

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا بعض
المفردات الوظيفية

نداء سمير أسمر رحمن

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1439هـ/2018م

فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا بعض المفردات الوظيفية

إعداد:

نداء سمير أسمر رحمن

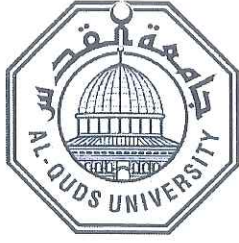
بكالوريوس تربية ابتدائية - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

إشراف الدكتورة: د.سهير صباح

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس

- كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

1439 هـ - 2018م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية - قسم أساليب التدريس

إجازة الرسالة

فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا بعض المفردات الوظيفية

اسم الطالبة: نداء سمير أسمر رحمن

الرقم الجامعي: 21511008

المشرف: د. سهير صباح

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2018/5/26 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

- | | |
|--------------|------------------------------------|
|التوقيع | 1- رئيس لجنة المناقشة د. سهير صباح |
|التوقيع | 2- ممتحناً داخلياً د. زياد قباجة |
|التوقيع | 3- ممتحناً خارجياً د. سعيد عوض |

القدس - فلسطين

1439 هـ / 2018 م

الإهداء

إلى من كان له الفضل في إتمام وإنجاز هذه الرسالة، خصوصاً د. سهير الصباح
وإلى أساتذتي الأفاضل في جامعة القدس في برنامج أساليب التدريس على ما بذلوه من جهود
في إيصالنا لبر الأمان
أهدي لكم هذا العمل المتواضع وأدعو الله أن ينال رضاكم

إقرار:

أقر أن معدة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

الاسم: نداء سمير أسمر رحمن

التوقيع: نداء

التاريخ: 26/5/2018

شكر وعرّفان

الحمد لله رب العالمين الذي هداي، والشكر له إذ وفقني في تقديم هذا العمل المتواضع وإنجازته، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وإمام المتقين سيدنا محمد صلوات الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين وتابعيهم ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

هناك فضل لا بد أن يُنسب لأهله وهناك كلمات بريئة من الرياء مضمونها أسمى عبارات الامتتان والشكر والتقدير والعرّفان أتقدم بها إلى مشرفتي الفاضلة على هذه الرسالة "د. سهير صباح" حفظها الله، فلها مني جزيل الشكر والتقدير.

وفي هذا المقام يُسعدني أن أشكر جامعة القدس الصرح الشامخ على منحها فرصة إكمال دراستي العليا، متمثلة بـ "أ.د. عماد كشك" حفظه الله، والشكر ممتد إلى كلية العلوم التربوية، وكافة أعضائها ومنسوبيها، متمثل بعميده "د. إيناس ناصر" حفظها الله، وبارك الله لهما وجزاهما الله عني خير جزاء.

والشكر موصول إلى عضوي لجنة المناقشة د. سعيد عوض ود. زياد قباجة لقبولهما مناقشة رسالتي المتواضعة، فإن توجيهاتهما ستثري دراستي لتخرج بأبهى صورة.

وأخيراً أشكر كل من أعانني على إخراج هذه الدراسة في هذه الصورة، وكل من ساهم بمساعدتي بأي شكل كان، فإنني أدعو لهم بظهر الغيب بأن يرزقهم من البر عاجله ومن الجزاء خيره.

والله ولي التوفيق

نداء سمير أسمر رحمن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا، بعض المفردات الوظيفية، وقد تكون مجتمع الدراسة من طلبة مركز جبل النجمة لتأهيل ذوي الإعاقة (رام الله)، والبالغ عددهم (85) طالب وطالبة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 6 أطفال، من ذوي الإعاقة العقلية، (3) منهم لديه إعاقة عقلية متوسطة، و(3) لديهم إعاقة عقلية بسيطة، تم تشخيصهم من قبل خبراء ومتخصصين في مجال التربية الخاصة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، تم بناء مقياس المفردات الوظيفية، والدروس التعليمية القائمة على طريقة مونتيسوري، وقد تم التأكد من صدق الأدوات، وثبات الإجراءات، واستخدمت الطريقة الإحصائية وهي استخراج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل طفل، في كل مرحلة من مراحل الدراسة (الخط القاعدي، والتطبيق).

امتد تطبيق الدراسة (8) أسابيع بواقع 25-30 جلسة لكل طفل، وذلك حسب قدرات واحتياجات كل منهم، وقبل التطبيق، تم قياس بيانات مرحلة الخط القاعدي والتي كانت لديهم جميعا صفر.

وفي نهاية مرحلة التطبيق أشارت النتائج إلى وجود تحسن ملحوظ لدى الأطفال، حيث تقدمت نسب الاستجابات الصحيحة لديهم، وكان المتوسط الحسابي لدى الأطفال المعوقين عقليا من الدرجة البسيطة 95%، والمتوسط الحسابي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة 48%، وهذا يشير إلى أن نسب الاستجابات الصحيحة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، أعلى من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة.

وبناء عليه توصي الباحثة بضرورة إدخال طريقة مونتيسوري في المؤسسات والمراكز التي ترعى ذوي الإعاقة العقلية، كذلك ضرورة تكثيف جهود الباحثين في مجال التربية الخاصة، توجيه أبحاثهم نحو الأبحاث التجريبية بشكل عام، ولأبحاث التي تكشف عن أسرار طريقة مونتيسوري بشكل خاص.

The Effectiveness of The Montessori Method in Providing Mentally Disabled Students With Some Functional Vocabulary

Prepared by: Nida' Samir 'Asmar Rahmun

Supervisor:

Abstract

The aim of this study is to find out the effectiveness of the Montessori method in providing mentally displaced students with some functional vocabulary. The study population contained students from Jabal Al Najma Center for the Rehabilitation of Persons with Disabilities (Ramallah). The study population contained (85) students, while the study sample contained (6) children with mental disabilities, (3) with moderate mental disabilities, and (3) with mild mental disabilities. The sample diagnosed by experts and specialists in the field of special education .

In order to achieve the objectives of this study, the functional vocabulary scale and the Montessori-based learning method were constructed. The validity of the tools and the consistency of the procedures were verified. The statistical method was used to extract the percentages for each child at each stage of the study (baseline and application)

The application of the study lasted for (8) weeks-25-30 sessions per child, depending on the abilities and needs of each child. Prior to application, baseline data were measured and all had zero.

At the end of the application phase, the results showed a marked improvement among children. The correct answers were higher. The results indicate that the correct responses rates in children with simple mental disabilities are higher than those with moderate mental disabilities.

Accordingly, the researcher recommends the necessity to introduce the Montessori method in the institutions and centers that care for people with mental disabilities, as well as the need to intensify the efforts of researchers in the field of special education. Their research should be directed towards empirical research in general, and research that reveal the secrets of the Montessori method in particular.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1.1 المقدمة

تتطلب مهارة القراءة جهداً غير يسير أثناء التعلم، فهي من أعقد المهارات الأكاديمية، وتشكل تحدي كبير للأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وكذلك رياض الأطفال، ويعتبر إتقانها عملية انتقال نوعية في مرحلة التعلم والتطور العقلي والفكري، ولا شك في ذلك وهي تعتبر المدخل الأساسي للمعرفة والوصول إلى باقي العلوم الأخرى، وعلى الرغم من هذه الأهمية، إلا أن تعلم القراءة مازال يشكل تحدي للمعلمين والمربين وأولياء الأمور، فهم بصدد البحث المستمر حول أنسب وأنجع الأساليب والطرق للتعليم الأطفال القراءة بشكل متقن، وبطريقة استيعابية، فمازالوا يقترحون ويستنبطون وسائل تعليمية وألعاب تساعد الطالب وتسهل عليه هذه المهارة المهمة، وهذا يتضح من حجم البحوث والدراسات التي تركز على هذا الجانب، سواء دراسات أجنبية أم عربية.

قد تكون عملية القراءة عند بعض الطلبة محبطة، وقد تكون صعبة عند بعضهم الآخر، هذا بالنسبة للطلبة العاديين، فما بال الطلبة الذين يعانون من قدرات عقلية متوسطة أو بسيطة، وهذا

نابع من خصوصية مهارة القراءة والتي تعتمد على قدرات عقلية فائقة نوعا ما، وتحتاج تدريب متواصل، فاعتمادها على الرموز الدالة على الأصوات، يتطلب مستوى معين من الإدراك والنضج، كذلك الاستعداد إلى أن يصل الطالب إلى مرحلة استيعاب أشكال الحروف، وإدراك أصواتها، وهذه المهمة من مسؤوليات المدرسة والمربي أو المعلم، حيث يترتب على القائمين على التعليم توفير برامج تعليمية، نفسية اجتماعية للطلبة، وهنا نركز على الجانب النفسي، حيث أن الانطباع الأولي الذي يرتسم في عقل الطفل عن مدرسيه وزملائه ومدرسته، يشكل مدخلا أساسيا في عملية التعلم والانجذاب نحو البيئة التعليمية. (المبرز، 2010)

إن تعليم الطفل المعاق عقليا يعتمد بشكل رئيسي على حواسه، من خلال الممارسة والمشاهدة اليومية، باعتبار قدراته العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية، فهناك الكثير من الطرق التي ابتدعها علماء تربويين لهم باع في علم الطفل وفي التربية الخاصة، أمثال إتارد، سيجان، منتسوري، وديكرولي، حيث ركز معظمهم على الركائز الأساسية التي تلزم الطفل المعاق وتجعله قادر على الاعتماد على نفسه، مثل المهارات الاستقلالية، مهارات حركية، للغة، وأكاديمية، مهنية واجتماعية وكذلك المهارات الاقتصادية. (العزة، 2000)

تزايد الاهتمام على مر العصور بذوي الإعاقة، وظهر ذلك جليا من خلال أعمال ماريا مونتيسوري، أول امرأة تحصل على شهادة طبية في إيطاليا. بدأت أفكارها تنبثق في عيادة الطب النفسي الذي كانت تعمل فيها في روما، حيث كانت مسؤولة عن زيارة مصحات الأمراض العقلية، وذلك لاختيار أفراد منهم ليتم التعامل معهم ومعالجتهم، وفي وقت لاحق، تم تعيين ماريا مونتيسوري مديرا مشاركا لمدرسة للأطفال المعاقين عقليا. (مونیکا، 2008)

درست منهجيا طلابها المعوقين، من خلال ملاحظاتها وتأملاتها، فاهتمت ما هي الأنشطة التي نجحت في مساعدة طلابها على تطوير مهارات أكاديمية واستقلالية. لذلك، ومن خلال هذه التجارب والملاحظات اقتنعت بقيمة الألعاب والوسائل كمحفزات حسية، تساعد الطلبة على التعلم، وحاولت إثراء بيئة الطفل المتعلم بمزيد من الوسائل، وقالت إنها سرعان ما وضعت اهتماما عميقا للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، لكنها لاحظت أيضا أن بيئاتهم كانت قليلة جدا لتقديم التحفيز الذي يطور تفكيرهم، فكان

للبيئة المحفزة والأدوات التي ابتكرتها ماريا مونتيسوري، لطلابها المعوقين عقليا لرعاية أنفسهم وتعليمهم المهارات الاستقلالية وكذلك في تعليمهم الكتابة والقراءة، أثرا واضحا من خلال اجتياز طلابها امتحان عام للأطفال العاديين، وبعد هذا النجاح برز فكرها وطريقتها على نطاق واسع، وقد أصبحت ماريا مونتيسوري مؤيدا قويا لتعليم الأطفال المعوقين وبدأت إصلاحا في علاج وتعليم الأطفال المعوقين ذهنيا والعاديين، فقد أثبتت هذه النتائج لها أن المدارس العامة يجب أن تكون قادرة على تحقيق نتائج أفضل بكثير مع الأطفال من ذوي الذكاء العادي، طالما أن الطلبة المعوقين قد اجتازوها بنجاح، وهذا ما يضع علامة تساؤل على مر العصور، حول الأساليب وطرق التعليم التي يستخدمها النظام التربوي في العالم ككل. (الطويرقي، 2013)

وهذا ما تبين في الدراسات الآتية، دراسة الطويرقي (2013)، ودراسة بدر (2015) ودراسة غريب (2016)، حيث أكد جميع هؤلاء الباحثين من خلال نتائج أبحاثهم، أن طريقة مونتيسوري هي طريقة مثلى لتدريس ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم، فكانت نتائجهم إيجابية ومتوافقة مع ما قالته الدكتورة ماريا مونتيسوري قبل قرابة المئة عام.

ومن خلال هذه الدراسة، تبين الباحثة ضرورة استخدام أساليب ووسائل قريبة من بيئة الطفل المعاق عقليا، لتعليمه المهارات الأكاديمية الأساسية، والتي تساعد على بناء شخصية مستقلة، قادرة على الاعتماد على الذات، من خلال خطط تربوية وتعليمية، ودروس مبرمجة وفقا لطريقة مونتيسوري.

1.2 مشكلة الدراسة

يعاني الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية، من نقص الاهتمام والاندماج في المدارس الحكومية وحتى الخاصة، ويعود ذلك إلى نقص في الكوادر التعليمية القادرة على التعامل وتأهيل أطفال الإعاقة العقلية، خصوصا إذا ما تعلق الموضوع في الجانب الأكاديمي، كتعليم مهارة القراءة والكتابة، وكذلك الحساب، فالطفل المعاق عقليا إذا كانت درجة إعاقته متوسطة أو منخفضة، فتكون قدرته على التعلم قوية، وهذا يجبر كل المؤسسات والمراكز إعطاء الطفل حقه في التعليم، بالأسلوب والطريقة التي تلائم احتياجاته وقدراته، وكذلك رغبته.

ولا شك أن الأساليب المفضلة عند الأطفال عموماً، وذوي الإعاقة خصوصاً، هي الأساليب التي تحترم حرية الطفل في التعلم، وكذلك تراعي أن التعلم كي يترك أثر، يجب أن يكون ذي معنى، كما أن استشعار الطفل بأهمية ما يتعلم، يرفع من دافعيته ويعزز من حبه للاكتشاف والاستمرار في طلب المزيد من المعلومات، وهذا كله يتطلب مادة تعليمية محسوسة، وقريبة من بيئة الطفل. لذلك سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية.

1.3 أسئلة الدراسة

وقد انبثق من مشكلة الدراسة، فقد تحددت الإجابة عن السؤال الآتي:
ما فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية؟

1.4 أهمية الدراسة

- تكمّن أهمية هذه الدراسة حسب المحاور الآتية:
- الأهمية النظرية: توفير إطار نظري لدراسات سابقة، وكذلك توفير معلومات وبيانات حول طريقة مونتيسوري، وطرق تعليم اللغة العربية بواسطتها، حيث أن المكتبة العربية تتسم بشح المعلومات عن طريقة مونتيسوري، نظراً لقلّة انتشار هذا الأسلوب في العالم العربي.
 - الأهمية البحثية: توفير نموذج إجرائي لدروس وخطط تربوية فردية في مجال تعليم اللغة العربية لذوي الإعاقة العقلية، تساعد العاملين في مجال التربية الخاصة، وخصوصاً معلمي ذوي الإعاقة العقلية، ومساعدة الطلبة من ذوي الإعاقة تعلم اللغة العربية، والاثراء من محصولهم اللغوي، بطريقة جاذبة ومشوقة، تتسم بفاعلية الطالب، ودوام أثر التعلم.

1.6 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية، بحيث يحتفظ الطفل بمخزون من المفردات الوظيفية التي تساعد على الاستقلال والاعتماد على النفس في حياته، من تقديم أسلوب شيق وجاذب للتعلم، للمعلم وللقائمين على العناية بأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

1.7 حدود الدراسة:

حدود هذه الدراسة تشمل على الآتي:

- حدود مكانية: مركز جبل النجمة لرعاية ذوي الإعاقة العقلية- رام الله، فلسطين.
- حدود زمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2018.
- الحدود البشرية: الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية المنتسبين لمركز جبل النجمة.
- الحدود المفاهيمية: المفاهيم والمصطلحات الواردة في الدراسة.

1.8 مصطلحات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة التعريفات الآتية:

طريقة مونتيسوري: هي إحدى الطرق القديمة، والتي تعتمد على الطريقة العلمية لمراقبة النظام الفردي للطفل، ومراعاة النظام البيولوجي له، حيث يتم توفير وسائل طبيعية من بيئة الطفل، تساعد على التعلم الذاتي، وتحفز دافعيته وفضوله للاكتشاف والتعلم، وذلك عبر تصميم غرف صفية تحتوي على هذه الوسائل، بطريقة منظمة ومقسمة وفق تخصصات تتدرج تحت سبعة تخصصات، منها الحياة العملية، واللغات، الرياضيات، والجغرافيا. (السيد، 2016)

التعريف الإجرائي:

قامت الباحثة بتعريف طريقة مونتييسوري، على أنها أسلوب وطريقة تعليمية، تعتمد على وسائل وأدوات تعليمية، تم إعدادها خصيصا لهذه الدراسة، وفقا لقوانين وأسس التعلم التي تم تدوالها منذ زمن عن ماريّا مونتييسوري، وبشكل متوافق مع خصائص الطلبة المعوقين عقليا المشاركين في هذه الدراسة. **الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:** هم الطلبة الذين يكون مستواهم من الأداء الوظيفي العقلي يقل عن مستوى الذكاء بانحرافين معياريين، وبصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18. (الروسان، 2013).

التعريف الإجرائي: قامت الباحثة بتعريف الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، على أنهم الطلبة المنتسبين لمركز جبل النجمة، من الفئة العمرية (8-14) سنة، والذين لديهم إعاقة عقلية متوسطة وبسيطة. **المفردات الوظيفية:** هي الكلمات أو المفردات اللغوية التي يستخدمها الأفراد في البيئة، يمكنهم الاستفادة منها في التفاعل، والتكيف، بشكل آمن. (الحارثي، 2007)

التعريف الإجرائي: وتعرفها الباحثة على أنها مجموعة الكلمات المستمدة من بيئة الطالبة المدرسية والحياتية والأسرية، التي يجب إكسابها للطلبة ذوي الإعاقات العقلية بهدف توظيفها واستخدامها في المواقف الحياتية والتكيف مع البيئة المحيطة به.

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعرض الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة، حيث تتناول الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدراسة (الإعاقة العقلية، طريقة مونتيسوري ، المفردات الوظيفية) ، ثم يلي ذلك عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

2.1 الإطار النظري:

يشتمل الإطار النظري في هذه الدراسة على ثلاثة محاور أساسية، وهي:

المحور الأول: الإعاقة العقلية.

المحور الثاني: طريقة مونتيسوري.

المحور الثالث: المفردات الوظيفية.

2.1.1 الإعاقة العقلية:

يستخدم مصطلح الإعاقة العقلية كمفهوم شامل للدلالة على انخفاض الأداء الوظيفي العقلي بكافة درجاته، وإلى الآن ليس ثمة اتفاق كبير على التسمية ولا التصنيف الصحيح للإعاقة العقلية (عبد

الحميد، 2015). وتستعرض الباحثة في المحور الثاني مفهوم الإعاقة العقلية وتصنيفها وأساليب التعامل مع هذه الفئة الخاصة.

وتُعرف الإعاقة في اللغة: إعاقة يُعيق إعاقةً والمفعول معاق أعاقه عن انجاز عمله: منعه منه، شغله عنه آخره وثبطه (عبد الحميد: 2008). وعاقه عن الشيء، يعوقه عوقاً: صرفه وحبسه (ابن منظور: 1993).

ويعرفها عبد الكافي (2005) اصطلاحاً بأنها: حالة يعاني منها الفرد من العجز أو صعوبة في أداء نوع أو أكثر من الأعمال أو الأنشطة الجسمية والفكرية بالنسبة للأفراد العاديين الذين يتساوون معهم في العمر والجنس والبيئة الاجتماعية، ويؤدي العجز إلى إعاقة قيام الفرد بدوره الذي يفترضه عليه سنه وجنسه والاعتبارات الاجتماعية والحضارية في المجتمع.

2.1.1.1 مفهوم الإعاقة العقلية:

تعددت التعريفات التي تناولت الإعاقة العقلية، وتستعرض الباحثة العديد من هذه التعريفات حسب الجهة الصادر عنها التعريف:

1. تعريف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization):

ورد في التصنيف الدولي العاشر للأمراض أن الإعاقة العقلية هي: حالة توقف في النمو العقلي أو عدم اكتماله، وتمتاز الحالة باختلال في المهارات، وتظهر أثناء دورة النماء، وتؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية، واللغوية الحركية، والاجتماعية (منظمة الصحة العالمية، 1999).

وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي آخر، ولكن الأفراد المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية، بل أن المعاقين عقلياً قد يصابون بكل أنواع الاضطرابات النفسية، بل أن معدل انتشار الاضطرابات الأخرى بين المعاقين عقلياً يبلغ على الأقل من ثلاثة إلى أربعة أضعافه بين عموم السكان، ويكون السلوك التكيفي مختلاً (منظمة الصحة العالمية، 1999).

2. التعريف الطبي:

وهو من أكثر التعريفات انتشاراً، حيث يعتبر الأطباء من الأوائل المهتمين بتعريف وتشخيص الإعاقة، وقد عرفت الجمعية الملكية البريطانية للطب النفسي (1975) التخلف العقلي بأنه حالة من

توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين ما يعرف بوظائف الذكاء، والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكو مترية تحت مسميات العمر العقلي، ونسبة الذكاء، وفي حالات أخرى فإن العقل غير النامي قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط المعتاد على المواقف أو الوصول إلى الموصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي (الشناوي، 1997).

3. التعريف السلوكي النفسي:

يعرف البحيري (2003) الإعاقة العقلية بأنها إعاقة تظهر في سن مبكر وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية، ويقاس هذا التخلف في الأساس بالأداء بين (70-75) درجة، وما ينتج عنها يقاس بالأداء الوظيفي التكيفي، من خلال اختبارات سيكو مترية مقننة في المهارات التكيفية.

4. التعريف السيكلوجي:

تعريف التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض النفسية: التخلف العقلي يعني عدم اكتمال العقل مصحوباً بقصور في مستوى الذكاء والمهارات اللغوية والحركية والمعرفية والاجتماعية ويكون قصور السلوك التكيفي علامة بارزة لدى المصابين بالتخلف العقلي (عسكر، 2005).

5. التعريف الاجتماعي:

تعرف الإعاقة العقلية في ضوء الكفاءة الاجتماعية للطفل المعوق عقلياً أو فكرياً حيث يعد غير كفء اجتماعياً ومهنياً، ويعد دون نظيره الذي لا يعاني من أي إعاقة في القدرة العقلية والاجتماعية حيث تعد تلك الحالة غير قابلة للشفاء التام، وتتسم بقصور واضح في الأداء السلوكي والوظيفي. ويعتمد هذا المنظور على استخدام المقاييس الاجتماعية المختلفة التي تعمل على قياس مدى تكيف الفرد مع المجتمع وقدرته على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة من أقرانه في مثل سنه وفي جماعته الثقافية (عبد الله، 2011).

6. التعريف التعليمي:

يستخدم أصحاب هذا الاتجاه القدرة على التعلم لتعريف الإعاقة العقلية، حيث عرفه (الظاهري، 2005) بأنه يرى أن الطفل القابل للتعليم وهو الطفل غير القادر على الاستفادة من برامج المدرسة العادية كأقرانه الآخرين نتيجة لبطء نموه العقلي، ولكنه يمكن تعليمه القراءة والكتابة في فصول

خاصة، أما الطفل القابل للتدريب هو الطفل غير القادر على التعليم في فصول المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بسبب ذكاؤه المنخفض ولكن يجب تدريبه على بعض المهن البسيطة التي تحتاج إلى قدرات عقلية عالية تلك التي تعتمد على الجانب الجسدي.

ويجمع تعريف شاكر (2005) بين التعريفات التربوية وبين التعريفات السيكولوجية حيث يرى أن الإعاقة العقلية هي: حالة نقص في معدل الذكاء أو قصور ملموس في الوظائف العقلية العامة أو عدم اكتمال في النمو وانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي والسلوك التكيفي وتحمل المسؤولية والتواصل والعناية بالذات وقصور في مهارات العمليات المعرفية أو حماية ذاته من الأخطار العادية وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية مما يحول بين المعاق وقدرته على مسايرة أقرانه في التعلم والتكيف إلا أنه بإمكانه اكتساب المبادئ الأساسية عن طريق برامج تعليمية خاصة (شاكر، 2005).

وأوردت السيد (2015) أنه هو حالة يظهر فيها التوافق الاجتماعي معدوم ويصاحب ذلك قصور في الجهاز العصبي المركزي.

وقد وردت تعريفات منفصلة لباحثين ومختصون في الإعاقة العقلية، وتستعرض الباحثة بعضاً منها: حيث عرفها الزيود (2000) الإعاقة العقلية على أنها حالة نقص عقلي ناتجة إما عن سوء التغذية، أو عن مرض ناشئ عن إصابة في مركز الجهاز العصبي، وقد تكون هذه الإصابة قبل أو بعد أو أثناء الولادة.

وعرف معجم مصطلحات الإعاقة العقلية الإعاقة بأنها حالة أو انحراف بدني أو انفعالي من عدم قدرة الفرد على تلبية المتطلبات التي يستجوبها دوره الطبيعي في الحياة، وذلك نتيجة للإصابة أو العجز عن أداء الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية (سليمان، 2012).

وتعرفها وزارة الشؤون الاجتماعية الفلسطينية الإعاقة العقلية بأنها "هي الإعاقة الناتجة عن أمراض نفسية أو أمراض وراثية أو شلل دماغي نتيجة لنقص الأوكسجين أو نتيجة لأمراض جينية أو كل ما يعيق العقل عن القيام بوظائفه المعروفة" (أبو فضالة، 2009).

وقد ذكر القمش (2010:20) تعريفات لبعض العلماء، وتلخصها الباحثة فيما يأتي:

• **تعريف دول (Doll):** للإعاقة العقلية عام (1941) قد حظي باهتمام وقبول الأوساط ذات العلاقة ولسنوات طويلة، ويركز دول (Doll) في تعريفه على أن المعاق عقلياً يتصف بالخصائص الأتية:

- عدم النضج الاجتماعي: ويرجع ذلك إلى نقص في القدرة العقلية.
- توقف النمو العقلي ويتضح ذلك عند البلوغ.
- له أصل بنبوي وهو بالضرورة غير قابل للشفاء.

• **تعريف جروسمان (Grossman):** حيث يرى أن الإعاقة العقلية تشير إلى الانحراف الشديد أو الإعاقة الوظيفية العقلية مع وجود أو مرافقة عدم تكيف أو انحراف في السلوك التكيفي للفرد، ويظهر هذا من خلال مراحل نمو الفرد وتطوره.

وباستقراء التعريفات السابقة، تعرف الباحثة الإعاقة العقلية بأنها قصور في الوظائف العقلية لدى الأطفال، وينعكس ذلك بصورة واضحة في السلوك التكيفي للطفل وكذلك في المستوى التعليمي ويكون ناتج عن عوامل وراثية أو بيئية.

2.1.1.2 تصنيف الإعاقة العقلية:

تعدد تصنيفات الإعاقة العقلية، وقد ورد في الأدبيات والدراسات السابقة مجموعة من التصنيفات

تستعرضها الباحثة فيما يأتي:

التصنيف حسب نسبة الذكاء:

تصنف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي على حسب نسبة الذكاء إلى ستة فئات وهي:

(محمود، 2003)

1. **الفئة البينية للإعاقة العقلية:** وهي التي تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين (70 – 85 %) وهؤلاء

يحتاجون إلى المساعدة والتوجيه في تنظيم شؤونهم، هؤلاء يمكن تعليمهم.

2. **الإعاقة العقلية البسيطة:** تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (55 – 69) ويتوقع لأفراد هذه المجموعة شغل

الوظائف التي تتطلب نصف مهارة أولاً تتطلب مهارة ويستطيع أن يراعي ويلبي احتياجاته الشخصية

وينتقي الملابس المناسبة ويذهب لدورات المياه ويؤدي الأعمال المنزلية مثل التنظيف والتنقل بين

الجيران دون المساعدة ويستطيع المشاركة في الأحاديث اليومية واستخدام التلفون وأن يتعلموا عادات صحية جيدة مثل أن يحافظوا على نظافتهم، ويجب البدء مبكراً في تدريب أطفال هذه الفئة.

3. الإعاقة العقلية المتوسطة: تتراوح نسبة ذكاءهم ما بين (40 – 45 %) وهم يمثلون حوالي 1% من المعاقين عقلياً، وأغلبهم لديهم مهارات التواصل خلال الطفولة المبكرة يكتسبون المهارات المهنية تحت الإشراف والتوجيه ويمكنهم الاعتناء بأنفسهم دون الحاجة إلى المساعدة ويمكنهم الاستفادة من مهارات التدريب الاجتماعي والوظيفي ولكنهم غير قابلين للتقدم أكثر من مستوى الصف الثاني في المواد الأكاديمية ويمكنهم للغالبية العظمى أن يقوموا بأعمال لا تتطلب مهارة تحت الإشراف في الورش وهم يتكيفون مع المجتمع غالباً.

4. الإعاقة العقلية الشديدة: تتراوح نسبة ذكاءهم (25 – 39 %) ويمثلون حوالي (3 – 4 %) وتكون درجة اتصالهم والتحدث معهم شبه معدومة ويمكنهم تعلم التحدث والتدريب على مهارات العناية بالنفس ويستفيدون بدرجة محدودة من المعلومات الأكاديمية منها: التعامل مع الحروف الأبجدية، والعد البسيط للأرقام.

5. الإعاقة العقلية العميقة: تقل نسبة ذكاء هذه الفئة عن 25 % ويصاحبه عادة قصور حركي وحسي وجسمي، وترتفع نسبة انتشار المشكلات السلوكية الحادة بين الصغار مثل العدوان وسلوك إيذاء الذات.

6. الإعاقة العقلية غير محدودة: أضافت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي هذه الفئة للتعبير عن حالات الأفراد الذين لا يمكنهم تشخيصهم من خلال الاختبارات المقننة؛ مثل الأفراد الذين لديهم قصور شديد وغير متعاونين والأطفال الصغار.

التصنيف التربوي:

يقسم إلى ثلاث مستويات طبقاً للموقف التربوي، وقدرات ذوي الإعاقة على التعلم وذلك على النحو الآتي:

- **فئة بطيء التعلم:** تعاني هذه الفئة من انخفاض في القدرة العقلية العامة ولكن هذا الانخفاض بسيط ونسبة ذكائه تتراوح ما بين (70 – 90) (الكحيمي، وآخرون، 2003؛ ويوسف، 2016).

- **القابلين للتعلم:** وهم الذين لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة، ولهذا يحتاجون لبرامج خاصة لإحداث تغيير في السلوك الاجتماعي، ليصبح مقبولاً في تفاعلاتهم مع الآخرين، وتحسين العمليات المعرفية والمهنية لديهم، بحيث تستطيع هذه الفئة الاعتماد على نفسها في المهارات الحياتية، أي المهارات الأولية للتعلم وتتراوح نسب ذكائهم ما بين 50-70 (أباطة، 2007).

- **فئة القابلين للتدريب:** تتميز هذه الفئة بأن تحصيلها منخفض جداً، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشة محمية، وليس لديهم قدرة على العناية بأنفسهم دون مساعدة الآخرين لهم، وتتراوح معاملات ذكائهم بين 25-50 (عبد الغفار، 2003).

- **فئة الاعتماديون:** هي الفئة التي تقل نسبة ذكائهم عن (25)، وتحتاج هذه الفئة إلى رعاية مستمرة طوال حياتهم، ويمكن تدريبهم على بعض مهارات العناية بالنفس (عبد الله، 2011).

التصنيف حسب درجة الإصابة:

ذكرت شقير (2000) أن بعض التربويين اقترحوا تصنيف للإعاقة العقلية حسب درجة إصابة الفرد، وهي إما أن تكون تخلف عقلي مطلق، أو نسبي، أو تخلف عقلي ظاهر.

ويذكر ليفورت (Lefort, 2006) أن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي حددت فئات أربعة:

- **الإعاقة البسيطة:** تشير إلى الأفراد الذين يتعلمون بصورة بطيئة في المدارس، ويستطيعون إنجاز المهارات الأكاديمية حتى المستوى السادس تقريباً، وقدراتهم المهنية والاجتماعية تسمح لهم بالعمل والحياة باستقلالية مع قدر بسيط من المساندة والمتابعة.

- **الإعاقة المتوسطة:** تشير للذين ينخفض مستوى مهاراتهم الأكاديمية إلى الصف الثاني على الأكثر وهم قابلون للتدريب على المهارات الحياتية والتكيف الاجتماعي ويحتاجون لإشراف كامل في أعمالهم.

- **الإعاقة الشديدة:** تشير إلى الذين لديهم قدرات تواصلية محدودة، ويفهمون المعلومة الأساسية فقط فيما يتعلق بالحروف الأبجدية، وهم لديهم درجات من العجز البدني مثل صعوبة الحركة أو

اضطرابات النطق والكلام، وتعتمد البرامج التربوية لديهم على اكسابهم المهارات الحياتية والتواصل، ويحتاجون إلى الإشراف والمتابعة الكاملة في أعمالهم.

- **الإعاقة الحادة:** تشير إلى الذين يتسمون بدرجة ملحوظة من العجز وفي حاجة مستمرة للتدريب والمتابعة والرعاية المركزة في حالة وجود نسب عجز متفاوتة مثل صعوبة الرؤية أو السمع أو الحركة، ومن ثم يلزمهم مجموعة من المؤهلين لرعايتهم.

التصنيف الاجتماعي:

ويعتمد هذا التصنيف على مبدأ التكيف الاجتماعي وعلى إمكانية الفرد الاعتماد على نفسه في إدارة شؤونه بناء على استخدام مقياس النضج الاجتماعي والسلوك الاجتماعي (يوسف، 2016).

التصنيف على أساس الأسباب (مصدر العلة):

يعتمد هذا التصنيف على أسباب مصدر العلة وقسمت أحمد (1999) الأسباب إلى قسمين وهي:

1. **الضعف العقلي الأولي:** ويكون راجعاً إلى عوامل وراثية عن طريق الأب أو الأم أو كليهما سواء كان أحد الأبوين ناقص للعقل أو حاملاً لصفة النقص من الأسلاف ويحدث في حوالي 80 % من حالات الإعاقة العقلية.

2. **النصل العقلي الثانوي:** ويكون راجعاً لأي سبب بعد إخصاب البويضة سواء أثناء الحمل أو إصابة الأم أو تناولها بعض العقاقير أو إصابتهم ببعض الأمراض أو السموم أو أثناء عملية الولادة أو بعدها.

2.1.1.3 خصائص ذوي الإعاقة العقلية:

يُشير سليمان (2001) إلى وجود صعوبة كبيرة في محاولة التوصل إلى إطلاق حكم عام يتصف بالدقة فيما يتعلق بالسمات المميزة أو خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. ذلك أن هناك مستويات مختلفة من درجة الإعاقة تتباين فيما بينها على نحو واضح. وحتى في المستوى الواحد، وجد فروقاً واضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة عقلياً. بل انه من المتوقع أن تكون درجة التباين بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أكبر منها بين العاديين. وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1. الخصائص الجسمية لذوي الإعاقة العقلية:

لا توجد خصائص جسمية تميز حالات الإعاقة العقلية عن أقرانهم العاديين، فهم يشبهون العاديين إلى حد ما في الوزن والطول والحركة والصحة العامة والبلوغ الجنسي، لذا لا يعتمد على الخصائص الجسمية في تشخيص الإعاقة العقلية؛ لأن الفروق بين معظم حالات الإعاقة العقلية وأقرانهم العاديين في هذه النواحي قليلة لا تفرق بينهما بشكل قاطع (سليمان، 2001).

وتشير الدراسات إلى أن حالات الإعاقة العقلية البسيطة تنمو جسياً مثل العاديين تقريباً في الطفولة، وتظهر عندها علامات البلوغ الحسي والجنسي في مرحلة البلوغ والمراهقة، ويكتمل عندها نمو العضلات والعظام والطول والوزن والجنس، في حوالي سن الثامنة عشرة مثل أقرانهم العاديين، وهذا يعني أن معظم ذوي الإعاقة العقلية يصلون إلى سن الرشد الجسدي، ويكتمل بلوغهم الجسدي والجنسي. (مرسى، 1999:274).

2. الخصائص العقلية المعرفية لذوي الإعاقة العقلية:

يتميز ذوي الإعاقة العقلية بالعديد من الخصائص العقلية المعرفية، وقد أشارت لها العديد من الأدبيات التربوية، مثل (الهجرسي، 2002؛ عبد الرسول، 2008؛ عبد الحميد، 2015) وفيما يلي ذكر بعض الخصائص العقلية المعرفية التي تميز المعاقين عقلياً:

- **صعوبة التذكر والحاجة إلى التكرار:** الطفل ذوي الإعاقة العقلية لا يستوعب الموقف التعليمي؛ إلا بعد تكراره لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم؛ ولذا ينصح بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم.

- **ضعف القدرة على الاستدلال:** يتميز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الاستدلال، وليس قصورهم في عملية التذكر فقط، إذ لاحظ عدم ميل المعاقين عقلياً إلى استخدام الاستراتيجيات التنظيمية في الكثير من المواقف الجديدة، مما يؤدي إلى اختزان المعلومات بطريقة غير منظمة، ويعني هذا أنهم يجدون صعوبة في المسائل التي تتطلب تفكيراً واستدلالاً.

- **ضعف القدرة على التخيل والتصور:** يصعب على الطفل ذوي الإعاقة العقلية أن يتخيل الأماكن والأشياء واستخداماتها، وهذا يتطلب أن نجسد كل ما نريد تعليمه له، وأن نستخدمه في الموقف التعليمي.
- **ضعف القدرة على التعامل في المواقف التعليمية:** حيث يفقد ذوي الإعاقة العقلية القدرة على الالتفات إلى ما يحتويه الموقف التعليمي من إشارات أو علامات للاسترشاد بها لأداء المهارة المطلوب تعلمها والتدريب عليها.
- **ضعف القدرة على التمييز:** حيث يفقد ذوي الإعاقة العقلية القدرة على التمييز بين المتشابهات أو التعرف على أوجه الاختلاف بين الموضوعات والمواقف، ويتطلب التمييز بين الموضوعات والمواقف المتشابهة قدرات عقلية معينة، وكذلك معرفة أوجه الاختلافات بين الأشياء، ويفتقر الطفل المعاق عقلياً إلى مثل هذه القدرات.
- **قصور في الانتباه للمثيرات:** الطفل العادي ينتبه إلى المواقف التي تعرض أمامه، أو لأي مثير في البيئة التي تحيط به، أما الطفل ذوي الإعاقة العقلية فلا ينتبه للمواقف أو المثيرات من تلقاء نفسه، لما يتميز به من ضعف قدرته على الانتباه.
- **قصور في القدرة اللغوية:** يعاني ذوي الإعاقة العقلية من تأخر في النمو اللغوي، كذلك في قدرته على استخدام الألفاظ التي يعبر بها عن نفسه وعن حاجاته، ويفشل في الاتصال اللفظي بالآخرين.
- **قصور في القدرة على استخدام الخبرة:** يصعب على ذوي الإعاقة العقلية استخدام ما تعلمه في المواقف السابقة في تعلم لاحق.
- **قصور في القدرة على التعميم:** يميل ذوي الإعاقة العقلية إلى تبسيط المفاهيم وإعطائها الصبغة الوظيفية؛ لأن القدرة على التعميم محدودة؛ ولأن ذلك يستدعي قدرًا من التجريد. ومثال ذلك أن الطفل يستطيع الإجابة على سؤال $(5 + 5)$ فإن النتيجة هي (10) ويفشل عندما يسأل عن (5 و 5) لأنه فشل في إدراك العلاقة بين علامة (+) والحرف (و) (عبد الحميد، 2015).
- **الميل نحو تبسيط المعلومات:** يتصف ذوي الإعاقة العقلية بقصور في القدرة على التفكير المجرد، فلا يستطيعون استخدام المجردات في تفكيرهم، وعادة ما يلجأ الطفل المعاق عقلياً إلى استخدام

المحسوسات، وتعريف الأشياء على أساس الشكل أو الوظيفة، فإذا سئل أحدهم عن البرتقالة فإن إجابته قد تكون: نأكلها، مستديرة، أو صفراء.

- **نقص القدرة على التعلم غير المقصود:** الطفل ذوي الإعاقة العقلية يفتقد إلى القدرة على الملاحظة التلقائية ولا يمكنه اكتساب أي مهارة دون تدريب.

3. الخصائص الانفعالية لذوي الإعاقة العقلية:

ذكرت نصر (1999) إلى أن ذوي الإعاقة العقلية يتميزون بخصائص انفعالية تكون واضحة وظاهرة لدى المعاقين عقلياً: عدم النظام والفوضى، وسرعة الاستثارة، ويعاني من نشاط واضح في القيام بحركات تكرارية ويميل إلى جذب الأنظار إليه بهذا النشاط.

وأضاف خليفة، وعيسى (2008) إلى هذه الخصائص:

- عدم الاستقرار في مكان واحد أو الاستمرار في عمل واحد لفترة طويلة.
- كثرة وسرعة كلامه وتكراره أو البطء الزائد فيه.
- يتميز بالصخب وعدم الهدوء في اللعب.
- عدم الالتزام بالمعايير الاجتماعية أو مراعاة شعور الآخرين أو مبادئ وقيم المجتمع.
- عدم الاستقرار الانفعالي - الانسحاب والانعزال.
- وتظهر على المعاق عقلياً العديد من السلوكيات، وهي:
- **السلوك الإنسحابي:**

يرى هيبير أن الطف ذوي الإعاقة العقلية يفشل في التوصل إلى أهدافه بسبب قدرته العقلية المحدودة، إذا ما قورن بأقرانه العاديين، فهو يقابل كثيراً من مواقف الفشل، وقليلاً من مواقف النجاح بصورة مستمرة (المحيطب، 2012).

ويميل بعض هؤلاء الأطفال إلى الانعزال والانتواء وعدم مشاركة الآخرين في علاقات اجتماعية، وعلى الأخص مع من هم خارج النطاق الأسري، وذلك نظراً لما يشعرون به من إحساس بالدونية، وانخفاض التوقعات الاجتماعية منه ومعاملة الآخرين لهم على أنهم أناس مختلفين (موسى، 1999).

- السلوك العدواني:

يميل بعض الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى إظهار سلوكيات عدوانية مع أقرانهم العاديين، وذلك بسبب الاتجاهات السلبية للآخرين نحو الإعاقة العقلية، أو مع أنفسهم، أو نحو الأشياء حولهم، وذلك إذا ما تكررت محاولات الفشل والإحباط من تلك الأشياء المحيطة بهم (مغربي، 2010).

- الشعور بالقلق:

أكدت بعض الدراسات أن الأفراد ذوي الإعاقة العقلية أكثر قلقاً من أقرانهم العاديين نتيجة الإحباط والفشل في بعض مواقف تهديد وتقدير الذات (المحيط، 2012).

- التردد:

قد يظهر الطفل ذو الإعاقة العقلية تردداً عند البدء في عمل جديد أو عند الانتقال من خطوة إلى خطوة في بعض الأعمال التي يقوم بها (عبد المنعم، 2006).

- النشاط الزائد:

لا يكف الطفل ذوي الإعاقة العقلية الذي يعاني تلقاً في الجهاز العصبي المركزي عن الحركة المستمرة، حيث لا يمكنهم الاستقرار في مكان دون غيره (المحيط، 2012).

- تدنى تقدير الذات:

يتسم سلوك الطفل ذي الإعاقة العقلية بالتردد والتكرار، وأنه من الصعب أن نحصل على استجابة منه إلا بعد أن نشعره بالأمن والطمأنينة (المحيط، 2012).

- تدنى مفهوم الذات:

إن مفهوم الذات عند الطفل ذي الإعاقة العقلية أكثر سلبية، ولديه درجة عالية من الخوف لأنهم يحسون بأنهم مقبولين من أقرانهم.

4. الخصائص الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية:

يعاني الطفل المعاق عقلياً من التلبذ واللامبالاة وعدم الالتزام بالمعايير الاجتماعية والنزعة العدوانية، ويشير عبد النبي (2004) إلى مجموعة من الخصائص الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وهي:

- الانسحاب، حيث يميل بعض المعاقين عقلياً إلى الانطواء والانعزال وعدم المشاركة.

- العدوان، سواء كان موجهاً نحو الآخرين أو نحو الذات أو نحو الأشياء.

- عدم تقدير الذات، بسبب تكرار خبرات الفشل.
- النشاط الزائد، يتسمون بالانفعالية والنشاط الزائد ولا يمكنهم الاستقرار في مكان دون تغير ولا يكفون عن الحركة المستمرة.
- قلة الاستقرار والهدوء، ويتميزون بسرعة التأثير أحياناً وسهولة الانقياد وبذلك يسهل إغرائهم واستخدامهم في بعض الأغراض الخارجة عن القانون.

5. الخصائص اللغوية لذوي الإعاقة العقلية:

يعاني ذوي الإعاقة العقلية من نقص عام في النمو اللغوي والمشكلات الخاصة باستخدام اللغة وأمراض النطق والكلام وضآلة في البيئة والمحتوى اللغوي، ويعزى هذا القصور إلى بطء في النمو العقلي، ولعل من أبرز الخصائص اللغوية عند المعاق عقلياً ما أشارت له محمود (2008: 42):

- اضطرابات الكلام وتشمل التلعثم والسرعة الزائدة في الكلام.
- اضطرابات الصوت وتشمل البحة الصوتية والخنف واحتباس الصوت.
- عيوب النطق الناتجة عن نقص القدرة العقلية.
- عيوب النطق الناتجة عن نقص القدرة السمعية.
- عيوب الكلام والنطق الناتجة عن حالات نفسية وعصبية.
- اضطرابات النطق وتشمل عيوب في إبدال الحروف أو حذفها.

2.1.1.4 احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

الأسرة لها الدور الأكبر وهي المسؤولة عن توفير وتلبية احتياجات الطفل ذي الإعاقة العقلية التي تتضمن الحاجات البدنية، والحاجات العقلية المعرفية، والحاجات التعليمية، والحاجات الترويحية، وتتشابه بعض الحاجات النفسية والاجتماعية لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية مع حاجات العاديين، ويسعى الإنسان إلى إشباع حاجات الطعام والشراب والنوم والراحة والجنس، والأمن، والطمأنينة، والانتماء، والكفاءة، والسيادة، والحب، فيجب ألا تُهمل هذه الاحتياجات لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية، حتى لا يصاب بالإحباط، وهذه الاحتياجات متمثلة في: (عبد المنعم، 2006).

أولاً: احتياجات الطفل ذي الإعاقة العقلية داخل الأسرة:

تمثل الأسرة البوتقة الأولى التي يعتمد عليها الطفل ذي الإعاقة العقلية في إشباع حاجاته، وتتمثل أهم حاجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية داخل الأسرة فيما يلي (المحيطب، 2012: 26-28):

1. الحاجة إلى التواصل:

يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية إلى رسائل واضحة، ودقيقة ومفهومة، وهم بوسعهم أن يدركوا عندما تكون الأشياء خاطئة، أو عندما تعرض عليهم أنصاف الحقائق وهم بشكل أكبر من غيرهم يجب أن يكونوا قادرين على التعامل مع جوانب القصور لديهم.

إن بعض الآباء وكذلك بعض المتخصصين يقللون من أهمية مشاعر الأطفال، بمعنى أنهم لا يأخذونها في اعتبارهم بشكل مناسب لكن في الواقع فإن مشاعر الطفل لها أهمية، ولها أيضاً مصداقية شأنها شأن مشاعر الكبار. ولهذا فإن الطفل ذي الإعاقة العقلية يحتاج إلى أن تصله رسائل (تعبيرات) مباشرة ومتطابقة من الآخرين فيما يخص مشاعرهم نحوه.

2. الحاجة إلى التقبل:

إن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية شأنهم شأن سائر البشر. والحاجة إلى التقبل تعتبر واحدة من الحاجات الأساسية لكل البشر، ولا يختلف الأطفال ذوو الإعاقة العقلية عن أي إنسان آخر في هذا الجانب. وهم بحاجة إلى أن يتقبلهم الآخرون كأشخاص لهم قيمة.

ويرى الباحثون ضرورة احتواء الطفل، وإشعاره بالتقبل من الآخرين، وأول من يستقبل الطفل عند دخوله إلى الحياة، الأسرة، وتحديداً أمه أقرب الناس إليه، وأكثرهم رعاية، وقرباً منه في مرحلة المهد، ولذلك فمن الضروري أن يشعر بهذا الحب، وهو ما يؤثر على استقراره النفسي.

ولما كانت بعض الأمهات تعمم اتجاهاتها السلبية نحو الإعاقة إلى الطفل المعوق نفسه، فإن هذا الاتجاه السلبي المعمم يصل إلى الطفل من خلال طريقة الأم في حمله أثناء إرضاعه وتنظيفه. ويكون لهذا الاتجاه آثاره السلبية الوخيمة على شعور الطفل بالطمأنينة والتقبل. والطفل المعوق في حاجة أيضاً إلى التقبل من الكبار المحيطين، ومن أقرانه، فالشعور بالحب والتقبل يدعمان الطفل المعوق، وإذا فقد الطفل هذا الشعور، فإنه يفقد الأمن والاستقرار النفسي (كفافي وآخرون، 2009).

3. الحاجة إلى حرية النمو:

لكل طفل ذي إعاقة عقلية مهما كانت درجة إعاقته القدرة على أن يكبر وينمو. ويمكن لآباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أن يهيئوا لهم البيئات الخصبة والمناخ الملائم لتحقيق النمو إلى أقصى درجاته. وما لم تتح للطفل ذي الإعاقة العقلية العديد من الخبرات التي تساعد على التعلم، فإن توافقه التعليمي قد يحجب (المحيط، 2012).

4. الحاجة إلى الأمن والإشراف:

يعد الأمان الركيزة الأساسية للمعاق عقلياً، ولهذا يحتاج الأطفال ذوو الإعاقة العقلية إلى الشعور بالأمان العاطفي بمعنى أنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذواتهم، وأنهم موضع حب وإعزاز من الآخرين ولذلك يتوجب على المعلم أن يوفر بيئة صافية آمنة لهؤلاء الأطفال حتى يتمكنوا من التعلم المناسب (حسن، 2014). لذلك يجب مراعاة إشباع حاجة هؤلاء الأطفال إلى الأمن والإشراف، وعدم تعريضهم للنزب أو التهديد أو الإهمال (المحيط، 2012).

5. الحاجة إلى العلاقة الطبيعية بالأسرة والتقدير:

يحتاج الطفل ذي الإعاقة العقلية إلى الحب، فهو الغذاء الذي تنمو عليه شخصيته، فشعوره بالحب والدفء والحنان من الوالدين وأخوته يدفعه إلى تحسين سلوكه، وينمي ثقته بنفسه، وشعوره بالانتماء إلى أسرته من الحاجات الأساسية لنموه النفسي والاجتماعي، كما أن الطفل ذي الإعاقة العقلية يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار. فإشباع الحاجات الأولية في السنوات الخمس الأولى من عمره مثل الطعام والشراب والنظافة والحنان والحب يشعره بعدم الإحباط.

ويحتاج الطفل ذي الإعاقة العقلية أيضاً، مثله مثل أي طفل عادي إلى أن ينتمي إلى أسرة ترعاه، وتلبى احتياجاته، مما يدفعه إلى تحسين سلوكياته، وهو بحاجة إلى أن ينتمي إلى جماعة من الأصدقاء، وبحاجة أن ننمي لديه الانتماء إلى الدين والوطن (حسن، 2014).

وعلى الآباء والمربين والقائمين برعاية هؤلاء الأطفال توفير مناخ يشعر فيه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالحب والحنان ودفء العلاقات، مما يشبع حاجاتهم إلى تكوين علاقات طبيعية مع المحيطين بهم، وفي مقدمتهم أفراد أسرهم (المحيط، 2012).

6. الحاجة إلى الانتماء لأسرة:

يتعين التأكيد على أن الطفل ذي الإعاقة العقلية ما لم يشعر بقدر معقول من الشعور بالأمن، والتقبل، والتقدير، فلن تنمو لديه الحاجة إلى الانتماء، والتي تبدأ بالانتماء إلى الأسرة، وتنتهي بالانتماء إلى النوع الإنساني؛ لأنه ليس من المعقول أن ينتمي الطفل إلى أسرة لا تشبع له الحاجات آفة الذكر (كفافي، وآخرون، 2009).

7. الحاجة إلى اللعب:

إن التعرف على حاجات الطفل ذي الإعاقة العقلية، ومعرفة طرق إشباعها يساعد إلى حد كبير على نمو الطفل نمواً سليماً بالقدر الذي تسمح به قدراته وإمكانياته، ومن أهم تلك الحاجات: الحاجة إلى اللعب، إذ إنه يساعد على نمو العضلات وتقويتها، ويساعد على حركة الدورة الدموية وتنشيطها، كما أنه يحقق كثيراً من حاجات النمو العقلي والنفسي والاجتماعي لديهم (عبد النبي، 2004).

فاللعب هو حياة الطفل، وبالقدر الذي يستطيع فيه الطفل أن يتحرك ويلعب بنفس القدر تكون حيويته، واللعب ضروري لتنمية النواحي الجسمية والحركية والعقلية والانفعالية وكذلك الاجتماعية لدى الطفل. بل إن اللعب يعتبر حاجة من الحاجات الفسيولوجية التي يحتاجها الطفل لنموه (الهويدي، 2005). ويشير المولى (2009) إلى أن حاجة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى اللعب لا تتضمن الترويح عن النفس فقط، وإنما أهمية الوصول بهؤلاء الأطفال إلى التكيف في المواقف المختلفة، وعدم إغفال الألعاب الجماعية، والألعاب المشتركة مع العاديين، حتى توفر للأطفال ذوي الإعاقة العقلية فرص تحقيق التكيف على المستويين النفسي والاجتماعي مع بعضهم البعض ومع أقرانهم من العاديين ومع المجتمع ككل.

8. الحاجة إلى التقبل الاجتماعي:

ويشير محمد (2003) إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً يظهرون حاجة عالية للقبول والتقبل الاجتماعي قياساً بالأطفال غير المتخلفين. ويشعر الطفل ذي الإعاقة العقلية بعدم التقبل الاجتماعي في البيت والمدرسة ومع أصحابه، مما يجعله يسعى للحصول على التقبل الاجتماعي، ويظهر هذا في تأثره بتشجيع الآخرين وتأبيدهم له .

وذلك يجب على الأسرة إذا مر الطفل ذي الإعاقة العقلية بموقف يخبر فيه الفشل أن تشجعه وتبعث فيه الإحساس بالثقة والاطمئنان للعالم الذي حوله، فيحتاج هذا الطفل أن يكسب مكانة اجتماعية يحس فيها بالراحة والسعادة، وأول جماعة يحس فيها بالتقبل هي الأسرة وكذلك جماعة اللعب. (عبد المنعم، 2006).

9. الحاجة إلى الشعور بالكفاءة:

إن الطفل ذي الإعاقة العقلية إنسان قبل أن يكون أي شيء آخر، فالإنسان مهما كانت قدراته فهو بحاجة إلى تأكيد ذاته وإثباتها أمام نفسه وأمام الآخرين، ولكن المشكلة أن كل ما يحيط بالطفل ذي الإعاقة العقلية في الأسرة، وعند زملائه، لا يساعده على إشباع هذه الحاجة لديه، بسبب أن التوقعات تكون إما أعلى من قدراته، أو أنهم لا يتوقعون منه الكثير، مما يطور لديه إحساس بالدونية تجاه ذاته (حسن، 2014).

وتشير عبد المنعم (2006) إلى أن بعض الدراسات أكدت على أن تمكن الشخص من العمل الذي يعمل به يشعره بالسعادة، وأشارت دراسات أخرى إلى تفوق العاديين على ذوي الإعاقة العقلية في إثبات الكفاءة، بسبب مجاهدة العاديين من أجل الوصول إلى النجاح وخوف ذوي الإعاقة العقلية من الفشل فتكرار تعرض ذوي الإعاقة العقلية للفشل والإحباط يجعلهم سلبيين.

وترى الباحثة أن معلمي وآباء الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يلعبون دوراً مهماً في إشباع الحاجة إلى الشعور بالكفاءة لدى هؤلاء الأطفال، حيث يعملون على توفير مواقف يشعر فيها الأطفال بالنجاح والكفاءة ويبتعدون فيها عن الشعور بالفشل والعجز.

10. الحاجة إلى تعديل مفهوم الذات:

قد يتأثر مفهوم الذات بالحماية الزائدة، فالطفل الذي لديه مفهوم ذات ضعيف تكون لديه مشاعر بعدم الكفاية، والأسرة هي المسؤولة عن كيفية إدراك الطفل ذي الإعاقة العقلية لنفسه وتقييمه لذاته، ولذا يجب إشباع هذه الحاجة لديه (الخطيب، 1992).

ثانياً: احتياجات تربية للطفل ذي الإعاقة العقلية:

1. الحاجة إلى التحصيل:

افترض كثير من الباحثين أن الحاجة إلى الإنجاز عند ذوي الإعاقة العقلية أقل منها عند أقرانهم العاديين، وأثبتت ارتباط الإنجاز بالتنشئة الاجتماعية، لذلك يجب على الآباء والأمهات الإنصات إلى الطفل ذي الإعاقة العقلية عندما يتكلم، ومدحه عند نجاحه في أي عمل، لأن هؤلاء الأطفال لديهم الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى المرور بخبرات ناجحة، كما أن الطفل يحتاج إلى تقدير وإعجاب من يحيطون به من الكبار.

وترتبط الحاجة إلى النجاح بالحاجة إلى تقدير الذات وتأكيد الذات، وهي حاجة تبدو في سروره وفخره إذا استطاع الطفل ذي الإعاقة العقلية عمل شيء يشعر أن له قيمة، ولذلك فهو في حاجة إلى أن يكلف بأعمال، وأن يُعطى مسؤولية في حدود قدراته، لأن الأعمال الصعبة التي تفوق مستواه تؤدي به إلى الإخفاق فيشعر بالعجز والفشل، أما الشعور بالنجاح فيؤدي إلى مزيد من النجاح، لأن الطفل ذي الإعاقة العقلية يعرف أن جهوده ستؤتي ثمارها وتؤدي إلى نجاحه (عبد المنعم، 2008).

2. الحاجة إلى النجاح:

يحتاج كل فرد إلى أن يستشعر طعم النجاح، والحاجة إلى النجاح مرتبطة بالحاجة إلى مفهوم ذات إيجابي يتضمن كل من تقدير الذات وتأكيد الذات. وبما أن الطفل المعوق عقلياً يعيش في بيئة يحتمل أن يحصل فيها على درجة أقل في التقبل والتقدير من نظيره العادي، فيحتمل أن يكون شعور الطفل المعوق العقلية بالنجاح يكون أقل خاصة إذا لم يقدّر له قيمة يقدّره من حوله. فضلاً عن أن مستوى قدرات الطفل ذي الإعاقة العقلية أقل من المتوسط، وبالتالي يكون أدائه وإنجازه أقل، وبالتالي فرص النجاح تكون أقل، وهذا معناه أن الطفل المعوق العقلية في حاجة أكثر إلى الشعور بالنجاح في حال مقارنته بالطفل العادي (المحيط، 2012).

ثالثاً: احتياجات نفسية اجتماعية لدى الطفل ذي الإعاقة العقلية:

أشار المحيطب (2012) إلى أن الطفل ذي الإعاقة العقلية يحتاج نفسياً إلى تحقيق:

1. الحاجة إلى الأمن النفسي:

تمثل الحاجة إلى الأمن النفسي ركيزة أساسية في الاستقرار للطفل ذي الإعاقة العقلية، وذلك من خلال شعوره بأن هناك من يهتم بأمره، ويحميه، وأنه موضع عطفٍ وحبٍ من والديه ومُدرسيه، ويتحقق ذلك من خلال الأسرة، فإذا كانت الأسرة عنصراً مهماً وحاسماً في تشكيل شخصية الطفل العادي، فهي كذلك للطفل المعوق العقلية، وربما بدرجة أكبر.

وقد وجدت الباحثة أن بعض الباحثين برامج لترشيد اتجاهات الآباء في تنشئة أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية، وتتضمن تعديل مجموعة من الاتجاهات نحو الموضوعات الآتية: إنكار الإعاقة، الشعور بالذنب، الحماية الزائدة، الإهمال، التقبل، التفرقة في المعاملة، الشعور بالخزي والعار. وأظهرت نتائج البرامج تحسناً في الاتجاهات الوالدية لدى آباء هؤلاء الأطفال، مما أدى إلى تحسن سلوك أبنائهم، وانخفاض السلوك المدمر، والمضاد، والتمرد، والعصيان، ولكن كان انخفاضاً بسيطاً. كما انخفضت العادات الصوتية غير المرغوبة، والاضطرابات النفسية بوجه عام.

2. الحاجة إلى التوجيه المستمر:

الطفل ذو الإعاقة العقلية يحتاج إلى التوجيه المستمر، فالتوجيه المستمر يجنبه الوقوع في الأخطاء مما يقلل تعرضه للنقد والسخرية والتهكم والعقاب. ومن الناحية الأخرى يساعده هذا التوجيه على إصدار سلوكيات أكثر اقتراباً للمعايير الاجتماعية والأخلاقية. مما قد يجعله موضع الرضا والتقدير من المحيطين به. وهذا يمكن أن يفضي إلى زيادة تكيفه مع المجتمع المحيط به. وعلى هذا يمكن القول إن تدريب الطفل على توقعات الدور يساعده على تحقيق ذلك؛ فالطفل المعوق العقلية يريد أن يتأكد من أن سلوكه يحظى بموافقة الكبار، ومن هنا ينشأ ميله إلى سلطة ضابطة، ومن ثم فهو في حاجة إلى الحرية المنظمة حتى تتاح له حرية التصرف في بعض الأمور بحيث لا يلحق به أي ضرر.

2.1.1.5 الأسس العامة لتدريب وتعليم ذوي الإعاقة العقلية:

في ضوء خصائص ذوي الإعاقة العقلية التي سبق استعراضها، يتضح أن هذه الفئة تحتاج إلى تدريب وتعليم، ولا بد لعملية التدريب والتعليم هذه أن تخضع لأسس أو مبادئ عامة تحمها في ضوء خصائص هذه الفئة، وقد أشارت الريدي (2013) إلى الأسس العامة لتدريب وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية كما يأتي:

- أن تكون التعليمات اللفظية واضحة وبسيطة ويجب إعادتها من وقت لآخر بقدر الإمكان.
- أن تنظم المادة من السهل إلى الصعب لتوفير فرصة للنجاح قدر الإمكان.
- أن يشجع ذوو الإعاقة العقلية على القيام بمجهود خاص للقيام بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف.
- أن يشعر الطفل أنه مندمج في الفصل الدراسي. ويمكن الاستعانة برسم توضيحي يسجل عليه يومياً مستوى أدائه لعمل ما أو سلوك ما.
- أن يكون ترتيب المادة في المواقف منظماً من المادي الحسي إلى المجرد ومن المعروف والمألوف إلى المجهول وغير المألوف، فإن هذا يسهل تكوين المفاهيم وإدراك العلاقات.
- تقديم المادة على أجزاء وبالترتيب وعدم الانتقال من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التأكد من نجاح المتعلم في الجزء الذي يسبقه وهذا يتوقف بالطبع على قدرة الطفل وسرعة تعلمه.
- تقديم عدد كبير من المواقف والخبرات المتنوعة، التي تتصل بتعليم مفهوم معين واستخدام طرق متنوعة للتوصل إلى تعليم المفهوم للطفل.
- لابد من جذب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى العلامات المنتمية في الموقف بطريقة مقصودة فقد يساعده ذلك على الانتباه للعلامات، وربطها بالموقف الأمر الذي كان يتم تعلمه بطريقة غير مقصودة مع العاديين.
- يحتاج الطفل ذوي الإعاقة العقلية أكثر من الطفل العادي إلى التقبل الاجتماعي فتاريخ الإعاقة العقلية يرتبط بالفشل والإحباط المتكرر الأمر الذي يجعل من تقبل الطفل في مجموعته أمراً حيوياً لصحته النفسية.

- يدرك الطفل ذا الإعاقة العقلية العلاقة بين الحافز والأداء والغالبية العظمى منهم تستجيب إلى التشجيع والمديح ولذلك لابد من أن تؤخذ هذه الاعتبارات في مواقف التعلم المختلفة.
- يستخدم في تعليم الطفل ذوو الإعاقة العقلية مواد تعليمية متنوعة ويستخدم فيها قنوات حسية مختلفة حيث يكون الناتج التعليمي ذا كفاءة تعليمية أعلى.
- يفيد التدريب والإعادة والتكرار في تعلم وأداء أعمال معينة ولذلك يجب أن نأخذ في الاعتبار هذه العوامل عند التعامل مع هذه الفئة.

2.1.1.6 الأساليب العلاجية للمعاقين عقلياً:

لم يقتصر علاجهم على أسلوب واحد وإنما تعددت الأساليب، ومن أشهر الأساليب العلاجية هي:

1. العلاج الطبي:

تحتاج بعض حالات الإعاقة العقلية إلى التدخل الطبي لإنقاذ الحالة من التدهور، وذلك خلال الأسابيع الأولى من الولادة، حيث تتطلب بعض الحالات إلى نقل دم من وإلى الطفل كما في حالة اختلاف دم الأم عن الجنين، وحالات تتطلب إجراءات جراحية سريعة، وقد يتمثل العلاج الطبي للإعاقة العقلية وصف نظام غذائي معين لبعض الحالات منذ الولادة ويستمر هذا النظام لفترة طويلة، أو إعطاء بعض الهرمونات للطفل كما في حالة القزامة، وتحتاج بعض الحالات إلى متابعة طبية وهي الحالات التي تصاحبها بعض الأمراض الجسمية كأمراض الجهاز التنفسي أو القصور في وظائف الأعضاء الحسية كالسمع والبصر، ونوبات الصرع (إبراهيم، 2000).

2. العلاج الاجتماعي:

يركز هذا العلاج على المتغيرات البيئية التي لها أثر كبير في سلوك الفرد فكثير من الإعاقات العقلية البسيطة هي نتائج ظروف بيئية يعيشها الطفل وأساليب التربية المقدمة له لذلك يجري التركيز على كيفية استثمار الجوانب الإيجابية وإعطاءه أدواراً اجتماعية وهو في الأسرة وفي المدرسة وبين أقرانه، دون التركيز على الجوانب السلبية أو على الأخطاء والسلوكيات غير المرغوبة والتأكيد عليها، ويسعى العلاج الاجتماعي على تقبل الطفل لحالته والقبول الاجتماعي من قبل الآخرين الذين يتعاملون معه (الخصاونة، وآخرون، 2010).

3. العلاج النفسي:

ويتضمن شقين، الأول هو محاولة فهم الطفل لنفسه وما هي مشاكله، وكيف يستغل إمكانياته الذاتية في تحقيق أهدافه، أما الشق الثاني: فيتعلق بأولياء الأمور ودورهم الكبير في فهم الطفل فهماً كاملاً، ويمكن القول إن للمرشد النفسي والآباء دوراً كبيراً في رفع دافعية الأطفال وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (هجرسي، 2002).

4. العلاج التربوي:

إن الأساليب التربوية الخاصة هي أساليب هادفة يمكن من خلالها استثمار قدرات وطاقات الطفل بشكل سليم من خلال تعليمه المهارات الأكاديمية الأساسية أو بعض المهن التي تتناسب مع قدراته، الأمر الذي يمكنه من الاعتماد على نفسه بدلاً من الاعتماد على الآخرين ويكون له مردود إيجابي على الفرد وعلى نفسه وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه (الخصاونة، وآخرون، 2010).

5. العلاج بالتعزيز:

أثبت هذا النوع من العلاج فاعلية مع المعاقين عقلياً على اختلاف درجاتهم في الجوانب الأكاديمية والسلوكية والمهارية، ويتميز هذا النوع من العلاج بالمنهجية العلمية والموضوعات من خلال قياس السلوك المستهدف ثم يجري اختبار أحد أساليب التعزيز، كما يتميز هذا العلاج بمرونته للتغيير إذ أن المعززات على درجة واحدة من الفعالية (الظاهري، 2005).

2.1.2 طريقة مونتيسوري:

ولدت مونتيسوري عام (1870) في إيطاليا، وأصبحت أول امرأة إيطالية حاصلة على الدكتوراه، والتحق بالتدريس في الجامعة في مجال الطب النفسي المختص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (المتخلفين عقلياً)، ثم عملت كمديرة لمدرسة أطفال لمدة عامين، واكتشفت أن الأطفال المعاقين ذهنياً يمكنهم تعلم الكثير من الأشياء التي تبدو مستحيلة، فقررت تجربة ومعرفة تأثير هذا التعليم على الأطفال الطبيعيين. (ليندي، 2010).

وافتححت مونتيسوري أول مدرسة للأطفال بمدينة روما الإيطالية عام (1907)، وكانت طريقة مونتيسوري قائمة على تحفيز الطفل للتعبير عن نفسه وتحرير طاقاته الداخلية، وتحديداً خلال سنين عمره الأولى.

2.1.2.1 الأفكار التربوية التي تقوم عليها طريقة مونتيسوري:

تأتي التربية عند مونتيسوري من خلال الممارسة، والتجربة المباشرة، وتقوم على جهد المتعلم، ونشاطه الذاتي بحرية مفيدة بتوجيهات المربي الناجح، لذلك توجهت مونتيسوري على إعداد مربيات الأطفال للقيام بأدوارهن ضمن شروط منها (Boyle,2006):

- قدرة المربية على إعداد بيئة التعلم وتوفير المواد والأدوات.
- القيام بدور ضابط الاتصال بين الطفل وبيئته التعليمية.
- أن تتدخل المربية لتوجيه الأطفال بشكل مبسط وموضوعي وقصير، حيث تعني البساطة عدم إرباك الطفل بتعدد المطالب، أما الموضوعية فيستدعيها عدم تشجيع الأطفال على الاتكال على توجيهات المربية وعدم إخراجها بانتقادها، وأما قصر المدة الزمنية للقاء المربية بالطفل فيعطي الطفل حقه في العمل بحرية تامة.

ومونتيسوري لا تفضل إقحام الطفل في التعليم الأكاديمي كما هو الحال في التعليم التقليدي، وإنما أن يتعلم بطريقة ذاتية، أي يكتسب المهارات ويلم بالمعلومات بإداريته ورغبته النابعة من داخله في التعلم (حنفي، محمد، 2017).

وقد أعطت ملاحظات مونتيسوري نظرة أخرى عن طبيعة الأطفال، وشكلت أساس الاكتشافات التي أوضحها في كتابها الأول أسلوب مونتيسوري (The Montessori Method)، الذي نشر في روما في عام 1912. وفيه وصفت الأطفال (Isaacs,2010):

- لديهم قدرة على التركيز لفترات طويلة.
- التمتع بالنظام والالتزام.
- حرية الحركة والاختيار.
- الاستمتاع بأنشطة هادفة (العمل المفضل للعب).

- الدافع الذاتي، وعرض السلوكيات التي لا تتطلب إما العقوبات أو المكافآت.
- الصمت والانسجام في البيئة.
- امتلاك الكرامة الشخصية والانتماء الذاتي.
- القدرة على تعلم القراءة والكتابة.

وترى مونتيسوري أنه من المهم أن يبدأ يوم الطفل في الروضة بفترة العمل، يترك الطفل فيما يعمل بحرية واستقلالية بالأدوات التعليمية، ومن أهمها أدوات مهارات الحياة العملية. بهدف الحصول على التمكن والإتقان في أداء المهمة، كما أن قطع فترة العمل أو تقليلها يؤدي إلى عرقلة عملية التعلم عند الطفل (السيد، 2016).

تعتمد طريقة مونتيسوري على مبدأ أساسي ومهم وهو احترام النمو النفسي للطفل، ومراعاة هذه الاحتياجات، ولذلك فإن مبدأ حرية الطفل واستقلاله، عنصر آخر يميز مونتيسوري عن غيرها، فطفل يختار أنشطته التي يرغب فيها، ولا يجبر أبداً على القيام بعمل ما دون رغبة منه، لذلك نلاحظ أن الأنشطة والوسائل مصممة خصيصاً بشكل يوفر نظام داعم، موجه لطبيعة الطفل في إطار بيئته المحيطة به، كما ويجدر الإشارة أن صفوف مونتيسوري توفر المناخ النفسي الآمن، وذلك لما تتصف به من نظام وترتيب، فالبيئة منظمة، هادئة، وآمنة، بحيث توفر كل أشكال الدعم البيئي النفسي للتعلم. (1995،

McNichols

ويلخص الكندري (2004) الأفكار التربوية لمونتيسوري فيما يأتي:

1. التركيز على المنهج يجب أن يتناسب مع القدرات العقلية والنفسية والجسدية للطفل، والتركيز على تنمية الحواس.
2. احترام الطفل واعطاؤه الحرية، وهذا ينمي الصحة النفسية عنده.
3. التركيز على النشاطات الصفية المنهجية وغير المنهجية التي لها دور في تنمية قدرات الطفل الجسدية والحسية والعقلية.
4. ركزت على أهمية ضبط النفس عند الطفل، عن طريق إعطاء الأطفال دروساً في الصمت والاستماع.
5. اهتمت بتنمية شخصية المعلم في نواح اجتماعية وأكاديمية ومهنية.

6. اهتمت بأدوات التقويم التي اهتمت بالحواس.

وعملت ماريا مونتيسوري على توفير جو من الحرية للطفل ليختار بنفسه الألعاب والأنشطة المتوافرة في المدرسة، من أجل تطوير قدراته المعرفية، ومهاراته الحركية بأسلوب اللعب القائم على الاختيار الحر، واشترطت أن تكون الوسائل التعليمية قادرة على جذب الطالب وتقوي دافعيته للتعلم (الكندري، 2004).

2.1.2.2 الفلسفة التي تقوم عليها طريقة مونتيسوري:

تقوم طريقة منتسوري على أسس فلسفية متعددة، أشار لها كل من (عريفج، 2000؛ صليوة، 2005) كما يأتي:

- احترام حرية الطفل: بحيث تكون الحرية متفقة مع نمو الطفل الجسدي، والعقلي، والجسمي، فالطفل حر في انتقاء عمله، وفي تفكيره، وحركته، ولهذا تدعو مونتيسوري إلى إلغاء المقاعد الثابتة التي تعيق حركة الطفل.
- تمكين الطفل من اللعب: لأن اللعب يشبع ميول الطفل، وتكسبه المهارات والخبرات.
- تنمية الحواس: حيث أن الحواس مرتبطة بجوانب مختلفة للطفل.
- التربية اللغوية: حيث اهتمت مونتيسوري بتنمية القدرات والمهارات اللغوية للأطفال.
- التربية الخلقية: بحيث يتم تربية الطفل بحرية دون الاستهانة بالأخلاق والقيم العليا.
- التربية الحركية: وذلك عن طريق اكتساب المهارات اليدوية وتنمية العضلات.
- تنمية الطفل بشكل متكامل: حيث تهدف طريقة مونتيسوري لتحقيق النمو المتكامل للطفل.
- تنمية قدرة الطفل الذاتية: بواسطة تنظيم ذاته واتباع أسلوب منظم ومستقل في حياته.
- الاهتمام بالمحسوسات: حيث إنها تعمل على اكساب الطفل المهارات المتعددة والكثيرة.

وترى مونتيسوري أن الطفولة ليست فقط مرحلة يجب العبور من خلالها إلى مرحلة الرشد، ولكنها الركن الآخر للإنسانية، ورأت أن الطفولة والرشد مرحلتان تعتمد كل منهما على الأخرى. وتعتقد أن نموذج البناء الذاتي للطفل يمكن الكشف عنه فقط من خلال عملية التطور، ولكي تحدث هذه العملية لا بد من توفير شرطين ضروريين هما (ويليام، 2006):

1. اعتماد الطفل على العلاقة التكاملية مع بيئته: بما فيها من أشياء وأفراد ومن خلال هذا التفاعل فقط يمكن أن يصل إلى فهم ذاته ومحددات عالمه الذي يعيش فيه.

2. الحرية التي تشكل جوانب شخصيته، وتجعله محكوماً بقوانين التطوير الخاصة به.

وإذا ما تحقق الشرطان، فإن الطفل لن يصل إلى أقصى ما تتيحه إمكانياته التطويرية، وسوف تفقد شخصية الطفل توازنها، وحيث إن نموذج التطور يوجد لدى الطفل حتى قبل ولادته، فإن مونتيسوري قررت أن التربية يجب أن تبدأ منذ ولادة هذا الطفل.

ويشير أحمد (2014) إلى أن فلسفة ماريا مونتيسوري تتمثل فيما يلي:

1. **المنهج المستنبط من الملاحظة:** إن عقل الطفل لا يقتصر فقط على إدراك الأشياء التي يستطيع رؤيتها وصفاتها، لكنه يذهب إلى أبعد من هذا ويظهر التخيل، حيث يتعلم من البيئة وليس من المعلم الذي يجب عليه أن يقف مستعداً للتدخل عند حاجة الطفل (Kim,2009).

2. **التعب عند الأطفال:** الطفل تحت السادسة قد أظهر حقائق مذهلة، كما أظهرت الخبرات مع أطفال في عمر الثانية وأيضاً الثالثة أنه ليس هناك تعباً من الدراسة في هذا السن بل أصبح الأطفال أقوىاء بالفعل ولم ينتج عن عملهم أي تعب كما كان يظن البعض، وهناك ميل طبيعي يهيئ الطفل لتلقي المعرفة ولكن المجتمع يعزله ذهنياً في هذه المرحلة الحساسة (Rodriguez, Irby,2005).

3. **العوامل الأخلاقية:** أوضحت مونتيسوري أن طريقتها لا تكمن في التنظيم ذاته، بل في الآثار التي تحدثها في الطفل، والطفل هو من يثبت قيمة هذه الطريقة بما يظهره تلقائياً، ولهذا يتم ترك الأطفال أحراراً في عملهم وفي جميع التصرفات غير المزعجة، وهذا يعنى نقص الفوضى لأنها سيئة، بينما يسمح بما هو منظم لأنه حس ومكمل للحرية البادية عليهم، وهنا يظهر الأطفال حباً للعمل والهدوء والنظام في الحركة مما يدهش المحيطين بهم (Kim,2009).

4. **بيئة الطفل:** تشير ماريا مونتيسوري إلى أن المدرسة مكان بني من أجل الأطفال ولا بد أن يكون الأثاث فيها خفيف ومعد من طراز يمكن للطفل من تحريكه، وتعلق الصور في مستوى يسمح للطفل بالنظر إليها في راحة (Gortz, Anja,2009).

5. **التخطيط والعمل مع الأطفال:** الراحة للأطفال ليست ضرورية، فلا يلجأ " للإجازات " فهي مضيعة للوقت وتهدم نظام الحياة، أن الإجازات والراحة هي ببساطة - تغيير الوظيفة أو النشاط أو محيط الفرد، ويمكن أن تتم من خلال أنشطة واهتمامات متنوعة (أحمد،2014).

6. **الطاعة:** الطاعة هي المرحلة الأخيرة من نمو وتطور الإرادة، لذا فإن الإرادة بمفردها تجعل الطاعة ممكنة، والمعلمة الماهرة تتعلم أن تنقضى استغلال طاعة الأطفال، وأن أرقى أنواع النظام هو الحصول على الطاعة من الإرادة المكتملة والمبنية على مجتمع متوافق وهي أولى الخطوات (Tang, et, 2009).

7. **الصمت والإرادة:** يمكن بواسطته قياس قوة الإرادة عند الأطفال وعن طريق التدريب ومن خلاله تصبح الإرادة أقوى كلما طالت فترة الصمت (أحمد،2014).

8. **المحاكاة والتقليد:** من المهم أن يكون الطفل مهياً للتقليد والمحاكاة، وهذا التهيؤ هو الأمر الهام الذي يعتمد على مجهود الطفل نفسه للحياة المستقبلية (Gortz, Anja,2009).

9. **خامات مونتييسوري والانتباه:** يجب تحفيز الانتباه تدريجياً حتى تتطور قوة التركيز عند الطفل بسهولة واستخدام وسائل تثير الحواس، والتي يمكن التعرف عليها بسهولة والتي تشد انتباه الطفل مثل الأسطوانات من مقاسات مختلفة وذات الألوان المرتبة حسب الطيف، وأصوات متنوعة منفصلة، وأسطح خشنة يمكن التعرف على ملمسها، ويمكن بعدها تقديم الحروف الهجائية، الكتاب والقراءة، وعمليات أكثر تعقيداً في الحساب والعلوم (Oka, Miura,2008).

10. **احتياجات المعلمة عند مونتييسوري:** يجب أن معلمة مونتييسوري أكثر جهداً ونشاطاً من المعلمة العادية، ولها مهام حيوية ومعقدة من حيث تجهيز الوسائل والمواد التعليمية لتكون جاهزة للعمل والاستخدام، ويجب أن يكون لديها إيمان بقدرات الطفل خلال عملها معه، ويجب أن تهيئ معلمة مونتييسوري أعمالاً تثير انتباه الأطفال وتجنبهم.

وأشار التلواني (2015) إلى أن طريقة مونتييسوري تركز على:

- احترام الطفل، فعندما يتحدث الطفل: يتم استخدام كلمات مثل "من فضلك" و"شكراً" و"عفواً".
- احترام النمو النفسي الطبيعي للطفل.
- احترام قدرات الطفل وإمكانياته وتقبل الاختلافات والفوارق بين الأطفال.

- التركيز على حرية واستقلالية الطفل ضمن حدود (حرية الطفل في اختيار الأنشطة والوسائل التي يفضلها ضمن مجموعة من الأنشطة المحددة مسبقاً).
- تشجيع الطفل على تحمل المسؤولية والمشاركة في المهام المنزلية والأسرية.
- التعليم يجب أن يكون فعالاً وداعماً وموجهاً لطبيعة الطفل.
- السنوات من 3 إلى 6 هي مرحلة بناء الفرد.
- الطفل في حالة تحول مستمرة ومكثفة سواء في جسمه أو عقله.
- الفصول هادئة وآمنة ومنظمة لتؤمن للطفل بيئة هادئة تدعم حاجته للتركيز والتنظيم.
- الفصول تحتوي على أعمار مختلطة من عمر 3 إلى 9 سنوات.
- يبني الطفل معرفته من خلال الاحتكاك والتفاعل الجسدي مع البيئة ليكون الصور الذهنية لديه، والتي ستكون لاحقاً الأساس للتعليم المجرد.
- يكرر الطفل النشاط أو التمرين الواحد عدة مرات حتى يتمكن من إتقانه

2.1.2.3 الأسس السيكولوجية لطريقة مونتيسوري لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة:

- اهتمت مونتيسوري بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث اهتمت بهذه الفئة من خلال أربع قوانين ذكرها (التلواني، 2015) وهي كما يأتي:
- القانون الأول: أن تكون الأنشطة المقدمة في مستوى أقل من أنشطة الأطفال الأسوياء.
 - القانون الثاني: يجب مراعاة خصائص النمو العقلي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة ميولهم.
 - القانون الثالث: العمل مع الطفل في الفترات التي يجد فيها نفسه على استعداد لإشباع ميوله.
 - القانون الرابع: إعطاء الطفل القدر الكافي من الحرية.

2.1.2.4 مفهوم طريقة مونتيسوري:

تعددت التعريفات التربوية لطريقة مونتيسوري، وتستعرض الباحثة العديد من هذه التعريفات لطريقة

مونتيسوري:

حيث أشار المنير (2011) إلى اعتبار طريقة مونتيسوري بأنها برنامج يعتمد على التعلم الذاتي عن طريق تفاعل المتعلم مع الأدوات التي تخضع لنظام التقويم الذاتي، حيث يزود الطفل بنتائج تقدمه بالبرنامج، ويتفق مع قدرات الطفل واستعداداته وميوله، كما يعتمد البرنامج على التربية الحسية والذي يعد المبدأ الأساسي في طريقته.

واتفق أحمد (2014) في أن طريقة مونتيسوري نظام تدريبي مخطط في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية لمونتيسوري لتعليم الأطفال المعاقين، حيث يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة العملية، وذلك في إطار خصائص هذه الفئة.

واعتبرها السيد (2016) أنها منهج يركز على ذات الطفل وقدرته على التكيف مع البيئة من حوله أكثر من تركيزه على كم المعلومات التي يخترنها في عقله الباطن رغم ما يحتويه منهج المونتيسوري من تفصيلات دقيقة قد لا نتوقع أن يعيها الطفل، وفي الحقيقة هو يفهمها ويختزلها في عقله حتى يستفيد منها عندما يحين الوقت المناسب لذلك، فالطفل كالزهرة ينمو ببطء، وبقدر العناية والاهتمام الذي يحصل عليه بقدر جمال الزهرة والتي تتضح معالمها عليه في سلوكه وأدائه.

واتفق التلواني (2015) في أن طريقة مونتيسوري على أنها منهج تعليمي يعتمد على فلسفة تربوية تأخذ بمبدأ أن كل طفل يحمل في داخله الشخص الذي سيكون عليه في المستقبل، ويؤكد على ضرورة أن تهتم العملية التربوية بتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية في النواحي النفسية والعقلية والروحية والجسدية الحركية، لمساعدته على تطوير قدراته التفكير الإبداعي والنقدي وحل المشكلات.

واعتبر كل من عبد المجيد، وعبد اللطيف، ونصر (2015) بأنها أسلوب تعليمي قائم على مركزية الطفل والذي يعتمد على الملاحظات العلمية للأطفال من الولادة وحتى سن البلوغ.

وباستقراء ما سبق يتضح أن مفهوم طريقة مونتيسوري تركز على:

- برنامج تعليمي مخطط يعتمد على التعلم الذاتي للطفل.
- نظام تدريبي في ضوء الأسس الفلسفية والتربوية لمونتيسوري لتعليم الأطفال المعاقين.
- يركز على ذات الطفل وقدرته على التكيف مع البيئة.
- يهتم بتنمية شخصية الطفل بصورة تكاملية في النواحي النفسية والعقلية والروحية والجسدية.
- أسلوب تعليمي قائم على مركزية الطفل

2.1.2.5 مراحل النمو حسب مونتيسوري:

اهتمت مونتيسوري بثلاثة أشياء محورية في منهجها وهي: صحة الأطفال وتربيتهم الخلقية ونشاطهم الجسماني. وهكذا فإن عملية تنمية الأطفال تمر بأربع مراحل أساسية، تمتد من عمر الولادة وحتى عمر 24 عاماً، وقد وضعت لكل مرحلة رؤية خاصة للخصائص وطرق التعلم والأنشطة الضرورية، وقد ذكر التلواني (2015) هذه المراحل كما يأتي:

1. المرحلة الأولى: من الولادة حتى 6 سنوات:

أشارت مونتيسوري إلى أن حياة الطفل تتميز بكونها الفترة التي يتأقلم فيها الطفل مع من حوله، وتنقسم هذه السنوات إلى 3 مراحل وهي:

- مرحلة العقل المستوعب: حيث يتأثر الطفل بالبيئة المحيطة به وتشكل أساس تعلمه.
- الفترات الحساسة: تتميز بتكرار الطفل لأنشطة معينة حتى يتقنها.
- فترة الوعي الكامل: يطبق الطفل بوعي كامل ما سبق واكتسبه من معرفة ومهارات.

وفي هذه المرحلة، يميل الأطفال للاكتشاف وتنمية قدراتهم النفسية والجسدية، ومن أهم أنشطة مونتيسوري في هذه المرحلة: مهارات اللغة والنظام وصقل الحواس والتركيز على السلوك الاجتماعي وتبني أهداف صغيرة.

2. المرحلة 2: من عمر 6 سنوات حتى 12 سنة

يتميز الأطفال في هذه المرحلة بالعديد من التغيرات النفسية والجسدية، وفي ضوءها تم تطوير بيئة الفصول والمواد الدراسية والمواد الطبيعية بما يتناسب مع هذه التغيرات، ومن الصفات التي لوحظ تطورها في هذه المرحلة:

- الميل إلى العمل في مجموعات.
- تطور الخيال والحس الأخلاقي والتنظيم الاجتماعي.
- تطور القدرات الإبداعية وتشكيل الاستقلال الفكري.

3. المرحلة 3: من عمر 12 حتى 18 سنة

وهي بالأساس مرحلة المراهقة، وقد لاحظت مونتيسوري أن هذه المرحلة تتميز بتغيرات جسدية مرتبطة بعمر البلوغ وما يرافقها من تغيرات نفسية، ولهذا فالأنشطة يجب أن تراعي خصوصيات هذه المرحلة كعدم الاستقرار النفسي وعدم التركيز في هذا العمر ونمو شعور الكرامة والاعتزاز بالنفس (Isaacs,2010).

4. المرحلة 4: من عمر 18 حتى 24 سنة

وهي مرحلة النضوج بالأساس، ولم تطور مونتيسوري أنشطة تعليمية لهذه المرحلة، لكنها اعتمدت منهجاً للتنمية الذاتية لأشخاص نضجوا في ظل فلسفة مونتيسوري.

2.1.2.6 أهداف طريقة مونتيسوري:

ترى مونتيسوري أن المدرسة تهدف إلى تعليم الأطفال العديد من المهارات والقدرات والسلوكيات، وهي كما ذكرها (عبد الرحمن، 2001: 38 – 47):

1. **الاستقلالية والتركيز:** فالمعلم يحاول أن يوجه أو يعلم أو يقترح أمراً ما يخص الطفل من أجل السيادة أو الحرية أو الاستقلالية، وإذا افترضنا أن بيئة المدرسة تحتوي على الأدوات الصحيحة التي توافق مع الحاجات الداخلية للأطفال في مراحل حساسة متباينة فإن الأطفال سوف يتحمسون للعمل بهذه الأدوات تلقاء أنفسهم بدون إشراف أو توجيه من الكبار.
2. **الاختيار الحر:** الاختيار الحر يؤدي إلى قيام الأطفال بأكثر الأعمال إثارة لأعماقهم الداخلية، وعلى المدرس أن يوفر هذا الاختيار الحر للطفل، وذلك بأن يكلف الطفل من وقت لآخر بمهمة جديدة بيدي استعداده لها، ولكن بطريقة غير مباشرة.
3. **الثواب والعقاب:** سياسة الثواب والعقاب ليس لها مكاناً في فصول مونتيسوري، حيث يؤمن المدرس في مدرسة مونتيسوري بأنه إذا اهتم بالميل الطبيعية للأطفال فسوف يجد الأدوات التي يقبل عليها الأطفال بتركيز شديد معتمدين على أنفسهم بدافع غريزي لكي يحسنوا من قدراتهم، ووضعت مونتيسوري مبدأ (Control of Error) أي ضبط الخطأ فيصحح الطفل أخطأه ويتعلم ذاتياً.

4. **التخيل:** حاولت مونتييسوري ربط الخيال بالواقع حيث قامت بالتمييز بين استخدامات الخيال الابتكاري والخيال غير الحقيقي، فمساعدة الأطفال على أن يكونوا مبدعين، فيجب مساعدتهم لتطوير قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم الحقيقي في الاعتبار، وليس تشجيعهم على الانحراف إلى عالم خيالي غير حقيقي.

وباستقراء أهداف طريقة مونتييسوري يتضح أنها تركز على منح الطالب الحرية والاستقلالية في اختيار الأنشطة التعليمية التي يدرسها، بحيث ترتبط بواقعه وبيئته وتسمح له بالضبط الذاتي والتخيل للخروج من البيئة التقليدية.

وتدعم طريقة مونتييسوري استقلالية الطفل، وحرية الحركة والتفكير وتطوير التفكير الناقد، وتطوير القدرات وتطوير الفكر الخلاق، ويتم التعلم عن طريق هذه الطريقة من خلال المجسمات والألعاب الحسية (حنفي، محمد، 2017).

وقد اهتمت منتسوري بالتربية الاجتماعية للطفل من خلال تنظيم بيوت الأطفال لتمثل منازل الأطفال الحقيقية، ودربتهم في ركن الحياة العملية على الأدوار الحقيقية التي يقوم بها الطفل في المنزل كالعناية الشخصية، والعناية بالمنزل، وإعادة الأدوات إلى أماكنها (Murray, 2008). أيضاً اهتمت منتسوري بالألعاب التربوية وتعليم الأطفال من خلال اللعب والحركة واستكشاف البيئة، ولذلك قامت بتصميم الألعاب الحسية والتعليمية لتنمية ذكائهم، ولتعليمهم المهارات الحياتية والاجتماعية واللغة والحساب (العناني، 2010).

2.1.2.7 أنشطة طريقة مونتييسوري:

وأضافت ليندي وعبيد (2015) أنه عند ممارسة الأنشطة يجب مراعاة ما يأتي:

1. أن يكون في بيئة التعلم مكان لكل شيء وأن يكون في متناول الأطفال.
2. توفير ما يساعد الطفل على القيام بممارسة الأنشطة.
3. أن تكون الأدوات والمواد المستخدمة في الأنشطة جاذبة للأطفال.
4. عدم كثرة الأدوات والمواد المستخدمة في الأنشطة.
5. عدم كثرة الأنشطة المقدمة للأطفال في المرة الواحدة لمنع الارتباك.

6. تحفيز الطفل للمشاركة في الأنشطة.

7. تبسيط الأنشطة للأطفال.

8. عدم مقاطعة الأطفال أثناء تركيزها في أداء الأنشطة.

9. الثناء على أي عمل بسيط ينجزه الأطفال ممارسة الأنشطة.

وأضافت ليندي وعبيد (2015) العديد من الأنشطة وهي:

- تدريبات حاسة البصر: تحفز الطفل على اكتشاف الاختلافات بين الأشياء وتمييز كيف تختلف الأشياء المتشابهة عن بعض.
- تدريبات حاسة السمع: تمكن الطفل من التمييز بين الأصوات المختلفة، وتشكيل أفكاره عما تعنيه تلك الأصوات.
- تدريبات حاسة تمييز الوزن: تعلم الطفل الفروق بين الأوزان المختلفة (الثقيل - الخفيف).
- تدريبات الإحساس بالحرارة: تساعد الطفل على صقل إحساسه بدرجات الحرارة المختلفة (الحار - البارد - المعتدل).
- تدريبات حاسة اللمس: تعلم الطفل كسف يستخدم أصابعه، وتطور مفاهيمية من خلال شعوره بلمس الأشياء.
- تدريبات حواس الشم والتذوق: تساعد الطفل على توين مفهومه عن الرائحة سواء كانت ذكية أو كريهة والنكهة سواء كانت محبوبة أو مذمومة.

وقد لخصت مونتسوري أهمية الأنشطة في طريقتها فيما يلي (متولي، 2015):

- تعزيز الطفل وجدانياً: فالطفل يحب هذه الأنشطة ويحب من يوفرها له، كما أن الطفل يشعر بالاسترخاء، والتركيز.
- توفير خبرات عملية للطفل: حيث تنمو المهارات الاجتماعية للطفل واتجاه إيجابي بسبب حبه لهذه الأنشطة.
- تشجيع المسؤولية: توفي أنشطة مهارات الحياة العملية للطفل تحمل مسؤولية العناية بنفسه، والبيئة، وفي علاقاته الاجتماعية. وبالتالي تنمو المسؤولية لدى الطفل.

- دمج الطفل في الأنشطة البدنية: يتعرض الطفل لخبرات بدنية لأن أنشطة مهارات الحياة العملية تضمن كثيراً من الحركة. ومن ثم يصبح الطفل مندمجاً في النشاط بدنياً، عقلياً، ووجدانياً.
- تبني عادات لدى الطفل بنائياً: تنمي المهارات عادة الوعي، والعمل البنائي عن طريق ممارسة العمل والاستمتاع به.
- تمكين الطفل من تقدير الاستقلال: تنمي أنشطة مهارات الحياة العملية إرادته. حيث يستطيع الطفل القيام بخيارات ذكية، واتخاذ القرار، والمثابرة.

2.1.2.8 أدوات طريقة مونتيسوري:

- تعتبر أفكار مونتيسوري هي مزيج متوازن بين العقلانية والعملية، ولهذا شملت طريقة مونتيسوري أدوات تعليمية تقدم للطفل المعرفة عن طريق الحواس وقد ذكر (القرزعي، 2012) هذه الأدوات فيما يأتي:
- اكتساب انتباه واهتمام الطفل.
- تسهيل عدد الاستجابات التي يتعين على الطفل عملها.
- المحافظة على اهتمام الطفل من خلال تشجيعه.
- تزويد الطفل بمعلومات حول النقاط الأساسية لتمكين الطفل من معرفة ما يجب عمله.

2.1.2.9 طريقة التعليم عند مونتيسوري:

- تمكنت مونتيسوري من تطوير طريقة تعليمية لتطبيق الأفكار الفلسفية التي نادت بها، وتتكون الطريقة من مكونان هما (ويليام، 2006):
- 1. البيئة: تعتبر البيئة من العناصر المهمة، ولذلك يجب تصميمها لتلبية احتياجات الطفل في بناء الذات واكتشاف شخصية ونماذج نموها، وبالرغم من أهمية البيئة، إلا أن مونتيسوري ترى أنها عامل ثانوي، إذ إن أصل التطوير يكمن في الطفل ذاته، لذلك يجب إعداد البيئة بكل حرص واهتمام من قبل شخص يتصف بالحساسية والمعرفة. وتتكون البيئة من العناصر الآتية (ويليام، 2006):

• المعلم: لكي يستطيع المعلم القيام بدوره في بيئة الطفل، يجب أن يكون منفتح على الحياة وراغب في تحقيق ذاته، حيث إن خموله سيجعل البيئة الصفية غير قادرة على الاستجابة للنشطة للتغيرات المستمرة في احتياجات الطفل النمائية.

• الحرية: وتمثل عنصراً هاماً في طريقة مونتيسوري، حيث إنها تُسهم في تحديد جوانب النمو المتكامل للطفل والمساعدة في تطويرها.

• البيئة والنظام: يجب أن تعكس غرفة الصف طبيعة النظام والبيئة السائدة في حياة الطفل، وحتى يصبح قادراً على فهمها وتقويتها بحيث يتعلم الطفل الثقة ببيئته وبمقدرته على التفاعل معها بصورة إيجابية.

2. **المواد والمعدات:** لقد انتشرت أدوات مونتيسوري على نطاق واسع غير أنها غالباً ما يُساء فهمها، فهي ليست تعليمية بالمعنى التقليدي، فهدفها داخلي يسعى إلى مساعدة الطفل على بناء ذاته وتطويرها عن طريق تزويد الطفل بالموثبات التي تجذب انتباهه وتزويد من قدرته على التركيز، وتنقسم المواد إلى أربعة أصناف، هي: (ويليام، 2006)

- المواد التي توفر تدريبات على الحياة اليومية للطفل، بما فيها العناية بجسم الطفل.
- المواد التي تهدف إلى تنمية الحواس وتهذيبها لمساعدة الطفل على تطوير ذكاؤه.
- المواد التي تستخدم مبدئياً لتعليم اللغة والكتابة والقراءة والرياضيات.
- المواد الثقافية والفنية التي تعنى بالتعبير عن الذات ونقل الأفكار.

ويتم اختيار المواد التعليمية في طريقة مونتيسوري وفقاً لمبادئ هامة هي: (ويليام، 2006)

1. أن تكون المواد والأدوات ذات معنى بالنسبة للطفل.
2. وضع الأخطاء والصعوبات المطلوب من الطفل اكتشافها في مواد منفصلة ليتم اكتشافها بشكل جيد.
3. التقدم في تصميم المواد التعليمية واستخدامها تدريجياً من البسيط إلى الأكثر تعقيداً.
4. الانتقال التدريجي من المحسوس وشبه المحسوس إلى المجرد.
5. أن تصمم المواد لإعداد الطفل بطريقة غير مباشرة للتعلم مستقبلاً.

وذكرت ليندي (2010) أن من أهم ركائز التعليم عند مونتيسوري ما يأتي:

1. التعلم بشكل مستقل: بإتاحة الفرصة للطفل لكي يختار الأنشطة التي تستهويه.
2. التقليد والمحاكاة: يتعلم الطفل الكثير من خلال تقليده للآخرين.
3. التعلم خطوة بخطوة: يتعلم الطفل شيئاً واحداً في كل مرة، ويتعلم خطوة خطوة.
4. زيادة قدرة الطفل على التركيز: بإعطائه الحرية في اختيار أنشطته.
5. بناء التوجيه الإيجابية: للطفل نحو المدرسة نتيجة توجه المعلم الإيجابي نحو تعلم الطفل.
6. مهارات تنمية الذاكرة: يجب استخدام أنشطة متعددة ومتنوعة لمساعدة على تنمية مهاراته العقلية وتقوية ذاكرته.
7. تحسين لغة الطفل.

2.1.2.10 الغرفة الصفية حسب طريقة مونتيسوري:

الفصل الواحد في طريقة مونتيسوري يضم أطفالاً تتراوح أعمارهم بين سن 3 إلى 6 سنوات ليتعلم الأطفال التعامل مع من هم أصغر منهم سناً فنحیی بذلك التعاون والأخوة بينهم، فلا بد للفصل أن يكون معداً خصيصاً لاحتواء هؤلاء الأطفال كأسرة واحدة متعاونة تسودها الألفة والمحبة من خلال:

- تغيير مسمى الفصل فيصبح "غرفة" ليشعر الطفل بالحميمية والتقارب مع معلمته وأصدقائه في الفصل.
- لابد من تهيئة البيئة بشكل متكامل لتتيح للطفل كافة فرص التعلم الذاتي.
- تطوير وسائل تسهم بشكل كبير في رفع إنتاجية الأطفال العاديين واكتشاف قدراتهم.
- الفصل ليس مكاناً يجبر الطلبة فيه على الجلوس فقط لتلقي المعلومات دون ممارستها.
- ممارسة الأطفال يضيفي على التعليم متعة وإثارة لا مثيل لها أبداً (السيد، 2016).

فالفصل الدراسي أو الغرفة الدراسية هو مكان الطفل الخاص الذي يتعلم فيه ولا بد أن يهتم به وينظافته وترتيبه وكأنه مدينته الفاضلة التي يحرص كل من فيه أن تبقى نقية نزيهة طالما هو منبع العلوم والمعرفة بالنسبة لهم بدءاً بالمعلم وهو القدوة لممارسة الأخلاق حتى أصغر فرد فيه (السيد، 2016).

ويشير ويليام (2006) إلى الغرفة الصفية في طريقة مونتيسوري تتميز بـ:

1. تعتبر مكان للحياة مليء بالأطفال الذي يبحثون عن أنفسهم في هذا العالم.
2. الانخراط الكامل في العملية التعليمية، إذ إن الأطفال يباشرون بأنفسهم الاستطلاع والاكتشاف.
3. توفر بيئة تسودها الحرية والعلاقات الاجتماعية والتفاعلات التلقائية بين الأطفال والمعلمة.
4. لا يوجد مقعد خاص للمعلمة، فيه موجودة في كل مكان.
5. لا يوجد برنامج دراسي تقليدي يقسم اليوم الدراسي إلى وحدات صغيرة غير مرتبطة.
6. هناك التزام باليوم الدراسي من حيث البدء والانتهاج منه في أوقات محددة.
7. يضع الأطفال لأنفسهم برنامجاً دراسياً يراعي الأنشطة التي يختارونها وسرعة تقدم كل منهم في إنجاز هذه الأنشطة.
8. يبدأ الأطفال يومهم الدراسي بالأعمال السهلة وينتقلون تدريجياً للأنشطة الأكثر صعوبة.
9. يحتاج تنظيم التعليم في هذه الصفوف إلى الوقت الكافي والإعداد المثالي، كي يصل الأطفال إلى قمة الأداء في المهام التي يقومون بها.
10. يحتاج الطفل إلى الوقت والخبرة لتطوير الضبط الذاتي الذي يعتبر مطلباً جوهرياً.
11. يستمر الأطفال في الانتقال من نشاط إلى آخر، وتستمر المعلمة في المتابعة.
12. بعد إنجاز الأطفال للمهام، يقومون بتقديمها إلى سلطة خارجية، كي يتأكدوا أنهم يتبعون مسارات صحيحة في العمل، ويتم إنجاز المرحلة الأخيرة عندما يتوقف الطفل عن أخذ موافقة الآخرين.
13. بعد وصول الطفل لمرحلة الضبط الذاتي، على المعلم أن يكون أكثر حرصاً على عدم التدخل في شؤون الطفل بأي شكل كان، إذ إن التثاء أو المساعدة أو النظرة يمكن أن تكون كافية لمقاطعة الطفل وتدمير النشاط بكامله.
14. على المعلم ألا تتدخل في أي مشكلات تطرأ، إلا إذا طلب إليها ذلك، لأن الأطفال قادرون على حل مشكلاتهم بأنفسهم.

وترى الباحثة أن هذه الأجواء الصفية يمكن أن تحدث تعلم حقيقي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، إذ إن وصول الطلبة إلى مرحلة الضبط الذاتي وتمتعهم بالحرية اللازمة يمن أن تسهم في تحقيق الهدف، وهذا ما تسعى إليه طريقة مونتيسوري، وهو ما يبعث الأمل من جديد لذوي الاحتياجات الخاصة.

وقسمت منتسوري البيئة المادية داخل الفصل إلى عدد من الأركان التعليمية ومن بينها ركن الحياة العملية. ويهدف ركن الحياة العملية إلى تدريب الطفل على السيطرة على حركته الجسمية، وتعلم المهارات العملية التي تمكنه من الاستقلال والعمل دون تدخل من الكبار من خلال القدرة على العمل، والتي يكتسب من خلالها القدرة على التحكم الذاتي من خلال الإرادة والتركيز والثقة بالذات (Feez,2010).

وأشارت عباس (2015) إلى أن الغرفة الصفية عند مونتيسوري تنقسم إلى خمس أقسام أو مناطق، وهي على النحو الآتي:

1. **منطقة الحياة العملية:** وهي منطقة قريبة جداً من بيئة المنزل يتعلم فيها الطفل عدة مهارات تفتقدها المناهج التعليمية الحالية، على سبيل المثال: يتعلم الطفل الحمل بشتى مراحله: حمل الصينية وحمل الصينية مع مجسم من زجاج. يتعلم الطفل أيضاً في هذه المنطقة كافة استخدامات الورق من قص وطي وتخريم وتدبيس. كما يتعلم الطفل عدة مهارات مثل عصر البرتقال، تلميع الزجاج، تلميع الأحذية، تلميع الفضيّات، العناية بالنبات، إعداد المائدة، وكل المهارات يتعلمها الطفل بتسلسل دقيق تدرب عليه المعلمة مسبقاً.

2. **منطقة الحواس:** تحتوي على كافة الوسائل والتمارين التي تساهم في تطوير وإثراء حواس الطفل الخمس ويتعداها إلى مرحلة الإبداع في استخدام حواسه، على سبيل المثال: يقوم الطفل بعمليات التصنيف والمقارنة بين الكبير والصغير، الطويل والقصير، السميك والرفيع. يتعلم الطفل الفر بين المر والمالح، الحلو...الخ، والفر بين مختلف الروائح، كذلك يصنف الطفل بين مختلف الأصوات الصوت الحاد والناعم وغيره، كما يتعدى كل ذلك ليتعلم الأشكال الهندسية وتصنيفاتها وكيف أنه يمكنه صنع أشكال هندسية كبيرة من أشكال هندسية أصغر، ويمكنه كذلك الإبداع في تصميم الأشكال الهندسية.

3. **منطقة الحساب:** يتعلم فيها الطفل الأرقام والقيام بالعمليات الحسابية البسيطة والصعبة بدءاً بالجمع والطرح والضرب والقسمة حتى الكسور. وكل ذلك بطريقة ممتعة وشيقة، ففي منطقة الحساب يوجد البنك الذي تعود فيه الطفل على عملية صرف الأرقام من كبيرة إلى صغيرة وتوزيعها على الوحدات العددية (أحاد، عشرات، مئات، ألوف).

4. **منطقة اللغة:** منطقة يتعلم الطفل فيها صوت الحرف وليس اسمه لسبب بسيط هو أنه يتعلم الحرف ليقرأ الكلمة وليس للتعريف به. وبمجرد تعلم الطفل لعدد بسيط من الأحرف يمكنه صنع كلمات بسيطة ثم كلمات أكبر... وهكذا حتى يصبح الطفل قادراً على كتابة الكلمات وقراءتها وإملائها ومن ثم ننقل معه بعد ذلك إلى أنواع الكلمة: اسم، فعل، صفة، حرف، بطريقة ممتعة وباستخدام مجسمات خاصة بكل فئة ويمارس ذلك عن طريق عدة تمارين.

5. **منطقة الثقافة:** تهتم بكل ما يثري ثقافة الطفل ويساهم في جعله طفلاً مطلعاً مستقلاً باستطاعته المناقشة والإدلاء بمعلوماته المتنوعة، وتهتم بصفة عامة بالعلوم والجغرافيا:

- العلوم: على سبيل المثال: الحي وغير الحي، والحواس الخمس، وأجزاء جسم الإنسان، وأجزاء جسم الحيوانات المختلفة، بالإضافة لأنواعها والتجارب العلمية المختلفة.
- الجغرافيا: على سبيل المثال: أجزاء اليابس والماء، الكرة الأرضية، القارات، الدول، الأعلام.

وهذه مجمل المناطق الرئيسة الواجب توفرها في فصول المونتيسوري. وللطفل حرية الحركة في المناطق واختيار المنطقة التي يرغب العمل بها بشرط أن يكون قد عرف بالضبط طريقة العمل منذ البداية حتى النهاية لتضمن المعلمة استقلالية الطفل ومصداقية التقييم.

ويشير السيد (2016) إلى أن كل الوسائل في فصول المونتيسوري مبتكرة وجيدة تثير انتباه الطفل ودافعيته للتعلم والبحث والاكتشاف بشكل محبب ومناسب لسن الأطفال المتفاوت. فهي وسائل صممت خصيصاً وبشكل دقيق جداً يمكن للمعلم من خلالها أن يلاحظ قدرات الطفل بشكل جيد وواضح، فيمكنه تحديد الطفل المميز والطفل الذي يعاني من مشكلات أيما كان نوع المشكلة.

2.1.2.11 مستويات طريقة مونتيسوري:

أشار صليوة (2005) إلى أن منهج مونتيسوري نظم في برنامج ذات مستويات متدرجة تقابل مستويات نمو الأطفال الموجهة إليهم بما يساعد كل طفل على اكتساب المهارات التي يجب أن يفتتها في المرحلة العمرية التي يمر بها.

وقد تضمنت طريقة مونتيسوري ثلاث مستويات أشارت لها أبو هزيم (2011) كما يأتي:

المستوى الأول: وهو موجه للأطفال من سنة ثلاث سنوات، ويركز على الممارسات اليومية التي تهدف إلى المحافظة على المظهر العام مثل: أنشطة تنظيف الأسنان وترتيب الشعر والملابس.

المستوى الثاني: موجه إلى الأطفال من أربع سنوا، ويتضمن تدريب الأطفال على التمييز الحسي كالتمييز بين الألوان والأشكال والأحجام والأصوات.

المستوى الثالث: موجه إلى الأطفال من خمس سنوات، ويتضمن تدريب الأطفال على مهارات التمييز البصري والسمعي الذي يؤهلهم لعملية القراءة والذي يمكنهم من إدراك علاقات المؤنث والمختلف، والكبير والصغير، والقريب والبعيد، وتدريبهم على عمليات الكتابة عن طريق المواد السابقة.

2.1.2.12 طرق التعليم والتعلم عند مونتيسوري:

اقتُرحت مونتيسوري طرق تعليم وتعلم متنوعة، شملت ما يأتي (Hewitt,2000):

1. التعلم عن طريق الأشياء الحقيقية، وذلك أن هذه الأشياء هي أفضل معلم للطفل، وهي تزوده بخبرات مباشرة تفجر طاقاته وقدراته.
2. التوجيه والإرشاد من قبل المعلم، وعدم التدخل المباشر في سلوك الطفل، وترك الحرية للطفل شريطة ألا تطغى على مصلحة الآخرين.
3. تكرار تدريب الأطفال على المهارات الحركية، والحسية والشخصية والاجتماعية بشكل يمكنه من استيعابها.
4. تعزيز السلوك الحسن عند الأطفال، لإكسابهم العادات والمهارات المطلوبة والسماح لهم بالوقوف على نتيجة أعمالهم.
5. تهيئة البيئة التعليمية وإعدادها، وتزويد الأطفال بالأدوات والمواد اللازمة.
6. التدرج في تقديم التدريبات من السهل إلى الصعب.
7. التركيز على أسلوب التعلم الذاتي، وإعطاء أهمية للتعلم من الأقران والتعاون معهم.
8. استخدام طريقة الملاحظة لمتابعة سلوك الطفل وتعديله، حيث من حق المعلمة إطفاء أنماط السلوك غير السوي عند الطفل فور ظهورها.
9. استخدام أقل قدر ممكن من التفاعل اللفظي، والإقلال من التعليمات الموجهة إلى الطفل.

1. استثارة الطفل ودفعه للنشاط والحركة كي تكون المبادرة من الطفل.
2. الاهتمام بالأسلوب الفردي للتعلم لدى الأطفال عن طريق الاختتام برغباته، ودوافعه وتشجيعه للتجريب والممارسة والاكتشاف.

2.1.2.12.1 ألعاب تعليمية تتوافق مع طريقة مونتيسوري:

أشار التلواني (2015) إلى وجود العديد من الألعاب التربوية التي تتوافق مع فلسفة وأهداف طريقة مونتيسوري، وهي:

- **لعبة حمل الكرسي:** وتناسب الأطفال من 2 إلى 5 سنوات، حيث يتم حمل الكرسي إلى المكان المطلوب وتحاشي الاصطدام بما يوجد في المكان من أشخاص وأشياء، على أن يبقى مقعد الكرسي أفقياً طوال الوقت.
- **لعبة تلميع الأحذية:** وتناسب الأطفال من 3 إلى 5 سنوات، والمطلوب فيها إدخال اليد اليسرى في الحذاء ورفعها إلى مستوى مناسب ثم مسك الخرقة باليد اليمنى، بعد أن نضع عليها قليلاً من المادة الملمعة ثم تمريرها على الحذاء.
- **ألعاب الأزرار:** للأطفال من سنتين ونصف إلى 3 سنوات، والهدف منها تعليم الطفل التمييز بين الألوان المختلفة، حيث يضع الطفل جميع الأزرار ذات اللون الواحد في صحن مستقل، بعد ذلك يتعرف الطفل أسماء الألوان.
- **لعبة السير على الخط:** للأطفال من 3 إلى 5 سنوات، وتهدف إلى تمرين وتعويد الطلاب على حفظ التوازن ورشاقة الحركة. حيث يقوم المعلم أو المعلمة بالمشي فوق خيط وهو يضع إحدى قدميه أمام الأخرى ويشدد على ضرورة التوازن. بعد ذلك يقوم الطفل بالسير على الخيط بقدر ما يستطيع من الهدوء وهو يحمل أشياء مختلفة. يمكن تشكيل الخيط بأشكال مختلفة كالدائرة أو رقم.

2.1.2.13 مونتيسوري والإعاقة العقلية:

أثبتت مونتيسوري جدارتها من خلال النتائج الباهرة التي تبينت لدى أول مجموعة عملت معها من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقالت آنذاك مقولتها الشهيرة: "

بينما كان الناس في منتهى الإعجاب بنجاح تلاميذي المعتوهين كنت في منتهى الدهشة والعجب لبقاء العاديين من الأطفال في ذلك المستوى الضعيف من التعليم"، فطريقة التعليم، والأسلوب المتبع، هي سر ومفتاح عملية تعليم أي طفل، مهما اختلفت قدراتها العقلية، فاعتماد ماريا مونتيسوري على قواعد العالم سيجوان، أثرت خلفيتها الطبية، وشغفها في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وهذه الانجازات كلها، كان واضحة للعيان من خلال نتائج مدرستها التي قامت بتأسيسها، والتي كان أسمها (أورتو فرينكا)، كما وضح لماريا مونتيسوري من خلال هذه المدرسة، أن الطفل يفضل الألعاب المشابهة للواقع، أكثر من الألعاب الأخرى، لذلك كانت التصميم مطابقة تمام للحياة الواقعية للأطفال، وهذا ما زاد الرغبة في التعلم، وكذلك عمل على تقوية شخصية الطفل في كافة الجوانب، الاجتماعية والنفسية. (fezz,2010)

2.1.2.14 أمثلة عملية لتطبيق منهج مونتيسوري على ذوي الاحتياجات الخاصة:

أورد (التلواني،2015) العديد من الأمثلة التطبيقية لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مهارات الكتابة والقراءة والحساب وتعليم الحروف، وفيما يلي هذه الأمثلة:

1. تعليم الكتابة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

تُشير مونتيسوري إلى إمكانية تعليم الأطفال المعاقين عقلياً في حالة القابلية للتعلم، حيث يمكن تدريب العضلات وتشكيلها، ولهذا فالمقدرة على الكتابة من الممكن أن يتعلمها الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم.

2. تعليم الحروف للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن تعلم الحروف عند مونتيسوري مشابه لتعليم الأشكال، فكما أن الأطفال يتعلمون كيفية التمييز بين الأشكال الهندسية عن طريق اللمس أولاً ثم عن طريق النظر، هي نفس الطريقة التي يجب اتباعها في تعليم الحروف، فتصنع الحروف من خشب أو من ورق مقوى ويلمس الأطفال لهذه الحروف يتعلمونها واحداً تلو الآخر أثناء عملية اللمس. بعد ذلك تعرض عليهم الحروف مكتوبة على الورق، وهنا تأتي المرحلة الثانية من مراحل تعلم الكتابة وهي تعلم الحروف عن طريق حاسة النظر.

3. تعليم القراءة للأطفال المعاقين عقلياً:

تؤمن " ماريا منتسوري " أن عنصر الفهم عند تعلم مهارة القراءة مهم جداً، كما أن الكتابة ليست مجرد نقل الحروف والأسطر التي أمام الطفل كذلك فإن القراءة عبارة عن فهم الفكرة من الرموز المكتوبة، وتبدأ دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة في مكان التعلم، وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة، حيث أن تعليم الطفل المعاق عقلياً يتخذ الطابع البيئي بشكل أساسي، فيجب أن يعرف كيف ينطق الأصوات التي تكون الكلمة، فالعنصر الأساسي في عملية تعلم القراءة، هو تعليم صوت الحرف، ثم المقطع، يليه الكلمة كاملة.

تبدأ عملية تعلم مهارة القراءة عند الطفل المعاق عقلياً عن طريق تعليم شكل الحرف، فيعلم الطفل شكل الحرف بطريقة مشابهة لتعليم الأشكال الهندسية، وهذه العملية تأتي متزامنة مع تعرف الطفل على صوت الحرف وشكله، ويتم استخدام حروف خشبية مفرغة لذلك، كذلك استخدام بطاقات الصنفرة، والتي تكون الحروف مكتوبة بشكل بارز وخشن عليها، فتتم عملية التعلم عن طريق إدماج الحواس كلها، بدأ باللمس، ومن الضروري الإشارة أن ماريا مونتييسوري، قامت بتعليم الأطفال هذه الطريقة في مدرستها، وعندما أتقن الأطفال التعلم عن طريق اللمس والأعين مقفلة، انتقلت لمرحلة التعلم عن طريق البصر، يلي هذه العملية التي تعد ممتعة للطفل، لما فيها من تشويق، واعتماد على الذات، تعلم تحليل الكلمة إلى حروفها ومقاطعها الصوتية، فإذا أتم الطفل هذه المهارات، فيكون استعداداه لتعلم قراءة جمل مركبة قد أكتمل. (lillard,2011)

من الطرق الأخرى التي برزت بعد الطريقة أعلاه، طريقة التعلم الثلاثي، حيث تعتمد هذه الطريقة على تعليم الطفل ثلاثة أشياء معاً، على أن ترتبط هذه الثلاثة أشياء بحرف واحد، ويلاحظ هنا أن وجود الحرف في بداية الكلمة لجميع الأشياء ليس بالضرورة، على العكس، فإن وجود الحرف في موقع الترتيب الثاني، يعزز الإحتفاظ بالصوت الحرف لدى الطفل، ولإنجاز هذه الطريقة، على المدرب أن يحضر كيساً صغيراً قماشياً، ويضع فيه ثلاثة أشياء، حول محور الحرف الذي سيتدرب الطفل عليه، وأيضاً تجهيز البطاقات التي تحتوي على صور للمجسمات وكلماتها مطبوعة بشكل واضح،

ويستعان ب الحروف الخشبية وبطاقات الصنفرة، وتبدأ عملية تعليم الطفل شكل الحرف، وصوته، تليه تعليمه الكلمة كاملة التي تدل على الجسم الموجود ضمن الخطة التعليمية. (hunt,1988)

لذلك تؤكد مونتيسوري على أهمية عنصر الفهم في القراءة، أي فهم الفكرة من الرموز المكتوبة وتبدأ دروس القراءة بأسماء الأشياء المعروفة أو الموجودة في الحجرة وهذا يسهل على الطفل عملية القراءة فهو يعرف مقدماً كيف ينطق الأصوات التي تكون الكلمة.

واقترحت مونتيسوري عند تعليم القراءة للأطفال المعاقين عقلياً أن يتناول الطفل بطاقة كتب عليها اسم شيء معين فيكون عمله مقصوراً على ترجمة العلامات المكتوبة إلى أصوات فإذا قام بذلك بطريقة مناسبة فليس على المعلم إلا أن يشجعه على زيادة سرعة القراءة، ثم يضع الطفل البطاقة بجوار الشيء الذي تحمل اسمه ليتم الانتقال إلى قراءة الجمل.

4. تعليم الحساب للأطفال المعاقين عقلياً:

استخدمت مونتيسوري في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً للأعداد ما يسمى بطريقة السلم الطويل، وهي عبارة عن مجموعة من عشرة حبال طول الأول متر واحد والأخير طوله عشرة سنتيمترات - يمكن أيضاً استخدام عشر مساطر خشبية بنفس أطوال الحبال - وتنفذ الحبال في الوسط بالتدرج ثم تثبت هذه الحبال من طرفيها مكونة السلم الطويل، وتقسّم الحبال أو المساطر إلى أجزاء ديسيمترية (كل مسافة عشرة سنتيمترات) وتنفذ المسافات على الحبال بالأزرق والأحمر على التوالي (تمرينات الحس لتعويد الأطفال التمييز بين الأطوال).

وأخيراً، فإن المنهج المونتيسوري يركز على أسس علمية في المجال الطبي، خصوصاً وأن الدكتورة ماريا مونتيسوري، طبيبة، فعندما بنت طريقتها ومنهجها التعليمي، ارتكزت على كيفية عمل النظام البيولوجي للطفل، وآمنت أن لكل فرد خصائص فردية لا يتصف بها سواه، ومن هذا المنطلق، فهو بحاجة أن يقدم له الاحتياجات والطرق التعليمية مناسبة لخصائصه، فمونتيسوري نظام تعليمي، يعتمد على إثراء بيئة الطفل بمعززات تعمل على تحفيز التربية الذاتية لدى الطفل، بحيث تكون كلها منصبة من بيئته، لذلك نرى أن كل وسائل مونتيسوري هي من مواد طبيعية مثل الخشب، في ذات الوقت عنصر التشويق والإثارة، موجود فيها، فمنهج مونتيسوري يدعم خاصية حب الاكتشاف والفضول لدى الأطفال، وهذا ما

نستطيع أن نراه في ألعاب ووسائل مونتيسوري، وهذا ما دعم توجهات التربية الخاصة نحو مونتيسوري وأفكارها ومنهجها. (rambusch,198)

2.1.3 الكلمات الوظيفية

تعد اللغة جزءاً أساسياً في حياة الفرد والمجتمع وضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية، وتتضمن اللغة العربية أربعة فنون لغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ويعد الاستماع أول هذه الفنون اللغوية ممارسة، بينما يعد التحدث نوع من أنواع الاستجابة للاستماع، أما القراءة فهي وسيلة الفرد لاكتساب المعارف والوقوف على فكر الآخرين، ويأتي فن الكتابة متأخراً بحسب ترتيبه بين بقية الفنون؛ استجابة وتطبيقاً للفنون السابقة (شحاته، وآخرون، 2018).

واللغة بفنونها المختلفة الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة تمثل أهمية كبيرة في عمليات التفاهم بصفة عامة، وللطفل - ذي الإعاقة العقلية بصفة خاصة، فمن خلالها يتعرف على الأشياء ومسمياتها ومفاهيم الأحداث ويتفاعل مع غيره، ويتعلم، ويتعامل مع مواقف الحياة اليومية عن طريق التفاهم باللغة (صادق، 2010).

وتعد الوظيفية في تعلم اللغة من الاتجاهات المهمة في التعليم بصفة عامة ولذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة، حيث تركز على عدم وجود ضرورة لتعليم هؤلاء التلاميذ كل المهارات اللغوية، وإنما تعليمهم المهارات اللغوية التي يحتاجون إليها في المواقف الحياتية التي تضطربهم إلى استخدامها، وبهذا يصبح تعليم اللغة تعليمًا وظيفيًا، وليس شهادة أو حلية على صدور هؤلاء التلاميذ (الخليفة، 2003).

تُقسم اللغة إلى كلمات ذات محتوى أو كلمات وظيفية، والمقصود بالكلمات ذات المحتوى أي التي تساهم في نقل المعنى إلى ذهن تُقسّم الكلمات في اللغة العربية حسب نوعها إلى تقسيمات عدة، منها تقسيمها إلى كلمات القارئ أو المستمع بشكل أساسي، بينما تساهم الكلمات الوظيفية في ربط كلمات المحتوى بعضها ببعض، وبالتالي فهي أدوات ربط، وهي المقصودة بـ (الأنماط والأساليب اللغوية) ويسمى البعض (تركيبية) أو (نحوية) لأنها تساهم في تركيب البناء النحوي، فلو قلنا: (ذهب الولد مدرسة) لفهمنا المعنى الأساسي للجملة، ولو قلنا: (ذهب الولد إلى المدرسة) لما زاد فهمنا للمعنى، لكن الجملة أصبحت

سليمة نحوياً، فكلمات: ذهب، الولد، المدرسة. كلمات ذات محتوى، بينما (إلى) كلمة وظيفية قامت بوظيفة الربط بين مجموعة من الكلمات؛ وتشمل كلمات المحتوى غالباً الأسماء والأفعال، بينما الكلمات الوظيفية غالباً ما تكون حروفاً، كحروف الجر والنفي والاستفهام والجزم والتمني (دليل المعلم في التعبير والإشياء، د.ت).

ولذلك تركز البرامج التربوية لذوي الإعاقة على تعليم المهارات الحياتية اليومية، وذلك لمساعدتهم على الأداء بطريقة مناسبة في البيئة الاجتماعية، فهي - البرامج - لا تُعطي الأولوية للتعلم الأكاديمي التقليدي، لكن الاهتمام ينصب على ما يسمى بالمهارات الأكاديمية الوظيفية التي تشمل قراءة وكتابة الكلمات الأساسية مثل: الأسماء - التعليمات - الأرقام البسيطة (الخطيب، والحديدي، 1997).

2.1.3.1 مفهوم الكلمات الوظيفية:

تعددت التعريفات التي تناولت الكلمات الوظيفية وذلك حسب موقعها من الدراسات، وتستعرض الباحثة بعض هذه التعريفات، ومنها:

- هي كلمات اكتسبت دلالة جديدة بعيدة عن الدلالة اللغوية لألفاظها، وتشمل حروف الهجاء وجميع حروف الجر وأدوات الاستفهام، والأسماء الموصولة، وأسماء الإشارة، وأدوات الشرط، والظروف، وأسماء الأفعال، كما اشتملت على بعض الأفعال الجامدة، مثل: عسى.... (جغبوب، 2012).
- مجموعة من الكلمات المستمدة من بيئات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية التي قد تمثل (أماكن، أزمان، أدوات وغيرها من مختلف المتفرقات والأشياء البيئية) بهدف توظيفها واستخدامها عند الحاجة لها (الغامدي، 2011).
- عرفها كل من العتيبي والحارثي (2008) بأنها المفردات اللغوية التي يستخدمها الأفراد في البيئة ويمكنهم الاستفادة منها في التفاعل في المجتمع والتكيف مع البيئة بشكل آمن.
- ويُشير برودر (Browder, 2001) إلى أن القراءة الوظيفية تتضمن القدرة على إدراك بعض الكلمات المرئية المحددة واستخدامها في الأداء اليومي والحياة اليومية.

2.1.3.2 أهمية تنمية الكلمات الوظيفية لدى ذوي الإعاقة:

أشار برودر (Browder,2001) إلى أن القراءة الوظيفية تنطوي على مميزات عديدة تنعكس

على ذوي الإعاقات العقلية، ومن هذه المميزات:

- تركز على تعليم كلمات مرئية معينة للاستخدام الوظيفي الفوري.
- طريقة بديلة لتعلم مهارات القراءة المفيدة والنافعة في الحياة اليومية عندما لا يتم تحقيق التعليم.
- تؤدي إلى نجاح سريع في القراءة والتي من الممكن أن تشجع التلميذ على الاستمرار والتعليم في المستقبل والانتقال في فصول التعليم.
- تؤدي إلى التمرس على الكلمات التي تُسهل أداء الأنشطة في حياة الفرد اليومية.

ويشير رونلد تيلور وآخرون (2010) إلى أن بؤرة التعلم بالنسبة للمعاقين عقلياً يجب أن تنصب على المعلومات، والمهارات الوظيفية المطلوبة للاستقلال قدر الإمكان في المعيشة بالبيت والمجتمع، والتواصل، والجوانب الاجتماعية، والوظيفة، والترفيه ووقت الفراغ.

وتكمن أهمية اكتساب الطالب ذي الإعاقة العقلية للكلمات الوظيفية في تحسين وتطوير قدرته على التفاعل مع البيئة المحيطة بمكوناتها، والتكيف مع الظروف المحيطة به.

2.1.3.3 الكلمات الوظيفية وعلاقتها بالمهارات اللغوية الوظيفية:

ترتبط معرفة الطالب ذي الإعاقة العقلية للكلمات الوظيفية بالمهارات اللغوية الوظيفية التي تُشير إلى الأداء اللغوي الذي يحتاجه تلاميذ الإعاقة العقلية للتعامل بشكل سليم في مواقف الحياة الطبيعية (شحاته وآخرون، 2018). وتُصنف المهارات اللغوية الوظيفية إلى:

1. الاستماع الوظيفي:

يعتبر الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو النافذة التي يطل من خلالها على العالم من حولنا، وهو الأداة التي يستقبل بواسطتها الرسالة الشفوية، وما من شخص يستمع إلى شيء معين إلا وله هدف من الاستماع سواء كان الاستماع فردياً، أو جماعياً (طعيمة، 2004).

ويساعد الاستماع الوظيفي الطالب ذوي الإعاقة العقلية على التواصل الاجتماعي مع الآخرين، من خلال تمييز الكلمات، والعبارات التي تحمل المشاعر المختلفة من الفرح والحزن والتهدئة وغيرها (شحاته، وآخرون، 2018).

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات الاستماع الوظيفي والتي تضمنت مهارات مرتبطة بالكلمات الوظيفية ومن هذه المهارات:

- يختار عنوان مناسب لقصة أو موضوع مسموع.
- يفهم معاني الكلمات الواردة في الكلام المسموع (القحطاني، 2011).
- يميز بين أصوات الحروف المتشابهة.
- يحكي أسماء الأشياء المألوفة بعد الاستماع إلى أوصافها (حمودة، 2014).
- يميز بين الكلمات المتشابهة والمتجاورة في النطق.
- يرتب الأحداث وفق تتابع سماعها (حافظ، 2001).
- معرفة الكلمات والجمل سمعياً.
- معرفة صيغ الكلمات من حيث التأنيث والتذكير.
- تحديد معنى الكلمة ومضادها (عبد الغني وآخرون، 2007).

ويتضح مما سبق أن مهارة الاستماع الوظيفي لدى ذوي الإعاقة العقلية تعتمد بشكل أساسي على معرفة الطالب للكلمات الوظيفية والتمييز بينها، ودقة اختيارها، وفهم معاني هذه الكلمات ومضادها.

2. التحدث الوظيفي:

ويعني قدرة المعاق على نطق الحروف والكلمات والجمل التي تساعد في التعبير عن نفسه وأفكاره، ومشاعره، وحاجاته، ومناشطه مع الآخرين بصورة سليمة مع مراعاة السرعة والدقة والجهد بقدر الإمكان في التعبير عن ذلك (أحمد، 2009). وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التحدث الوظيفي، ومنها:

- ترتيب الكلمات ترتيباً معيناً، يحقق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع.
- اختيار الكلمات التي تؤدي المعنى المراد بوضوح.

- استخدام الجمل المعبرة عن الموقف (سعد، وسنجي، 2007).
 - يختار التعبيرات والمفردات اللغوية المناسبة لعادته اليومية.
 - يعبر عما يراه بجمل بسيطة سهلة التركيب (حمودة، 2014).
 - ينطق الكلمات نطقاً صحيحاً.
 - يختار الكلمات المرتبطة بالموضوع.
 - يستخدم كلمات وعبارات الشكر والتحية والاعتذار في مواقف حياتية.
 - يتحدث عن نفسه مستخدماً تراكيب قصيرة صحيحة (عبد الغني، وآخرون، 2007).
- ويتضح مما سبق أن مهارة التحدث الوظيفي تتطوي على معرفة الطالب ذوي الإعاقة العقلية على الكلمات، واختيارها واستخدامها في التعبير عن المواقف الحياتية المختلفة.

3. الكتابة الوظيفية:

وهي تعبر عن الأداء التعبيري الكتابي الذي يؤدي غرضاً وظيفياً تفتضيه حياة ذي الإعاقة العقلية في محيط تعليمه ككتابة التلخيص، واللافتات والإعلانات، أو في محيط مجتمعه خارج المدرسة كإعداد رسائل الطلب، والشكر والدعوات وغير ذلك من الكتابات التي تعين التلميذ على قضاء حاجاته العلمية، والعملية الفردية والاجتماعية، وتبقى معه بعد تركه لسنوات الدراسة (الزهراني، الحريشي، 2013).

وتتضمن مهارة الكتابة الوظيفية على:

- كتابة الكلمات البسيطة.
- كتابة كلمات وجمل بطريقة الإملاء الاختباري.
- يكتب جمل بسيطة وقصيرة عن مشاهداته وبيئته.
- يكتب بطاقات تتضمن دعوات وتهاني وتعازي (حافظ، 2001).
- يكتب قصرة قصيرة مستخدماً كلمات وظيفية.
- يكتب بياناته الشخصية.
- يكتب لافتة إرشادية - رسالة تهنئة.
- يكتب مستخدماً بعض علامات الترقيم (عبد الغني وآخرون، 2007).

وانطلاقاً من أهمية المهارات اللغوية الوظيفية للمعاقين عقلياً نستنتج أن المهارات اللغوية الوظيفية لها أهمية تواصلية تتمثل في (شحاته وآخرون، 2018):

- قضاء حاجاتهم الضرورية.
- تساعد المعاقين على أن يصبحوا نافعين للمجتمع ومنتجين فيه؛ من خلال التحاقهم ببعض الوظائف التي تتناسب مع قدراتهم من ناحية ومع ما تعلموه من ناحية أخرى.
- تحقيق قدر من الاستقلالية من خلال الاعتماد على أنفسهم في أمور كثيرة.
- تحقيق التكيف للمعاق مع المجتمع الذي يعيش فيه.
- اكتساب تلك الفئة لقدر من الثقة بالنفس.

4. القراءة الوظيفية:

تُعتبر القراءة الوسيلة الأساسية لاكتساب المعرفة بكافة أشكالها ومستوياتها، ذلك أنه من خلال القراءة يستطيع التلاميذ التواصل بشكل فعال في مجتمعهم. وقد تكون عملية القراءة سهلة لمعظم التلاميذ أو محبطة لعدد منهم، في حين أنها قد تكون غير ممكنة للبعض الآخر، وإذا كانت عملية تعليم القراءة صعبة بالنسبة للتلاميذ العاديين، فإنها سوف تكون أصعب بالنسبة للتلاميذ المعوقين، وخاصة ذوي التخلف العقلي بغض النظر عن درجة الإعاقة (العنبي، والحارثي، 2008).

تُشير القراءة الوظيفية إلى تعلم ذوي الإعاقة العقلية للكلمات المرئية واستخدامها وظيفياً، وهي بديل لتعلم مهارات القراءة المفيدة والنافعة في الحياة اليومية عندما لا يتم تحقيق التعليم (فيحان، ومبارك، 2008).

وتعرفها الغامدي (2011) بأنها عملية إكساب التلاميذ مجموعة من الكلمات الوظيفية والتي تم اشتقاقها من نفس بيئة التلميذ، مما ييسر عملية اكتسابها والاحتفاظ بها، ومن ثم تعميمها في العديد من المواقف البيئية.

وقد تناولت العديد من الدراسات مهارات التحدث الوظيفي، ومنها:

ويشير شحاته وآخرون (2018) إلى أن القراءة الوظيفية تتضمن قراءة الكلمات الوظيفية التي تتصل بمجال عمل الطالب المعاق عقلياً، وكذلك تسهيل مهمة التواصل مع المجتمع من خلال قراءة اللوحات الإرشادية والإعلانية.

وتتضمن مهارات القراءة الوظيفية على ما يأتي:

- ربط الكلمات بالصورة المناسبة.
- تحديد المفرد والجمع للكلمة.
- تحديد معنى الكلمة وضدها (عزام، 2009).
- يميز بين المفردات اللغوية المتشابهة.
- يتعرف الكلمات المكتوبة.
- يكمل الكلمة الناقصة في الجملة (حافظ، 2001).

2.1.3.4 مصادر اشتقاق الكلمات الوظيفية:

أشار العتيبي (2003) إلى أن الكلمات الوظيفية يمكن اشتقاقها من المصادر الآتية:

1. المرافق العامة مثل: المسجد، المعهد، المطعم، المستشفى، الحديقة..
2. لافتات التحذير والأمان مثل: ممنوع الاقتراب، خطر، قف، انتبه.
3. لافتات معلوماتية مثل: مخرج، مفتوح، مغلق.
4. لافتات إرشادية مثل: اسحب، ادفع.
5. أسماء الأغذية والأطعمة مثل: المشروبات، الفواكه، الخضروات، تسالي، معلبات.
6. قوائم الكلمات المستمدة من المناهج الدراسية والخطط التربوية الفردية.
7. مكونات بيئة الطفل مثل: أماكن، أشياء، أثاث، ظواهر.
8. أعضاء جسم الإنسان وحواسه الخمسة.

2.1.3.5 المبادئ والاعتبارات التربوية في تدريس الكلمات الوظيفية:

يُشير كل من (الفوزان، والرقاص، 2009؛ الغامدي، 2011) إلى مجموعة من الاعتبارات والمبادئ

التي يجب مراعاتها عند تدريس الكلمات الوظيفية لذوي الإعاقة:

- مناسبة الكلمات المستهدفة للعمر العقلي للتلاميذ ذوي الإعاقة، ووفق احتياجاتهم في تلك المرحلة العمرية.
- التعلم عن طريق العمل الفردي، مع أهمية المشاركة الفاعلة في العمل الجماعي.
- الحرص على تدريب الحواس وتنمية الإدراك.
- اشتقاق الكلمات من بيئة الطالب.
- مراعاة الفروق الفردية في التعليم الفردي والجماعي.
- التدرج في استخدام الوسائل التعليمية.
- التنوع في استخدام الأساليب التدريسية.
- تدريس الكلمات الجديدة عن طريق ربطها بالصورة والقصص ذات العلاقة.
- اختيار الطريقة المناسبة من طرق تدريس القراءة للمبتدئين.

2.1.3.6 مراحل تعلم قراءة الكلمات الوظيفية:

- عند تدريس المعلم للكلمات الوظيفية للطالب ذوي الإعاقة العقلية فإن المعلم يجب أن يمر بمجموعة من الخطوات وهي ما أشار له كل من (إبراهيم، 2006):
1. **مرحلة تهيئة الطالب للتعلم:** من خلال تحفيزهم للتعلم بإدارة البيئة الصفية، وتهيئة المناخ التعليمي بالتأكد من صلاحية المكان للتعلم.
 2. **مرحلة الاكتساب:** حيث تقدم المهارة المستهدفة باستخدام طريقة وإجراءات وأساليب تدريسية محددة ومنظمة تتلاءم مع قدرات وملكات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.
 3. **مرحلة الاحتفاظ:** ويتم في هذه المرحلة التأكد من القدرة العقلية للتلميذ على تذكر واسترجاع المهارة المكتسبة، في الظروف البيئية التعليمية ذاتها التي تم فيها اكتساب المهارة.
 4. **مرحلة التعميم:** في هذه المرحلة تتم خارج حدود البيئة الصفية سواء المكانية أو الزمانية، ويتم فيها تعريض الطالب لمختلف المواقف التعليمية التي ترمي إلى قياس استقرار المهارة لديه.

2.2 الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة إرثاً تراكمياً مهماً، ومنهلاً معرفياً خصباً للدارسين والباحثين والمهتمين، وقد تركزت جهود الباحث نحو تحديد كيفية ومجالات الإفادة من هذه الدراسات التي تناولت مدخل موننتسوري وموضوع اكتساب الكلمات الوظيفية للطلبة المعاقين عقلياً، بما يخدم أغراض الدراسة. حيث اطلع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة وثيقة الصلة بالموضوع أو المرتبطة بشكل جزئي بها، والتي طبقت في البيئة المحلية وفي بيئات عربية وأجنبية مختلفة.

حيث قامت الباحثة بترتيب هذه الدراسات وفق التدرج التاريخي لإجرائها من الأحدث إلى الأقدم، نظراً لاختلاف المجال الزمني لهذه الدراسات، وسيتم استعراضها عبر التركيز على أهم ما تضمنته هذه الدراسات من حيث:

- الأهداف.
 - منهجية وأدواتها الدراسة.
 - النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات.
- وختمتها الباحثة بالتعقيب على هذه الدراسات وبيان استنتاجاتها، وكيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وفيما يلي ملخصاً لتلك الدراسات مبينة على النحو الآتي:

2.2.1 الدراسات التي تناولت مدخل موننتسوري:

إلى استخدام برنامج منتسوري في تنمية المهارات الحسية (الاجتماعية **Monica,200**الدهدفت دراسة والانفعالية والمعرفية) لدى الأطفال التوحيدين. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (15) طفلاً من مرحلة ما قبل المدرسة من الأطفال التوحيدين. وأظهرت النتائج أن برنامج منتسوري كان فعالاً في تنمية المهارات الحسية لدى الأطفال التوحيدين في مرحلة ما قبل المدرسة من الأطفال التوحيدين مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم.

واستهدفت دراسة (**Keppler,2009**) التعرف على أوجه اللعب الإيهامي في فصول موننتسوري كعامل من عوامل التكيف النفسي للأطفال وكيفية تعامل المعلمات معهم أثناء اللعب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (5) مدارس من مدارس موننتسوري بولاية الاسكا الأمريكية.

وأظهرت النتائج دعم المعلمات لنشاط اللعب الإيهامي بالفصول لرغبتهم في تلبية احتياجات الأطفال النفسية ودعمها.

وجاءت دراسة (Bahat heg, R.,2010) بهدف الكشف عن تأثير أسلوب مونتسوري على مهارات الأطفال وخاصة حل المشاكل الإبداعية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً من سن الخامسة من مدية الرياض بالسعودية. وأعدت الدراسة اختباراً للمشكلات، وكشفت النتائج أن الطلاب تحسنت قدراتهم على حل المشكلات الإبداعية باستخدام أسلوب مونتسوري، وكشفت أيضاً أن التجارب الفردية للأطفال أثرت في حل المشكلات الإبداعية.

وهدف دراسة أبو هزيم (2011) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية مونتسوري في اكتساب المهارات اللغوية لدى تلاميذ رياض الأطفال. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة متساويتين. وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج التعليمي، واختبار تحصيلي يقيس المهارات اللغوية الأربع. وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في المهارات الأربع (الاستماع - التحدث - الكتابة - القراءة).

وهدف دراسة (Chisnall, N.,2011) إلى استعراض تجربة دولة نيوزيلندا في تطبيق أدوات مونتسوري في مواقف تعليم الطفولة المبكرة العامة والقائمة على نظام الدمج. واستخدمت الدراسة الأسلوب الاجتماعي البيوغرافي ودراسات الحالة. وأظهرت النتائج أن نسبة (97 %) من المفحوصين في استطلاع الرأي فاعلية أدوات مونتسوري في تحسين النمو الشامل للأطفال سواء في المواقف العامة أو الدمج، أظهر تحليل دراسات الحالة كفاءة أدوات مونتسوري في تحقيق اهتمام متزايد للأطفال بالتعلم.

واستهدفت دراسة (Murray,2012) إجراء استطلاع رأي عام في أمريكا عن مدخل مونتسوري ومفهومه. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1520) مواطن أمريكي. وتم تطبيق الاستبيان الخاص بذلك عبر الإنترنت. وأظهرت النتائج عن عدم فهم عينة الدراسة للمدخل لمدخل مونتسوري ومفهومه. وأوصت الدراسة بضرورة إتاحة الفرصة لتوعية المواطنين بالمدخل والفرق بينه وبين التعليم التقليدي.

واقترحت دراسة الطويرقي (2013) برنامج تدريبي باستخدام أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال الذاتويين. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي (تصميم ذو المجموعة الواحدة قياس قبلي - بعدى - تتبعي)، وتكونت عينة البحث من 10 أطفال ذاوتيين تتراوح أعمارهم بين (3-6) من وحدة ذوي الاحتياجات الخاصة بمركز القوات المسلحة لطب الطبيعي والتأهيلي بالعجوزة - جمهورية مصر العربية، وتمثلت الأدوات في: مقياس الإدراك الحسي للأطفال الذاتويين، أدوات منتسوري المطورة وتم تكييف الطريقة بما يتناسب مع الأطفال الذاتويين. وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي الذي استخدم أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال الذاتويين.

وهدف دراسة غالي (2013) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري لتنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحيديين. واتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وإجراءات القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة بلوحة جودا رد للذكاء، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس جيليام لتشخيص التوحدية، ومقياس المهارات المعرفية، ومقياس مهارات التواصل غير اللفظي، وبرنامج تدخل مبكر قائم على أنشطة منتسوري تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحيديين. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج التدخل المبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحيديين.

وقامت دراسة رمضان (2014) بتصميم برنامج قائم على أنشطة منتسوري، وقياس فاعليته في تحسين التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من (10) أطفال موزعين بالتساوي في مجموعتين، المجموعتين التجريبية والضابطة لكل منها (5) طفل. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ستانفورد للذكاء ومقياس التوافق النفسي، وبرنامج مونتييسوري الأنشطة. وأظهرت النتائج أن برنامج الأنشطة مونتييسوري التي تم استخدامها فعالة لتحسين التوافق النفسي بين الأطفال التخلف العقلي قابل للتعليم.

منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (10) ذاتويين. وكشفت النتائج عن فعالية برنامج التدخل المبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين.

الحياتية العملية لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة من (60) معلمة من معلمات الروضة بالرياض. وتمثلت أداة الدراسة باختبار للمهارات الحياتية. وأظهرت النتائج عن وجود أثر إيجابي لمدخل مونتيسوري في تنمية المهارات الحياتية العملية لدى الأطفال.

وهدفت دراسة **عبد المجيد وزملائها (2015)** إلى إجراء مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة. واتبعت الدراسة منهج المقارنة باستخدام مجموعتين إحداهما في فصول المنتسوري والأخرى في فصول وزارة التربية والتعليم. وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً. وتمثلت أدوات الدراسة من مقياس درجة الذكاء، واختبار لقياس التفكير الابتكاري. وكشفت النتائج عن وجود فرق بين أطفال الروضة في فصول المنتسوري وفي فصول وزارة التربية والتعليم في قدرات التفكير الابتكاري لصالح الأطفال في فصول المنتسوري.

مهارات اللغة والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من المرحلة الأساسية وبلغ عددهم (20) تلميذاً، واستخدمت الدراسة مقياس فرز صعوبات التعلم، اختبار اللغة، مقياس التفكير الابتكاري وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار اللغة، التفكير الابتكاري والدرجة الكلية للاختبارات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة **شندي (2015)** تصميم برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لدي طفل الروضة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (80) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال بروضة الشيخ زايد التجريبية. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل منهم (40) طفل وطفلة. وأعدت الدراسة الأدوات الآتية: بطاقة ملاحظة أدوات تعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة، وبرنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة

لطفل الروضة. وتوصلت الدراسة إلى نجاح البرنامج في تنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لطفل الروضة، كما استمر هذا الأثر إلى القياس التتبعي فأكدت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية بين كل من القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح القياس التتبعي على بطاقة ملاحظة أدوات تعليم الطفل القراءة والكتابة وفق فلسفة منتسوري.

وهذفت دراسة غريب (2016) إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، والتحقق من فاعلية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات الإدراك البصري) لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي من خلال التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (14) طفلاً من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (10) ذكور وعدد (4) من الإناث، الذين تتراوح معدلات ذكائهم ما بين (50-70) درجة، وتتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8-14) سنة، ويتلقون تعليمهم ضمن مدرسة الشيخ عبد الجليل للتربية الفكرية بإدارة اطفح التعليمية بمحافظة الجيزة، واستخدم الدراسة الأدوات التالية: مقياس "ستانفورد بينيه" الصورة الخامسة، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس مهارات الإدراك البصري للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على طريقة منتسوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي (مهارات الإدراك البصري) لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

وقامت دراسة السيد (2016) بتصميم برنامج حركي، بهدف تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى الطفل المعاق عقلياً باستخدام منهج مونتيسوري. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طفل موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار ذكاء رسم الرجل، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ومقياس المفاهيم الجغرافية، والبرنامج الحركي المقترح، وأدوات مونتيسوري. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في المفاهيم الجغرافية لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في المفاهيم الجغرافية لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت دراسة حنفي و محمد (2017) بتصميم وحدة جغرافية مقترحة قائمة على مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات قراءة الخريطة لطفل الروضة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (38) طفل. وتمثلت أدوات الدراسة من اختبار الحس الجغرافي المصور، واختبار مهارات قراءة الخريطة ودليل الوحدة المقترحة في ضوء مدخل مونتيسوري. وكشفت النتائج عن وجود فاعلية كبيرة للوحدة الجغرافية المقترحة القائمة في ضوء مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي المصور، ومهارات قراءة الخريطة لدى الطلبة، وكذلك توجد علاقة ارتباطية بين الحس الجغرافي المصور واختبار مهارات قراءة الخريطة.

2.2.2 الدراسات التي تناولت إكساب الكلمات الوظيفية لدى الطلبة المعاقين عقلياً:

واجهت الباحثة صعوبة في العثور على دراسات وبحوث سابقة تناولت الكلمات الوظيفية سوى دراسة واحدة فقط، وهذا دعا الباحثة إلى البحث عن دراسات أخرى تناولت تنمية المفاهيم اللغوية والتعابير اللغوية، وتستعرض الباحثة هذه الدراسة فيما يلي:

أجرت الحارثي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة كلمات. تكونت عينة الدراسة من (6) تلاميذ ملتحقين بمدرسة خاصة داخل مدينة الرياض، يعانون من تخلف عقلي متوسط وتتراوح أعمارهم ما بين (7 - 11) سنة. وقد أجريت الدراسة في غرفة داخل المدرسة خالية من المشتتات، بحيث يجلس التلميذ (المعلم) أمام التلميذ (المتلقي)، وتجلس الباحثة بالقرب من التلميذ (المعلم) للإشراف على الجلسة وتسجيل الاستجابات. تم استخدام (تصميم النقصي المتعدد). وهو أحد الأساليب المستخدمة في تصاميم الحالة الواحدة لتدريس الأقران الكلمات الوظيفية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة وظيفية إيجابية بين تدريس الأقران واكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة، حيث تمكن جميع التلاميذ من اكتساب (18) كلمة خلال مرحلة التدخل، كما استطاع التلاميذ الاحتفاظ بجميع الكلمات التي اكتسبوها، كما ساعدت هذه الاستراتيجية التلاميذ على تعميم الكلمات التي اكتسبوها حيث تراوحت نسب التعميم لدى التلاميذ ما بين (61 % - 77.8 %).

وقامت **محمد (2005)** بدراسة هدفت إلى تنمية بعض مهارات اللغة العربية من خلال برنامج مقترح لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية في المرحلة الابتدائية. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الراسة من مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية. وأعدت الدراسة اختبار للاستماع وآخر للقراءة. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الاستماع ككل ومهارات القراءة ككل.

وفي دراسة أجراها **يانج وزملاؤه (Yang, et al., 2007)** هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لغوي بمساعدة الحاسوب في تدريس طلاب ضعف السمع مهارات التحدث والأصوات. وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً من ضعاف السمع من مراكز خدمة الصم والبكم في الصين. تم استخدام الاختبار القبلي والبعدي لقياس أثر البرنامج المستخدم في الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى البرنامج التدريبي يساعد طلاب ضعف السمع في تطوير اللغة التعبيرية ونطق الأصوات في اللغة الصينية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن برنامج الحاسوب يقدم التغذية الراجعة الفورية للطلاب المستخدمين لهذا البرنامج.

وأجرت دراسة **الهزان (2009)** دراسة نمائية مقارنة هدفت الكشف عن مستوى فهم التراكيب اللغوية في اللغة الاستقبالية عند الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. وتكونت عينة الدراسة من (65) طالب وطالبة من المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة بالكويت. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار استقبال التراكيب اللغوية. وكشفت النتائج عن ارتفاع بعض مستويات التراكيب اللغوية وانخفاض أخرى لدى الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

واستهدفت دراسة **عيد (2009)** الكشف عن دور الدراما الإبداعية في تنمية مهارات اللغة لدى المعاقين عقلياً. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت عينة الدراسة من (28) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. وأعدت الدراسة مقياس لمهارات اللغة العربية، وبرنامج الدراما الإبداعية. وكشفت النتائج عن تفوق وجود فروق في مهارتي التحدث والاستماع بعد تطبيق برنامج الدراما الإبداعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى **موسى (2009)** دراسة هدفت إلى تقصي أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعليم). واستخدمت الدراسة

المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة على عينة مكونة من (30) طفل وطفلة. وأعدت الدراسة استبانات لقياس مهارات التحدث والكتابة وبرنامج تدريبي في اللغة العربية. وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التعبير الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) وذلك لصالح التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

وهدف دراسة أجرتها كانون (Cannon,2010) إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي محوسب في تحسين المهارات اللغوية عند الأطفال الصم أو الذين يعانون من صعوبات في السمع في جورجيا بالولايات الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (26) طالب، تراوحت أعمارهم بين (5-12) سنة. وخضع الطلبة للبرنامج التعليمي المحوسب لمدة ستة أسابيع. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار بعدي ومقياس الاستيعاب اللغوي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين الأداء التعبيري لدى الطلاب خاصة في جانبي التدريب وأداء الوقت، وانخفاض درجة فقدان الكلمات المسموعة لدى المشاركين بعد البرنامج، ووجود علاقة ارتباط دالة بين البرنامج والنمو عند الطلاب في مجالات التعبير واستخدام المفردات والقواعد والتشكيلات اللغوية.

واقترحت دراسة مخلوف (2015) نموذج تقويمي لبعض مهارات اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي الإعاقة البسيطة المدمجين بمدارس التعليم العام في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. وتكونت عينة الدراسة من (26) طالب من الصف الخامس الأساسي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي. وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التقويم في تطوير أداء الطلبة لمهارات اللغة العربية.

2.2.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: من حيث الهدف

تنوعت الدراسات في أهدافها، حيث:

- تناولت دراسة (Bahat heg, R.,2010) أسلوب منتسوري على مهارات الأطفال وخاصة حل المشاكل الإبداعية.
- تناولت دراسة (Keppler,2009)، ودراسة فايزة عبد المجيد وزملائها (2015) فصول منتسوري.

- قامت العديد من الدراسات بتصميم برامج تدريبية قائمة على أدوات وأنشطة منتسوري مثل دراسة أبو هزيم (2011)، ودراسة الطويرقي (2013)، ودراسة ياسمين غالي (2013)، ودراسة رمضان (2014)، ودراسة أحمد (2014)، ودراسة بدر (2015)، ودراسة شندي (2015)، ودراسة غريب (2016).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف، حيث إنها تسعى إلى توظيف طريقة موننتسوري في إكساب الكلمات الوظيفية لدى طلبة الإعاقة العقلية.

ثانياً: من حيث المنهج

تباينت الدراسات السابقة في المنهج البحثي المستخدم، حيث استخدمت العديد من الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة (Keppler,2009)، ودراسة (Murray,2012)، ودراسة إسماعيل (2015). واستخدمت العديد من الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (Monica,2008)، ودراسة (Bahatheg, R.,2010)، ودراسة أبو هزيم (2011)، ودراسة الطويرقي (2013)، ودراسة غالي (2013)، ودراسة رمضان (2014)، ودراسة أحمد (2014)، ودراسة بدر (2015)، ودراسة شندي (2015)، ودراسة غريب (2016)، ودراسة السيد (2016)، ودراسة حنفي و محمد (2017).

وتتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات حيث إنها تستخدم المنهج التجريبي في توظيف طريقة موننتسوري في إكساب طلبة الإعاقة العقلية.

ثالثاً: من حيث النتائج

كشفت الدراسات السابقة عن أثر توظيف طريقة منتسوري في تحسين العديد من المهارات لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

رابعاً: الاستفادة من الدراسات السابقة

تستفيد الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت طريقة موننتسوري:

- تناول طريقة موننتسوري في إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث قدمت الدراسات السابقة مجموعة كبيرة من المراجع التي ساعدت الباحثة في كتابة الإطار النظري.
- تناولت موضوع الإعاقة العقلية لدى الطلبة، وتحديد مفهوماً وأنواعها.

- إعداد أدوات القياس الخاصة بالدراسة.
- الاستفادة من نتائج الدراسات في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- في حين تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:
- يمكن اعتبار هذه الدراسة، دراسة تجريبية أولى (حسب علم الباحثة)، في العالم العربي، في مجال تدريس مفردات وظيفية باللغة العربية، لذوي الإعاقة العقلية.
- ابتكار وسيلة الحروف الخشبية بنظام طريقة مونتيسوري باللغة العربية، لم يسبق أن تم تنفيذ مثلها في البيئة المحلية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

3.1 المقدمة:

تضمن هذا الفصل وصفاً لمنهجية الدراسة ومجتمعها وعينتها، وتصميم أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة من أجل التحقق من فاعلية الطريقة المستخدم، كذلك يبين طرق التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيرات الدراسة المستقلة والتابعة.

3.2 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة، للكشف عن فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية، وذلك نظراً لملائمته لأغراض الدراسة.

3.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال ذوي الإعاقة العقلية في مركز جبل النجمة، والذي بلغ عددهم حسب إحصائيات المركز ب 85 منتسب من ذوي الإعاقة العقلية، وهما مقسمين كالتالي:

- أطفال الحضانة والمدرسة من عمر (3 سنوات إلى 15 سنة)، وعددهم 45.

- طلبة التأهيل المهني وتتراوح أعمارهم من 20 إلى 40 سنة، وعددهم 40.

3.4 عينة الدراسة:

- اقتصرت عينة الدراسة على 6 أطفال في مركز جبل النجمة (رام الله)، بصورة قصدية وذلك لسهولة تعاون المركز مع الباحثة، تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 14 سنة، تم تشخيصهم من قبل فريق التشخيص أنهم ذوي إعاقة عقلية متوسطة وبسيطة.
- وهنا وصف عن الأطفال المشتركين في الدراسة، بعضهم لديه إعاقة عقلية متوسطة، وبعضهم إعاقة عقلية بسيطة، حسب تشخيص ذوي الاختصاص في المركز:
- الطفل (ي): يبلغ من العمر 9 سنوات، يعاني من إعاقة عقلية بسيطة، لديه قدرات عقلية جيدة إلى حد ما، يمتلك دافعية، قدرة جيدة للانتباه لفترة قصيرة، يتذكر المعلومات بشكل جيد، سلوكيا غير منظم، وفوضوي، يدرك أشكال وأصوات الحروف العربية معظمها، يحب الحيوانات كثيرا، ويقلد أصواتها ويعرف أسمائها. تم تحديد 23 جلسة تعليمية للطفل ي وذلك حسب قدراته واحتياجاته التي بينتها لنا البيانات خلال فترة رصد البيانات في مرحلة الخط القاعدي وهي أن نسبة استجابته 0%، أي 25 خطة تعليمية، في كل جلسة يتم تدريس الطفل مجموعة من المفردات، متمثلة في هدف قصير المدى، على أن يحقق الطفل نسبة استجابة صحيحة 100%.
 - الطفلة (س): تبلغ من العمر 12 سنة، تعاني من إعاقة عقلية بسيطة، تتميز بدافعتها، ومبادرتها الدائمة للتعلم والاكتشاف، تتميز بعلاقاتها الودية مع زملائها الطلبة، ورغبتها الدائمة لمساعدتهم، تمتلك صفات سلوكية جميلة مثل الترتيب والتنظيم والاستجابة لمن يتعامل معها، تدرك أشكال وأصوات معظم الحروف العربية، تم تحديد وبناء 20 جلسة له، بناء على بيانات الخط القاعدي، والتي تبين فيها أن نسبة الاستجابة الصحيحة كانت 0%، وبذلك تم بناء وتصميم 20 خطة تعليمية، متمثلة في أهداف قصيرة المدى، والهدف أن يحقق الطفل استجابة بنسبة 100% خلال مرحلة التدخل والتثبيت.
 - الطفل (د): يبلغ من العمر 9 سنوات، لديه إعاقة عقلية متوسطة، يتذكر المعلومات بشكل جيد، ليس لديه قدرة على الانتباه لفترة كبيرة، لذلك استغرق وقت أطول لاكتساب المفردات، كما أنه كان يظهر

سلوك عدواني اتجاه زملائه، خصوصا الذكور، يحب الألوان والبالونات، وأيضا السيارات، تم تحديد وبناء 25 جلسة له، بناء على بيانات الخط القاعدي، والتي تبين فيها أن نسبة الاستجابة الصحيحة كانت 0%، وبذلك تم بناء وتصميم 25 خطة تعليمية، متمثلة في أهداف قصيرة المدى، والهدف أن يحقق الطفل استجابة صحيحة بنسبة 100% خلال مرحلة التدخل والتثبيث.

- الطفلة (ح): تبلغ 12 سنة، تعاني من إعاقة عقلية متوسطة، تحاول التعلم وتبادر دائما، لديها صعوبة في التواصل البصري، كما أن لديها مشاكل في نطق أصوات بعض الحروف، رغم ذلك لديها قدرة جيدة على الانتباه، تركز في تعلمها على حاسة السمع، هادئة جدا، ومنظمة، تم تحديد 25 جلسة لها، بناء على بيانات الخط القاعدي، والتي تبين فيها أن نسبة الاستجابة الصحيحة كانت 0%، وبذلك تم بناء وتصميم 25 خطة تعليمية، متمثلة في أهداف قصيرة المدى، والهدف أن تحقق الطفلة استجابة صحيحة بنسبة 100% خلال مرحلة التطبيق.

- الطفل (ع): يبلغ من العمر 10 سنوات، لديه إعاقة عقلية بسيطة، مبادر، ولطيف مع من حوله، لديه قدرة جيدة على الانتباه، كثير السؤال، يدرك معظم الحروف شكلا وصوتا، إلا إن لديه بعض المشاكل في نطق مخارج بعض الحروف التي تعتمد على الأسنان والشفاه، تم تحديد 20 جلسة تعليمية للطفل ع وذلك حسب قدراته واحتياجاته التي بينتها لنا البيانات خلال فترة رصد البيانات في مرحلة الخط القاعدي وهي أن نسبة استجابته 0%، أي 20 خطة تعليمية، في كل جلسة يتم تدريس الطفل مجموعة من المفردات، متمثلة في هدف قصير المدى، على أن يحقق الطفل نسبة استجابة صحيحة 100%.

- الطفلة (ن): تبلغ من العمر 11 سنة، لديها إعاقة عقلية متوسطة، خجولة جدا، لا تستجيب لمن حولها، غير مبادرة، ولا يوجد لديها دافعية للتعلم، انطوائية، سريعة التشتت، تم تحديد وبناء 25 جلسة له، بناء على بيانات الخط القاعدي، والتي تبين فيها أن نسبة الاستجابة الصحيحة كانت 0%، وبذلك تم بناء وتصميم 25 خطة تعليمية، متمثلة في أهداف قصيرة المدى، والهدف أن يحقق الطفل استجابة بنسبة 100% خلال مرحلة التدخل والتثبيث.

3.5 أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس المفردات الوظيفية لقياس مستوى أداء الطفل للمفردات الوظيفية حسب أقسام مونتييسوري، تم إعداده من قبل الباحثة بعد الاطلاع على مقياس الحارثي (2007) لقياس المفردات الوظيفية. ويتكون من:

القسم الأول: السلوك المدخلي والخصائص التعليمية للطفل. (8)

القسم الثاني: مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية للطفل. (8)

القسم الثالث: استمارة قياس مرحلة الخط القاعدي. (6)

القسم الرابع: الخطط التربوية الفردية والتعليمية. (5)

القسم الخامس: استمارة قياس مرحلة التطبيق. (ملحق 7)

3.6 برنامج مونتييسوري:

تم إعداد هذا البرنامج ليتناسب واحتياجات الطلبة المشاركين في الدراسة، وفقا للخطط التربوية ومستوى الأداء الحالي لكل مشترك، حيث صممت الجلسات التعليمية على طريقة وأسلوب مونتييسوري التعليمي، ولهذا الغرض، أعدت الباحثة الوسائل والأدوات اللازمة وهي:

- مجموعة الحروف الخشبية، والتي تم تصميمها خصيصا لغرض هذه الدراسة، وهي مجموعة الحروف العربية بكامل أشكالها التي تأتي بها في الكلمات، مصنوعة من الخشب، تم تفرغها بطابعة ليزر خاصة بالخشب.

- سجاد صغير الحجم

- بطاقات تدل على المفردات ملونة، ومطبوعة بجودة عالية.

- بطاقات مطبوعة بخط كبير وغامق (72)، بالمفردات المراد تعليمها للطفل، ،على كرتون ملون، ومغلف بغلاف حراري.

- مجسمات واقعية لأشياء مراد تعلمها.

وكانت أهداف البرنامج كالتالي:

1. أن يوظف الطفل بعض المفردات في قسم الحياة العملية، توظيفاً سليماً له معنى.
2. أن يوظف الطفل بعض المفردات في قسم الحواس، توظيفاً سليماً له معنى.
3. أن يوظف الطفل بعض المفردات في قسم الجغرافيا، توظيفاً سليماً له معنى.
4. أن يوظف الطفل بعض المفردات في قسم الثقافة، توظيفاً سليماً له معنى.
5. أن يوظف الطفل بعض المفردات في قسم اللغة، توظيفاً سليماً له معنى.

بناءً على الخطط التربوية الفردية ملحق (9)، ومقياس مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية، وكذلك استمارة تسجيل استجابات الطلبة للمفردات الوظيفية خلال فترة الخط القاعدي، تم تصميم مجموعة من الخطط التعليمية لكل مشترك، والتي فيها الأهداف قصيرة المدى التي تلبي معالجة نقاط الضعف التي تم تشخيصها لدى المشتركين، وهذه الخطط، صممت بأسلوب مونتيسوري، حيث تراعي الاحتياجات والقدرات العقلية عند الطلبة، وتقدم لكل مشترك المفردات التي تبين أنه يفتقر إليها.

وعلى ضوء هذه الخصائص، تم بناء خططهم التعليمية، ومراعاة الفروق فيما بينهم، ومحاولة تعديل سلوك الطلبة الذين يظهرون نقص في بعض السلوكيات التي يحتاجها البرنامج، حيث أن فلسفة مونتيسوري قائمة على تعليم الطفل الاحترام، والمحبة والسلام، وكذلك التنظيم والترتيب، وبناء وازع داخلي لحب التعلم والمعرفة.

وفي مرحلة التطبيق تم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك احتياجاتهم والطرق المحببة لهم في التعليم، ومن ثم تدريسهم المفردات بطريقة وأسلوب مونتيسوري، وبناءً على ذلك راعت الباحثة أثناء مرحلة التدخل خصائص كل طفل، فمنهم من احتاج عدد محاولات أكثر لاكتساب المفردة، ومنهم من احتاج عدد أقل، كما أن كل طالب وطالبة منهم كان يتميز في قسم ما عن آخر.

في مرحلة التدخل، وكذلك فترة التثبيت، كانت الجهود متكاملة بين الباحثة والمركز، فتم بناء برنامج مشترك بين الباحثة والمعلمة الأصيلة، واختصاصية النطق، فكانت المعلمة الأصيلة (الدائمة) تركز في أهدافها التعليمية ودروسها الأسبوعية في مواضيعها على المفردات التي يتم تدريسها في ذلك الأسبوع من قبل الباحثة، ثم يأتي دور اختصاصية النطق التي كانت تربط المفردات المتعلمة في جلساتها التدريبية مع الطلبة، الأمر الذي ساعد الطلبة على تثبيت المفردات وربطها، وتوظيفها في حياتهم العملية.

أما آلية التدريس إنشاء مرحلة التدخل، فكانت تعتمد الباحثة 5 محاولات لكل طفل في الجلسة لتدريس المفردة الواحدة، ويتم رصد عدد المحاولات الناجحة في استمارة تسجيل مرحلة التدخل، ثم تجمع عدد المحاولات جميعها في كل قسم، وتقسم على العدد الكلي، ثم تضرب النتيجة ب100، وهكذا يتم استخراج النسبة المئوية لعدد المحاولات الناجحة.

أما في مرحلة التثبيت، فقد تم اختبار الطلبة في المفردات التي استطاعوا تذكرها بعد الجلسة بأسبوع، بعد عرضها عليهم عن طريق البطاقات المصورة وبطاقات المفردات المكتوبة، ثم يرصد لكل طفل عدد المفردات التي عرفها، بعد ذلك تجمع عدد المفردات في كل قسم وتقسم على عددها الكلي، وبذلك تستخرج النسبة المئوية للمفردات التي اكتسبها كل طفل في كل قسم من أقسام مونتيسوري، ثم تجمع النسبة المئوية الكلية عن كل الأقسام.

3.7 متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل: طريقة مونتيسوري.
- المتغير التابع: المفردات الوظيفية التي اكتسبها الطفل.

3.8 صدق أدوات الدراسة:

تم عرض أدوات الدراسة على أهل الاختصاص والخبرة في مجال التدريس بطريقة مونتيسوري على مستوى عالمي، وأيضا في مجال علم النفس والتربية الخاصة، حيث أجمع 90% منهم على إنها صالحة لقياس ما بنيت له، وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة على الأدوات، وإعادة صياغتها بما يتناسب وهدفها، وبصورتها النهائية الموجودة في الملحق (5،4،7،6).

3.9 ثبات الإجراءات:

تم قياس ثبات إجراءات التطبيق من خلال ملاحظ مستقل من داخل المركز، وكانت هي المعلمة الأصلية، حيث تراجع الخطوات المرصودة في استمارة الملاحظ ملحق (10)، وتقارنها مع الأداء الحقيقي الذي تم في كل جلسة، حيث تم الحصول على ثبات الإجراءات تدريس كل قسم من أقسام مونتيسوري، بقسمة

مجموع الخطوات المطبقة على المجموع الكلي للخطوات كما في الخطة التعليمية وضربها في 100، ثم استخراج نسبة المجموع العام لجميع الأقسام.

جدول (3.1): ثبات إجراءات الباحثة

النسبة	عدد الخطوات المطبقة فعلياً	عدد الخطوات الكلي	القسم
80%	8	10	قسم الحياة العلمية
90%	9	10	قسم الحواس
80%	8	10	قسم الجغرافيا
90%	9	10	قسم الثقافة
90%	9	10	قسم اللغة
86%	43	50	المجموع

وبناء على الجدول أعلاه، فإن نسبة ثبات إجراءات الباحثة أثناء تطبيق الدراسة، هي 86% وهي نسبة جيدة، وبذلك يمكننا التأكد بأن الباحثة كانت تقوم بمعظم الخطوات وفق طريقة مونتيسوري في الخطط التعليمية.

3.10 إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، بهدف الاستفادة منه.
- إعداد أدوات الدراسة.

- عرض الأدوات على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في كل من التربية الخاصة وأساليب التدريس وعلم النفس.
 - تعديل أدوات الدراسة بشكلها النهائي.
 - الحصول على كتاب تسهيل المهمة من عمادة الدراسات العليا، قسم التربية لإجراء الدراسة خلال العام (2017/2018)
 - تقديم الكتاب لجبل النجمة، وموافقهم لإجراء الدراسة.
 - عقد ورشة عمل للعاملين في جبل النجمة للتعريف بمونتيسوري، وفلسفتها وذلك بناء على طلب الإدارة.
 - اختيار 6 طلاب من طلاب جبل النجمة.
 - تحديد المفردات المراد تدريسها.
- قامت الباحثة في بداية الدراسة بعمل استبيان لأولياء الأمور والمعلمين والمعلمات في جبل النجمة ملحق (10) وذلك لاختيار أكثر المفردات الوظيفية أهمية بالنسبة لاحتياجات الطفل، والتي تساعد في التواصل مع النطاق الاجتماعي مع من حوله، وبناء على نتائج هذا الاستبيان تم انتقاء أعلى النسب المئوية للمفردات، والتي بلغت حوالي 24 مفردة ، متوزعة حسب مناطق وأقسام مونتيسوري، ورعي فيها مبدأ الشمولية والأهمية للطفل، ومن الأهمية لفت النظر أنه بالإمكان الاستمرار مع الطلبة بعد تحقيق أهداف هذه الدراسة مع مجموعة أخرى من المفردات.
- بناء جدول المفردات الوظيفية المراد تعليمها خلال الدراسة.
 - تعبئة صحيفة السلوك المدخلي لكل طفل، وتصميم الخطط التربوية الفردية والتعليمية.
 - بناء البرنامج التعليمي القائم على طريقة مونتيسوري.
 - البدء بجلسات.
 - رصد بيانات الخط القاعدي.
 - مرحلة التدخل والتثبيث وتدريب الطلبة بطريقة مونتيسوري، وفي كل جلسة من الجلسات تم رصد بيانات مرحلة التدخل والتثبيث.

3.11 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام طريقة استخراج النسب المئوية لكل طفل في كل مرحلة من مراحل الدراسة (الخط القاعدي، والتطبيق)، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث كانت هذه الطريقة الإحصائية هي الأنسب لمعرفة فاعلية البرنامج المطبق.

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة وتحليلها:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر طريقة مونتييسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا بدرجة متوسطة وبسيطة بعض المفردات الوظيفية، ومقارنة أثر هذه الطريقة بين كلا الدرجتين (المتوسطة، والبسيطة)، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق طريقة مونتييسوري على مجموعة من الطلبة وعددهم (6)، (3) من الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة، و(3) منهم من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وذلك لإكسابهم بعض المفردات الوظيفية التي تم اختيارها بناء على أهميتها ووظيفتها في تسهيل حياة الطفل، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة تصميم التقصي المتعدد، وذلك لتوضيح العلاقة بين طريقة مونتييسوري وإكساب الطلبة الكلمات الوظيفية للطلبة المعوقين عقليا.

ويتناول هذا الفصل نتائج تطبيق الدراسة التي قامت بها الباحثة، حيث سيتم الإجابة عن السؤال الآتي:

■ السؤال الأول: ما فاعلية طريقة مونتييسوري في إكساب الطلبة المعوقين عقليا بعض المفردات

الوظيفية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، تم توضيح نتيجة كل طالب في العينة على حدا، وبيان النسبة المئوية لكل قسم من أقسام مونتييسوري، ومعرفة نسبة الاستجابات الصحيحة التي حققها في كل قسم خلال مرحلة التدخل (التدريس)، كذلك تم توضيح النسبة المئوية النهائية التي تم الحصول عليها في مرحلة التثبيت.

كذ تم توضيح الفرق بين النسب المئوية الصحيحة بين الطلبة المعوقين عقليا من الدرجة المتوسطة والبسيطة.

وفيما يلي توضيح لهذه النتائج لكل منهم:

الطفل (ي)

الطفل (ي) تمكن من اكتساب نسبة جيدة من المفردات، وتمايز أدائه في كل قسم عن الآخر، فلقد أبدى الطفل ي اهتمام ودافعية كبيرة في قسم الثقافة، مقارنة مع قسم الثقافة العملية والحواس والجغرافيا، وبينما ظهرت نسبة استجابته في قسم اللغة أقل من باقي الأقسام، وهذا الجدول يوضح نسبة الاستجابة الصحيحة بالنسبة لعدد المحاولات الناجحة من العدد الكلي للمحاولات، يليه جدول يوضح النسبة النهائية اثناء مرحلة الثبات.

جدول (4.1): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفل (ي) في مرحلة الثبات

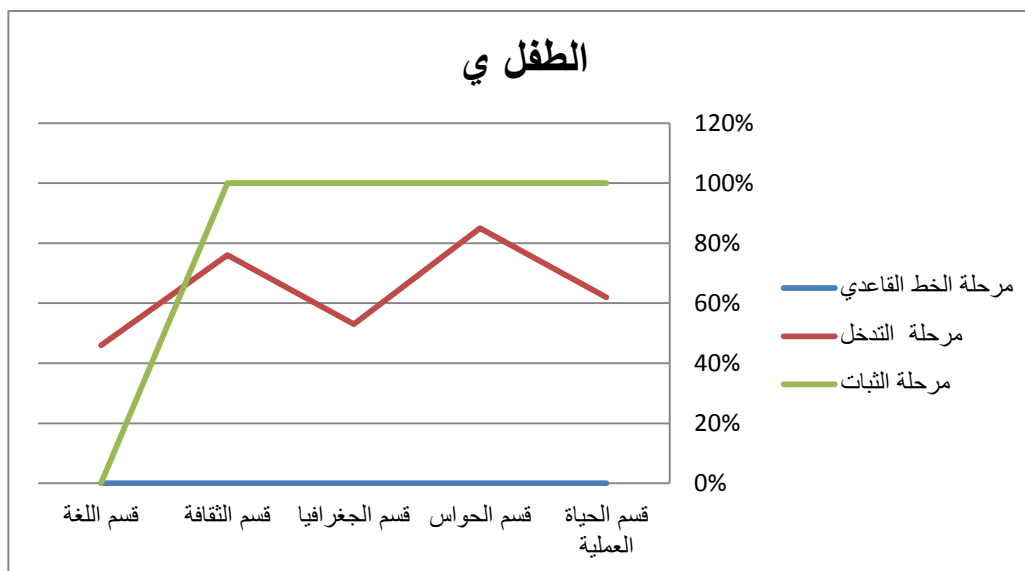
القسم*	عدد المحاولات الناجحة	عدد المحاولات الكلي	نسبة الاستجابة الصحيحة*
قسم الحياة العملية	25	40	62%
قسم الحواس	17	20	85%
قسم الجغرافيا	8	15	53%
قسم الثقافة	19	25	76%
قسم اللغة	7	15	46%

جدول(4.2): يوضح عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية

القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	8	100%
قسم الحواس	4	4	100%
قسم الجغرافيا	3	3	100%
قسم الثقافة	5	5	100%
قسم اللغة	3	2	66.66%
المجموع الكلي	23	22	95.65%

ففي قسم الحياة العملية عند الخط القاعدة كانت نسبة استجابته الصحيحة (٠)، واثناء مرحلة التدريس والتدخل بلغت نسبة استجابته الصحيحة موزعة على عدد من المحاولات يبلغ ٥ مرات لكل مفردة ، فقد بلغت النسبة (62%)، وفي مرحلة الثبات، استطاع الطفل (ي) اتقان جميع المفردات وبذلك بلغت النسبة (100%)، أما في قسم الحواس فقد بلغت نسبة الاستجابة الصحيحة اثناء التدخل (التدريس بطريقة مونتيسوري) 85%، بعد أن كانت صفر في مرحلة الخط القاعدي، وفي مرحلة الثبات استطاع الطفل ي الوصول إلى نسبة 100%، وفي قسم الجغرافيا كانت نسبة الاستجابات الصحيحة لديه 53%، في مرحلة التدخل، بعد أن كانت صفر في الخط القاعدي، واستطاع بلوغ نسبة 100% في مرحلة الثبات، وكذلك الحال بالنسبة لقسم الثقافة والذي حقق فيه الطفل ي أعلى نسبة، فقد كان يبدي اهتمام ودافعية في جلسات التعلم بطريقة مونتيسوري في قسم الثقافة، أكثر من باقي الأقسام، وبذلك حقق نسبة 76% اثناء مرحلة التدخل، و100% في مرحلة الثبات، أما قسم اللغة فقد كانت الأقل نسبة بين الأقسام، فقد حقق 46% في مرحلة التدخل، واستطاع اكتساب مفردتين وتوظيفها وظيفيا من مفردات قسم اللغة، وبذلك حقق نسبة 66.66%، في مرحلة الثبات، وبذلك استطاع الطفل ي تحقيق نسبة 95.65%، في جميع الأقسام معا.

الشكل (4.1): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفل (ي)



الطفلة (س)

(الطفلة س) استطاعت اكتساب معظم المفردات، وقد بات من الواضح التطور الذي حققته الطفلة س من تقدم نسبة إلى مرحلة الخط القاعدي الذي بلغت نسبته الكلية 0%، احتاجت الطفلة س عدد محاولات أكثر في بعض المفردات في قسم الحياة العملية، وكذلك في قسم الحواس، بينما أظهرت نسبة مئوية جيدة في أقسام أخرى بالنسبة لعدد مرات المحاولات الناجحة على العدد الكلي للمحاولات، وذلك كما في الجدول التالي.

جدول (4.3): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة س في مرحلة التدخل

القسم*	عدد المحاولات الناجحة	عدد المحاولات الكلي	نسبة الاستجابة الصحيحة*
قسم الحياة العملية	18	40	45%
قسم الحواس	9	20	45%
قسم الجغرافيا	8	15	53%
قسم الثقافة	19	25	76%
قسم اللغة	12	15	80%

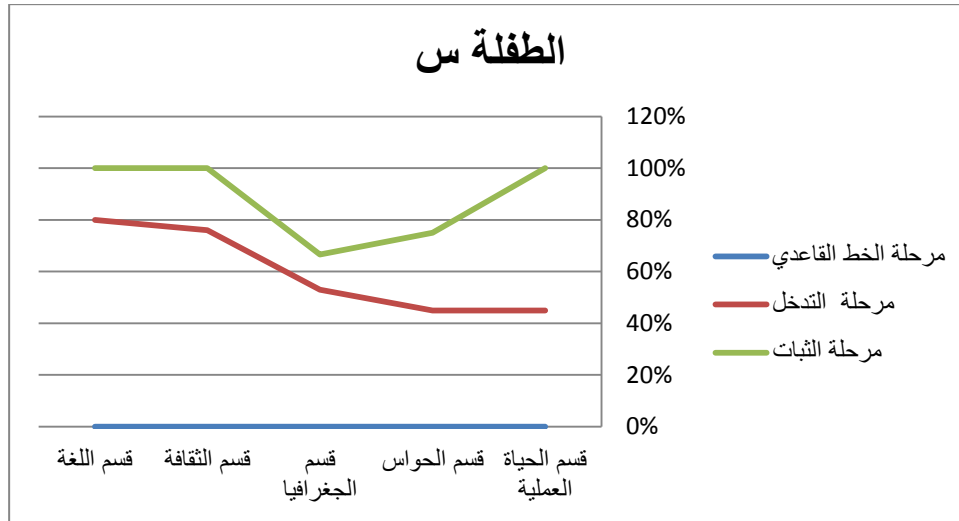
جدول (4.4): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة س في مرحلة الثبات

القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	8	100%
قسم الحواس	4	3	75%
قسم الجغرافيا	3	2	66.66%
قسم الثقافة	5	5	100%
قسم اللغة	3	3	100%
المجموع الكلي	23	21	91.30%

في قسم الحياة العملية استطاعت الطفلة س تحقيق نسبة 45%، من الإجابات الصحيحة نسبة لعدد مرات المحاولات الناجحة على عدد المحاولات الكلي، وفي مرحلة التثبيت، حققت في هذا القسم نسبة 100% وهذا يعود إلى الاجراءات التي كانت المعلمة الاصلية تتبناها مع الطلبة خلال فترة التعلم، كذلك لتركيز اخصائية النطق على المفردات التي تم تعلمها واستغلال هذه الجلسات في تثبيت هذه المفردات. وأيضا في قسم الحواس فقد بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل 45%، وفي مرحلة الثبات 75%، حيث استطاعت اتقان 3 مفردات من أصل 4، وفي قسم الجغرافيا بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل 53%، وفي مرحلة الثبات، وصلت النسبة 66.66%، حيث تمكنت من مفردتين من أصل 3 مفردات، وفي قسم الثقافة بلغت النسبة في مرحلة التدخل 76%، أما في مرحلة التثبيت فقد استطاعت تحقيق نسبة 100% ، حيث اتقنت جميع المفردات البالغ عددها 3. أما قسم اللغة فقد بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة 80%، وهي الأعلى بين كل الأقسام، واتضح ذلك أيضا اثناء جلسات التعلم، حيث كانت تبدي دافعية كبيرة في هذه الجلسات واتقنت الأهداف المطلوبة في الخطط التعليمية، وبذلك فقد حققت نسبة إجمالية بلغت، 91.3%.

وهذا الرسم البياني يوضح التغيير في المراحل الثلاثة:

شكل (4.2): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (س)



الطفل (ع)

استطاع الطفل (ع) اكتساب جميع المفردات التي تم إدراجها في البرنامج، وتدريسها للطلاب، حيث حقق نسبة عالية في مرحلة ثبات المفردات، ولقد تبين أن عدد المحاولات الناجحة التي كان يحققها خلال الجلسات التعليمية بلغت نسبة مرتفعة أيضاً، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل.

جدول (4.5): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة (ع) في مرحلة التدخل

القسم*	عدد المحاولات الناجحة	عدد المحاولات الكلي	نسبة الاستجابة الصحيحة*
قسم الحياة العملية	32	40	%80
قسم الحواس	14	20	%70
قسم الجغرافيا	10	15	%66.66
قسم الثقافة	21	25	%84
قسم اللغة	9	15	%60

جدول (4.6): يوضح عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية

القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	8	%100
قسم الحواس	4	4	%100
قسم الجغرافيا	3	3	%100
قسم الثقافة	5	5	%100
قسم اللغة	3	3	%100
المجموع الكلي	23	23	%100

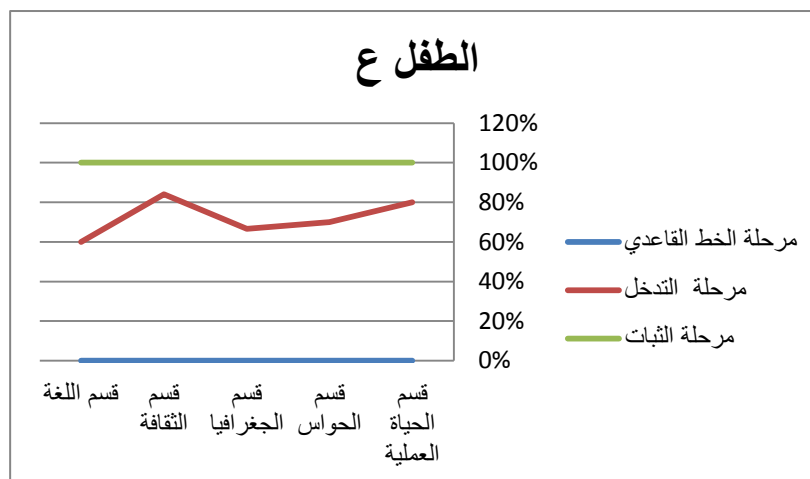
يشير الجدول (4.5) أن الطفل عمر استطاع تحقيق نسبة 80% في مرحلة التدخل في قسم الحياة العملية، وفي مرحلة الثبات كما في الجدول (4.6) استطاع الوصول إلى نسبة 100%، بينما في قسم الحواس استطاع تحقيق نسبة 70% في مرحلة التدخل و 100% في مرحلة الثبات، وهذا يوضح ارتفاع النسبة عن مرحلة الخط القاعدي والتي كانت نسبتها ٠٠.

كذلك الحال بالنسبة للجغرافيا، والتي كانت نسبتها في مرحلة الخط القاعدي صفر، وفي اثناء مرحلة التدخل وصلت النسبة إلى 66.66% وفي مرحلة الثبات استطاع عمر الوصول إلى نسبة 100% حيث اكتسب جميع المفردات التابعة لهذا القسم.

في قسم الثقافة بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة الخط القاعدي صفر، وفي مرحلة التدخل وصلت النسبة إلى 84%، أما في مرحلة الثبات فقط وصلت إلى 100%، كذلك الحال بالنسبة لقسم اللغة والذي كانت نسبة الاستجابات الصحيحة فيه 0%، وفي مرحلة التدخل وصلت إلى 60%، واثناء مرحلة الثبات تم تحقيق الهدف وإتقان جميع المفردات، وبذلك وصلت النسبة إلى 100%.

وهذا يتضح جلياً من خلال الرسم البياني التالي:

شكل (4.3): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ع)



الطفلة (ن)

استطاعت الطفلة (ن) تحقيق تطور متوسط بالنسبة لما كانت عليه في الخط القاعدي، حيث كانت نسبة استجاباتها الصحيحة 0%، وفي مرحلة الثبات، اكتسبت الطفلة ن 14 مفردة من أصل 23، وبذلك فقد وصلت النسبة إلى 60% والجدول التالي يوضح بالتفصيل مراحل تطورها في كل قسم.

جدول (4.7): مراحل تطور الطفلة (ن)

القسم	عدد المحاولات	عدد المحاولات الكلي	نسبة الاستجابة الصحيحة
قسم الحياة العملية	11	40	27.5%
قسم الحواس	4	20	20%
قسم الجغرافيا	6	15	40%
قسم الثقافة	7	25	28%
قسم اللغة	3	15	20%

جدول(4.8): يوضح عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية

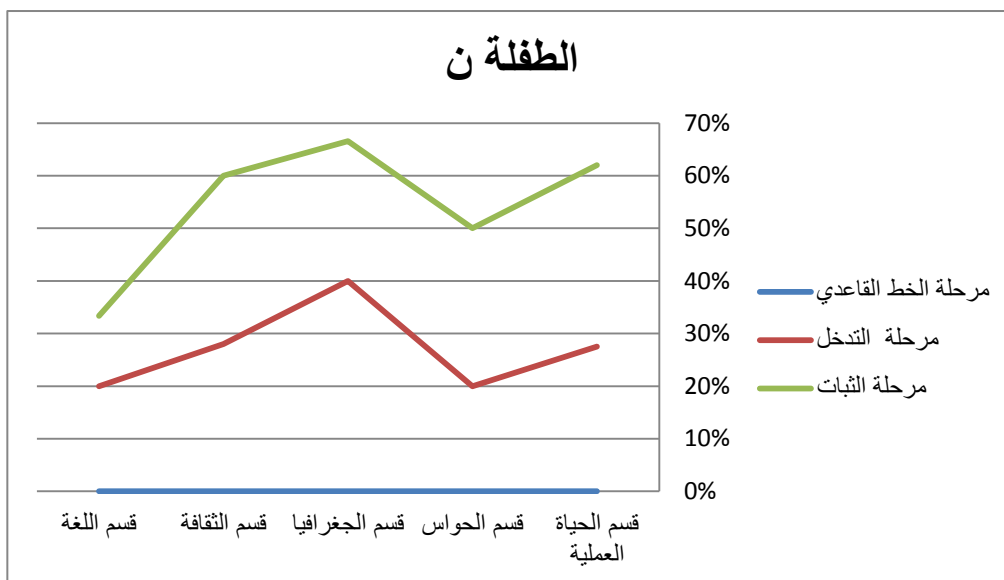
القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	5	62%
قسم الحواس	4	2	50%
قسم الجغرافيا	3	2	66.66%
قسم الثقافة	5	3	60%
قسم اللغة	3	1	33.33%
المجموع الكلي	23	14	60.86%

الطفلة نعم أظهرت نسبة استجابة صحيحة في الخط القاعدي تساوي وذلك في قسم الحياة العملية صفر، أما في مرحلة التدخل والتدريس بطريقة مونتيسوري، فقد وصلت نسبة الإجابات الصحيحة عند الطفل 27.5% كما في الجدول (4.7)، وفي مرحلة الثبات كما في الجدول (4.8) استطاعت اكتساب 5 كلمات من أصل 8، وبذلك بلغت النسبة 62%، وفي قسم الحواس كانت نسبة الاستجابات الصحيحة صفر، ثم بلغت 20% في مرحلة التدخل، ووصلت إلى 50% في مرحلة الثبات، حيث استطاعت اكتساب مفردتين من أصل 4.

أما في قسم الجغرافيا فقد وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل 40% بعد أن كانت 0% في مرحلة الخط القاعدي، وفي مرحلة الثبات استطاعت الوصول إلى نسبة 66.66%، حيث اكتسبت مفردتين من أصل 3، أما في قسم الثقافة فقد نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل 28%، وفي مرحلة الثبات، 60%، وفي قسم اللغة وصلت نسبة استجاباتها الصحيحة إلى 20% في مرحلة التدخل، و33% في مرحلة الثبات، أي اكتسبت مفردة واحدة من أصل 3 مفردات.

وبذلك فقد حققت الطفلة ن نسبة استجابات صحيحة في مرحلة الثبات بشكل إجمالي 60.86%، وهذا ما يوضحه الرسم البياني الآتي:

شكل (4.4): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ن)



الطفل (س)

الطفل (س) كانت نسبة استجابته الصحيحة في كل الأقسام خلال مرحلة الخط القاعدي 0%، وخلال جلسات التعلم، بدأ يظهر تطور ملموس، وذلك كما في الجداول التالية، الذي يظهر نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلتي التدخل والثبات.

جدول (4.9): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة (س) في مرحلة التدخل

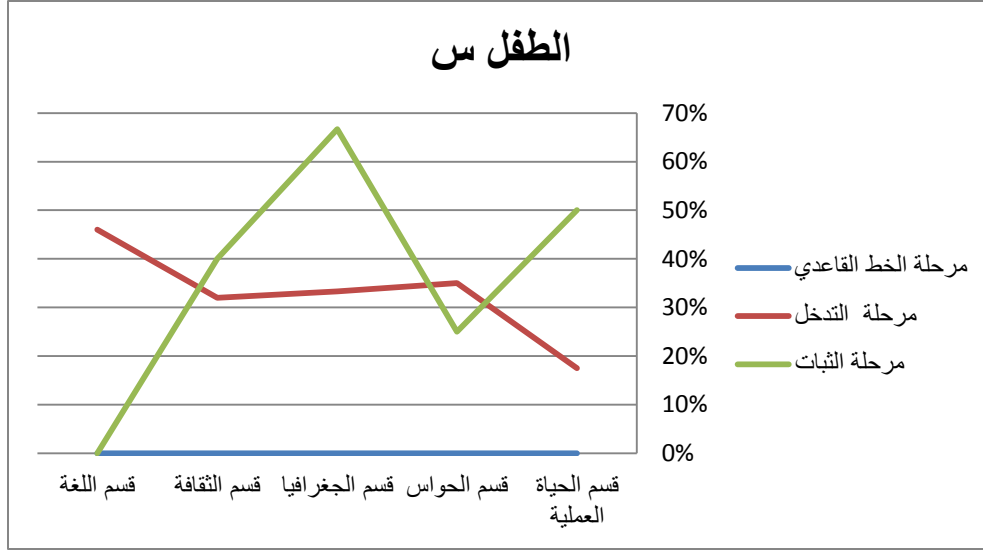
القسم*	عدد المحاولات الناجحة	عدد المحاولات الكلي	نسبة الاستجابة الصحيحة*
قسم الحياة العملية	7	40	17.5%
قسم الحواس	7	20	35%
قسم الجغرافيا	5	15	33.33%
قسم الثقافة	8	25	32%
قسم اللغة	7	15	46%

جدول(4.10): يوضح عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية

القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	4	50%
قسم الحواس	4	1	25%
قسم الجغرافيا	3	2	66.66 %
قسم الثقافة	5	2	40 %
قسم اللغة	3	2	66.66 %
المجموع الكلي	23	22	95.65 %

فيشير الجدول (4.9) إلى أن نسبة الاستجابات الصحيحة خلال مرحلة التدخل في قسم الحياة العملية قد وصلت إلى (17.5%) ، وفي مرحلة الثبات كما في الجدول (4.10) استطاع الوصول إلى (50%)، فقد اكتسب 4 مفردات من أصل 8 في هذا القسم، أما في قسم الحواس فقد بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل (35%)، وفي مرحلة الثبات وصلت النسبة إلى (25%)، وبذلك يكون قد اكتسب مفردتين من أصل 3، وفي قسم الجغرافيا، بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة إلى 33.33٪، وفي مرحلة الثبات وصلت النسبة إلى 66%، وبذلك فقد اكتسب 2 من أصل 3 مفردة، وفي قسم الثقافة فقد وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل إلى 32% ، وفي مرحلة الثبات وصلت النسبة إلى 40% ، حيث اكتسب 5 مفردات من أصل 5، أما في قسم اللغة فقد وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة إلى 46% في مرحلة التدخل، وإلى 66.66% في نسبة الثبات، وبذلك فقد اكتسب مفردتين من أصل 3. وهذا الرسم البياني يوضح مراحل التطور في المراحل الثلاثة:

شكل (4.5): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفل (س)



الطفلة

(ح)

تعد الطفلة (ح) من الأطفال الذين أظهروا تقدم بطيء في اكتساب المفردات، حيث اكتسبت 9 مفردات من أصل 23 مفردة، حيث كانت نسبة الاستجابات الصحيحة لديها في مرحلة الخط القاعدي 0%، وفي مرحلة الثبات وصلت النسبة إلى 39%، وتشير الجداول أدناه إلى التطور الذي تم في كل مرحلة وفي كل قسم بالتفصيل كما يلي:

الجدول (4.11): يوضح الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة ح في مرحلة التدخل

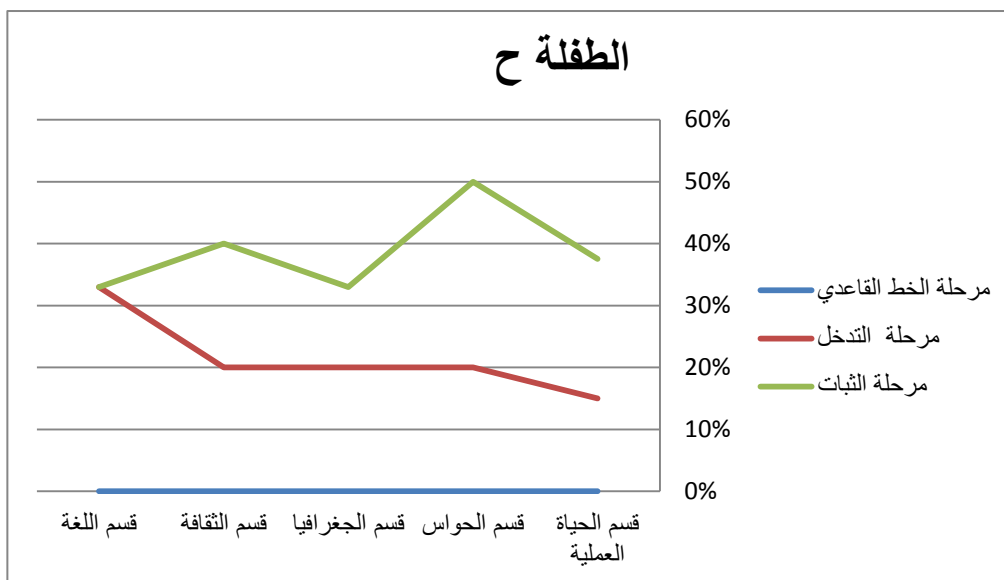
القسم*	عدد المحاولات	عدد المحاولات	نسبة الاستجابة الصحيحة*
قسم الحياة العملية	6	40	15%
قسم الحواس	4	20	20%
قسم الجغرافيا	3	15	20%
قسم الثقافة	5	25	20%
قسم اللغة	5	15	33%

جدول (4.12): يوضح عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية

القسم*	العدد الكلي للمفردات	العدد الذي تم تثبيته	النسبة المئوية*
قسم الحياة العملية	8	3	37.5%
قسم الحواس	4	2	50%
قسم الجغرافيا	3	1	33%
قسم الثقافة	5	2	40%
قسم اللغة	3	1	33%
المجموع الكلي	23	9	39%

يتبين من خلال الجداول السابقة أن الطفلة ح تقدمت من 0% في مرحلة الخط القاعدي، إلى 15% في مرحلة التدخل، حيث اكتسبت 3 مفردات من أصل 8، وبذلك فقد وصلت إلى 37.5%، وفي قسم الحواس وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة إلى 20% في مرحلة التدخل، و50% في مرحلة الثبات، وبذلك فقد اكتسبت مفردتين من أصل 4، أما في قسم الجغرافيا فقد وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة في مرحلة التدخل إلى 20%، وفي مرحلة الثبات 33%، وبذلك فقد اكتسبت مفردة واحدة من أصل 3 مفردات، وفي قسم الثقافة وصلن نسبة الاستجابات الصحيحة إلى 20% في مرحلة التدخل، و40% في مرحلة الثبات، وبذلك فقد اكتسبت 2 مفردة من أصل 5، وفي قسم اللغة وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة إلى 33% في مرحلة التدخل، وكذلك الحال في مرحلة الثبات، أي اكتسبت مفردة واحدة من أصل 3. ويشير الرسم البياني التالي إلى مراحل التطور بيانياً:

شكل (4.6): يوضح التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ح)



تشير النتائج السابقة أن الطفل (ي) و(ز)، (ع) من ذوي الإعاقة العقلية ذي الدرجة البسيطة، كانت نسبة استجاباتهم أعلى من الطلبة (ح)، (ن)، (س) وهم طلبة إعاقة عقلية ذي درجة متوسطة، حيث زادت نسبة استجاباتهم الصحيحة عن مرحلة الخط القاعدي والذي كانت ٠، لكن مقارنة مع زملائهم من ذوي الإعاقة البسيطة، فإنهم أقل تطوراً واستجابة للتدريس بطريقة مونتيسوري لإكسابهم بعض المفردات الوظيفية، حيث اكتسبوا بعض المفردات البسيطة.

أما الطلبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فقد اكتسبوا معظم المفردات التي تم تدريسها بطريقة مونتيسوري، وذلك يعود للفروقات الفردية فيما بينهم، وكذلك لخصائصهم وقدراتهم المختلفة.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

يحتوي هذا الفصل على ما يلي:

- مناقشة النتائج
- التوصيات

5.1 مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين التدريس بطريقة مونتيسوري وإكساب الطلبة المعوقين عقليا بعض المفردات الوظيفية، وذلك بعد تمكن معظم الطلبة من أغلب المفردات التي تم إدراجها في هذه الدراسة، ويتضح ذلك فيما يأتي.

تدل النتائج التي أشرنا لها في الفصل السابق، أن معظم الطلبة استطاعوا اكتساب عدد جيد من المفردات التي تم تدريسها بطريقة مونتيسوري، ولا شك أن هناك اختلاف فيما بينهم في استجاباتهم في بعض الأقسام عن أخرى، فبعضهم كانت استجابته عالية في قسم الحواس، وآخر أظهر تميز في قسم الجغرافيا، وهناك من تميز في قسم الحياة العملية، وهذا نتيجة الفروق الفردية في بينهم، واختلاف خصائصهم التعليمية فيما بينهم.

وهذه النتيجة منسجمة مع دراسة الشندي (2015)، ودراسة غريب (2016)، ودراسة السيد (2016)، ودراسة حنفي ومحمد (2017).

وقد تطورت استجابات الطلبة عن مرحلة الخط القاعدي بشكل جيد نسبياً مقارنة مع النتيجة التي حصلوا عليها بعد إجراء الدراسة، فكلًا منهم تميز في قسم عن الآخر، ومنهم من استطاع تثبيت جميع المفردات، ومنهم من اكتساب جزء منها، لكن الجميع تقدم عن النسب المئوية الأولية (مرحلة الخط القاعدي) في مرحلة التدخل والتثبيت، فالطفل (ي) استطاع اكتساب جميع المفردات التي تم تدريسها له، باستثناء مفردة واحدة في قسم اللغة، والتي كانت نسبة استجابته فيها أقل من باقي الأقسام، فقد اكتسب 2 مفردة من أصل 3، وتشير نتائجه، أن قسم الحواس كان أعلى نسبة بين الأقسام، وقد استطاعت الباحثة تلمس ذلك أيضاً خلال الجلسات التعليمية، فكانت دافعية الطفل (ي) عالية جداً أثناء تدريس هذا القسم، وكان مبادر بشكل لافت للنظر أثناء التدريس بطريقة مونتيسوري، وكذلك أيضاً في قسم الثقافة، فكان اهتمامه واضح جداً، وهذا يتناغم مع النسبة المئوية التي حققها في هذا القسم، وتشير النتائج أن الطفل (ي) استفاد من البرنامج، واكتسب عدد من المفردات يبلغ 22 مفردة في مدة زمنية جيدة (شهرين)، وبعد عدد جلسات بلغ 25 جلسة وفي كل جلسة، كان يؤدي عدد من المحاولات لإتقان المهارة، وفي مرحلة التثبيت ظهرت استجابته النهائية 95.65%.

أما الطفلة (س)، فقد انتقلت إلى نسبة مئوية جيدة من مرحلة الخط القاعدي إلى مرحلة التدخل والتثبيت، فبعد أن وصلت نسبة استجاباتها الصحيحة في مرحلة الخط القاعدي بلغت 0%، فقد استطاعت اكتساب معظم المفردات، حيث اكتسبت 21 مفردة من أصل 23، والوصول إلى نسبة جيدة من إجمالي المفردات بلغت 91.3% وكانت أعلى النسب لها في قسم اللغة، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء مرحلة التدخل والتدريس بطريقة مونتيسوري، فقد كانت متميزة في قسم اللغة عن باقي الأقسام، وذلك لأنها كانت تتقن الحروف العربية، وتمتلك بعض المهارات اللغوية التي ساعدتها ودعمتها لاكتساب المفردات التي تم تدريسها في هذا القسم، على العكس من قسم الحياة العملية وقسم الحواس، التي أظهرت النتائج في مرحلة التدخل أنهن الأقل في النسب المئوية عن باقي الأقسام، وقد احتاجت الطفلة س عدد من الجلسات بلغ 25 جلسة، خلال مدة شهرين لاكتساب 21 مفردة من أصل 23.

وبالنسبة للطفل (ع) تطور أدائه، وارتفعت نسبة استجاباته الصحيحة من مرحلة الخط القاعدي والتي كانت 0%، إلى نسبة جيدة في مرحلة التدخل، ففي قسم الثقافة استطاع الوصول إلى نسبة 84% من الاستجابات الصحيحة، وهي الأعلى بين زملائه، وكذلك الأعلى من حيث الأقسام، فقد اكتسب جميع مفردات هذا القسم وبذلك فقد حقق نسبة 100%، في مرحلة الثبات، واستطاع اكتساب جميع مفردات هذا القسم، يليه قسم الحياة العلمية، حيث بلغت استجابته الصحيحة 80%، وتشير النتائج أن عدد المحاولات الناجحة الإجمالي كانت عالية لديه، ولذلك أحرز أعلى نسبة بين زملائه، فقد احتاج إلى 20 جلسة تعليمية، خلال مدة شهرين (فترة إجراء الدراسة)، وبذلك فقد حقق نسبة إجمالية من الاستجابات الصحيحة في مرحلة الثبات بلغت 100%، بذلك فقد اكتساب كل مفردات الدراسة.

أما الطفلة (ن) فقد حققت نسبة استجابات صحيحة في مرحلة الخط القاعدي بلغت 0%، وفي مرحلة التدخل وصلت نسبة الاستجابات الصحيحة في قسم الجغرافيا إلى 40%، وهي الأعلى بالنسبة لباقي الأقسام، فقد احتاجت الطفلة (ن) إلى عدد جلسات بلغ 30 جلسة، حيث كانت عدد المحاولات الناجحة التي تحققت في كل جلسة قليل، مما اضطر الباحثة إلى زيادة عدة الجلسات لها، لإعطائها فرصة لاكتساب المفردات، وبذلك فقد اكتسبت الطفلة ن 14 مفردة من أصل 23 مفردة، وقد بلغت نسبة الاستجابات الصحيحة لديها 60%.

وبالنسبة للطفل (س) فقد أشارت النتائج في مرحلة الخط القاعدي إنه حصل على نسبة 0%، أما في مرحلة التدخل فقد استطاع الوصول إلى نسبة 50% في قسم الحياة العملية، وبذلك يكون قد اكتسب 4 مفردات من أصل 8، أما في قسم الجغرافيا والثقافة، فقد أحرز أعلى نسبة بين الأقسام الأخرى وهي 66.66%، في حين أن قسم الحواس كان الأقل 25%، أي أنه اكتسب مفردة واحدة من أصل 4 مفردات، ويكون مجموع ما اكتسبه الطفل س في نهاية البرنامج 11 مفردة.

أما الطفلة (ح) فقد تطور أدائها من 0% في مرحلة الخط القاعدي، إلى 39% نهاية البرنامج، فقد استطاعت اكتساب 9 مفردات من أصل 24 مفردة، حيث أنها أبدت تقدم واضح في قسم الحواس والثقافة، وباقي الأقسام لم تكن دافعيته نحو التعلم كثيرة، فكانت محاولاتها الناجحة قليلة أثناء مرحلة التطبيق، الأمر الذي أدى إلى تدني نسبة استجاباتها الصحي.

بعد الاطلاع على نتائج الأطفال في مناقشة السؤال الأول، تبين للباحثة أن الأطفال الذين لديهم إعاقة عقلية متوسطة كانت نتائجهم منخفضة نسبياً، مقارنة مع الأطفال الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة، فهم أكثر استفادة من البرامج اللغوية التي تقدم في مراكز تأهيل ذوي الإعاقة، بالإضافة للمهارات الحياتية والعملية التي يدرّبونهم عليها، لكن رغم ذلك فقد تقدم الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة بنسب جيد مقارنة مع قدراتهم العقلية ونسب ذكائهم المنخفضة، هذا الأمر يدعم ضرورة إدخال فلسفة مونتيسوري في النظام التأهيلي والتدريبي لذوي الإعاقة، خصوصاً في تعليم المهارات الحياتية والعملية، حيث أن هناك فصول وأقسام في طريقة مونتيسوري تشتمل على كل المهارات التي يحتاجها الطفل في حياته العملية، تعلمهم وتساعدهم بطريقة تعتمد على الذات والحافز الداخلي، الأمر الذي ينمي في نفس الطفل الاعتماد على الذات وعدم الاتكال على الغير، وبذلك يصبح ذوي الإعاقة عنصر فاعل في مجتمعه، لا يشكل عبأ على المجتمع.

5.2 التوصيات:

- في ضوء النتائج التي تم الوصول إليها في الدراسة، فإن الباحثة توصي بعدد من التوصيات، منها:
- إعداد دليل مصوّر حول أنشطة مونتيسوري، وطرق التدريس بها، للعاملين في غرف المصادر، ومراكز تأهيل ذوي الإعاقة.
- إدخال فلسفة مونتيسوري في مراكز التأهيل والرعاية لذوي الإعاقة خصوصاً الإعاقة العقلية.
- تدريب العاملين والمدرّبين في مراكز تأهيل ورعاية ذوي الإعاقة على التدريس بطريقة مونتيسوري.
- ضرورة توعية أسر الأطفال المعوقين وتوعيتهم، وتنقيفهم، وتعليمهم كيفية التعامل مع طفلهم حسب فلسفة مونتيسوري.
- ضرورة إقامة مؤسسات معتمدة عالمياً لتدريب المعلمين والعاملين في مجال التربية الخاصة وفق فلسفة مونتيسوري، بشهادات معتمدة عالمياً.
- ضرورة طرح احتياجات نظام مونتيسوري من وسائل وأثاث في السوق المحلي.

المراجع:

المراجع العربية:

- أباطة، امال (2007). اضطرابات التواصل وعلاجها. ط2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، عبد التواب (2006). إجراءات تعليمية يستخدمها معلمي التربية الفكرية في تعليم وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً. نموذج خطة مقترحة. المكتبة الإلكترونية.
- إبراهيم، علاء عبد الباقي (2000). الأطفال المعوقون رعاية وعلاج. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- ابن منظور الأفرقي (1993). لسان العرب. ط 3، الجزء الثالث، عالم الكتب.
- أبو فضالة، عبد الرحيم (2009). دراسة في واقع المعاقين في المجتمع الفلسطيني - أهداف وطموحات. الإدارة العامة للتخطيط والدراسات، وزارة الشؤون الاجتماعية، فلسطين.
- أبو هزيم، مها (2011). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية مونتيسوري في اكتساب المهارات اللغوية لدى تلاميذ رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية، الأردن.
- أحمد، سهير كمال (1999). الصحة النفسية والتوافق. مركز الإسكندرية للكتاب.
- أحمد، عقيلي محمد (2009). أثر برنامج تدريبي في اللغة العربية على تنمية بعض مهارات التعبير اللغوي الوظيفي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلد25، ع2، 355 - 458.
- أحمد، عنتر أحمد (2014). فعالية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر. مج 6، ع 17، 355 - 399.
- البحيري، عبد الرقيب أحمد (2003). برامج التدخل العلاجي للمتخلفين عقلياً في ضوء نموذج الدعم 28 - (I L E P). المؤتمر السنوي التاسع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي

الحادي عشر لعلم النفس، برنامج المؤتمر وملخصات الأبحاث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 27-29 يناير.

- التلواني، (2015). ماذا تعرف عن منهج مونتيسوري. موقع تعليم جديد، تم الاسترجاع بتاريخ: 2017/12/10م، متاح عبر الرابط: <https://www.new-educ.com>.

- جغبوب، سورية (2012). قضايا اللسانيات العربية الحديثة بين الأصالة والمعاصرة من خلال كتابات أحمد مختار عمر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف (الجزائر).
- حافظ، وحيد السيد (2001). بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.

- حسن، أسامة عبد المنعم (2014). فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات النطق وأثره في خفض السلو الإنسحابي لدى عين من الأطفال المعافين عقلياً (القابلين للتعلم). رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث العربية، مصر.

- حمودة، سليمان (2014). فاعلية برنامج قائم على بعض استراتيجيات تعلم اللغة لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، كلية التربية.

- حنفي، مها كمال؛ محمد، يارا إبراهيم (2017). فاعلية وحدة جغرافية مقترحة قائمة على مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات قراءة الخريطة لطفل الروضة. - مصر. مج 33 ، ع2، 573 - 643.

- الخصاونة، محمد أحمد؛ أبو شعيرة، خالد محمد؛ غباري، ثائر أحمد (2010). التربية الخاصة بين التوجيهات النظرية والتطبيقية. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

- الخطيب، جمال (1992). تعديل سلوك الأطفال المعوقين (دليل الآباء والمعلمين). عمان.
- خليفة، وليد السيد؛ عيسى، مراد علي (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي النظريات - المفاهيم - البرامج. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا النشر.

- رشا إبراهيم السيد (2016). فاعلية برنامج حركي لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى الطفل المعاق عقلياً باستخدام منهج مونتيسوري. مجلة الإرشاد النفسي - مصر، ع 46، 523 - 575.
- رمضان، فاطمة سعيد (2014) بتصميم برنامج قائم على أنشطة منتسوري، وقياس فاعليته في تحسين التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رونلد تيلور وآخرون (2010). الإعاقة العقلية: الماضي الحاضر المستقبل. ترجمة مصطفى محمد قاسم، عمان: دار الفكر.
- الريدي، هويدة (2013). الإعاقة الفكرية في ضوء النظريات المختلفة وتطبيقاتها التربوية. الرياض: دار الزهراء.
- الزهراني، هدى حسن والحريشي، منيرة عبد العزيز (2013). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على الدمج بين العمليات المعرفية وما وراء المعرفية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 139.
- الزيود، نادر فهمي (2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً. عمان: دار الفكر.
- سامي، صلاح غريب (2016). فاعلية برنامج قائم على طريقة منتسوري لتحسين مهارات السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم جامعة عين شمس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سليمان، عبد الرحمن (2012). معجم مصطلحات الإعاقة العقلية (إنجليزي - عربي). القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. ج ٣. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- السيد، حنان سمير (2015). الصحة النفسية والإرشاد والتوجيه النفسي. القاهرة: بيان المعرفة للنشر.
- السيد، رشا ابراهيم (2016). فاعلية برنامج حركي لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى الطفل المعاق عقليا باستخدام منهج مونتييسوري. مجلة الارشاد النفسي - مصر. ع 46، 523 - 573.
- شاكراً، حمدي (2005). التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن؛ وجاب الله، سيد؛ وبحيري، عطاء؛ وزغاري محمد (2018). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. مج 3، ع 1، 96 - 128.
- الشخص، عبد العزيز (2007). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، القاهرة: مكتبة الطبري.
- شقير، زينب محمود (2000). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين الخصائص - صعوبات التعلم - البرامج - التأهيل. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الشناوي، محمد محروس (1997). العلاج السلوكي الحديث. أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- شندي، شيماء محمد (2015) تصميم برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة باستخدام طريقة منتسوري لدي طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- صبري، عوض بدر (2015) قياس أثر برنامج قائم على أنشطة منتسوري وأثره على تنمية مهارات اللغة والتفكير الابتكاري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- صليوة، سهى نونا (2005). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- طعيمة، رشدي (2004). المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطويرقي، تركية حمود (2013). برنامج تدريبي باستخدام أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال الذاتويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- الظاهري، قحطان أحمد (2005). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان: دار وائل للنشر.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). التخلف العقلي مفهوم، أسباب، خصائص. القاهرة: مؤسسة طبية للنشر.
- عباس، فاطمة (2015). فاعلية برنامج قائمة على أنشطة مونتيسوري لتحسين التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- عبد الحميد، أحمد مختار (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الحميد، محمد إبراهيم (2015). أنشطة الحياة اليومية كمدخل لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. مجلة دراسات الطفولة - جامعة عين شمس.
- عبد الرسول، فتحي (2008). التربية الخاصة لغير العاديين. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عبد الغفار، أحلام (2003). تربية المتخلفين عقليا. القاهرة: دار الفجر.
- عبد الغفار، أحلام رجب (2003). تربية المتخلفين عقليا. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- عبد الغني، زينب أحمد وآخرون (2007). برامج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات الثلاث الصم وضعاف السمع والمتخلفين عقليا وضعاف البصر في ضوء معايير الجودة، الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (2005). موسوعة مصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة اجتماعية - إعلامية - تربوية - طبية - نفسية. مركز إسكندرية للكتاب.
- عبد الله، عادل (2011). مدخل إلى التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.

- عبد المجيد، فايزة؛ وعبد اللطيف، سارة محمود؛ نصر، سناء (2015). دراسة مقارنة بين منهج مونتيسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة. دراسات الطفولة - مصر. مج 18 ، ع 68، 83 - 88.
- عبد المنعم، آمال (2006). الإرشاد النفسي الأسري. مكتبة زهراء الشرق.
- عبد النبي، السيد (2004). الأنشطة التربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة/ مكتبة الأنجلو المصرية.
- العتيبي، بدر (2003). "استخدام إجراء التأخير الثابت في تطوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة". مجلة أكاديمية التربية الخاصة، ع2، 69 - 129.
- عريفيج، سامي (2000). مدخل إلى التربية. عمان: دار الفكر.
- العزة ، سعيد حسني (2002م): سيكولوجية النمو في الطفولة. الدار العالمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن. 14 -العناني ، حنان عبد الحميد (2002م): اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. عمان - الأردن.
- عسكر، عبد الله (2005). الاضطرابات النفسية لمراهقين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العناني، حنان (2010). اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية. ط2، عمان: الأردن دار الفكر للنشر والتوزيع.
- غالي، ياسمين فاروق (2013) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة مونتيسوري لتنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الغامدي، عائشة (2011). فاعلية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- فائزة يوسف عبد المجيد؛ وسارة محمود خالد عبد اللطيف، وسناء محمد نصر (2015). "دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور التابع لوزارة التربية والتعليم المصرية في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الروضة". دراسات الطفولة - مصر، مج 18 ، ع 68، 83 - 88.
- الفوزان، محمد؛ الرقاص، خالد (2009). أسس التربية الخاصة - الفئات - التشخيص - البرامج التربوية. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.
- فيحان، منى، مبارك، بندر (2008). "استخدام استراتيجية تدريس الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقليا"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 32، ج 1، ص 81 - 82.
- القحطاني، هنادي (2011). "فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع 35، ج 1، 685 - 716.
- القرزعي، عبد الله (2012). مايا مونتيسوري (1870 - 1952) فلسفة تربوية رائعة. تم الاسترجاع بتاريخ 2017/12/10م، متاح عبر الرابط: <http://child-trng.blogspot.com.eg>.
- القمش، مصطفى (2010). الإعاقة العقلية - النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الكحيمي، وجدان؛ وحمام، فادية كامل؛ وسعيد، علي أحمد؛ ومصطفى، سعيد (2003). الصحة النفسية للطفل والمراهق، الرياض: مكتبة الرشد.
- كفاقي، علاء الدين (2009). علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة. القاهرة: دار الفكر.
- الكندري، لطيفة (2004). تشجيع القراءة. الكويت: المركز الإقليمية للطفولة والأمومة.
- ليندي، ليزا فان (2010). د. ماريا مونتيسوري في البيت العربي. القاهرة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.
- ليندي، ليزا فان؛ عبید، سيلفيا (2015). الأنشطة الحسية (تطبيقات على مونتيسوري - مرحلة ما قبل المدرسة). القاهرة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

- المبرز، إبراهيم (2010)، التدريس الناجح لذوي الإعاقة العقلية، الرياض ، الشريف.
- متولي، محمد خليفة (2015). "مدخل منتسوري وأثره في إكساب بعض مهارات الحياة العملية لدى طفل الروضة من وجهة نظر الأمهات". مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر. مج 31 ، ع 4، 363 - 396.
- محمد ،خليفة إسماعيل (2015). مدخل مونتيسوري وأثره في تنمية مهارات الحياة العملية. مجلة كلية التربية بأسيوط، مج 31، ع4، 363 - 396.
- محمد، العربي (2003). فعالية التدريب على استخدام جداول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الإنسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- محمود، أحمد قطب (2003). دليل الأخصائي النفسي لقياس النفس وتعديل السلوك للأفراد المعاقين ذهنياً. أسيوط: مطبعة الجمعية النسائية.
- محمود، غادة (2008). فاعلية برنامج ارشادي للحد من صعوبات النطق والكلام لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المحيطب، يوسف (2012). فاعلية برنامج باستخدام أنشطة اللعب في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدارس الدمج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- مرسي، كمال إبراهيم (1999). مرجع في التخلف العقلي. الكويت: دار القلم.
- مصطفى، ولاء (2012). المعاقون فكرياً القابلين للتدريب. الرياض: دار الزهراء.
- مصطفى، ولاء؛ الريدي، هويدة (2011). الإعاقة الفكرية. الرياض: دار الزهراء.
- منظمة الصحة العالمية (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، الأوصاف الإكلينيكية. والدلائل الإرشادية التشخيصية، ترجمة

وحدة الطب النفسي، جامعة عين شمس، الإسكندرية: المكتب الإقليمي لشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية.

- المنير، راندا (2011). **برامج طفل الروضة وتنمية الابتكارية**. القاهرة: دار عالم الكتب.
- مها كمال حنفي، ويارا إبراهيم محمد (2017). "فاعلية وحدة جغرافية مقترحة قائمة على مدخل مونتيسوري في تنمية الحس الجغرافي وبعض مهارات قراءة الخريطة لطفل الروضة". مجلة كلية التربية بأسسيوط - مصر، مج 33، ع2، 573 - 643.
- المولى، أحمد محمد (2009). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الحياة وإدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- نصر، سهير أحمد (1999). **المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال التشخيص، والعلاج**. دار قباء للنشر.
- الهجرسي، أمل معوض (2002). **تربية الأطفال المعاقين عقلياً**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهويدي، زيد (2005). **الألعاب التربوية: استراتيجية لتنمية التفكير**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ويليام، أونيل (2006). **فلسفة مونتيسوري وطريقتها**. ترجمة: محمد الروسان، رسالة المعلم، الأردن، 76 - 81.
- يوسف، نضال آدم (2016). **دور البرامج التأهيلية في تنمية مهارات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وعلاقته بتكيفهم الانفعالي والاجتماعي: دراسة تقييمية على المعلمات بمراكز ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بولاية الخرطوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، سجامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

- Bahatheg, Raja (2010). **How the Use of Montessori Sensorial Material Supports Children's Creative Problem Solving in the Pre-school Classroom**. Faculty of Social and Human Science, University of Southampton.
- Boyle, Salynn (2006). **Montessori Kids: Academic Advantage?** WebMD Health News.
- Chisnall, N (2011). **Montessori Education in Aotearoa- New Zealand: A Framework for Peace and Social Justice**. School of Education Te Kura Matauranga. AUT University.
- Feez, Susan (2010). **Montessori and Early Childhood**, SAGE Publication ltd, London, Great Britain.
- Gortz, D & Dopfner, M (2009). **Aufmerksamkeitsdefizit- /hyperaktivitätsstörungen von kind- era und jugendlichen im elternurteil: Eine analyze an einer feldstichprobe mit dem Diagnostic-System DISYPS- II.** Zeitschrift für Kinder- und Jugend- dpsychiatrie und Psychotherapies. V. 37(3). 183-194.
- Hewitt, Bronwyn & Carmel Maloney. (2000). **Malaysian Parents Ideal and Aactual Perception of Pre- School Education**. International Journal of Early Years Education: v.8, L.1, 83-92.
- Isaacs, B. (2010). **Bringing the Montessori Approach to your Early Years Practice**. Second edition. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Keppler, G.T. (2009). **The role of play in presch Montessori classroom. Master thesis**. University of Alaska. Anchorage.
- Kim, D (2009). **Access to the General Early Childhood Curriculum: An Investigation of Participation in the Montessori Early Childhood Curriculum and Provided Instructional Supports**. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. V. 69 (eight-A).

- Lefort, J. (2006). **Social interaction skills children with Autism A script fading procedure for Beginning Readers.** Journal of Applied. Analysis. Vol. 31, pp. 191-202.
- Murray, Angela, K. (2008). **Public Perceptions of Montessori Education.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas.
- Murry, Agenda (2012). **Public knowledge of Montessori Education: Montessori life.** A publication of the American Montessori Society, vol.24, no.1, 121-8.
- Oka, K& Miura, T (2008). **Allocation of Attention and Effect of Practice on Persons with and Without Mental Retardation.** Research in Developmental Disabilities. V.29(2). 165-175.
- Rodriguez, L. & Irby, B. (2005). **An Analysis of Second Grade Reading Achievement Related to Pre-Kindergarten Montessori and Transitional Bilingual Education.** V. 3. 45-65.
- Sullivan-smith, Monica (2008). **Montessori and children with autism sensory skill fullness.** vol. 33 issue2, 68 - 75.
- Tang, C & Chou, W & Cheng, T. (2009). **Atomoxetine Hydrochloride-Associated Transient Psychosis in an Adolescent with Attention- Deficit/ Hyperactivity Disorder and mild mental retardation.** Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology. V. 19(3), 319 - 320.

الملاحق:

ملحق (1) كتاب تسهيل المهمة:

Al-Quds University Faculty of Educational Science Graduate Studies Programs	بسم الله الرحمن الرحيم 	جامعة القدس كلية العلوم التربوية برامج الدراسات العليا
البيخ: 2017/9/30		
حضرة السادة / مركز جيل النجمة لتأهيل ذوي الاعاقة العقلية المحترمين ،،		
<u>الموضوع: تسهيل مهمة</u>		
تحية طيبة وبعد،،		
تقوم الطالبة : نداء سمير رحمن ورقمها الجامعي (21511008) ، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان		
"فاعلية طريقة مونتيسوري في اكتساب الطلبة المعوقين عقلياً بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية "		
لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي .		
شاكرين لكم حسن تعاونكم		
د. ابراهيم عرمان مفتي جامعة القدس للتربية والتعليم رئيسة اللجنة رئيسة اللجنة رئيسة اللجنة		
Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalam P.O. Box 20002 تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس من.ب. 20002		

ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين وتخصصاتهم:

اسم المحكم	التخصص	كان العمل
د. غسان سرحان	دكتوراه في أساليب التدريس	جامعة القدس - أبو ديس
د. فائق عويس	دكتوراه، فنان وباحث ومتخصص في مجال التعريب.	مدير قسم الخدمات اللغوية والتعريب في شركة جوجل
د. وجيه أبو اللبن	دكتوراه مناهج وطرق التدريس	بجامعتي الأزهر وطيبة بالمدينة المنورة
د. حسن أبو رياش	دكتوراه في علم النفس التربوي	عضو هيئة تدريس في الجامعة العربية المفتوحة
دعاء مجدي	دبلوم في التربية بطريقة مونتيسوري	مدرسة مونتيسوري في مؤسسة غراس في السعودية
د. زياد قباجه	دكتوراه أساليب التدريس	جامعة القدس - أبو ديس
نارمين كجو	بكالوريوس تربية ابتدائية	منسقة برنامج المدرسة والحضانة في مركز جبل النجمة
عبير حمد	خبيرة في مجال تدريس ذوي الإعاقة العقلية	مسئولة قسم المدرسة في مركز جبل النجمة
إياد لدادوه	ماجستير علم نفس	مرشد التربية الخاصة لدى وزارة التربية والتعليم
سلوى شيخة	بكالوريوس تربية ابتدائية	معلمة خبيرة في مركز جبل النجمة لتأهيل ذوي الإعاقة
حميدة أبو غرارة	خبيرة في مجال التدريس بطريقة مونتيسوري وصنع وسائلها	وزارة التربية والتعليم، ليبيا

كلحق (3): خطاب التحكيم:

تحكيم أدوات الدراسة

السادة المحكمين... تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " فاعلية طريقة مونتيسوري في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بعض المفردات الوظيفية في اللغة العربية " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس تخصص ذوي احتياجات خاصة، من جامعة القدس/ أبو ديس. وقد قامت الباحثة بتطوير هذه الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة وعليه ترحو من حضرتكم التكرم بتحكيمها وإبداء الآراء في ضوء خبرتكم من حيث:

1. مدى ملاءمتها لموضوع الدراسة.
2. مناسبة أسئلة فقرات الأداة للمستوى العقلي للطلبة.
3. مدى ملائمة الأنشطة ومناسبتها لمستوى الطلبة.
4. إجراء ما ترونه لصالح الدراسة من إضافة أو حذف أو تعديل.
5. إبداء أي ملاحظا
6. ت أخرى

شاكراً لكم تعاونكم لما فيه خير للبحث التربوي وتطويره نحو الأفضل

نداء سمير رحمن

ملاحظة:

أرجوا من حضرتكم تعبئة المعلومات أدناه..

الاسم:.....	الدرجة العلمية.....
التخصص:.....	مكان العمل :.....

ملحق (4): استمارة قياس مستوى الأداء الحالي المفردات الوظيفية

رقم الفقرة	القسم	تقييم الفاحص	ملاحظات
١	قسم الحياة العملية		
	- التعرف على لافتات مهمة في الأماكن العامة، مثل (حمام نساء، حمام رجال، مطعم، بقالة) وظيفيا. - التعرف على مدلولات الخطر (خطر الكهرباء - لا تقترب - سام).		
٢	قسم الحواس		
	- التعرف على كلمة (مر - مالح - حلو - حامض) وظيفيا. - التعرف على الكلمات (طويل - قصير - رفيع - سميك - كبير - صغير) وظيفيا. - التعرف على كلمات (ناعم - خشن - طري - قاسي) وظيفيا. - التعرف على كلمات (ساخن، بارد) وظيفيا.		
٤	قسم اللغة		

		- التعرف على المفرد وظيفيا. - التعرف على الجمع وظيفيا. - التعرف على المثنى وظيفيا.	
		قسم الثقافة	٥
		العلوم: - التعرف على أجزاء جسم الإنسان (عين، رجل، فم، لسان..) وظيفيا. - التعرف على كائنات حية (أشجار، أفعى، عنكبوت، كلب..) وظيفيا.	
		الجغرافيا: - التعرف على اسم المنطقة التي يعيش فيها الطفل وظيفيا (حيث يعبر عن مكان سكنه بوضوح، قرיתי....، مدينتي..)	

ملحق (5): المفردات التي تم تعليمها للطلاب

حمام رجال	حمام نساء	سام	خطر	ساخن	حار	مالح	مر	حلو	حامض
مطعم	بقالة	موقف باص	مستشفى	قرية	مدينة	مدفأة	ناعم	قاسي	خشن
طري	رفيع	سميك	دم	جرح	ضمادة	يؤلمني	عين	أنف	بطن
قدم	يد	ذراع	رأس	أذن	أسنان	لسان	عنكبوت	أفعى	عقرب
كلب	مفردات تدل على المفرد مثل: قلم	مفردات تدل على المتى: قلمان	مفردات تدل على الجمع: أقلام						

ملحق (6): استمارة تسجيل بيانات مرحلة الخط القاعدي

قسم الحياة العملية

الكلمة	حمام نساء	حمام رجال	مطعم	بقالة	مستشفى	خطر	سام	موقف باصات
المحاولات								

مجموعة الاستجابات الصحيحة =

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * ١٠٠٪

قسم الحواس

الكلمة	ناعم	خشن	قاسي	طري	حامض	مالح	حلو	مر	رفيع	سميك
المحاولات										

مجموعة الاستجابات الصحيحة=

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

قسم الثقافة

الكلية	قد م	ذرا ع	بط ن	أذ ن	أذ ف	لسا ن	أسنا ن	د م	يؤلمذ ي	جر ح	ضماد ة	كلا ب	أفع ى	عقر ب	عنكبوت
المحاولات															

مجموعة الاستجابات الصحيحة=

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

قسم اللغة والجغرافيا

الكلية	قلم	قلمان	أقلام	قريتي	مدينتي	اسم قرية أو منطقة كل طفل
المحاولات						

مجموعة الاستجابات الصحيحة=

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

ملحق (7): استمارة تسجيل مرحلة التطبيق

ملاحظة: يرصد رقم الجلسة، والتاريخ واليوم

قسم الحياة العملية

الكلمة	حمام نساء	حمام رجال	مطعم	بقالة	مستشفى	خطر	سام	موقف باصات
المحاولات								

مجموعة الاستجابات الصحيحة =

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

قسم الحواس

الكلمة	ناعم	خشن	قاسي	طري	حامض	مالح	حلو	مر	رفيع	سميك
المحاولات										

مجموعة الاستجابات الصحيحة =

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

قسم الثقافة

الكلمة	قد	ذرا	بط	أذ	أذ	لسا	أسنا	د	يولمذ	جر	ضماد	كلا	أفع	عقر	عنكبوت
	م	ع	ن	ن	ف	ن	ن	م	ي	ح	ة	ب	ى	ب	ت

مجموعة الاستجابات الصحيحة =

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

قسم اللغة والجغرافيا

الكلمة	قلم	قلمان	أقلام	قريتي	مدينتي	اسم قرية أو منطقة كل طفل

مجموعة الاستجابات الصحيحة =

النسبة = مجموع الاستجابات الصحيحة \ المجموع الكلي للمحاولات * 100%

ملحق (8): قائمة السلوك المدخلي وخصائص التعلم للطفل

اسم الطفل:

تاريخ الرصد:

ملاحظات	ملاحظات الفاحص			الخاصية	رقم الفقرة
	نادرا	غالبا	دائما		
				دافعية وحب للتعلم ذاتي.	1
				قدرة على الانتباه للمهمة المراد تعلمها.	2
				قدرة على استقبال المعلومات.	3
				قدرة الطفل على حفظ المعلومات.	4
				قدرة الطفل على الاستجابة لقوانين الجلسات.	5
				قدرة الطفل على جلب أدوات التعلم وإرجاعها مكانها بعد الانتهاء.	6
				قدرة الطفل على احترام حدوده وعدم التدخل في زملاء اثناء العمل والتعلم.	7
				قدرة الطفل على تنظيم وترتيب طريقة تعلمه.	8
				قدرة الطفل على المحافظة على أدوات منتسوري وعدم تعطيبيها.	9
				قدرة الطفل على نقل ما تعلمه إلى موقف مشابه.	10

				قدرة الطفل على تكرار المهمة.	11
				قدرة الطفل على التواصل الاجتماعي مع الآخرين.	12
				قدرة الطفل على مواصلة واستمرار جلسة التعلم.	13
				قدرة الطفل على التواصل البصري.	14
				قدرة الطفل على اللعب التخيلي.	15

ملحق (9): الخطط التربوية الفردية وخصائص التعلم لكل الأطفال المشتركين

الرقم	الهدف	التقديرات القبلية			ملاحظات
		غير موجودة	موجود جزء منها	موجودة	
1	التعرف على مفردات في المناطق العامة، مثل: حمام نساء، حمام رجال، مستشفى، موقف باصات..	*			
2	التعرف على مفردات تخص السلامة العامة مثل: سام، خطر، قف، سر..	*			
3	التعرف على مفردات قسم الحواس، مثل: حامض، حلو، مر، خشن، طري...	*			
4	توظيف المهارات اللغوية الالية بشكل صحيح، مثل: - توظيف مدلولات المفرد بشكل مناسب، مثل أريد ساندويشة.				

			* * *	- توظيف مدلولات المثنى بشكل مناسب، مثل: أريد قلمان.	
- تعرفت على بعض الأعضاء مثل: عين، أنف.		*	*	التعرف على مفردات في قسم الثقافة مثل: - أعضاء جسم الانسان: ذراع، بطن، قدم.. - بعض الكائنات الحية: عقرب، أفعى	5
- تعبر عن اسم قرينتها بشكل صحيح.	*			التعرف على مفردات في قسم الجغرافيا، مثل: قريني، مدينتي.	6

المشتركة -1- ن

قياس مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية

الخطة التربوية الفردية

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1 .	التعبير عن مكان سكناها، وذلك بذكر اسم القرية والمدينة.	- عدم التمكن من التعرف على مفردات المناطق العامة.
		. عدم التمكن من التعرف على مفردات السلامة العامة.
		. عدم التمكن من توظيف المهارات اللغوية بشكل صحيح ومناسب، (المفرد، الجمع، والمثنى).
		. عدم التمكن من استخدام بعض المفردات الوظيفية في قسم الثقافة، مثل: عقرب، أفعى، ذراع، قدم.
		. عدم التمكن من التعرف على مفردات منطقة الحواس.

المشترك -2-

قياس مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية

الخطة التربوية الفردية

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1.	. يوظف مدلولات المفرد بشكل صحيح.	. عدم التمكن من التعرف على مفردات المناطق العامة.
2	. يوظف مدلولات المفرد بشكل مناسب.	. عدم التمكن من التعرف على مفردات السلامة العامة.
3	. يتعرف على مفردات قسم الثقافة (أعضاء الجسم، بعض الكائنات الحية) الموجودة في البرنامج.	. عدم التمكن من توظيف المهارات اللغوية بشكل صحيح ومناسب، (الجمع، والمثنى).
4		- عدم التمكن من توظيف المفردات في قسم الجغرافيا: مثل التعبير عن اسم قريته ومدينته.
5.		. عدم التمكن من التعرف على مفردات منطقة الحواس.

المشترك -3- ع

قياس مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية

الخطة التربوية الفردية

الرقم	الهدف	التقديرات القبلية			ملاحظات
		موجودة	موجود جزء منها	غير موجودة	
1	التعرف على مفردات في المناطق العامة، مثل: حمام نساء، حمام رجال، مستشفى، موقف باصات..			*	
2	التعرف على مفردات تخص السلامة العامة مثل: سام، خطر، قف، سر..			*	
3	التعرف على مفردات قسم الحواس، مثل: حامض، حلو، مر، خشن، طري...			*	
4	توظيف المهارات اللغوية الاتية بشكل صحيح، مثل: - توظيف مدلولات المفرد بشكل مناسب، مثل أريد ساندويشة. - توظيف مدلولات المثني بشكل مناسب، مثل: أريد قلمان. - توظيف مدلولات الجمع بشكل مناسب، مثل: أحتاج ملابسي، أريد أغراضي.			*	
5	التعرف على مفردات في قسم الثقافة مثل: - أعضاء جسم الانسان: ذراع، بطن، قدم.. - بعض الكائنات الحية: عقرب، أفعى ..	*	*		
6	التعرف على مفردات في قسم الجغرافيا، مثل: قريني، مدينتي.			*	

نقاط القوة	نقاط الضعف	الرقم
1 .	- التمكن من التعرف على أعضاء الجسم .	عدم التمكن من التعرف على مفردات المناطق العامة.
2 .		عدم التمكن من التعرف على مفردات السلامة العامة.
3 .		عدم التمكن من توظيف المهارات اللغوية بشكل صحيح ومناسب، (المفرد والجمع، والمثنى).
4 .		عدم التمكن من توظيف المفردات في قسم الجغرافيا: مثل التعبير عن اسم قريته ومدينته.
		عدم التمكن من التعرف على مفردات منطقة الحواس.

المشتركة. 4. ح

قياس مستوى الأداء الحالي للمفردات الوظيفية

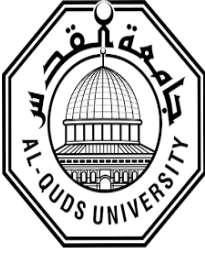
الرقم	الهدف	ملاحظات الفاحص			ملاحظات
		موجودة	موجود جزء منها	غير موجودة	
1	التعرف على مفردات في المناطق العامة، مثل: حمام نساء، حمام رجال، مستشفى، موقف باصات..			*	
2	التعرف على مفردات تخص السلامة العامة مثل: سام، خطر، قف، سر..			*	
3	التعرف على مفردات قسم الحواس، مثل: حامض، حلو، مر، خشن، طري...		*		- عدم التمكن من مفردات الملمس.
4	توظيف المهارات اللغوية الاتية بشكل صحيح، مثل: - توظيف مدلولات المفرد بشكل مناسب، مثل أريد ساندويشة. - توظيف مدلولات المثني بشكل مناسب، مثل: أريد قلمان. - توظيف مدلولات الجمع بشكل مناسب، مثل: أحتاج ملابسي، أريد أغراضي.			* * *	
5	التعرف على مفردات في قسم الثقافة مثل: - أعضاء جسم الانسان: ذراع، بطن، قدم.. - بعض الكائنات الحية: عقرب، أفعى ..		*		- عدم التمكن من الذراع والقدم . - عدم التمكن من التعرف على العنكبوت والعقرب.

			*	التعرف على مفردات في قسم الجغرافيا، مثل: قريتي، مدينتي.	6
--	--	--	---	--	---

الخطة التربوية الفردية

الرقم	نقاط القوة	نقاط الضعف
1.	التعبير عن مكان سكانها، وذلك بذكر اسم القرية والمدينة.	. عدم التمكن من التعرف على مفردات المناطق العامة.
		. عدم التمكن من التعرف على مفردات السلامة العامة.
		. عدم التمكن من توظيف المهارات اللغوية بشكل صحيح ومناسب، (المفرد والجمع، والمثنى).
		. عدم التمكن من التعرف على بعض مفردات منطقة الحواس.

ملحق (10): استمارة تحديد الكلمات الوظيفية من قبل المدرسين وأولياء الأمور



جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

حضرة المربي/ة المحترم، هذه القائمة تضم عددا من الكلمات التي سوف تدرس ل (للطفلة) خلال فترة الدراسة، وهي كلمات ذات أهمية في حياة الطفل، يرجى منكم قراءتها، وتحديد مدى أهميتها، كما أرجو من حضاراتكم تزويدنا بملاحظات وتوصيات أخرى ترغبون إضافتها للقائمة، كي يتم تدريسها (للطالبة).

شاكراً تعاونكم..

الباحثة

نداء سمير أسمر رحمن

استمارة تحديد الكلمات الوظيفية من قبل المدرسين وأولياء الأمور

الكلمة	مهمة	إلى حد ما	غير مهمة	ملاحظات
خطر				
قف				
ساخن				
بارد				
حامض				
سام				
موقف باصات				

مخرج				
مدخل				
باب				
مطعم				

				مستشفى
				بقالة
				ناعم
				خشن

				دم
				يؤلمني
				أنف
				عين
				رأس
				قدم
				يد
				أذن

				أسنان
--	--	--	--	-------

				لسان
				مفردات تدل على الجمع
				مفردات تدل على المفرد
				مفردات تدل على المثنى
				قرיתי
				مدينتي مدرسة
				عنكبوت

				أفعى
				عصفور
				حصان
				كلب
				عقرب

				خروف
				دجاجة
				ديك

				سكين
				رز
				دجاج
				بندورة
				تفاح
				بطيخ
				خيار
				لبن

كلمات أخرى:

ملحق (11): استمارة الملاحظة

القسم:

تطبيق الخطوات مع كل طفل						الخطوة
الطفلة ن	الطفل ع	الطفلة ح	الطفل ع	الطفلة س	الطفل ي	
						الترحيب بالطفل، وإلقاء التحية
						تعريف الطفل بالهدف من الجلسة
						تذكير الطفل بأخلاقيات مونتيسوري
						مراعاة خصائص الطفل التعليمية والنفسية
						تكرار المعلومة
						التسلسل في الخطوات من الأسهل إلى الأصعب
						توجيه الطفل للمعلومة الصح عن طريق التوجيه والتصحيح غير المباشر
						توظيف المعلومات بشكل واقعي
						تذكير الطفل بطريقة جلب وإرجاع وسائل مونتيسوري
						إنهاء الجلسة التعليمية بتذكير الطفل الهدف من الجلسة

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
3.1	ثبات إجراءات الباحثة	75
4.1	الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفل (ي) في مرحلة الثبات	79
4.2	عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية	80
4.3	الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة س في مرحلة التدخل	81
4.4	الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة س في مرحلة الثبات	82
4.5	الجدول نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة (ع) في مرحلة التدخل	83
4.6	عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية	84
4.7	مراحل تطور الطفلة (ن)	85
4.8	عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية	86
4.9	نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة (س) في مرحلة التدخل	87
4.10	عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية	88
4.11	نسبة المفردات الصحيحة التي اكتسبتها الطفلة ح في مرحلة التدخل	89
4.12	عدد المفردات التي تم تثبيتها ونسبتها المئوية	90

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
81	التغيير في المراحل الثلاثة للطفل (ي)	4.1
83	التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (س)	4.2
85	التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ع)	4.3
87	التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ن)	4.4
89	التغيير في المراحل الثلاثة للطفل (س)	4.5
91	التغيير في المراحل الثلاثة للطفلة (ح)	4.6

فهرس المحتويات:

أ.....	إقرار:
ب.....	شكر وعرفان
ج.....	الملخص
د.....	Abstract
1.....	الفصل الأول
1.....	الإطار العام للدراسة
1.....	1.1 المقدمة
3.....	1.2 مشكلة الدراسة
4.....	1.3 أسئلة الدراسة
4.....	1.4 أهمية الدراسة
5.....	1.6 أهداف الدراسة:
5.....	1.7 حدود الدراسة:
5.....	1.8 مصطلحات الدراسة:
7.....	الفصل الثاني:
7.....	الإطار النظري والدراسات السابقة:
7.....	2.1 الإطار النظري:
7.....	2.1.1 الإعاقة العقلية

8.....	مفهوم الإعاقة العقلية.....	2.1.1.1
11.....	تصنيف الإعاقة العقلية.....	2.1.1.2
14.....	خصائص ذوي الإعاقة العقلية.....	2.1.1.3
19.....	احتياجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.....	2.1.1.4
26.....	الأسس العامة لتدريب وتعليم ذوي الإعاقة العقلية.....	2.1.1.5
27.....	الأساليب العلاجية للمعاقين عقلياً.....	2.1.1.6
28.....	طريقة مونتيسوري.....	2.1.2
29.....	الأفكار التربوية التي تقوم عليها طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.1
31.....	الفلسفة التي تقوم عليها طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.2
34.....	الأسس السيكولوجية لطريقة مونتيسوري لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة..	2.1.2.3
34.....	مفهوم طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.4
36.....	مراحل النمو حسب مونتيسوري.....	2.1.2.5
37.....	أهداف طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.6
38.....	أنشطة طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.7
40.....	أدوات طريقة مونتيسوري	2.1.2.8
40.....	طريقة التعليم عند مونتيسوري.....	2.1.2.9
42.....	الغرفة الصفية حسب طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.10
45.....	مستويات طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.11
46.....	طرق التعليم والتعلم عند مونتيسوري.....	2.1.2.12
47.....	ألعاب تعليمية تتوافق مع طريقة مونتيسوري.....	2.1.2.12.1
47	مونتيسوري والإعاقة العقلية.....	2.1.2.13
48.....	أمثلة عملية لتطبيق منهج مونتيسوري على ذوي الاحتياجات الخاصة.....	2.1.2.14

2.1.3	الكلمات الوظيفية.....	51
2.1.3.1	مفهوم الكلمات الوظيفية.....	52
2.1.3.2	أهمية تنمية الكلمات الوظيفية لدى ذوي الإعاقة.....	53
2.1.3.3	الكلمات الوظيفية وعلاقتها بالمهارات اللغوية الوظيفية.....	53
2.1.3.4	مصادر اشتقاق الكلمات الوظيفية.....	57
2.1.3.5	المبادئ والاعتبارات التربوية في تدريس الكلمات الوظيفية.....	57
2.1.3.6	مراحل تعلم قراءة الكلمات الوظيفية.....	58
2.2	الدراسات السابقة.....	59
2.2.1	الدراسات التي تناولت مدخل مونتسوري.....	59
2.2.2	الدراسات التي تناولت إكساب الكلمات الوظيفية لدى الطلبة المعاقين عقلياً: 64	64
2.2.3	التعقيب على الدراسات السابقة.....	66
69	الفصل الثالث:	
69	الطريقة والإجراءات:	
69	3.1 المقدمة:	
69	3.2 منهج الدراسة:	
69	3.3 مجتمع الدراسة:	
70	3.4 عينة الدراسة:	
72	3.5 أدوات الدراسة:	
72	3.6 برنامج مونتيسوري:	
74	3.7 متغيرات الدراسة:	

74	3.8 صدق أدوات الدراسة:
74	3.9 ثبات الاجراءات:
75	3.10 إجراءات الدراسة:
77	3.11 الأساليب الإحصائية المستخدمة:
78	الفصل الرابع:
78	نتائج الدراسة وتحليلها:
92	الفصل الخامس:
92	مناقشة النتائج والتوصيات:
92	5.1 مناقشة نتائج الدراسة
95	5.2 التوصيات:
96	المراجع:
96	المراجع العربية:
105	المراجع الأجنبية:
107	الملاحق:
107	ملحق (1) كتاب تسهيل المهمة:
108	ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين وتخصصاتهم:
109	كلحق (3): خطاب التحكيم:
111	ملحق (4): استمارة قياس مستوى الأداء الحالي المفردات الوظيفية

ملحق (5): المفردات التي تم تعليمها للطلاب	113
ملحق (6): استمارة تسجيل بيانات مرحلة الخط القاعدي	114
ملحق (7): استمارة تسجيل مرحلة التطبيق	116
ملحق (8): قائمة السلوك المدخلي وخصائص التعلم للطفل	118
ملحق (9): الخطط التربوية الفردية وخصائص التعلم لكل الأطفال المشتركين	120
ملحق (10): استمارة تحديد الكلمات الوظيفية من قبل المدرسين وأولياء الأمور	128
ملحق (11): استمارة الملاحظة	133
فهرس الجداول:	134
فهرس الأشكال	135
فهرس المحتويات:	136