فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

إعداد

أ. م. د/ علاء سعيد محمد الدرس
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ومدرس بإدارة أشمون الأزهرية- محافظة المنوفية

د/ عبد اللاه محمود عبدالله حماد
دكتوراه التربية الخاصة
باحث تعليم -كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

مستخلص الدراسة:

هدفت البحث الحالي إلى: معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات فى تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وشارك في هذا البحث (١٩) طفل ذوى إعاقة عقلية بسيطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) عام بمتوسط عمري قدره (٩,١) سنوات وانحراف معياري قدره (٠,٨٢) عام، ويتراوح معامل الذكاء لديهم ما بين (٥٥-٧٠) بمتوسط معامل ذكاء قدره (٦٢,٢٦) وانحراف معياري قدره (٣,٩٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة مكونة من (٩) أطفال، وقد استخدم الباحثان مقياس استانفورد بنيه الطبعة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد محمد، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١)، ومقياس اللغة التعبيرية (إعداد: الباحثان)، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية (إعداد: الباحثان)، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس اللغة التعبيرية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس اللغة التعبيرية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، بينما أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على

مقياس اللغة التعبيرية، كما أسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة الضابطة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية وأبعاده الفرعية لصالح القياس القبلي، بينما أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: (البرنامج التدريبي– إدارة الذات– اللغة التعبيرية– صعوبات التعلم الاجتماعية).

فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

إعداد

أ. م. د/ علاء سعيد محمد الدرس
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
ومدرس بإدارة أشمون الأزهرية- محافظة المنوفية

د/ عبد اللاه محمود عبدالله حماد
دكتوراه التربية الخاصة
باحث تعليم -كلية الدراسات العليا للتربية- جامعة القاهرة

مقدمة البحث:

يعد الاهتمام بالأطفال في أي مجتمع من المجتمعات اهتمامًا بمستقبل هذا المجتمع بمجمله، ويقاس تقدم المجتمعات وازدهارها بمدى اهتمام هذه المجتمعات بالأطفال والعناية بهم ودراسة المشكلات المتعلقة بهم والعمل الجاد على حلها؛ ولذا اهتمت أغلب المجتمعات في الأعوام الأخيرة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة، والذين يشكلون نسبة عالية؛ حيث لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات من وجود أطفال معاقين إعاقة عقلية بسيطة، وهم غالبًا ما يعانون من قصور في القدرات العقلية العامة، وفي مظاهر السلوك المختلفة، وفي قدراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية، وما يتبعه من نقص القدرة على التعبير والتواصل مع الآخرين؛ ولذلك تعتبر اللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية من أهم الموضوعات في دراسة الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة؛ حيث إن لديهم ما يشكل المؤشر الرئيس الذي يلفت انتباه الأسرة والمدرسة، وتحتاج هذه الفئة من الأطفال إلى البرامج التدريبية، ومساعدتهم فى تنمية قدراتهم المختلفة إلى أقصى قدر ممكن.

وترى فيوليت إبراهيم، وعبدالعزيز عبدالغني، ومحمود يوسف (٢٠١٦، ٤١٦) أن للإعاقة العقلية تأثير فعال في تأخير عملية اكتساب وتعلم اللغة في مراحلها الطبيعية، والذي بدوره يؤثر على تكيف الطفل الاجتماعي والنفسي ؛ حيث إن لغة الطفل المعاق عقلياً إن وجدت فهى عبارة عن عبارات محددة لها صور وأشكال منحرفة للأنماط الفونولوجية، وترى

أمل الهجرسي، ٢٠٠٨ ١٨٥) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من تأخر فى النمو اللغوي، والقصور في استخدام الكلمات التي يستخدمونها في التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم، وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، والتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخرون فى إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، وتظهر علامات عدم فهم الكلام وكذلك عدم القدرة على المحاكاة، بالإضافة إلى قلة الحصيلة اللغوية والذي يؤدي إلى ضعف الإنتاج التلقائى للكلام، ويأتي كلاما غير مترابط وغير مفهوم وبه كثير من الأخطاء فتشيع اضطرابات الكلام والنطق من إبدال وحذف وتحريف، كما تشيع اضطرابات الصوت، حيث نجد المعاق عقلياً يسير على وتيرة واحدة فى الصوت، ويتسم بالنمطية، وهو صوت مزعج غير سار لدى كثير منهم.

ويضيف أسامه بطاينه وعبدالناصر الجراح (٢٠٠٩، ١٩) تعتبر مشكلات اللغة التعبيرية من المظاهر المصاحبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ لذلك نجد أن مستوى اللغة التعبيرية لذوي الإعاقة العقلية أقل من مستواها لدى الأقران العاديين؛ حيث إن معظمهم غالبًا ما يظهرون مشكلات في استخدام اللغة التعبيرية، إلا أن مهارتهم اللغوية يمكن أن تتحسن من خلال توفير برامج تدريبية، ويرى ابرام بلاتشورد، وبربسيللا كلارك(٢٠٠٥، ١١٣) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يواجهون صعوبات في مهارا ت الاتصال بالآخرين بسبب قصور مهارات اللغة التعبيرية، ولا يستطيع أن يتحاور مع الآخرين بفاعلية مما يؤثر في قدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة.

ويوضح محمد الديب ووليد خليفة (٢٠١٤، ١٣٦) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لا يتفاعلون اجتماعيًا مع الأخرين على النحو المقبول، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم دون مشاركة مع أي أحد، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم حادة، وتحمل في طياتها العدوانية الكامنة والاندفاع إلى القيام بأدوار غير مبررة أثناء المواقف الاجتماعية، فالطفل ذوى صعوبات التعلم لا يستطيع أن يضع لنفسه مستوى ثابت من الأداء، ويعود ذلك إلى عدم تمكنه من مجاراة زملائه، فينظر نظرة دونية لذاته تؤدي إلى توتره المستمر مما يشعره بالإهانة وعدم الإحساس بالأمن فيظهر سلبية في سلوكه تجاه الآخرين.

ويرى (Minzer,2008, 96) أن مفهوم إدارة الذات يعد من المفاهيم التى تلعب دورًا إيجابيًا وفعالًا فى تنظيم حياة الفرد بشكل سليم، وتعينه على التعامل مع المجتمع الذى

يعيش فيه، فهو مفهوم أكثر فعالية فى قدرة الفرد على تقوية ذاته وتعزيزها، ويشير مدحت أبو النصر (٢٠٠٨، ١٧) إلى أن إدارة الذات تعتبر وسيلة الطفل في إدارة يومه وقيادة حياته نحو النجاح، كما أنه يؤكد على أهمية إدارة الذات؛ حيث إنها تجعل الطفل ذو شخصية قوية وفاعلة بما يسهل وييسر له عملية التعامل مع الآخرين، واتفق كل من (Ganz, 2008, 41; Ganz , Heath, Davis, & Vannest, 2013) على أن إدارة الذات كفنية أو استراتيجية مفيدة لجميع الأفراد بدًأ من صغار الأطفال وفي مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة الرشد، كما أنها فنية مفيدة للأفراد ذوى الإعاقات والأفراد العاديين وتستخدم سواء في المجال الأكاديمي أو السلوكي.

وانطلاقًا من التوصيات والأدبيات السابقة، ونظرًا لأهمية هذا الموضوع إلا أنه لا يوجد بحث في – حدود اطلاع الباحثان– تناول فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مما يضفي أهمية خاصة على البحث الحالي، لذا يعد هذا البحث إضافة جديدة إلى رصيد الأبحاث التي تبحث في موضوع إدارة الذات واللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية، وسيتم تناول هذا البحث وفقاً للترتيب التالي:

أولاً: مشكلة البحث:

تعد الإعاقة العقلية من المعوقات التي يتضح أثرها فى جميع المجتمعات على حد سواء وبخاصة المجتمعات الفقيرة ؛ مما يعد خسارة بشرية ومادية للمجتمع، وتعتبر نوعاً من العجز العقلي والنفسي للمعاق والتكيف مع بيئته الاجتماعية والتي تصل إلى مرحلة عليا من السلبية الاجتماعية، نتيجة لعدم الإدراك والتعرف المناسب في المواقف المختلفة والتي تؤدي إلى فشل في السلوك وتكوين العلاقات الاجتماعية، والتي تحتاج إلى تكاتف الجهود في شتى المجالات لكى نتمكن من تقديم يد العون للطفل المعاق عقليًا لمساعدته على الانخراط في المجتمع بشكل شبه طبيعي، وهو الأمر الذي قد يساعده فى تحقيق قدر لا بأس به من التوافق واكتساب السلوك الملائم، ولقد نالت فئة الإعاقة العقلية اهتمام بالغ الأهمية لدى عديد من المجتمعات لارتباطها بالقدرة العقلية للأشخاص الذين يعتمد عليهم أي مجتمع من المجتمعات في بنائه وتطوره وخاصة أن نسبة الإعاقة كبيرة .

ويرى عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦، ٢٣) أن اللغة تحتل أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري؛ فتستخدم في طلب المساعدة، والتعبير عن المشاعر في المواقف المختلفة، وتستخدم في التأثير على الآخرين، وتشكيل اتجاهاتهم وآرائهم، كما تستخدم في تبادل المعلومات والحصول على الأخبار، واذا كانت اللغة بهذه الأهمية للطفل العادي، فإنها تكون أكثر أهمية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية بوجه عام وذوي الإعاقة العقلية البسيطة بشكل خاص، حيث تستخدم كوسيلة للتواصل بينه وبين أفراد المجتمع، فهى السبيل لتحقيق نمو اجتماعي سليم في المجتمع.

وترى إيناس عليمات وميرفت الفايز (٢٠١٢، ٣٩) أنه لما كانت مهارات اللغة التعبيرية من أهم الجوانب النمائية للفرد؛ فإنها تحتاج إلى تنمية وتطوير مستمرين لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة، والذين غالبًا ما يعانون من مشكلات التواصل اللغوي في جوانب اللغة التعبيرية لأسباب تتعلق بقدرتهم العقلية، مما يقلل من قدرتهم على التواصل اللغوي، والذي ينعكس سلبًا على تواصلهم اللفظي وغير اللفظي مع المحيطين بهم، وفي هذا الصدد توصل (Memisevic & Hadzic, 2013) إلى وجود علاقة بين الإعاقة العقلية ودرجة اكتساب اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة بالرغم من سلامة جهاز النطق والكلام، إلا أنهم ينطقون أصوات الكلام بطريقة غير صحيحة في معظمه، ويكتسبون مهارات اللغة التعبيرية بشكل متفاوت وفق قدراتهم اللغوية والعقلية.

وتستمد صعوبات التعلم الاجتماعية أهميتها كما يبين سليمان يوسف (٢٠١١، ١١٥) من تأثيرها الكبير على معظم المواقف الحياتية للفرد، ويدعم ذلك نتائج دراسة (Taylor 2008; Carnazzo, Dowdy, Furlong, & Quirk 2019), حيث أوضحت أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين.

ونظرًا للعجز في مهارات إدارة الذات التي يتصف بها الأطفال المعاقون إعاقة عقلية، فقد اهتم الباحثون بالتدريب على مهارات إدارة الذات لما لها من أهمية في مساعدتهم فى التعبير عن أنفسهم واستخدام اللغة التعبيرية بطريقة سليمة، وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية لديهم، فيرى (Avcioğlu,2012, 348) أن استراتيجيات إدارة الذات تعمل على تحسين المهارات الاجتماعية لدى ذوى الإعاقة العقلية، كما تقي من السلوكيات غير اللائقة، وبعبارة أخرى تجعلهم مقبولين في المجتمع، ويعبرون عن أنفسهم بطرق ملائمة، ومتناغمة مع

البيئة، ومع أقرانهم، وتجعلهم مدركين لتصرفاتهم، ويضيف (King-Sears, 2008) تستخدم إدارة الذات كفنية علاجية مع الأطفال حيث يتم تعليمهم المراقبة الذاتية، والتسجيل الذاتى، والتقييم الذاتي وتعزيز سلوكهم الذاتي، وتعتبر استراتيجيات إدارة الذات جذابة لدى الأطفال لأنها أقل تطفلًا من التدخلات التي يديرها المعلم، كما أنها تمكن الأطفال من السيطرة على تعلمهم مما يعزز الاستقلالية وتنظم سلوكياتهم، ولقد توصلت نتائج بحث أحمد حسن (٢٠١٢) إلى أن إدارة الذات تعمل على تعديل السلوكيات غير التوافقية لدى المعاقين عقليا، وتوصلت نتائج بحث سعيد عبدالحميد (٢٠١٦) إلى أن مهارات إدارة الذات تعمل على خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

والحاجة إلى برامج تدريبية لذوي الإعاقة العقلية باتت مسألة ملحة، وبخاصة التدريب على تحسين اللغة التعبيرية، والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية، لأنه من خلالهما يستطيع الأطفال المعاقون عقليًا التواصل مع أقرانهم ومعلميهم وجميع من حولهم، وانطلاقاً مما سبق قد تبين – في حدود ما اطلع عليه الباحثان– عدم وجود بحث تناول إعداد برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات يساعد في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، من أجل ذلك قام الباحثان بهذا البحث محاولة منهما تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في ضوء إدارة الذات، **وتتلخص مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:**

- هل تختلف اللغة التعبيرية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟
- هل تختلف اللغة التعبيرية بالنسبة لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟
- هل تختلف اللغة التعبيرية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟
- هل تختلف صعوبات التعلم الاجتماعية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين القبلي والبعدي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

- هل تختلف صعوبات التعلم الاجتماعية بالنسبة لأطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟
- هل تختلف صعوبات التعلم الاجتماعية بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية باختلاف القياسين البعدي والتتبعي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟

ثانيا: **أهداف البحث**: **يهدف البحث الحالي إلي:**

- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية في اللغة التعبيرية.
- الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للغة التعبيرية.
- الكشف عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية في اللغة التعبيرية.
- الكشف عن الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لأطفال المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية.
- الكشف عن الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة لصعوبات التعلم الاجتماعية.
- الكشف عن الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لأطفال المجموعة التجريبية في صعوبات التعلم الاجتماعية.

ثالثًا: **أهمية البحث**: تتمثل أهمية البحث الحالي في جانبين أحدهما نظري والأخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

أ – **الأهمية النظرية:** تكمن الأهمية النظرية فيما يلي:

- ندرة البحوث التي تناولت متغيرات البحث الحالي – إدارة الذات– واللغة التعبيرية– وصعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية– في البيئة العربية عمومًا والبيئة المصرية خصوصًا حسب ما أطلع عليه الباحثان؛ مما يفتح الباب أمام القيام بمزيد من الأبحاث حول هذا الموضوع.

- توفير بعض المعلومات والحقائق عن اللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا، وكيفية وضع حلول علمية للاضطرابات المختلفة التي تواجههم.
- قد يوفر بعض المعلومات عن إدارة الذات كمدخل معرفي لتحسين اللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.

ب- الأهمية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية فيما يلي:

- توضيح الآثار السلبية لتدني اللغة التعبيرية على الجوانب المختلفة لنمو الطفل المعاق عقليًا وعلى تفاعله مع جميع المحيطين به.
- قد يساعد البحث الحالي في التشخيص المبكر للإعاقة العقلية البسيطة مما قد يسهم في تقديم البرامج المناسبة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- إعداد مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة والتحقق من خصائصه السيكومترية.
- إعداد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة والتحقق من خصائصه السيكومترية.

رابعاً: مصطلحات البحث: تتحدد مصطلحات البحث الحالي في: البرنامج التدريبي، وإدارة الذات، واللغة التعبيرية، وصعوبات التعلم الاجتماعية والإعاقة العقلية البسيطة، وذلك كالتالي:

١- البرنامج التدريبي Training program:

يعرفه الباحثان البرنامج التدريبي على أنه: مجموعة من الإجراءات المعرفية السلوكية التدريبية المنظمة المترابطة، والأنشطة والمهام والأساليب المعدة من قبل الباحثان لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لتحسين اللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية لديهم والتي تتمثل في (المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، والضبط الذاتي).

٢- اللغة التعبيرية: Expressing Language

يعرف الباحثان اللغة التعبيرية بأنها: قدرة الطفل المعاق إعاقة عقلية بسيطة على إصدار الأصوات والكلمات ووضع الأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقًا وتركيبا،

وتتحدد اللغة التعبيرية في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليه الطفل ذي الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس اللغة التعبيرية لمعد لذلك في البحث الحالي.

٣- صعوبات التعلم الاجتماعية: Social learning disabilities

يعرف الباحثان صعوبات التعلم الاجتماعية بأنها: قصور أو اضطراب في السلوك الاجتماعي لدى الطفل المعاق إعاقة عقلية بسيطة ينتج عن المشكلات السلوكية المتزامنة مع الصعوبات النمائية والأكاديمية والتي تؤثر بصورة سلبية على نمو الطفل في الجوانب الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية، وتتحدد صعوبات التعلم الاجتماعية في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليه الطفل ذوو الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لمعد لذلك في البحث الحالي.

٤- إدارة الذات للمعاقين عقليًا: Self- Management

يعرف الباحثان إدارة الذات: بأنها الأليات التي يستخدمها الطفل المعاق عقليًا في المواقف المختلفة لتوجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته، وتشمل؛ المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، والضبط الذاتي، ليتمكن بهم من تحقيق أهدافه المرجوة، وتوظيفهم في مواقف حياته المختلفة.

٥- الإعاقة العقلية البسيطة Mild Mental Retardation:

تعرف آمال باظة، ومحمد علام (٢٠٠٩، ٩) الأطفال ذي الإعاقة العقلية البسيطة بأنهم الأطفال الذين تنحصر معاملات ذكائهم ما بين (٥٥-٧٠) ولديهم اضطرابات فى الأداء العقلي وقصور فى السلوك التكيفى، ولديهم القدرة على التعلم بدرجة ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة، وهذه الفئة توجد بمدارس التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

خامساً: محددات البحث: تتحدد محددات البحث الحالي في ضوء المقومات التالية:

١- **المحددات المنهجية:** فرضت طبيعة مشكلة البحث الحالي إتباع المنهج شبه التجريبي وقد تم استخدام تصميم القياس القبلي – البعدي – التتبعي، والقائم على استخدام مجموعتين متكافئتين من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢- **المحددات البشرية:** اعتمد الباحثان في بحثهما الحالي على مجموعتين من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تمثلا في:

- **مجموعة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:** بلغ عددها (٥٠) طفل، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لمقاييس البحث من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- **مجموعة البحث الأساسية:** تكونت مجموعة البحث الأساسية من(١٩) طفل، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والتي بلغ عددها (١٠) أطفال، والمجموعة الضابطة والتي بلغ عددها (٩) أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة .

٣-**المحددات الزمنية:** تم تطبيق البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م .

سادساً: الإطار النظري للبحث: تناول الباحثان في هذا الجزء الإطار النظري لكل من: اللغة التعبيرية، وصعوبات التعلم الاجتماعية، وإدارة الذات للطفل المعاق عقليًا؛ وذلك كالتالي:

المحور الأول: اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

التعبير اللغوي هو الإفصاح عما بداخل النفس البشرية من مشاعر وأفكار وعواطف للآخرين، وذلك باللغة التعبيرية أو التعبير الشفهي بشكل سليم وواضح ومفهوم، فهو يعد وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، ومؤشرًا من مؤشرات النمو اللغوي السليم، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات فى اللغة التعبيرية يتصفون بعدم القدرة على التواصل الشفهي مع الآخرين لعدم قدرتهم على استخدام الكلمات بطريقة سليمة، وترى هالة سليمة (٢٠١٥، ٣) أن التلميذ يعبر منذ بزوغه للحياة عن انفعالاته، واحتياجاته بالصراخ، فهو وسيلته للتعبير عن ذاته، ليتطور هذا الصراخ إلى مناغاة ومنه إلى حركات تفهم منه أصوات ومقاطع مبتورة من كلمات يرددها من حوله، فيحاول محاكاة هذه الأصوات بما يلبي حاجته الذاتية، ويرى (Nzerem & Nzerem, 2020, 75) أن مهارات اللغة التعبيرية من أهم المهارات اللغوية التي من الضروري أن يتمتع الإنسان بها؛ فمن خلال استخدام تلك المهارات يتمكن الانسان من التعبير عن أفكاره ومشاعره للآخرين، ومن الضروري الإشارة إلى أن اللغة التعبيرية مفهوم واسع يتضمن جميع المهارات اللغوية- اللفظية وغير اللفظية- المستخدمة في التعبير وإيصال الرسائل إلى الآخرين.

ويعرف محمود خيال (٢٠٠٨، ٢٠٦) اللغة التعبيرية بأنها: مجموعة الكلمات والمفاهيم التي ينطقها الطفل ويعبر عنها بطريقة لفظية كأن ينطق اسمه واسم والده واخوته، وتشمل: التعبير عما ينطقه الطفل فعليًا من كلمات ذات معنى دلالي، ويعرفها (Vanhoudt, Thomas, Wellens, Vertommen & de Jong, 2008, 94) بأنها: قدرة الفرد على نطق اللغة وكتابة اللغة ولغة الإشارة، ويشير (Hallahan, Kanffman & Dullen, 2012, 479) إلى أن اللغة التعبيرية تتمثل في: قدرة الدماغ البشري على انتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ويتم ذلك عن طريق تحديد الرسائل المناسبة، ومن ثم إرسالها إلى الأجهزة المسئولة عن النطق لتظهر في النهاية على شكل كلمات أو غيرها، وتعرف إيمان إبراهيم (٢٠١٧، ٣٢٩) اللغة التعبيرية بأنها: قدرة الطفل المعاق عقليًا القابل للتعلم على إصدار الأصوات والكلمات ووضع الأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقًا وتركيبًا، ويعرفها حسام قاسم، وحمدي ياسين (٢٠٢٢، ١٦٩) بأنها: قدرة الدماغ البشري على انتاج الرسائل اللغوية المناسبة لإتمام عملية التواصل، ووضع الكلمات والأفكار والمعاني في سياق لغوي صحيح نطقًا وتركيبًا يعبر عما يطلب منه، وقدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره سواء كان شفهيًا أو رمزيًا أو كتابيًا.

وتتمثل خصائص اللغة التعبيرية لدى الطفل المعاق إعاقة عقلية كما لخصها محمد سليمان (٢٠١٥، ٣٤) في النقاط التالية:

- غالبية هؤلاء الأطفال لديهم نوع من اضطراب اللغة والكلام؛ ويرجع ذلك إلى وجود علاقة بين القدرات اللغوية والقدرات العقلية.
- يبدأ النمو اللغوي في مرحلة متأخرة، ويتطور بمعدلات بطيئة مقارنة بأقرانهم من غير ذوي الإعاقة العقلية.
- يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من نقص المفردات.
- إن الكلام عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية غير صحيح.
- لا يستطيعون استيعاب كلمات جديدة، ويعانون من صعوبات تعلم الكلام الشفهي.

وتتمثل مظاهر اضطرابات اللغة التعبيرية لدى الطفل المعاق إعاقة عقلية كما أشار إليها خلود النهدي، ونوره الكثيري (٢٠٢٢، ١٢٤) في: صعوبة اختيار واسترجاع الكلمات المناسبة للمواقف، أو إعادة ما تم سماعه، ويعزى ذلك إلى: صعوبة في الذاكرة السمعية،

وصعوبة في بناء الجمل وعجز في تركيبها، وصعوبة في بناء الجمل وعجز في تركيبها، وحذف وتبديل الكلمات أثناء الكلام، ويظهر الطفل المعاق عقليًا مقاومة للمشاركة في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة، حيث يرفض الكلام عندما يطلب منه ذلك، والمحدودية في عدد المفردات التي يستخدمها الطفل؛ بحيث يظهر كلامه أقل من عمره الزمني.

ويرى جمال الخطيب، ومنى الحديدي (٢٠٠٩، ٦٨) أنه يرتبط مدى انتشار مشكلات اللغة التعبيرية وشدتها على حسب شدة الإعاقة العقلية، فكلما زادت الإعاقة العقلية ازدادت شدة مشكلات اللغة التعبيرية وأصبحت أكثر انتشارًا، ويضيف مصطفى القمش (٢٠١٥، ٤٣) يمكن ملاحظة ذلك في مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل المعاق عقليًا يتأخر في النطق واكتساب اللغة، كما أن صعوبات الكلام تشيع بين المعاقين عقليًا بدرجة أكبر، ومن أهم المشكلات اللغوية التي تواجه المعاقين عقليًا ما يتعلق بفصاحة اللغة وجودة المفردات، ويلاحظ أن مفرداتهم اللغوية بسيطة ولا تتناسب مع العمر الزمني، وكثيرًا ما يستخدم المختصون في وصف لغة المعاقين عقليًا مصطلح اللغة الطفولية للإشارة إلى جمود نمو اللغة التعبيرية عند المعاقين عقليًا.

ويرى (Jacob, Olisaemeka& Edozie, 2015, 43-44) أن اللغة التعبيرية تتكون من المكونات التالية:

- المكون الصوتي Phonology: والذي يتكون من اللغة التي تشمل الحروف الساكنة والمتحركة، والصوت والمقاطع، وقواعد الجمع بين الأصوات والمقاطع لتكوين كلمات وعبارات.
- المكون المورفولوجي Morphology: وهو أصغر وحدة ذات معنى في اللغة بما في ذلك الكلمات التي يمكن أن تكون بمفردها، والمقاطع أو الأصوات التي تضيف معنى للكلمات، وقواعد الجمع بين هذه الوحدات.
- المكون البنائي Syntax: وهى القواعد التي تحكم النظم والعلاقات بين الكلمات أو العبارات في الجمل.
- المكون الدلالي Semantic: ويتضمن معنى الكلمات المفردة، ومعنى الكلمات في العبارات أو سياقات الجمل.

- المكون البرجماتي: Pragmatic: ويتضمن استخدام اللغة في السياق بما في ذلك القصد التواصلي الضمني والصريح، والتواصل غير اللفظي(مثل الايماءات التواصلية، وتعبيرات الوجه)، وجوانب التواصل الاجتماعي واللفظي مثل تناوب الأدوار في الكلام أثناء المحادثة.

وتمثل مهارات اللغة التعبيرية إحدى مهارات اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وقد أشارت دراسة سومة أحمد(٢٠١٦، ٢٦٩) إلى أن مهارات اللغة التعبيرية تتمثل في:

- **مهارة ترتيب وتركيب الجمل ويقصد بها:** مهارة الطفل في ربط الكلمات مع بعضها البعض من خلال استخدام أدوات الربط، وكذلك قدرته على تكوين جملة من كلمتين أو ثلاث كلمات فأكثر من بين المفردات التي استمع إليها بحيث يصبح قادرًا على اختيار الكلمة المناسبة ووضعها في مكانها المناسب.
- **مهارة تسمية الأحداث ويقصد بها:** مدى قدرة الطفل على استيعاب السرد القصصي للأحداث ووضع الروابط بين أجزاء القصة وتذكر تفاصيلها واعادة سرد وحكاية أحداث يومية بدقة.
- **مهارة التعبير اللغوي ويقصد بها:** مدى قدرة الطفل على الطلاقة التعبيرية في الحديث والتعبير عن مشاعره وحاجاته وأفكاره ووصف ما يحدث بدقة وصياغته هذه الأفكار في صورة عبارات بسيطة.

وتتعد النظريات المفسرة للغة التعبيرية، والتي تتمثل فيما يلي:

- **النظرية السلوكية:** يذكر (Sundberg, 2017, 199)أن هذه النظرية تؤكد على أن اللغة التعبيرية جزءًا من السلوك الإنساني، كما فسرت أبحاثهم أن اللغة التعبيرية سلوك شديد التعقيد، وأن اللغة سلوك مكتسب من بيئة الفرد، وقد صاغوا حولها نظرية باسم التعلم اللفظيverbal learning ، وقد عرفها سكنر على أنها السلوك الذي يتعلم بواسطة شخص آخر، وتعتمد فيه على تعزيز قدرة الطفل على تعلم اللغة، ودراسة جميع المهارات التواصلية.
- **النظرية اللغوية:** تذكر كريمان بدر (٢٠١٤، ١٧٧) أن تشومسكي من أنصار هذه النظرية، فهو يرى أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوي يمكنهم من معرفة القواعد النحوية للتركيبات اللغوية في أي لغة استنادًا على وجود عموميات في التركيبات اللغوية، تشترك فيها اللغات مثل وجود أسماء وأفعال في الجمل.

- **النظرية المعرفية:** يذكر عبدالرحمن عدس، ومحي الدين توفيق، ويوسف قطامي (٢٠٢١، ١٩) أن هذه النظرية أشارت إلى أن ما يحدث عند الطفل من تدريب أو معرفة أو خبرة خلال قناة من قنوات المعرفة تحدث تغييرًا في سلوكه من خلال العمل على البنية المعرفية عن طريق التمايز والتنظيم والترابط والكم والكيف والثبات النسبي والتكامل، فضلًا عن أن المعرفة تتحقق من خلال مرورها بمراحل زمنية متتابعة تتمثل في: الانتباه الانتقائي للمعرفة، وتفسير انتقائي للمعرفة وإعادة صياغتها، وبناء معرفة جديدة والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الحاجة.
- **نظرية التفاعل الاجتماعي:** يشير راضي الوقف (٢٠٠٩، ١٢٣) أن هذه النظرية تؤكد على أهمية الاتصالات التي تنشأ بين الأشخاص والتي من شأنها تعلم اللغة، كما تؤكد على أهمية العلاقات المتبادلة بين الطفل ووالديه أو غيهما من المحيطين به، فتعلم اللغة يرتقي في بيئة طبيعية تساعد فيها العلاقات الإنسانية الطفل أن يصبح معالجًا نشيطًا للغة، ويضيف (Mckbbin, 2016, 33) تتطور اللغة لأن الأفراد حرصوا على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومن ثم فهى أداة للتفاعل الاجتماعي.

المحور الثاني: صعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

يجد المعاقون إعاقة عقلية صعوبة في عمل صدقات، وغالبًا ما يعمل أغلبهم وخاصة المعاقون إعاقة عقلية بسيطة إلى الانزواء والانسحاب والعدوان، ونجد أن بعضهم كثيرًا ما يعاني من انخفاض مفهوم الذات، مما يؤثر سلبًا على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذا ما يجعل لديهم عدم ثقة في قدراتهم مما يؤدي بدوره إلى نقص في الدافعية، وترى هالة جلال الدين (٢٠٠٩، ٢٥) أن المهارات الاجتماعية بمثابة الدعامة الأساسية والبوابة الرئيسة التي يعبر منها الطفل المعاق عقليًا إلى الانخراط في المجتمع، ويستخدم مصطلح المهارات الاجتماعية في مجال الإعاقة العقلية للإشارة إلى قدرة الطفل المعاق عقليًا على أداء المهام اليومية، وقدرته على تكوين علاقات اجتماعية ومع أقرانه في نفس المرحلة العمرية مع الوالدين والأفراد الأكبر سنًا والذين يمثلون سلطة بالنسبة له، وأشار سليمان محمد، ومها إبراهيم (٢٠١٥، ٨٣) إلى أن قصور المهارات الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية تؤدي إلى ضعف تقبل الآخرين لهم، وخصوصًا من قبل الأقران، كما أن ذلك يضعف فرصتهم في

التكيف ضمن البيئة الاجتماعية ويؤدي عجز المهارات الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة إلى الحد من مدى تفاعلهم مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية.

ويعد مفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية من المفاهيم التي لم تلقى الدراسة والاهتمام الكافي من الباحثين مثل صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والتي قد حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، إلا أنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية والنمائية بمعزل عن الآثار الاجتماعية، ولقد عرف أحمد عاشور، ومحمد طه، وحسني النجار (٢٠١٤) صعوبات التعلم الاجتماعية بأنها: ضعف الإدراك والتوقع الاجتماعي والذي يظهر جليًا في افتقار الأطفال إلى التعامل مع أقرانهم وإلى الحساسية للآخرين، وصعوبة إقامة علاقات اجتماعية صحيحة معهم، وتظهر الصعوبات الاجتماعية بصورة مستقلة عن الصعوبات الأخرى أو المشكلات الأكاديمية، وقد تظهر نتيجة للصعوبات النمائية والأكاديمية، وعرفها جابر عبدالحميد، وأسماء عدلان، ومنى السيد (٢٠١٤، ٣٧٧) بأنها: اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية ينتج عنها ضعف في التوافق الشخصي والاجتماعي والمهني والعجز عن تكوين علاقات إيجابية مع الضعف في التواصل الاجتماعي مع الآخرين، ويرى سليمان يوسف، وأمل غنايم (٢٠١٧، ٤١٧) أن مصطلح صعوبات التعلم الاجتماعية يشير إلى: مجموعة من الأفراد ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يتفاعلون على نحو مقبول أو موجب مع الآخرين وهم أقل تقبلًا من الأقران والمعلمين، وهم أخر من يختارهم أقرانهم في الأدوار والمواقف التفاعلية الجماعية، ويميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم، وتتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم إلى أن تكون مضطربة، كما أن التعبيرات التي تصدر عنهم تكون حادة وتحمل في طياتها العدوان الكامن والقلق والقيام بأفعال لا مبرر لها، وربما ترجع صعوبات تعلمهم الاجتماعية إلى وجود خلل وظيفي أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبات التعلم الاجتماعية لديهم لأسباب خارجية، ولا ترجع إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، ولا لظروف الحرمان أو القصور البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان أو القصور الثقافي، أو الاقتصادي، أو نقص الفرصة للتعلم، كما أنها لا ترجع إلى المشكلات الأسرية الحادة.

ويوضح سليمان يوسف (٢٠١١، ١١٨) أن أسباب صعوبات التعلم الاجتماعية ترجع إلى الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي والاضطراب الوظيفي للنصفين الكرويين

في المخ، حيث إن عدم سلامة الجهاز العصبي المركزي يؤدي إلى عدم الرضا وفشل المحاولات الذاتية في التغلب على الاحباط وتتحول محاولات مضادة في الاتجاه كالشعور بالدونية، كما تنتج الصعوبات الاجتماعية من تكرار مرور المتعلمين بخبرات الفشل الأكاديمي مما يجعل نظرة معلميهم وآبائهم وأقرانهم لهم أنهم دون المستوى، وهذا يؤثر بدوره فى تقديرهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية والأكاديمية ذات الطبيعة التفاعلية.

ويبين بداى الرشيدي، وسامي هاشم، ومغاوري عيسى (٢٠١٣، ١٧١) أن الأطفال ذوى الصعوبات الاجتماعية يتصفون بالنشاط الزائد المصحوب بقصر سعة الانتباه، والتشتت، والكذب، وعدم الثبات الانفعالي، وانخفاض مفهوم الذات، وعدم الثقة بالنفس، والاندفاعية، وعدم قدرتهم على التفاعل الاجتماعي على نحو موجب، والسلوك العدواني، والإحباط، والخجل، والانطواء والانسحاب الاجتماعي.

ويرى فتحى الزيات (٢٠٠٨، ١٤٣) أن ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية يتصفون بالخصائص السيكولوجية التالية:

- يبدون قصورًا في التفاعل الموجب مع أقرانهم في مواقف التفاعلات الاجتماعية ومن ثم لديهم ضعف في الكفاءة الاجتماعية.
- يكون الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية صورة سالبة للذات، ويدركون ذواتهم إدراكًا مدعمًا لنواحي الضعف لديهم، وتقديرًا للذات يعكس نوعًا من الشعور بالدونية أو الافتقار إلى تقبل الآخرين، الأمر الذي يقود هؤلاء الأطفال إلى اضطراب القلق الاجتماعي.
- قصور الكفاءة الاجتماعية، والقلق الاجتماعي، وتدني التحصيل الأكاديمي.

وتشير سارة مصطفى (٢٠٢١، ٥٨٨) إلى أن أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية تتمثل في:

- القصور في التواصل وقبول التعليمات والتوجيهات: والذي يتمثل في عدم استجابة الطفل لتعليمات المعلمة ومخالفة التعليمات والتوجيهات، وسرعة تشتت انتباه الطفل وعدم حفاظ الطفل على ممتلكاته وممتلكات الآخرين.
- القصور في مشاركة الآخرين: وهى صعوبة إقامة علاقات اجتماعية مع الأطفال وعدم مشاركة الطفل في أي عمل أو نشاط.

- القصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعية: وهى عدم قدرة الطفل على المشاركة في المناسبات الاجتماعية وانسحابه من مواقف التنافس.

ويشير محمد الديب ووليد خليفة (٢٠١٤، ١٣٦- ١٣٧) إلى عدة تكنيكات وأساليب لتشخيص صعوبات التعلم الاجتماعية منها:

- تقديرات المعلمين.
- الأساليب السوسيومترية ومنها: ترشيحات الأقران وتقيس اتجاهات الأقران نحو الفرد وتفضيلات مشاركة الفرد في عدد من الأنشطة المختارة، وتقدير الأقران والذي يعتمد على طريقة ليكرت وتقدير جميع الأطفال لبعضهم في القاعة، وتقويم الأقران والذي يعتمد على ترشيح أو تقدير الأقران على مختلف الخصائص السلوكية.
- المقابلة. – الملاحظة – أدوات التقدير الذاتي.

ويذكر سليمان يوسف (٢٠١١، ١٢٧- ١٢٨) أنه توجد عديد من الاستراتيجيات والتطبيقات التي يمكن من خلالها التدخل للتعامل مع صعوبات التعلم الاجتماعية، ويمكن إجمال هذه الاستراتيجيات فيما يلي:

- **دعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكًا:** ويمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات ومواقف للإنجاز الأكاديمي يحقق للمتعلمين من خلالها النجاح، ومن الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لدعم وبناء مفهوم للذات أكثر تماسكًا التدريس بفاعلية، والدعم والتشجيع، ووضع أهداف مناسبة مع تقديم التغذية الراجعة.
- **بناء وتطوير المهارات الاجتماعية:** ومن الأساليب والاستراتيجيات التي من خلالها يكتسب المتعلمون المهارات والكفايات الاجتماعية المناسبة: دعم صورة الذات والإدراك الإيجابي لها، والوعى بمحددات ومعايير وضوابط النضج الاجتماعي، والتدريب على مختلف المهارات والاستراتيجيات الاجتماعية لدعم اكتسابها، ودعم وبناء وتطوير الحساسية الذاتية للآخرين ومراعاة مشاعرهم.
- **تطوير وتعديل دور المدرسة في دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي:** يجب أن يكون دور المدرسة متعدد الجوانب ومتعدد الأبعاد يستهدف دعم وتعزيز السلوك الاجتماعي المرغوب، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة التي يمارس المتعلم من خلالها مختلف المهارات والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي.

- **دعم وتكامل التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة:** يؤدي التنسيق والتعاون بين المنزل والمدرسة إلى مساعدة المتعلمين على التغلب على تجاوز هذه الصعوبات الاجتماعية.

المحور الثالث: إدارة الذات لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

يتعرض الأطفال المعاقون عقليًا إلى صعوبات في إدارة ذاتهم، ومن ثم فإنهم يعانون من مشكلات في الرعاية الشخصية والأنشطة المنزلية والترفيهية والمشاركة المجتمعية، وقد تزايد الوعى بأن الطفل المعاق عقليًا يجب أن يتمتع بحقوق مثلهم مثل الأطفال العاديين، ولذا ينبغي العمل على تمكينهم من العيش بشكل مستقل قدر الإمكان بأقصى ما تمكنهم قدراتهم.

ويرى (Sandjojo, 2019, 9) أن إدارة الذات تعد عاملًا مهمًا يساعد فى نجاح الأطفال المعاقون عقليًا في الحياة الأكاديمية والاجتماعية؛ فهى تلعب دورًا إيجابيًا في تنظيم حياتهم بشكل أفضل وسليم، كما تساعدهم على التفاعل والتواصل مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتحقيق مشاعر السعادة والرضا، والمساعدة الذاتية وجودة الحياة والمشاركة المجتمعية، وترى الشيماء عبدالحليم (٢٠٢١، ١٠٢) أنها بمثابة برنامج علاجي يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والأنشطة التي يستخدمها الأطفال في المواقف المختلفة بهدف التحكم الذاتي في سلوكهم وتوجيهه، ويتدرب الطفل من خلالها على تطبيق الإجراءات بنفسه التي تساعده على الوعى بذاته، وتحديد احتياجاته، وتعديل بعض أنماط سلوكه، وتحقيق أهدافه.

ويذكر (Scott, 2019, 98) أن مفهوم إدارة الذات يعد من المفاهيم العصرية التي لها دورًا إيجابيًا وفعال في تنظيم حياة الفرد عامة والتلميذ خاصة بشكل سليم وتعينه علي التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، مما يساعده علي تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي؛ فنجاح التلميذ في الحياة يعتمد علي إدارة ذات قوية والتعامل مع النفس بحكمة وفاعلية، فالذات هى حجر الزاوية في شخصية التلميذ وما يملكه من مشاعر وأفكار وإمكانات وقدرات وإدارتها تعنى استغلال ذلك كله الاستغلال الأمثل في تحقيق الأهداف والآمال، وكفاءة إدارة الذات وفاعليتها يمكن تحقيقها من خلال ما يلى: تحديد الأهداف، وتنظيم والوقت، والسيطرة علي الذات، والثقة بالنفس، والتركيز والتفكير بطريقة صحيحة، واتخاذ القرار بطريقة سليمة، وكسب الآخرين وإقامة علاقات ناجحة معهم، وإدارة العمل ومواجهة المشكلات وإيجاد حلول لها، وزيادة الإنتاجية، وإتقان فن التفاوض، والتخطيط السليم للعمل وتطويره ووضع رؤية مستقبلية له.

ولقد تعددت المفاهيم والآراء التي تعرف إدارة الذات بتعدد الأطر النظرية والمناهج المتبعة؛ حيث عرف ياسر أبو هدروس (٢٠١٥) إدارة الذات بأنها: قدرة الفرد علي إدارة أمور حياته المختلفة بفعالية ونجاح، وذلك من خلال امتلاك مجموعة من المهارات الحياتية والاجتماعية، وعرفت مروه عبد الحميد (٢٠١٥، ١٣٠) مهارات إدارة الذات بأنها: مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريبية التي يقوم بتنفيذها الطفل المعاق عقليًا، والتي تمثل أنماط من السلوك الذي يتطلب منه مراقبته وتقييمه وتعزيزه لسلوكه بعد تلقي التدريب المناسب لهذه الأنماط من السلوك وبالشكل المطلوب القيام به، وعرفت سناء محمد، وابتسام عبدالستار (٢٠٢٠، ٢٥٨) إدارة الذات بأنها: مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها الأطفال، وتعتمد على تطبيق أساليب تعديل السلوك بغرض تقييم أو تدعيم سلوكياتهم بأنفسهم، وعرفها (Barczak & Cannelia– Malone, 2021, 2) بأنها: مجموعة مختلفة من الممارسات التي يمكن للأطفال المعاقين عقليًا استخدامها لإدارة سلوكهم، وعرفتها الشيماء عبدالحليم (٢٠٢١، ٦٤) بأنها قدرة الأطفال المعاقين إعاقة عقلية على تنظيم ذاتهم من خلال مراقبة سلوكياتهم، وتقييمها، وتحفيز ما لديهم من إمكانات وتوجيهها، وذلك بتحديد السلوكيات المطلوب اتباعها، ووصف سلوكهم، وتنفيذ المهام بأنفسهم سواء في حالة وجود الإشراف عليهم أو في أثناء غيابه، وذلك بعد تعليمهم القيام بالمهام بالشكل المطلوب.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن إدارة الذات استراتيجية متقدمة لتحسين السلوك وتوجيه الذات للقيام بالنشاطات التي تتطلب من التلاميذ مراقبة وتقيم سلوكهم خلال فترة زمنية محددة، ويعرف الباحثان إدارة الذات: بأنها الآليات التي يستخدمها الطفل المعاق عقليًا في المواقف المختلفة لتوجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته، وتشمل؛ المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتعزيز الذاتي، والضبط الذاتي، ليتمكن بهم من تحقيق أهدافه المرجوة، وتوظيفهم في مواقف حياته المختلفة.

ولقد اتفق كل من (Schwartz, Capo– Lugo & Heyn, 2019, 352; Bobbette, Hamdani& Lunsky, 2020, 193) على أن تمتع الطفل المعاق عقليًا بمهارات إدارة الذات تساعده على التكيف مع البيئة، ويعزز المشاركة المجتمعية لديه، وتساعده على زيادة ثقته بنفسه، وعلى تنظيم حياته بفاعلية وإيجابية، مما يساعده فى تحقيق النجاح الاجتماعي والأكاديمي، وتمكنه من التمييز بين أنماط السلوك المرغوب وغير المرغوب، وتعمل

على خفض التوتر وتقليل المشكلات السلوكية، لديه، وتساعده على العمل بشكل ملائم في مختلف البيئات، وتحقيق الاستقلالية لديه.

ويحدد عبد العزيز الشخص، وتهاني منيب، وفاطمة محمد (٢٠١٠) خمسة إجراءات لإدارة الذات مراقبة الذات (ملاحظة الذات– التقارير الذاتية)، التعليقات والتغذية الراجعة الذاتية، تقويم الذات، تعزيز الذات، توجيه الذات، وترى تهاني منيب وسيد الكيلاني، ومحمد الشبراوي (٢٠١٥،٥٠٦– ٥٠٧) أن إدارة الذات تشتمل علي الجانبين المعرفي والسلوكي؛ حيث إن أسلوب إدارة الذات أيًا كانت وجهته، يعبر بالدرجة الأولى عن نمط تفكير المستخدم لهذا الأسلوب أو ذاك، وبالتالي تظل العملية العقلية هي الأساس الذي ينطلق منه الفرد ولكن هذا التفكير لم يترجم إلى واقع ملموس إلا من خلال سلوك إجرائي عملي يتعامل به الفرد مع الواقع.

وعليه فمهارات إدارة الذات هي الآليات التي يستخدمها الطفل في المواقف المختلفة لتحسين سلوكه أو تحديد احتياجاته ليتمكن من تحقيق أهدافه المرجوة؛ وهذه الآليات ترتكز علي أبعاد أساسية كما يلي:

- **المهارة الأولى: المراقبة الذاتية Self–monitoring**

تعد مهارة مراقبة الذات إحدى الفنيات السلوكية والمعرفية التي تستخدم بهدف مساعدة الطفل علي الوعي بسلوكه أو أخطائه، ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء، وصولاً إلى الاستقلالية في سلوكه الشخصي أو الأداء النهائي في المواقف والأماكن المختلفة، ويرى جوني هيفلن، ودونا أليمو (٢٠١١، ٤٩٩) أن مراقبة الذات احدى أهم المهارات التي يجب على المعاقين عقليًا التدريب عليها خلال فترة تعليمهم، وتتمثل في: استجاباتهم الاجتماعية تجاه أقرانهم، وردود فعل نحوهم، والسلوك الأكاديمي كالبقاء على المهمة أثناء التعليم والقدرة على حل المسائل بشكل مستقل، ومعرفة وتقييم السلوك الفردي مع وجود النية للأداء بالمستوى المطلوب، ويضيف رضا الاتربي، وأسماء عبدالعال (٢٠١٨، ١٠٧) الهدف من مراقبة الذات هو تعليم الطفل ليكون أكثر وعيًا بسلوكه الخاص.

ويرى الباحثان أن المراقبة الذاتية: "إحدى الفنيات السلوكية المعرفية التي تشير إلى مجموعة المهارات المستخدمة بهدف ملاحظة الطفل لسلوكه الشخصي والمواقف التي يظهر

فيها والأسباب التي تؤدى إليها، والنتائج المترتبة عليها، مع التعديل والتطوير لهذا السلوك، وصولًا إلى الاستقلالية في سلوكه الشخصي أو الأداء النهائي في المواقف والأماكن المختلفة.

- المهارة الثانية: التقييم الذاتي Self evaluation

يري (Mooney, 2005) أن تقييم الذات يتضمن مقارنة أداء الطفل الخاص بالمعايير التي يتم وضعها من قبل نفسه أو المعلم، ويرى (Stephen, 2007, 3) أن تقويم الطفل لذاته يعنى أن يحدد الطفل إذا كان ملتزما أو غير ملتزم بالسلوك المستهدف الذي يصل به إلى الأهداف التي تم وضعها، ولكى تتزايد فرص النجاح في ذلك ينبغي أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للتحقيق، كما ينبغي أن تمثل تحديا اكبر من خبرات النجاح التي أتقنها الطفل وأصبحت سهلة بالنسبة له.

ويعرف الباحثان التقييم الذاتي بأنه "قدرة الطفل علي أن يدرك إمكاناته وقدراته كما هي، من أجل تحقيق مستوى النجاح الذي أحرزه قياسًا بالهدف المحدد.

المهارة الثالثة: التوجيه الذاتي Self-direction

يرى رضا الأتربي، وأسماء عبدالعال (٢٠١٨، ١٠٧) أن توجيه الذات أحد إجراءات إدارة الذات التي تتضمن قيام الأطفال بعمل بيانات أو تعبيرات أو تعليمات واضحة لأنفسهم بهدف توجيه سلوكهم الشخصي.

ويعرف الباحثان التوجيه الذاتي بأنه: تلقين الطفل لذاته بعض التعليمات أو التوجيهات بغرض ضبط سلوكه، وتقليل الاعتماد علي الآخرين في بعض المواقف التي يتم التدريب عليها أو في مواقف مشابهة لها.

- **المهارة الرابعة: التعزيز الذاتي Self-reinforcement**

عرف علاء سالم (٢٠١٣، ٢٩) تعزيز الذات بأنه: مكافأة الذات عن طريق المقابلة بين الذات ومعايير الأداء التي تم تحديدها من قبل المعلم أو من قبل نفسه، وعرفت رضا الأتربي، وأسماء عبدالعال (٢٠١٨، ١١٢) بأنها تحكم الطفل في سلوكه الخاص ووضع معايير ثابتة للتعزيز بصورته السالبة والموجبة.

ويعرف الباحثان تعزيز الذات بأنه: مكافأة الطفل لذاته بعد الوصول إلى الأهداف التي تم وضعها، ويرى (Montague, 2015, 9) أن السماح للطفل بالاختيار من بين مكافآت منوَّعة أكثر إدارة من تحديد مكافأة واحده متاحة فقط، وفي البداية ربما يتم منح هذه المكافآت

للطفل في الحال؛ ولكن لكي نكون أكثر واقعية، فإنه من الأفضل استخدام عملات رمزية، حيث يحصل الطفل علي العملات عند القيام بالسلوك الملائم، وبعدها يتم تبديل هذه العملات الرمزية بمكافأة في وقت لاحق، وعلي الرغم من التأثير الجيد الذي تحدثه المكافآت الخارجية الممنوحة من الآخرين للطفل غالبًا، فإنه قد يكون من المفيد أن نترك الطفل في النهاية ينتظر تعزيزًا ذاتيًا يقدمه لنفسه، بمجرد أن يعرف أن أداءه جيد.

وعليه فالهدف من التعزيز الذاتي أن يقوم الطفل بتقديم التعزيز لنفسه عند أداء أفعال معينة يتم الاتفاق عليها، ومن خلال التدريب علي عملية تعزيز الذات يمكن للطفل حتى أثناء وجوده بمفرده أن يقدم لنفسه الإثابة المتفق عليها عند القيام بسلوك صحيح أو إنجاز مهمة معينة.

- **المهارة الخامسة: الضبط الذاتي Self-control**

يعرف الباحثان الضبط الذاتي بأنه: عملية الضبط التي يمارسها الطفل علي مشاعره واندفاعاته وتصرفاته، والقدرة علي تهدئة النفس والتخلص من القلق وسرعة الإثارة والتحكم في الانفعالات، عن طريق كف السلوك الاندفاعي، ويرى (Kristian, Myrseth, Trope, 2009, 1 – 5) أن عملية الضبط التي يمارسها الطفل علي مشاعره واندفاعاته وتصرفاته، والقدرة علي تهدئة النفس والتخلص من القلق والتجهم وسرعة الإثارة والتحكم في الانفعالات عن طريق كف السلوك الاندفاعي، هو ما يعني تكيف الطفل مع المعايير الاجتماعية والقوانين، حيث يحدث الضبط الذاتي من خلال تغيير الأفكار والسلوك عن قصد أو بشكل آلي عن طريق مجموعة من الفنيات والمهارات، ويتم هذا من خلال التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية لدافعية الفرد، وهو أيضًا محاولة الحصول علي نتائج بعيدة المدى ولكنها أفضل من النتائج التي يمكن أن يحصل عليها الفرد علي المدى القصير.

واستنادًا لما سبق عرضه ولكي تتزايد فرص النجاح في إدارة الطفل لذاته، ينبغي أن تكون الاحتياجات والأهداف واقعية وقابلة للتحقيق، كما ينبغي أن تمثل تحديًا أكبر من خبرات النجاح التي أتقنها وأصبحت سهلة بالنسبة له؛ ليتمكن من توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته، والتحكم في سلوكياته، وتوظيفهم في مواقف حياته المختلفة.

سابعًا: بحوث سابقة: قام الباحثان بتناول الأبحاث السابقة في ثلاثة محاور ؛ وذلك كما يلي:

المحور الأول: أبحاث سابقة تناولت استخدام برامج تدريبية لتحسين اللغة التعبيرية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

في إطار الأبحاث السابقة التي تناولت استخدام برامج تدريبية لتحسين اللغة التعبيرية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة، فقد هدف بحث صالح السواح (٢٠١٥) التعرف على فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي- البصري ومعرفة أثره في رفع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وشارك في هذا البحث (١٢) طفلًا من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تراوحت أعمارهم بين (٦-٩) عاما بمتوسط قدره (٨،٦) وتراوح معامل الذكاء لديهم بين (٥٥-٧٠) بمتوسط قدره (٦٧) تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كلًا منها (٦) أطفال ذوي إعاقة فكرية، وتم استخدام مقياس الوعي الفونولوجي- البصري، ومقياس مستوى أداء اللغة التعبيرية، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى أداء اللغة التعبيرية لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

وهدف بحث إيمان إبراهيم (٢٠١٧) تنمية مهارات اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وشارك في هذا البحث (١٦) طفلًا من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تكونت من (٨) أطفال، ومجموعة ضابطة تكونت من (٨) أطفال، وتم استخدام مقياس اللغة التعبيرية للأطفال المعاقين عقليًا، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس اللغة التعبيرية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اللغة التعبيرية لصالح التطبيق البعدي، وعدم جود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اللغة التعبيرية.

وهدف بحث أسماء مطر، وأحمد صالح (٢٠٢١) التعرف على فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية (Chat bots) في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وشارك في البحث عينة قوامها (١٠) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

البسيطة يعانون من اضطرابات اللغة التعبيرية عمر (١٠-١٥) سنوات بمتوسط عمري (١٢,٩) وانحراف معياري (٢,٠٧٩)، ومتوسط الذكاء (٦٩) درجة، وتم استخدام مقياس تقدير شدة اضطرابات اللغة التعبيرية لذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وقد أسفرت النتائج عن فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، واستمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة (شهر واحد).

المحور الثاني: أبحاث سابقة تناولت استخدام برامج تدريبية للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

في إطار الأبحاث السابقة التي تناولت استخدام برامج تدريبية للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة فقد هدف بحث (Hui Shyuan Ng, Schulze, Rudrud, & Leaf, 2016) تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوى التوحد والإعاقة العقلية من خلال استخدام أسلوب التدريس التفاعلي، وشارك في هذا البحث (٤) أطفال يعانون من اضطراب التوحد والإعاقة العقلية وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ إلى ١٥) سنة، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية، وأسفرت نتائج البحث أن أسلوب التدريس التفاعلي أدى إلى اكتساب عينة البحث للمهارات الاجتماعية ونقل آثر التعلم وتعميم المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة.

وهدف بحث (Ozokcu, Akcamete, & Ozyurek, 2017) التحقق من فعالية برنامج قائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العادية على كيفية الاعتذار، وطلب المساعدة، والانتهاء من المهمة في الوقت المحدد، وشارك في هذا البحث (٣) أطفال من ذوي الإعاقة العقلية ينقسم إلى طفل في الحادية عشر من عمره، وطفلين في الثانية عشر من عمرهما، واستخدم البحث استمارة مقابلة المعلمين، وقائمة المهارات الاجتماعية، وأسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج القائم على التعليم المباشر لتعليم المهارات الاجتماعية للطلاب الثلاثة من ذوي الإعاقة العقلية في الفصول العادية وتعميم هذه المهارات في المواقف المختلفة.

وهدف بحث (Walsh, Holloway, Lydon, McGrath & Cunningham, 2019) للتحقق من فاعلية التدخل لتعليم المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليًا وذوى طيف التوحد، وشارك في هذا البحث (٣) أطفال معاقين عقليا، و (٣) تلاميذ من ذوى

اضطراب طيف الذاتوية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩- ١٢) سنة، وتراوحت درجة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠)، وتم استخدام مقياس الملاحظات المباشرة للسلوكيات الاجتماعية، ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية، ومقياس تحديد المستوى، وتوصلت نتائج البحث إلى أن جميع أطفال العينة أظهروا تحسنًا دالاً في مهارات التواصل الاجتماعي، كما كان تحسن الإناث أفضل من الذكور.

المحور الثالث: أبحاث سابقة تناولت استخدام برامج تدريبية قائمة على إدارة الذات لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة:

في إطار الأبحاث السابقة التي تناولت استخدام برامج تدريبية قائمة على إدارة الذات لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة، فقد هدف بحث أحمد حسن (٢٠١٢) إلي: محاولة الكشف عن أوجه بعض السلوكيات غير التوافقية لدي عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، كذلك إعداد وتطبيق برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدي عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وبيان مدي فاعليته، وشارك في هذا البحث (١٠) أطفال معاقين عقليا من القابلين للتعلم تميزوا بمستوي مرتفع من بعض السلوكيات غير التوافقية، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٠- ١٢) سنة، وتم استخدام اختبار رسم الرجل، ومقياس السلوكيات غير التوافقية، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في خفض بعض السلوكيات غير التوافقية لدي أفراد العينة، واستمرار فاعليته في القياس التتبعي.

وهدف بحث (Avcioğlu, 2012) التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات إدارة الذات في اكساب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وشارك في هذا البحث (٩) أطفال في المدى العمري من (١٠ إلى ١٢) سنة، وتم استخدام الملاحظة، وبرنامج التدريب على مهارات إدارة الذات لمدة (٧) جلسات، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية التدريب على مهارات إدارة الذات في إكساب المهارات الاجتماعية، كما كان البرنامج فعالًا خلال فترة المتابعة والتي تمت في الأسبوع الأول والثالث والرابع من توقف تطبيق البرنامج.

وهدف بحث (Van Der Burg, Sohier, & Jongerius, 2019) التعرف على فاعلية تدريب الأطفال المعاقين عقليًا على مهارات إدارة الذات في الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه، وشارك في هذا البحث (١٠) أطفال معاقين إعاقة عقلية بسيطة، تراوحت أعمارهم ما بين (٩

إلى ١٢) سنة بمتوسط عمري قدره (١٠,٧) سنوات بانحراف معياري (١,٥) سنة، وتم استخدام برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات لمدة (٢٤) أسبوع، وتم التوصل إلى فاعلية التدريب على مهارات إدارة الذات في الاحتفاظ بالسلوك وتعميمه، وكان البرنامج فعالًا حتى بعد (٦) أسابيع من التطبيق.

التعليق على الأبحاث السابقة: يتضح من خلال عرض الأبحاث السابقة بالمحاور الأول والثاني والثالث ما يلي:

أ- **من حيث الهدف:** تناولت الأبحاث السابقة بالمحور الأول برامج لتحسين اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وتناولت أبحاث المحور الثاني برامج للحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة العقلية، وتناولت أبحاث المحور الثالث برامج قائمة على إدارة الذات لدى ذوي الإعاقة العقلية.

ب- **من حيث المشاركين في هذه الأبحاث:** تراوحت أعداد المشاركين في أبحاث المحور الأول ما بين (١٠) إلى (١٦) مشارك جميعهم من ذوي الإعاقة العقلية، وتراوحت أعداد المشاركين في أبحاث المحور الثاني ما بين (٣) إلى (٦) مشارك جميعهم من ذوي الإعاقة العقلية، وتراوحت أعداد المشاركين في أبحاث المحور الثالث ما بين (٩) إلى (١٠) مشارك جميعهم من ذوي الإعاقة العقلية.

ج- **من حيث النتائج:** أسفرت نتائج أبحاث المحور الأول عن فاعلية البرامج المستخدمة في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأسفرت أبحاث المحور الثاني عن فاعلية البرامج المستخدمة في الحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأسفرت أبحاث المحور الثالث عن فاعلية البرامج القائمة على إدارة الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

- وعلى حد اطلاع الباحثان لا يوجد بحث في العالم العربي تناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة (البرنامج التدريبي، وإدارة الذات، واللغة التعبيرية، وصعوبات التعلم الاجتماعية لدى المعاقين عقليًا).
- ولقد استفاد الباحثان من دراسات المحور الأول والثاني والثالث في اختيار المشاركين في بحثهما الحالي واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من صحة فروض البحث، وتفسير النتائج في ضوء هذه الأبحاث، ووضع فروض البحث الحالي، وإعداد برنامج

البحث، كما أستفاد الباحثان من أبحاث المحور الأول في إعداد مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والتحقق من خصائصه السيكومترية، وأستفاد الباحثان من أبحاث المحور الثاني في إعداد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والتحقق من خصائصه السيكومترية .

ثامناً: **إجراءات البحث**: عرض الباحثان في هذه الجزئية وصفًا تفصيليًا للإجراءات التي اتبعها البحث الحالي، وذلك خلال العرض التالي:

أ- **منهج البحث:** استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي.

ب- **المشاركين في البحث:** قام الباحثان باختيار المشاركين في البحث من مدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة، بطريقة عرضية مقصودة لإجراءات البحث الحالي، ولقد تم اختيار المشاركين في البحث على النحو التالي:

١ – المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وبلغ عددهم (٥٠) طفل معاقين إعاقة عقلية بسيطة (مدرسة الوايلى للتربية الفكرية، ومدرسة مدينة نصر للتربية الفكرية – محافظة القاهرة) من مجتمع البحث ومن خارج المشاركين في البحث الأساسي تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنة بمتوسط عمري قدره (٩,١) عام وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) عام، ويتراوح معامل الذكاء لديهم ما بين (٥٥-٧٠) بمتوسط معامل ذكاء قدره (٦٢,٢٦) وانحراف معياري قدره (٣,٩٤) وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لكل من مقياس ستانفورد بنيه ومقياس اللغة التعبيرية، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢ – المشاركين في البحث الأساسي بلغ عددهم (١٩) طفل من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات بمتوسط عمري قدره (٩,١) عام وانحراف معياري قدره (٠,٨٣) عام، ويتراوح معامل الذكاء لديهم ما بين (٥٥-٧٠) بمتوسط معامل ذكاء قدره (٦٢,٢٦) وانحراف معياري قدره (٣,٩٤)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة مكونة من (٩) أطفال.

الخطوات التي اتبعها الباحثان لاختيار المشاركين في البحث الأساسي: قام الباحثان بإتباع الخطوات التالية لاختيار المشاركين في البحث الأساسي:

١- عمل زيارات ميدانية لعدد من مدارس التربية الفكرية بمحافظة القاهرة.

٢- أستقر الباحثان في اختيارهما للمشاركين في البحث الأساسي على مدرسة العباسية التجريبية للتربية الفكرية.

٣- قام الباحثان بمقابلة القائمين على إدارة هذه المدرسة ومعلميها للتعرف على هؤلاء الأطفال والتنسيق مع القائمين على إدارة المدرسة لترتيب مقابلة مع أولياء أمور هؤلاء الأطفال.

٤- قام الباحثان باختيار (٣١) طفل ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠) سنوات.

٥- تم تطبيق مقياس (ستانفورد بنيه للذكاء) الصورة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد محمد، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١)، حيث تم استبعاد(٣) من الأطفال ذوي معامل الذكاء المتوسط طبقًا لهذه المرحلة، ومن ثم أصبح عدد الأطفال المتبقي (٢٨) طفل.

٦- تم تطبيق مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وطبقًا لهذه المرحلة تم استبعاد (٥) أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة لحصولهم على درجات منخفضة على مقياس اللغة التعبيرية، ومن ثم فقد تبقى (٢٣) طفل.

٧- تم تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وطبقًا لهذه المرحلة تم استبعاد (٤) أطفال ذوي إعاقة عقلية بسيطة لحصولهم على درجات مرتفعة على مقياس اللغة التعبيرية، ومن ثم فقد تبقى (١٩) طفل تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (١٠) أطفال، ومجموعة ضابطة مكونة من (٩) أطفال، والمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث العمر الزمني والذكاء واللغة التعبيرية، وصعوبات التعلم الاجتماعية، والجداول (١)، و(٢)، و(٣)، و (٤) توضح ذلك:

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني

المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	٩,٠٨	٠,٨٦	١٠,٠٦	١٠٠,٦٠	٤٤,٥٠	٠,٠٤	غير دالة
ضابطة	٩	٩,١٣	٠,٨٠	٩,٩٥	٨٩,٤٥			

يتضح من جدول (١) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمني، مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في العمر الزمني.

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء

المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
تجريبية	١٠	٦٢,٢٢	٤,٢١	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٠٠	غير دالة
ضابطة	٩	٦٢,٣٠	٣,٨٢	١٠,٠٠	٩٠,٠٠			

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في متغير الذكاء، مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في الذكاء.

جدول (٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مقياس اللغة التعبيرية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسمية والتواصل	تجريبية	١٠	٣,٧٠	١,١٦	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٤١,٥٠	٠,٢٦٩	غير دالة
	ضابطة	٩	٣,٥٦	١,١٣	٩,٦١	٨٦,٥٠			
التركيب اللغوي	تجريبية	١٠	٢,٩٠	١,١٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥٠	٣٩,٥٠	٠,٤٧٤	غير دالة
	ضابطة	٩	٢,٦٧	١,١٢	٩,٣٩	٨٤,٥٠			
التعبير والانشاء	تجريبية	١٠	١,٩٠	٠,٩٩	٩,٥٥	٩٥,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٣٩٠	غير دالة
	ضابطة	٩	٢,١١	٠,٧٨	١٠,٥٠	٩٤,٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٨,٥٠	٠,٩٧	١٠,٥٠	١٠٥,٠٠	٤٠,٠٠	٠,٤٣١	غير دالة
	ضابطة	٩	٨,٣٣	١,٠٠	٩,٤٤	٨٥,٠٠			

يتضح من جدول (٣) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد مقياس اللغة التعبيرية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في اللغة التعبيرية.

جدول (٤): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
القصور في التفاعل الاجتماعي	تجريبية	١٠	٣٠,٤٠	٣,٢٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٤٤,٠٠	٠,٠٨٢	غير دالة
	ضابطة	٩	٣٠,٥٥	٣,٢١	١٠,١١	٩١,٠٠			
القصور في التعاون ومشاركة الآخرين	تجريبية	١٠	٢٧,٤٠	١,٥١	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠	٤٣,٠٠	٠,١٦٩	غير دالة
	ضابطة	٩	٢٧,٢٢	١,٣٠	٩,٧٨	٨٨,٠٠			
القصور في المشاركة الانفعالية	تجريبية	١٠	٣٢,٠٠	١,٦٣	١٠,١٠	١٠١,٠٠	٤٤,٠٠	٠,٠٨٤	غير دالة
	ضابطة	٩	٣١,٨٩	١,٤٥	٩,٨٩	٨٩,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٨٩,٨٠	٤,٥٩	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠	٤٤,٥٠	٠,٠٤١	غير دالة
	ضابطة	٩	٨٩,٦٧	٤,٥٦	٩,٩٤	٨٩,٥٠			

يتضح من جدول (٤) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في جميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تكافؤ أطفال المجموعتين في صعوبات التعلم الاجتماعية.

د- أدوات الدراسة: يعرض الباحثان أدوات الدراسة حسب ترتيب استخدامها في مراحل الدراسة على النحو التالي:

١. مقياس ستانفورد بنيه الطبعة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد محمد، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١).
٢. مقياس اللغة التعبيرية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحثان)
٣. مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحثان)

ويمكن تناول هذه الأدوات بشيء من التفصيل فيما يلي:

١- مقياس ستانفورد بنيه الطبعة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد طه، وعبد الموجود عبد السميع، ٢٠١١).

تتميز الطبعة الخامسة لمقياس استانفورد بينيه التي أعدها جال روبد عام (٢٠٠٣) بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل –هورن–كارول بدلًا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة، وتعزيز المستوى غير اللفظي، والاعتماد على التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة في تقنين المقياس، واستخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويهدف مقياس ستانفورد بنيه للذكاء تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص من خلال قياس خمسة عوامل أساسية هي: الاستدلال السائل، والمعرفة، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية – المكانية، والذاكرة العاملة، ويتكون المقياس من جانبين هما: الجانب اللفظي والجانب غير اللفظي، ويتكون كل جانب من الجانبين من خمسة اختبارات فرعية، حيث تتكون الاختبارات الفرعية غير اللفظية من: الاستدلال التحليلي غير اللفظي والمعرفة العامة غير اللفظية والاستدلال الكمي غير اللفظي والمعالجة البصرية المكانية غير اللفظية للوحة الأشكال وأنماط الأشكال والذاكرة العاملة غير اللفظية، أما الجانب اللفظي فيتكون من نفس الاختبارات الفرعية غير لفظية مع اختلاف الأنشطة التي تقدم داخل كل اختبار فرعي، وكل من تلك الاختبارات الفرعية يتكون من عدد من المستويات، فينقسم الاختبار الفرعي غير اللفظي إلى ستة مستويات، وينقسم الاختبار الفرعي اللفظي إلى خمسة مستويات؛ حيث يعد اختبار العبارات المدخلي شاملًا للمستوى الأول، وتطبق(الصورة الخامسة) للمقياس بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات وهو ملائم للأعمار من سن(٢: ٨٥) سنه فما فوق.

ويستخدم المقياس في: تشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين والبالغين، والتقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجي، وتقييم الطفولة المبكرة، والتقديرات النفسية والتربوية المتعلقة بالالتحاق ببرامج التربية الخاصة، والتقديرات الخاصة بتعويضات العمال، وتقديم معلومات عن التدخلات مثل الخطط العائلية الفردية للصغار، والخطط التربوية الفردية للأطفال في سن المدرسة، والتقييم المهني (التخطيط للانتقال من المدرسة إلى العمل) بالنسبة للمراهقين، والتغيير المهني للراشدين وتصنيف وانتقاء الموظفين، وتشخيص حالات الإعاقة العقلية (في كل الأعمار)، وصعوبات التعلم، والتأخر المعرفي الارتقائي في الأطفال والصغار،

وإلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين عقليا في المدارس، وتقييم إصابات العمل وحجم الإعاقة الناتجة عنها.

- **زمن تطبيق المقياس:** يستغرق تطبيق المقياس ما بين (١٥-٧٥) دقيقة اعتمادًا على عمر المفحوص ومستوى قدرته، ويستغرق تطبيق الصورة اللفظية (٣٠) دقيقة وكذلك الصورة غير اللفظية، أما الصورة المختصرة فتتراوح فترة تطبيقها ما بين (١٥-٢٠) دقيقة فقط.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:

- **ثبات لمقياس:** تم حساب ثبات المقياس عن طريق استخدام طريقة إعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية؛ ولقد تراوحت معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس بين (٠,٨٥٣ – ٠,٩٨٨)، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٩٥٤ – ٠,٩٩٧)، ويبلغ متوسط ثبات مؤشرات العوامل الخمسة (٠,٩٠) أو أكثر بينما تصل معدلات ثبات المقاييس العشرة إلى (٠,٨٤).

وقام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية ؛ حيث قاما بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين كما قسم كل اختبار فرعي إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، والجدول (٥) التالي يوضح النتائج:

جدول (٥): معامل الارتباط بين نصفى كل اختبار فرعي ونصفى المقياس (ن =٥٠)

المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	معامل الارتباط
اللفظي	٠,٨٤٧	غير اللفظي	٠,٧٤٢	للمقياس	٠,٨٢٥

يتضح من جدول (٥) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة، مما يُشير إلى أن المقياس بمجالاته الفرعية يتسم بثبات ملائم.

- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بطريقتين :الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠١.٠)، والثانية هي حساب معامل ارتباط معاملات ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٧٤.٠ – ٧٦.٠) وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

وتم التحقق من صدق المقياس في البحث الحالي على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والذين يبلغ عددهم (٥٠) طفل عن طريق صدق المحك؛ حيث قاما بتطبيق مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة، باعتباره محكاً لمقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٦٢)، وهو معامل صدق ملائم، ومن ثمّ يمكن الوثوق بهذا المقياس في البحث الحالي.

٢- مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحثان)

قام الباحثان بإعداد مقياس اللغة التعبيرية وفقًا للخطوات التالية:

أ- **الهدف من المقياس:** قام الباحثان بإعداد هذا المقياس ليقيس أبعاد اللغة التعبيرية – مهارة التسمية والتواصل – مهارة التركيب اللغوي – مهارة التعبير والانشاء لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ب- **تحديد مصادر عبارات المقياس:** تم اشتقاق عبارات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم اللغة التعبيرية وأهم مكوناتها وذلك من خلال الإطار النظري للبحث.
٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت اللغة التعبيرية، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس الاضطرابات اللغوية التعبيرية إعداد عبدالرؤف محمود (٢٠٠٧)، ومقياس المهارات اللغوية (اللغة الاستقبالية والتعبيرية) للأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة إعداد: محمد رده، السيد التهامي، وتهاني عثمان (٢٠١١)، ومقياس الاتصال اللغوي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم إعداد: سهام الشيباني (٢٠١٤)، ومقياس اللغة التعبيرية إعداد: أماني بكر، ونجوى إمام، وهبة طه (٢٠١٨).
٣. التعريف الإجرائي اللغة التعبيرية؛ حيث يرى الباحثان أن مصطلح اللغة التعبيرية يعني: قدرة الطفل المعاق إعاقة عقلية بسيطة على إصدار الأصوات والكلمات ووضع الأفكار والمعاني في سياق لغوى صحيح نطقًا وتركيبًا.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس اللغة التعبيرية، وأهم ما خلصت إليه البحوث السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصون في علم النفس والتربية الخاصة

صاغ الباحثان عدد من المفردات التي رأيا أنها ترتبط باللغة التعبيرية، وكان عدد المفردات (٢٧) مفردة، تمثل مفردات مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ج- تحديد أبعاد مقياس اللغة التعبيرية وتحليلها: تم تحديد أبعاد مقياس اللغة التعبيرية من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحثان في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

١. **البُعد الأول: مهارة التسمية والتواصل:** والتي تعني: القدرة على إدراك ما يسمعه الطفل وإعطاء استجابة صحيحة وفهم الفروق بين أصوات الحروف الكلمات، وتقليد أصوات الحيوانات، وتمييز جميع الأصوات المحيطة في بيئة الطفل المعاق إعاقة عقلية بسيطة، مع تمييز مشاعر وانفعالات الآخرين من خلال الصوت ودرجته، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (١) إلى المفردة رقم (١١).

٢. **البُعد الثاني: مهارة التركيب اللغوي:** والتي تعني: قدرة الطفل على استعمال ألفاظ أو كلمات ذات تركيب معين بسرعة وبدقة في مدة زمنية محددة، مع استخدامه للقواعد النحوية الصحيحة، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (١٢) إلى المفردة رقم (٢٠).

٣. **البُعد الثالث: مهارة التعبير والانشاء:** والتي تعني: القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس أو المشاعر أو الانفعالات إلى الآخرين، مع مراعاة استخدام المهارات اللغوية بطريقة صحيحة، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (٢١) إلى المفردة رقم (٢٧).

هـ- طريقة تقدير الدرجات: يتضمن المقياس درجات ثلاث جوانب للغة التعبيرية، تُجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار بديل من بديلين على كل عبارة وهى (يستطع، لم يستطع) وتم احتساب الدرجات عليه (٠) للاستجابة لم يستطع،(١) للاستجابة يستطع، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٧) كحد أقصى، و(٠) كحد أدنى وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ح- الخصائص السيكومترية للمقياس: قام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفرده والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدول (٦) التالي يبين ذلك:

جدول (٦): الاتساق الداخلي لمفردات مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (ن=٥٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معامل الارتباط
١	٠,٨٤١	١٢	٠,٨٨٢	٢١	٠,٧١٨
٢	٠,٦٩٢	١٣	٠,٨٣٩	٢٢	٠,٨٥٩
٣	٠,٨٢٧	١٤	٠,٧٥٠	٢٣	٠,٨٠٦
٤	٠,٨٩٨	١٥	٠,٨٠٠	٢٤	٠,٧٥٣
٥	٠,٧٥٣	١٦	٠,٧٦٤	٢٥	٠,٨٣٨
٦	٠,٩٠٠	١٧	٠,٧١٧	٢٦	٠,٨٠٩
٧	٠,٧٦٢	١٨	٠,٨٩٦	٢٧	٠,٧٢٤
٨	٠,٧٨٢	١٩	٠,٧٩٧		
٩	٠,٨٧١	٢٠	٠,٩٠٠		
١٠	٠,٧١٢				
١١	٠,٧٩٨				

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معاملات الارتباط	البُعد	معامل الارتباط
الأول	٠,٨٩٤	الثانى	٠,٨٢٥	الثالث	٠,٧٩٤

يتبين من جدول(٦) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها وجميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

– **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. وجدول (٧) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

جدول (٧): قيم معامل ألفا لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (ن=٥٠)

العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	٠,٧٨٥	٨	٠,٧٦٨	١٥	٠,٧٧٣	٢٢	٠,٧٩٧
٢	٠,٧٧٢	٩	٠,٨٠٠	١٦	٠,٨٠١	٢٣	٠,٧٩٤
٣	٠,٧٩٠	١٠	٠,٧٩٣	١٧	٠,٧٩٤	٢٤	٠,٧٨٢
٤	٠,٨٠١	١١	٠,٧٨٢	١٨	٠,٧٨٩	٢٥	٠,٧٩٧
٥	٠,٧٩٢	١٢	٠,٨٠٢	١٩	٠,٧٨٣	٢٦	٠,٨٠٣
٦	٠,٧٧٩	١٣	٠,٧٩٠	٢٠	٠,٧٦٩	٢٧	٠,٧٦٧
٧	٠,٨٠٢	١٤	٠,٧٩٢	٢١	٠,٧٨٢		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٨٠٣

يتضـــح من جدول (٧) الســـابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتًا فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشـــير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلبًا عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

– **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (٥٠) طفل بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، والجدول (٨) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٨): ثبات مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن طريق إعادة التطبيق (ن=٥٠)

اللغة التعبيرية / معامل ارتباط	مهارة التسمية والتواصل	مهارة التركيب اللغوي	مهارة التعبير والانشاء	الدرجة الكلية
بيرسون	٠,٨٦٧	٠,٧٩٨	٠,٧٢٥	٠,٨٤٩

يتضح من جدول(٨) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات المقياس مقبولة؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٢٩)، و (٠,٨٦٧) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثالثا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق المحك ؛ حيث قاما بتطبيق مقياس الاتصال اللغوي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم إعداد: سهام الشيباني (٢٠١٤). باعتباره محكًا لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المعد للبحث الحالي، على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات البحث، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٧٢) بما يشير إلى صدق المقياس.

٣- مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد: الباحثان)

قام الباحثان بإعداد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية وفقًا للخطوات التالية:

أ- **الهدف من المقياس:** قام الباحثان بإعداد هذا المقياس ليقيس أبعاد صعوبات التعلم الاجتماعية: القصور في التفاعل الاجتماعي – القصور في التعاون ومشاركة الآخرين – القصور في المشاركة الانفعالية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ب- **تحديد مصادر عبارات المقياس:** تم اشتقاق عبارات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم صعوبات التعلم الاجتماعية وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للبحث.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت صعوبات التعلم الاجتماعية، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية إعداد: سليمان يوسف (٢٠١٥)، ومقياس صعوبات التعلم الانفعالية والاجتماعية (صورة التلميذ/ وصورة المعلم) إعداد: سهام عليوه (٢٠١٧)، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية (تقدير المعلمة) إعداد: سارة عبدالسلام(٢٠٢١)، ومقياس الصعوبات الانفعالية والاجتماعية إعداد: غاده جابر (٢٠٢٢).

٣. التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم الاجتماعية ؛ حيث يرى الباحثان أن مصطلح صعوبات التعلم الاجتماعية يعني: قصور أو اضطراب في السلوك الاجتماعي لدى الطفل المعاق إعاقة عقلية بسيطة ينتج عن المشكلات السلوكية المتزامنة مع الصعوبات النمائية والأكاديمية والتي تؤثر بصورة سلبية على نمو الطفل في الجوانب الاجتماعية والسلوكية والأكاديمية.

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس صعوبات التعلم الاجتماعية، وأهم ما خلصت إليه البحوث السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصون في علم النفس والتربية الخاصة صاغ الباحثان عدد من العبارات التي رأيا أنها ترتبط بصعوبات التعلم الاجتماعية، وكان عدد العبارات (٣٦) مفردة، تمثل عبارات مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ج- **تحديد أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية وتحليلها:** تم تحديد أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية من خلال الأدبيات التي أوضحها الباحثان في الإطار النظري، والدراسات السابقة في الأبعاد التالية:

١. **البُعد الأول: القصـــور في التفاعل الاجتماعي:** والذي يعني: عدم قدرة الطفل المعاق إعاقة عقلية بســـيطة على التفاعل مع من حوله بصـــورة ســـليمة، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (١) إلى المفردة رقم (١٢).
٢. **البُعد الثاني: القصــور في التعاون ومشــاركة الآخرين:** والذي يعني: عدم قدرة الطفل المعاق إعاقة عقلية بســـيطة على التعاون مع الآخرين ومشـــاركتهم في أداء المهام المختلفة، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (١٣) إلى المفردة رقم (٢٤).
٣. **البُعد الثالث: القصــور في المشــاركة الانفعالية:** والذي يعني: عدم قدرة الطفل المعاق إعاقة عقلية بســيطة على مشــاركة من حوله انفعاليًا وتبادلهم المشــاعر والأحاســيس المناســـبة للمواقف المختلفة، ويُقاس هذا البُعد بالمفردات من المفردة رقم (٢٥) إلى المفردة رقم (٣٦).

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قام الباحثان في البحث الحالي بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

أولاً: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبُعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدول (٩) التالي بوضح ذلك:

جدول (٩): الاتساق الداخلي لعبارات مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (ن=٥٠)

البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معاملات الارتباط	البُعد الثالث	معامل الارتباط
١	٠,٧١١	١٣	٠,٨٣٩	٢٥	٠,٧٣٦
٢	٠,٨٣١	١٤	٠,٨٤٥	٢٦	٠,٧٨٨
٣	٠,٨٨٤	١٥	٠,٧٠٨	٢٧	٠,٨٤٩
٤	٠,٧٦٢	١٦	٠,٨٩٤	٢٨	٠,٧٥٢
٥	٠,٨٠٠	١٧	٠,٩٠١	٢٩	٠,٨٣٣
٦	٠,٧١٩	١٨	٠,٨١٤	٣٠	٠,٨٥٤
٧	٠,٨٤٧	١٩	٠,٨٧٦	٣١	٠,٧٤٤
٨	٠,٨٨٣	٢٠	٠,٧١٩	٣٢	٠,٧٨٢
٩	٠,٨٢١	٢١	٠,٧٢٨	٣٣	٠,٨٢٢
١٠	٠,٧٣٨	٢٢	٠,٧٩٤	٣٤	٠٠٧٦٤
١١	٠,٧٤٢	٢٣	٠,٨٢٩	٣٥	٠,٧٥٤
١٢	٠,٨٥٧	٢٤	٠,٨٧٣	٣٦	٠,٧٦٢
البُعد	**معامل الارتباط**	**البُعد**	**معاملات الارتباط**	**البُعد**	**معامل الارتباط**
الأول	٠,٨٢٦	الثانى	٠,٧٩٨	الثالث	٠,٨٩٤

يتبين من جدول(٩) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها وجميع أبعاد المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب.

ثانيًا: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس، ويمكن تناولهما فيما يلي:

– **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة العبارة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل، وجدول (١٠) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف العبارة:

جدول (١٠): قيم معامل ألفا لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية (ن=٥٠)

العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا	العبارة	معامل ألفا
١	٠,٧٣٢	١٣	٠,٧٣٤	٢٥	٠,٧٣٦
٢	٠,٧١٤	١٤	٠,٧٢٨	٢٦	٠,٧٢٦
٣	٠,٧٤٠	١٥	٠,٧١٦	٢٧	٠,٧٣٩
٤	٠,٧٣٠	١٦	٠,٧٢٥	٢٨	٠,٧١٧
٥	٠,٧٢٥	١٧	٠,٧٤٠	٢٩	٠,٧٢٧
٦	٠,٧٢٩	١٨	٠,٧٣٢	٣٠	٠,٧١٤
٧	٠,٧٣٤	١٩	٠,٧٣٤	٣١	٠,٧١٨
٨	٠,٧٣٠	٢٠	٠,٧٢٢	٣٢	٠,٧٢٤
٩	٠,٧١٣	٢١	٠,٧٤١	٣٣	٠,٧٢٣
١٠	٠,٧١٧	٢٢	٠,٧٣٢	٣٤	٠,٧٣٨
١١	٠,٧٤١	٢٣	٠,٧٢٠	٣٥	٠,٧٣٠
١٢	٠,٧٣٦	٢٤	٠,٧٢٣	٣٦	٠,٧١٥

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٧٤١

يتضـح من جدول (١٠) السـابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتًا فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشـــير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلبًا عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

– **الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس:** قام الباحثان بحساب معامل الثبات لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (٥٠) طفل بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، والجدول (١١) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (١١): ثبات مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن طريق إعادة تطبيق المقياس (ن=٥٠)

صعوبات التعلم الاجتماعية / معامل ارتباط	القصور في التفاعل الاجتماعي	القصور في التعاون ومشاركة الآخرين	القصور في المشاركة الانفعالية	الدرجة الكلية
بيرسون	٠,٧١٦	٠,٨٣٩	٠,٨٩٤	٠,٧٨١

يتبين من جدول(١١) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات المقياس مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧١٦)، و (٠,٨٩٤) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثالثا: صدق المقياس: اعتمد الباحثان في حساب صدق المقياس على صدق المحك ؛ حيث قام بتطبيق مقياس الصعوبات الانفعالية والاجتماعية إعداد: غاده جابر (٢٠٢٢) باعتباره محكًا لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المعد للبحث الحالي، على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات البحث، فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٩) بما يشير إلى صدق المقياس.

هـ- طريقة تقدير الدرجات: يتضـــمن المقياس درجات ثلاث جوانب لصـــعوبات التعلم الاجتماعية تـجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أســاس اختيار بديل من ثلاثة بدائل على كل عبارة وهى (دائمًا- أحيًا- أبدًا) وتم احتســاب الدرجات عليه (١) للاســتجابة أبدًا،(٢) للاســتجابة أحيًا، (٣) للاســتجابة دائمًا، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٠٨) كحد أقصـــى، و(٣٦) كحد أدنى وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى صــعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

البرنامج الارشادي القائم على إدارة الذات في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة.

تسير خطة إعداد البرنامج وفقًا للترتيب التالي:

أ- **أهداف البرنامج:** تنقسم أهداف البرنامج إلى: هدف عام، وأهداف إجرائية كالتالي:

١. **هدف البرنامج العام:** يهدف البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات إلى تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢. **أهداف البرنامج الإجرائية:** تتضمن الأهداف الإجرائية ما يلي:

- **تنمية المراقبة الذاتية عن طريق:** أن يلاحظ الطفل ذاته ويقدر علي وصفها، وأن يميز الطفل بين مشاعره في ما يحب وما لا يحب من الأشياء، وأن ينظم الطفل تفكيره عن طريق التحدث الذاتي، وأن يسجل الطفل الأحداث الشخصية عن طريق كتابة التقارير، وأن يجيد الطفل القدرة علي التعبير عن ذاته.

- **تنمية التقييم الذاتي عن طريق:** أن يعدد الطفل مواصفات الهدف الجيد لتنمية تقييمه الذاتي، وأن يُفرق الطفل بين الأهداف قريبة المدى والأهداف بعيدة المدى، وأن يُعبر الطفل عن أهدافه المستقبلية التي يسعى لتحقيقها، وأن يتابع الطفل تقييم ذاته من خلال التخطيط الجيد لتحقيق أهدافه، وأن يُنظم الطفل وقته ويحسن إدارته واستغلاله.

- **تنمية التوجيه الذاتي عن طريق:** أن يوجه الطفل ذاته وسلوكه في بعض المواقف التي يتم التدريب عليها، وأن يميز الطفل بين المواقف الحسنة والمواقف السيئة التي يواجهها، وأن يوجه الطفل ذاته لفظيًا من خلال التواصل اللفظي، وأن يجيد الطفل توجيه ذاته من خلال ممارسة مهارات التواصل اللفظي، أن يوجه الطفل ذاته توجيهًا غير لفظي من خلال فهم إشارات التواصل غير اللفظي، وأن يتقن الطفل توجيه ذاته من خلال ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي.

- **تنمية التعزيز الذاتي عن طريق:** أن يعمل الطفل بثقة علي تعزيز ذاته، وأن يتدرب الطفل علي الهدف من التعزيز الذاتي، وأن يُنتج الطفل عددًا كبيرًا من أفكار تعزيز الذات، وأن يحدد الطفل المعززات الخاصة والمفضلة لديه، وأن يضبط الطفل ذاته وأفعاله في بعض المواقف التي يتم التدريب عليها.

- **تنمية الضبط الذاتي عن طريق:** أن يدير الطفل ذاته ويضبط سلوكه في مواقف الغضب، وأن يطور الطفل قدرته في ضبط المثيرات، وأن يتحكم الطفل في ذاته من خلال تغيير الأفكار والسلوك، وأن يضبط الطفل ذاته وأفعاله من خلال تحمل المسؤولية، وأن يُعدِّل الطفل ذاته من خلال القدرة علي التفكير المتوازن.

ب- محتوى البرنامج: قام الباحثان بالخطوات التالية لإعداد محتوى مناسب للبرنامج:

١- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول إدارة الذات بصفة عامة، والاستراتيجيات المقترحة في البرنامج بصفة خاصة، والمتاحة في حدود الإمكانيات المتاحة للباحثين.

٢- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي تناولت متغيرات البحث الحالي لتكوين الهيكل العام للبرنامج المقترح وكذلك الاستفادة من الفنيات والأنشطة المستخدمة وعدد الجلسات، ومدة كل جلسة، ومن هذه البرامج:

- فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية الأساسية فى ضوء الذكاءات المتعددة فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم(فاطمة إبراهيم، ٢٠١١).
- فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الاطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم (أحمد حسين، ٢٠١٢).
- فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف (محمد الديب، ووليد خليفة، ٢٠١٤).
- فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية بعض مهارات إدارة لذات لتحسين التوافق المهني لدى عينة من معلمي الأطفال المعاقين فكريًا (على غازي، وعزه حسن، وسهام عليوه، ٢٠١٦).
- فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم (إيمان إبراهيم، ٢٠١٧).
- فعالية برنامج قائم على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين مهارات إدارة الذات لدى الأطفال الصم (مروه الهادي، ٢٠٢٠).

٤- الاطلاع على الأدبيات السيكولوجية: اشتق الباحثان الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية والفنيات والاستراتيجيات التي استخدمت في كل جلسة من عدة مصادر منها:

- تربية الأطفال المعاقين عقلياً (أمل الهجرسى، ٢٠٠٨).
- التدريب مفهومة وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها (حسن الطعاني، ٢٠٠٧).
- تربية الطفل المعاق(صبحي سليمان، ٢٠٠٧).
- استراتيجيات التدخل المبكر ورعاية الأطفال المعاقون عقليا (آمال عبد المنعم، ٢٠٠٨).
- طرق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (عبد الرحمن سليمان، ٢٠١١).
- سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١). .
- الإعاقات التطورية والفكرية بين التعليم والفكر (أحمد غنيم، ومحمد غنيم،٢٠١٦).

ج- الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج: انقسم البرنامج في بنائه على أسس نفسية واجتماعية، وفلسفية، وتربوية، وفيما يلي عرض وتوضيح لتلك الأسس:

١ - أسس نفسية:

- تهيئة البيئة النفسية التي تساعد في وضع البرنامج، موضع التنفيذ.
- توفير جو من الأمن والطمأنينة والتقبل من الآخرين.
- مراعاة الخصائص العمرية والمهارات التي تناسب أعمار هذه الفئة في هذه المرحلة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال؛ بتقديم أنشطة متنوعة تقابل اهتمامات الأطفال المختلفة واتجاهاتهم.
- التحقق بأخلاقيات المرشد النفسي، والعمل على إقامة علاقة طيبة بين الباحثين والأطفال، وبين الأطفال بعضهم البعض، وكذلك بين الباحثين وأولياء أمور الأطفال.

٢- أسس اجتماعية:

- تلاؤم وسائل البرنامج وأنشطته مع حاجات وخصائص تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في هذه المرحلة، ومتطلباتهم العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية.
- تقسيم الأطفال في أنشطة البرنامج إلى مجموعات صغيرة ويعاد توزيع المجموعات في كل نشاط في تقسيمات متنوعة، حتى يشعر الطفل بالحيوية وسرعة التكيف مع الظروف المتغيرة.
- تقديم الأنشطة للطفل في شكل مشكلات ومواقف تعليمية ناقصة تثير وتحفز الطفل على التفكير في إكمالها ومعالجتها، وذلك من خلال أنشطة فردية وجماعية.

- الاهتمام بالتعزيز أثناء النشاط بحيث يقدم للطفل مباشرة حتى يتقدم في الاتجاه السليم، كما يعدل من سلوكه عندما يخطئ.

٣- أسس تربوية:

- مراعاة خصائص الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة واستعدادهم وحاجتهم وقدراتهم.
- مراعاة التكامل والترابط بين الخبرات المقدمة في البرنامج، حتى يتسنى للطفل استمرارية النمو وتكامله.
- توافر الأدوات والوسائل والإمكانات التي تتيح الفرصة للتعبير الحر والانطلاق الفكري والتجريب والاكتشاف.
- مساعدة الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة على التقبل والفهم قبل التعلم واللوم والعقاب.
- التركيز على العلاقة الإيجابية والقوية بين تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدي الأطفال وارتفاع مستواهم في إدارة ذواتهم.
- استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والتشجيع.

٣- أسس فلسفية:

- تعتمد البرامج التدريبية على الاستفادة من عديد من فنيات نظريات الإرشاد.
- أن مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان.
- حاجة الإنسان إلى من يساعده على إكمال النقص الموجود لديه.
- اعتمد البرنامج على مبادئ النظرية السلوكية، والتي من أهم مبادئها الاعتماد على فنيات تعديل السلوك (النمذجة، التوجيه الذاتي، لعب الدور، التعزيز).

د- تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين فى مجال التربية الخاصة، وعددهم (١٠) متخصصين، وذلك للتأكد من مدى ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على المشاركين في البحث، وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا؟ وإبداء الرأي فيما يلي:

- محتوى البرنامج عمومًا، ومحتوى كل جلسة.
- الأساليب والأنشطة والفنيات المصاحبة، والوسائل المستخدمة.
- مدى ملائمة محتوى البرنامج للأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.
- مدى ملائمة مدة البرنامج لتنفيذ محتواه، ومدى ملائمة المدة الزمنية للجلسة لمحتواها.

- أساليب تقييم الجلسات والبرنامج بأكمله.
- وتم تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المتخصصين، وإعداد الصورة النهائية للبرنامج.

د - إجراءات تنفيذ الدراســـة التجريبية: يتناول الباحثان الإجراءات التي تم إتباعها مع المجموعة التجريبية لتنفيذ الدراسة التجريبية فيما يلي:

- **الإجراءات التي اتبعت مع المجموعة التجريبية:** يعتمد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية على إتباع عديد من الإجراءات، وتتمثَّل هذه الإجراءات فيما يلى:

(أ) الاستعداد للتجربة: تمثلت إجراءات الاستعداد للتجربة في الخطوات التالية:

- **الحصـول على الموافقات والتصـريحات اللازمة لتطبيق الدراسـة التجريبية في مدارسـة التربية الفكرية بمحافظة القاهرة:** حصـل الباحثان على موافقة كتابية من الجهات المختصـة على إجراء الدراسة التجريبية في مدارسة التربية الفكرية بمحافظة القاهرة.
- **تحديد المشـــاركين في البحث وتحديد المجموعة التجريبية وعددها:** حدد الباحثان المجموعة التجريبية بطريقة قصدية من الأطفال بمدرسة العباسية للتربية الفكرية وعددهم من (١٠) أطفال معاقين إعاقة عقلية بسيطة.
- **تطبيق المقاييس قبليًّا:** بعد الانتهاء من إعداد وتنظيم مكان إجراء التجربة مع أطفال المجموعة التجريبية، تم تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبليًّا على النحو التالي:
- تطبيق اختبار استانفورد بنيه للذكاء الصورة الخامسة.
- تطبيق مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تطبيق مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الذكاء واللغة التعبيرية، وصعوبات التعلم الاجتماعية، قبل إجراء التجربة على المجموعة التجريبية.

(ج) تنفيذ البرنامج: مر تنفيذ البرنامج بعدة خطوات تتمثل في:

- **القسم الأول: الجلسـة التمهيدية:** التقى الباحثان بأطفال المجموعة التجريبية داخل حجرة دراســتهم المعتادة في جلســة تمهيدية، تم فيها التعارف بين الباحثين والمجموعة التجريبية، وجمع المعلومات عن ميولهم واهتماماتهم.

– **القسم الثاني:** ويتكون من (٣٠) جلسة تم في الجلسات من الجلسة الثانية وحتى الواحدة والثلاثين والتي يتم التدريب فيها على إدارة الذات (تنمية المراقبة الذاتية – تنمية التقييم الذاتي – تنمية التوجيه الذاتي– تنمية التعزيز الذاتي – تنمية الضبط الذاتي)

– **القسم الثالث:** ويتكون من (١) جلسة تم فيها شكر الباحثون المشاركين في الدراسة التجريبية على تعاونهم معه وحضورهم جلسات البرنامج.

هـ– نظم تقويم البرنامج: بناءً على ما سبق، ومن خلال الهدف العام للبرنامج، والأهداف الإجرائية، وبناءً على الأسس النظرية التي يستند إليها البرنامج، كان التقييم على النحو التالي:

– **التقويم القبلي:** تم تقييم الأداء السابق للأطفال الذين طبق عليهم البرنامج، باستخدام مقياس اللغة التعبيرية، ومقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

– **التقويم البنائي:** تم من خلال تقييم أداء الأطفال في نهاية كل جلسة من الجلسات، وذلك لقياس قدرة الأطفال على تنفيذ الأداء المطلوب منه القيام به في نهاية الجلسة.

– **التقويم النهائي:** تم في النهاية إجراء تقييم شامل، وبعد ذلك قام الباحثان بكتابة التقرير النهائي لكل طفل عن الأداء في مجموعة الجلسات الخاصة بالبرنامج.

تاسعاً: نتائج البحث: يتناول الباحثان في هذا الجزء: نتائج البحث، وتفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأساس النظري للدراسة والتصميم التجريبي لها، ونتائج الأبحاث السابقة.

١– اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، وجدول (١٢) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مقياس اللغة التعبيرية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسمية والتواصل	تجريبية	١٠	٧,٢٠	١,٠٣	١٤,٥٠	١٤٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧١	٠,٠١
	ضابطة	٩	٣,٧٨	٠,٩٧	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
التركيب اللغوي	تجريبية	١٠	٦,٢٠	١,٢٣	١٤,٥٠	١٤٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧١	٠,٠١
	ضابطة	٩	٢,٧٨	١,٠٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
التعبير والانشاء	تجريبية	١٠	٥,٢٠	١,٢٣	١٤,٥٠	١٤٥,٠٠	٠,٠٠	٠,٧٣	٠,٠١
	ضابطة	٩	٢,٣٣	٠,٧١	٥,٠٠	٤٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	١٨,٦٠	٢,٠٧	١٤,٥٠	١٤٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٩	٠,٠١
	ضابطة	٩	٨,٨٩	١,٤٥	٥,٠٠	٤٥,٠٠			

يتضح من جدول (١٢) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية، مما يعنى تحسن درجات أطفل المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

٢- اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٣) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسمية والتواصل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
التركيب اللغوي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٣	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
التعبير والانشاء	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨١	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٢	٠,٠١
	الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	المتعادلة	٠				

يتضح من جدول (١٣) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس لصالح القياس البعدي، مما يعنى تحسن درجات أطفل المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

٣- اختبار الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد ستة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٤) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التسمية والتواصل	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المتساوية	٩				
التركيب اللغوي	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١	غير دالة
	الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٨				
التعبير والانشاء	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١	غير دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٨				
الدرجة الكلية	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	المتعادلة	٩				

يتضح من جدول (١٤) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني والثالث:

يتضح من نتائج الفرض الأول بجدول (١٢) السابق وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى في الدرجة الكلية لمقياس اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة التجريبية، وتوضح نتائج الفرض الثاني بجدول (١٣) السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات المستخدم في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال بالمجموعة التجريبية، والذي طبقه الباحثان بهدف تحسين اللغة التعبيرية للأطفال بالمجموعة التجريبية،

مما يدل علي إن البرنامج نجح في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجله؛ حيث أسهم في تحسين اللغة التعبيرية (التسمية والتواصل، والتركيب اللغوي، والتعبير والانشاء) لدي الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة ومما يدعم صحة هذا التفسير :

أن أطفال المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات أصبحوا أكثر وكفاءة في القيام بالتسمية والتواصل، والتركيب اللغوي، والتعبير والانشاء مقارنة بالأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة بالمجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم على أى أنشطة تدريبية؛ حيث ساعد البرنامج التدريبي أطفال المجموعة التجريبية على التسمية والتواصل، والتركيب اللغوي السليم، والتعبير والانشاء بصورة أسهل، وأكثر دعمًا، مما أدى إلى مساعدة الأطفال بالمجموعة التجريبية على إعطاء تركيباً مفهوماً أثناء حديثهم مع الآخرين والذي يساعد المستقبل على فهم وتفسير الرسالة اللغوية كما أدى إلى مساعدتهم على ترتيب وتنظيم الكلمات داخل الجمل، وإنتاج كمية معقولة من الجمل التي لم يكن قد سمعها قبل ذلك، وإدرك معاني الكلمات، وعلاقة بعضها البعض داخل البناء اللغوي، وعلاقتها بالمفاهيم والأحداث التي تمثلها من خلال الترابط الموجود داخل الجملة المتمثل في استخدام أدوات الربط كحروف الجر، والظروف المكانية وغيرها، كما أدى البرنامج التدريبي إلى مساعدة الأطفال بالمجموعة التجريبية على فهم المعاني الاجتماعية للتواصل، وهو النظام الذي تستكمل فيه اللغة بناءها المتكامل الذي يتشكل من المزج بين نظام الشكل ونظام المحتوى .

بينما تشير نتائج الفرض الثالث بجدول (١٤) السابق عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للمجموعة التجريبية فى اللغة التعبيرية، وذلك بعد ستة أشهر من انتهاء تطبيق جلسات البرامج على الأطفال بالمجموعة التجريبية، أي أن البرنامج استمرا في فاعليته، ويمكن إرجاع ذلك إلى تلقى الأطفال بالمجموعة التجريبية التدريب على أنشطة متنوعة وعديدة، وتضمن البرنامج عدد كاف من الجلسات، وتخصيص مدة زمنية مناسبة لكل جلسة، بالإضافة إلي استخدام استراتيجيات مختلفة وفنيات متنوعة أثناء التدريب على البرنامج، كل ما سبق توضيحه كان له أثر الأعظم في مشاركة الأطفال الإيجابية أثناء التدريب مما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

وبصفة عامة تتفق نتائج الفرض الأول والثاني والثالث مع بحث صالح السواح (٢٠١٥)، وبحث إيمان السعيد إبراهيم (٢٠١٧)، وبحث أسماء إبراهيم مطر، وأحمد سعيد

صالح (٢٠٢١) والذين توصلوا إلى إمكانية تحسين اللغة التعبيرية لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة عن طريق استخدام البرامج التدريبية.

٤- اختبار الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار مان ويتني للعينات المستقلة، وجدول (١٥) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٥): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية	المجموعة	ن	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
القصور في التفاعل الاجتماعي	تجريبية	١٠	١٦,٥٠	٣,٦٣	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٨	٠,٠١
	ضابطة	٩	٣٠,٧٨	٢,٩١	١٥,٠٠	١٣٥,٠٠			
القصور في التعاون ومشاركة الآخرين	تجريبية	١٠	١٤,٦٠	٢,٠١	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٠	٠,٠١
	ضابطة	٩	٢٧,٣٣	١,٢٢	١٥,٠٠	١٣٥,٠٠			
القصور في المشاركة الانفعالية	تجريبية	١٠	١٥,٦٠	١,٩٦	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٧٠	٠,٠١
	ضابطة	٩	٣١,٨٩	١,١٧	١٥,٠٠	١٣٥,٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	١٠	٤٦,٧٠	٣,٩٧	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٣,٦٨	٠,٠١
	ضابطة	٩	٩٠,٠٠	٤,٣٩	١٥,٠٠	١٣٥,٠٠			

يتضح من جدول (١٥) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

وجميع أبعاد المقياس لصالح المجموعة الضابطة، مما يعنى تحسن درجات أطفل المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

٥- اختبار الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة "، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٦) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٦): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القصور في التفاعل الاجتماعي	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٠	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
القصور في التعاون ومشاركة الآخرين	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠٧	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
القصور في المشاركة الانفعالية	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٠				
الدرجة الكلية	السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٠	٠,٠١
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتعادلة	٠				

يتضح من جدول (١٦) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس لصالح القياس القبلي، مما يعنى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

٦- اختبار الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي (بعد ستة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج) على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة، وجدول (١٧) يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (١٧): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الأبعاد	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القصور في التفاعل الاجتماعي	السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٤١	غير دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٨				
القصور في التعاون ومشاركة الآخرين	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٤١	غير دالة
	الموجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	المتساوية	٨				
القصور في المشاركة الانفعالية	السالبة	١	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	غير دالة
	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	المتساوية	٩				
الدرجة الكلية	السالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	٠,٥٧٧	غير دالة
	الموجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	المتعادلة	٧				

يتضح من جدول (١٧) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى، في الدرجة الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس، مما يعنى استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

تفسير نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس:

يتبين من نتائج الفرض الرابع بجدول (١٥) السابق وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات رتب أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى في الدرجة

الكلية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وجميع أبعاد المقياس لصالح القياس القبلي، وتوضح نتائج الفرض الثاني بجدول (١٦) السابق وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات المستخدم في الحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وبالتالي فإن هذه الفروق بين القياس القبلي والبعدي لصالح أطفال المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج التدريبي يمكن إرجاعها بشكل كبير إلي البرنامج المستخدم في البحث الحالي والذي طبقه الباحثان بهدف الحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لأطفال المجموعة التجريبية، مما يدل علي إن البرنامج قد نجح في تحقيق أهدافه التي وضعت من أجله حيث أسهم في الحد من صعوبات التعلم الاجتماعية (القصور في التفاعل الاجتماعي، والقصور في التعاون ومشاركة الآخرين، والكفاءة القرائية، والكفاءة الكتابية) لدي ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومما يدعم صحة هذا التفسير:

أن البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات ساعد الأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة على التفاعل الموجب مع أقرانهم في مواقف التفاعلات الاجتماعية ومن ثم تنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم، وتكوين صورة إيجابية للذات، وإدراك ذواتهم إدراكًا مدعمًا لنواحي القوة لديهم، وتقديرًا للذات يعكس نوعًا من الشعور بالثقة بالنفس و تقبل الآخرين، والقدرة على التواصل وقبول التعليمات والتوجيهات: والذي يتمثل في استجابة الطفل لتعليمات المعلمة وعدم التعليمات والتوجيهات، وقلة تشتت انتباه الطفل وحفاظ الطفل على ممتلكاته وممتلكات الآخرين، ومشاركة الآخرين: وتتمثل في إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأطفال ومشاركة الطفل في جميع الأعمال والأنشطة، والالتزام بالأدوار الاجتماعية: ويتمثل في قدرة الطفل على المشاركة في المناسبات الاجتماعية وعدم انسحابه من مواقف التنافس.

وبصفة عامة تتفق نتائج الفرض الرابع والخامس والسادس مع بحث (Hui Shyuan Ng, Schulze, Rudrud, & Leaf, 2016)، وبحث (Ozokcu, Akcamete, & Ozyurek, 2017)، وبحث (Walsh, Holloway, Lydon, McGrath &

(Cunningham, 2019 والذين توصلوا إلى إمكانية الحد من صعوبات التعلم الاجتماعي لدى المعاقين إعاقة عقلية بسيطة عن طريق استخدام البرامج التدريبية.

التوصيات التربوية المنبثقة عن البحث الحالي: يوصي الباحثان في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات في مجال اللغة التعبيرية وصعوبات التعلم الاجتماعية على الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة والعاديين في جميع المراحل العمرية.
- الاهتمام بالأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة منخفضي اللغة التعبيرية ومرتفعي صعوبات التعلم الاجتماعية، وتعزيز دور المعلمين والآباء لتحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لديهم.
- تدريب المعلمين والآباء على تطبيق البرامج المتنوعة؛ لتحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.
- عقد دورات تدريبية للعاملين بمدارس التربية الفكرية في تفعيل الخدمات المدرسية لتشمل أبعاد اللغة التعبيرية. صعوبات التعلم الاجتماعية وإشراك أولياء الأمور في تلك الدورات.

بحوث مقترحة: هناك جوانب لم يتطرق إليها البحث الحالي نظرًا لاتساع جوانبه وتعددها وتنوعها، مما أسفرت عن ضرورة القيام ببعض الأبحاث المرتبطة بمجالاتها، ولذلك يقترح الباحثان إجراء بعض الأبحاث المرتبطة ببحثهما الحالي في المجالات التالية:

- فعالية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين اللغة التعبيرية والحد من صعوبات التعلم الاجتماعية لدى فئات خاصة أخرى.
- فعالية برنامج قائم على إدارة الذات في خفض حدة اضطرابات اللغة لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.
- فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.
- الوعى الفونولوجي وعلاقته باللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين إعاقة عقلية بسيطة.

مراجع البحث:

إبرام سيراج، وبلا تشتورد، وبرسيللا كلارك (٢٠٠٥). *الأطفال في السنوات المبكرة وكيف ندعمهم*. ترجمة: علاء أحمد إصلاح، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أحمد حسن عاشور، ومحمد مصطفى طه، وحسني زكريا النجار (٢٠١٤). *مدخل إلى صعوبات التعلم (الأسس النظرية- الصعوبات النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية- الخدمات المساندة)*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

أحمد حسين حسن (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إجراءات إدارة الذات لتعديل بعض السلوكيات غير التوافقية لدى عينة من الاطفال المعاقين عقلياً ؛ القابلين للتعلم. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، ١٢، ٢٩١- ٣٥٦.

أحمد خالد خزعلة، وجمال محمد الخطيب (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٢(٢٩، ٤٠٥- ٤٢١.

أحمد صبري غنيم، ومحمد صبري غنيم (٢٠١٦). *الإعاقات التطورية والفكرية بين التعليم والفكر*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أسامه بطاينه، وعبدالناصر الجراح (٢٠٠٩). علم نفس الطفل غير العادي. عمان: دار المسيرة.

أسماء إبراهيم مطر، وأحمد سعيد صالح (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية (Chatbots) في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣٢(١٢٨)، ٦٦٩- ٧٠٢.

أمل معوض الهجرسي (٢٠٠٨). *تربية الأطفال المعاقين عقلياً* . الرياض :دار الزهراء للنشر والتوزيع.

إيمان السعيد إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية -كلية رياض الأطفال*، ٩ (٢٩). ٣١٧- ٣٩٣.

إيناس عليمات، وميرفت الفايز (٢٠١٢). أثر برنامج لغوي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الاضطرابات اللغوية في عينة أردنية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٨ (١)، ٣٥- ٥٤.

بداى مسلم الرشيدي، وسامي محمد هاشم، ومغاوري عبدالحميد عيسى (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس*، ٢٥، ١٦٩- ٢٠٦.

تهاني منيب، وسيد الكيلاني، ومحمد الشبراوي (٢٠١٥). مقياس تقدير مهارات إدارة الذات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*. ٣٩(٣)، ٦٣- ١٠١.

جابر عبدالحميد جابر، وأسماء عدلان، ومنى حسن السيد (٢٠١٤). أثر برنامج قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*، ٣ (١)، ٣٧١- ٤٠٢.

جمال محمد الخطيب، ومنى صبحي الحديدي (٢٠٠٩). *التدخل المبكر، التربية الخاصة في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جوني هيفلن، ودونا أليمو (٢٠١١). *الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد ممارسات التدريس الفعال* (ترجمة) نايف عابد الزارع، ويحي فوزي عبيدات. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسام صدقي قاسم، وحمدي محمد ياسين (٢٠٢٢). تنمية تمكين الذات للأمهات وتحسين اللغة التعبيرية لدى أبنائهن ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث، جامعة عين شمس -كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢ (٨)، ٢٠١٥- ١٦٥.

حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٧). *التدريب مفهومة وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. عمان: دار الشروق.

خلود سالمين النهدي، ونوره على الكثيري (٢٠٢٢). درجة معرفة معلمات رياض الأطفال باضطرابات اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، ١٣ (٤٦)، ١١٨- ١٦٤.

راضي الوقفي (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. عمان: دار الميسرة.

رضا محمد الأتربي، وأسماء أحمد عبدالعال (٢٠١٨). برنامج تدريبي لمعلمات التربية الخاصة لتنمية مهارات إدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا. *مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٨ (١٢٧)، ٨٩- ٢٠٦.

سارة عبدالسلام مصطفى (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التعاونية في تحسين السلوك التكيفي وخفض سلوك التنمر لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم الاجتماعية. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة بورسعيد*، ٢١، ٥٤٩- ٦٣٤.

سعيد كمال عبدالحميد (٢٠١٦). فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، *المجلة التربوية*، ١٥، ٥٨- ١٢٠.

سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١١). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية خصائصهم، واكتشافهم، ورعايتهم، ومشكلاتهم*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سليمان عبدالواحد يوسف، وأمل غنايم (٢٠١٧). *صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بمختلف مراحل التعليم: مراجعة التراث البحثي في البيئة العربية*. المؤتمر العلمي مشكلات التعليم بصعيد مصر (الواقع والحلول)، الذي نظمته كلية التربية، جامعة أسيوط بالتعاون مع نقابة المهن التعليمية بمحافظة أسيوط، والمنعقد بالقاعة الثمانية بالمبنى الإداري بجامعة أسيوط يوم الثلاثاء الموافق ٢٦ ديسمبر، ٤١٣- ٤٢٧.

سليمان محمد سليمان، ومها صبري إبراهيم (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*، ١٢(٧٠)، ٧٩- ٢١٥.

سناء محمد سليمان، وابتسام عبدالستار (٢٠٢٠). تنمية مهارات إدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتحسين صعوبات تعلم القراءة. *مجلة البحث العلمي في التربية بكلية البنات- جامعة عين شمس*، ٢١، ٢٥٢- ٢٨٤.

سومه أحمد الخضري (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية وتحسين فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع، *مجلة الارشاد النفسي*، ٤٥، ٢٥٥- ٣٠٠.

الشيماء فتحى عبدالحليم (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على تعزيز المشاركة الأسرية لتنمية الوعي بجائحة كورونا ومهارات إدارة الذات لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم. *مجلة دراسات الطفولة والتربية بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة أسيوط*، ١٩، ٨١- ١٦٢.

صالح عبدالمقصود السواح (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي البصري وأثره في تحسين اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، *مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، ١٢، ٢٤٠- ٣٠٠.

صبحي سليمان*(٢٠٠٧). تربية الطفل المعاق* . الجيزة : دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠٦). *اضطرابات النطق واللغة*. الرياض: الصفحات الذهبية.

عبد العزيز السيد الشخص، وتهاني منيب، وفاطمة محمد (٢٠١٠). برنامج مقترح لتدريب التلاميذ التوحيديين علي إدارة الذات لتحسين سلوكم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*. ١ (٣٢)، ٥٧٩- ٦٠٠.

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم .(ط٥)، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبدالرحمن عدس، ومحى الدين توفيق، ويوسف قطامي (٢٠٢١). *أسس علم النفس التربوي*. عمان، دار المسيرة للنشر.

علاء حسن سالم (٢٠١٣). *مهارات إدارة الذات*. الأفكار الدولية الرئيسية، المؤتمر الوطني. العراق.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٨). *قضايا معاصرة في صعوبات التعلم*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فيولت فؤاد إبراهيم، وعبدالعزيز عبدالعزيز عبدالغني، ومحمود رامز يوسف (٢٠١٦). الخصائص السيكومترية لمقياس النمو اللغوي والتلعثم لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، ٤٧، ٤١٥- ٤٤١.

كريمان بدر (٢٠١٤). *تقويم نمو الطفل*. عمان: دار الفكر العربي.

محمد سعيد عبدالهادي (٢٠١٥) . *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وأثره على التواصل اللفظي لديهم*. ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

محمد عبدالرحمن سليمان (٢٠١٥). *إدارة الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

محمد مصطفى الديب، ووليد السيد خليفة (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعلم التعاوني في تنمية المسؤولية الاجتماعية وتخفيف صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٣ (٢)، ١٣٢- ١٨٢.

محمود أبو النيل، ومحمد طه محمد، وعبدالموجود عبد السميع (٢٠١١). *مقياس استانفورد بنيه: الصورة الخامسة. النسخة الخليجية*. القاهرة: المؤسسة العربية للاختبارات النفسية للنشر والتوزيع.

محمود أحمد خيال (٢٠٠٨). مدى فاعلية برنامج للتدخل المبكر في تنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية لأطفال متلازمة دوان. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ١٩ (٧٨)، ٢٠٢- ٢٣٨.

مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٨) . *إدارة الذات: المفهوم والأهمية والمحاور*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

مروه السيد الهادي (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات إدارة الذات في تحسين مهارات إدارة الذات لدى الأطفال الصم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، ٥٢، ٢٧- ٥٤.

مروه عبدالحميد أحمد (٢٠١٤). برنامج تدريبى قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس الدمج. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ١٥(٤)، ٥٧– ٧٦.

مصطفى نوري القمش (٢٠١٥). *الاعاقة العقلية النظرية والممارسة*. عمان :دار المسيرة للطباعة والنشر.

هالة سليمة (٢٠١٥). عيوب النطق عند تلاميذ المرحلة الابتدائية: أسبابها وطرق حلها. *مجلة عالم التربية*، ١٦(٥٠)، ١– ١٧.

هالة فاروق جلال الدين (٢٠٠٩). *تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقليًا*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية.

ياسر أبو هدروس (٢٠١٥). إدارة الذات وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي في ضوء الأنظمة التمثيلية وبعض المتغيرات لدى عينة من الطالبات المتفوقات في جامعة الأقصى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (١)، ٢٨٠– ٣٠٥.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Otaiba, S. A. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs?. *Exceptional children*, 80(3), 287-306.

Avcioglu, H. (2012). The Effectiveness of the Instructional Programs Based on Self-Management Strategies in Acquisition of Social Skills by the Children with Intellectual Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(1), 345-351.

Barczak, M. & Cannelia- Malone, H. (2021). self – management of vocational skills for people with significant intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1744629520987768.

Bobbettte, N., Hamdani, Y. & Lunsky, Y. (2020). Key considerations for providing self – management support to adults with intellectual and developmental disabilities. *Current Development Disorders Reports*, 7, 188- 195.

Carnazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. & Quirk,M. (2019). An evaluation of the social emotional health survey secondary for use with students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 56(3), 433- 446,

Elias,M. (2004). The connection between social- emotional learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 53- 63,

Ganz, J. B. (2008). Self-monitoring across age and ability levels: Teaching students to implement their own positive behavioral interventions. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, *53* (1), 39-48.

Ganz, J. B., Heath, A. K., Davis, J. L., & Vannest, K. J. (2013). Effects of a self-monitoring device on socially relevant behaviors in adolescents with Asperger disorder: A pilot study. *Assistive Technology, 25*(3), 149-157.

Hallahan, Kanffman & Dullen, (2012). *Exceptional learners. An introduction to special Education*, Boston, Allyn and Bacon.

Hui Shyuan Ng, A., Schulze, K., Rudrud, E., & Leaf, J. B. (2016). Using the Teaching Interactions Procedure to Teach Social Skills to Children With Autism and Intellectual Disability. American *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities* , 121(6), 501-519.

King-Sears, M. E. (2008). Using teacher and researcher data to evaluate the effects of self-management in an inclusive classroom. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, *52*(4), 25-36.

Kristian, R., Myrseth, F., Trope, Y. (2009). Counteractive Self-Control,University of Chicago and New York University, Research Report Psychological Science, 3 (2), 112- 121.

Mckbbin, C. (2016). *An advanced review of sp Languge pathology* , Second edition ,pro-ed ,texas.

Memisevic, H. & Hadzic, S.(2013). Speech and language disorders in children with intellectual disability in Bosnia and Herzegovina. Disability , *CBR & Inclusive Development*, 24(2), 92- 99.

Minzner, K.E.(2008). *Using self-management to improve homework completion and grades of student with learning disabilities*. University of Cincinnati.

Montague, M. (2015). Self-Management Strategies for Job Success. *Teaching Exceptional Children,* 19 (2) 74-76 .

Mooney, K. (2005). Self – Perception and Motor Performance of Hearing Impaired Boys and Girls,*(ID-MB),* 8 (3), 811 - 817.

Nzerem, J. K. K., & Nzerem, H. O. (2020). Review of Expressive Language Disorders: Counselling Intervention and Implication. *Journal of Language and Literary Studies*, *2*(1), 72-83.

Ozokcu, O., Akcamete, G., & Ozyurek, M. (2017). Examining the Effectiveness of Direct Instruction on the Acquisition of Social Skills of Mentally Retarded Students in Regular Classroom Settings. *Journal of Education and Training Studies* , 5(4), 214-226.

Sandjojo, J. (2019). *Turning disabilities into abilities. Promoting self – management in people with intellectual disabilities*. Ph.D., Leiden University.

Schwartz, J., Capo- Lugo, C. & Heyn, P. (2019). *Health self – management. In Physical Health of Adults with intellectual and developmental disabilities* (pp. 345- 358). Springer, Cham.

Scott, T. M. (2019). Moving from Token Economies to Teaching Self-Management. Reaching Today's Youth: *The Community Circle of Caring Journal*, 2 (2), 28-30.

Stephen, M. (2007). self- management. http://www. autism. org/selfmanage. html.

Sundberg, M. (2017). Questions on verbal behavior and its application to individuals with autism: An interview with the experts . *Behavior Analysis Today* ,11,196-205.

Taylor,C. (2008): Assessment of communication in people with learning disabilities, *Advanced in Mental Health and Learning Disabilities*, 2 (4), 15- 20.

Van Der Burg, J. J., Sohier, J., & Jongerius, P. H. (2019). Generalization and maintenance of a self-management program for drooling in children with neurodevelopmental disabilities: A second case series. *Developmental neurorehabilitation*, 21(1), 13-22.

Vandereet, J., Maes, B., Lembrechts, D., & Zink, I. (2011). Expressive vocabulary acquisition in children with intellectual disability: Speech or manual signs?. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 91-104.

Vanhoudt, I., Thomas, G., Wellens, W.A., Vertommen, H., & de Jong, F. I. (2008). The background biopsychosocial status of teachers with voice problems. *Journal of psychosomatic research*, 65(4), 371-380.

Walsh, E., Holloway, J., Lydon, H., McGrath, A., & Cunningham, T. (2019). An Exploration of the Performance and Generalization Outcomes of a Social Skills Intervention for Adults with Autism and Intellectual Disabilities. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-14.

Effectiveness of a training program Based on Self - Management in improving Expressing language and reducing Social learning disabilities among Children with Mild Mental Retardation.

Abstract:

The recent study aimed to identify effectiveness of a training program Based on Self - Management in improving Expressing language and reducing Social learning disabilities among Children with Mild Mental Retardation. Participate in this research (19) Child with Mild Mental Retardation between the ages of (8-10) year with an average age of (10.45) years and a standard deviation of (0.83) year, and average IQ was (55 - 70) With an average IQ of(62.26) and a standard deviation of (3.94) divided into two groups: Experimental group which consisted of (10) Children and control group which consisted of (9) Children. author used: Stanford Bennyh scale Fifth Edition (Translated by: Mahmoud Abu Nile, Mohammed Mohammed& Abdul Muqayed Abdul Samie , 2011), Expressing language scale , (prepared by: the author),Social learning disabilities scale , (prepared by: the author), The results of the study found that: there are statistically significant differences between the mean degree ranks of experimental group and control group on Expressing language scale and its sub-dimensions for experimental group, The results also found that there are statistically significant differences between the mean degree ranks of experimental group in pre and post-test on Expressing language scale and its sub-dimensions for post-test, While the results found that there are no statistically significant differences between the mean degree ranks of the experimental group in pre-test and follow-up test on Expressing language scale, and there are statistically significant differences between the mean degree ranks of experimental group and control group on Social learning disabilities scale and its sub-dimensions for control group, The results also found that there are statistically significant differences between the mean degree ranks of experimental group in pre and post-test on Social learning disabilities scale and its sub-dimensions for pre-test, While the results found that there are no statistically significant differences between the mean degree ranks of the experimental group in pre-test and follow-up test on Social learning disabilities scale.

Keywords: (Training program – Self - Management - Expressing language - Social learning disabilities).