برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني وأثره في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلَم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا "القابلين للتعلم"

إعداد

د.أسماء حمزة محمد عبدالعزيز
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة الفيوم

د.سامية محمد محمود عبد الله
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
المساعد كلية التربية – جامعة الفيوم

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم". حيث تمثلت مشكلة البحث في انخفاض مستوى مهارات اللغة البراجماتية وارتفاع مستوى الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية، وذلك بسبب غياب استخدام أساليب التعلم والبرامج الحديثة والمناسبة لتحسينها لديهم. وقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي في إجراء التجربة من خلال التصميم ذي المجموعة التجريبية الواحدة؛ وقد أعدت الباحثتان برنامجًا حاسوبيًا قائمًا على التعليم الترفيهي الإلكتروني، ودليلًا للمعلم لاستخدام البرمجية المصممة القائمة على التعليم الترفيهي الإلكتروني للتلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم". كما أعدت الباحثتان مقياساً فى مهارات اللغة البراجماتية ومقياساً فى العجز المتعلم. وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٢) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الفيوم، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا ثم تدريس البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني لتلاميذ المجموعة التجريبية، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا ثم تتبعياً. وتوصل البحث إلى تحسن أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية ككل ومهاراته الفرعية(التواصل غير اللفظى، والتماسك المركزى، والسياق الحوارى، وقواعد المحادثة الشفهية) وكذلك لمقياس العجز المتعلم ككل ومكوناته الفرعية(توقع الفشل، والصورة السلبية للذات، والانفعالات السلبية، وضعف الدافعية). كما توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية والعجز المتعلم مما يدل على بقاء أثر التعلم. وأوصي البحث بضرورة توظيف التعليم الترفيهي الإلكتروني في مناهج التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم".

الكلمات المفتاحية: التعليم الترفيهي الإلكتروني– مهارات اللغة البراجماتية– العجز المتعلم– المعاقون عقليًا القابلون للتعلم.

A Suggested Program Based on Electronic Edutainment and its Effect on Skills and Reducing Learned Helplessness for Improving Pragmatic Language Educable Mentally Retarded Pupils

Dr. Asmaa Hamza Mohamed Abd-El Aziz
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Education , Fayoum University

Dr. Samia Mohamed Mahmod Abd Allah
Associate Professor of Curricula and Arabic language methods of instructio
Faculty of Education , Fayoum Universi

Abstract:

Abstract:

The research aimed at exploring the effect of a suggested program based on electronic eduatainment on improving pragmatic language skills and reducing learned helplessness for educable mentally retarded pupils. The research problem was represented in the reduction of the level pragmatic language skills and the increase of the feeling of learned helplessness that is because the absence of new suitable teaching strategies for developing it among educable mentally retarded pupils. The two researchers prepared a computerized program based on electronic eduatainment and a teacher booklet, according to the program based on electronic eduatainment for educable mentally retarded pupils. The researchers also prepared pragmatic language skills and learned helplessness questionnaires. The research main sample included (32) primary students from mentally retarded schools at Fayoum university. The two researchers administered the study tools to gain pre-data, then taught the program based on electronic eduatainment for the experimental group. Finally, the researchers administered the tools to gain post and follow up data. The research results revealed that the performance of the experimental group was improved in the post administration of pragmatic language skills(nonverbal communication, central coherence,conversation context, and oral conversation rules, in addition to learned helplessness components(failure anticipation , negative self image, negative emotions , and low motivation). Also, The results revealed that there were no significant differences between post and follow up administration of pragmatic language skills and learned helplessness questionnaires. The research recommended applying electronic eduatainment in the curriculum of mentally retarded pupils and using some of teaching styles that help the learner to improve pragmatic language skills and reduce learned helplessness.

Key Words: Electronic Edutainment- Pragmatic Language Skills- Learned Helplessness - Educable Mentally Retarded Pupils.

المقدمة :

إن العمل لتلبية حاجات المعاقين عقليًا في العديد من المجالات يعد عاملاً أساسيًا لتحسين حالتهم النفسية والاجتماعية، وزيادة قدراتهم على الاعتماد على أنفسهم، وتنمية ثقتهم بذاتهم، وتنمية شخصية المعاق عقليًا اعتمادًا على الاستخدام الأمثل لقدراته وحواسه، حيث تعد الإعاقة العقلية من أهم المشكلات التي تؤرق المجتمع، لأنها مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد– نفسية وطبية واجتماعية واقتصادية وتعليمية، وبالرغم من تطور الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة إلا أنها بقيت من أكثر الفئات حاجة إلى الاهتمام؛ نظرًا لما يصاحب هذه الإعاقة من مظاهر ومشكلات عديدة، تزيد من مستوى التعقيد الذي يحيط بالإعاقة العقلية وصعوباتها المتعددة.

كما إن الطفل المعاق عقليًا يفتقر إلى العديد من المهارات؛ مما يتسبب في ظهور بعض المشكلات السلوكية والاضطرابات الانفعالية، مثل السلبية والقلق والتوتر والانسحابية؛ ولذا فقد تسابقت المجتمعات المتحضرة في محاولة لوضع حلول لتلك المشكلة، انطلاقًا من أن اهتمام أي مجتمع بالأطفال المعاقين هي إحدى مؤشرات ومعايير الحكم على مدى تقدم هذا المجتمع ورقيه، خاصة بعد أن دلت على ذلك مؤشرات اللجنة العليا لمشروع تأهيل المعاقين عقليًا، حيث يعد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات المجتمعية التي تتطلب رعاية خاصة تتناسب مع متطلباتهم(Sengül & Dereli , 2013,2527) (*).

ويتم التركيز لدى المعاقين عقلياً على دراسة نمو المفردات، والتراكيب، واللغة الاستقبالية، وبالرغم من كون تلك المظاهر تشكل المكونات الأساسية لنمو اللغة والتي تسهل من عملية التواصل إلا أن هناك مظهرًا لغويًا مهمًا وهو مهارات اللغة البراجماتية، فبالرغم من ضرورة امتلاك التلاميذ والأطفال لحصيلة اللغة والمفردات اللغوية في عملية التواصل، إلا أنه من الضروري أن يمتلك هؤلاء الأطفال القدرة على توظيف هذه المفردات في مواقف التفاعل

*تم التوثيق في البحث الحالي وفق (APA) الإصدار السادس.

الاجتماعي بشكل يتلاءم مع السياق الاجتماعي، حيث يعانى التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية من صعوبات في القدرة على استخدام اللغة بطريقة صحيحة ليتواصلوا بها مع من حولهم، مما يؤثر على سلوكهم التواصلي الاجتماعي، ولذلك لابد من تقديم الخدمات والبرامج المناسبة لهم لتحسين المهارات البراجماتية من خلال وسائل مشوقة وجذابة لهم تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة. (Goberis, Beams, Dalpes, Abrisch, Baca & Yoshinaga-Itano, 2012,300)

ويعد ضعف مهارات اللغة البراجماتية من المشكلات التي يعاني منها ذوي الحاجات الخاصة، والتي تظهر في القصور الملحوظ في القدرة على بدء أو الحفاظ على المحادثة، والاستخدام النمطي، والمتكرر للغة، والقصور الملحوظ في استخدام اللغة غير اللفظية (lam & Yeung, 2012,793)، كما يتمثل قصور اللغة البراجماتية لدى ذوي الفئات الخاصة في وجود صعوبات في فهم الإيماءات ولغة الجسد والتفسيرات للانفعالات والذى يطلق عليه اللغة البراجماتية الاستقبالية، بالإضافة إلى اللغة البراجماتية التعبيرية، والتي تتمثل في العجز عن تبادل الحديث خاصة في (بدء الحديث والاستمرار فيه)، وعدم القدرة على التماسك في الحديث والإفراط في استخدام عبارات لفظية معينة، وكذلك عدم القدرة على استخدام السياق لاستنتاج المعنى.(philofsky, Amy, Fidler, Deborah , Hepburn& Susan 2007,370)

وتشير دراسة رضوى عاطف حلمي، وبسمة بنت ماهر بن بديوي (٢٠٢٠) أن مشكلة اللغة البراجماتية من القضايا المهمة التي تقع على عاتق المهتمين والمختصين الذين يعملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات بشكل عام، وذوي الإعاقة العقلية بشكل خاص، حيث تعد اللغة وسيلة مهمة لتحقيق التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فمن خلالها يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته ومشاعره ورغباته واحتياجاته وتكوين علاقات اجتماعية سليمة، وسوية مع الآخرين وأي قصور في هذه المكونات بسبب العديد من مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي، وإن أي خلل في اللغة البراجماتية يتسبب في فشل الحديث بين أطرافه، ومن ثم فلابد من علاج وتنمية المهارات اللغوية عند الأفراد الذين يعانون من اضطرابات في التواصل واضطراب في اللغة البراجماتية.

كما يعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من ضعف قدرتهم على الإنجاز وانخفاض قدرتهم على التعلم، وعدم التحكم في الانفعالات والشعور بالإحباط وتوقع الفشل، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات والمفهوم السلبي عنها، وهو ما يعرف بالعجز المتعلم أوالمكتسب وتعد ظاهرة العجز المتعلم لدى المعاقين عقليًا من الظواهر التي تسبب العديد من جوانب القصور المعرفية والانفعالية والدافعية، والسلوكية لهذه الفئة، والتي بسببها يشعر بالفشل والعجز المكتسب (Kang & chang, 2019,410).

فالمواقف التعليمية التي قد يفشل فيها التلميذ بالرغم من إمكانيته في تجاوز هذا الفشل قد تسبب لديه عجزًا متعلمًا تجاه أي موقف تعليمي آخر، مما يجعله يتوقف عن المحاولة لبذل الجهد للنجاح، حيث يكون لديه تصور إدراكي بفشله وعجزه مهما بذل من جهد، ويفضل التلميذ أن يكون سلبيًا(أكرم فتحي مصطفى، ٢٠٢٢، ٨٥).

ومشكلة العجز المتعلم من أكثر المشكلات شيوعًا لدى ذوي الإعاقات، والتي ارتبطت بالعديد من الانفعالات السلبية مثل الغضب والعدوان، ونقص الثقة بالنفس والقلق والفشل الأكاديمي. حيث يشكل العجز المتعلم خطورة واضحة ونتائج سلبية على التلاميذ المعاقين، حيث إن الآثار الناجمة عنه تتمثل في عدم القدرة على مواجهة المواقف، والشعور بالإحباط وقلة الحيلة والتي تمنعه عن المحاولة للمشاركة في أي تفاعل أو أي مهمة، رغم ما يمتلكه من قدرات يمكن أن تساعده في الاندماج. كما أن افتقار المتعلم وخاصة المعاق إلى آليات وبرامج مناسبة لمواجهة الضغوط يفسح الطريق أمامه للفشل، وعدم القدرة على المواجهة، وكأن المعاق بسبب بيئته اكتسب العجز في المواجهة الحياتية، وانخفاض ثقتهم بنفسهم وانخفاض مستوى دافعيتهم، ومن ثم شعورهم بالإحباط واليأس، وعزوفهم عن الانخراط فى مواقف التعلم. (Hen & Goroshit, 2014,120; Kwon, Walker & Kristijansson 2018,30)

وقد أوصى المؤتمر العلمي المهني لتعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠١٧) والمؤتمر الدولي الأول لكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة التوجهات الحديثة في التخصصات البيئية لعلوم ذوي الإعاقة والموهبة (٢٠٢٢) بضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول البرامج والأساليب الحديثة في تقديم الخدمات التعليمية للمعاقين عقليًا، وتصميم

البرامج التعليمية التي تراعى الخصائص والاحتياجات وأبرزها توفير المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها بالشكل الذي يساعد ذوي الإعاقة العقلية من تحسين مهاراتهم وعلاج مشكلاتهم.

ومن الأساليب الحديثة فى التعليم ما يعرف بالتعليم الترفيهي الإلكتروني والذى يمكن المعلمين من استحداث طرق وأنشطة جديدة ومتنوعة؛ لتطوير مهارات التلاميذ المعرفية، من خلال تقديم جوانب مثيرة تتعلق بالبشر والمخلوقات والأحداث باستخدام الرسوم، وهي وسيلة يمكن استخدامها لتمكين التلاميذ من إدراك المفاهيم بشكلٍ صحيحٍ، وتحقيق المتعة في الوقت ذاته، وتمثل صورًا مرئية للتلاميذ تحفزهم نحو دراسة هذه المفاهيم، وتوفر لهم فرص المناقشة المثمرة، وتجعل الموضوعات المدروسة بسيطة وغير مجردة، ولعل تعلق الأطفال بالتعليم الإلكتروني من الأمور التي يسهل ملاحظتها، إذ إنهم يحرصون على متابعتها؛ لأنها تخاطب وجدانهم وتشبع رغباتهم(Sengül & Dereli, 2013,2527) .

لا شك أن للبرامج القائمة على التعليم الترفيهي الإلكتروني تأثيرات متعددة على الجوانب المعرفية، والسلوكية للأطفال؛ وذلك لأن برامج الأطفال تعتمد على الصوت والصورة والفيديو بشكل أساسي، والتي تأتي أهميتها من خلال مخاطبتها للخيال بشكل أساسي، وهو ما يعشقه الأطفال؛ ولذلك فيجب استثمار التعليم الترفيهي الإلكتروني وجعله مدخلًا وأسلوبًا تعليميًا يحقق العديد من الأهداف التربوية. كما يسهم التعليم الترفيهي والإلكتروني في النمو الأخلاقي للأطفال، وإكسابهم القيم المرغوب فيها، كما يساعد في النمو اللغوي، ويمكن أن يعمل أيضًا على تحقيق الاستقرار الانفعالي للأطفال، وتخليصهم من الخوف، والقلق والغضب، كما يساعدهم في فهم البيئة الاجتماعية.(مأمون المومني وعدنان سالم دولات وسعيد نزال على، ٢٠١١، ٦٤٩).

ويحتاج المعاقون عقلياً القابلون للتعلم إلى برامج تدريبية مناسبة تعتمد على التوجهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس، وقد أشارت الدراسات أن التدخلات التجريبية تساعد في علاج قصور اللغة البراجماتية، ويأتي البحث الحالي استجابة لتوصية بعض الدراسات بضرورة تنمية مهارات اللغة البراجماتية، وتحسينها لدى ذوي الإعاقات، حيث يشير (Parsons, Cordier , Munro , Joosten & Speyer, 2017,15) إلى أن هناك حاجة ماسة لإجراء تدخلات تحاول معالجة ضعف اللغة البراجماتية. كما يشير (Binns & Cardy, 2019, 2)

إلى أنه يمكن تحسين مهارات اللغة البراجماتية من خلال إعداد وتصميم البرامج التدريبية المناسبة.

كما أشار محمد شعبان سعيد (٢٠٢٢) أن المعاقين عقليًا لديهم شعور بالإحباط وضعف الثقة بالنفس، وأن مدارس التربية الفكرية تفتقر إلى الأخذ بالمستحدثات التكنولوجية التعليمية وما يتعلق بالاستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة، وأنه لابد من إعادة النظر في البرامج التعليمية وأساليب وطرق التدريس المستخدمة مع هذه الفئة، حتى يمكن مساعدة الأطفال المعاقين للتخلص من العجز المتعلم لديهم يعد أمرًا ضروريًا في الحياة اليومية للطفل في هذه الفئة، وذلك بسبب الآثار المترتبة على حالة العجز، لذلك لابد من وجود برامج خاصة للتعامل مع هذه الفئة.

لذلك لابد من تقديم البرامج التي تلبي احتياجات المعلقين عقليًا من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب وطبيعة إعاقتهم، وتكييفها بما يناسب قدراتهم، ويعد التعليم المعزز بالحاسوب من المداخل التدريسية التي يمكن أن يكون لها فاعلية في تعليم المعاقين عقليًا ومقابلة الكثير من احتياجاتهم التربوية بشرط إعدادها بما يتلاءم واحتياجاتهم ومشكلاتهم حيث أشارت دراسة Hoppestad (2013, 190) أن دمج التكنولوجيا الحديثة ومنها الحاسوب في حياة ذوي الإعاقة العقلية يمكن أن يساعد في جعل الحياة أكثر سهولة ومتعة بالنسبة لهم ويساعد في تعلمهم وتأهيلهم ودمجهم، وزيادة ثقة ذوي الإعاقة العقلية بالنفس أثناء التعلم، ومن ثم يتضح أهمية تنمية اللغة البراجماتية من خلال برامج وأساليب متنوعة.

لذا تسعى الباحثتان إلى إعداد برنامج لتحسين مهارات اللغة البراجماتية خاصة فى ظل وجود العلاقة الارتباطية القوية بين اضطرابات اللغة والعجز المتعلم والمعاقين عقليًا وأن تحسين استخدام اللغة البراجماتية يعد أمرًا مهمًا من أجل أن يتمكن الطفل من التواصل مع الآخرين ومشاركتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، بالإضافة إلى مساعدتهم للتخلص من العجز المتعلم الذى اكتسبوه من البيئة المحيطة بهم؛ وبما أن الأساليب التدريسية لا تؤتي ثمارها بل قد لا تساعد فى تحسينها؛ لذلك يسعى البحث الحالي إلى إعداد برنامج قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني لتحسين اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلم لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

الإحساس بالمشكلة :

نبعث مشكلة البحث من خلال نتائج الدراسات السابقة والتى أشارت إلى ضعف مستوى التلاميذ المعاقين عقليًا فيها، حيث أوضحت نتائج الدراسات مثل دراسة Parsons et al.(2017) ودراسة Binns & Cardy (2019) إلى أن هناك حاجة ماسة لإجراء تدخلات تقدم لهم تحاول معالجة ضعف اللغة البرجماتية بشكل خاص. وفيما يخص العجز المتعلم؛ فقد أوصت عدة دراسات مثل دراسة محمد شعبان سعيد (٢٠٢٢) بضرورة خفض الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ العاديين والمعاقين عقليًا على وجه الخصوص.

كما لاحظت الباحثة الأولى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في التدريب الميداني وجود ضعف في مهارات اللغة البراجماتية تمثلت أهم مظاهره في قصور استخدام اللغة بشكل صحيح في سياقها الاجتماعي خاصة ما يتعلق بالقدرة على بدء حوار أو سرد قصة، ارتباط الجمل بعضها ببعض، كما لوحظ تجنبهم الحوار مع الآخرين، وأن أفكارهم المطروحة تفتقر إلى الترتيب والتسلسل، بالإضافة إلى فقدانهم الرغبة فى الاندماج فى أنشطة التعلم ونقص الدافعية لديهم وظهور أعراض العجز المتعلم لديهم ونتج عنه مشاعر العزلة وقلة الاندماج في المجتمع ومشاكل في تكوين العلاقات مع الأقران، مما يتسبب لهم في العديد من المشكلات التي تعوق نموهم النفسي والاجتماعي وكذلك قدرتهم على التواصل مع أقرانهم والثقة بالنفس، وقد أشارت الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية قد تتحسن المهارات اللغوية والدافعية والاجتماعية لديهم لو تم التدريب عليها من خلال البرامج التدريبية.

وأكد ما سبق نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجرتها الباحثتان على عينة قوامها (١٠) من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية محافظة الفيوم، وذلك بتطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية والعجز المتعلم؛وأظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مستوى مهارات اللغة البراجماتية وارتفاع مستوى شعورهم بالعجز المتعلم، كما أجرت الباحثتان عدة مقابلات مع بعض معلمي مدارس التربية الفكرية وحضور عدد من الحصص مع بعض المعلمين، ونتج عن تلك المقابلات أن التلاميذ المعاقين عقليًا يعانون من ضعف في مهارات اللغة البراجماتية، ولديهم ارتفاع في مستوى الشعور بالعجز المتعلم، وأن المشكلة تكمن فى التدريس الذى يعتمد على تقديم

المعلومات دون استخدام المؤثرات البصرية والحركية والصوتية مما يجعل عملية التعلم صعبة لديهم.

وبناءً على ما سبق وفق ما أكدته الدراسات السابقة، والدراسة الاستطلاعية، والمقابلات مع بعض المعلمين بمدرسة التربية الفكرية، يتضح ضعف في المهارات البراجماتية للغة والشعور بالعجز المتعلم للتلاميذ المعاقين عقليًا بمدرسة التربية الفكرية، وإن هذا الضعف يرجع إلى الأساليب المتبعة فى التدريس والتعلم بمدارس التربية الفكرية التي لا تشوق الطفل المعاق عقليًا نحوها، كما أنها قليلة الاهتمام باستخدام المؤثرات الصوتية والحركية في تقديم المهارات اللغوية.

هذا فضلاً عن تلبية بعض متطلبات تحقيق الأهداف الرئيسة لمحور التعليم والتدريب الذي تضمنته استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر(٢٠٣٠)، والذي نصت بعض أهدافه لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة لا سيما ذوي الإعاقة البسيطة – على ضرورة إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، إضافة إلى تمكين جميع المتعلمين من المهارات اللغوية، وبناء عنصر بشري مبدع قادر على التفكير والإبداع والابتكار، مع إدخال التكنولوجيا كعنصر تعليمي أساسي (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٢، ٥٧). ولمعالجة ذلك الضعف يتطلب الأمر البحث عن تصور يجعل عملية التعلم عملية مشوقة وجذابه وممتعة وتثير اهتمام الأطفال المعاقين عقليًا. وعلى الرغم من أهمية التعليم الترفيهي الإلكتروني إلا أنه لا يوجد أي بحث – فى حدود علم الباحثتين– يوظف برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني لتحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم مما يتضح الحاجة لإجراء هذا البحث، ومن ثم حاول هذا البحث تحديد إلى أي مدى يسهم استخدام برنامج قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض الشعور بالعجز المتعلم.

وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلَّم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما صورة برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلَّم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"؟

٢. ما أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"؟

٣. ما أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في خفض العجز المتعلَّم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي الإلكترونى في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلَّم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم".

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى:

(١) الأهمية النظرية

أ. أهمية الفئة التي تتناولها وهى المعاقون عقليًا القابلون للتعلم، وقد توجه أنظار المهتمين بالمعاقين عقليًا القابلين للتعلم نحو بذل الجهد تجاههم وتقديم برامج لها لمساعدتها على التواصل اللغوي مع الآخرين وتحقيق النمو والتوافق النفسي والاجتماعي وتدعيم الثقة بالنفس، لذا تنبع أهمية البحث من زيادة الاهتمام بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب. ندرة الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية التي تتطرق نحو تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخاصة مع المعاقين عقليًا.

(٢) الأهمية التطبيقية

من المتوقع أن يفيد البحث كلًا من:

أ. تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"عينة البحث، في تحسين مهارات اللغة البراجماتية لديهم وخفض مستوى الشعور بالعجز المتعلم.

ب. المعلمين في كيفية تطبيق التعليم الترفيهي الإلكتروني لتحسين مهارات اللغة البراجماتية وتوفير برنامج مقترح للعاملين في مجال التربية الخاصة مما يسهم في مواجهة مشكلاتهم اللغوية وخفض العجز المتعلَّم لتلاميذهم المعاقين عقليًا.

ج. مخططي ومطوري المناهج في تضمين بعض الأنشطة القائمة على التعليم الترفيهي الإلكتروني للتلاميذ في إعداد المناهج الخاصة بالمعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتسليط الضوء على أهمية استخدام التعليم الترفيهي أو الترويحي في تعليم ذوي الإعاقة العقلية بعيدًا عن الملل في المواقف التعليمية.

د. الباحثين في الاستفادة من مواد وأدوات البحث التي أعدتها الباحثتان والمتمثلة في: البرنامج الحاسوبي القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني، ودليل المعلم لكيفية استخدامه، ومقياسي مهارات اللغة البراجماتية والعجز المتعلم، كما يفتح مجالات بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تحسين مهارات اللغة البراجماتية في المراحل التعليمية المختلفة ولدى عينات مختلفة.

هـ. أخصائي التخاطب، والمدرس، والأخصائي الاجتماعي والأسرة في فهم قدرات الطفل المعاق عقليًا والتعاون كفريق لتحسين قصور اللغة البراجماتية والعجز المتعلَّم.

و. المتخصصين والقائمين على العملية التعليمية بأهمية دمج التكنولوجيا في برامج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، والحاجة إلى برامج سهلة وبسيطة تقوم على التعلم المرح والدمج بين الحواس البصرية والسمعية، واستغلال حب الطفل المعاق للصور المتحركة التي تزيد من جذب انتباهه.

محددات البحث:

اقتصر البحث على المحددات الآتية:

١. **محددات بشرية تمثلت في:** عينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

٢. **محددات مكانية تمثلت في:** مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة غرب الفيوم التعليمية"إدارة التربية الخاصة"بمحافظة الفيوم؛ نظرًا لاحتواء المدرسة على عدد مناسب

من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم فهي المدرسة الوحيدة على مستوى المحافظة.

٣. **محددات زمنية تمثلت في:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م).

٤. **محددات موضوعية تمثلت في:** المهارات البراجماتية للغة والمتمثلة في المهارات الآتية (التواصل غير اللفظي، والتماسك المركزي، والسياق الحوارى، وقواعد المحادثة الشفهية)، ومكونات العجز المتعلم التي يمكن أن يتعرض لها التلاميذ المعاقين عقليًا في أثناء تفاعلهم داخل الفصل وفي حياتهم اليومية، والتي حددتها مجموعة من الدراسات والكتابات التربوية والبحث الحالي في: (توقع الفشل، والصورة السلبية عن الذات، والانفعالات السلبية، وضعف الدافعية)، وقد تم الاقتصار على تلك المهارات، والمكونات؛ نظرًا لحاجة تلك الفئة لتحسين تلك المهارات والمكونات لديها وفق ما أشارت إليه الكتابات والدراسات السابقة، كما أنها قد حظيت بنسبة اتفاق بين السادة المحكمين بلغت ٨٥% فأكثر.

فروض البحث:

حاول البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية لصالح التطبيق البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس العجز المتعلم لصالح التطبيق البعدي.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم.

مفاهيم البحث الإجرائية:

بعد دراسة بعض الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، تم تحديد التعريفات الإجرائية التالية لمصطلحات البحث:

١. التعليم الترفيهي الإلكتروني: **Electronic Eduatainment**

تعرف الباحثتان التعليم الترفيهي الإلكتروني إجرائيًا بأنه: موقف تعليمي يتصف بالمرح والمتعة مدعوم بوجود عدة أنماط ووسائط إلكترونية مثل: القصص والألعاب الإلكترونية، الرسوم المتحركة، أغاني وأناشيد إيقاعية إلكترونية للأطفال؛ بهدف تحسين مهارات اللغة البراجماتية، وخفض الشعور بالعجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقلياً"القابلين للتعلم"بمدرسة التربية الفكرية.

٢. مهارات اللغة البراجماتية **Pragmatic language Skills**

تعرف الباحثتان مهارات اللغة البراجماتية إجرائيًا بأنها: قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"على استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، عن طريق توظيف مهارات المحادثة ومبادأة وتبادلية الحديث والتواصل البصري، والوعي بالإشارات غير اللفظية التي قد تؤثر على سياق المحادثة، بالإضافة إلى الاستخدام اللغوي الصحيح في السياق، من خلال استخدام الكلمات أو العبارات المناسبة في السياق واستخدام تعليقات ملائمة اجتماعيًا. وتعرف الباحثتان المهارات الفرعية للغة البراجماتية إجرائياً كالتالى:

أ. **مهارة التواصل غير اللفظي Nonverbal Communication Skill**: وتشير إلى فهم الإشارات غير اللفظية، والإيماءات، وتعبيرات وجوه الآخرين، ولغة الجسد، والمحتوى الوجداني للرسالة، والحفاظ على اتصال العين والمسافة المناسبة أثناء الحديث.

ب. **مهارة التماسك المركزي Central Coherence Skill**: وتشير إلى الترابط المنطقي فى الحديث، واستخدام الضمائر والأزمنة بشكل صحيح بالاتفاق مع العدد والجنس، والتحدث عن أحداث مستقبلية أو ماضية فى سياق زمنى ملائم، بالإضافة إلى سرد القصة وفهم الغرض منها.

ج. **مهارة السياق الحوارى Conversation Context Skill:** وتشير إلى الاستخدام اللغوي الصحيح من خلال استخدام الكلمات والعبارات المناسبة للسياق، وتغيير اللغة طبقاً له، واستخدام تعليقات ملائمة اجتماعيًا.

د. **مهارة قواعد المحادثة الشفهية Oral Conversation Rules Skill:** وتشير إلى تبادلية ومبادأة الحديث والاستمرار فيه، وتعديل الكلام وفقًا لاحتياجات المستمع ومتطلبات الموقف الذى يتم فيه الحوار، واستخدام كلمات مهذبة ونغمة صوت مناسبة، ومقاطعة الحديث بأدب، وأخذ الدور فى المحادثة.

٣. العجز المتعلَّم **Learned helplessness**

تعرف الباحثتان العجز المتعلم إجرائيًا بأنه: المدركات السلبية التي يكتسبها تلميذ الصف الثاني الابتدائي المعاق عقليًا"القابل للتعلم"، من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه والخبرات السيئة الصادمة في المواقف السابقة، والتوقع بأن الجهود المبذولة لا جدوى لها، والشعور باليأس والكسل وفتور الهمة والاعتمادية الزائدة، وتعرف الباحثتان المكونات الفرعية للعجز المتعلم إجرائياً كالتالى:

أ. **توقع الفشل Failure Anticipation:** ويشير إلى شعور التلميذ بعدم قدرته على مواجهة المواقف والأحداث المحيطة؛ مما يجعله يشعر بالفشل، والقصور في أداء المهام الدراسية والضعف الدائم الذى يلازم شخصيته.

ب. **الصورة السلبية عن الذاتSelf-Passive Image:** وتشير إلى الصورة التي يراها التلميذ عن نفسه فى عيون الآخرين، وشعوره بأنه قدراته الذاتية منخفضة ولا تؤهله لإحراز النجاح ومواجهة المشكلات والضغوط.

ج. **الانفعالات السلبية Negative Emotions:** وتشير إلى شعور التلميذ بعدد من الانفعالات السلبية كالقلق والغضب والخوف والتشاؤم والاكتئاب نتيجة نمو اعتقاد لديه بعدم إمكانية التحكم فيما يترتب على سلوكه من نتائج وتكرار فشله.

د. **ضعف الدافعية Low Motivation :** وتشير إلى ضعف المثابرة عند مواجهة الصعوبات، وشعور التلميذ بأنه ليس لديه ما يدفعه نحو النجاح أو الإنجاز، إضافة

إلى عدم القدرة على بذل الجهد فى أداء المهام الأكاديمية، وعدم إقباله على تنفيذ المهام المطلوبة منه والعزوف عنها.

٤. المعاقون عقليًا "القابلون للتعلم" **Educable Mentally Retarted Pupils**

التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"هم: مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي الذين يعانون من تدنٍ واضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء العام، يصاحبها قصور واضح في السلوك التكيفي، وتمثل فئة التلاميذ الذين يتراوح معدلات ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠ درجة والملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الفيوم.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي كلًا من:

١- المنهج الوصفي: وذلك في مراجعة بعض الأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي(المستقلة والتابعة) وإعداد الإطار النظري، وأدوات البحث وبناء البرنامج المقترح.

٢- المنهج شبه التجريبي حيث تضمن التطبيق الميداني مجموعة واحدة درست البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في الآتي:

أولاً: المواد التعليمية:

١. دليل المعلم لاستخدام البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني. (إعداد الباحثتين)

ثانياً: أدوات القياس:

٢. مقياس مهارات اللغة البراجماتية. (إعداد الباحثتين)

٣. مقياس العجز المتعلَّم. (إعداد الباحثتين)

إجراءات البحث:

سار البحث وفقاً للخطوات التالية:

١) تحديد **مهارات اللغة البراجماتية**، حيث قامت الباحثتان بما يلي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت مهارات اللغة البراجماتية.
- إعداد قائمة بمهارات اللغة البراجماتية.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق.

٢) تحديد **مكونات العجز المتعلَّم** قامت الباحثتان بما يلي:

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت العجز المتعلم.
- إعداد قائمة بمكونات وأبعاد العجز المتعلم.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين لتحديد صلاحيتها للتطبيق.

٣) للإجابة عن أسئلة البحث الخاصة بأثر **برنامج قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني فى تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلَّم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقلياً"القابلين للتعلم"؟** قامت الباحثتان بما يلي:

- اختيار مجموعة قصدية من التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدرسة التربية الفكرية"تلاميذ الصف الثاني الابتدائي".
- بناء البرنامج المقترح وتحديد أهدافه، واختيار محتواه، وتحديد طرائق التدريس والأنشطة والوسائط التعليمية، وأساليب التقويم، ودليل المعلم لاستخدام البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني.
- إعداد مقياس مهارات اللغة البراجماتية، والعجز المتعلم والتأكد من صدقهما وثباتهما.
- تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم على عينة استطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية لهما.
- تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم على المجموعة التجريبية تطبيقًا قبليًا.
- تطبيق البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني على المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم على المجموعة التجريبية تطبيقًا بعدياً.

- تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم على المجموعة التجريبية تطبيقًا تتبعياً.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

فيما يلي عرض الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيراته المستقلة والتابعة، وذلك من خلال تناول المحاور الآتية وهى: المحور الأول: التعليم الترفيهي الإلكتروني، المحور الثاني: اللغة البراجماتية، المحور الثالث:العجز المتعلم، المحور الرابع:التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور:

المحور الأول: التعليم الترفيهي الإلكتروني

يهدف هذا المحور إلى تحديد أسس بناء البرنامج القائم على التعليم الترفيهي وذلك بتقديم: ماهية التعليم الترفيهي الإلكتروني، وخصائص التعليم الترفيهي الإلكتروني، وتحديد الأساس الفلسفي للتعليم الترفيهي الإلكتروني، إضافة إلى تحديد أهميته للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، ومبادئ تصميمه، فضلًا عن تحديد أنماطه. وبيان ذلك تفصيلاً كما يلي:

أ- ماهية التعليم الترفيهي الإلكتروني Electronic Edutainment

إن فكرة التعليم الترفيهي ليست جديدة في علم التربية؛ حيث دعَّم بعض الفلاسفة والمعلمين فكرة المرح والترفيه وما إلى ذلك من أجل جعل عملية تعلم الأطفال مسلية وممتعة، وكان ذلك واضحًا في عصر النهضة والتنوير حيث استخدمت المسرحية والأساليب التعليمية الأخرى بهدف تنشيط فردية التعلم، وجعلها عملية أكثر إنسانية مقارنة بفلسفة التعليم في العصور الوسطى.

ويعد التعليم الترفيهي الإلكتروني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس وتوظيف تكنولوجيا التعليم، والذي يسعى للربط بين ما يقدم للمتعلم من مواد دراسية من ناحية، وبين الترفيه والمتعة من ناحية أخرى؛ وذلك لجعل العملية التعليمية أقل صعوبة وأكثر إمتاعًا بعيدًا عن طرق وأشكال التعليم التقليدية.

ويذكر كل من السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي (٢٠٢١، ٣٨٣) أن مصطلح التعليم الترفيهي يستخدم للإشارة إلى التعليم باستخدام وسائل وأنشطة الترفيه المختلفة؛ وذلك لجعل العملية التعليمية أقل صعوبة وأكثر إمتاعًا، بعيدًا عن طرق وأساليب التعليم التقليدية. وأضاف Aksakal (2015,1232) أن التعليم الترفيهي مصطلح يشمل مزيجًا من الترفيه والتعليم، والغرض الرئيس منه دعم التعليم باستخدام الترفيه وتحقيق استمرارية التعلم من خلال توفير عوامل جذب المتعلمين وتجديد مشاعرهم ويمكن تحقيقه عن طريق مزج مجموعة متنوعة من الأنشطة أو الوسائط لجعل عملية التعلم أكثر متعة ومرح بالنسبة للمتعلمين.

وقد قدمت تعريفات عدة لمصطلح التعليم الترفيهي، ومن بين تلك التعريفات تعريف Jarvin (2015,35) بأنه موقف تعليمي مدعوم بوجود عدة وسائط مثل: الصوت والرسوم المتحركة وألعاب الفيديو والكتابة والصورة، ومواقع الإنترنت، والموسيقى، والأفلام، والكمبيوتر والبرامج التلفزيونية؛بهدف تثقيف المتعلمين وزيادة استمتاعهم بعملية التعلم.

وأضاف Robinson, Hardman & Matley (2021, 3) أن التعليم الترفيهي هو: تحول التركيز إلى الألعاب الجادة، المصممة لتعزيز التعلم العميق؛ من أجل تنفيذ استمرارية التعلم من خلال توفير عوامل جذب المتعلمين وتجديد مشاعرهم.كما عرف ريان ل.شاف (٢٠١٩، ٥) التعليم الترفيهي بأنه: عملية تعليم من خلال استخدام أشكال محبوبة من التسلية تحفز الطلاب وتعزز التعلّم.

ويعرف Khadijah, Arlina, Addaudy & Maisarah (2021,202)) التعليم الترفيهي بأنه: نموذج تعليمي يمكن أن يخلق مشاعر المتعة لدى الأطفال ويخلق جوًا تعليميًا مساعدًا على الاستمرار والدافعية للتعلم، كما تعد أحد تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في الترفيه والتي يمكن الاستفادة منها في المحاضرات والدروس والفصول الدراسية وورش العمل ويمكن تنفيذ أنشطة التعليم الترفيهي من أي مكان: في المقهى والمنتزه والمتحف والمكتب والمعرض والنادي، حيث يمكن الحصول على معلومات عن أي موضوع في جو مريح.

ب- خصائص التعليم الترفيهي الإلكتروني:

من خلال التعريفات السابقة يمكن تحديد خصائص وأهم صفات التعليم الترفيهي الإلكتروني وفق ما ذكره كل من: محمود رمضان عزام، هالة إسماعيل محمد (٢٠٢١، ٤٦٥)، Askarovna& Abdumanapovna (2021,124) ، وهي كالآتي:

- أنه أسلوب تعليمي يجمع بين التعليم والترفيه.
- يعالج بعض الاضطرابات والمشكلات التي يعاني منها المتعلمون مثل الخوف والقلق.
- يمكن اعتماده على التكنولوجيا وتطبيقاتها تمشيًا مع متطلبات العصر الحالي، الأمر الذي يزيد من فاعليته وآثاره التعليمية المفيدة لدى المتعلمين.
- يحول المهمة التعليمية إلى مهمة أو مشكلة أو تجربة أو لعبة أو موقف أو قصة؛ تحفز المتعلمين على العمل والإنتاج.
- يوظف طرق تعليمية متنوعة وفقًا لخصائص المتعلمين، ونواتج التعلم المستهدفة، مثل الألعاب التعليمية، والقصص، والموسيقى، وغرها من أنشطة الترفيه المختلفة.
- يساعد في تبسيط وتسهيل استيعاب المفاهيم المجردة التي يصعب فهمها.
- يساعد المتعلمين على تطبق ما تعلموه في الواقع، مع توفير وقت ممتع في التعلم.
- أن للتعليم الترفيهي أنماطًا متنوعة مثل: الألعاب التعليمية العادية والإلكترونية، القصص الرقمية، الموسيقى والغناء، وغيرها من الأنماط التي تناسب خصائص المتعلمين.

ج- الأساس الفلسفي للتعليم الترفيهي الإلكتروني:

يشير كل من ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٩، ١١١)، الزهراء خليلي أبو بكر، أماني عبد الشكور عبد الحميد (٢٠٢١، ٢٣، ٢٤)، (أرزاق محمد اللوزي، ٢٠٢٣، ٢٨١١) إلى أن هذا النوع من التعليم يستند إلى عدة أسس نفسية وفلسفية استمدت من مجموعة من النظريات التعليمية والتعلمية، منها ما يأتي:

(١) **النظرية البنائية المعرفية لجان بياجيه:** حيث يرى بياجيه أن الترفيه وتحديدًا اللعب بالغ الأهمية بالنسبة للطفل، فهو يساعد في تحقيق النمو العقلي المتكامل والمتوازن، إضافة إلى أن المعرفة ليست كائنًا ثابتًا بل سلسلة يقوم فيها المتعلمون ببناء معارفهم من خلال المشاركة في مهام وأنشطة التعلم؛ لتضاف إلى ما تم تعلمه سابقًا في البناء المعرفي.

(٢) **نظرية بيجوتسكي للتنمية الاجتماعية:** والتي تؤكد ضرورة تضمن المحتوى أنشطة تعليمية تسمح بتفاعل المتعلمين مع معلمهم وأقرانهم؛ لبناء معارفهم.

(٣) **نظرية التعلم التجريبي لكولب:** والتي تؤكد أن تيسير عملية التعلم تنتج من مشاركة المتعلمين في خبرات تعليمية تتضمن مشكلات بحثية أو اجتماعية تتحدى تفكيرهم.

(٤) **النظرية النفسية المعرفية لبرونر:** حيث يرى أن اللعب والترفيه عمل جاد يقوم به المتعلم لتحقيق نمو متكامل ومتوازن؛ لتطوير معارفه وبناء شخصيته الاجتماعية المتكاملة في مختلف مراحل نموه.

(٥) **نظرية التحليل النفسي لـ (فرويد – أريكسون – هورفي):** والتي تؤكد أن اللعب له أهمية كبيرة في تنمية النشاط الخيالي الإيهامي للمتعلم، وأن اللعب يخفف من التوتر النفسي للطفل، وأنه يميل إلى السعي وراء الخبرات الباعثة على السرور والمتعة، فاللعب يبعده عن الواقع المؤلم ويحقق له الشعور بالمرح والسرور.

د- أهمية التعليم الترفيهي الإلكتروني للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

أكدت الدارسات التربوية جدوى التعليم الترفيهي الذي أضحى بديلًا جديًا ومجديًا في عصرنا الحالي؛ فبالترفيه يعطى الطالب جرعات تربوية خفيفة ليس بها سآمة ولا ملل، بل على العكس من ذلك يتجرعها فيجد المتعة التي تتضمن التربية والأخلاق والمعارف، وأضحى التعليم الترفيهي وسيلة أساسية من الوسائل الحديثة في العملية التعليمية الناجحة حيث تبين الزهراء خليلي أبو بكر، أماني عبد الشكور عبد الحميد (٢٠٢١، ٢٢) أن التعليم الترفيهي يساعد في علاج الكثير من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها المتعلمين، والتي تؤثر على عملية تعلمهم، حيث يتعلم التلاميذ المهارات العقلية والعملية دون الشعور بالملل والرتابة؛ الأمر الذي يجعل عملية التعلم ممتعة ومرحة، كما أنه يزيد من اندماج المعلمين والمتعلمين في الدروس المتنوعة، ويعمل على تركيز انتباههم وجذبه والمحافظة عليه من أجل تعزيز تحصيلهم الأكاديمي. ويدعم ذلك الزهراء خليلي أبو بكر، أماني عبد الشكور عبد الحميد (٢٠٢١، ٢٢-٢٣)، حيث تذكر أن الكثير من الدول المتقدمة مثل: فلندندا، والنرويج، واليابان.. إلخ قد

نجحت في دمج التعليم بالترفيه في المجال التعليمي؛ لما كان له من الآثار الإيجابية على المتعلم سواء كانت تعليمية أو نفسية أو سلوكية.

كما يضيف(2021,202) .Khadijah et al أهمية الترفيه كوسيلة إيجابية للتوافق مع طبيعة الحياة الإنسانية التي تقوم على الترويح بين الأشياء وتخلط بين الفكاهة والجد، كما أن الترفيه وقاية من الأزمات الجسدية والنفسية، كما أنه يعد باعثًا من بواعث التكيف في حياة الإنسان، ووسيلة لتحقيق وتنمية الجوانب النمائية المختلفة: الاجتماعية منها والعاطفية، إضافة إلى أنه باعث على العمل والإنجاز.

كما تتضح أهمية التعليم الترفيهي في كونه يناسب ميول التلاميذ واحتياجاتهم ورغباتهم حتى لايصابوا بالملل؛ حيث يساعدهم على قضاء وقت ممتع ومفيد في تنفيذ الأنشطة والمهام التعليمية التعلمية، فضلًا عن المشاركة النشطة الفعالة للمتعلم في عملية التعلم، الأمر الذي يساعد على بقاء المعلومات في ذاكرة المتعلم فترة أطول؛ كونهم توصلوا إليها واكتسبوها بأنفسهم باللعب والفكاهة، فضلًا عن التنويع في وسائل الترفيه يقابل الفروق الفردية بين المتعلمين. (Mi, Hye, Hak&Kyeong,2016,2)، لذا يذكر Khadijah et al. (2021,212)أن التعليم الترفيهي يمنع المتعلم من فعل شيء آخر غير الاستمرار في عملية التعلم بسبب طبيعته التفاعلية، بل إنه قال: إنه قوة لا تقاوم لإحداث عمليتي التعليم والتعلم.

وأضاف Isa(2022,28) أن إدخال هذا الشكل التعليمي إلى بيئة التعلم تجعل عملية التعلم أكثر تركيزًا على الطلاب، وتزيد من مستوى التفاعل والفعالية بينهم وبين المعلمين، ويحسن مستوى التحصيل الدراسي، وسهولة اكتساب واستيعاب المفاهيم الصعبة ذات الطبيعة المجردة، إضافة إلى العمل على تغيير اتجاهات الطلاب الذين يفتقدون الدافعية للاستمرار في عملية التعلم.

هذا، وقد أكدت نتائج الدراسات التي تناولت التعليم الترفيهي وتأثيره على بعض النواتج التعليمية لفئات ومراحل متنوعة، فقد أوضحت نتائج دراسة Putra & Setyaningrum (2018) أن تدريس مادة الرياضيات للطلاب عينة البحث(٦٠ طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بولاية يوجيا كارتا بإندونيسيا) باستخدام البرنامج التعليمي الترفيهي على الهاتف الذكي

أفضل من تعلم الرياضيات بدون استخدام البرنامج التعليمي الترفيهي. كما أظهرت نتائج دراسة Mat& Yusoff (2019) أن استخدام معلمي العلوم للتعليم الترفيهي كان له تأثير فعال في تحسين مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بولاية نيجري سيمبيلان بماليزيا.

وأكدت دراسة ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٩) فاعلية استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبينت دراسة داليا فوزي الشربيني (٢٠٢١) الأثر الإيجابي الكبير للتعليم الترفيهي في زيادة التحصيل والتوازن المعرفي والاندماج الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة الدراسات الاجتماعية، كما كشفت نتائج دراسة Ogbeche & Okeke (2022) عن أن استخدام مقاطع الفيديو التعليمية الترفيهية كان لها تأثير إيجابي معنوي على اكتساب مهارات القراءة والكتابة لأطفال ما قبل المدرسة في ولاية نسكا في نيجيريا، لذا أوصت الدراسة بضرورة استخدام المعلمين لمقاطع الفيديو التعليمية الترفيهية في تعليم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من أجل تعزيز اكتسابهم لمهارات القراءة والكتابة. كما خلصت دراسة Ariefka& Sari (2023) إلى أن نموذج التعلم الترفيهي القائم على حل المشكلات في تدريس العلوم كان له تأثير كبير على اكتساب مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها استخدمت التعليم الترفيهي في تدريس المواد الدراسية المختلفة وفي مراحل تعليمية مختلفة، حيث جعل العملية التعليمية عملية ممتعة؛ لأن المتعلم يشارك عن طريق ممارسة بعض الألعاب ومشاهدة بعض مقاطع الفيديو أو يستمع إلى قصة مؤثرة ومفيدة، أو يشاهد مقاطع فيديو أو رسوم متحركة؛ بما يسهم في اكتساب المعلومات وإتقان المهارات وتوظيفها في مواقف متنوعة، وإن كانت هذه فائدته للمتعلمين العاديين فهو بالتالي أكثر فائدة وأهمية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ نظرًا لتحقيقه العديد من الفوائد لتلك الفئة ومنها: تنمية العمليات العقلية كالتفكير والذاكرة، والقدرة على التخيل، إضافة إلى تزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية بحسب استجابتهم للموقف التعليمي.

ومن منطلق الأهمية السابقة وفي إطار الدراسات التي تناولت التعليم الترفيهي وتأثيره على بعض المتغيرات لدى فئة المعاقين عقليًا فقد بينت تلك الدراسات فاعلية استخدام التعليم الترفيهي في علاج بعض أوجه القصور لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم ومنها دراسة : السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. ودراسة: أرزاق محمد اللوزي (٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني القائم على محفزات الألعاب الرقمية والإنفوجرافيك في تنمية مهارات توليد المعلومات وخفض الإخفاق المعرفي في مهام الحياة لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

وترى الباحثتان – وفقًا لما سبق عرضه – أن هناك ندرة في الدراسات التي أجريت في استخدام التعليم الترفيهي لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعليم؛ الأمر الذي دعا الباحثتين لإجراء هذا البحث.

هـ – مبادئ تصميم التعليم الترفيهي الإلكتروني:

تتحدد مبادئ تصميم التعليم الترفيهي على النحو التالي وفق ما أوضحه كل من: السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي (٢٠٢١، ٣٨٥)، Khadijah et.al (2021,205):

(١) **مراعاة خصائص المتعلمين:** ويقصد بها مناسبة الأنشطة الترفيهية لخصائص المتعلمين وميولهم وفق المرحلة العمرية.

(٢) **الترابط بين الأنشطة الترفيهية والمواقف الواقعية الحياتية؛** للاستفادة من ذلك في تشجيع المتعلمين على الاستفادة مما يتعلمونه ويكتسبونه في حياتهم الواقعية.

(٣) **توفير خيارات وبدائل متنوعة لأنماط التعليم الترفيهي؛** حتى تلائم اختلافات المتعلمين وفروقهم الفردية.

(٤) **تشجيع أنشطة التعليم الترفيهي على التعاون بين المتعلمين؛** من أجل إنجاز المهام معًا ومواجهة التحديات.

(٥) **إتاحة الفرصة أمام المتعلمين في اختيار النشاط الترفيهي** الذي يتناسب واحتياجاتهم وميولهم الذاتية.

(٦) **تحقيق الأنشطة الترفيهية لعناصر التشويق والإثارة لدى المتعلمين،** وذلك كالألعاب التعليمية، والقصص الرقمية، والمحاكاة،والتي تعمل جميعها على جذب انتباه المتعلمين وتحقيق الأهداف التعليمية.

(٧) **تحديد مهام التعلم بزمن؛** لتحفيز المتعلمين وإلزامهم بإتمام المهمة في الوقت المحدد لها.

و- أنماط التعليم الترفيهي:

للتعليم الترفيهي عدة أنماط تختلف حسب نوع الوسائط والأدوات المستخدمة بحيث تحافظ على التوازن بين التعليم والترفيه لتنفيذ مادة تعليمية مفيدة بشكل ممتع ومسلي، ويذكر Magnus& Obidile (2020,34) أن التعليم الترفيهي يشتمل على مجموعة متنوعة من وسائل الترفيه مثل سرد القصص والألعاب والوسائط المتعددة ومواقع الإنترنت والموسيقى والأفلام ومقاطع الفيديو وألعاب الكمبيوتر بالإضافة إلى البرامج التلفزيونية من أجل الإثارة بالإضافة إلى التعليم، وهي تتعدد وتختلف حسب طبيعة المتعلم وميوله ومهاراته، كما تختلف من مادة إلى أخرى حسب نوعها ومدى صعوبتها.

فقد ذكر Askarovna& Abdumanapovna (2021,124) أن أنماط التعليم الترفيهي تُصنف إلى: (أ) أنماط تقليدية وتشمل: الموسيقى، والأفلام والقصص المصورة، والكتب والبرامج التليفزيونية، والرحلات إلى المتاحف والمعارض، (ب) أنماط حديثة وهي أنظمة إلكترونية وتشمل: أنظمة الكمبيوتر الشخصي مثل ألعاب الفيديو، والموسوعات الإلكترونية، وتقنيات الويب الذي يشمل: البريد الإلكتروني، والمدونات، وغرف الدردشة، ومؤتمرات الفيديو، كما تتضمن أيضًا الرحلة الافتراضية إلى المتاحف العلمية.

كما فقد صنف كل من Moustafa (2020,16-17)، Zin& Zain (2010,66) أنماط التعليم الترفيهي وفقًا لما يأتي:

١- **التعليم الترفيهي القائم على الموقع** والذي يمكن تقسيمه إلى فئتين: (تفاعلي- تشاركي) وفيه يمكن للأطفال اللعب والمشاركة في اللعبة، و(غير تفاعلي –استكشافي) حيث

يمكن للأطفال الجلوس والاستكشاف من خلال: مشاهدة فيلم، عرض علمي، زيارة المتاحف وحدائق الحيوان.

٢- **التعليم الترفيهي بالهدف والمحتوى**، ويقصد به التعليم غير المباشر الذي يهدف إلى تنمية واكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ وتقديم الخبرات ومواقف المحاكاة لهم.

٣- **التعليم الترفيهي حسب المجموعة المستهدفة ويقصد به:** التصنيف وفقًا للدافع ويشمل المتعلمين الذين لديهم نفس الاهتمام، والتصنيف على حسب العمر ويشمل المتعلمين من نفس العمر.

٤- **التعليم الترفيهي حسب نوع الوسائط ويتضمن:** (١) الترفيه التعليمي القائم على التلفزيون ويشمل: الدراما الكوميدية،الدراما التاريخية، كوميديا الاسكتشات، المهارات والسفر، (٢) الكمبيوتر التعليمي الترفيهي ويشمل: الألعاب، المغامرة ولعب الأدوار، والمحاكاة والدراما الإبداعية)، (٣) التعليم الترفيهي القائم على الإنترنت، ويشمل: التعليم والتعلم عن بعد، وأنظمة التعليم القائمة على الإنترنت، والتلفزيون التفاعلي، وتستخدم هذه الأنواع من التعليم الترفيهي التلفزيون الرقمي لتوفير التفاعل عبر البرامج والأجهزة والاتصال بأنظمة الاتصالات الأخرى.

ومن خلال اطلاع الباحثتين على العديد من الدراسات والبحوث والكتابات التربوية: Putra & Setyaningrum (2018, 2)، ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٩، ١١٠)، داليا فوزي الشربيني (٢٠٢١، ٢٢٥) يمكن القول إن هناك اتفاقًا على أن أنماط التعليم الترفيهي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية:

(١) **التعليم الترفيهي القائم على استخدام التليفزيون:** ويتضمن مجموعة من البرامج تُنتج من خلال شركات تدير هذه الأفلام والبرامج التعليمي مثل قناة ناسيونال جيوجرافي The National Geographic Channel في أمريكا، ولكنها لا ترتبط بموضوعات المناهج، بل بموضوعات عامة وثقافية.

(٢) **التعليم الترفيهي القائم على الكمبيوتر:** وتستخدم فيه الوسائط السمعية والبصرية، والرسوم المتحركة، وألعاب الفيديو التفاعلية، والألعاب الإلكترونية، والقصص الرقمية،

والصور والموسيقى، المسرح الغنائي الرقمي، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، وكل هذا يساعد في جذب انتباه المتعلمين، ويزيد من دوافعهم نحو عملية التعلم والاندماج الأكاديمي أكثر من الطرق التقليدية من خلال ما يوفره من وسائل سمعية وبصرية ورسوم متحركة.

(٣) **التعليم الترفيهي من خلال الروبوتات:** أنجز فريق من الباحثين دليل الروبوتات في التعليم بالإضافة لاستخدامه كمرجع أساسي لمعلمي المدارس الراغبين في اعتماد استخدام آليات الروبوتات والذكاء الاصطناعي للمساعدة في تعليم الطلبة وأثر الروبوتات في قطاعي التعليم؛ لمواجهة تحديات المستقبل، ويحاول مبتكرو الروبوتات صنع نوعيات جديدة أكثر ذكاءً في مجالات عديدة من أهمها أنها يومًا ما يمكن أن تتعلم مهارات كتابة الروايات والنصوص الإبداعية الأخرى. وأكد مخترعوها إمكانية حدوث ذلك، لأن الروبوتات شرعت بالفعل في اختراع النكات، وقليل من القصائد القصيرة.

(٤) **التعليم الترفيهي القائم على المكان أو الموقع:** وتستخدم في هذه الأنماط الأنشطة الاجتماعية الموجهة، والقائمة على الترفيه والتعاون مثل: الألعاب الجماعية، والتمثيل، والزيارات الميدانية للحدائق والمتاحف والمعارض.

وفي ثنايا الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي تناولت أنماط التعليم الترفيهي وتوضيح تأثيرها على نواتج التعلم المختلفة، نجد دراسة: وليد أحمد شعيب (٢٠١٧) التي تناولت ثلاثة أنماط من التعليم الترفيهي هي: القصة الرقمية، والأغاني التعليمية الإلكترونية، والألعاب التعليمية الإلكترونية، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني بأنماطه الثلاثة في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

كما اعتمدت دراسة ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٩) على أنماط التعليم الترفيهي القائم على استخدام الكمبيوتر والإنترنت في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي تمثلت في: الأفلام والقصص العلمية والتجارب

المصورة والأفلام الكرتونية والأغاني عبر الإنترنت وبعض قنوات اليوتيوب التعليمية، وقد أشارت النتائج على التأثير الإيجابي لتلك الأنماط في تنمية متغيري البحث. وتناولت دراسة: السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي (٢٠٢١) ثلاثة أنماط للتعليم الترفيهي هي: القصص الرقمية، والألعاب التعليمية الرقمية، والموسيقى باستخدام تقنية الواقع المعزز، وقد أوضحت نتائج البحث وجود حجم تأثير كبير للبرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

أما دراسة محمود رمضان عزام، هالة إسماعيل محمد (٢٠٢١) فقد تناولت التعليم الترفيهي باعتباره استراتيجية أساسية في تدريس الوحدة المعدة باتباع خطوات محددة في عملية التدريس، والاستعانة خلال تلك الخطوات بالألعاب التعليمية الفردية والجماعية، والفيديوهات الخاصة بالمفاهيم المرتبطة بالوحدة المعدة في تدريس العلوم؛ لتنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن المعاقين سمعيًا. كما تناولت دراسة Khadijah et al. (2021)أحد أنماط التعليم الترفيهي وهو: الألعاب التعليمية الرقمية والتي كان لها تأثير إيجابي بشكل ملحوظ في النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال عينة الدراسة.

أما دراسة الزهراء خليل أبو بكر، وأماني عبد الشكور عبد المجيد (٢٠٢١) فقد اعتمدت على أنماط التعليم الترفيهي القائم على الموقع والتي تمثلت في: الألعاب، القصص التعليمية، لعب الأدوار، العروض العملية، والرؤوس المرقمة، في إطار تعرف فاعلية برنامج مقترح في العلوم مصمم في ضوء احتياجات تلميذات الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة ليهن. كما اقتصرت Nwokocha, Zubairu, Dada, & Abu (2022) في دراستها للكشف عن تأثير استراتيجية التعليم الترفيهي على الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو علم الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بنيجيريا – على ألعاب الفيديو التفاعلية، والرسوم الكمبيوترية المتحركة.

وأخيرًا تناولت دراسة: أرزاق محمد اللوزي (٢٠٢٣) نمطين من أنماط التعليم الترفيهي هما: محفزات الألعاب الرقمية، والإنفوجرافيك، وأسفرت النتاج عن فاعلية استخدام التعليم

الترفيهي الإلكتروني القائم على محفزات الألعاب الرقمية والإنفوجرافيك في تنمية مهارات توليد المعلومات وخفض الإخفاق المعرفي في مهام الحياة لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

وقد اعتمد البحث الحالي على أنماط التعليم الترفيهي الإلكتروني القائم على استخدام الكمبيوتر ويرجع ذلك إلى: مناسبتها لطبيعة عينة البحث وهي فئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وكذلك المحتوى الدراسي والمهارات المراد تنميتها لدى المتعلمين، فضلًا عن إمكانية توافرها أو تنفيذها في معظم المدارس، وفي أي وقت مع المتعلمين. وفيما يلي تناول تلك الأنماط بالتفصيل.

(١) القصص الإلكترونية Electronic Stories

القصة جزء لا يتجزأ من الحياة البشرية، وتعد واحدة من أقدم أشكال الفنون الشعبية وهي وسيلة من وسائل التعبير اللغوية التي تقوم على رواية مجموعة من الأحداث المتسلسلة والمترابطة تنفذها مجموعة من الشخصيات الرئيسة والثانوية، عن طريق مرورها بعقدة القصة، ويكون الهدف من ورائها إضافة قيمة أو إبراز سلوك معين، وعليه فقد استخدمت رواية القصة في العملية التعليمية؛ كونها تعد وسيلة تفاعلية للمعلم والمتعلم على حد سواء، تبنى على تقديم أفكار النص ومعلوماته على صورة قصة؛ بهدف تحقيق أهداف الموضوع التعليمي.

ومع تطور وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم ظهرت القصص الرقمية أو الإلكترونية التي تعتمد على تصميم قصة بصورة رقمية تجمع بين سيناريو قصة معينة والصور والأصوات والرسوم المتحركة، وتعرض عبر الحاسوب أو أجهزة الهاتف المحمول، ويمكن للمعلم استخدامها داخل غرفة الدردشة عبر السبورة الذكية، وبهذا فهي تعد نموذجًا من نماذج التعلم الإلكتروني.(عائشة عبد العزيز سعود، ٢٠١٨، ٢٩)

وهناك تعريفات عدة للقصة الإلكترونيةDigital stories، ولكنها بصفة عامة تدور حول فكرة الجمع بين فن رواية القصة مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة مثل الصوت، والصورة، والفيديو، حيث تجمع القصص الإلكترونية بين خليط من الرسوم والنصوص وصوت الراوي المسجل، والفيديو والموسيقى لكي تقدم معلومات في موضوع محدد، وكما هو الحال في

القصص التقليدية فإن القصص الإلكترونية تدور حول أحد الموضوعات، وأحيانًا تحتوى على رسالة أخلاقية أو إنسانية محددة.

وتعرف القصة الإلكترونية بأنها: مجموعة من الحكايات والقصص التعليمية يتم تصميمها وإنتاجها وفق معايير محددة وتقدم من خلال وسيط إلكتروني، وتتوافر بها كل شروط القصة وعناصرها من حبكة وأحداث وزمان ومكان وشخصيات وحوار وسرد، مع إضافة بعض التقنيات الجديدة المتعمقة بالصوت والصور ومقاطع الفيديو والنصوص تهدف إلى تنمية بعض الجوانب الإيجابية للطفل وتحقيق أهداف المرحلة التعليمية وتقدم بشكل إلكتروني فيه إثارة ومتعة وتشويق. (منال محمود موسى، ٢٠١٨، ٨٥)

ومن وجهة نظر Vildan& Mehmet (2020,455) فإن القصة الإلكترونية تشمل الدمج بين السرد اللفظي للقصة، وعدد من المرئيات والتقنيات الحديثة لتحرير القصة ومشاركتها. كما تعرف بأنها: مجموعة من الحكايات المؤلفة التي تعمل على وسيط إلكتروني"أقراص مدمجة CD"من خلال إضافة بعض التقنيات المتعلقة بالصوت والصورة واللون والمؤثرات الموسيقية، وتعتمد هذه الحكايات على الوقائع والأحداث والحبكة القصصية والأشخاص والخط الدرامي والعقدة، ولها زمان ومكان، وتهدف إلى التعليم والتثقيف والإمتاع والتسلية.

واختصر كل من Seckin & Yurtseven (2020,149) تعريفها في: رواية القصص التقليدية مدعومة بالوسائط الرقمية من المواد المرئية والمسموعة.

وتؤكد العديد من الدراسات التي أجريت في مجال القصة الإلكترونية ومنها دراسة: الزهراء السيد زكريا (٢٠١٩)، Ng, Luo, Chan& Chu (2022) أن القصة من الوسائل الفعالة في تكوين شخصية الطفل وتربية ذوقه وخياله وتهذيب خلقه، كما أن لها أهمية في إكسابه بعض المهارات اللغوية مثل الاستماع والتحدث والكتابة، كما أن للقصة دورًا مهمًا في اكتساب التلميذ للمفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي، ونمو الحصيلة اللغوية لديه.

هذا، وقد أوضحت هانم محمد العبد (٢٠٢٠، ١٢٤) أن للقصة الإلكترونية أهمية كبيرة لفئة المعاقين عقليًا وذلك في ظل القصور الموجود في طرق التدريس المستخدمة مع تلك الفئة،

والتي لا تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. وأضافت أبرار سالم باعباد (٢٠٢١، ٣) أن القصة الإلكترونية تعد من أبرز نماذج التقنيات التعليمية التي لها تأثير على ذوي الإعاقة العقلية، حيث تعد القصة الإلكترونية التعليمية نموذجًا جذابًا في مجال تعليم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ لكونها تقدم المعلومات من خلال برامج متكاملة بالصور الثابتة والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو والتعليق الصوتي والخلفية الموسيقية والألوان والحركات حيث أكدت أنه من الضروري إعداد برامج تربوية بالوسائط المتعددة لذوي الإعاقة العقلية بما يحفز لديهم القدرة على التفكير.

(٢) الرسوم المتحركة Animation:

الرسوم المتحركة فن يقدم جوانب مثيرة تتعلق بالبشر والمخلوقات والأحداث في تعابير فكاهية باستخدام الرسوم التوضيحية المبالغ فيها – أحيانًا– والتي تكون مدعومة بنص مكتوب، وهي وسيلة يمكن استخدامها لتمكين التلاميذ من إدراك المفاهيم بشكلٍ صحيحٍ، وتحقيق المتعة في الوقت ذاته، وهي تمثل صورًا مرئية للتلاميذ تحفزهم نحو دراسة هذه المفاهيم، وتوفر لهم فرص المناقشة المثمرة، وتجعل الموضوعات المدروسة بسيطة وغير مجردة (Sengül & Dereli, 2013,2527).

ولعل تعلق الأطفال بالرسوم المتحركة من الأمور التي يسهل ملاحظتها، إذ إنهم يحرصون على متابعة شخصياتها المتحركة الناطقة سواء أكانت من عالم الإنسان أو الحيوان أو الجماد التي تمت معالجتها الفنية بالإيقاع والحركة السريعين، إضافة إلى اللون والصوت؛ بغرض توضيح بعض الأمور للطفل وتعريفه بها.

والرسوم المتحركة تلعب دورًا فاعلاً في جذب الطفل، نظرًا لتوفر عنصر الصوت، الصورة، الحركة، والأسلوب القصصي، باعتبارها من أكثر الوسائط التي يمكن استغلالها في تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية (إسراء عاطي محمد الهذلي، ٢٠١٢، ٤٣)

وتوضح غادة محمود إبراهيم (٢٠١٧، ١١٥) أن لبرامج الرسوم المتحركة تأثيرات متعددة على الجوانب المعرفية، والسلوكية للأطفال؛ وذلك لأن برامج الأطفال تعتمد على الرسوم المتحركة بشكل أساسي، والتي تأتي أهميتها من خلال مخاطبتها للخيال بشكل

أساسي، وهو ما يعشقه الأطفال؛ ولذلك فقد سعت المؤسسات التربوية إلى استثمار الرسوم المتحركة وجعلها وسيلة تعليمية تحقق العديد من الأهداف التربوية.

ووفقًا لتلك الإيجابيات فإن توظيف الرسوم المتحركة مع التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من المتوقع أن يكون له فائدة كبيرة في تحسين مهارات اللغة لديهم وتدعيم ثقتهم بأنفسهم.

(٣) الألعاب التعليمية الإلكترونية Electronic Educational Games

تعد الألعاب التعليمية من أفضل الوسائل لتطوير مهارات الطفل اللغوية، وتوفير الفرص الكافية له للتفاعل مع الأشخاص الآخرين، كما أن الألعاب التعليمية مهمة جدًا في نمو الطلاقة اللغوية؛ لأنها تتيح التعامل مع أفراد اللعبة الآخرين، كما تساعده على النطق الصحيح وحفظ الكلمات والحروف وتكوين جمل ذات معنى ووضع وبناء مفردات، كل هذا يعمل على إثراء الثروة اللغوية لديه ونمو مهارات الاتصال اللغوي بصفة عامة. والألعاب التعليمية الإلكترونية من أهم تكنولوجيات التعليم الإلكتروني فهي بيئة متنوعة البدائل تحث التلاميذ على التفاعل النشط في جو واقعي؛ مما يجعلهم أكثر إقبالًا على التعلم، وتستثير دافعيتهم وتحفزهم للتعلم، وتسيطر على مشاعرهم وتخفف حالات توترهم داخل المدرسة مما يؤدي إلى زيادة الاهتمام والتركيز وجذب انتباهه إلى المادة أو النشاط الذي يمارسه، كما تحث التلاميذ على المشاركة بنشاط في حل المشكلات.(محمد عطية خميس، وعبد القادر عبد المنعم صالح، وأيمن فوزي خطاب، وصافي حسين مصطفى،٢٠١٥، ٤٣٧)

ومن هذا المنطلق تنوعت التعريفات التي تتناول الألعاب الإلكترونية التعليمية فالبعض يركز على أنها بيئة تعليمية؛ ومن التعريفات التي تؤيد ذلك ما أشار إليه كل من: أمين دياب عبد المقصود، وسيد أحمد غريب (٢٠٢٢، ١٦٩) أن الألعاب التعليمية الإلكترونية تعرف بأنها: بيئة تعلم الكترونية تحتوى على مجموعة من الأنشطة المقدمة للتلاميذ من خلال الكمبيوتر والتي تمكنهم من التفاعل والتحكم فيها إما بالاختيار بين شاشات اللعبة أو الانتقال بينهما، كما توفر لهم تلميحات متعددة منها المسموعة المتمثلة في الصوت والتلميحات المكتوبة والمتمثلة في النصوص وتظهر للتلميذ أثناء توقفه عند جزء معين في اللعبة؛ مما يعمل على جذب اهتمام التلاميذ وزيادة تركيزهم وإثارة دافعيتهم للوصول إلى الفوز فيها وذلك

من خلال إتباع مجموعة من القواعد أو الخطوات التي تحكم سير اللعبة وبالتالي تحقيق أهداف تعليمية محددة.وهناك من يشير وأن الألعاب الإلكترونية التعليمية: تطبيقات إلكترونية تستخدم في المجالات التربوية والتعليمية؛ ومن هذا المنطلق ظهر مفهوم (التلعيب Gamiafication).

وتذكر منة الله حسن نعمان (٢٠٢٠، ١١٤) أن الألعاب التعليمية الإلكترونية تقدم محتوى تعليمي له منهج وأهداف تعليمية وتربوية في صور ألعاب، وأنها تحقق الأهداف التربوية في جو من الإثارة والتشويق مما يزيد من دافعية المتعلم للاستمرار في اللعب والتركيز؛ ومن خلالها يمكن التحكم في كم المعلومات المطلوب تعلمها وإعادة إنتاجها في إطار إبداعي جديد، وقامت الباحثة باختيار ألعاب الغاز المعلومات والصور بحيث يستدل المتعلم على الحل من خلال الصور المعروضة أمامه من خلال واجهة التفاعل.

ويضيف Salama&Attary (2019,288) أن الألعاب التعليمية الإلكترونية توفر فرصًا قوية لتعلم واكتساب الكثير من المفاهيم، والمفردات اللغوية، فهو الأسلوب الأفضل والمحبب لنفسية الطفل وحياته، كما يتعلم الطفل من خلالها معظم سلوكيات حياته، حيث يترك اللعب بصمات واضحة على شخصيته، كما يظهر تأثيرها في مدى فهم الطفل وسعة تفكيره، ومن أمثلتها: ألعاب تعليمية تعتمد على شخصيات كرتونية، ألعاب تعليمية لحل المشكلات، ألعاب تعليمية وفق نظام المحاكاة، ألعاب تعليمية لتنمية الملاحظة والتركيز.

وقد أكدت عدة دراسات وكتابات تربوية الدور الذي تؤديه الألعاب التعليمية الإلكترونية للمتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة لا سيما فئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، فقد أوضحت رقية محمود علي (٢٠١٧، ٢٠١) أن استخدم الألعاب التعليمية الإلكترونية في التدريس لفئة المعاقين عقليًا يسهم في إيجاد نوع من المتعة والتسلية والمرح لكل من المعلم والطالب، إضافة إلى مساعدتها في تجنب هؤلاء الأطفال فرص الإحباط التي تتولد عادة من الموقف التدريسي الضاغط، فينعكس ذلك إيجابًا على أدائهم وتقدمهم. وأضافت إلهام أحمد رضوان (٢٠٢٢، ٣) أن الألعاب التعليمية الإلكترونية بالنسبة للمعاقين عقليًا تعد مصدرًا للنمو العقلي والمعرفي، حيث تعمل على تنشيط العمليات المعرفية كالتفكير والانتباه، كما تنمي لدى الأطفال مهارات التفكير العليا والمعارات اللغوية المتطلبة للأداء الشفوي وكل ذلك يتم من خلال فهم الطفل لقوانين اللعبة والعمل بها.

(٤) أغاني وأناشيد الأطفال الإلكترونية:

يعد التعلم من خلال الأغاني والأناشيد الإيقاعية الإلكترونية أحد الأساليب الرائعة والجديدة ذات الأثر الإيجابي لدى كثير من المتعلمين، حيث يتم توصيل المعلومات عن طريق هذا الأسلوب بطريقة سهلة وسريعة وبشكل مبسط وجذاب، ولا شك أن استخدام أغاني وأناشيد الأطفال التعليمية بصفة عامة والإلكترونية منها بصفة خاصة تعد من الأساليب التربوية المستخدمة مع المتعلمين في الصفوف الأولى، وتعد طريقة تعليمية تجذب المتعلم وتجعله ينتقل إلى عامل محبب لديه، بل إنها تأخذ دورًا مهمًا في تنمية الجوانب النفسية والوجدانية والمعرفية والاجتماعية أيضًا لدى المتعلمين، وعن طريقها يمكن للمعلمين تحسين مهارات عدة ومتنوعة أهمها المهارات اللغوية.

وتشير نيفين حسن عرنوس (٢٠١٩، ٨٨) إلى أن العديد من أغاني الأطفال والأناشيد الإيقاعية الإلكترونية تحتوي قوافي متشابهة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمهارات الصوتية، وتكون ذات خصائص ممتعة ومثيرة يتمتع بها الأطفال وتعزز وظيفتها كأداة للتعلم، كما انها تحمل في ثناياها قيمًا موسيقية وفنية وفكرية ولغوية، وفي الوقت ذاته قادرة على المزج بين مطالب الطفولة وأهداف المجتمع وأهداف التربية والتعليم.

وقد أوضح Tierney& Kraus (2013 , 228) أن للأغاني والأناشيد الإيقاعية أهمية بارزة في المناهج التعليمية الحديثة، بوصفها أحد الأساليب المهمة في بناء شخصية الطفل وتنمية قدراته ومواهبه، وتتمثل أهميتها في: حل مشكلة الطفل الخجول، تطوير وتحسين النطق لدى المتعلمين، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، إثارة الانتباه، وخلق أجواء من الفرح والسرور لدى المتعلمين، عامل محفز في غاية الأهمية لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال بما تشمله من صور، وموسيقى ومؤثرات صوتية وضوئية.

وعليه، وفي ضوء الأهمية التي تمثلها الأغاني والأناشيد الإلكترونية فهي أكثر أهمية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم؛ لمساعدتهم على استخدام اللغة وتوظيفها في حوار بسيط مع الأقران، بما يدعم لديهم الثقة بالنفس، ويخفف مستوى الشعور بالعجز المتعلم لديهم.

يتضح مما سبق أن التعليم الترفيهي الإلكتروني له العديد من الفوائد والمزايا حيث إنه يحفز التلاميذ على مناقشة أفكارهم، التي تم التوصل إليها المعلم بمساعدتهم أيضًا، كما

أنه يساهم في تبادل الأفكار فيما بينهم، الأمر الذي يعمل على تطوير مهارات الاتصال فيما بين المعاقين عقليًا بعضهم وبعض.

كما أن التعليم الترفيهي يعمل على زيادة الدافعية نحو تعلم الدروس، كما أنها تسهل عملية التعلم فضلاً عن أنها تساعدهم في المشاركة في الحوار والنقاش، وهو ما يحفزهم بوضوح، وعندما يتكرر هذا في أكثر من موقف، يمكن للمعلمين أن يقتنعوا بقيمة التدريس وفق هذه الطريقة الجديدة والتي لا شك تسهم في إحداث التغيير في ممارساتهم المهنية، من خلال تنشيط الأطفال في أثناء عملية التعلم: من خلال محاكاة الواقع، حيث يمكن توظيف تقنيات الرسوم المتحركة لعرض فكرة أو شخصية موجودة في المنهج بشكل ممتع. تعد بيئة مناسبة تلائم المجموعات الصغيرة؛ مما يزيد من فاعلية التعلم، وتهيئة الفرصة للعمل الجماعي. تصبح العملية التعليمية أكثر دافعية: لأنها تمتاز بالجاذبية والمتعة، وهذا لا يتوفر في أي طريقة تدريس أخرى. تزيد من الكفاءة في عرض المحتوى، وتحسين إدراك المفاهيم الغامضة.

وتعد وسيلة إيضاح فعالة إذا ما روعي في تصميمها إيضاح الفكرة الرئيسة وسرعة وصول المعنى، كما تعد من أكثر الوسائط التي تجذب انتباه الأطفال، بل هي من أكثر ما يجذب الأطفال في سن مبكرة، ويمكن استثمارها في تعليمهم وتنمية القيم والمفاهيم المختلفة لديهم، وتكمن قوتها، في اعتمادها على حاستي السمع والبصر، وامتلاكها إمكانيات الحركة واللون والصوت، وجميعها تشد انتباه الطفل وتجذبه للمشاهدة.

ويعد ما سبق استعراضًا للإطار النظري الخاص بالمحور الأول، وباستقراء وتحليل ما ورد به من عناصر يمكن التوصل إلى أسس بناء البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني ويمكن عرضها فيما يلي:

- إثراء الموقف التعليمي بالأنشطة التفاعلية التي تستمطر الأفكار والمفردات اللغوية لدى التلاميذ فالإكثار من عرض القصص والحكايات يزيد ويثري الحصيلة اللغوية لديهم، وبالتالي تنمو قدرتهم على الفهم والتعبير، إضافة إلى الأنشطة التي تنمي خيالهم وتدعم قدرتهم على التصور الذهني وتحويل تلك التصورات إلى أشكال وصور مألوفة وغير مألوفة.
- مراعاة طبيعة التلاميذ وخصائصهم العمرية ومدى مناسبة محتوى الأنشطة لخصائصهم المعرفية واللغوية.

- تمتع البيئة التعليمية بالتشاركية، بين المعلم والمتعلم، حيث تتاح الفرص المتنوعة للتلاميذ بالمشاركة وإبداء الرأي والتعبير بحرية.
- الاهتمام بالتفاعل الإيجابي بين التلاميذ، ومحاولة توظيف القيم الإنسانية الإيجابية، والاهتمام بالنواحي الدافعية واللغوية المتضمنة في الأنشطة .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في الأنشطة وتوزيع الأسئلة وإتاحة فرصة لديهم للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم بالكلمات المكتوبة والصوت، والصورة، إضافة إلى التحفيز الدائم للتلاميذ بعد تنفيذ الأنشطة.
- مراعاة أن تكون بيئة التعليم يسودها المودة والاحترام والثقة المتبادلة، خالية من التهديد وكلمات التوبيخ، أو تقديم النصح أمام الآخرين، والتأكيد على شعور المتعلم بالاطمئنان أثناء تعلمه، وتقديمه للاستجابات المختلفة لما لهذا من كبير الأثر في إطلاق الطاقات الإبداعية.
- استخدام التغذية الراجعة، وإبداء الاهتمام بخيالات التلاميذ واستجاباتهم المتعلقة بالطلاقة، وتشجيع الاستجابات غير المكتملة، ودعم التلاميذ حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم، والابتعاد عن الانتقادات الجارحة والتعليقات؛ وهذا من شأنه خلق بيئة صفية خالية من التهديد وتدعوا التلاميذ إلى عدم التردد في التعبير عن خيالهم وأفكارهم.
- جعل المحتوى ذا قيمة وظيفية وفائدة تطبيقية في حياة التلاميذ من خلال ربط الموضوعات باهتمامات التلاميذ ومتطلباتهم، وما يمرون به من مواقف ومشاهدات وخبرات حياتية متنوعة.

المحور الثاني: مهارات اللغة البراجماتية:

تعد اللغة البراجماتية أحد الأبعاد الأربعة للتواصل اللغوي، والتي تضم الجانب الدلالي، وعلم الأصوات، والقواعد النحوية حيث يشير Paul& Norbury (2018, 29) أن اللغة تتألف من ثلاثة عناصر هي: شكل اللغة (المكون الفونولوجي، والمورفولوجي) ومحتوى اللغة، ووظيفة اللغة (المكون الاجتماعي للغة أو المكون البراجماتي)، وهي القدرة على القيام بالمحادثة في السياق الاجتماعي المناسب الوقت المناسب، ومعرفة كيفية بدء المحادثة وإنهائها، وتقديم الأوامر والطلبات، وأن اللغة البراجماتية تتضمن القدرة على بدء الموضوع واستخدام المصطلحات المهذبة وأساليب كلام ملائمة للمستمع، وسرد القصص والتي تعبر عن القدرة على فهم اللغة والتعبير عنها.

وتتطور مهارات اللغة البراجماتية لدى الأطفال خلال مرحلة الطفولة والمراهقة من خلال فهم أعمق حول الدقة في استخدام اللغة فيبدأوا في فهم وظائف اللغة المختلفة، والبدء في فهم الرسائل الضمنية على سبيل المثال (النكات، السخرية، الاستعارات، الاستدلال والتكيف مع اللغة طبقًا للسياق، وتظهر بدايات اللغة البراجماتية في مرحلة ما قبل المدرسة وتنمو بشكل سريع، ويظهر نمو اللغة البراجماتية في مرحلة الطفولة المبكرة قبل اكتساب الكلمات الأولى حيث يستخدم الأطفال الأصوات والإيماءات بغرض التواصل مع الآخرين (Manangan, 2013,22) (Ketelaars, 2010,30).

كما يؤكد Kuder (2018) أن تطور اللغة البراجماتية يتم خلال سنوات الدراسة، حيث يواصل الأطفال تطوير كفاءتهم في المحادثة، وتنو لديهم القدرة على إعطاء تفصيلات عند سردهم للقصص، وفي مهارة التحدث يمكن للأطفال من البقاء في موضوع الحديث وإقامة حوارات مطولة، والانتقال بين الموضوعات، وتعديل اللغة طبقًا للسياق، بالإضافة إلى ما يسمى المرونة الوظيفية في مهارات التواصل وذلك من خلال التواصل مع مختلف الأفراد، وحول العديد من الموضوعات، ويتعلمون كيفية مواءمة أساليب الكلام طبقًا للسياق واختلاف الأفراد والأماكن والموضوعات، وزيادة مهارة سرد ورواية القصص، من البداية إلى النهاية.

ويتمثل قصور اللغة البراجماتية لدى ذوي الفئات الخاصة في وجود صعوبات في فهم الإيماءات ولغة الجسد والتفسيرات الغريبة للانفعالات وصعوبة في فهم المضمون، وهذا يطلق عليه اللغة البراجماتية الاستقبالية، وفيما يتعلق باللغة البراجماتية التعبيرية، وتتمثل في العجز عن تبادل الحديث خاصة في (بدء الحديث والاستمرار فيه)، وعدم القدرة على التماسك في الحديث والإفراط في استخدام عبارات لفظية نمطية، وذلك بسبب عدم القدرة على استخدام السياق لاستنتاج المعنى(lam & Yeung, 2012,793).

كما يعد قصور اللغة البراجماتية من المشكلات التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تظهر في القصور الملحوظ في القدرة على البدء أو الحفاظ على المحادثة، والاستخدام النمطي، والمتكرر للغة، والقصور الملحوظ في استخدام السلوكيات غير اللفظية. (Ketelars et al., 2010,30)، كما يشير (LLeto (2016, 1 أن القصور في مهارات

اللغة البراجماتية من الملامح الواضحة بين الأطفال ذوي الإعاقة بشكل عام، والذين يعانون من عدم الالتزام بموضوع الحديث أو توافق اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإن تطوير وتحسين مهارات اللغة البراجماتية مهمة لإحداث الاندماج الاجتماعي، ومن ثم تحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين.

وعليه، تنتشر مشكلات اللغة وبشكل ملحوظ لدى الأطفال ذوي الإعاقات، وتعد اللغة البراجماتية من الجوانب المهمة في اللغة المستخدمة أثناء التفاعل مع الأقران خلال اللعب، وأثناء التفاعلات الاجتماعية، وهذا يدعو إلى الاهتمام بدراسة المهارات البراجماتية لأهميتها في التفاعل والتواصل والنمو الانفعالي. (Cordier, Munro, ,Lam& Yeung, 2012,793) .Wiles&Docking, 2013,432)

كما أن لمهارات اللغة البراجماتية أهمية وتأثير في كل من الجانب الأكاديمي وفي مواقف التعلم الاجتماعي مع الأسرة والأقران والمعلمين، حيث إنها تشير إلى معرفة الفرد لتلميحات السياق الاجتماعي للغة لفهم ومعرفة ما يعنيه المتكلم دون نطقه صراحة. .(Murphy, Faulkner & Farley, 2014, 278)

(أ) مفهوم اللغة البراجماتية:

يعرفها عبد العزيز الشخص، ومحمود محمد طنطاوي، ورضا خيرى عبد العزيز (٢٠١٥) أنها: القدرة على استخدام القواعد التي تضبط استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية واستخدامها في التواصل مع الآخرين ومهارات المحادثة وتبادلية الحديث ومبادأة الحديث والتواصل البصري، والوعي بالإشارات غير اللفظية التي قد تؤثر على سياق المحادثة، بالإضافة إلى الاستخدام اللغوي الصحيح في السياق، من خلال استخدام الكلمات أو العبارات المناسبة في السياق، بالإضافة إلى استخدام تعليقات ملائمة اجتماعيًا.

ويُعرَّف السياق أو البراجماتية Pragmatics بالجانب الاجتماعي للغة وطريقة استخدام اللغة فى الحياة الاجتماعية وفهم المعاني الاجتماعية للتواصل اللغوي، والاستمرار في موقف التفاعل أو تركه، بعيدًا عن البناء اللغوي والقواعد وذلك سواء كان (كلامًا أو كتابة أو

إشارة) والذي تعبر عنه بماذا نتحدث وكيف نتحدث ومتى نتحدث، وأين نتحدث، ولماذا نتحدث، حيث تعبر عن القدرة على الاستخدام اللغوي في السياق الاجتماعي لأغراض مختلفة وأن يكون المتحدث على دراية بمتى يتحدث، ولمن يتحدث، وحدة الحديث المناسبة، كما يشار إليها بأنها اللغة في سياقها الاجتماعي اللغة البراجماتية، والتي تعد مهمة في المواقف الاجتماعية والتفاعلات مع الأقران، والأسرة والمعلمين (Dorcheh & Baharlooli, 2015, 152)، وتعرفها أماني حامد مرغني (٢٠٢١) بأنها: استقبال اللغة والتعبير عنها والوعي باللغة غير اللفظية مما يحقق التواصل البصري والانتباه المشترك،

واللغة البراجماتية هي: القدرة على إنتاج وحدات كلامية منظمة ومترابطة مثل المحادثات والروايات، والقصص واستخدامها لأغراض مختلفة وفي مواقف مختلفة، والقدرة على استيعاب وفهم ما يريده الطرف الآخر في الحوار(دعاء محمد إبراهيم، ٢٠٢١، ١١٢)، ويشير Kuder (2018, 17) إلى أنها: استخدام اللغة للتواصل والتفاعل الاجتماعي من خلال الاستجابة المناسبة للموضوع، وطريقة عرض المعلومات، والاستمرار في المحادثة، كما أن اللغة البراجماتية تركز على المعاني غير الحرفية، فهي قدرة مستخدمي اللغة على إقران الجمل بالسياقات، وتعرفها منى جابر محمد (٢٠٢١) بأنها: القدرة على استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة بشكل صحيح وتتضمن مهارات (بدء الحوار – التواصل البصري – إنتاج الجمل المترابطة – إدارة المحادثة – السرد القصصي). وأنها تتكون من التنظيم والتسلسل وتماسك المحادثات، وتبادل الأدوار أثناء الحديث، وفتح المحادثة والحفاظ عليها وإنهائها بشكل سليم

ويشير Gillespie – Lynch, Khalulyan, del Rosario, McCarthy, Gomez, Sigman, & Hutman (2015, 172) أن اللغة البراجماتية تشير إلى: القدرة على استخدام الجمل والكلمات المنطوقة وربطها بالسياقات لتكون مقبولة وملائمة، ومعرفة النواحي الضمنية والإيحاءات التي تحملها الجمل، واستنتاج الحقائق الخاصة بالعلاقات المكانية والزمانية والاجتماعية بين المتحدثين، ومعتقداتهما ومقاصدهما أثناء تبادل الحديث، ومعرفة ما يعنيه المتكلم دون نطقه صراحة.

كما يشير Whyte& Nelson (2015, 3) أنها: فهم واستخدام الكلام في شكل حوار وعدم الاعتماد على المعنى الحرفي للكلام فقط بل الاعتماد على فهم واستنتاج المعنى الضمني للكلام، واستخدام اللغة الفعلي في إلقاء التحية أو عبارات الشكر والامتنان وأسلوب الطلب. ويعرفها Bambini, Van Looy, Demiddele & Schaeken (2021) أنها: مجموعة من المهارات تمكن من فهم الطرف للمحادثة ومعنى الكلمات المقصودة وفهم الطلبات غير المباشرة والاستعارات والفكاهة. ويشير Prakdvic (2019) إلى أن مهارات اللغة البراجماتية تعني طلب المساعدة، وطلب المعلومات، وتجنب التكرار أو المعلومات غير ذات الصلة، وبدء المحادثة وأنهائها بشكل مناسب، وتبادل الأدوار في الحديث، وتعديل اللغة حسب الحالة.

وفى السياق ذاته، يشير Osman, Shohdi & Aziz (2011) أن البراجماتية هي دراسة القواعد التي تحكم استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية والتي تركز بشكل كبير على استخدامات اللغة داخل السياق، بالإضافة إلى وسائل التواصل غير اللفظية مثل التواصل البصري وتعبيرات الوجه، ومهارة المحادثة، والقدرات السردية. كما يتفق Simmons, Paul & Volkmar (2014) أنها: الاستخدام الفعال والمناسب للغة لتحقيق أهداف اجتماعية، وضبط الأدوار والموضوعات خلال المحادثة.

يتضح مما سبق أن اللغة البراجماتية تتضمن معرفة المعنى الذي يقصده المتكلم والمقصود من العبارة المنطوقة من خلال السياق، ومعرفة النواحي الضمنية والإيحاءات التي تحملها الجمل بعيدًا عن المعنى الحرفي، وفهم المقاصد أثناء تبادل الحديث، وتعلم متى يتكلم، ومتى يصمت، وكيفية تعديل الكلمات لتتناسب مع سياق الموقف، كما أنها أمر بالغ الأهمية بالنسبة للمعاقين من أجل ممارسة السلوكيات الاجتماعية، وقد أشارت عدة دراسات إلى ضرورة وجود برامج تدريبية لتحسين مستوى اللغة البراجماتية لدى لذوي اضطراب اللغة البراجماتية مثل دراسات (Blom, Vasic & Baker, 2015; O'Hndly, Radley & Lum, 2016, Helland & Helland, 2017).

ويشير قصور اللغة البرجماتية أو المعروف بقصور التواصل البراجماتي إلى قصور دائم في الوظائف الاجتماعية للغة ينتج عنه قصور في التواصل الفعال لدى الطفل، وتتضمن مشكلاته: إجراء المحادثات وتناوب أخذ الدور في الحديث مع الآخرين، وقصور في قراءة

التلميحات الاجتماعية، وحاجة المستمع إلى تكرار ما يقال أو إعادة الصياغة، وتكييف أسلوب الحديث وفقًا للسياق وحاجة المستمع وفهم المزاح والفكاهة. (Adams, Gaile, Lockton & Freed, 2015, 294)

واضطراب اللغة البرجماتية Pragmatic language disorder هو أحد اضطرابات التواصل اللغوي التي تعبر عن صعوبات الاستخدام الاجتماعي للغة، أي استخدام اللغة من وجهة نظر وظيفية أو سياقية، والتي أضيفت للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر في مايو (٢٠١٣) ضمن اضطرابات التواصل بالدليل. (Norbury, 2014, 204)

ويواجه الأطفال المعاقين مشكلات في اللغة البراجماتية، وهي كما حددها دليل تشخيص الاضطرابات النفسية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي كالتالي:

(أ) القصور في استخدام التواصل للأغراض الاجتماعية مثل التحية، تبادل المعلومات، بطريقة مناسبة للسياق الاجتماعي.

(ب) ضعف القدرة على تطويع التواصل لمطابقة السياق أو احتياجات المستمع مثل التحدث بشكل مختلف في الفصل عنه في الملعب، والتحدث بشكل مختلف مع الطفل عن الكبار.

(جـ) صعوبات في اتباع قواعد المحادثة ورواية القصص مثل التناوب في المحادثة، وإعادة الصياغة عند عدم فهمها، ومعرفة كيفية استخدام الإشارات اللفظية وغير اللفظية لتنظيم التفاعل. وأن الأطفال المعاقين عقليًا يكونون أقل من أقرانهم في التوافق والتواصل مع الآخرين، وذلك بسبب ضعف اللغة، كما أنهم يميلون للعزلة بسبب عدم تفهم الآخرين لهم، كما أنهم أقل من أقرانهم في المشاركة في المواقف الاجتماعية. (Americal psychiatric association, 2013, 47 – 48)

ويشير Danielle (2014) أن تقييم سياق الكلام لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يعطي دلائل على أنهم يعانون من اضطرابات اللغة التعبيرية، تظهر في ضعف قدراتهم على التعبير اللفظي والسرد القصصي، وتبادل الأدوار والاستمرار في موضوع معين. كما يشير Murphy et al. (2014) والجمعية الأمريكية للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الصادر عن الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين(DSMV, 2013, 86) أن الأطفال المعاقين

عقليًا يعانون من قصور في فهم الكلام المسموع، وقصور في اتخاذ الدور أثناء الحوار والبقاء في سياق الموضوع وصعوبة في إعادة سرد القصص والحكايات، وقصور في فهم اللغة غير الحرفية مثل السخرية والنكت.

ويضيف Thagard, Hilsmier & Easterbrooks (2011, 526) أن الأطفال المعاقين لديهم قصور وتأخر في سلوكيات الاستخدام الاجتماعي للغة وقصور اللغة البراجماتية والتي تُعد من الملامح الواضحة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية مما ينتج عنه قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وذلك يرجع إلى عدم كفاية تعرضهم للحوارات اليومية التي تعمل على تنمية جميع مكونات النمو اللغوي.

كما أن اضطراب اللغة البراجماتية Pragmatic language disarder من السمات البارزة التي يتسم بها الأطفال والتلاميذ ذوي الإعاقة، ولذا فإننا في حاجة جادة إلى وجود تدخلات لمساعدة هؤلاء التلاميذ والحد فيه لتأثير النفس والاجتماعي نتيجة ضعف مهارات اللغة البراجماتية.(Parsons et al., 2017, 1) ،. ويذكر (Chajnicka & Wawer, 2020, 13, Vitaskova, 2015, 251) أن المشكلة ليست في الكلمات التي يستخدمونها، ولكن في طريقة استخدامها والتبادلية في الاتصال، مما ينعكس في علاقتهم بالآخرين، ومن ثم وغياب المتعة في الحديث، والانتقال من جملة لأخرى ومن حديث لآخر دون مبرر.

(ب) مهارات اللغة البراجماتية :

يشير Reieni, Natali, Sarah, Gillan,.Renee&Wendy (2014) أن مهارات اللغة البراجماتية تمثلت في: (٦) محاور هي: (١) التواصل غير اللفظي (٢) التفاعل الاجتماعي والانفعالي (٣) الوظيفة التنفيذية (٤) التفاوض (٥) التماسك المركزي (٦) التواصل.

وحددها عبد العزيز الشخص وآخرون (٢٠١٥) في خمسة أبعاد لقصور اللغة البراجماتية وهي: البداية غير المنظمة وغير الملائمة للحوار، وضعف التماسك المركزي، واللغة النمطية، وقصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث، وعدم الألفة أثناء الحديث.

وتوضح رضوى عاطف وبسمة ماهر (٢٠٢٠) أن اللغة البراجماتية تتكون من ثلاثة أبعاد هي: التواصل البصري، والانتباه المشترك، والتواصل الانفعالي. ويحددها Yoshinaga-Itano (2010) في سبع قدرات تمثل مهارات اللغة البراجماتية هي: ١- الأدائية (أنا أريد). ٢- التنظيمية (نفذ ما طلب منك). ٣- التفاعلية (أنا وأنت). ٤- الشخصية (ها أنا قد جئت). ٥- الاستكشافية (أخبرني لماذا). ٦- التخيلية (دعنا نتظاهر).

وتشير أشواق حسين عبد العزيز (٢٠٢٢) أن مهارات اللغة البراجماتية هي:

(١) فهم المواقف الاجتماعية: وتعني قدرته الطفل على فهم المواقف التي يتعرض لها بحيث يتصرف بما يتناسب مع المواقف، إضافة إلى الرد المناسب على الأسئلة الموجه له سواء بالرد اللفظي التعبيري أو بالرد غير اللفظي المتمثل في تعبيرات الوجه، الإيماءات ويتضمن (الطلب، الاعتذار، الاستئذان، الإيماءات والمشاعر).

(٢) قواعد المحادثة وسرد القصة وتشير إلى:القدرة على الحوار وسرد أحداث القصة بشكل متسلسل ومرتب من حيث الأحداث، والالتزام بمضمون الحديث، وعدم الخروج من سياق الكلام ويتكون هذا البعد من (الالتزام بالموضوع، ترتيب الأحداث، وسرد الحوار).

(٣) الاستدلال الاجتماعي ويتضمن فهم الطفل للكلام بأشكاله المتعددة حسب السياق، والقدرة على توقع واستنتاج الكلام ، وفهم ما بين السطور ويشتمل هذا البعد على (فهم النكات، الاستنتاجات وفهم ما وراء الكلام).

وتشير كل من مي محمد الصيادي وأروى مسعود الفهد(٢٠١٨، ٩٨) إلى أن مهارات اللغة البراجماتية تتضمن:

(١) نوايا ومقاصد التواصل أو المشاركة وتتضمن مشاركة الاهتمام لموضوع أو شخص والتبادل اللفظي والاستجابة واستخدام اللغة لأغراض مختلفة مثل التحية، الطلب، طرح الأسئلة، الاقتراح.

(٢) القواعد غير اللفظية بحيث تكون الإشارات غير اللفظية مناسبة ومريحة، مثل الحفاظ على اتصال العين الملائم (لا يحدق كثيرًا ولا ينظر بعيدًا طول الوقت) والحفاظ على المسافة المناسبة من الشريك أثناء التخاطب ولغة الجسد، والإيماءات، وتعبيرات الوجه التي يجب أن تتطابق مع المحتوى اللفظي والوجداني للرسالة.

(٣) قواعد المحادثة الشفهية وتشمل اختيار المفردات – لهجة الصوت – إيقاعات الكلام – (المزاح – الرسمي، النكتة). – تعديل الكلام – المقاطعة بأدب – الإجابة عن الأسئلة). – تسلسل الرواية بشكل منظم ومرن.

وفى إطار تحسين اللغة البرجماتية، هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية اللغة البراجماتية لدى عينات مختلفة من التلاميذ: منها دراسة أماني حامد مرغني (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات القراءة، وأظهرت النتائج تحسن التلاميذ في مهارات الفهم القرائي ومهارات اللغة البراجماتية.

ودراسة ياسر عبد الحميد (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تحسين التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وجودة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. ودراسة حسام عطية عابد (٢٠١٩) لدى المعاقين عقليًا بمدارس الدمج، ودراسة عبد الفتاح رجب مطر ورضا مسعد أحمد (٢٠١٨) لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وهدفت دراسة جمال محمد عبد الناصر (٢٠٢٢) إلى تحسين اللغة البرجماتية باستخدام برنامج تدريبي قائم على النمذجة والمحاكاة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي قصور اللغة البرجماتية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتحسين اللغة البرجماتية لدى عينة الدراسة.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن برامج التدخل لتحسين اللغة البراجماتية لها فعالية مع الأطفال ذوي اضطراب التواصل، واضطراب اللغة، والأطفال ضعاف السمع، والتوحديين من خلال برامج قائمة على الصور واللعب والقصص الاجتماعية، والمحاكاة، مما يكون له عظيم الأثر في تأهيلهم لغويًا واجتماعيًا، وذلك مثل دراسة حنان ناجي عبد النعيم(٢٠٢١)؛ كما أشارت دراسة Cordier, Munro, Wilkes-Gillan, Ling, Docking (2017) إلى فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى ذوي نقص الانتباه ADHD. وهدفت دراسة منى جابر محمد (٢٠٢١): إلى قياس فاعلية استخدام قصص الأطفال الإلكترونية في تنمية المهارات البراجماتية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. بينما هدفت دراسة حنان ناجي عبد النعيم (٢٠٢١) إلى

تحسين قصور اللغة البراجماتية لدى بعض الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تحسين اللغة البراجماتية.

وهدفت دراسة عبد الفتاح رجب مطر ورضا مسعد أحمد(٢٠١٨) إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. وهدفت دراسة عادل عبد الله محمد (٢٠١٠) إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من الألعاب المشتقة من مقياس ستانفورد في الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التوحدين. كما هدف دراسة (Parsons, et al.(2017 إلى فحص فاعلية التدخل القائم على اللعب في اللغة البراجماتية لدى التوحديين.

لذلك لابد من تقديم البرامج التي تلبي احتياجات المعلقين عقليًا من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب وطبيعة إعاقتهم، وتكييفها بما يناسب قدراتهم، ويعد التعليم المعزز بالحاسوب من المداخل التدريسية التي يمكن أن يكون لها فاعلية في تعليم المعاقين عقليًا ومقابلة الكثير من احتياجاتهم التربوية بشرط إعدادها بما يتلاءم واحتياجاتهم ومشكلاتهم حيث أشارت دراسة Hoppestad (2013, 190) أن دمج التكنولوجيا الحديثة ومنها الحاسوب في حياة ذوي الإعاقة العقلية يمكن أن يساعد في جعل الحياة أكثر سهولة ومتعة بالنسبة لهم ويساعد في تعلمهم وتأهيلهم ودمجهم، وزيادة ثقة ذوي الإعاقة العقلية بالنفس أثناء التعلم، ومن ثم يتضح أهمية تنمية اللغة البراجماتية من خلال برامج وأساليب متنوعة.

المحور الثالث: العجز المتعلَّم

تظهر جوانب القصور في الأداء الوظيفي للتلميذ المعاق عقليًا، وتتصف حالته بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح، ويكون متلازمًا مع جوانب قصور في المهارات التكيفية والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية. (Hatton, 2012, 4)، وقد تسابقت المجتمعات المتحضرة في محاولة لوضع حلول لتلك المشكلة، انطلاقًا من أن اهتمام أي مجتمع بالأطفال المعاقين يعد من مؤشرات ومعايير الحكم على مدى تقدم المجتمع. (Sengul & Dereli, 2013, 25 – 27)

كما أن مشكلة تعليم المعاقين عقليًا ترجع إلى قصور الأساليب والبرامج التعليمية، ففي حالة فشل الطفل في تحقيق أهدافه، فقد يعود السبب في ذلك إلى قصور في البرامج المقدمة له

أو إلى عدم استخدام الوسيلة المناسبة. ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة العقلية من عدم قدرتهم على إنجاز المهام نتيجة خلل في الوظائف العقلية العليا، مما يؤدي إلى انخفاض قدرتهم على التعلم، وعدم التحكم في الانفعالات والشعور بالإحباط، وتوقع الفشل، وضعف الثقة بالنفس، وانخفاض تقدير الذات والمفهوم السلبي عنها، وهو ما يعرف بالعجز المتعلم أو المكتسب (Kang & chang, 2019).

وتعد ظاهرة العجز المتعلم لدى المعاقين عقليًا من الظواهر التي تسبب العديد من جوانب القصور المعرفية والانفعالية والدافعية، والسلوكية لهذه الفئة، والتي بسببها يشعر بالفشل والعجز، ويظهر العجز المتعلم في سلوك التلاميذ داخل الفصل الدراسي ويتضح أعراضه في القلق والخوف من المحاولة والتسويف وعدم القدرة على العمل، وأن التلاميذ ذوي العجز المتعلم يعانون من قصور مشوه عن قدراتهم، وعدم قدرتهم على النجاح، وينتج عنه تأثير دافعي ومعرفي وانفعالي على التلميذ مما يجعله يشعر بالعجز لشعوره بأنه محاولاته ليس لها قيمة، وأنهم سوف يفشلون في حل أي مشكلة مهما بذلوا من جهد؛ بسبب عدم وجود دافعية لديهم، وعندما يتعرضون بشكل متكرر إلى فشل فإنهم لا يمكنهم التحكم فيه مما يزيد من قلقهم ويقلل من دافعيتهم، وبالتالي يكونون أكثر عرضة للإصابة بالعجز المتعلم. (Kwon et al., 2018, Brunaweel, 2016)

فالمواقف التعليمية التي قد يفشل فيها التلميذ بالرغم من إمكانيته في تجاوز هذا الفشل قد تسبب لديه عجزًا متعلمًا تجاه أي موقف تعليمي آخر، مما يجعله يتوقف عن المحاولة لبذل الجهد للنجاح، حيث يكون لديه تصور إدراكي بفشله وعجزه مهما بذل من جهد، ويفضل أن يكون سلبيًا. (أكرم فتحي مصطفى، ٢٠٢٢، ٨٥)

(أ) مفهوم العجز المتعلم:

يعرفه محمد شعبان سعيد (٢٠٢٢) بأنه: المدركات السلبية التي يكتسبها ويتعلمها التلميذ المعاق عقليًا من خلال مواقف الفشل المتكررة لديه والخبرات السيئة الصادمة في المواقف السابقة، والتوقع بأن الجهود المبذولة لا جدوى لها، والشعور باليأس والكسل وفتور الهمة والاعتمادية الزائدة. وهو سلوك مكتسب يؤدي إلى انخفاض في المجالات المعرفية

والانفعالية والسلوكية والدافعية، تدعو التلميذ إلى الانسحاب من الأنشطة وعدم بذل الجهد للتغلب على المشكلات الحياتية والدراسية وتشعره بتدني القيمة.

وعرف Sorrenti, Filippello, Costa & Buzzai (2014) العجز المتعلم بأنه: سلوك سلبي يتصف بقصور في القدرة على التعلم الذي قد يؤثر في الجانب الأكاديمي للتلاميذ. كما عرفه Braunwell (2016) بأنه: حالة يعتقد فيها التلميذ أنه لا يستطيع السيطرة على المواقف التي تمر بها، وأنه غير قادر على الإنجاز مهما حاول وبذل من جهد. وتشير شيماء أحمد السباعي (٢٠١٦) بأنه: الاعتقاد السلبي الجازم لدى المعاق بعدم القدرة على النجاح واليأس من إثبات الذات والفشل المتوقع الدائم وإن الإعاقة تجعل صاحبها يشعر بالإحباط والفشل في تحقيق أهدافه، ويفقد دافعيته في الحياة، والإحساس بالفخر الذي ينعكس على سلوكه.

كما تعرفه راندا ربيع عبد البديع، وعبير غانم أحمد (٢٠١٦) بأنه: حالة من انخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الضغوط واعتقاد الفرد بضعفه وضعف قدراته في السيطرة على تلك الضغوط مع توقعه الفشل، وأن العجز المتعلم يعد مشكلة بحاجة إلى دراسة ومعالجة حيث إن الآثار الناجمة عنها تتمثل في العديد من المظاهر منها: انعدام الثقة بالنفس، ضعف المواجهة، صعوبة حل المشكلات الإحساس باليأس، ونتيجة التعايش المستمر للمعاق مع الإحباطات الناتجة عن الإعاقة يؤثر ذلك سلبًا على نظرته لنفسه وأفكاره والشعور بالعجز وتقدير ذات متدني، والإحساس بعدم القيمة في الحياة.

وتعرف إلهام مجدي محمد حبيب (٢٠٢٢) العجز المتعلم بأنه: حالة نفسية سلبية ناتجة من التعرض للأحداث والخبرات السيئة التي يصعب التحكم فيها يصل فيها الفرد إلى الشعور باليأس وانخفاض الدافعية وافتقار القدرة على التحكم في الأحداث المحيطة به مما تسمح به قدراته وإمكانياته وهذا يؤدي بدوره إلى اضطرابات انفعالية ودافعية. كما أنه يمثل حالة من انخفاض المثابرة والاستسلام السريع لاعتقاد الفرد بضعف قدراته في السيطرة وتوقعاته للفشل لذلك فإن تقديم البرامج العلاجية يعد عاملًا مساعدًا في تحسين مستوى الدافعية والتخلص من حالة اليأس والإحباط والعجز المتعلم.

كما تعرفه آية أبو زيد سعد(٢٠٢٢، ٣٥٦) أنه: مدركات سلبية لدى الطفل مفادها أنه لا يستطيع تنفيذ المهمات المطلوبة منه لتوقعه أنه لا يستطيع إنجازها تدعو إلى الانسحاب من الأنشطة وعدم بذل ما يكفي من جهة التغلب على العقبات التي تواجهه، الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الشعور بتدني الذات، والاستسلام وخفض الدافع وفقدان السيطرة على التحكم في الأحداث.

وتعرفه رانيا يسري محمد(٢٠١٦) بأنه: شعور الطفل بالإحباط نتيجة لتكرار الفشل في نفس الموقف عدة مرات، مما يؤدي إلى فقدان الثقة في ذاته والاستسلام واعتقاده بأنه غير قادر على القيام بأي عمل آخر،. ويشير الفرحاتي السيد محمود (٢٠١٢) أن الأطفال ذوي العجز المتعلم لا يثقون في أدائهم وتنخفض فاعليتهم الذاتية، ويفقدون دافعيتهم بسهولة من أول محاولة، ولا يصبرون على العقبات، وليس لديهم القدرة على تحمل الصفات، كما يتصفون بالسلبية والاعتمادية والاستسلام وأقل توقعًا للنجاح ويشير إلى المدركات السلبية التي يكتسبها الفرد من خلال مواقف الفشل المتكررة والتي تؤدي به إلى انخفاض الدافع والشعور بالدونية.

يتضح مما سبق أنه يمكن تعريف العجز المتعلم بأنه: حالة من عدم القدرة على التحكم في مواجهة الضغوط واعتقاد الفرد لضعف قدرة في السيطرة على تلك الضغوط مع توقع الفشل مما يخلق لديه اعتقادًا بأنه غير قادر على عمل شيء، وأنه سلوك مكتسب يظهر كرد وفعل للمواقف المختلفة التي يتعرض لها الفرد، وهو شعور التلميذ بافتقاده القدرة على أداء المهام بسبب فشله المتكرر، واعتقاده بضعف قدراته مما جعله يتوقف عن المحاولة والانصراف عن أداء المهمة.

ونتيجة لمرور المعاق عقليًا بتجارب وخبرات فاشلة ينتج عنها الشعور بالضعف وعدم القدرة على الإنجاز، ويعد هذا الضعف متعلمًا ومكتسبًا، فيؤدي ذلك إلى حدوث اضطرابات الدافعية والانفعالات، وهذا ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم، كما أن الاعتقاد بأن أفعاله غير ذات جدوى، تؤدي إلى حالة من انخفاض الدافعية، وعدم الرغبة في التعلم، وظهور شكل من أشكال اليأس.(Benjamin, 2011, 17)

وتوضح مروة مختار بغدادي (٢٠١١) والفرحاتي السيد محمود (٢٠١٢) أن التلاميذ المعاقين ذوي العجز المتعلم يتصفون ببعض الخصائص منها:

١- الشمولية: حيث ينظر التلميذ المعاق إلى الحدث السلبي كالفشل في مجال ما أنه سيمتد ليشمل جميع المواقف الحياتية.

٢- الذاتية: حيث ينسب التلميذ المعاق وقوع الحدث السلبي إلى ضعفهم وقلة حيلتهم، لذا ينقدون الثقة بالنفس.

٣- السلبية المتعلمة: وتشير إلى اعتقاد التلميذ المعاق أنه عديم الجدوى وأنه غير قادر.

٤- الانسحاب المتعلم: حيث الفشل في المثابرة عند مواجهة الصعوبات، والشعور بعدم جدوى الجهد المبذول.

٥- الكسل المتعلم: عدم قدرة التلميذ المعاق على المبادرة بطلب أمر خاص به دون خجل أو تردد.

٦- توقع الفشل: لأنه يدرك أن نجاحه وهمي، وأكثر توقعًا للفشل.

ويشير عبد الله سالم عايش ومحمد محمد درويش(٢٠١٣) أن مكونات العجز المتعلم تشتمل على:

١- انخفاض القدرة على التحكم والسيطرة، وتعني انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث، مما يؤدي إلى الاستجابات الانفعالية السلبية، بحيث تضعف قدرة التلميذ على التعلم، بسبب عدم تمكنه من استغلال خبرات المواقف في التعلم.

٢- انخفاض الدافع ويقصد به أن فقدان التحكم والسيطرة عند التلميذ يؤدي إلى انخفاض دافعيته ومبادراته للاستجابات المختلفة، والعزوف عن المبادرة والمحاولة.

٣- توقع الفشل، يقصد به توقع عدم النجاح في المواقف اللاحقة مما يؤدي إلى السلبية والانطواء.

ويرى Selgman (2000, 30) و Cemalciar, Canbeyli & Sunar (2003) أن هناك أربعة مظاهر للعجز المتعلم وهي:

١- القصور الدافعي Motivational deficit ويتمثل في عزوف التلميذ المعاق عن القيام بأية محاولة أو مبادرة تجاه المواقف لأنه يعلم أنها محاولة غير مجدية ولن يكون لها أي فائدة والإحباط وانخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث، والإقلاع بسهولة وبسرعة عن المحاولات المتتالية.

٢- القصور المعرفي Cognitive deficit ضعف قدرة المعاق عقليًا على التعلم من الخبرات السابقة والاستفادة من المثيرات التي تقدم له.

٣- القصور الانفعالي Emotional deficit ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية مثل القلق والغضب والاكتئاب في موقف العجز كاستجابة لعدم القدرة على التحكم والفشل.

٤- القصور السلوكي Behavioral deficit ويتمثل في تصرفات المعاقين بسلبية وكسل، وتفضيل عدم بذل الجهد، والتسويف والتأجيل في الأنشطة وفتور الهمة والاعتمادية زائدة.

ويشير رمضان علي حسن (٢٠١٩)؛ وصبحي بن سعيد الحارثي (٢٠٢٠)، Wang, Zhang, & Zhang (2018), Ulusoy& Duy (2013) أن العجز المتعلم يتضمن:

(١) انخفاض القدرة على التحكم بالأحداث: شعور الطالب بأنه لا يستطيع التحكم بمجريات الأحداث، وغاير قادر على التخطيط لأداء المهام التعليمية.

(٢) توقع الفشل: توقع الطالب بعدم النجاح بالرغم من عدم المحاولة نتيجة للاعتقاد أن الفشل ملازم له في جميع الأمور، نتيجة الفشل المتكرر الذي تعرض له.

(٣) انخفاض الدافعية: عدم إقبال الطالب على تنفيذ المهام المطلوبة منه وضعف مستوى المثابرة في أداء المهام الأكاديمية.

(٤) تقدير الذات المنخفض: شعور الطالب بأنه قدراته الذاتية منخفضة ولا تؤهله لإحراز النجاح ومواجهة المشكلات والضغوط.

ويشير Qutaiba (2010, 132) أن العجز المتعلم يؤدي إلى التسويف والتأجيل في الأنشطة، بالإضافة إلى التقييم السلبي للذات، وانخفاض تقدير الذات، والإحساس بالفشل، مما يكون له الأثر السلبي على التكيف النفسي والدافعية، وهذه المشكلة تحتاج إلى تدخل علاجي.

ويؤثر اكتساب سلوكيات العجز على إمكانية التعلم لدى التلميذ الذي مر بخبرات الفشل المتكررة في المدرسة أو مع مواقف الحياة إلى التوقف عن بذل مجهول للتغلب على الصعوبات، فيتكون لديه اقتناع بعدم قدرته على التحكم في الأحداث، وهذا ما يطلق عليه بالعجز المتعلم، والذي فسره سيلجمان على أنه عزوف الطالب عن بذل الجهد أو عمل أي

محاولة، ويشعر التلاميذ الذين يعانون من العجز المتعلم بفقدان الأمل والقلق واليأس والإحباط، ويتراجعون في المستوى الدراسي، ويتعرضون لخبرات متكررة من الفشل نتيجة للإهمال أولظروف غير ملائمة، فيتولد لديهم حالة تسمى بالعجز المتعلم. (Palks, Grant & Dweck, 2015,247)

وللعجز المتعلم حالة من الاستسلام للفشل في مواجهة المشكلات وانخفاض المثابرة بسبب اعتقاد الفرد بضعف قدرته على السيطرة، والتوقع الدائم للفشل فتتوقف محاولاته لإنجاز المهام، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالعجز وعدم القدرة والانسحاب من الأنشطة وعدم بذل الجهد الكافي وله آثار سلبية ناجمة عنه تعوق مسيرة المتعلم الأكاديمية، وتتمثل في العديد من الانفعالات الأكاديمية السلبية كالإحباط والفشل وتدني مستوى تقدير الذات والاستسلام بعدم القدرة على الإنجاز، كما أن أصحاب العجز المتعلم يعانون من نقص الدافع، والانطوائية، والنظرة السلبية للذات.(Qutaiba, 2010,1330)

كما تشير دراسة Daoyang, Da, Shuting, Mingming & Sha (2017) إلى وجود علاقة سالبة بين الانفعالات الإيجابية (الفخر – الأمل – الاستمتاع بالحياة – الحماس – بهجة التعلم) والعجز المتعلم، كما أن العجز المتعلم يؤثر على قدرة الفرد على التعلم سلبًا ويؤدي إلى معاناة الفرد انفعاليًا وخاصة القلق والاكتئاب، وانخفاض الطاقة والنشاط وسيطرة مشاعر اليأس.

وتشير علا محمد زكي (٢٠١٩) أن من خصائص ذوي العجز المتعلم أنه نادرًا ما يشترك في أنشطة التعلم، وأن المهام أكبر من مستواه، ولا يقدر على مواجهة الصحاب، كما أن من مصادر العجز المتعلم البيئة والظروف الصعبة التي يواجهها، وقد يأتي العجز من الآخرين، وممن الممارسات الوالدية وطريقة التعامل مع الطفل وخاصة الطفل المعاق.

وأوضح محمد شعبان سعيد (٢٠٢٢) أن المعاقين عقليًا لديهم شعور بالإحباط وضعف الثقة بالنفس، وأن مدارس التربية الفكرية تفتقر إلى الأخذ بالمستحدثات التكنولوجية التعليمية وما يتعلق بالاستراتيجيات وطرائق التعليم الحديثة، وأنه لابد من إعادة النظر في البرامج

التعليمية الإلكترونية المقدمة لهذه الفئة، والعمل عليها لتكون مناسبة لخصائص هؤلاء التلاميذ واحتياجاتهم.

والمعاق يحتاج كأي إنسان عادي إلى الشعور بذاته وشخصيته وهو في سبيل ذلك يعمل على تعرف حدود قدراته، حيث إن المعاق خاصة يشعر بحساسية زائدة تجاه عدم تقدير الآخرين له، ويبدو رد الفعل بالعجز في شكل اتجاه عدواني، كما يظهر العجز المتعلم لدى الطفل المعاق بسبب صعوبة الخبرات التي يتعرض لها وكثرة خبرات الإخفاض. (الفرحاتي السيد محمود، ٢٠١٢، ١٢٢ – ١٢٣).

ويعد المعاقون من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة، فهم ينظرون إلى الحياة بنظرة تختلف عن الآخرين، وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من دعم من قبل الآخرين، وتحتاج هذه الفئات المهمة إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة. حيث أشارت دراسة صفية بنت صالح القفازي (٢٠١٧) إلى وجود علاقة سلبية بين العجز المتعلم والبيئة الصفية (الانتماء والمشاركة ودعم المعلمة وعلاقتها بالطلاب. لذا فإنه يمكن التخفيف من العجز المتعلم من خلال برامج تدريبية مناسبة للمعاقين عقليًا تساعد في تعديل انفعالاته السلبية، وقد يكون من أسباب حدوث حالة العجز المتعلم الممارسات التربوية التعليمية إذ أن توجهات المعلمين وتعاملهم بأسلوب التحكم قد يجعل الطلاب أكثر عرضة لعجز التعلم، وعلى العكس فإن دعم المعلمين للطلاب سوف يساهم في ضعف العجز المتعلم، كما أن الطرق المألوفة في التدريس والعلاج سوف يسهم في الشعور بالملل وتوليد عدم الدافعية. وأن من أسباب العجز المتعلم العوامل الأسرية القائمة على الإهمال والنبذ، غلى جانب البيئة المدرسية أن من أسباب العجز المتعلم التغذية الراجعة غير السليمة، لنا من الضروري استخدام أساليب تعزيز متنوعة ومناسبة.

وتعد البيئة التعليمية تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم، فالطلاب ذوي العجز المتعلم يتجنبون الفشل في المهام الدراسية، والعقاب من قبل المعلمين، وتكرار الفشل يجعلهم يتصفون باليأس والاكتئاب، ويفقدون الأمل، حيث إن التلميذ المعاق يكتسب اتجاهات سلبية

نحو مدرسته ومعلميه، وبالتالي يفقد الدافعية، مما يدل انطباعًا عن التلميذ أنه فاشل وعاجز، كما أن معاملة المعلمين تؤثر على مدى شعور التلميذ المعاق بالعجز المتعلم. (Braunwell, 2016,22).

وفي سياق الاهتمام بتناول متغير العجز المتعلم بالدراسة والبحث، فقد هدفت دراسة راندا ربيع عبد البديع، عبير غانم أحمد (٢٠١٦) إلى التعرف على العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي فرط النشاط والحركة وتشتت الانتباه، وأنهم يعانون من ضعف التقدير الذاتي وتدني الثقة بالنفس. كما توصلت دراسة الفرحاتي السيد محمود (٢٠١٢) أن التلاميذ المعاقين عقليًا لديهم العديد من المشكلات التعليمية والنفسية منها اللامبالاة، والاحباطات التي تتعلق بالمنهج والوسائل المستخدمة، والبيئة المدرسية والأسرية الدافعة للخوف والفشل والعجز المتعلم والمسببة لضعف الدافع للإنجاز، والتوقعات المتبينة من المحيطين لهم والشعور بأنهم سيفشلون مهما حاولوا، واعتقاد بعدم جدوى المحاولات التي يبذلها، مما يؤدي إلى الشعور بالقلق والتوتر.

وقد استعانت الباحثتان بعدة دراسات اعتمدت على برامج متنوعة لخفض العجز المتعلم، ومنها دراسة رانيا يسري محمد(٢٠١٦) التي اعتمدت على اللعب الدرامي في خفض حدة العجز المتعلم لدى أطفال الروضة ضعاف السمع، ودراسة علا محمد زكي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الدراما العلاجية في الحد من العجز المتعلم لدى الأطفال ضعاف السمع، ودراسة نهال عزمي سعيد(٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية البرنامج لخفض الشعور بالعجز المتعلم لدى المعاقين بصريًا. هدفت دراسة محمد شعبان سعيد (٢٠٢٢) إلى الكشف عن فاعلية تصميم بيئة تعلم مصغرة قائمة على نمط عرض الأمثلة في تنمية المهارات الأمانية وخفض العجز المتعلم لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.

كما هدفت دراسة رمضان علي حسن (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية وخفض العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في خفض العجز المتعلم.

وهدفت دراسة آية أبو زيد سعد (٢٠٢٢) إلى تصميم برنامج قائم على الأنشطة المتكامل لخفض العجز المتعلم لدى الطفل الاعتمادي بمرحلة رياض الأطفال، وأشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج.

وفي ضوء ذلك ينبغي توفير بيئة تعليمية تستهدف خفض الشعور بالعجز المتعلم، فقد تكون البيئة الصفية من العوامل المساعدة على ظهور العجز المتعلم، فعندما يكون الطالب ببيئة سلبية لا تدر به على مواجهة المواقف، فإن ذلك يدفعه إلى الهروب والتكاسل والسلبية، مما يؤدي إلى الإحباط وتشكيل شخصية عاجزة.

كما أوصى المؤتمر العلمي المهني لتعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠١٧)، والمؤتمر الدولي الأول لكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة التوجهات الحديثة في التخصصات البيئية لعلوم ذوي الإعاقة والموهبة (٢٠٢٢) بضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول البرامج والأساليب الحديثة في تقديم الخدمات التعليمية للمعاقين عقليًا، وتصميم البرامج التعليمية التي تراعى الخصائص والاحتياجات وأبرزها توفير المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها بالشكل الذي يساعد ذوي الإعاقة العقلية من تحسين مهاراتهم وعلاج مشكلاتهم.

المحور الرابع: الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم:

(أ) مفهوم الإعاقة العقلية:

يشير الدليل التشخيص والإحصائي للجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA, 2013, 22) أن الإعاقة العقلية تعني أن يكون الأداء الفكري للفرد دون المتوسط أقل من (٧٠ معامل ذكاء) ومصحوبًا بقصور في اثنين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي (التواصل – رعاية الذات، المهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية).

ويعرف المعاقون عقلياً القابلون للتعلم بأنهم: أولئك الأفراد الذين لديهم قصور دال فى الأداء الذهني والمعرفي، وفى مهارات السلوك التكيفية (المهارات العملية والاجتماعية والأكاديمية) وتتراوح درجة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) على مقياس ستنافورد بينيه الصورة الخامسة، ولديهم القدرة على التكيف والاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة

(Grigal, Hart & Weir, 2013,55; McCallion, Ferretti, Beange & McCarron, 2019,24)

كما تعرف أنها مستوى من الأداء الوظيفي العقلي الذى يقل عن المتوسط والذى يظهر فى مرحلة النمو مرتبطاً بخلل فى واحدة أو أكثر من الوظائف التالية (النضج، والتعلم، والتكيف الاجتماعي (Heward,2017,403)

وتتعدد تعريفات الإعاقة العقلية منها:

التعريف الطبي: وفيه ركز أصحاب هذا الاتجاه على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث بعد الولادة، كما ركزوا على الأسباب التي تؤدي إلى عدم اكتمال نمو الدماغ سواء كان ذلك قبل الولادة أو بعدها، حيث تعرف بأنها تلف في المخ يؤدي إلى بطء الإثارة ونقص في القدرة على التعلم، وعدم التكيف الاجتماعي (Hallahan, 2006,26) .Kauffman,

والتعريف السيكومتري: وفيه يركز أصحاب هذا الاتجاه الذي ظهر نتيجة تطور حركة القياس النفسي على القدرة العقلية التي يتم قياسها باختبارات الذكاء، وقد عَدَّ أصحاب هذا الاتجاه أن الفرد الذي يقل ذكاؤه عن (70) درجة فرد معاق عقليًا وأن هناك أربع فئات للإعاقة العقلية أو الفكرية بناء على نسبة الذكاء التالي:

١- الإعاقة البسيطة: Mild وتضم ٨٥% تقريبًا من الأطفال المعاقين عقليًا أو فكريًا، وتتراوح نسبة ذكاء الأطفال فيها بين ٥٠ – ٥٥ إلى أقل ٧٠.

٢- الإعاقة المتوسطة:Moderate وتضم حوالى ١٠% تقريبًا من الأطفال المعاقين عقليًا أو فكريًا، وتتراوح نسبة الذكاء فيها بين ٣٥ – ٤٠ إلى ٥٠ – ٥٥.

٣- الإعاقة الشديدة:Severe وتضم حوالى ٣-٤% تقريبًا من إجمالي عدد الأطفال المعاقين عقليًا أو فكريًا، وتتراوح نسبة الذكاء فيها بين ٢٠ – ٢٥ إلى ٣٥ – ٤٠.

٤- الإعاقة الحادة أو الشديدة جدًا:Profound وتضم حوالى ١-٢% تقريبًا من إجمالي الأطفال المعاقين عقليًا أو فكريًا، وتكون نسبة الذكاء فيها ٢٠ – ٢٥ فأقل. (عادل عبد الله محمد ،٢٠١١، ٥٤- ٥٧)

ويقوم المنظور التربوي Educational Perspective فى الأساس على قدرة هذا الطفل الذي يعانى من الإعاقة العقلية أو الفكرية Intellectual Disability على التعلم، والتي تعد بمثابة المعيار فى هذا الصدد حيث يعد الطفل المعاق عقليًا أو فكريًا غير قادر على التعلم

أو التحصيل الدراسي، كما ينخفض أداؤه السلوكي بشكل واضح فى العمليات العقلية؛ نتيجة لانخفاض نسبة ذكائه، ويصاحب ذلك قصور فى اثنتين على الأقل من تلك المهارات التي يتضمنها سلوكه التكيفي. وتضم الإعاقة العقلية أو الفكرية من هذا المنظور ثلاث فئات يمكن أن نعرض لها على النحو التالي:

١- القابلون للتعلم Educable: وتكون لدى الفرد بعض القدرات الأكاديمية التي تساعده على التحصيل حتى مستوى الصف الخامس فقط بحد أقصى، ويكون المتوسط هو الصف الثالث أو الرابع.

٢- القابلون للتدريب Trainable: وتكون لدى الطفل قدرات أكاديمية أقل تؤهله حتى مستوى الصف الأول فقط بحد أقصى، بينما يقل المتوسط عن ذلك، ويمكن تدريب الطفل على القيام ببعض المهن البسيطة.

٣- المعتمدون Custodial: وهم أولئك الذين تقل نسب ذكائهم عن ٢٥، ويعتمدون اعتمادًا كليًا على غيرهم طوال حياتهم(عادل عبد الله، ٢٠١١، ٥٧).

وبناء ما سبق فإن الأطفال المعاقين عقليًا: هم مجموعة من التلاميذ يعانون من تدنٍ واضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء العام، يصاحبها قصور واضح في السلوك التكيفي، وتمثل فئة التلاميذ الذين يتراوح معدلات ذكائهم بين ٥٠ و ٧٠ درجة والملتحقين بمدرسة التربية الفكرية بمدينة الفيوم.

(ب) خصائص المعاقين عقليًا:

١. الخصائص العقلية المعرفية للأطفال المعاقين عقليًا:

تعد الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز الطفل المعاق عقليًا عن الطفل العادي، فالمعاق عقليًا لا يصل فى معدل نموه العقلي أو مستواه إلى المستوى الذي يصل إليه الطفل العادي الذي يماثله فى العمر الزمني، وحيث إن الطفل المعاق عقليًا يمر بنفس مراحل النمو العقلي للطفل العادي فهو يستطيع أن يتعلم عن طريق الممارسة، ومروره بالخبرات المختلفة، ويستطيع أن يستخدم التفكير والتمرين والتصميم، كأساليب للتعلم من خلال الخبرات المختلفة، وذلك فى حدود قدراته وإمكانياته ومستواه العقلي. وهناك بعض الخصائص العقلية المعرفية التي تميز المعاقين عقليًا وهى:

الميل نحو تبسيط المعلومات: يتصف هؤلاء الأطفال بقصور فى قدرتهم على التفكير المجرد، فهم لايستطيعون استخدام المجردات فى تفكيرهم، ويلجأون دائمًا لاستخدام المحسوسات.

قصور فى الانتباه للمثيرات: فالطفل العادي عادة ينتبه إلى المواقف التي تعرض أمامه، أو لأي مثير فى البيئة التي تحيط به، أما المعاق عقليًا فلا ينتبه إلى تلك المواقف أو المثيرات من تلقاء نفسه، لما يتميز به من ضعف قدرته على الانتباه.

صعوبة التذكر والحاجة إلى التكرار: أكدت البحوث والدراسات فى هذا المجال أن الطفل المعاق عقليًا لا يستوعب الموقف التعليمي، إلا بعد تكراره مرات ومرات لمساعدته على التذكر والاستفادة من مواقف التعلم؛ ولذا ينصح بتطبيق مبدأ التعلم بعد تمام التعلم.

ضعف القدرة على استخدام العلامات أو الإشارة أو التلميحات غير الصريحة فى المواقف التعليمية؛ حيث يفتقد الطفل المعاق عقليًا إلى القدرة على الالتفات إلى ما يحتويه الموقف التعليمي من إشارات أو علامات للاسترشاد بها لأداء المهارة المطلوب تعلمها والتدريب عليها، وهذا يستلزم من القائمين على تربية وتعليم الطفل التركيز المباشر على عناصر الموقف التعليمي، وإبرازها وتوضيحها بطريقة مقصودة ومباشرة.

ضعف القدرة على التمييز بين المتشابهات، أوالتعرف على أوجه الاختلاف بين الموضوعات والمواقف، كما أن التمييز بين الموضوعات والمواقف المتشابهة يتطلب قدرات عقلية معينة، وكذلك معرفة أوجه الاختلافات بين الأشياء، ويفتقر الطفل المعاق عقليًا إلى مثل هذه القدرات.

ضعف القدرة على الاستدلال: إن قصور الأطفال المعاقين عقليًا فى الاستدلال هي الظاهرة التي تميزهم وليس قصورهم فى عملية التذكر فقط، إذ لوحظ عدم ميل المعاقين عقليًا إلى استخدام الاستراتيجيات التنظيمية فى الكثير من المواقف الجديدة؛ مما يؤدي إلى اختزان المعلومات بطريقة غير منظمة، ويعني هذا أنهم يجدون صعوبة فى المسائل التي تتطلب تفكيرًا واستدلالاً.

القصور فى القدرة على استخدام الخبرة: يصعب على المعاق عقليًا استخدام ما تعلمه فى المواقف السابقة فى تعلم لاحق (وهذه الخاصية مرتبطة بالقصور فى قدرته على الاستدلال).

ضعف القدرة على التخيل والتصور: يصعب على الطفل المعاق عقليًا أن يتخيل الأماكن والأشياء واستخداماتها، وهذا يتطلب أن نجسد كل ما نريد تعليمه له، وأن نستخدمه فى الموقف التعليمي أكثر من حاسة من حواس الطفل، فيرى الشيء أو يلمسه أو يسمعه أو يشمه حسب كل موقف.(Brown & Radford , 2007, 56)

٢. الخصائص النفسية والاجتماعية:

من الخصائص النفسية والاجتماعية التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم، أو الاندفاعية وعدم التحكم في الانفعالات، تدني مستوي الدافعية الداخلية، وتوقع الفشل، وسهولة الانتقاد وسرعة الاستهواء، والجمود والتصلب، الشعور بالدونية والإحباط، أو ضعف الثقة بالنفس،انخفاض تقدير الذات ، والمفهوم السلبي عن النفس، والرتابة وسلوك المداومة، والقلق والسرحان. ويتصف المعاق عقلياً بأنه عاجز عن مواءمة نفسه مع البيئة ومع الأفراد العاديين، بصورة تجعله دائمًا في حاجة إلى رعاية وحماية خارجية ولهذا فقد وصفوا المعاقين عقليًا بأنه غير كفء اجتماعيًا ومهنيًا، ولا يستطيع أن يدبر شئونه ولا يكترث للمعايير الاجتماعية ، والنزعة العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع والنزوع إلي العزلة والانسحاب في المواقف الاجتماعية، والتردد وبطء الاستجابة (David, Derald, Stanley, 2010,436).

٣. الخصائص اللغوية:

إن الخصائص اللغوية من أبرز مظاهر الإعاقة العقلية، فغالبًا يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات لغوية حيث قلة المفردات اللغوية، وضعف بناء القواعد اللغوية، وصعوبة في معالجة اللغة، كما أنهم لديهم مشكلات في اللغة البراجماتية وأشارت إلى ذلك عدة دراسات منها دراسة (2019) Diken والتي أشارت أن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية لديهم مهارات لغوية براجماتية ضعيفة ومن ثم يحتاجون إلى التدخل. ودراسة Shilc, Shmidt & Koshir (2017) والتي هدفت إلى تعرف قدرات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في اللغة البراجماتية لسرد القصص.

وبناء على ما سبق، فإنه عند تعليم وتدريب التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يجب مراعاة بعض الأسس العامة تعليمهم وتدريبهم وهى:

- أن تكون التعليمات اللفظية واضحة وبسيطة ويجب إعادتها من وقت لآخر بقدر الإمكان.
- أن يشجع ويُمدَح الفردُ ذو الإعاقة العقلية على القيام بمجهود خاص للقيام بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف.
- أن يكون ترتيب المادة فى المواقف منظمًا من المادي الحسي إلى المجرد، ومن المعروف والمألوف إلى المجهول وغير المألوف؛ فإن هذا يسهل تكوين المفهومات وإدراك العلاقات.
- يجب أن تنظم المادة من السهل إلى الصعب؛ لكي نوفر فرصة للفرد ذي الإعاقة الفكرية للنجاح قدر الإمكان.
- يجب تقديم المادة على أجزاء وبالترتيب، ولا يتم الانتقال من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التأكد من نجاح المتعلم فى الجزء الذى يسبقه، وهذا يتوقف بالطبع على قدرة الطفل وعلى سرعة تعلمه.
- لابد من جذب انتباه الطفل ذي الإعاقة العقلية إلى العلامات المنتمية فى الموقف بطريقة مقصودة؛ فقد يساعده ذلك على الانتباه للعلامات وربطها بالموقف، الأمر الذى كان يتم تعلمه بطريقة غير مقصودة مع العاديين.
- يجب تقديم عدد كبير من المواقف والخبرات المتنوعة التي تتصل بتعليم مفهوم معين واستخدام طرق متنوعة للتوصل إلى تعليم المفهوم للطفل.
- يجب أن يستخدم في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية مواد تعليمية متنوعة بقدر الإمكان، ويفضل المواد التعليمية التي يستخدم فيها قنوات حسية مختلفة؛ حيث يكون الناتج التعليمي ذا كفاءة تعليمية أعلى.
- يفيد التدريب والإعادة والتكرار في تعلم وأداء أعمال معينة؛ ولذلك يجب أن نأخذ فى الاعتبار هذه العوامل عند التعامل مع هذه الفئة.
- يحتاج الطفل ذو الإعاقة الفكرية أكثر من الطفل العادي إلى التقبل الاجتماعي؛ فتاريخ الإعاقة الفكرية يرتبط بالفشل والإحباط المتكرر، الأمر الذي يجعل من تقبل الطفل فى مجموعته أمرًا حيويًا لصحته النفسية.

سادساً: التعليم الترفيهي الإلكتروني وعلاقته بمهارات اللغة البراجماتية والعجز المتعلم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم:

إن القصور في مهارات اللغة البراجماتية ومستوى العجز المتعلم من أبرز مظاهر الإعاقة العقلية، فغالبًا ما يعاني هؤلاء الأطفال من اضطرابات لغوية، وصعوبة في معالجة اللغة، كما أن لديهم شعور بافتقاد القدرة على أداء المهام بسبب الفشل المتكرر، والاعتقاد بضعف قدراتهم مما يجعلهم ينصرفون على التعلم وعن المحاولة في أداء المهمة.

وتعد البيئة التعليمية، والممارسات التربوية المختلفة عاملًا أساسيًا ومسؤولًا عما يعانيه المتعلم من مشكلات تظهر خلال مراحل تعلمه، واستنادًا إلى خصائص فئة المعاقين عقليًا التي سبق عرضها – في المحور الرابع – وطبيعة اللغة البراجماتية ومكونات العجز المتعلم لدى هذه الفئة – فإن البرامج التعليمية القائمة على نماذج التعليم الترفيهي يمكن أن تسهم وبشكل فعال في تحسين تلك المتغيرات.

فقد بينت الزهراء خليلي أبو بكر، أماني عبد الشكور عبد الحميد (٢٠٢١، ٢٢) أن التعليم الترفيهي يساعد في علاج الكثير من المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها المتعلمين، والتي تؤثر على عملية تعلمهم، حيث يتعلم التلاميذ المهارات العقلية والعملية دون الشعور بالملل والرتابة؛ الأمر الذي يجعل عملية التعلم ممتعة ومرحة، كما أنه يزيد من اندماج المعلمين والمتعلمين في الدروس المتنوعة، ويعمل على تركيز انتباههم وجذبه والمحافظة عليه من أجل تعزيز تحصيلهم الأكاديمي.

كما أشارت نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت استخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة– أن التعليم الترفيهي له أهمية كبيرة فى تحقيق العديد من المخرجات التعليمية، حيث إنه يوفر بيئة خصبة للتلاميذ، تساعد على نموهم المعرفي وتستثير دافعيتهم للتعلم، وتحثهم على التفاعل النشط مع ما يتعلمون من حقائق ومفاهيم ومهارات، فى جو واقعى قريب من مداركهم الحسية، يجعلهم أكثر إقبالًا على التعلم. (أرزاق محمد اللوزي، ٢٠٢٣، ٢٨١٥)

كما أكدت دراسة MacGlone., Vamvakaris., Wilson., & MacDonald (2020) أهمية الأغاني والأناشيد الإلكترونية كأحد أنماط التعليم الترفيهي الإلكتروني كونها أكثر أهمية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم في مساعدتهم على استخدام اللغة وتوظيفها في حوار بسيط مع الأقران، وفي تبادل الأفكار فيما بينهم، الأمر الذي يسهم في تطوير مهارات التواصل اللغوي بما يدعم لديهم الثقة بالنفس، ويخفف مستوى الشعور بالعجز المتعلم لديهم.

وعليه يمكن القول إن التعليم الترفيهي يشتمل على مجموعة من الأنشطة الترفيهية المحببة لدى التلاميذ المعاقين عقليًا، والتي تشجعهم على المشاركة والاندماج أثناء تنفيذ وأداء الأنشطة وبالتالي تساعدهم على ممارسة مهارات اللغة البرجماتية في سياق اجتماعي منظم؛ مما كان له الأثر الإيجابي في تحسينها.

كما يشتمل التعليم الترفيهي الإلكتروني على أنشطة تعليمية قائمة على مواقف حياتية (قصص رقمية وأفلام كرتونية) يمر بها التلاميذ، وتعرض في فيديوهات بأسلوب شيق وألوان جاذبة للانتباه والاهتمام، كما تتاح نماذج من المشاهد التمثيلية المعروضة خلال القصص الرقمية تساعد التلميذ على الملاحظة وإمكانية المحاكاة لتلك المشاهد وما تتضمنه من تطبيقات لغوية وفق السياق الاجتماعي، ولا شك أن في هذا كله ما يتناسب وطبيعة وخصائص فئة المعاقين عقليًا حيث إمكانية التعليم واكتساب اللغة خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة، مما يكون له أثر فعال في تحسين استخدام اللغة البراجماتية، وخفض شعور التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالعجز المتعلم.

إجـــــراءات الـبحث:

(١) منهـج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي: حيث تم أخذ عينة كمجموعة تجريبية من تلاميذ مدرسة التربية الفكرية بالصف الثاني الابتدائي. وتم تطبيق أداتي القياس (مقياس مهارات اللغة البراجماتية، ومقياس العجز المتعلم) قبليًا عليهم، وتم تطبيق البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني على تلاميذ المجموعة التجريبية[١]، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات القياس بعديًا، وتم إعادة تطبيق أدوات القياس بعد مرور شهر من التطبيق البعدي، وتم

* تتقدم الباحثتان بالشكر والتقدير إلى معلمات فصول مدرسة التربية الفكرية بالفيوم على مساعدتهما فى تطبيق الأدوات والتعامل مع التلاميذ(أ.ياسمين لطفى / أ.انتصار الحسينى / أ/فاطمة سيد /أ.إلهام عبد المعز/أ.جيهان رمضان/أ.مها محمد)، والشكر إلى أ.محمد على مأمون أخصائى تكنولوجيا التعليم بالمدرسة لمساعدة الباحثتين فى تطبيق البرنامج بمعمل الحاسب .

اختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي، وفى التطبيق البعدي والتتبعي.

(٢) المشاركون في البحث:

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٠٠) تلميذ وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الفيوم (٧٥) ذكور و (٢٥) إناث بمتوسط عمري قدره (١٤.٢١) وبانحراف معياري قدره (٢.١٨)، وكان متوسط الذكاء (٦٠) بانحراف معيارى قدره (٧.١٧)، وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م؛ للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

ب- المشاركون في العينة الأساسية:

اشتملت العينة الأساسية على (٣٢) تلميذ وتلميذة بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الفيوم،(٢٣ذكور، ٩ إناث)، وتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م بمتوسط عمري قدره (١٢.٩٤) وبانحراف معياري قدره (٠.٩٨)، وكان متوسط الذكاء(٥٨)، بانحراف معيارى قدره (٧.٣٨).

(٣) بناء أدوات البحث :

أولًا: إعداد الأدوات التجريبية:

(أ) الأهداف العامة للبرنامج:

هدف البرنامج إلى تعليم التلاميذ ذوى الإعاقة العقلية القابلين للتعلم من خلال برنامج قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل مثل: سرد القصص الإللكترونية والألعاب التعليمية الإلكترونية، والأفلام الكرتونية، والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو وألعاب الكمبيوتر بالإضافة إلى البرامج التلفزيونية من أجل الإثارة بالإضافة إلى التعليم.

(ب) الأهداف التعليمية (الإجرائية السلوكية) للبرنامج:

صيغت الأهداف التعليمية للبرنامج بحيث تصف نواتج التعلم المستهدفة، وتكون قابلة للملاحظة والقياس، وقد تم إدراج تلك الأهداف في كل موضوع وجلسة من جلسات البرنامج المقترح.(ملحق البرنامج)

(ج)أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج المقترح على مجموعة من الأسس هي:

١) مراعاة خصائص الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
٢) تحقيق محتوى البرنامج الأهداف المرجوة منه.
٣) استخدام عبارات وألفاظ واضحة ومفهومة للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
٤) توظيف الأنشطة المشوقة والممتعة للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
٥) التدرج بالأنشطة المقدمة بحيث يتمكن الطفل من إدراك الهدف منها.
٦) الاعتماد على استخدام الحواس فى الأنشطة والألعاب حتى يتم تثبيت المعلومة بطرق مختلفة.
٧) التنوع فى الأساليب والطرق المستخدمة فى أنشطة البرنامج حتى تراعي الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم.
٨) استمرار التدريب على البرنامج لفترة زمنية كافية للتدريب.
٩) عدم الانتقال بالطفل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من إتقان المرحلة السابقة.
١٠) التكرار والإعادة أكثر من مرة، وأساليب متنوعة من أجل تعلم المهارات الرياضية المرجوة.
١١) تقديم معززات للطفل من أجل تشجيعه على عملية التعلم.
١٢) تقديم عدد كبير من المواقف والخبرات المتنوعة التي تتصل بتعليم المهارات الرياضية، واستخدام طرق متنوعة للتوصل إلى تعليم المهارة للطفل.
١٣) تشجيع ودعم الطفل فى كل ما يؤديه من أعمال وإثابته وتعزيزه تعزيزًا مناسبًا، فى حالة أدائه لما هو مطلوب بطريقة صحيحة.

١٤) مرونة التعامل مع الأطفال وإقامة جو من الألفة مع الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم لضمان استمرار ونجاح البرنامج.

(د) خطوات إعداد البرنامج:

لإعداد البرنامج المقترح تم اتباع الخطوات التالية:

١- تحليل الدراسات السابقة التي تناولت التعليم الترفيهي الإلكتروني لتحديد: مفهومه، وخصائصه، وكيفية تصميمه، والمعاقين عقليًا وخصائصهم.

٢- إعداد مجموعة من الأنشطة القائمة على التعليم الترفيهي الإلكتروني، والتي تم إعدادها في ضوء مناسبتها لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية، اعتمادًا على الصورة والصوت والحركة، وتم الاستعانة بمصمم تكنولوجي من أجل إعداد برمجية تعليمية تتضمن: الأهداف المرجوة من التعلم وفق البرنامج المقترح، والأنشطة المعدة باستخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني.

٣- تم إعداد دليل المعلم لاستخدام البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني وفق البرمجية التعليمية المعدة لهذا الغرض، ويوضح جدول (١) محتوى البرنامج والخطة الزمنية لجلساته.

جدول (١): الخطة الزمنية لجلسات البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني

م	عنوان الجلسة	الأهداف	أنماط وأساليب التعلم والفنيات المستخدمة	عدد جلسات كل موضوع
١	تمهيد وتعارف وتعريف بالبرنامج.	تعرف الباحثين والمشاركين في البرنامج التدريبي. تحديد إجراءات وقواعد سير العمل بجلسات البرنامج تعرف موعد الجلسات ومكانها ومدتها.	الحوار – لعبة ترفيهية، التعزيز (المادي والمعنوي).	١
٢	زيارة عائلية	يذكر الطرق المختلفة لإلقاء التحية على الآخرين. يربط بين لقاء الآخرين وإلقاء التحية عليهم. يلقي التحية على الآخرين عند الدخول عليهم أو لقائهم	الحوار – قصة إلكترونية، ألعاب ترفيهية، النمذجة، صور ملونة، التعزيز (المادي والمعنوي).	٢

م	عنوان الجلسة	الأهداف	أنماط وأساليب التعلم والفنيات المستخدمة	عدد جلسات كل موضوع
		يشعر بالسعادة عند لقاء الآخرين.		
٣	صديقي سمير	يذكر الطرق المختلفة لرد التحية على الآخرين. يرد التحية على الآخرين بأثر من طريقة يرد التحية على الآخرين بلغة غير لفظية. يودع الآخرين مع الابتسام لهم. يشعر بالأثر النفسي الإيجابي عند رد التحية على الآخرين.	الحوار – قصة إلكترونية، تمثيل الدور، النمذجة، والمحاكاة، أغنية إيقاعية بعنوان (صباح الخير صباح النور)، صور ملونة، التعزيز المادي والمعنوي.	٢
٤	يوم مع الأصدقاء	يوظف مهارة المبادأة في حواره مع زملائه (الطلب، الشكر، الاعتذار، الاستئذان). يستخدم صيغة الطلب بشكل مناسب. يستجيب لطلب زميل له باللعب معه. يتعرف أن لكل فرد دور أثناء اللعب. يتعرف مهارة أخذ الدور أثناء اللعب. يقدم الشكر لمن قدم له خدمة. يمارس المهارة مع زملائه.	الحوار – قصة إلكترونية، التعزيز (المادي والمعنوي)	٢
٥	أصحاب المهن	يعبر عن حاجته بوضوح . يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب. يسمي المهن بمسمياتها الصحيحة. يعرف نفسه للآخرين بجملة مفيدة. يعبر عن رغبته في العمل بمهنة معينة. يستخدم الاسم المفرد، واسم الإشارة بشكل صحيح.	الحوار – أنشودة وأغنية إيقاعية إلكترونية، لعبة إلكترونية بعنوان(صل الكلمة بالصورة ، تمثيل الدور، النمذجة، والمحاكاة، صور ملونة، التعزيز المادي والمعنوي	٢
٦	نظافتي الشخصية	يستمع إلى قصة متسلسلة الأحداث. يسمي الشخصيات الواردة في القصة. يذكر الزمان والمكان الذي وقعت فيه القصة. يحدد الموضوع الذي تدور حوله القصة. يظهر اهتمامًا بنظافته الشخصية . يستنتج الطفل السبب والنتيجة للأحداث. يستخدم زمن الفعل المناسب عند التعبير عن أحداث معينة.	الحوار – فيلم كرتوني عن النظافة الشخصية، رسوم متحركة عن النظافة الشخصية، النمذجة، صور ملونة، التعزيز المادي والمعنوي .	٢
٧	أسرتي	يعرف نفسه بجملة مفيدة.	الحوار – رسوم متحركة عن	٢

م	عنوان الجلسة	الأهداف	أنماط وأساليب التعلم والفنيات المستخدمة	عدد جلسات كل موضوع
		يعبر عما يراه بجملة بسيطة التركيب موظفًا المذكر والمؤنث. يعبر عن انفعالاته بشكل صحيح (حب، كره، فرح، حزن، خوف.....). يتحدث عن عاداته اليومية في جملة صحيحة. يسمي أفراد أسرته بوضوح. يعرف نفسه للآخرين بجملة صحيحة. يميز أفراد العائلة بسهولة.	أفراد الأسرة، أغنية إيقاعية عن الأسرة، المحاكاة، صور ملونة، التعزيز (المادي والمعنوي	
٨	صحتي	يتحدث عن عاداته اليومية في جملة صحيحة. ينفذ التعليمات المطلوبة منه وفق ما استمع إليه أو شاهده. يختار التعبيرات اللغوية المناسبة لعاداته اليومية يسمي الأشياء أو الأدوات المختلفة التي يستخدمها في حياته اليومية. يبدي رأيه فيمن يهمل نظافة جسمه. يربط الصور بالجمل الدالة عليها. يجيب عن الأسئلة بنعم أو لا. يعبر عن صورة بجملة قصيرة.	الحوار – أغنية إيقاعية عن الحفاظ على الصحة وسبل الاهتمام بها، فيلم كرتوني عن النظافة الشخصية، المحاكاة، صور ملونة، التعزيز(المادي والمعنوي	
٩	مدرستي	يستخدم تعبيرات لغوية مناسبة للمواقف المختلفة. يقرأ التلميذ كلمات قصيرة ذات معنى. يعبر شفهيًا عن موقف تمت مشاهدته والاستماع إليه. يختار الجملة المطلوبة من بين عدد من الجمل يستخدم كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته يكون نص قصير من مجموعة صور معطاة له.	الحوار – أنشودة إيقاعية عن المدرسة بعنوان"مدرستي يا مدرستي"، قصة رقمية عن المدرسة وما يوجد فيها من وسائل للتعليم والترفيه، صور ملونة، التعزيز (المادي والمعنوي).	٢
١٠	بيئتي نظيفة	يعبر شفهيًا عن موضوع يختاره . يركب جملة مفيدة من عدة كلمات مشتقة من البيئة حوله. يصف مكونات الصور المعروضة أمامه. يستخدم تعبيرا لغة الجسد أثناء الحديث يعبر عن أفكاره بثقة أمام الآخرين.	الحوار – فيلم كرتوني، تمثيل الدور، النمذجة، والمحاكاة، صور ملونة، التعزيز (المادي والمعنوي)	٢

م	عنوان الجلسة	الأهداف	أنماط وأساليب التعلم والفنيات المستخدمة	عدد جلسات كل موضوع
		يردد التلميذ الأناشيد الهادفة بتلحين مناسب. يستخدم الاسم المفرد، واسم الإشارة والضمائر بشكل صحيح.		
١١	الحواس الخمس	يوظف أزمنة الفعل توظيفًا سليمًا. ينظر إلى عين محدثه أثناء الحديث يلتفت إلى مصدر الصوت بمجرد بدء الحديث. يسمي بعض أعضاء الجسم. يذكر حواس الجسم الخمس. يستخدم حواسه الخمس استخدامًا عمليًا. يوظف ضمائر الملكية في حديثه توظيفًا صحيحًا.	الحوار – أنشودة إيقاعية عن الحواس الخمس بعنوان"أنا إنسان"، رسوم متحركة عن الحواس الخمس وكيفية عملها، صور ملونة، التعزيز (المادي والمعنوي)	٢

٤- تم عرض البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني على مجموعة من المحكمين، لتحديد مدى مناسبته لتحقيق أهدافه، ومدى سهولة استخدامه ومدى مناسبة الأنشطة المتضمنة فيه لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"، وقامت الباحثتان بإجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وأصبح البرنامج المقترح صالحًا للاستخدام في صورته النهائية(١).

(هـ) زمن البرنامج وعدد الجلسات:

تكون هذا البرنامج من (٢١) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (٤٥) دقيقة بمعدل جلستين أسبوعياً، بواقع شهرين ونص.

(و) الأدوات المستخدمة فى البرنامج:

تم استخدام مجموعة من الأدوات، أهمها: شاشة عرض بمعمل الحاسب الآلي بمدرسة التربية الفكرية،Data Show لعرض البرنامج المقترح على التلاميذ.

ثانيًا: إعداد أدوات القياس:

(١) ملحق (٣) دليل البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الالكتروني.

١- إعداد مقياس مهارات اللغة البراجماتية:

تم إعداد مقياس مهارات اللغة البراجماتية وفق المراحل الآتية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"على استخدام مهارات اللغة البراجماتية.

ب. تحديد مهارات اللغة البراجماتية:

من خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات التربوية المرتبطة بمهارات اللغة البراجماتية، وبعض مقاييسها مثل دراسة محمد رياض أحمد، محمد شعبان فرغلي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى بناء وتقنين مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية للأطفال من سن (٥ – ١١) سنة أثناء تفاعل الأقران، والذي تألف من ستة محاور، والدراسات التي اهتمت بتشخيص اضطراب اللغة البرجماتية وذلك باستخدام مجموعة من المقاييس مثل: (١) قائمة تقدير مهارات التواصل لدى الأطفال، واختبار اللغة البرجماتيةTest of pragmatic language ، ومقياس تقدير اللغة البراجماتية.The pragmatic Rating مثل مقياس تشخيص اضطرابات اللغة البراجماتية للأطفال لعبد العزيز الشخص وآخرون(٢٠١٥) والذي يهدف إلى تشخيصها لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة ويتضمن أبعاد (البداية غير الملائمة للحديث – ضعف التماسك المركزي – اللغة النمطية – قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث، عدم الألفة أثناء الحديث).

كما تم الرجوع إلى مقياس ملاحظة اللغة البراجماتية إعداد Reieni et al. (2014) والذى تضمن (٦) محاور وهي: (١)التواصل غير اللفظي. (٢) التفاعل الاجتماعي والانفعالي. (٣) الوظيفة التنفيذية. (٤) التفاوض. (٥) التماسك المركزي. (٦) التواصل، ومقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال لعادل عبد الله (٢٠٢١)، ومقياس اللغة البراجماتية (حسام عطية عابد، ٢٠١٩)، ودراسة حمادة محمد سعيد (٢٠٢٣) والتي أشارت أن الأبعاد هي: العلاقات الاجتماعية، الاهتمامات، التواصل غير اللفظي، السياق، الانتباه – التواصل اللغوي. ومقياس تشخيص اضطرب اللغة البراجماتية لدى طفل اسبرجر إعداد (رضوى عاطف حلمي،

بسمة بنت ماهر، ٢٠٢٠)، كما تم الرجوع إلى مقاييس اللغة البراجماتية الأجنبية مثل مقياس Adams (2015).

ج. إعداد الصورة الأولية للمقياس[٢]:

قامت الباحثتان بإعداد مجموعة من المفردات لقياس مدى استخدام تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"لمهارات اللغة البراجماتية، والتي تم تحديدها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وقد تكون من عبارات يجيب عنها المعلم لتقدير اللغة البراجماتية بصورة فردية، حيث يطلب من المعلم تقييم الطالب في ضوء مقياس خماسي.

د. وصف المقياس:

تكون المقياس من(٥٩) مفردة في صورته المبدئية، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات من خلال المعلم، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، لقياس خمسة مكونات، توزعت المفردات عليها كما يأتي:

١- مهارة التواصل غير اللفظي: وشملت (١٢) بندًا وأرقامها(١– ١٢)
٢- مهارة التماسك المركزي: وشملت (١٥) بندًا وأرقامها (١٣– ٢٧)
٣- مهارة السياق الحوارى: وشملت (١٢) بندًا وأرقامها(٢٨– ٣٩).
٤- مهارة سرد القصة: وشملت (٨) بنود وأرقامها(٤٠– ٤٧).
٥- مهارة قواعد المحادثة الشفهية وشملت (١٢) بندًا وأرقامها(٤٨– ٥٩).

هـ. العرض على المحكمين[٣]: تم عرضه على مجموعة من المحكمين وذلك لتعرف:

- مدى مناسبة المفردات لقياس قدرة تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية الفكرية على استخدام مهارات اللغة البراجماتية.
- وضوح المفردات والمطلوب منها بالضبط.

(٢)ملحق (١) مقياس مهارات اللغة البراجماتية

(٣) ملحق(٤) قائمة بأسماء السادة المحكمين .

♦ مناسبة المفردات للتعريف الإجرائي للمهارات البراجماتية للغة. وقد أجرت الباحثتان التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين من حيث الإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة.

و. التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اللغة البراجماتية:

بعد صياغة مفردات المقياس، وتعليماته، وتحديد طريقة تصحيحه، تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (١٠٠)[٤] تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدارس التربية الفكرية بمحافظة الفيوم في بداية العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مؤشرات صدق وثبات مقياس مهارات اللغة البراجماتية:

أولًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA):

استخدمت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، وقيم تشبع قطعية أكبر من أو يساوي (0.50)، واستخدم معيار"جتمان"لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقيمة اختبار كايزر- ماير- أولكين Kaiser – Mayer– Olkin (KMO) (0.852) وهى أكبر من (0.6)، كما كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity دالة إحصائيًا، كما روجعت كذلك قيم معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها عن (0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وتم استخراج أربعة عوامل تضمنت(63.56%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (20.17%،15.99%، 15.29%، 12.11%)، ويعرض الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس مهارات اللغة البراجماتية.

---

(٤) أقصى عدد استطاعت الباحثتان الحصول عليه (١٠٠) بمدرسة التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية من المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

جدول(٢): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس مهارات اللغة البراجماتية (ن=١٠٠)

العامل الأول(التماسك المركزي)			العامل الثاني(قواعد المحادثة الشفهية)			العامل الثالث(التواصل غير اللفظي)			العامل الرابع(السياق الحوارى)		
رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع
١٨	٠.٨٢	٠.٦١	٥٧	٠.٨٠	٠.٦٩	٧	٠.٨٥	٠.٧٢	٣٧	٠.٨٢	٠.٧٤
١٧	٠.٧٦	٠.٦٥	٥٨	٠.٧٩	٠.٦٩	٦	٠.٧٦	٠.٦٤	٣٦	٠.٧٦	٠.٧١
٤١	٠.٧٤	٠.٧١	٥٦	٠.٧٤	٠.٦٥	٨	٠.٧٠	٠.٦٦	٣٠	٠.٦٨	٠.٦٩
١٩	٠.٧١	٠.٧٩	٥٥	٠.٧١	٠.٦٨	٩	٠.٧٠	٠.٧٣	٢٩	٠.٦٤	٠.٤٧
٣٩	٠.٧١	٠.٦١	٥٣	٠.٦٩	٠.٥٠	١٠	٠.٦٨	٠.٥٩	٢٥	٠.٦١	٠.٥٥
٤٠	٠.٦٩	٠.٦٥	٥٠	٠.٦٨	٠.٥٤	٥	٠.٦٦	٠.٦٧	٢٢	٠.٥١	٠.٥٨
١٥	٠.٦٧	٠.٥٦	٥٢	٠.٦٦	٠.٥٦	٤	٠.٦٢	٠.٦٢	٣٢	٠.٤٢	٠.٥٠
٢١	٠.٦٤	٠.٥٦	٥٩	٠.٦٥	٠.٦٥	٤٦	٠.٤٦	٠.٦٣	٣٥	٠.٤٤	٠.٥٣
٢٧	٠.٦٤	٠.٥٩	٤٨	٠.٥٦	٠.٦٩	١٣	٠.٤٤	٠.٥٩			
٢٤	٠.٤٤	٠.٦٣	٥١	٠.٥٥	٠.٥٩						
٢٣	٠.٥٧	٠.٧٧	٤٤	٠.٤٩	٠.٧٥						
٢٠	٠.٥٧	٠.٦٥									
٢٦	٠.٥١	٠.٦٥									
١٦	٠.٤٧	٠.٦٩									
٤٢	٠.٥١	٠.٦٤									
الجذر الكامن		٨.٦٧		٦.٨٨			٦.٥٧			٥.٢١	
نسبة التباين العاملي		%٢٠.١٧		%١٥.٩٩			%١٥.٢٩			%١٢.١١	
نسبة التباين الكلى	%٦٣.٥٦										

يتضح من نتائج الجدول(٢) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وصلت أو تجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الأربعة عوامل قد وصلت إلى (63.5%)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (١٥) مفردة، وتقيس التشبعات الأكبر للبنود على هذا العامل مهارة (**التماسك المركزي**)، وتشبع على العامل الثاني (١١) مفردة، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود مهارة (**قواعد المحادثة الشفهية**)، وتشبع على العامل الثالث (٩) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود مهارة (**التواصل غير اللفظي**)، وتشبع على العامل الرابع (٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية، وتقيس هذه البنود مهارة (**السياق الحوارى**)، وحذفت (١٦) مفردة منها مالم

يتشبع على أي بند، ومنها ما تشبع على أكثر من عامل ومنها ما كانت قيم الشيوع له أقل من(٠.٥)، ليصبح المقياس (٤٣) مفردة بعد الحذف فى مرحلة التحليل العاملي الاستكشافي متشبعة على أربعة عوامل.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية

جدول (٣): معامل الارتباط بين المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس مهارات اللغة البراجماتية

مهارات اللغة البراجماتية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
مهارة التواصل غير اللفظي	**٠.٨١٨**
مهارة التماسك المركزي	**٠.٩٣٢**
مهارة السياق الحوارى	**٠.٧٨٦**
مهارة قواعد المحادثة الشفهية	**٠.٨٣٨**

(**)دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تجانس البنود وصدقها. وتراوحت معاملات اتساق مهارات اللغة البراجماتية مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٨٦الى ٠.٩٣٢) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهي معاملات مرتفعة؛ أي أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد؛ مما يدل على صدق المقياس.

الصدق التمييزي:

يمكن الحصول على مؤشرات للصدق التمييزي بواحدة من الطرق الآتية: اختبار مربع كاي للفرق، وتحليل متوسط التباين المستخلص(AVE)، علاوة على استخدام محك كلاين للارتباطات العاملية بين الأبنية الفرعية للمقياس، ومحك وير وزملائه (Ware,Kosinski, &

Bjorner,2007 as cited in: Kim,Jo,& Lee,2013) المستند لقيم الارتباطات البينية بين المقاييس الفرعية. وقد قامت الباحثتان باستخدام إحدى هذه الطرق، وهى طريقة محك وير وزملائه للتحقق من الصدق التمييزي للمقياس.

استخدام محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة:

ربط Ware et al.(2007) بين الصدق التمييزي والاتساق الداخلي للبنود item internal consistency and Discriminant validity، وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز لقيمة (0.4) مع مقياسها الفرعي المفترض، ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من(٩٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (0.4) مقبولاً كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013)، وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من(٨٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضياً. وهذا ما يتضح في جدول (٤).

جدول(٤): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية المقياس

رقم المفردة	العامل الأول(التواصل غير اللفظي)	العامل الثاني(التماسك المركزي)	العامل الثالث(السياق الحوارى)	العامل الرابع(قواعد المحادثة الشفهية)
٤	٠.٧١٣**	٠.٣٩٩**	٠.٢٤٨*	٠.٥٤١**
٥	٠.٧٩١**	٠.٦١٧**	٠.٣٦٠**	٠.٤٧٤**
٦	٠.٨٤٠**	٠.٥٦٦**	٠.٣٨٤**	٠.٥١٠**
٧	٠.٨٥٠**	٠.٥٤٩**	٠.٣٤٧**	٠.٢٩٣**
٨	٠.٧٤٧**	٠.٥٣٩**	٠.٤٠٣**	٠.٣١٧**
٩	٠.٧٥٩**	٠.٦٠٤**	٠.٣٩٦**	٠.٣٦٤**
١٠	٠.٧٥٧**	٠.٤٩٧**	٠.٢٦٥**	٠.٤٠٨**
١٣	٠.٦٤٧**	٠.٥٧٨**	٠.٤٤٨**	٠.٥٥٩**
٤٦	٠٥٣٦.**	٠.٣٦٠**	٠.٤٦٧**	٠.٤٦٧**
١٥	٠٥٠٥.**	٠.٧٣٦**	٠.٣٤٨**	٠.٣٧٩**
١٦	٠.٥٣٣**	٠.٧١٨**	٠.٦٦٢**	٠.٥٤٣**
١٧	٠.٤٠٨**	٠.٧٦٤**	٠.٤١٠**	٠.٣٩٥**
١٨	٠.٥١٥**	٠.٨٣٧**	٠.٥١٠**	٠.٥١٣**

رقم المفردة	العامل الأول(التواصل غير اللفظي)	العامل الثاني(التماسك المركزي)	العامل الثالث(السياق الحوارى)	العامل الرابع(قواعد المحادثة الشفهية)
١٩	٠.٥٣٧**	٠.٧٩٨**	٠.٥٣٢**	٠.٤٩٥**
٢٠	٠.٦٥٧**	٠.٧٩٦**	٠.٥٤٧**	٠.٤٤٩**
٢١	٠.٦٤٣**	٠.٨٤٤**	٠.٥٥٦**	٠.٥٣٩**
٢٣	٠.٥٢٩**	٠.٧٧٨**	٠.٦٣٠**	٠.٤٧٥**
٢٤	٠.٦٠٠**	٠.٧٥٩**	٠.٦٩٤**	٠.٥١٦**
٢٦	٠.٦١٩**	٠.٧٩٩**	٠.٦٢٢**	٠.٥٦١**
٢٧	٠.٥٩٠**	٠.٨٠٧**	٠.٦٣٤**	٠.٥٨٥**
٣٩	٠.٤٦٦**	٠.٧١٥**	٠.٤٧٢**	٠.٤٥٦**
٤٠	٠.٥٦٢**	٠.٨١٤**	٠.٥١٨**	٠.٦٧٠**
٤١	٠.٤٦٠**	٠.٧٦٣**	٠.٤٢٨**	٠.٥٨٨**
٤٢	٠.٦٥٥**	٠.٧٧٧**	٠.٤٧٠**	٠.٦٢٤**
٢٢	٠.٥٤٩**	٠.٥٩٧**	٠.٧١٨**	٠.٥٢٣**
٢٥	٠.٥٥٣**	٠.٦٨٨**	٠.٧٩٩**	٠.٥٣٥**
٢٩	٠.٣٠١**	٠.٤٥٤**	٠.٦٧٧**	٠.٣٨٤**
٣٠	٠.٢٩١**	٠.٤٠٨**	٠.٧١٢**	٠.٣٧٨**
٣٢	٠.٤٠٥**	٠.٦٤٦**	٠.٦٩٩**	٠.٤١٣**
٣٥	٠.٥١٥**	٠.٦٤٦**	٠.٧٣٤**	٠.٦٢٢**
٣٦	٠.٢٧٤**	٠.٤٤٠**	٠.٧٩٤**	٠.٣٤٢**
٣٧	٠.٠٦٣	٠.١٧٦	٠.٧٣١**	٠.٢٤٧*
٤٤	٠.٥٥٧**	٠.٥٤١**	٠.٤٣٣**	٠.٦٦٠**
٤٨	٠.٦١٧**	٠.٦٨٥**	٠.٤٤٠**	٠.٧٤٥**
٥٠	٠.٥٥٣**	٠.٦٢٩**	٠.٤٧٤**	٠.٨٣٤**
٥١	٠.٦٠١**	٠.٦١٥**	٠.٤٦٩**	٠.٧٣٧**
٥٢	٠.٤١١**	٠.٥٥١**	٠.٤٧٠**	٠.٧٧٥**
٥٣	٠.٣٩٤**	٠.٥٠٨**	٠.٣٩٢**	٠.٧٤٦**
٥٥	٠.٢٨٣**	٠.٢٩٦**	٠.٤٢٥**	٠.٦٩٧**
٥٦	٠.٢٦٨**	٠.٣٦٤**	٠.٣٤٨**	٠.٧٣٩**
٥٧	٠.٣٧٣**	٠.٤٦٥**	٠.٤٥٤**	٠.٨٣١**
٥٨	٠.٤١٥**	٠.٤٢٣**	٠.٣٧٨**	٠.٨٢٥**
٥٩	٠.٤٤٦**	٠.٤٨٦**	٠.٥٩٥**	٠.٧٨٣**

يتضح من جدول(٤) أن الاستجابات على مفردات العامل الأول ذات أوزان مرتفعة في ارتباطها به مقارنة بقيمها المناظرة لها بالنسبة للعامل الثاني وهكذا مع باقي العوامل؛ وهذا يعطي دليلًا على الصدق التمايزي للمقياس.

صدق التكوين الفرضي:

قدر صدق التكوين الفرضي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية من خلال اتباع إجراءات معينة تشتمل على عدة خطوات سواء بالاعتماد على:

(أ) **التحقق من صدق التكوين الفرضي من خلال مقارنة الأداء في مهارات اللغة البراجماتية عبر مجموعات متضادة** Contrasting Groups Comparison.

أسست الباحثتان لهذا النوع من الصدق اعتمادًا على أربع خطوات أساسية هي:

(١-١-٤) **التأسيس لإطار نظري** يشرح طبيعة الفروق في متوسطات استخدام مهارات اللغة البراجماتية من خلال استعراض الباحثين لأدبيات البحث ذات العلاقة بالفروق بين المجموعات المتضادة من خلال الدراسات التى تناولت اللغة البراجماتية لدى المعاقين: حيث أشارت دراسة Most, Shina-August, & Meilijson (2010) إلى ضعف اللغة البراجماتية لدى الأطفال المعاقين سمعيًا، وانتهت الدراسة إلى ضرورة تعزيز قدرات التواصل البراجماتي من خلال برامج تدريبية. ودراسة Goberis et al. (2012) والتي توصلت أن الأطفال المعاقين يعانون من ضعف في مهارات اللغة البراجماتية وأنه بدون إتقانها سيواجه الأطفال عدة مشكلات في التواصل الاجتماعي وذلك مقارنة بالعاديين.

وأشارت نتائج بعض الدراسات أن قصور الجانب البراجماتي ينعكس سلبيًا على المهارات الاجتماعية، كما اتفقت تلك الدراسات على ضرورة وجود برامج تعليمية تستهدف تحسين مستوى اللغة البراجماتي وأنه توجد حاجة ماسة إلى إجراء بحوث تتضمن برامج تدريبية لهم. (Blom, et al., 2015; O'Handley et al; 2016; Helland & Helland, 2017)

كما أن القصور البراجماتي لدى ذوي اضطراب اللغة كالمعاقين عقلياً يقودهم إلى التحول المفاجئ للموضوعات، واستخدام محتوى غير ملائم للموقف الاجتماعي، والإخفاق في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بينهم وبين الآخرين، والحديث المتكرر حول موضوع معين، والفشل في تغيير ومواءمة الكلام (Arosio, Foppolo, Pagliarini, Perugini & Guasti, 2017,420)، بالإضافة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في اللغة البراجماتية يكونون أقل تفاعلًا مع الأقران في الحديث من حيث الحديث والاستجابة والتجاوب، وصعوبة في تكوين صداقات، وخلل في التواصل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية، فالتلاميذ القادرون

على تنمية مهارات اللغة البراجماتية أكثر نجاحًا في تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران والمعلمين والوالدين.(Abdola, Flack & Karrim, 2017,10)

كما أن الأطفال ذوي الإعاقات يخفقون في المواقف التي تتطلب تفاعلات ومحادثات، كما أنهم أقل مهارة في الاستمرار في المحادثة، وأن حوالي (٨٨%) من الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة يعانون من ضعف في مهارات اللغة البرجماتية (Kumari, Pyata, Afreen & Paithankar, 2016,227)، وكثير من الأطفال بفئاتهم المختلفة يعانون من اضطراب اللغة البرجماتية مقارنة بالعاديين، الأمر الذي يتطلب إعداد الأدوات اللازمة لتقييم وتشخيص هذا القصور، وكذلك البرامج التدريبية والعلاجية، ومن هذه الدراسات دراسة Lam & Yeung (2012) ; Green, Johnson & Bretherton (2014).

وبأخذ هذه النتائج معا يمكن استخلاص أن مقاييس مهارات اللغة البراجماتية مميزة للعاديين وذوى الإعاقات.

(أ) **صياغة فروض قابلة للاختبار التجريبي بناء على نتائج الدراسات السابقة** صاغت الباحثتان فرضاً على النحو الآتي:

"**توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات استخدام مهارات اللغة البراجماتية بين العاديين والمعاقين عقلياً لصالح العاديين**"

(ب) **اختبار صحة الفروض إمبريقيًا:** حاولت الباحثتان في هذه الخطوة التحقق من صدق الفرض السابق حيث قارنت الباحثتان بين متوسطات استخدام مهارات اللغة البراجماتية وذلك لاختبار صحة الفرض. وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار"ت"للعينات المستقلة. ويعرض الجدول(٥) بارامترات اختبار"ت"للعينات المستقلة وفقًا لاستجابات المجموعتين(العاديين والمعاقين عقلياً) في مهارات اللغة البراجماتية لدلالة الفروق في استخدام مهارات اللغة البراجماتية للتحقق من صدق التكوين الفرضي للمقياس.

جدول(٥): بارامترات اختبار"ت"للعينات المستقلة وفقا لاستجابات المجموعتين(العاديين والمعاقين عقلياً) في مهارات اللغة البراجماتية

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	"ف"	قيمة الاحتمال	"ت"	قيمة الاحتمال
مهارات اللغة البراجماتية	المعاقون عقلياً	٩٢.٤٨	١٦.٠٧	٢٧	٠.٠٢١	٠.٨٨٥	١٥.١٩	٠.٠٠١
	العاديين	١٥٦.٨٥	١٥.٠٥	٢٧				

قبل تنفيذ هذا التحليل تحققت الباحثتان من اعتدالية توزيع المتغير التابع مهارات اللغة البراجماتية"حيث وجد أن قيمتي الالتواء والتفلطح على التوالي: (−٠.٠٥)، (−٠.٩) وبما أنها قيم تقع في حدود القاعدة المتعارف عليها كقيمة قطع للتوزيع الاعتدالي وهي 1±؛ لذا يمكن استنتاج اعتدالية توزيع درجات المتغير التابع، ويلاحظ من نتائج الجدول(٥) أن قيمة إحصاءة"ت"لدلالة الفروق في متوسطات استخدام مهارات اللغة البراجماتية دالة عند مستوى (0.01) بما يؤكد على تحقق الفرضية الأولى التي تشير لوجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى استخدام مهارات اللغة البراجماتية بين العاديين والمعاقين عقلياً القابلين للتعلم؛ حيث كانت هذه الفروق لصالح العاديين مقارنة بالمعاقين عقلياً.

(ب) التأكد من ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان في تقدير الثبات على حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاده على حدة، وكذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتحديد البنود التي قد تكون مسئولة عن انخفاض ثبات المقياس، وتتلخص هذه الطريقة في حساب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس، وكذلك قيم ثبات التجانس الداخلي لكل عامل باستخدام ثبات ماكدونالد McDonald's، وثبات جتمان Gutmann's 16°، ويوضح جدول (٦) قيم معاملات ثبات المقياس.

جدول: (٦) قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس مهارات اللغة البراجماتية في حالة حذف كل بند من بنودها (ن = ١٠٠)

° تم الاستعانة ببرنامج (JASP Team (2017). JASP (Version 0.8.3.1)]. في حساب ثبات McDonald's ω، Gutmann's λ6

قيمة ثبات الأبعاد بعد حذف كل بند من بنودها							
رقم المفردة	التواصل غير اللفظي	رقم المفردة	التماسك المركزي	رقم المفردة	السياق الحوارى	رقم المفردة	قواعد المحادثة الشفهية
٤	٠.٨٨٦	١٥	٠.٩٥٢	٢٢	٠.٨٦٤	٤٤	٠.٩٢٦
٥	٠.٨٧٨	١٦	٠.٩٥٣	٣٧	٠.٨٦٤	٤٨	٠.٩٢٢
٦	٠.٨٧٣	١٧	٠.٩٥١	٢٥	٠.٨٥٣	٥٠	٠.٩١٧
٧	٠.٨٧٣	١٨	٠.٩٥٠	٢٩	٠.٨٦٩	٥١	٠.٩٢٢
٨	٠.٨٨٣	١٩	٠.٩٥١	٣٠	٠.٨٦٥	٥٢	٠.٩٢٠
٩	٠.٨٨٢	٢٠	٠.٩٥١	٣٢	٠.٨٦٦	٥٣	٠.٩٢١
١٠	٠.٨٨٢	٢١	٠.٩٤٩	٣٥	٠.٨٦١	٥٥	٠.٩٢٤
١٣	٠.٨٩٣	٢٣	٠.٩٥١	٣٦	٠.٨٥٤	٥٦	٠.٩٢٢
٤٦	٠.٨٩٥	٢٤	٠.٩٥٢			٥٧	٠.٩١٧
		٢٦	٠.٩٥١			٥٨	٠.٩١٧
		٢٧	٠.٩٥٠			٥٩	٠.٩٢٠
		٣٩	٠.٩٥٣				
		٤٠	٠.٩٥٠				
		٤١	٠.٩٥١				
		٤٢	٠.٩٥١				
ثبات الفا للبعد	٠.٨٩٥		٠.٩٥٤		٠.٨٧٧		٠.٩٢٧
ماكدونالدω	٠.٨٩٩		٠.٩٥٤		٠.٨٧٨		٠.٩٢٨
جتمانλ6	٠.٩٠٨		٠.٩٧١		٠.٨٩٨		٠.٩٤٦

يتضح من جدول(٦) أن جميع معاملات ألفا قد وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد المقياس كلها جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد الفرعية بين (٠.٨٧٧-٠.٩٥٤) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة، كما أن معامل ثبات المقياس ككل مرتفع =(٠.٩٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

وتظهر مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وحذفهم يؤدى إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، مما يشير إلى ثبات البنود في مقياس مهارات اللغة البراجماتية.

٣- إعداد مقياس العجز المتعلم:

تم إعداد مقياس **العجز المتعلم** وفق المراحل التالية:

أ. تحديد الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى الشعور بالعجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"بمدارس التربية الفكرية.

ب. تحديد مكونات العجز المتعلم:

تم تحديد مكونات العجز المتعلم من خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت العجز المتعلم وبعض مقاييس العجز المتعلم: مثل مقياس (محمد شعبان سعيد، ٢٠٢٣) والذى يتكون من (٣) أبعاد وهي (توقع الفشل – انخفاض الدافع – تقدير الذات المنخفض)، ومقياس (عبد الله سالم عايش ومحمد محمد درويش، ٢٠١٣) واشتمل على (٣) أبعاد وهي: انخفاض القدرة على التحكم، انخفاض الدافع، توقع الفشل، و (هبة الله السيد خاطر، ٢٠١٢، .(Battal, 2013; Paul & Marisa, 2012, Joseph et al., 2014، ومقياس هالة علي عباس (٢٠٢١) والذي تضمن (٣) مكونات هي: (المجال الدافعي– المجال الانفعالي– المجال المعرفي). ومقياس رمضان علي حسن (٢٠١٩)؛ ومقياس صبحي بن سعيد الحارثي (٢٠٢٠)، (2013) .Ulusoy, et al (2018), Wang et al.، ومقياس العجز المتعلم إعداد (آية أبو زيد سعد، ٢٠٢٢) تكون من الأبعاد (انخفاض الدافعية – السلبية المتعلمة، الانسحاب المتعلم، توقع الفشل، الكسل المتعلم – ضعف الثقة بالنفس)، ومقياس علا محمد زكي (٢٠١٩) الذى يتكون من (٣) مكونات وهي (الدافعية – التواصل الفعال – صورة الذات).

ج. إعداد الصورة الأولية للمقياس[٦]:

(٦)ملحق(٢) مقياس العجز المتعلّم.

قامت الباحثان بصياغة مجموعة من المفردات تقيس مستوى العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"، وتم إعداد الصورة الأولية للمقياس والذى اشتمل أربعة مكونات، والتي روعي فيها: مناسبة المفردات لتعريف العجز المتعلم ومكوناته.

وصف المقياس:

تكون المقياس من(٣٦) مفردة في صورته المبدئية، يُجاب عنها من خلال مقياس ليكرت خماسي الاستجابات، وتتراوح الاستجابات عليه من (دائمًا– غالبًا– أحيانًا– نادرًا – أبدًا)، ويقيس أربعة مكونات، وتتوزع العبارات عليها كما يأتي:

١- توقع الفشل: ويشمل (١١) مفردة وأرقامها(١– ١١)

٢- الصورة السلبية عن الذات: ويشمل (٧) مفردات وأرقامها (١٢– ١٨)

٣- الانفعالات السلبية: ويشمل (٩) مفردات وأرقامها(١٩– ٢٧).

٤- ضعف الدافعية: ويشمل (٩) مفردات وأرقامها(٢٨– ٣٦).

ثم تم عرضه، على مجموعة من المحكمين؛ وذلك لتعرف: مدى وضوح ودقة تعليمات المقياس، ومدى مناسبة البنود لقياس العجز المتعلم لدى المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، وإضافة، أو حذف، أو تعديل العبارات التي يتضمنها المقياس وقد أجرت الباحثتان التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.

المرحلة الثانية: التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس:

مؤشرات صدق وثبات مقياس العجز المتعلم:

أولًا: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لمقياس العجز المتعلم:

استخدمت الباحثتان أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) بواسطة SPSS(v. 21) مع استخدام التدوير المتعامد (الفاريماكس)، وقيم تشبع قطعية أكبر من أو يساوي (0.50)، واستخدم معيار"جتمان"لتحديد عدد العوامل؛ بحيث يعد العامل جوهريًا إذا كانت قيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح أو تساويه، وقيمة اختبار كايزر– ماير– أولكين Kaiser – Mayer– Olkin (KMO) (0.827) وهى أكبر من (0.6)، كما كانت قيمة اختبار بارتليت Bartlett s test of sphericity دالة إحصائيًا،، كما روجعت كذلك قيم

معاملات الشيوع، وذلك للتأكد من أن كل مفردة تشبعت على عامل فقط، وتم حذف البنود التي تقل معامل الشيوع لها (عن0.5)، وبالإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، تم استخراج أربعة عوامل، تضمنت(66.32%) من حجم التباين الكلي في درجات أفراد العينة؛ حيث كانت نسبة التباين لكل عامل من هذه العوامل على الترتيب (17.66%،16.97%، 15.92%، 15.77%)، ويعرض الجدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي EFA وتشبعات العوامل على مفردات مقياس العجز المتعلم.

جدول(٧): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) وفقًا لاستجابات عينة البحث على مقياس العجز المتعلم

العامل الأول(ضعف الدافعية)			العامل الثاني(توقع الفشل)			العامل الثالث(الصورة السلبية عن الذات)			العامل الرابع(الانفعالات السلبية)		
رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع	رقم المفردة	التشبع	معامل h2الشيوع
٣٥	٠.٨٩١	٠.٧٢	٦	٠.٨٤٢	٠.٦١	١٢	٠.٧٥٨	٠.٧١	٢٥	٠.٧٦٩	٠.٦٦
٣٦	٠.٨٤٦	٠.٦٤	٥	٠.٨٠٣	٠.٦٥	١٣	٠.٧٣٩	٠.٦٩	٢٣	٠.٦٧٥	٠.٧٣
٣٣	٠.٨١٣	٠.٦٦	٧	٠.٧٨٤	٠.٧١	١١	٠.٧٣٥	٠.٤٧	٢١	٠.٦٦٧	٠.٥٩
٣٤	٠.٧٩٧	٠.٧٣	٤	٠.٧٧٧	٠.٧٩	١٠	٠.٧٠	٠.٥٥	٢٦	٠.٦٦٤	٠.٦٧
٣٢	٠.٧٩٢	٠.٥٩	٩	٠.٧٣٤	٠.٦١	١٤	٠.٦٠١	٠.٥٨	٢٢	٠.٦٤٥	٠.٦٢
٣١	٠.٦٧٧	٠.٦٧	٨	٠.٦٣٩	٠.٦٥	١٦	٠.٥٦١	٠.٥٠	٢٠	٠.٥٨	٠.٦٣
٢٩	٠.٥٢٧	٠.٦٢	٢	٠.٦٢٩	٠.٥٦	١٥	٠.٥٢	٠.٥٣	٢٤	٠.٥٤٥	٠.٦٦
٣٠	٠.٤٧٨	٠.٦٣	٣	٠.٦٠١	٠.٥٦	١٨	٠.٥٢	٠.٧١	٢٧	٠.٤٩٨	٠.٥٩
٢٨	٠.٤٥	٠.٥٤	١	٠.٥٣٧	٠.٥٥						
الجذر الكامن		٦			٥.٧٧			٥.٤١			٥.٣٦
نسبة التباين العاملي		%١٧.٦٦			%١٦.٩٨			%١٥.٩٢			%١٥.٧٧
نسبة التباين الكلى		%٦٦.٣٢									

يتضح من نتائج الجدول(٧) أن تشبعات جميع المفردات على الأربعة عوامل بلغت قيمًا مرضية من التشبع، وصلت أو تجاوزت المحك (0.50)، وأن قيمة التباين الكلي المفسر بواسطة الأربعة عوامل قد وصلت إلى (63.5%)، كما يتضح أن العامل الأول للمقياس تشبع عليه (٩) مفردات، وتقيس التشبعات الأكبر للمفردات على هذا العامل **(ضعف الدافعية)**، وتشبع على العامل الثاني (٩) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية وتقيس **(توقع الفشل)**، وتشبع

على العامل الثالث (٨) مفردات، وهذه التشبعات جوهرية وتقيس (**الصورة السلبية عن الذات**)، وتشبع على العامل الرابع (٨) مفردات وهذه التشبعات جوهرية وتقيس (**الانفعالات السلبية**)، وحذفت (مفردتان) لم يتشبع على أي بند،، ليصبح المقياس (٣٤) مفردة بعد الحذف فى مرحلة التحليل العاملي الاستكشافي، متشبعة على أربعة عوامل.

١. صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة من المهارات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية.

جدول (٨): معامل الارتباط بين المهارات الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم

مكونات العجز المتعلم	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
توقع الفشل	**٠.٧٩٨
الصورة السلبية	**٠.٨٧١
الانفعالات السلبية	**٠.٨٦٣
ضعف الدافعية	**٠.٨٢٥

العلامة (**) تدل على أن المهارة دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مكون والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى تجانس المفردات وصدقها. وتراوحت معاملات اتساق مكونات العجز المتعلم مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٩٨الى ٠.٨٧١) وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهي معاملات مرتفعة؛ أي أن المقياس يتصف باتساق داخلي جيد؛ مما يدل على صدق المقياس.

الصدق التمييزي:

قامت الباحثتان باستخدام طريقة محك Ware et al.(2007) المستند لقيم الارتباط مع المقاييس الفرعية المنافسة: وذلك من خلال فحص النسبة المئوية للبنود ذات الارتباط المتجاوز

لقيمة (0.4) مع مقياسها الفرعي المفترض. ويكون معدل الاتساق الداخلي لكل بند مرضياً إذا كان أكثر من (٩٠٪) من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي متجاوزة للقيمة (0.4) مقبولاً كما أشار (Ware et al.,2007 as cited in: Kim et al.,2013). وقد قيس الصدق التمييزي لكل مفردة باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل بند ومقياسها الفرعي المفترض مع مقارنته بالمقاييس الفرعية الأخرى (المتنافسة) لبنية المقياس ككل. فحينما يكون أكثر من ٨٠٪ من ارتباطات البنود بمقياسها الفرعي المفترض دالة وبقيم أعلى من الارتباطات بالمقاييس الفرعية البديلة (الأخرى لنفس المقياس)، فإنه يمكن اعتبار الصدق التمييزي للبنود مرضياً. وهذا ما يتضح في جدول (٩).

جدول(٩): الارتباطات البينية بين بنود كل مقياس فرعى بالمقاييس الفرعية الأخرى(المتنافسة) لبنية المقياس ككل(ن=١٠٠)

المفردات	توقع الفشل	الصورة السلبية عن الذات	الانفعالات السلبية	ضعف الدافعية
١	٠.٧٦٨**	٠.٦٢٥**	٠.٤١١**	٠.٤٤٦**
٢	٠.٨٠١**	٠.٥٩١**	٠.٣٥٩**	٠.٣٢١**
٣	٠.٨١٨**	٠.٦٩٦**	٠.٥٢٤**	٠.٤٦١**
٤	٠.٨٢٠**	٠.٤٥٦**	٠.٣٥٩**	٠.٣٣٠**
٥	٠.٧٦٥**	٠.٣٥٢**	٠.٣٣٤**	٠.٢٩٦**
٦	٠.٨٥٩**	٠.٤٨٣**	٠.٤٩٥**	٠.٣٩٠**
٧	٠.٨٠٧**	٠.٥٠٥**	٠.٤٨٠**	٠.٤١٤**
٨	٠.٦٦٦**	٠.٤١١**	٠.٤٠٥**	٠.٢٦٩**
٩	٠.٧٩٦**	٠.٥٢٠**	٠.٤٣٤**	٠.٣٥٩**
١٠	٠.٢٩٣**	٠.٥٩٠**	٠.٣٦٩**	٠.١٠١
١١	٠.٥٠٦**	٠.٧٥٦**	٠.٤٦٤**	٠.٣١٢**
١٢	٠.٤٣٢**	٠.٧٥٤**	٠.٥١٠**	٠.٢٧٩**
١٣	٠.٤٧٧**	٠.٨٦٨**	٠.٥٦٨**	٠.٤٣١**
١٤	٠.٦٣٣**	٠.٨٤٥**	٠.٥٨٢**	٠.٥٧٢**
١٥	٠.٥٠٠**	٠.٧٨٩**	٠.٥٨٦**	٠.٦٢٦**
١٦	٠.٦٢٣**	٠.٧٩٠**	٠.٥٨٦**	٠.٥٥١**
١٨	٠.٥٠٠**	٠.٧٢٣**	٠.٧٣٤**	٠.٦٤٢**
٢٠	٠.٤٨٩**	٠.٤٦٢**	٠.٧٠٩**	٠.٤١٨**
٢١	٠.٤٣٠**	٠.٤٥٣**	٠.٧٥١**	٠.٤٩٩**
٢٢	٠.٤٤٩**	٠.٦٤٨**	٠.٨٤٥**	٠.٦٤١**
٢٣	٠.٤٤٦**	٠.٦٢٧**	٠.٨٣٢**	٠.٥٩٣**
٢٤	٠.٢٥٥*	٠.٥٠٢**	٠.٧٠٦**	٠.٥٥٧**
٢٥	٠.٣١٧**	٠.٤٥٥**	٠.٧٥٦**	٠.٣٨٨**

المفردات	توقع الفشل	الصورة السلبية عن الذات	الانفعالات السلبية	ضعف الدافعية
٢٦	٠.٢٩٤**	٠.٤٥٣**	٠.٦٩٩**	٠.٤٦٠**
٢٧	٠.٥٢١**	٠.٦٩٧**	٠.٧٣٩**	٠.٦١٣**
٢٨	٠.٥٤٢**	٠.٦٢٤**	٠.٦٨٣**	٠.٦٨٨**
٢٩	٠.٤٨٩**	٠.٦٣٦**	٠.٥٩٦**	٠.٧٥٦**
٣٠	٠.٤٩٢**	٠.٥٩٤**	٠.٦٥٨**	٠.٧٣٠**
٣١	٠.٢٩١**	٠.٢٩٠**	٠.٥٦٣**	٠.٧٧٣**
٣٢	٠.٣٢٩**	٠.٤١٣**	٠.٥٦٣**	٠.٨٦١**
٣٣	٠.٢٤٨*	٠.٤٤٨**	٠.٥٩١**	٠.٨٤٣**
٣٤	٠.٣١٩**	٠.٤٠٩**	٠.٤٨٣**	٠.٧٩٣**
٣٥	٠.١٩٧**	٠.٣٢٨**	٠.٤١٥**	٠.٨٤٠**
٣٦	٠.٣٧٢**	٠.٣٥١**	٠.٤٠٩**	٠.٨١٣**

يتضح من جدول(٩) أن الاستجابات على مفردات العامل الأول ذات أوزان مرتفعة في ارتباطها به مقارنة بقيمها المناظرة لها بالنسبة للعامل الثاني وهكذا مع باقي العوامل؛ وهذا يعطي دليلًا على الصدق التمايزي للمقياس.

(ب) التأكد من ثبات المقياس:

اعتمدت الباحثتان في تقدير الثبات على حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل بعد من أبعاد المقياس على حدة، وكذلك باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. وتحديد البنود التي قد تكون مسئولة عن انخفاض ثبات المقياس، وتتلخص هذه الطريقة في حساب معامل ألفا للمقياس ككل، ثم حساب هذا المعامل بعد حذف كل بند من بنوده تباعاً، فإذا ظهر أن ثبات المقياس ككل أقل من ثباته بعد حذف أحد بنوده، دل ذلك على أن هذا البند غير جيد، وسوف يؤدي حذفه إلى رفع قيمة ثبات المقياس، وكذلك قيم ثبات التجانس الداخلي لكل عامل باستخدام ثبات ماكدونالد McDonald's، وثبات جتمان16 Gutmann's، ويوضح جدول (١٠) قيم معاملات الثبات للمقياس.

جدول (١٠) قيم معاملات ألفا لأبعاد مقياس العجز المتعلم في حالة حذف كل بند من بنودها

قيمة ثبات الأبعاد بعد حذف كل بند من بنودها

رقم البند	توقع الفشل	رقم البند	الصورة السلبية	رقم البند	الانفعالات السلبية	رقم البند	ضعف الدافعية
١	٠.٩١٨	١٠	٠.٩٠٣	٢٠	٠.٨٨٣	٢٨	٠.٩٢٣
٢	٠.٩١٥	١١	٠.٨٨٦	٢١	٠.٨٧٩	٢٩	٠.٩١٧
٣	٠.٩١٣	١٢	٠.٨٨٧	٢٢	٠.٨٦٧	٣٠	٠.٩١٩
٤	٠.٩١٣	١٣	٠.٨٧٤	٢٣	٠.٨٦٩	٣١	٠.٩١٦
٥	٠.٩١٨	١٤	٠.٨٧٧	٢٤	٠.٨٨٥	٣٢	٠.٩٠٩
٦	٠.٩١٠	١٥	٠.٨٨٣	٢٥	٠.٨٧٧	٣٣	٠.٩١٠
٧	٠.٩١٤	١٦	٠.٨٨٤	٢٦	٠.٨٨٥	٣٤	٠.٩١٥
٨	٠.٩٢٤	١٨	٠.٨٩٠	٢٧	٠.٨٨٢	٣٥	٠.٩١١
٩	٠.٩١٤					٣٦	٠.٩١٣
ثبات الفا للبعد	٠.٩٢٤		٠.٠.٨٩٩		٠.٨٩٢		٠.٩٢٤
ماكدونالدω	٠.٩٢٥		٠.٩٠١		٠.٨٩٤		٠.٩٢٥
جتمانλ6	٠.٩٥٠		٠.٩٢٠		٠.٨٩٣		٠.٩٣٨

يتضح من جدول(١٠) أن جميع معاملات ألفا قد وصلت إلى مستويات الدلالة وأن ثبات أبعاد المقياس كلها جيدة، حيث تراوحت قيم معامل ثبات ألفا للأبعاد الفرعية بين (٠.٨٩- ٠.٩٢) بما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة، كما أن معامل ثبات المقياس ككل مرتفع =(٠.٩٦) وهو معامل ثبات مرتفع.

وتظهر مقارنة قيم ثبات المقياس بعد حذف كل بند من بنوده، مع قيمة ألفا للمقياس ككل أن جميع البنود جيدة ومتسقة داخلياً، وتسهم في رفع قيمة ثبات المقياس، وحذفهم يؤدى إلى خفض قيمة ثبات المقياس ككل، مما يشير إلى ثبات البنود في المقياس.

عينــة البحث الأساسية:

تم اختيار عدد (٣٢) تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة الفيوم، وتم تطبيق أدوات البحث الحالي عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

(هـ) تنفيذ تجربة البحث:

التطبيق القبلى لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات القياس قبليًا، والمتمثلة في: مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم على المجموعة التجريبية فى تاريخ ٢-٣/أكتوبر ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

تطبيق البرنامج المقترح:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلم، بدأت عملية تطبيق البرنامج الترفيهي الإلكتروني في ٥/ أكتوبر ٢٠٢٣/٢٠٢٤م. لهم من قبل معلمة الفصل والباحثتين، وذلك بعد عقد عدة لقاءات بين معلمة الفصل والباحثتين، وأوضحت الباحثتان للمعلمة خلال هذه اللقاءات كيفية استخدام البرنامج المعد وفق التعليم الترفيهي الإلكتروني مع تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"؛ لتحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض مستوى العجز المتعلم لديهم، وقامت الباحثتان بحضور عدة حصص مع المعلمة؛ للتأكد من سير التدريس وفق البرنامج المقترح، وقد استغرق تدريس البرنامج (٢١) جلسة.

التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلَّم تطبيقًا بعديًا في ١٦-١٧/ ديسمبر/ ٢٠٢٣م.

التطبيق التتبعي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي لأدوات البحث تم تطبيق مقياس مهارات اللغة البراجماتية ومقياس العجز المتعلم تطبيقًا تتبعيًا في ١١/ فبراير/ ٢٠٢٤م وتم التصحيح ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

(و) الصعوبات والمشكلات أثناء التجربة:

من الصعوبات التي واجهت الباحثتين في أثناء تطبيق تجربة البحث ما يلي:

- عدم مشاركة بعض المتعلمين بفعالية فى بداية التطبيق، وتغلبت الباحثتان عليها من خلال إعطاء تعزيزات لهم تجذبهم للاستمرار في عملية التعلم وفق البرنامج المقترح .
- غياب التلاميذ، وللتغلب على هذه المشكلة تم استخدام مجموعة من المعززات التي جعلت التلاميذ يحرصوا على الحضور وعدم التغيب. وقامت الباحثتان بمعالجة تلك

الصعوبات؛ من أجل تحقيق الغرض المطلوب من تجربة البحث، ثم تم جمع البيانات ومن ثم تحليلها، ثم الوصول إلى النتائج.

(ي)المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا على التلاميذ – عينة البحث – تم تصحيح أدوات القياس، ثم تم رصد النتائج في جداول؛ تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا وتحليلها وتفسيرها والتحقق من صحة فروض البحث، ومن ثم الإجابة عن تساؤلات البحث، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) (SPSS) إصدار (٢١) في إجراء المعالجات الإحصائية. واستعانت الباحثتان بعدد من الأساليب الإحصائية متمثلة في اختبار"ت"للعينات المستقلة مع التحقق من مدى استيفاء بيانات المتغيرين التابعين لافتراضات التحليل البارامتري باستخدام اختبار"ت"علاوة على استخدام بعض الإحصاءات الوصفية (المتوسط والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون)، وكذلك معاملات ثبات ألفا كرونباخ وجتمان وماكدونالد.

نتائج البحث ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء من البحث لنتائج التحقق من الفروض مع مناقشتها ومحاولة تفسيرها من خلال الاعتماد على نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة. وقبل التفكير في فنيات التحليل الإحصائي التي يجب استخدامها للتحقق من صحة الفروض، استخدمت الباحثتان عددًا من أساليب الإحصاء الوصفي بهدف استكشاف طبيعة البيانات وتعيين المتوسطات والانحرافات المعيارية، وقبل أخذ قرار باختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للتحقق من مدى صدق فروض البحث حاولت الباحثتان تنفيذ عدد من الإجراءات الإحصائية للتأكد من أن البيانات تفي بافتراضات التحليل الإحصائي البارامتري المتمثلة في اعتدالية توزيع الدرجات خلال إجراءات المقارنة بين القياسات المتكررة عبر الزمن(القبلي– البعدي – التتبعي) للمتغيرين التابعين(مهارات اللغة البراجماتية، والعجز المتعلم) فيما يتعلق بأداء أفراد المجموعة التجريبية، ويعرض الجدول(١١) نتائج قيم الالتواء والتفلطح والمتوسط والوسيط لجميع القياسات الخاصة بالمتغيرين التابعين.

جدول(١١): قيم الالتواء والتفلطح لجميع القياسات الخاصة بالمتغيرين التابعين وفقًا لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	القياس	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
مهارات اللغة البراجماتية	القبلي	٩٤.٦٨	٩٧	١٣.٩٨	-٠.٧٤	٠.٢٠
	البعدي	١٦٠.٨١	١٥٦.٥	١٥.٨٥	-٠.٩٦	٠.٥٨
	التتبعي	١٥٩.٨٧	١٥٧.٥	١٣.١٧	-٠.١٢	-٠.٧٦
العجز المتعلم	القبلي	١١١.٢٨	١١٥.٥٠	٢٠.٣٢	-٠.١٧	٠.٤١
	البعدي	٧٥.٠٦	٧٧.٠٠	١٦.٠١	٠.١٩	٠.٦٢
	التتبعي	٧٦.٧٨	٧٧.٠٠	١٣.٨٢	٠.٨٦	٠.١٨

يُلاحظ من النتائج المبينة بالجدول(١١) أن جميع قيم الالتواء والتفلطح وقعت ضمن المستوى المقبول للاعتدالية حيث لم تتجاوز القيمة القطعية (±1)؛ وهذا يدل على اعتدالية توزيع متغير مهارات اللغة البراجماتية في كل قياساته والعجز المتعلم في كل قياساته.

(١) اختبار فروض البحث:

أولاً: اختبار الفرض الأول :

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية لصالح التطبيق البعدي**".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مهارات اللغة البراجماتية ومعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جدول (١٢) التالي:

جدول (١٢): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية

	القبلي		البعدي		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير[٧]
	م	ع	م	ع				
التواصل غير اللفظي	٢١.٩٧	٥.٩٩	٣٣.٠٩	٣.٢٧	٣١	٩.٤١	٠.٠١	٠.٧٤
التماسك المركزي	٢٨.٧٢	٧.١٢	٥٦.٣٧	٧.٤٧	٣١	١٣.٩٨	٠.٠١	٠.٨٦
السياق الحوارى	١٩.٥٣	٤.٩٤	٣٠.٥٠	٤.٨٥	٣١	٨.٤٦	٠.٠١	٠.٧٠
قواعد المحادثة الشفهية	٢٤.٤٧	٧.٥٥	٤٠.٨٤	٧.٠٥	٣١	٨.١٢	٠.٠١	٠.٦٨
المقياس ككل	٩٤.٦٩	١٣.٩٨	١٦٠.٨١	١٥.٨٥	٣١	١٦.٠٣	٠.٠١	٠.٨٩

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية ككل وفى كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي، فقد أظهرت نتائج الجدول أن متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ في التطبيق البعدي (١٦٠.٨١) بينما بلغ في التطبيق القبلي (٩٤.٦٩)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠,١٤) في كل مهارة فرعية على حدة وفى المقياس ككل بما يعني أن حجم تأثير البرنامج (المعالجة التجريبية) يمثل حجم تأثير جوهري (قوي). وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

---

(٧) دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع (η^2) فى ضوء محك كوهين (٠.٠١ تأثير ضئيل ، ٠.٠٦تأثير معتدل ، ٠.١٤تأثير كبير) ، وتم حسابه من خلال $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ حيث إن t = قيمة ت المحسوبة ، df = درجة الحرية .

ثانيًا: اختبار الفرض الثاني :

بالنسبة للفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس العجز المتعلَّم لصالح التطبيق البعدي**".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس العجز المتعلم ومعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جدول (١٣) التالي:

جدول (١٣): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس العجز المتعلم

البيانات الإحصائية / المتغير	القبلي		البعدي		درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
توقع الفشل	٣١.٨٤	٦.٩٨	٢٠.٩٤	٦.٣٣	٣١	٥.٤٢	٠.٠١	٠.٤٩
الصورة السلبية للذات	٢٥.٩٤	٦.٩٨	١٧.٩٤	٤.٧٤	٣١	٤.٣٩	٠.٠١	٠.٣٨
الانفعالات السلبية	٢٢.٢٢	٥.٣٥	١٦.٢٢	٤.٠٥	٣١	٤.٩٤	٠.٠١	٠.٤٤
ضعف الدافعية	٣١.٢٨	٦.٩٠	١٩.٩٧	٧.٣٩	٣١	٦.٥٩	٠.٠١	٠.٥٨
المقياس ككل	١١١.٢٨	٢٠.٣٢	٧٥.٠٦	١٦.٠١	٣١	٦.٧١	٠.٠١	٠.٥٩

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) دالة إحصائياً؛ مما يدل على وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس العجز التعلَّم لصالح التطبيق البعدي لذا فقد أظهرت نتائج الجدول أن متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي، حيث بلغ في التطبيق البعدي (٧٥.٠٦) بينما بلغ في التطبيق القبلي (١١١.٢٨)، وكذلك يتضح أن حجم التأثير كبير حيث أنه أكبر من (٠,١٤) في كل مكون على حدة وفى المقياس ككل بما يعني أن حجم تأثير البرنامج (المعالجة التجريبية) يمثل حجم تأثير جوهري (قوي).

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

ثالثًا: اختبار الفرض الثالث :

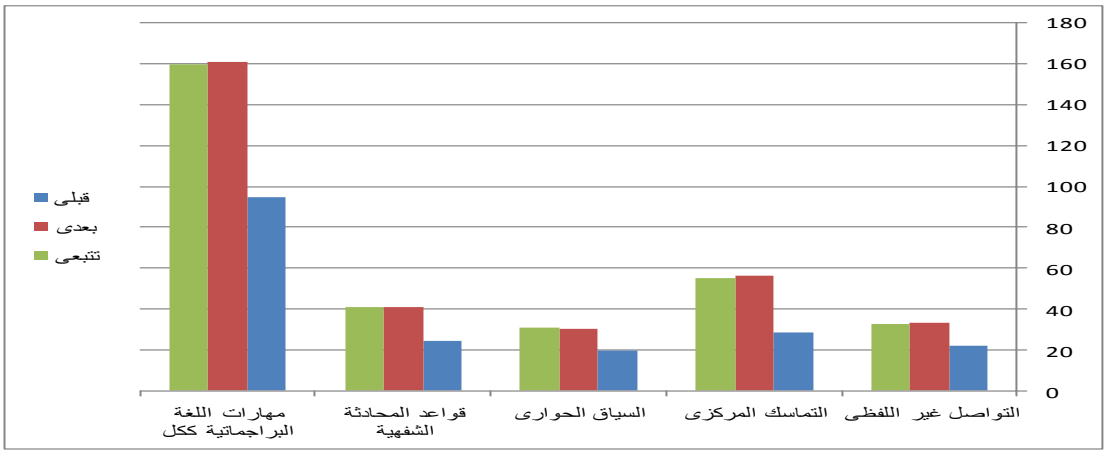
بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية**".

للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم ومعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية

البيانات الإحصائية / المتغير	البعدي		التتبعي		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع			
التواصل غير اللفظي	٣٣.٠٩	٣.٢٧	٣٢.٦٩	٢.٥٣	٣١	١.١٥	٠.٢٦
التماسك المركزي	٥٦.٣٧	٧.٤٧	٥٥.١٩	٤.٨٥	٣١	١.٩٣	٠.٠٦
السياق الحوارى	٣٠.٥٠	٤.٨٥	٣٠.٩٠	٤.٥٥	٣١	١.١٩	٠.٢٤
قواعد المحادثة الشفهية	٤٠.٨٤	٧.٠٥	٤١.٠٩	٦.٦٦	٣١	٠.٤١	٠.٦٩
الاختبار ككل	١٦٠.٨١	١٥.٨٥	١٥٩.٨٧	١٣.١٧	٣١	٠.٦٠	٠.٥٥

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية مما يدل على استمرارية أثر البرنامج. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث. ويوضح شكل(١) الفروق بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) فى مهارات اللغة البراجماتية.



شكل (١):الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية

رابعًا: اختبار الفرض الرابع :

بالنسبة للفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي:"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم**".

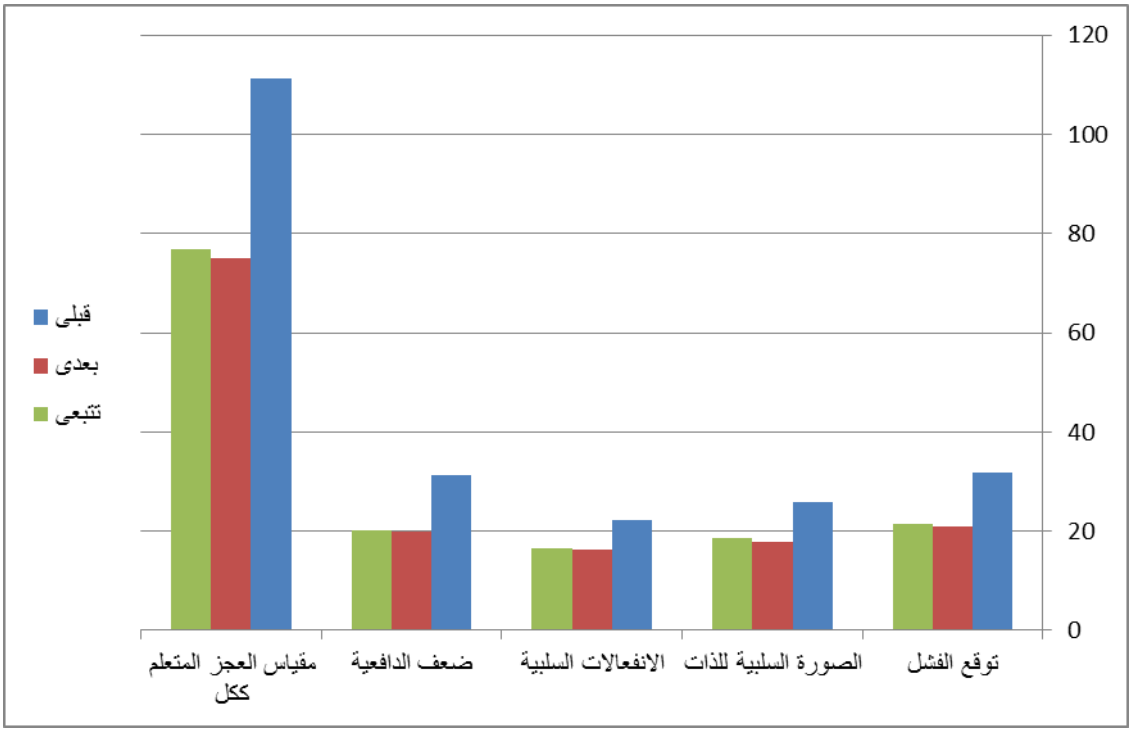
للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثتان بحساب قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم ومعرفة دلالة الفروق، ويتضح ذلك من جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس العجز المتعلم

البيانات الإحصائية / المتغير	البعدي		التتبعي		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع			
توقع الفشل	٢٠.٩٤	٦.٣٣	٢١.٥٠	٥.٣٥	٣١	١.٤٠	٠.١٧
الصورة السلبية للذات	١٧.٩٤	٤.٧٤	١٨.٥٦	٣.٩٩	٣١	١.٨٦	٠.٠٧
الانفعالات السلبية	١٦.٢٢	٤.٠٥	١٦.٤٧	٣.٦٣	٣١	١.١٩	٠.٢٤

البيانات الإحصائية / المتغير	البعدي		التتبعي		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع			
ضعف الدافعية	١٩.٩٧	٧.٣٩	٢٠.٢٥	٦.٨٣	٣١	٠.٧٥	٠.٤٦
المقياس ككل	٧٥.٠٦	١٦.٠١	٧٦.٧٨	١٣.٨٢	٣١	١.٨٣	٠.٠٨

مما سبق يتضح أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم. وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث. ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي والتطبيق التتبعي لمقياس العجز المتعلم.



شكل(٢): الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس العجز المتعلم

تفسير نتائج البحث:

تفسير النتائج في ضوء الدراسات السابقة ومناقشتها:

أشارت نتائج البحث إلى أن البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني له أثر في تحسين مهارات اللغة البراجماتية، وخفض العجز المتعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"مجموعة البحث، وفيما يلي تفسير ذلك.

أولًا: تفسير نتائج مقياس مهارات اللغة البراجماتية:

يمكن إرجاع التقدم في مستوى تحسن مهارات اللغة البرجماتية الذي حققه التلاميذ عينة البحث إلى أن البرنامج اعتمد على مجموعة متنوعة من الأسس ركزت الاهتمام في أثناء توظيف البرنامج التدريبي القائم على التعليم الترفيهي على تحديد مجموعة من الأهداف المرتبطة بمهارات اللغة البراجماتية، مع الحرص على تضمين مراحل التدريس إجراءات تعمل على إثارة اهتمام التلاميذ، إضافة إلى اعتماد تلك الأسس على إثراء الموقف التعليمي بالأنشطة التفاعلية التي تثري الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ وبالتالي تنمو قدرتهم على استخدام اللغة في مواقف لغوية متنوعة، ووجود بيئة غنية ومتميزة اشتملت على مجموعة من الأنشطة الترفيهية المحببة لدى التلاميذ المعاقين عقليًا، والتي شجعتهم على المشاركة والاندماج أثناء تنفيذ وأداء الأنشطة وبالتالي ساعدتهم على ممارسة مهارات اللغة البرجماتية في سياق اجتماعي منظم؛ مما كان له الأثر الإيجابي في هذه النتيجة.

كما تضمنت جلسات البرنامج عددًا من الفنيات السلوكية: مثل التعزيز (المادي والمعنوي) والتي تجعل السلوك الذي يتم تعزيزه يكتسب صفة الاستمرارية، وقد ظهر هذا جليًا في خلال تنفيذ التلاميذ مجموعة البحث للأنشطة الجماعية خاصة، والتي أظهرت بوضوح مدى تحسن قدرتهم على استخدام اللغة في سياق حواري سليم، كما ساعد أولياء الأمور أيضًا في استمرارية تقديم المعززات لأبنائهم داخل الأسرة بعد انتهاء اليوم التدريبي؛ وذلك في حال ممارسة وتنفيذ التلميذ المهارة بشكل سليم ، وقدمت الأنشطة التعليمية في البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني مواقف حياتية (قصص رقمية وأفلام كرتونية) يمر بها التلاميذ، وعرضت في فيديوهات بأسلوب شيق وألوان جاذبة للانتباه والاهتمام، كما أتاح البرنامج نماذج

من المشاهد التمثيلية المعروضة خلال القصص الرقمية ساعدت التلميذ على الملاحظة وإمكانية المحاكاة لتلك المشاهد وما تتضمنه من تطبيقات لغوية وفق السياق الاجتماعي، ولا شك أن في هذا كله ما يتناسب وطبيعة وخصائص فئة المعاقين عقليًا حيث إمكانية التعليم واكتساب اللغة خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة.

وقد وفَّر البرنامج تغذية راجعة فورية لكل سلوك يصدره التلميذ خلال ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية، ففي تدريب التلاميذ على مهارة التواصل غير اللفظي، وقواعد المحادثة الشفهية حيث كان يتم تعزيز السلوك الإيجابي من خلال المكافآت والجمل والعبارات التشجيعية والتصفيق، أما السلوك غير الموفق في تنفيذ الأنشطة فكان يطلب من المعلم تكرار التدريب على هذه المهارات كثيرًا حتى يتأكد من اكتساب وتمكن التلميذ من أدائها، بالإضافة إلى أن البرنامج وظَّف مجموعة متنوعة من أنماط التعليم الترفيهي الإلكتروني والمناسبة لخصائص المتعلمين ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، مثل: القصص الإلكترونية القصيرة (قصة مدرستي) قصة عن (النظافة الشخصية)، والتي ساعدت في تحسن مهارة التلاميذ على استخدم زمن الفعل المناسب عند التعبير عن أحداث معينة، وتحديد الموضوع الذي تدور حوله القصة، والتعبير شفهيًا عن موقف تمت مشاهدته والاستماع إليه، كما تضمن الأناشيد الإيقاعية الإلكترونية مثل: (أنشودة أصحاب المهن)، (أنشودة الحواس الخمس)، والتي أثرت بشكل كبير في قدرة التلاميذ على: تعريف نفسه للآخرين بجملة مفيدة ، التعبير عن رغبته في العمل بمهنة معينة، إضافة إلى استخدام الاسم المفرد، واسم الإشارة بشكل صحيح، فضلًا عن استخدام كلمات واضحة في التعبير عن حاجاته. كما تضمن البرنامج أيضًا: الأفلام الكرتونية، والألعاب اللغوية الإلكترونية، والصور المتحركة، والأغاني الإيقاعية، وجميعها باعتبارها أنماطًا للتعليم الترفيهي كانت مناسبة لطبيعة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وكان لها فائدة في تحسين مهارات اللغة البراجماتية لديهم.

كما ساعدت المؤثرات البصرية والسمعية المعروضة خلال الموضوعات المقدمة للتلاميذ – على تيسير تنفيذ الأنشطة المرتبطة بمهارات اللغة البرجماتية وخاصة مهارة التواصل غير اللفظي، وتنوعت أساليب التقويم في البرنامج المقترح حيث اشتملت على أساليب التقويم القبلي

والبنائي والبعدي؛ مما أدى إلى وجود فرصة ثرية للتدريب على مهارات اللغة البراجماتية، والتحقق من تحسنها، وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ في أداء المهارة. هذا، ومن خلال دراسة البحوث السابقة وفي حدود علم الباحثتين لم توجد دراسة عربية واحدة تناولت متغيرات البحث مجتمعة، لذا تمت مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي في ضوء الدراسات التي تناولت أنماط التعليم الترفيهي، والدراسات التي استهدفت تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ حيث اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما وظفته الدراسات السابقة للتعليم الترفيهي كمدخل عام وذلك كدراسة Khadijah et.al (2021) التي أوضحت نتائجها أن التعليم الترفيهي الإلكتروني كان له تأثير إيجابي بشكل ملحوظ في النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال عينة الدراسة. ودراسة السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي (٢٠٢١) التي أوضحت نتائجها وجود حجم تأثير كبير للبرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم.

أما نتائج الدراسات التي وظفت أنماط التعليم الترفيهي بشكل منفرد لتنمية نواتج تعلم عدة، كان منها دراسة محمود بن عبدالله المغيرة (٢٠٢١) التي أظهرت في جهة منها أن الألعاب الإلكترونية ومنها اللغوية تسهم وبشكل فاعل في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكري، كما توصلت نتائج دراسة أبرار سالم باعباد (٢٠٢١) أن القصة الإلكترونية تعد من أبرز نماذج التقنيات التعليمية التي لها تأثير على ذوي الإعاقة العقلية، حيث تعد القصة الإلكترونية التعليمية نموذجًا جذابًا في مجال تعليم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم؛ لكونها تقدم المعلومات من خلال برامج متكاملة بالصور الثابتة والرسوم المتحركة ولقطات الفيديو والتعليق الصوتي والخلفية الموسيقية والألوان والحركات؛ مما كان له أثر في تحقيق أهداف البحث، وأكدته نتائج دراسة Ng et al. (2022) أن القصة الإلكترونية كان أن لها أهمية في إكساب التلاميذ بعض المهارات اللغوية مثل القراءة الكتابة.

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي أوصت بأهمية تقديم البرامج العلاجية والتدريبية وتوظيف الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المختلفة لتنمية وتحسين

مهارات اللغة البرجماتية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا، فقد أثبتت دراسة فاطمة السيد عبد المقصود (٢٠٢٠) فاعلية البرنامج القائم على القصص الاجتماعية في علاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما أسفرت نتائج دراسة (Elsayed 2021)عن فاعلية استخدام الفهم العاطفي والفلسفي للمدخل التخيلي في تنمية مهارات البرجماتية واستخدام الوظائف اللغوية لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، كما كشفت نتائج دراسة Abdo (2021) فعالية البرنامج المستخدم في تحسين اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي؛ وكذلك تحسين القدرة على استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح داخل السياق الاجتماعي، كما أسفرت نتائج دراسة أشواق حسين عبد العزيز(٢٠٢٢) عن وجود أثر إيجابي لاستراتيجية لعب الأدوار في خفض حدة اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

خلاصة القول إن هناك تحسنًا في أداء المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المقترح القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني في التطبيق البعدي عن أدائهم في التطبيق القبلي لمقياس مهارات اللغة البراجماتية حيث ساعد التعليم الترفيهي الإلكتروني على جذب انتباه التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"إليها حيث إن الاعتماد على شخصيات مختلفة كصور أشخاص أو حيوانات جعلت التعلم أبقي أثرًا لديهم، وتضمن البرنامج صورًا حياتية وجذابة للتلاميذ، والتي جعلتهم أكثر قدرة على فهم اللغة، كما اهتم البرنامج المقترح بتوفير مناخ تعليمي يلبي حاجات المتعلمين، ويتيح الفرصة للجميع للتعلم وهذا بدوره أدى إلى رفع مستوى المهارات اللغوية وساعدت الأنشطة المستخدمة التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"على المشاركة في النقاش بدون خوف إذا ما وقعوا في خطأ، ومن ثم الانخراط والاستمرار في التعلم، مما أدى إلى خفض معدل الرهبة لديهم وتشجيعهم على توظيف اللغة، بالإضافة إلى تنوع المعززات التي استخدمت أثناء تطبيق البرنامج؛ مما شجع التلاميذ على المشاركة الفعالة فى أنشطة البرنامج، واستخدام أساليب تقويم متنوعة بين الشفوية والمكتوبة؛ ساعدت في تحسن اللغة لدى التلاميذ وجعلها أبقي أثرًا لديهم.

كما يرجع التحسن إلى ما توفره جلسات برنامج التعلم الترفيهي من إتاحة الفرصة للتلاميذ للاندماج مع الآخرين في المجتمع الواقعي وفهم المواقف والتفاعل مع النكت وفهم المزاح والتمييز بين المبالغة في الكلام والتعبيرات الحقيقية، كما أن استخدام القصص والحوار مكنهم من أداء مهارات عدة مثل: عدم مقاطعة الآخرين، وفهم الاستفهام، وفهم خبرات الصوت، والاستجابة المناسبة للكلام. بالإضافة إلى أن البرنامج قد ساعد في فهم اللغة غير اللفظية من فهم حركات الجسد، واليد ونظرات العين وتعبيرات الوجه.

ثانيًا: تفسير نتائج مقياس العجز المتعلَّم:

يمكن إرجاع المستوى الذي وصل إليه التلاميذ مجموعة البحث في الشعور بالعجز المتعلم إلى أن البرنامج ساعد على تهيئة بيئة تعليمية يشعر فيه التلاميذ بفاعلية وجدوى استجاباتهم في تحقيق نتائج تعليمية وسلوكية مرغوبة وإيجابية، مما كان له أثر كبير في خفض الشعور لديهم بالعجز تجاه أداء استجابات متنوعة خلال الموقف التعليمي،كما تنوعت الفنيات والأساليب المستخدمة داخل البرنامج الترفيهي الإلكتروني قد قلل شعور التلاميذ بانخفاض الدافعية، وحسَّن من مستوى قدرتهم على مواجهة المهام التعليمية المطلوبة منه، وتنفيذ الأنشطة المتنوعة دون استسلام لليأس والعجز والشعور بالفشل، ومن ثم كان التلاميذ أكثر قدرة على المشاركة في الأنشطة الصفية، كما قدم البرنامج التعزيز الإيجابي؛ لتشجيعهم على المشاركة والتعاون وحثهم على الانضباط ودعم الأفكار والسلوكيات الإيجابية وذلك من خلال استخدام التعزيز المعنوي، وكذلك المادي، كالهدايا وغيرها، كما استخدم التعزيز السلبي من خلال استبعاد التلميذ الذي يصدر منه سلوك غير لائق أو لم يلتزم بقواعد الانضباط والسلوك الجيد داخل الجلسة. فقد كان هناك حرص خلال الجلسات على تقديم التقدير، والثناء والمكافأة ، البعد عن إشعار الأطفال باليأس أو الفشل في أداء مهارة أو مهمة تعليمية معينة .

وفى ذات السياق، قلل استخدام البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني من حدة الخوف والقلق لدى التلاميذ الناتج عن شعورهم بعدم القدرة على تخطي الفشل، فكانت الحرية التي أتيحت أمام التلاميذ كانت نقطة الانطلاق الأولى؛ مما جعلهم يقبلون على تنفيذ الأنشطة اللغوية المطلوبة بدافعية وثقة أكثر بجدوى استجاباتهم، كما ساعد علىتوفير المناخ الذي يسوده

الحب والمودة والتعاون والمشاركة، وحرية التعبير، والحث على المشاركة في الأنشطة والتفاعل داخل الجلسات، ومراعاة خصائص أفراد العينة في اختيار وتنفيذ الأنشطة والمهام الموكلة إليهم، وهذا تم من خلال اتفاق الباحثتين مع التلاميذ في بداية جلسات البرنامج على التعاون والمشاركة والتعبير عن الرأي دون خوف، وأن يتم احترام الآخرين. فقد شجعتهم المعلمة على التعبير بمفردات بسيطة، ومساعدتهم في صياغة تراكيب وتعبيرات لغوية سليمة تساعدهم على التعبير عما يرغبون التعبير عنه؛ مما أوجد لديهم الشعور بأنهم قادرون على أداء مهمة معينة.

بالإضافة إلى أن تنوع الأنشطة التعليمية التي طرحت خلال البرنامج المقترح جعلت التلاميذ يشاركون بشكل إيجابي وفعال في تنفيذ الأنشطة سواء كانت فردية أو جماعية، وقد ظهر ذلك جليًا عند التدريب على مهارة قواعد المحادثة الشفهية، فشاع شعور التلاميذ بالثقة بالنفس والتفاؤل والمثابرة؛ مما كان له أثرًا إيجابيًا كبيرًا على استمرارية مشاركتهم في عملية التعلم،إضافة إلى تدريبهم على كيفية التعامل مع المجتمع المحيط بهم بشكل إيجابي وفعال، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية وغير المنطقية السلبية التي تؤثر عليهم.

هذا، وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي عنيت بإعداد وبناء البرامج التدريبية، واستخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تساعد على خفض الشعور بالعجز المتعلم لدى المتعلمين ذوي الإعاقة العقلية وغيرهم، فقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج دراسة Raufelder, Regner.,& Wood (2018) التي توصلت إلى أن الطلاب الذين يتلقون تعليمًا باستخدام أساليب تدريسية غير تقليدية تناسب قدراتهم وتشجعهم على الشعور بالثقة بالنفس، ويتلقون دعمًا وتحفيزًا من معلميهم – لديهم شعور أقل بالعجز المتعلم من قرنائهم الذين لا يتلقون هذا النوع من التعليم، كما أثبتت نتائج دراسة Eldowah& Alnajashi (2017) انخفاض مستوى العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة (المجموعة التجريبية)؛ نتيجة استخدام استراتيجية التدريس الجديدة التي كان لها تأثير إيجابي على المستويات التحفيزية لديهم، فقد كان الطلاب أكثر قدرة على المشاركة في الأنشطة الصفية، وبالتالي أصبحوا أكثر قدرة على الاهتمام بالمادة المدروسة، ومن ثم أكثر انخراطًا في الفصول الدراسية.

وترجع الباحثتان تحسن أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني في التطبيق البعدي على أدائهم في التطبيق القبلي لمقياس العجز المتعلم إلى أنه

ساعد فى زيادة فرص التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض في حجرة الدراسة حول الأنشطة ، وجعل كل التلاميذ أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين دون خوف أو خجل، كما ساعد على تقديم المعلومة في سياق الحياة اليومية؛ مما جعلهم أكثر ثقة في أنفسهم. وأتاح للتلاميذ فرص التعبير عن آرائهم بحرية أكثر، ومن ثم جعلتهم على دراية أكثر بمهاراتهم الخاصة. وفى السياق ذاته، ساعد التعليم الترفيهي الإلكتروني على توفير البيئة التربوية المناسبة، التي شعر التلميذ فيها بالراحة عند التعامل مع الآخرين من خلال عدم إشعار التلاميذ بالتهديد في أثناء عملية التعلم وفق الرسوم المتحركة، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن رغباتهم باستخدام أساليب مريحة وممتعة، مثل: القصص، والطرفة، والرسوم الكرتونية وغيرها. بالإضافة إلى تنشيط التلاميذ داخل البيئة الصفية؛ من خلال توفير أنشطة ووسائل متعددة، تمكنهم من الشعور بأهمية التعلم، وتحمل المسئولية في إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منهم. وتنوع المعززات المستخدمة أثناء تطبيق البرنامج؛ مما ساعد التلاميذ المعاقين عقليًا"القابلين للتعلم"على المشاركة الفعالة في أنشطة البرنامج، واستخدام لغة حوار يسودها الحب والود والتعاون داخل الفصل. كما أن تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة على أدائهم قد ساعد في تحسين مستوى الدافعية لديهم. وتقليل القلق وتكوين اتجاه إيجابي نحو التعلم كما أنها تحقق زيادةً كبيرةً في تصورات الكفاءة الذاتية للتلاميذ، كما إن التعليم الترفيهي الإلكتروني يعزز الدافع لدى التلاميذ لتسهيل التركيز على الموضوع الذي يتم تدريسه؛ لكونها تعتمد على الأنشطة التعليمية والمرئيات التي تستدعي أكبر قدر من الاهتمام، وتعزز الدافع وتجعل الدروس أكثر إثارة واهتمامًا من قبل المتعلمين.

وعليه، يتضح مما سبق أنه يمكن خفض العجز المتعلم لدى فئة الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من خلال التعليم الترفيهي الإلكتروني؛ لأنها تساعد فى التفاعل مع الأقران و تشجعهم وتحفزهم على الاستمرار، بالإضافة إلى أنها تزيد من دافعيتهم ومثابرتهم وتشجيعهم، والانخراط فى التعلم لأنها تجعل عملية التعلم أكثر متعة وتشويقًا، وتقديم تعزيز من خلال التغذية الفورية، والتي تساعد بالتالي فى زيادة الثقة بالنفس لديهم.

(٤) توصيات البحث:

استنادًا إلى ما توصل إليه البحث من نتائج تم تقديم عدة توصيات أهمها:

١- الاستفادة التربوية من نتائج البحث في تحسين مهارات اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلم من خلال البرنامج القائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني للتلاميذ مختلفي الإعاقات والمستويات الدراسية المختلفة .

٢- توجيه نظر القائمين على تخطيط وبناء مناهج المدارس الفكرية إلى ضرورة إعداد أدلة تعليمية لمعلمي تلك المدارس على كيفية تصميم واستخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية وتوفير بيئة شيقة وجذابة وفقًا لها أثناء التدريس.

٣- ضرورة تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية شعبة اللغة العربية على توظيف التعليم الترفيهي الإلكتروني بأساليبه وتقنياته وأنماطه المختلفة خلال فترة التدريب الميداني؛ لأنه يساعد المتعلمين على فهم واستيعاب المحتوى التعليمي بفروع اللغة المختلفة وتحسين كفاءة التعلم لديهم.

٤- توفير بيئات تعليمية تكنولوجية تتواءم مع احتياجات واستعدادات التلاميذ المعاقين عقليًا؛ من خلال توفير مواد تعليمية تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم تستهدف إثارة دافعيتهم ورغبتهم في الاستمرار في عملية التعلم ومنحهم الثقة بالنفس وبقدراتهم.

٥- حرص الباحثتين على العمل على إدماج التلاميذ في تنفيذ الأنشطة الترفيهية الإلكترونية من خلال تسجيل بعض مقاطع الفيديو لهم أثناء تنفيذ الأنشطة الفردية والجماعية الامر الذي ساعد في تشجيعهم.

٦- توفير بيئة مدرسية قائمة على تمكين التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم من تحمل المسئولية والاعتماد على النفس، والبعد عن الشعور بالعجز المتعلم.

٧- إعداد برامج تدريبية تربوية مستمرة، تعمل على قياس مستوى العجز المتعلم لدى التلاميذ، ويتنوع خلالها الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الفعالة التي تنمي الثقة بالنفس لدى التلاميذ وتعينهم على مواجهة حالات الإحباط والفشل التي يواجهونها.

٨- توفير المعلمين والبيئة المدرسية مناخ تعليمي للتلاميذ المعاقين عقليًا يتسم بالمتعة والتفاعل والمشاركة ولإبداء الرأي والثقة بالنفس؛ مما يسهم في خفض الشعور بالعجز المتعلم خلال دراسته

٩- تطوير الكفايات التدريسية للقائمين على تعليم ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم أثناء الخدمة على إعداد الأنشطة التعليمية الترفيهية الإلكترونية،؛ لإثراء بيئة التعلم وإدخال المرح والبهجة على التلاميذ؛ مما يسهم في اكتسابهم لمهارات اللغة البرجماتية وخفض الشعور بالعجز المتعلم لديهم.

١٠- عقد دورات تدريبية لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة حول استخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني في التدريس، وفي جميع المراحل التعليمية.

١١- تضمين مناهج ذوى الاحتياجات الخاصة أنشطة تعليمية وفق التعليم الترفيهي الإلكتروني تنمي لديهم مهارات اللغة المختلفة وتكسبهم العديد من المهارات الحياتية المختلفة..

١٢- تشجيع المعلمين على الاهتمام بخفض الشعور بالعجز المتعلم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا.

١٣- الاعتماد على استراتيجيات تدريسية من شأنها جعل التلاميذ المعاقين عقليًا يثقون في قدراتهم ويعتمدون على أنفسهم.

١٤- استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة التي تتيح للتلاميذ استخدام اللغة في السياق الاجتماعي وتحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة لما لها من أهمية في تحسين التفاعل مع الأسرة والأقران والمعلمين لدى ذوي الإعاقات المختلفة.

البحوث المقترحة:

فى ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقترح الباحثتان القيام بإجراء البحوث التالية:

١- أثر التدريس وفق التعليم الترفيهي الإلكتروني فى تنمية المفاهيم اللغوية والمهارات الحياتية والدافعية نحو التعلم لدى عينات مختلفة.

٢- برنامج قائم على التعليم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.

٣- فاعلية مداخل وأساليب تدريسية متنوعة في تعليم اللغة العربية لتنمية مهارات اللغة البراجماتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

٤- برنامج تدريبي لآباء وأمهات المعاقين عقلياً وذوى الاحتياجات الخاصة لتحسين اللغة البراجماتية وخفض العجز المتعلم.

٥- برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية باستخدام التعليم الترفيهي الإلكتروني، وأثره في تحسين مهارات اللغة البراجماتية لدى تلاميذهم.

٦- المتغيرات المنبئة بالعجز المتعلم وقصور اللغة البراجماتية لدى فئات وعينات مختلفة.

٧- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الذاتي لخفض العجز المتعلم وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى ذوى الاحتياجات الخاصة.

٨- فاعلية التعليم الترفيهي الإلكتروني فى تحسين مهارات التواصل الشفهي وخفض قلق التحدث لدى عينات مختلفة من ذوى الاحتياجات الخاصة.

٩- أساليب التنشئة الوالدية المنبئة بالعجز المتعلم لدى ذوى الاحتياجات الخاصة.

١٠- دراسة أثر التعليم الترفيهي الإلكتروني فى علاج صعوبات تعلم اللغة.

١١- فاعلية التعليم الترفيهي الإلكتروني فى تحسين فاعلية الذات اللغوية والدافعية الأكاديمية لدى المتعلمين بمرحلة رياض الأطفال وذوى صعوبات التعلم.

المراجـــع:

أبرار سالم باعباد. (٢٠٢١). واقع ومعوقات استخدام القصة الرقمية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة*، ٥(١٧)، يوليو، ١- ٢٠.

أرزاق محمد اللوزي.(٢٠٢٣). استخدام التعليم الترفيهي الالكتروني (محفزات الألعاب الرقمية – الإنفوجرافيك) فى تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات توليد المعلومات وخفض الإخفاق المعرفي فى مهام الحياة اليومية لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا*، ٩(٤٤)، ٢٧٩٩- ٢٩٠٠.

إسراء عاطي محمد الهذلي. (٢٠١٢). فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، *مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت*، (٦٣)، ٣٣-٦٣.

أشواق حسين عبد العزيز.(٢٠٢٢).الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات اللغة البراجماتية لذوى الإعاقة العقلية البسيطة. *مجلة علوم نوى الاحتياجات الخاصة، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بنى سويف*، ٤(٢)، ٥٠٩-٥٤٨.

أكرم فتحي مصطفى.(٢٠٢٢).العلاقة بين نمط التدريب النقال وتنمية الكفايات والسعادة الرقمية لدى معلمي المرحلة المتوسطة وأثرهما على خفض التجول العقلي لدى تلاميذهم ذوى العجز المتعلم. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة*،٥(٤٦)، ٢٥٨٤ – ٢٦٠٦.

أمين دياب عبد المقصود، وسيد أحمد غريب.(٢٠٢٢). فاعلية نمط الألعاب التعليمية الرقمية عبر بيئة اللعب التحفيزي ونمط التوجيه على تنمية مهارات إنتاج الألعاب الإلكترونية التعليمية والدافعية للإنجاز لدى طلاب التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس*، ٩ (٣٣)، ١٥٨ – ٢٣٧.

آية أبو زيد سعد.(٢٠٢٢).فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لخفض العجز المتعلم لدى الطفل الاعتمادي بمرحلة رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ١(٣)، ٣٤٩-٣٨٩.

إلهام أحمد رضوان.(٢٠٢٢). *فعالية برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية لتنمية مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة بني سويف.

اتحاد المنتجين العرب بجامعة الدول العربية .(٢٠١٧ (المؤتمر العلمي المهني العربي لتعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة للأكاديميين والباحثين والمهنيين والمتخصصين فى مجال ذوى الاحتياجات الخاصة، في الفترة من ٣٠-٣١ أغسطس، مدينة المنيا.

إلهام مجدى حبيب.(٢٠٢٢). فعالية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لخفض الشعور بالعجز المتعلم وأثره على تقدير الذات الأكاديمي لدى المتأخرين دراسيًا من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (١١٨)، ٣٥-٦٨.

أماني حامد مرغني. (٢٠٢١).فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي فى تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراجماتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات القراءة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٩٣)، ٨٦٠- ٩١٨.

الزهراء السيد زكريا.(٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدي تلاميذ المرحلة *الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١٩ (٢١٣) ، ٢٣٣-٢٥٤.

الزهراء خليلي أبو بكر، أماني عبد الشكور عبد الحميد. (٢٠٢١). برنامج مقترح في العلوم مصمم في ضوء احتياجات تلميذات الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لديهن. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٢٥٢، ١٢ – ٦٩.

السيد عبد المولى أبو خطوة، وجهاد حسين القاضي.(٢٠٢١). برنامج مقترح قائم على التعليم الترفيهي باستخدام الواقع المعزز وأثره في تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والسعادة النفسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٥(٧) إبريل، ٣٣٠ – ٤٩٢.

الفرحاتى السيد محمود.(٢٠١٢).*علم النفس الإيجابي للطفل: تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية*. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر.

جمال محمد عبد الناصر.(٢٠٢٢).فعالية برنامج تدريبي قائم على النمذجة والمحاكاة لتحسين اللغة البراجماتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة علوم ذوى الاحتياجات الخاصة، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بنى سويف*، ١(٤)، ٣٧٠٨- ٣٧٤٧.

حسام عطية عابد.(٢٠١٩).*برنامج تدريبي لتحسين اللغة البراجماتية والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً فى مدارس الدمج*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة مصر.

حمادة محمد سعيد.(٢٠٢٣).فاعلية برنامج العلاج التفاعلي بين الطفل والوالدين لخفض اضطراب التلعثم فى زيادة مهارات اللغة البراجماتية لدى عينة من الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء الوظيفي. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ١(١٠٧)، ٢٦٠- ٣٢٥.

محمود بن عبدالله المغيرة. (٢٠٢١). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تحسين المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون في البيئة السعودية . *المجلة السعودية للتربية الخاصة، الجمعية السعودية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، ١٦، ١٥١ – ١٧٧.*

حنان ناجى عبد النعيم.(٢٠٢١).فعالية برنامج لتحسين قصور اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى الاضطراب النوعي. *مجلة البحث العلمي فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس*، ٢٢(٤)، ١١٨-١٥٣.

داليا فوزي الشربيني (٢٠٢١). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والتوازن المعرفي والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية: جامعة بور سعيد*، (٣٤)، ٢١٥ – ٢٥٨.

دعاء محمد إبراهيم. (٢٠٢١). اللغة البراجماتية، وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ١٨(١٠٢)، ١٠٧-١٤٣.

رانيا يسرى محمد.(٢٠١٦).*فعالية اللعب الدرامي فى خفض حدة العجز المتعلم لدى أطفال الروضة ضعاف السمع*.رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

رضوى عاطف حلمي، وبسمة بنت ماهر بن بديوى.(٢٠٢٠). تأثير اضطراب اللغة البراجماتية على اضطراب التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوى متلازمة إسبرجر. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة*، ٣(١٨٨)، ١٧٦-٢٠٥.

رقية محمود علي (٢٠١٧). فاعلية الألعاب اللغوية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستعداد القرائي لدى الأطفال المعاقين عقليا في مرحلة التهيئة بمدارس التربية الفكرية. *المجلة العلمية لكلية التربية، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد*، ١٧٧ – ٢٤٣.

رمضان على حسن.(٢٠١٩).فعالية برنامج تدريبي فى تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره فى خفض العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوى صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، جامعة الزقازيق، (٢٩)، ٣١٥-٣٧٧.

رندا ربيع عبد البديع، عبير غانم أحمد.(٢٠١٦).التنبؤ بالكمالية العصابية وعلاقتها بالعجز المتعلم لدى التلاميذ ذوى فرط النشاط والحركة المصحوب بتشتت الانتباه بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، مصر، ٢(٧٢)، ٢٩٣-٣٢٨.

ريان ل.شاف (٢٠١٩). *استخدام الألعاب الرقمية كأدوات للتقويم والتعليم*. الرياض: دار الكتاب التربوي.

ريحاب أحمد عبد العزيز. (٢٠١٩). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس*، ٦(٢٢)، ٩٩-١٤٤.

شيماء أحمد السباعى.(٢٠١٦). العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات وتحمل الغموض والطموح لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، القاهرة*، ٤(١٤)، ٧٢-١٠٢.

صبحى بن سعيد الحارثي.(٢٠٢٠).العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس*، ١٤(٢)، ٢٨٩-٣٠٦.

صفية بنت صالح القفازي.(٢٠١٧). *العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركها طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

عادل عبد الله محمد.(٢٠١٠).فعالية برنامج تدريبي لألعاب مشتقة من مقياس ستانفورد بينيه فى تنمية الحصيلة اللغوية وتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال التوحديين. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الاسكندرية*، ١(٥)، ١٧-٧٢.

عادل عبدالله محمد (٢٠١١): *مدخل إلى التربية الخاصة*، الرياض: دار الزهراء.

عادل عبد الله محمد.(٢٠٢١).*مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة الأطفال العاديون وذوى الإعاقات*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عائشة عبد العزيز سعود (٢٠١٨). فاعلية برنامج تعليمي قائم على القصص الرقمية التفاعلية في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي في دولة الكويت. *المجلة التربوية الأردنية، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية*، الأردن، ١ (٣)، ٢٦ – ٥٢

عبد العزيز السيد الشخص، ومحمود محمد طنطاوي، ورضا خيرى عبد العزيز. (٢٠١٥). مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية للأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*،٣٦(٤)، ١٧٥-٢٧٩.

عبد الفتاح رجب مطر، ورضا مسعد أحمد.(٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات فى خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(٤٢)، ٩٩-١٤٥.

عبد الله سالم عايش، ومحمد محمد درويش.(٢٠١٣). قياس وتشخيص العجز المتعلم. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ٨(١٦)، ١٨٣-٢٠١.

علا محمد زكى.(٢٠١٩).استخدام الدراما العلاجية فى الحد من العجز المتعلم لدى الأطفال المعاقين سمعياً. *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية*، ٦(٤٠)،١٥- ٦٨.

غادة محمود إبراهيم. (٢٠١٧). دراسة تحليلية عن تأثير الرسوم المتحركة على طفلا الروضة إيجابيًا وسلبيًا. *مجلة التصميم الدولية، الجمعية العلمية للمصممين، مصر*، ٧ (٢)، ١١٣ – ١٢٣ .

فاطمة السيد عبد المقصود (٢٠٢٠). *برنامج باستخدام القصص الاجتماعية لعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة*. رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس.

كلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة) ٢٠٢٢) .المؤتمر الدولي الأول لكلية علوم ذوى الاحتياجات الخاصة"التوجهات الحديثة فى التخصصات البينية لعلوم ذوي الإعاقة والموهبة." كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، الفترة من ٧-٨ أغسطس.

مأمون المومني وعدنان سالم دولات وسعيد نزال على. (٢٠١١). أثر استخدام برامج رسوم متحركة علمية في تدريس العلوم في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٧ (٣)، ٦٤٧-٦٨٠.

محمد شعبان سعيد. (٢٠٢٢) بيئة تعلم مصغر قائمة على التفاعل بين نمط عرض الأمثلة الإلكترونية المحلولة وتوقيت تقديمها لتنمية المهارات الأمانية وخفض العجز المُتَعلَّم لدى التلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم .*مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم* ١٦(٥)، ١٠١٥-١١٨٩.

محمد عطية خميس، عبد القادر عبد المنعم صالح، أيمن فوزي خطاب، صافي حسين مصطفى (٢٠١٥). أثر التلميحات المصاحبة للألعاب التعليمية الإلكترونية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية*، ٤(١)، ٤٣٥ – ٤٩٠.

محمود رمضان عزام، هالة إسماعيل محمد (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن المعاقين سمعيًا. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ١(٨١)، ٤٤٣ – ٥٠٤.

مروة مختار بغدادي.(٢٠١١).*أثر مهارات الاستذكار فى الحد من العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسياً* . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.

منال محمود موسى (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية بعض مهارات تصميم وإنتاج القصص الإلكترونية التعليمية المقدمة لطفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط*. ٧، ٦٩-١٥٦.

منة الله حسن نعمان.(٢٠٢٠). أثر أنماط التوجيه في الألعاب الإلكترونية فى تنمية مهارات التعبير باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية،كلية التربية، جامعة حلوان* ، ٣، ٩٧ – ١٣١.

منى جابر محمد.(٢٠٢١).فاعلية استخدام قصص الأطفال الإلكترونية فى تنمية المهارات البراجماتية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوى اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بنى سويف*، ٣(٥)، ٩٣١-٩٩٣.

مي محمد الصيادى، وأروى مسعود الفهد.(٢٠١٨).اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوى قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، كلية علوم الإعاقة والتأهيل*، جامعة الزقازيق ٦(٢٥)، ٨٣-١٢٣.

نهال عزمي سعيد.(٢٠٢١).*فعالية برنامج إرشادي لخفض الشعور بالعجز المتعلم لدى المعاقين بصرياً من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي*.رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة المنصورة.

نيفين حسن عرنوس. (٢٠١٩). فعالية استخدام أغاني وأناشيد الأطفال الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أطفال الروضة . *مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال،جامعة الإسكندرية*، ١١ (٤٠)، ٨٥ – ١٤٤

هالة على عباس.(٢٠٢١).العجز المتعلم وعلاقته بجودة الحياة الأكاديمية لدى المعاقين سمعياً. *مجلة كلية التربية، جامعة بنى سويف*، ١(١)،٦١١– ٦٥٠.

هانم محمد العبد (٢٠٢٠). أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٣)، ١١٩ – ١٣٨.

هبة الله السيد خاطر.(٢٠١٢).*العجز المتعلم وعلاقته بتقدير الذات والاكتئاب لدى طلاب الجامعة*.رسالة دكتوراه، كلية الآدب، جامعة المنصورة.

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية. (٢٠٢٢). الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، القاهرة، ص ٥٧.

وليد أحمد شعيب (٢٠١٧). فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٤٧*، ٢٣١ – ٢٥٤.

ياسر عبد الحميد محمود.(٢٠١٩). *برنامج تدريبي لتنمية التواصل غير اللفظي واللغة البراجماتية وتحسين جودة الحياة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم غير اللفظية فى المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

Abdo, H. N. (2021). The effectiveness of the program to improve pragmatic language deficiencies in children with specific language Impairment. *Journal of Scientific Research in Education,* 22(4), 118-153.

Abdoola, F., Flack, P. & Karrim, S. (2017). Facilitating pragmatic skills through role-play in learners with language learning disability. *South African Journal of Communication Disorders*, 64(1), 1-12.

Adams, C., Gaile, J., Lockton, E., & Freed, J.(2015). Integrating language, pragmatics, and social intervention in asingle-subject case study of a child with a developmental social communication disorder. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 46,294-311.

Aksakal,N.(2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 186 , 1232 – 1239.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th Ed Revised). Washington DC: American Psychiatric Association.

Ariefka, R., & Sari, S. (2023). The effect of problem based-learning based on science edutainment on students' logical thinking educare. *Journal of Primary Education*, 4(1), 47-54.

Arosio, F., Foppolo, F., Pagliarini, E., Perugini, M., & Guasti, M. T. (2017). Semantic and pragmatic abilities can be spared in Italian children with SLI. *Language Learning and Development*, 13(4), 418-429.

Askarovna,Y.F., & Abdumanapovna,G.M.(February 2021) The effectiveness of the implementation of the educational and entertainment process in the process of teaching the Russian language. *TJE - Tematics journal of Education* ,6(1), 122-128

Bambini, V., Van Looy, L., Demiddele, K., & Schaeken, W. (2021). What is the contribution of executive functions to communicative-pragmatic skills? Insights from aging and different types of pragmatic inference. *Cognitive Processing*, 1-18.

Battal, O. (2013). The effect of learned helplessness to the success. *International Journal of Academic Research*, 5(4), 125-133.

Benjamin A. (2011). *Learned helplessness and depressive symptoms in patients following acute myocardial infarction*. Unpublished Doctor Dissertation. Vanderbilt University. USA.

Binns, A. & Cardy, J. (2019). Developmental social pragmatic interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: Asystematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 4(1), 1-18.

Blom, E., Vasić, N., & Baker, A. (2015). The pragmatics of articles in Dutch children with specific language impairment. *Lingua*, 155, 29-42.

Braunwell, N. D. (2016). Connection between effort and academic success in learning disabled students identified with learned helplessness. *Rowan University, ProQuest Dissertation Publishing*, 10123823.

Brown, I. Radford, J. (2007): Historical overview of intellectual and developmental disabilities. In I. Brown & M. Percy (Eds.) A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities. Baltimore, MD: Brookes

Cemalcilar, Z., Canbeyli, R., and Sunar, D. (2003). Learned helplessnes therapy and personality traits: An experimental study. *Journal of Social Psychology*, 143, 65-81.

Chojnicka I. & Wawer A.(2020). Social language in autism spectrum disorder: A computational analysis of sentiment and linguistic abstraction. *PLoS One*,15(3) , 1-16.

Cordier, R., Munro, N., Wilkes-Gillan, S., Ling, L., Docking, K.(2017). Evaluating the pragmatic language skills of children with ADHD and typically developing playmates following a pilot parent-delivered playbased intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(1), 11-23.

Cordier,R., Munro,N., Wiles&Docking,K.(2013).The pragmatic language of children with ADHD following a play based intervention. *International Journal of Sspeech Language Pathology*, 5(4),429-440.

Danielle, M. (2014). Pragmatic Development in First Language Acquisition. Amsterdam: John Benjamins, p363.

David S., Derald W. S., Stanley S..(2010). Understanding Abnormal Behavior: Wadsworth, Cengage Learning. USA.

Diken, Ö. (2019). Describing and comparing pragmatic language skills of Turkish students with typical development and inclusive education students with mild intellectual disability. *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 157-166.

Doayang, W., Da, D., Shuting, L., Mingming. H., & Sha. T. (2017). Positive academic emotion and psychological well-being learned helplessness in chinese rural-to-urban migrant adolescents, *Journal List Front Psycholy*, (8), 15-21.

Dorcheh, H. H., & Baharlooie, R. (2015). Development of pragmatic competence. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 152-157.

Eldowah, A. M., & Alnajashi, S. A. (2017). The effectiveness of a multi-dimensional teaching strategy on students' attitudes and level of learned-helplessness. *Int. J. Psychol*. Stud, 9, 1-11.

Elsayed,M (2021).. The Effect of the romantic and the philosophical understandings of the imaginative approach on developing pragmatics skills and language functions for prep school students. *Journal of Scientific Research in Education*,22(1),543- 580.

Gillespie-Lynch, K., Khalulyan, A., del Rosario, M., McCarthy, B., Gomez, L., Sigman, M., & Hutman, T. (2015). Is early joint attention associated with school-age pragmatic language?. *Autism*, 19(2), 168-177.

Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., & Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard ofhearing children: pragmatic language development. *In Seminars in speech and language*, 33 (4), 297-309.

Green,B.Johnson,K& Bretherton,L(2014).Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: An integrated review.*International Journal of languge& Communication Disordersl*, 49 (1),15-29.

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2013). Postsecondary education for people with intellectual disability: Current issues and critical challenges. Inclusion, 1(1), 50-63.

Hatton ,C. (2012). Intellectual disabilities-Classification, epidemiology and causes. In E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine &J. Bromley (Eds.), Clinical Psychology and People with Intellectual Disabilities (2nd ed., pp. 3-22). New York, NY: John Wiley & Sons, Ltd

Helland, W., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder. The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 33-39.

Hallahan, D. & Kauffman , A. (2006). *Exceptional Children. Englewood Cliffs , (5th ed.*) Houghton Mifflin company. Boston. New York.

Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence academic self-efficancy, and gap: a comparison between studentes and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47 (2), 116-126.

Heward, L. W. (2017). Exceptional Children: An Introduction to Special Education (10th ed), ISBN-013: 978-01326 26163ISBN- 10:013262616 available online https: www. amazon. com/gp/product/0132626160/ref=dbs_a_def_rwt_bibl_vppi

Hoppestad, B. S. (2013). Current perspective regarding adults with intellectual and developmental disabilities accessing computer technolog. *Disability & Rehabilitation: Assistive Technology*, 8 (3): 190-4.

Lleto,k.(2016). Pragmatic language and its relation to executive functioning, adaptive function and attention deficit/hyperactivity disorder in children with autism spectrum disorder(master's thesis).the George Washington University.

Isa,S.(2022 Oct.-Dec). Effects of Edutainment on Colleges of Education Students Academic Achievement, Motivation and Interest in Construction Methods in North – East, Nigeria. *International Journal of Innovative Scientific & Engineering Technologies Research*, 10(4), 26-36.

Jarvin, L. (2015). Edutainment, games, and the future of education in a digital world. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 33–40.

Joseph, J., Daniel, J., George, K., Jeffrey, J., Ron Aciernoa, B., Peter, W., Tuerka, B.,…Mark, S. (2014). A pilot study to investigate the induction and manipulation of learned helplessness in healthy adults. *Psychiarty Research*, 219(3), 631-637.

Kang, Y., & Chang, Y. (2019). Using an augmented reality game to teach three junior high school students with intellectual disabilities to improve ATM use. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 409-419,

Ketelaars, Mieke. Pauline (2010). *The Nature of Pragmatic Language Impairment.* Veenendaal. Sint Marie.

Khadijah., Arlina., Addaudy,M.G.,& Maisarah.(2021). The Effect of Edutainment Learning Model on Early Childhood Socio-emotional Development. *Jurnal Pendidikan Usia Dini* ,15(2), 201-220.

Kim,S., Jo,M. & Lee,S.(2013). Psychometric properties of the Korean short form-36 health survey version 2 for assessing the general population. *Asian Nursing Research*, 7(2), 61-66.

Kuder, S. (2018). Teaching Students with Language and Communication Disabilities. (5th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Kumari, S., Pyata, R., Afreen, B., & Paithankar, P. (2016). Pragmatic Skills in Children with different types of learning disability: A Comparative Study. *Language in India*, 16(9), 224–233.

Kwon, S., Walker, D., & Kristijansson, K. (2018). Shining light into dark shadows 0f violence and learned helplessness: Peace education in south Korean schools. *Journal of peace education*, 15 (1), 24 -47.

Lam & Yeung (2012). Towards a convergent account of pragmatic language Deficits in Children with High Functioning Autism: Depicting the phenotype using the pragmatic rating scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, (2), 792-797.

MacGlone, U. M., Vamvakaris, J., Wilson, G. B., & MacDonald, R. A. (2020). Understanding the wellbeing effects of a community music program for people with disabilities: A mixed methods, person-centered study. *Frontiers in psychology*, 11, 588734.

Magnus,T.E.,& Obidile,J.A.(2020). Effect of edutainment instructional approach on students' academic achievement and retention in building technology in technical. *International Research in Higher Education*,5,(1), 34-42

Manangan, C. N. (2013). *Externalizing Behaviors: Relations to Pragmatic Language and Theory of Mind in Children with Autism Spectrum Disorder*, (Doctoral Dissertation). Seattle Pacific University, United States.

Mat, H., & Yusoff, N. A. N. (2019). The Effect of edutainment on higher order thinking skills among year five students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 55–65.

McCallion, P., Ferretti, L. A., Beange, H., & McCarron, M. (2019). Epidemiological issues in intellectual disability and aging research. In Physical Health of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities (pp. 9-26). Springer, Cham.

Mi,K.Y.,Hye,K.J.,Hak,L.K.,&Kyeong,B.Y. (2016). Development of virtual reality-based edutainment contents for children's english education. *Indian Journal of Science and Technology*,9(26), 1-7.

Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.

Moustafa, R. H. E. (2020). The role Of edutainment In Museums, Learn Through Play. *International Journal of Multidisciplinary Studies in Heritage Research*, 3(1), 15-19.

Murphy, S., Faulkner, D., and Farley, L,(2014). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *J Abnorm Child Psychol*, 42,277- 289.

Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2022). Using digital story writing as a pedagogy to develop AI literacy among primary students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-14.

Norbury,C.F.(2014). Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* ,55(3), 204-216.

Nwokocha, N., Zubairu, S., Dada, A., & Abu, Y. (2022). Effects of edutainment augmented instructional strategy on performance and attitude of Biology Students Inabuja, Nigeria. *Nigerian Online Journal Of Educational Sciences And Technology*, 4(2), 109-117.

O'Handley, R. D., Radley, K. C., & Lum, J. D. (2016). Promoting social communication in a child with specific language impairment. *Communication disorders quarterly*, 37(4)199-210.

Ogbeche, A. T., & Okeke, C. (2022). Effect Of edutainment videos on literacy skills acquisition among preschool children. Implications for updating children's audio-visual library. *Library Philosophy & Practice (e-journal*),10(6) 1-15.

Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(2), 171-176.

Parsons. L. , Cordier. R. , Munro. N. , Joosten. A., Speyer. R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLoS One*,12(4) , 1-37.

Paul, E. & Marisa, A. (2012). Relationships of parents' theories of intelligence with children's persistence/learned helplessness: A cross-cultural comparison. *Journal of cross-cultural psychology*, 43(6), 999-1018.

Paul, R., & Norbury, C. F. (2018). Language disorders from infancy through adolescence. St. Louis (MO: Elsevier Health Sciences. FIFTH EDITION.

Philofsky, Amy, Fidler, Deborah J &Hepburn, Susan. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, (4), 368-380.

Plaks, J. Grant, H., & Dweck, C. S. (2015). Violations of implicit theories and the sense of prediction and control: implications for motivated person perception. *Journal Of Personality And Social Psychology*, (88), 245-262.

Prakovic, R.,(2019) Pragmatic Language Skills to Develop Fluid and Functional Communication, England, Longman.

Putra, W. D. P., & Setyaningrum, W. (2018, September). The effect of edutainment toward students' interest in learning mathematics. *Journal of Physics: Conference Series*,1097,(1), 1-7

Qutaiba, A. (2010). The Relationship between the level of school-involvement and learned helplessness among special – education arab-palestinian teacher in Israel. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 5, 1326-1333.

Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology Dorchester on Thames*, 38(1), 54-74.

Reini,C.,Natali,M.Sarah,W.,Gillanm, Renee,.S.&Wendy,M., (2014). Reliability and validity of the pragmatic observational of pragmatic language for children.*Developmental disabilities*, 3581588-1598.

Robinson,G.M.,Hardman,M.,& Matley,R.J.(2021). Using games in geographical and planning-related teaching: Serious games, edutainment, board games and role-play. *Social Sciences & Humanities Open*.4, 1-10

Salama, A. H. M., & Attary, A. F. (2019). The effect of using electronic games in developing the intuitive English Language skills for basic first grade female pupils. *International Journal of research in Educational Sciences*., 2(2), 285-306.

Seckin, K. M. & Yurtseven, A. Z.(2020). The digital story of science: Experiences of pre-service science teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(2), 148-168

Seligman, M. (2000). *Learned helplessness on depression development and death*. Freeman, San Francisco.

Şengül, S & Dereli, M. (2013). The effect of learning integers using cartoons on 7th grade students' attitude to mathematics. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri. 13(1). 2526-2534.*

Shilc, M., Shmidt, M., & Koshir, S. (2017). Pragmatic abilities of pupils with mild intellectual disabilities. *The Journal of Special Education and Rehabilitation*, 18(2), 55-73.

Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research,* 57(6), 2162-2173.

Sorrenti, T., Filippello, R., Costa, E., & Buzzai, W. (2014)). Preliminary evaluation of a self-report tool for learned helplessness and mastery orientation in italian students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2 (3), 1-14.

Thagard, E. K., Hilsmier, A. S., & Easterbrooks, S. R. (2011). Pragmatic language in deaf and hard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annuals of the Deaf,* 155(5), 526-534.

Tierney, A. T., & Kraus, N. (2013). The ability to tap to a beat relates to cognitive, linguistic, and perceptual skills. *Brain and language*, 124(3), 225-231.

Ulusoy, Y.& Duy, D. (2013). Effectiveness of a psycho-education program on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 13(3), 1440-1446.

Vildan,D.k.,& Mehmet,E.(2020). Turkish language teacher candidates' perceptions Of the concept of digital story: A Metaphor study. *Research in Pedagogy*, 10,(2), 445-461

Vitaskova, K. (2015). Pragmatic language level in autism spectrum disorders from the perspective of speech and language therapy in the Czech Republic.Society,Integration,Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 260-272.

Wang, C., Zhang, K., & Zhang, M. (2018). Learned helplessness, and coping styles with positive emotions. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 45, (2), 269-280.

Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2-14.

Yoshinaga-Itano, C. (2010). *Assessment and intervention with preschool children who are deaf and hard-of hearing.* In: Alpiner J, McCarthy P, eds. Rehabilitative Audiology Children and Adults. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins;140–177.

Zin, H. M., & Zain, N. Z. M. (2010). The effects of edutainment towards students' achievements. *In Regional Conference on Knowledge Integration in ICT*, 129, 64 – 72.