكلية	,156	40	,016	,908	40	,003

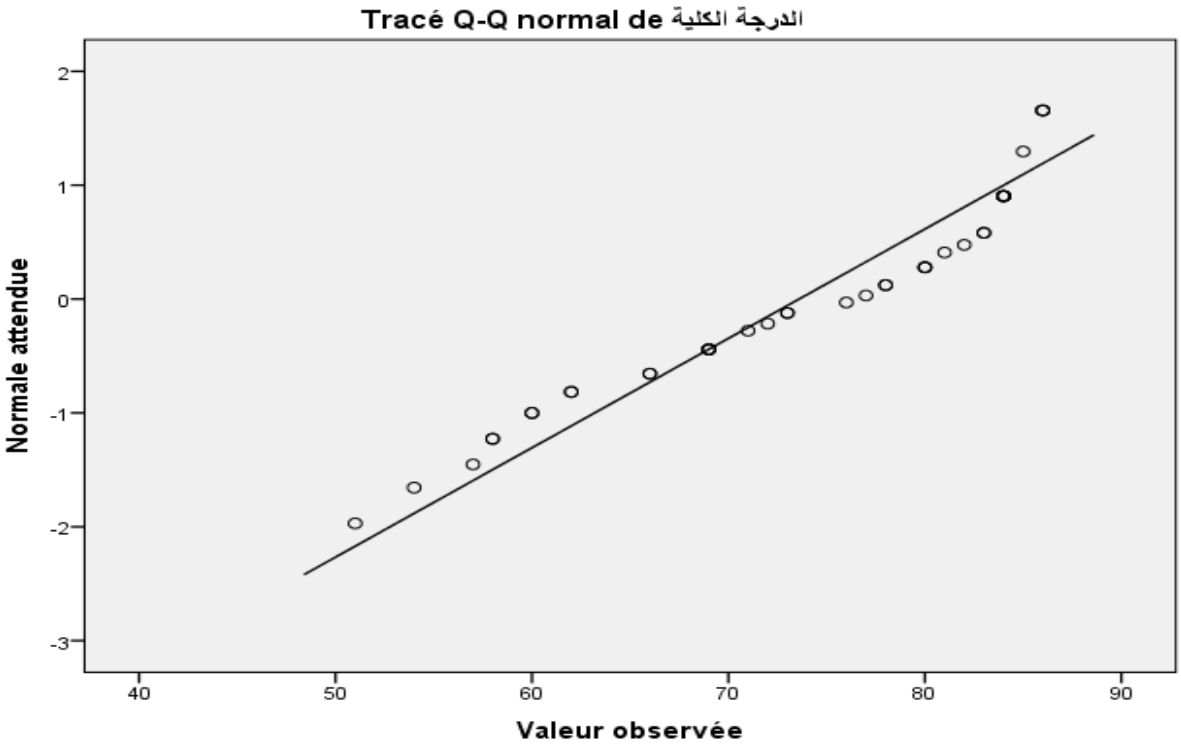
الدرجة الكلية

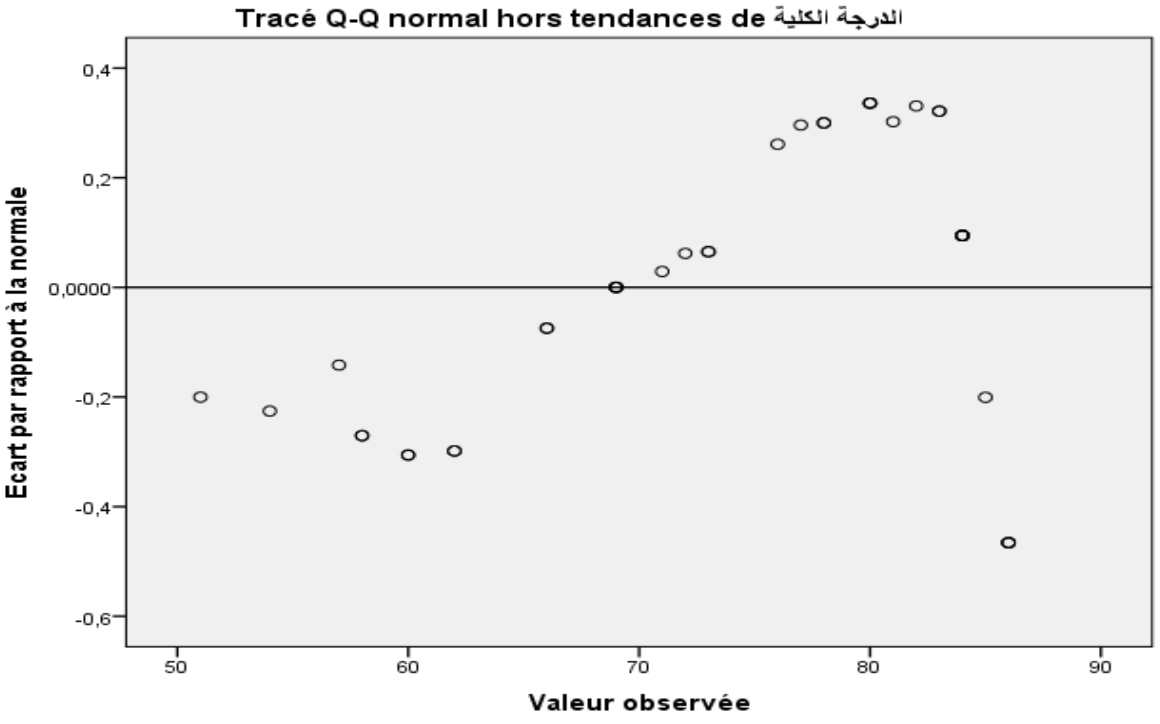
Tracé tige et feuille الدرجة الكلية

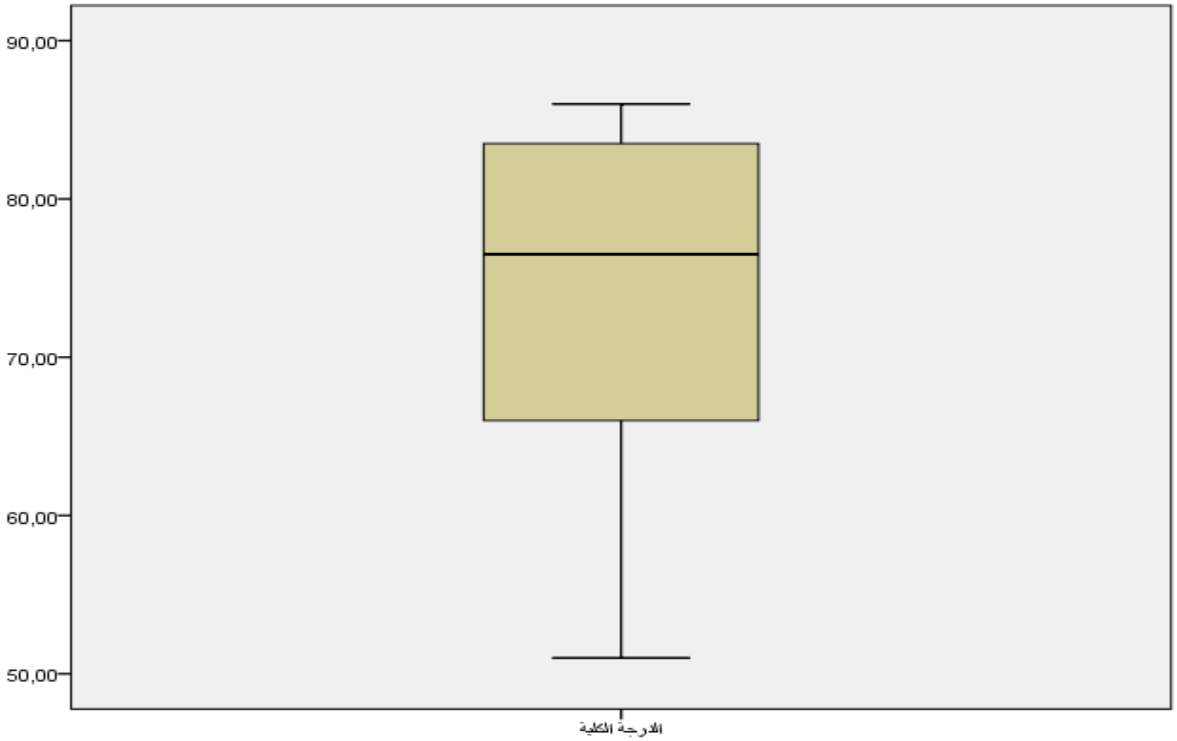
Fréquence	Stem &	Feuille
2,00	5 .	14
3,00	5 .	788
4,00	6 .	0022
6,00	6 .	669999
4,00	7 .	1233
4,00	7 .	6788
13,00	8 .	0001233444444
4,00	8 .	5666

Largeur du radical : 10,00

Chaque feuille : 1 observation(s)


Tracé Q-Q normal de الدرجة الكلية
Normale attendue
Valeur observée
2
1
0
-1
-2
-3
40
50
60
70
80
90


Tracé Q-Q normal hors tendances de الدرجة الكلية
Ecart par rapport à la normale
Valeur observée
0,4
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
-0,6
50
60
70
80
90




```
RELIABILITY
  /VARIABLES=الكلية VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
    VAR00008
    VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016
    VAR00017 VAR00018 VAR00019
    VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
    VAR00028 VAR00029 VAR00030
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=SCALE.
```

Fiabilité

Remarques

	Sortie obtenue	10-JUN-2024 01:21:39
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\العرابي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
	Entrée de la matrice	
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques reposent sur l'ensemble des observations dotées de données valides pour toutes les variables dans la procédure.

	Syntaxe	RELIABILITY /VARIABLES=الكلية VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%

Observations	Valide	39	97,5
	Exclu	1	2,5
	Total	40	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,725	31

Statistiques d'échelle

Moyenne	Variance	Ecart type	Nombre d'éléments
147,2821	444,734	21,08872	31

```
CORRELATIONS
/VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009
VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017
VAR00018 VAR00019 VAR00020
VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028
VAR00029 VAR00030 الكلية
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

	Sortie obtenue	10-JUN-2024 01:22:00
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\العرابي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.

	Syntaxe	CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 الكلية /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,14

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030	الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,015	,425	,288	,037	,117	,267	,264	-,233	,267	,123	-,104	,086	,244	,056	-,151	-,014	-,071	-,040	-,274	,063	-,164	,128	-,034	-,209	,208	-,003	,210	-,075	,004	,190
	Sig. (bilatérale)		,927	,006	,072	,820	,471	,096	,100	,148	,096	,448	,522	,596	,129	,730	,354	,931	,665	,808	,087	,705	,311	,431	,835	,197	,198	,986	,192	,646	,979	,240
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00002	Corrélation de Pearson	,015	1	,245	,228	,645	,295	,629	,315	,448	,329	,479	,099	,289	,053	,039	,277	-,318	,433	,398	,330	-,105	,063	,652	-,335	-,057	,202	,358	,246	,608	,494	,631
	Sig. (bilatérale)	,927		,127	,157	,000	,065	,000	,048	,004	,038	,002	,545	,071	,744	,810	,084	,046	,005	,011	,038	,524	,699	,000	,034	,728	,211	,023	,126	,000	,001	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

VAR00003	Correlación de Pearson	,425	,245	1	-,043	,445	,323	,675	,160	,287	,362	,006	,118	,170	,358	,206	-,099	-,005	,161	,026	,081	,200	,258	,213	,094	,195	,080	,229	-,100	,265	,392	,534
	Sig. (bilateral)	,006	,127		,794	,004	,042	,000	,323	,073	,022	,203	,467	,294	,023	,203	,543	,978	,320	,873	,620	,223	,108	,186	,605	,229	,622	,155	,541	,098	,012	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00004	Correlación de Pearson	,288	,228	-,043	1	,072	,172	,031	-,036	,175	,343	,031	-,240	-,150	-,083	-,130	,048	-,331	,140	-,104	-,086	-,110	-,263	,032	-,215	-,133	,135	,211	,219	-,038	,073	,078
	Sig. (bilateral)	,072	,157	,794		,659	,290	,849	,823	,281	,030	,849	,136	,355	,609	,425	,768	,037	,389	,524	,598	,506	,101	,843	,183	,414	,405	,192	,175	,814	,652	,633
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00005	Correlación de Pearson	,037	,645	,445	,072	1	-,018	,378	,252	,486	,378	,488	-,027	,452	,071	-,029	-,149	-,179	,348	,232	,479	-,129	,084	,392	-,204	,107	,071	,403	-,001	,469	,293	,503
	Sig. (bilateral)	,820	,000	,004	,659		,914	,016	,117	,001	,016	,001	,867	,003	,662	,859	,358	,268	,028	,149	,002	,435	,605	,012	,206	,511	,665	,010	,993	,002	,067	,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00006	Correlación de Pearson	,117	,295	,323	,172	-,018	1	,588	,005	,125	,588	,089	,340	-,260	,280	,167	,277	-,382	,381	,267	-,017	,135	,331	,438	,011	-,041	,288	,280	,222	,107	,465	,519
	Sig. (bilateral)	,471	,065	,042	,290	,914		,000	,976	,440	,000	,584	,032	,105	,081	,302	,083	,015	,015	,096	,916	,414	,037	,005	,948	,800	,072	,080	,168	,509	,002	,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00007	Correlación de Pearson	,267	,629	,675	,031	,378	,588	1	,109	,404	,427	,427	,225	,242	,265	,238	,219	-,111	,378	,334	,141	,220	,238	,591	-,130	,092	,296	,311	,057	,556	,566	,754
	Sig. (bilateral)	,096	,000	,000	,849	,016	,000		,503	,010	,006	,006	,164	,133	,098	,138	,174	,496	,016	,035	,384	,179	,139	,000	,425	,574	,064	,050	,726	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00008	Correlación de Pearson	,264	,315	,160	-,036	,252	,005	,109	1	-,068	,109	,444	-,009	,081	,456	,308	,269	-,035	,239	,409	,008	,023	,097	,287	,188	,071	,150	,126	-,118	,124	,020	,420
	Sig. (bilateral)	,100	,048	,323	,823	,117	,976	,503		,677	,503	,004	,955	,620	,003	,053	,093	,831	,138	,009	,962	,890	,551	,072	,246	,661	,357	,437	,470	,446	,904	,007
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00009	Correlación de Pearson	-,233	,448	,287	,175	,486	,125	,404	-,068	1	,404	,315	-,091	,280	-,205	,164	-,078	-,322	,367	,069	,445	,062	,134	,234	-,150	,281	,139	,247	,072	,533	,468	,445
	Sig. (bilateral)	,148	,004	,073	,281	,001	,440	,010	,677		,010	,048	,577	,080	,204	,311	,634	,042	,020	,671	,004	,709	,409	,146	,356	,079	,393	,124	,657	,000	,002	,004
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00010	Correlación de Pearson	,267	,329	,362	,343	,378	,588	,427	,109	,404	1	,283	,067	,104	,137	,113	-,033	-,243	,378	,207	,273	,093	,162	,443	-,006	-,044	,296	,311	,196	,203	,566	,596
	Sig. (bilateral)	,096	,038	,022	,030	,016	,000	,006	,503	,010		,077	,681	,524	,398	,488	,839	,131	,016	,201	,088	,575	,316	,004	,970	,787	,064	,050	,225	,209	,000	,000

	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00011	Correlación de Pearson	,123	,479	,206	,031	,488	,089	,427	,444	,315	,283	1	-,091	,380	,265	,301	,093	-,111	,521	,334	,141	,220	,314	,294	-,253	,092	,365	,162	,057	,291	,396	,590
	Sig. (bilateral)	,448	,002	,203	,849	,001	,584	,006	,004	,048	,077		,578	,016	,098	,059	,568	,496	,001	,035	,384	,179	,049	,066	,115	,574	,021	,317	,726	,068	,064	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00012	Correlación de Pearson	-,104	,099	,118	-,240	-,027	,340	,225	-,009	-,091	,057	-,091	1	,342	,664	,235	,619	,035	,183	,192	-,040	,319	,287	,233	,251	-,444	,101	-,080	-,002	-,107	-,028	,353
	Sig. (bilateral)	,522	,545	,467	,136	,867	,032	,164	,955	,577	,681	,578		,031	,000	,145	,000	,832	,259	,235	,807	,048	,073	,148	,118	,004	,536	,624	,991	,512	,865	,025
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00013	Correlación de Pearson	,086	,289	,170	-,150	,452	-,260	,242	,081	,280	,104	,380	,342	1	,339	,494	,167	,207	,190	,031	,222	,220	,182	,108	-,060	-,164	,050	-,018	-,117	,255	,114	,427
	Sig. (bilateral)	,596	,071	,294	,355	,003	,105	,133	,620	,080	,524	,016	,031		,032	,002	,302	,199	,241	,851	,168	,179	,260	,509	,715	,313	,759	,912	,472	,112	,483	,006
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00014	Correlación de Pearson	,244	,053	,358	-,083	,071	,280	,265	,456	-,205	,137	,265	,664	,339	1	,481	,483	,119	,330	,241	-,144	,499	,374	,143	,347	-,124	,134	,032	-,091	-,228	-,128	,539
	Sig. (bilateral)	,129	,744	,023	,609	,662	,081	,098	,003	,204	,398	,098	,000	,032		,002	,002	,463	,037	,134	,376	,001	,017	,380	,028	,446	,409	,847	,575	,157	,431	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00015	Correlación de Pearson	,056	,039	,206	-,130	-,029	,167	,238	,308	,164	,113	,301	,235	,494	,481	1	,437	,104	,288	-,028	-,081	,495	,437	-,143	,195	,143	-,115	,013	-,286	,131	,178	,462
	Sig. (bilateral)	,730	,810	,203	,425	,859	,302	,138	,053	,311	,488	,059	,145	,002	,002		,005	,522	,071	,865	,621	,001	,005	,378	,229	,380	,480	,936	,074	,419	,273	,003
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00016	Correlación de Pearson	-,151	,277	-,099	,048	-,149	,277	,219	,269	-,078	-,033	,093	,619	,167	,483	,437	1	-,151	,151	,315	-,199	,239	,038	,228	,106	-,318	-,037	-,142	,010	,051	,056	,327
	Sig. (bilateral)	,354	,084	,543	,768	,358	,083	,174	,093	,634	,839	,568	,000	,302	,002	,005		,353	,354	,048	,219	,143	,815	,158	,515	,045	,819	,382	,952	,757	,732	,040
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00017	Correlación de Pearson	-,014	-,318	-,005	-,331	-,179	-,382	-,111	-,035	-,322	-,243	-,111	,035	,207	,119	,104	-,151	1	-,250	-,154	,002	,180	,037	-,184	,208	,139	-,146	-,113	-,535	,004	-,308	-,119
	Sig. (bilateral)	,931	,046	,978	,037	,268	,015	,496	,831	,042	,131	,496	,832	,199	,463	,522	,353		,119	,343	,993	,272	,823	,257	,198	,391	,369	,489	,000	,980	,053	,466
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00018	Correlación de Pearson	-,071	,433	,161	,140	,348	,381	,378	,239	,367	,378	,521	,183	,190	,330	,288	,151	-,250	1	,420	,472	,383	,542	,429	-,151	-,029	,379	,599	,275	,339	,300	,720

	Sig. (bilatérale)	,685	,005	,320	,389	,028	,015	,016	,138	,020	,016	,001	,259	,241	,037	,071	,354	,119		,007	,002	,016	,000	,006	,352	,860	,016	,000	,086	,032	,060	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00019	Corrélation de Pearson	-,040	,398	,026	-,104	,232	,267	,334	,409	,069	,307	,334	,192	,031	,241	-,028	,315	-,154	,420	1	,131	,213	,017	,709	,027	-,015	,314	,273	,115	,430	,277	,529
	Sig. (bilatérale)	,808	,011	,873	,524	,149	,096	,035	,009	,671	,201	,035	,235	,851	,134	,865	,048	,343	,007		,419	,193	,918	,000	,867	,927	,048	,089	,478	,006	,083	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00020	Corrélation de Pearson	-,274	,330	,081	-,086	,479	-,017	,141	,008	,445	,273	,141	-,040	,222	-,144	-,081	-,199	,002	,472	,131	1	-,195	-,031	,283	-,153	,059	,075	,306	,225	,332	,178	,293
	Sig. (bilatérale)	,087	,038	,620	,598	,002	,916	,384	,962	,004	,088	,384	,807	,168	,376	,621	,219	,993	,002	,419		,235	,848	,076	,346	,717	,647	,054	,164	,036	,271	,067
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00021	Corrélation de Pearson	,063	-,105	,200	-,110	-,129	,135	,220	,023	,062	,093	,220	,319	,220	,499	,495	,239	,180	,383	,213	-,195	1	,410	-,003	,214	,144	,064	,082	-,118	,063	,098	,423
	Sig. (bilatérale)	,705	,524	,223	,506	,435	,414	,179	,890	,709	,575	,179	,048	,179	,001	,001	,143	,272	,016	,193	,235		,009	,988	,190	,383	,700	,709	,476	,703	,551	,007
	N	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39
VAR00022	Corrélation de Pearson	-,164	,063	,258	-,263	,084	,331	,238	,097	,134	,162	,314	,287	,182	,374	,437	,038	,037	,542	,017	-,031	,410	1	,012	,085	,032	,159	,352	-,181	,102	,276	,438
	Sig. (bilatérale)	,311	,699	,108	,101	,605	,037	,139	,551	,409	,316	,049	,073	,260	,017	,005	,815	,823	,000	,918	,848	,009		,943	,604	,844	,328	,026	,264	,530	,085	,005
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00023	Corrélation de Pearson	,128	,652	,213	,032	,392	,438	,591	,287	,234	,443	,294	,233	,108	,143	-,143	,228	-,184	,429	,709	,283	-,003	,012	1	-,006	-,116	,522	,439	,347	,623	,377	,676
	Sig. (bilatérale)	,431	,000	,186	,843	,012	,005	,000	,072	,146	,004	,066	,148	,509	,380	,378	,158	,257	,006	,000	,076	,988	,943		,969	,475	,001	,005	,028	,000	,016	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00024	Corrélation de Pearson	-,034	-,335	,084	-,215	-,204	,011	-,130	,188	-,150	-,006	-,253	,251	-,060	,347	,195	,106	,308	-,151	,027	-,153	,214	,085	-,006	1	,041	,092	-,042	-,200	-,106	-,218	,082
	Sig. (bilatérale)	,835	,034	,605	,183	,206	,948	,425	,245	,356	,970	,115	,118	,715	,028	,229	,515	,198	,352	,867	,346	,190	,604	,969		,802	,571	,798	,215	,513	,176	,616
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00025	Corrélation de Pearson	-,209	-,057	,195	-,133	,107	-,041	,092	,071	,281	-,044	,092	-,444	-,164	-,124	,143	-,318	,139	-,029	-,015	,059	,144	,032	-,116	,041	1	-,257	,019	-,380	,201	,056	,018
	Sig. (bilatérale)	,197	,728	,229	,414	,511	,800	,574	,661	,079	,787	,574	,004	,313	,446	,380	,045	,391	,860	,927	,717	,383	,844	,475	,802		,109	,905	,016	,214	,731	,914
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

VAR00025	Corrélation de Pearson	,208	,202	,080	,135	,071	,288	,296	,150	,139	,296	,365	,101	,050	,134	-,115	-,037	-,146	,379	,314	,075	,064	,159	,522	,092	-,257	1	,326	,332	,200	,224	,446
	Sig. (bilatérale)	,198	,211	,622	,405	,665	,072	,064	,357	,393	,064	,021	,536	,759	,409	,480	,819	,369	,016	,048	,647	,700	,328	,001	,571	,109		,040	,036	,216	,164	,004
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00027	Corrélation de Pearson	-,003	,358	,229	,211	,403	,280	,311	,126	,247	,311	,162	-,080	-,018	,032	,013	-,142	-,113	,599	,273	,306	,062	,352	,439	-,042	,019	,326	1	,080	,501	,259	,494
	Sig. (bilatérale)	,986	,023	,155	,192	,010	,080	,050	,437	,124	,050	,317	,624	,912	,847	,936	,382	,489	,000	,089	,054	,709	,026	,005	,798	,905	,040		,622	,001	,106	,001
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00028	Corrélation de Pearson	,210	,246	-,100	,219	-,001	,222	,057	-,118	,072	,196	,057	-,002	-,117	-,091	-,286	,010	-,535	,275	,115	,225	-,118	-,181	,347	-,200	-,380	,332	,080	1	-,038	,119	,118
	Sig. (bilatérale)	,192	,126	,541	,175	,993	,168	,726	,470	,657	,225	,726	,991	,472	,575	,074	,952	,000	,086	,478	,164	,476	,264	,028	,215	,016	,036	,622		,814	,466	,469
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00029	Corrélation de Pearson	-,075	,608	,265	-,038	,469	,107	,556	,124	,533	,203	,291	-,107	,255	-,228	,131	,051	,004	,339	,430	,332	,063	,102	,623	-,106	,201	,200	,501	-,038	1	,520	,556
	Sig. (bilatérale)	,646	,000	,098	,814	,002	,509	,000	,446	,000	,209	,068	,512	,112	,157	,419	,757	,980	,032	,006	,036	,703	,530	,000	,513	,214	,216	,001	,814		,001	,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
VAR00030	Corrélation de Pearson	,004	,494	,392	,073	,293	,465	,566	,020	,468	,566	,296	-,028	,114	-,128	,178	,056	-,308	,300	,277	,178	,098	,276	,377	-,218	,056	,224	,259	,119	,520	1	,535
	Sig. (bilatérale)	,979	,001	,012	,652	,067	,002	,000	,904	,002	,000	,064	,865	,483	,431	,273	,732	,053	,060	,083	,271	,551	,085	,016	,176	,731	,164	,106	,466	,001		,000
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
الدرجة الكلية	Corrélation de Pearson	,190	,631	,534	,078	,503	,519	,754	,420	,445	,596	,590	,353	,427	,539	,462	,327	-,119	,720	,529	,293	,423	,438	,676	,092	,018	,446	,494	,118	,556	,535	1
	Sig. (bilatérale)	,240	,000	,000	,633	,001	,001	,000	,007	,004	,000	,000	,025	,006	,000	,003	,040	,466	,000	,000	,067	,007	,005	,000	,616	,914	,004	,001	,469	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	39	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

*Nonparametric Tests: One Sample.

NPTESTS

/ONESAMPLE TEST (الكلية) WILCOXON(TESTVALUE=60)

/MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE

/CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.

Tests non paramétriques

Remarques

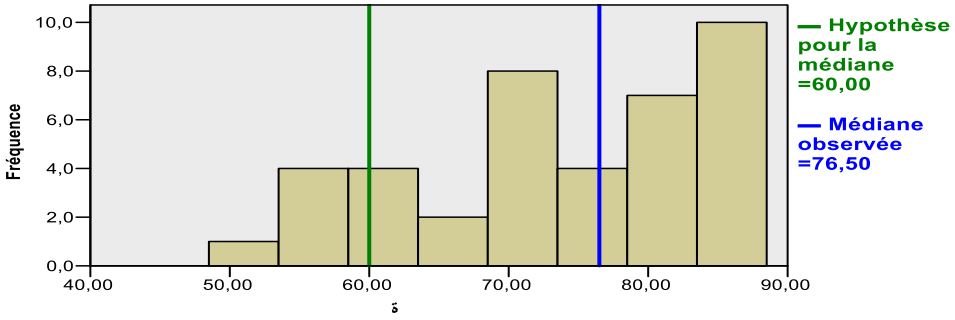
	Sortie obtenue	10-JUN-2024 01:23:35
	Commentaires	
Entrée	Données	C:\Users\alq71123\OneDrive\Desktop\spss 2024\ملاحق\العرابي.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données5
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Fichier scindé	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
	Syntaxe	NPTESTS /ONESAMPLE TEST (الكلية) WILCOXON(TESTVALUE=60) /MISSING SCOPE=ANALYSIS USERMISSING=EXCLUDE /CRITERIA ALPHA=0.05 CILEVEL=95.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,62
	Temps écoulé	00:00:01,55

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane de الدرجة الكلية est égale à 60,00.	Test de rang signé de Wilcoxon d'un seul échantillon	,000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau d'importance e
05.

Test de rang signé de Wilcoxon d'un seul échantillon



N total	40
Statistique de test	713,000
Erreur standard	68,882
Statistique de test normalisé	4,972
Sig. asymptotique (test des deux côtés)	,000

الكلية الدرجة
,190
,240
40
,631**
,000

40
,534**
,000
40
,078
,633
40
,503**
,001
40
,519**
,001
40
,754**
,000
40
,420**
,007
40
,445**
,004
40
,596**
,000
40
,590**
,000
40

,353*
,025
40
,427**
,006
40
,539**
,000
40
,462**
,003
40
,327*
,040
40
-,119
,466
40
,720**
,000
40
,529**
,000
40
,293
,067

40

,423**
,007
39
,438**
,005
40
,676**
,000
40
,082
,616
40
,018
,914
40
,446**
,004
40
,494**
,001
40
,118
,469
40
,556**
,000
40
,535**

,000
40
1
40