



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس والأرطوفونيا
شعبة الأرطوفونيا



تخصص: أمراض اللغة والتواصل

علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)
بالتواصل لدى الطفل المعاق ذهنيا درجة بسيطة
دراسة ميدانية بمدينة ورقلة و وادي سوف

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا تخصص أمراض اللغة
والتواصل

من اعداد الطالبتين : روي فردوس و حمايدي كنزة

نوقشت وأجيزت بتاريخ:

أمام اللجنة المكونة من السادة:

رئيسا	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر	الأستاذ (ة): لعجال ياسين
مناقشة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذة: طالبي مليكة
مشرفة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذ(ة): شادة زينب
نائبة المشرفة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذ(ة): زكري نرجس

السنة الجامعية: 2025 - 2026



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم علم النفس والأرطوفونيا
شعبة الأرطوفونيا



تخصص: أمراض اللغة والتواصل

علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)
بالتواصل لدى الطفل المعاق ذهنيا درجة بسيطة
دراسة ميدانية بمدينة ورقلة و وادي سوف

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في الأرطوفونيا تخصص أمراض اللغة
والتواصل

من اعداد الطالبتين : روي فردوس و حمايدي كنزة

نوقشت وأجيزت بتاريخ:

أمام اللجنة المكونة من السادة:

رئيسا	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر	الأستاذ (ة): لعجال ياسين
مناقشة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذة: طالبي مليكة
مشرفة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذ(ة): شادة زينب
نائبة المشرفة	جامعة قاصدي مرباح - ورقلة	أستاذ(ة): محاضر أ	الأستاذ(ة): زكري نرجس

السنة الجامعية: 2025 - 2026



سُورَةُ الزُّمَرِ

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه القائل في محكم كتابه:

{ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِنْ كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ }

سورة إبراهيم {07}

والصلاة والسلام على الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم القائل

" من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

أتقدم بالشكر والتقدير كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من إبداء النصائح وطرح الأفكار، الذين ذللوا الصعاب، وأفاضوا بعلمهم، ولم يبخلوا بنصحهم حتى أثمر جهدي، وظهر هذا العمل المتواضع إلى حيز الوجود ومن باب الإعراف بالفضل لأصحاب الفضل.

كما أشكر الدكتورتين الفاضلتين " شادة زينب " و " نرجس زكري " اللتان أشرفتا على هذا العمل ولم تبخلا علينا بوقتهم أو علمهم.

كما أتوجه بالشكر الى جميع أساتذة قسم الارطوفونيا.

إِهْدَاء

تناثرت الكلمات حبرا وحبا على صفائح الأوراق لكل من علمني وأزال غيمة جهل مررت بها بريح العلم الطيبة أهدي عملي هذا لكل من قال فيهما الله تعالى "وأخفص لهما جناح الذل من الرحمة".

أهدي عملي هذا إلى الذي رباني على الفضيلة والأخلاق يا من علمتني معنى الحياة والصبر ياقرة عيني أبي العزيز يا من ساعدني مغنويا وماديا لإنجاز هذا العمل أطال الله في عمرك ورعاك.

إلى فيض الحنان ونبع الأمان يا من أبصرت في هذا الوجود وجدتك المثل الأعلى إليك يا أمي الغالية رعاك الله وحفظك.

إلى جدتي التي أنارت دربي بالدعاء ألبسها الله ثوب الصحة والعافية.
إلى رفقاء دربي ومن شاركوني حلو الحياة ومرها أخوتي زوجي وأولادي حفظهما الله وإلى كل عائلتي من قريب ومن بعيد.

وإلى كل معلمي وأساتذتي في جميع أطوارى الدراسية وإلى كل من ساهم في نجاحي وإلى كل من شجعني ودفعني قدما لإنجاز هذا العمل.

وأنهي إهدائي هذا بقول كان رفيق تفكيري.. وصبري.. وتعبي
" وإصبر لحكم ربك فإنك بأعيننا "

رواي فردوس

إِهْدَاء

تناثرت الكلمات حبرا وحبا على صفائح الأوراق لكل من علمني وأزال غيمة جهل مررت بها بريح العلم الطيبة أهدي عملي هذا لكل من قال فيهما الله تعالى "وأخفض لهما جناح الذل من الرحمة".

أهدي عملي هذا إلى الذي رباني على الفضيلة والأخلاق يا من علمتني معنى الحياة والصبر ياقرة عيني أبي العزيز يا من ساعدني مغنويا وماديا لإنجاز هذا العمل أطال الله في عمرك ورعاك.

إلى فيض الحنان ونبع الأمان يا من أبصرت في هذا الوجود وجدتك المثل الأعلى إليك يا أمي الغالية رعاك الله وحفظك.

إلى جدتي التي أنارت دربي بالدعاء ألبسها الله ثوب الصحة والعافية. إلى رفقاء دربي ومن شاركوني حلو الحياة ومرها أخوتي حفظهما الله وإلى كل عائلتي من قريب ومن بعيد.

وإلى كل معلمي وأساتذتي في جميع أطوارى الدراسية وإلى كل من ساهم في نجاحي وإلى كل من شجعني ودفعني قدما لإنجاز هذا العمل.

وأنهي إهدائي هذا بقول كان رفيق تفكيري.. وصبري.. وتعبي
" وإصبر لحكم ربك فإنك بأعيننا "

حمايدي كنزة

قائمة المحتويات

الصفحة	المحتوى
	شكر وتقدير
	الإهداء
أ - ب	ملخص الدراسة
ت	قائمة الأشكال
ث	قائمة الجداول
ج	قائمة الملاحق
2	مقدمة
	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
06	1. إشكالية الدراسة
09	2. التساؤل الرئيسي للدراسة
09	3. فرضيات الدراسة
10	4. أهداف الدراسة
10	5. أهمية الدراسة
11	6. التعريف الاجرائي للمتغيرات للدراسة
12	7. الدراسات السابقة والتعليق عليها
	الإطار النظري للدراسة
	الفصل الثاني: الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)
19	تمهيد
20	أولاً: الوظائف التنفيذية
20	1. تعريف الوظائف التنفيذية.
21	2. الناحية التشريحية للوظائف التنفيذية.
22	3. خصائص الوظائف التنفيذية.
23	4. مهام و أهمية الوظائف التنفيذية .

26	5. نماذج ووجهات نظر مفسرة للوظائف التنفيذية.
33	6. تقييم الوظائف التنفيذية
34	ثانيا: المرونة المعرفية .
34	1. تعريف المرونة المعرفية
36	2. أبعاد المرونة المعرفية .
38	3. أهمية المرونة المعرفية .
40	4. نظريات ونماذج المفسرة للمرونة المعرفية .
42	5. اضطرابات المرونة المعرفية .
43	خلاصة الفصل .
الفصل الثالث: التواصل اللفظي وغير اللفظي	
45	تمهيد
46	أولا: التواصل
46	1. مفهوم التواصل
48	2. مستويات التواصل
49	3. أنواع التواصل
49	ثانيا: مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي
49	1. تعريف المهارة
50	2. تعريف مهارة التواصل
50	3. أنواع مهارات التواصل
54	ثالثا: خصائص مهارات التواصل لدى الأطفال العاديين والأطفال المعاقين ذهنيا
54	1. خصائص مهارات التواصل اللفظي و غير اللفظي عند العاديين
55	2. خصائص مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا
57	3. العلاقة بين التواصل اللفظي وغير لفظي لدى المعاقين ذهنيا
58	4. مشكلات التواصل اللفظي وغير لفظي لدى المعاقين ذهنيا

60	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الإعاقة الذهنية	
62	تمهيد
63	1. تعريف الإعاقة الذهنية
68	2. خصائص الإعاقة الذهنية
73	3. تصنيفات الإعاقة الذهنية
75	4. أسباب الإعاقة الذهنية
80	5. تشخيص وعلاج الإعاقة الذهنية .
84	خلاصة الفصل.
الإطار التطبيقي للدراسة	
الفصل الخامس: منهجية البحث	
88	تمهيد
89	أولاً: منهج الدراسة
89	ثانياً: الدراسة الاستطلاعية
89	1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
90	2. حدود الدراسة الاستطلاعية
90	3. عينة الدراسة الاستطلاعية
91	4. أدوات دراسة الاستطلاعية
92	5. نتائج دراسة الاستطلاعية
92	ثالثاً: الدراسة الأساسية
92	1. حدود الدراسة الأساسية .
93	2. عينة الدراسة الأساسية.
95	3. الأدوات الدراسة الأساسية.
103	رابعاً: الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
104	خامساً: الأساليب الإحصائية لأدوات الدراسة
105	خلاصة الفصل.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

107	تمهيد
108	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
117	2. عرض نتائج الدراسة وفق الفرضيات ومناقشتها
124	الإستنتاج العام
127	الملاحق
159	المراجع

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجود علاقة بين الوظائف التنفيذية التي من بينها "المرونة المعرفية" والتواصل اللفظي وغير اللفظي لدى المعاق ذهنياً، بغية تحقيق هدفنا قمنا بدراسة ميدانية على عينة من الأطفال الإعاقة الذهنية حجمها 10 أفراد مختارين بطريقة العينة القصدية، وتم استخدام العديد من الأدوات منها الملاحظة، المقابلة، كما طبقنا إختبارين الأول متمثل في إختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد (DCCS) لقياس المرونة المعرفية، ومقياس مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لـ "أحمد خروبي" (2021)، وإختبرنا المنهج الوصفي الإرتباطي، وعولجت البيانات باستخدام معامل الارتباط سبيرمان عبر الحزمة الإحصائية spss وبحساب العلاقة بين المتغيرين توصلنا إلى نتيجة مفادها:

ـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة

ـ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً.

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة

الكلمات المفتاحية:

الوظائف التنفيذية – المرونة المعرفية – التواصل اللفظي وغير اللفظي.

Study summary:

This study aimed to reveal the existence of a relationship between executive functions, including "cognitive flexibility," and verbal and non-verbal communication among individuals with intellectual disabilities. To achieve our objective, we conducted a field study on a sample of 10 children with intellectual disabilities, selected using a purposive sampling method. Several tools were utilized, including observation and interviews, and two tests were administered: the Dimensional Change Card Sort (DCCS) test to measure cognitive flexibility, and Ahmed Kharoubi's (2021) verbal and non-verbal communication skills scale. We adopted a descriptive-correlational approach, and data were processed using the SPSS software via Spearman's correlation coefficient. By calculating the relationship between the two variables, we reached the following results :

- _ there is a statistically significant correlational relationship between the scores of executive functions (cognitive flexibility) and the scores of verbal and non-verbal communication among children with mild intellectual disabilities.
- _ there is a statistically significant correlational relationship between the scores of executive functions (cognitive flexibility) and the scores of verbal communication among children with intellectual disabilities.
- _ there is a statistically significant relationship between the scores of executive functions (cognitive flexibility) and the scores of non-verbal communication among children with mild intellectual disabilities.

Key words:

Executive functions - planning - implementation - verbal communication .

قائمة الأشكال:

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	نموذج لوريا (1967).	27
02	التصور المبسط لنموذج المراقبة الانتباهي "نورمان وشاليس" (1986).	31
03	نموذج مياك وفرقته.	32
04	التشخيص الأمثل للإعاقة الذهنية	83
05	البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما قبل التبديل.	98
06	البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما بعد التبديل.	99
07	بطاقتا العرض وبطاقات الاختبار بحد أسود وبدون حد أسود	100
08	دائرة نسبية تمثل توزيع العينة حسب الجنس	94
09	دائرة نسبية تمثل توزيع النجاح حسب مراحل الاختبار	109
10	دائرة نسبية تمثل مستوى الأداء العام للعينة	109
11	دائرة نسبية تمثل تأثير العمر العقلي على الأداء	110
12	دائرة نسبية تمثل النسبة المؤوية لمقياس التواصل اللفضي	113
13	دائرة نسبية تمثل النسبة المؤوية لمقياس الغير التواصل اللفضي	114

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل تصنيف منظمة الصحة العالمية للتخلف العقلي	73
02	عينة البحث.	94
03	نتائج إختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	108
04	ملخص نتائج إختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد (عينة الدراسة: 10 حالات)	110
05	نتائج مقياس مهارات التواصل اللفظي.	112
06	مجموع الكلي والخام لتواصل اللفضي بالنسبة المؤوية التقريبية	112
07	نتائج مقياس مهارات التواصل الغير اللفضي.	114
08	مجموع الكلي والخام لتواصل اللفضي الغير بالنسبة المؤوية التقريبية	115
09	نتائج إختبار الفرضية العامة	118
10	نتائج إختبار الفرضية الأولى	120
11	نتائج إختبار الفرضية الثانية	121

قائمة الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	إختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد	120
02	مقياس مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي	121
03	إختبار رسم الرجل	134
04	اختبار مصفوفات رافن	144
05	ملحق الإحصاء	146

مقدمة

تُعد الإعاقة الذهنية من الحالات النمائية المعقدة التي تؤثر بشكل جوهري على كفاءة الأداء الفكري والسلوك التكيفي للفرد، مما ينعكس على قدرته على التفاعل والتواصل مع محيطه الاجتماعي ؛ وفي هذا التفاوت الإنساني تتجلى الرحمة الربانية التي راعت حدود هذه الطاقات البشرية وقدراتها الإدراكية، مصداقاً لقوله تعالى: {لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا} (البقرة؛ 286)، حيث يظل وسع الفرد ومستوى نموه المعرفي هو المقياس الأساسي لتفاعله وتكيفه مع متطلبات الحياة.

واختلفت آراء العلماء حول طرق تعليم وتعلم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فيرى البعض أن معدل نموهم وتعلمهم أقل من الطفل الطبيعي ويتطور بشكل تدريجي، بينما يرى فريق آخر من العلماء أنهم يجدون صعوبة في تعلم العمليات المركبة التي تحتاج لتفكير مجرد خاصة منها ما يحتاج لتوظيف مهارات معرفية وتنفيذية مثل حل المشكلات والتخطيط ما يتطلب مرونة ذهنية ومعرفية عالية تستوجب تحقيق تواصل لفظي وغير لفظي فعال ومتكيف مع الموقف ككل. (شيماء رفعت، 2019، ص. 62)

حيث يختلف التواصل في صورته وأساليبه بين أفراد ذوي الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة فيكون الكلام مضطرب أحيانا مما يؤثر في تفاعلهم مع غيرهم وهذا ما يؤدي الى قصور في التواصل اللفظي والغير لفظي

ولما كان التواصل بنوعيه (اللفظي وغير اللفظي) يتطلب وعياً ذاتياً وقدرة عالية على التكيف اللحظي مع المحاور والسياق، فإن أي خلل في الوظائف التنفيذية ينعكس سلباً على كفاءة العملية التواصلية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية. ويُقصد بالتواصل هنا: ذلك التبادل القسدي أو غير القسدي للمعلومات والرسائل اللغوية وغير اللغوية بين الأفراد والجماعات (جميل حمداوي، 2010)

وتعد الوظائف التنفيذية عنصر ضروريا لتحقيق تواصل فعال. من خلال تنمية المرونة المعرفية مما لفته انتباهنا بدراسة الدور الجوهري الذي تلعبه الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) في تغيير التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً وربط بين هذين المتغيرين يفتح آفاق جديدة في البحث فتواصل في جوهري عملية تتطلب درجة عالية من المرونة المعرفية ومن هنا

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتواصل اللفظي والغير لفظي.

وسنتطرق في دراستنا هذه إلى العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الطفل المعاق ذهنياً.

ومن أجل الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة المرجوة، قمنا بتقسيم الدراسة إلى جانبين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

الجانب النظري

حيث سنقوم بتقسيم الجانب النظري إلى ثلاث فصول:

الفصل الأول: سنتناول فيه الوظائف التنفيذية تعريفها، الناحية التشريحية للوظائف التنفيذية، خصائصها، مهامها، أنواعها (المرونة المعرفية)، أهميته، النماذج النظرية المفسرة لها، إضطراباتها، تقييمها.

الفصل الثاني: فتمحور حول مهارات التواصل اللفظي والغير لفظي مفهوم التواصل، مستويات التواصل، أنواع التواصل، مهارات التواصل، أنواع مهارات التواصل، خصائص مهارات التواصل لدى الطفل الطبيعي والطفل المعاق ذهنياً، العلاقة بين التواصل اللفظي والغير لفظي عند أطفال المعاقين ذهنياً، مشكلات التواصل اللفظي والغير لفظي عند أطفال المعاقين ذهنياً،

الفصل الثالث: فتناولنا فيه الإعاقة الذهنية تعاريفها، أعراضها، خصائصها، تصنيفاتها، أسبابها و معايير التشخيص حسب الدليل الإحصائي الخامس.

الجانب التطبيقي:

أما الجانب التطبيقي فقد قسمناه بدوره إلى فصلين:

الفصل الرابع: بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة حيث نعرض فيه الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، مكان إجراء الدراسة، مجتمع الدراسة وعينته بالإضافة لأدوات المستعملة في هذه الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل الخامس: تمثل في عرض ومناقشة النتائج، وفيه تم عرض، تحليل مناقشة وتفسير النتائج. ونختم دراستنا هذه بخاتمة تشمل توصيات وإقتراحات وأخيرا المراجع وملاحق.

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. التساؤل الرئيسي للدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. التعريف الاجرائي للمتغيرات الدراسة
7. الدراسات السابقة والتعليق عليها

1. إشكالية الدراسة :

تعد الإعاقة الذهنية من الاضطرابات التي تؤثر بشكل واضح في النمو العقلي واللغوي والتواصل للفرد، حيث يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الذهنية من قصور ملحوظ في اكتساب اللغة واستخدامها، ويتجلى ذلك في التأخر في نطق الأصوات والكلمات وتكوين الجمل والتعبير عن الأفكار والمشاعر، إضافة إلى ضعف القدرة على فهم الآخرين والتفاعل معهم. كما ترتبط الكفاءة اللغوية بمدى قدرة الفرد على توظيف عناصر اللغة بصورة متناسقة ومتكاملة تسمح له بالتعبير عن آرائه وأفكاره شفهيًا أو كتابيًا، ويُعتبر التعبير الشفهي مؤشرًا مهمًا على مستوى اكتساب اللغة ونموها (يوسف، 1997). وقد أشارت الدراسات إلى أن انخفاض مستوى الأداء العقلي لدى المعاق ذهنيًا ينعكس سلبًا على مختلف جوانب النمو، خاصة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي الضرورية لتحقيق التفاعل الاجتماعي والتوافق مع البيئة المحيطة، حيث تظهر لديهم مشكلات لغوية وتواصلية متعددة تتمثل في محدودية المفردات، وضعف التراكيب والقواعد اللغوية، والتأخر في الكلام، وصعوبات الفهم والتعبير، مما يؤثر على قدرتهم في التواصل الفعال مع الآخرين. (بسمه وحيد السيد، 2007، ص380؛ خولة يحيى، 2012، ص32)

وتناولت دراسته مانترز (Mentzer et، 2020) التي اكدت عن فعالية استخدام الصوتيات القائمة على الكمبيوتر المكثف في زيادة التواصل اللفظي لدى الاطفال الذين يعانون من متلازمة داون.

وللتعرف عن الوظائف التنفيذية التي تعتبر من القدرات العقلية المعقدة والتي تسمح للفرد بالتفاعل الذهني مع الافكار التفكير قبل التصرف مواجهة التحديات الجديدة والحفاظ على التركيز وتشمل (التخطيط والمرونة الذهنية) التي تعبر عن القدرة على تبديل الاستجابات والتكيف مع المواقف المختلفة (المرونة الذهنية) وفي حالة معاق ذهنيًا قد تتأثر هذه الوظائف مما ينعكس على مهارات التواصل اللفظي التي بدورها تعتمد على قدرات

المعرفية والتنظيمية مثل استخدام الذاكرة العاملة، التحويل الذهني بين المهام، وترتيب الأفكار اللغوية بشكل منطقي.

وهذا ما اكدته دراسة على أن المرونة المعرفية تعد إحدى مكونات الوظائف التنفيذية حسب ما أشار كل من Drayer (2008، Volkov) و (مصطفى، 2022) وأنها تقع على متصل يمثل الطرف الاول منه المرونة والطرف الثاني التصلب "الجمود" ومعنى ذلك ان التكيف الطفل يكون اسهل كلما كان مرنا لقدرته على التنقل بين الحواس المختلفة في أداء المهام اليومية.

كما أوضح (Canas ، 2005) و (مصطفى، 2022) أن الفرد المرن معرفيا إنما يتمتع بالقدر المرتفعه على معالجه التمثلات المعرفيه وكذلك القدره على نقل المعرفه المكتسبه من مواقف لآخر غير ان تلك المرونة المعرفيه لا تكون مجرد تغيير في السلوك حدث نتيجة موقف مشكل بل تظهر في سلوك الفرد كاملا ويصاحبها بعض العمليات المعرفيه مثل: الوعي، والتمثيل العقلي، وتوليد البدائل وتقييمها. كما انها تساعد في الربط بين المعلومات السابقه التي اكتسبها الطفل بالمعلومات الحاليه التي يرغب اكتسابها وعمل تمثيلات عقليه وكذلك المساعده في التحول بين الاستجابات وانتقائها تبعا للمواقف التي يتعرض لها الطفل.

وذكر (Hali، 2013) و (Wartz، 2014) أن الاطفال الذين يعانون من القصور في المرونة المعرفيه انما تقل لديهم فرص التعلم الجديده واكتساب الخبرات البيئيه اللازمه للتكيف والتوافق ،بما قد يعوق مستقبلا قدرتهم على انجاز المهام اللازمه للنمو وقد يشكل عائقا امام التفاعل بين الطفل والمحيطين به،لدرجه قد تصل الى تجنب الالهل له،ومع التقدم قد يتطور الامر ليصبح بمثابة مشكله بالنظام العصبي لهذا الطفل.

أجريت العديد من البحوث حول التعرف على طبيعة الوظائف التنفيذية لدى المعاقين عقليا فتوصل (Amado ، 2016) إلى ان المعاقين عقليا يعانون من قصور في الوظائف التنفيذية.

أما في دراسته باركي (Barkley) الى أن الإضطرابات اللغوية لدى الاطفال تنتج عن قصور في الوظائف التنفيذية حيث يحدث قصور في توظيف الدلالات اللفظية verbal mediations نحو الهدف مما ينتج عنه إضطراب في الأداء اللغوي للطفل.

كما توصل Schuiringa وآخرون (2017)، من خلال دراستهم للعلاقة بين الكف والمرونة التنفيذية ومعالجة المعلومات الاجتماعية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الذهنية من الدرجة الخفيفة إلى المتوسطة، إلى أن ضعف هذه الوظائف يؤدي إلى سوء تفسير المعلومات الاجتماعية، مما ينعكس في شكل خلل واضح في التفاعل الاجتماعي والتواصل. وبينت الدراسات أن تقييم الوظائف التنفيذية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى أن لديهم قصور واضح في الأداء الوظائف التنفيذية حيث سجلوا درجات منخفضة بشكل ملحوظ باختبارات الوظائف التنفيذية لدى الافراد ذوي الاعاقة العقلية.

من خلال هذه الدراسات وبالنظر إلى أن الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ترتبط بشكل وثيق بالقدرات المعرفية التي تشكل أساس العمليات اللغوية على طبيعة وفعالية التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية إلا أن الفجوة البحثية التي وقفت عليها الدراسة الحالية تكمن في ندرة البحوث التي تناولت هذين المتغيرين معاً في إطار تكاملي؛ حيث ركزت أغلب الأدبيات السابقة على المهارات اللغوية (اللفظية) بشكل منفصل، أو درست المرونة المعرفية وعلاقته بالسلوك التكيفي دون ربطه المباشر بأبعاد التواصل غير اللفظي (كالتفاعل البصري والإيماءات) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

بناءً على هذه الفجوة، جاءت دراستنا الحالية لتسد هذا النقص المعرفي بإستكشاف مدى قوة ودرجة هذه العلاقة وتأثيرها على التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى هذه الفئة بالتالي يمكن صياغة الإشكالية البحث كما يلي :

2. التساؤل الرئيسي للدراسة:

ما علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة؟

التساؤلات الفرعية:

- ما علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة؟
- ما علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة؟

3. فرضيات الدراسة (Research Hypotheses)

1.3. الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

2.3. الفرضيات الفرعية:

- ❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة
- ❖ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

4. أهداف الدراسة (Research Objectives)

1.4. الهدف الرئيسي للدراسة

تحديد علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

2.4. الأهداف الفرعية للدراسة

✓ تحديد علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

✓ تحديد علاقة الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) بالتواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

5. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في كونها تتناول وظيفة تنفيذية حيوية (المرونة المعرفية) وعلاقتها بمهارات التواصل الأساسية للاندماج الاجتماعي. ويمكن ذلك فيما يلي:

1.5. الأهمية النظرية :

- تبرز أهمية الدراسة في محاولة فهم الكيفية التي تؤثر بها الوظائف التنفيذية، وتحديداً المرونة المعرفية، كعملية عقلية عليا في توجيه وإنتاج مهارات التواصل بشقيه اللفظي وغير لفظي لدى فئة ذوي الإعاقة الذهنية.
- تكمن أهمية التواصل بنمطيه اللفظي وغير اللفظي في كونه الأداة الجوهرية لكسر العزلة الاجتماعية للطفل المعاق ذهنياً، والوسيلة الحيوية التي تمكنه من التعبير عن احتياجاته وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع محيطه.

2.5. الأهمية التطبيقية :

- تزويد المختصين والمربين في المراكز النفسية والبيداغوجية بنتائج ميدانية تساعد في فهم الصعوبات التواصلية لهذه الفئة. إبراز مدى استفادة الباحثين والمختصين من ملاحظات وتقارير أولياء الأمور كأداة تشخيصية مكملية للاختبارات المعرفية.
- تقديم مقترحات عملية تساهم في بناء برامج تدريبية تركز على تنمية "الليونة المعرفية" كوسيلة لتحسين التواصل لدى الطفل المعاق ذهنياً.
- توعية الأسر بأهمية مهارات التواصل غير اللفظي ودورها في تعزيز التفاعل الاجتماعي للطفل في بيئته اليومية.

6. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة :

1.6. الوظائف التنفيذية: المرونة المعرفية (Executive Functions: Cognitive Flexibility)

هي قدرة المعاق ذهنياً على التعامل مع المواقف والانتقال من موقف لآخر بفضل الليونة العصبية وقدرته على تحويل انتباهه وتغيير استراتيجيات التفكير لديه بناءً على تغيير القواعد أو المتطلبات الخارجية، والانتقال من قاعدة تصنيف إلى أخرى بسلاسة. تقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل المعاق ذهنياً درجة خفيفة في اختبار فرز البطاقات متعدد الأبعاد (DCCS) ، حيث تشير القدرة على الفرز الصحيح للبطاقات وفقاً للمعايير المتغيرة (اللون، الشكل) إلى مستوى المرونة المعرفية لديه.

2.6. التواصل اللفظي (Verbal Communication)

هو قدرة الطفل المعاق ذهنياً على استخدام الرموز الصوتية والكلمات والجمل للتعبير عن احتياجاته خلال الخطاب، وفهم الأوامر اللفظية والرسالة الموجهة إليه، والتفاعل اللفظي مع الآخرين والرد عليها .

تقاس في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في مقياس مهارات التواصل اللفظي من خلال ملاحظات واستجابات (الولي) على بنود المقياس (التردد، الطلب، التعليق و المحادثة) والتي تعكس حصيلة الطفل اللغوية وقدرته على التعبير والنطق والفهم اللفظي.

3.6. التواصل غير اللفظي (Non-Verbal Communication)

هو جملة من السلوكيات والإيماءات غير المنطوقة التي يستخدمها الطفل المعاق ذهنياً وعدم فهم الرسالة لإيصال رسائل معينة بطريقة غير لفظية ، وتشمل تعبيرات الوجه، لغة الجسد، الإشارة، والتواصل البصري.

يُقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في مقياس مهارات التواصل غير اللفظي الموجه للولي، حيث تقيم هذه الدرجة مدى فعالية الطفل في استخدام الوسائل غير اللغوية للتفاعل والتعبير عن مشاعره ورغباته.

6.4. الطفل المعاق ذهنياً:

هو الطفل الذي يقل أداءه العقلي العام عن متوسط الذكاء العادي بانحرافين معياريين (مما يعني حصوله على معدل ذكاء يبلغ 70 درجة أو أقل في مقاييس الذكاء المعتمدة مثل (مقياس وكسلر أو ستانفورد بينيه)، ويصاحب ذلك قصور واضح في اثنتين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي مثل: التواصل، الرعاية الذاتية، المهارات الاجتماعية، والتوجيه الذاتي)، وتظهر هذه الإعاقة خلال مراحل النمو (قبل سن الثامنة عشرة) مما يعيق قدرته على التعلم والتكيف مع متطلبات الحياة اليومية مقارنة بأقرانه العاديين

7. الدراسات السابقة والتعليق عليها :

يتبين من خلال القراءة التحليلية للدراسات السابقة وجود اهتمام علمي متزايد بالدور الذي تلعبه الوظائف التنفيذية ولاسيما المرونة المعرفية في التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى

الأفراد ذوي الاضطرابات النمائية والإعاقة الذهنية؛ حيث تقاطعت نتائج الأدبيات العربية والأجنبية .

1.7. الدراسات العربية:

✓ دراسة إبتسام الحسني (2020) :

بعنوان "الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالقدرة التواصلية عند الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد".

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين بعض الوظائف التنفيذية (كف الاستجابة، الذاكرة العاملة، المرونة الذهنية) ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (9 و13) سنة، تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد بدرجة خفيفة إلى متوسطة. واعتمدت الباحثة على أدوات خاصة لتقييم مهارات التواصل، بالإضافة إلى سبعة اختبارات نفسية عصبية لقياس الوظائف التنفيذية (مثل: اختبار ستروب، اختبار ذاكرة الأرقام، واختبار السيولة اللفظية). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوظائف التنفيذية (كف الاستجابة، الذاكرة العاملة، والمرونة الذهنية التلقائية) ومهارات التواصل، في حين لم تُسجَل علاقة دالة إحصائياً مع المرونة الذهنية الارتكاسية. وخلصت الدراسة إلى وجود ارتباط وثيق بين ضعف الوظائف التنفيذية والقصور الاتصالي لدى أطفال التوحد.

✓ دراسة الشرقاوي علي محمد (2018):

بعنوان "العلاقة بين الوظائف التنفيذية ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية".

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الوظائف التنفيذية (الكف، التخطيط، والمرونة الذهنية) وقدرتها التنبؤية بمدى تطور التواصل (اللفظي وغير اللفظي) لدى هذه الفئة. وتكونت عينة الدراسة من أطفال ذوي إعاقة ذهنية تتراوح أعمارهم بين (8-12) سنة. تم التقييم باستخدام

بطارية اختبارات لقياس الكف، التخطيط، والمرونة، ومقياس للتواصل اللفظي وغير اللفظي عبر الاستبيانات والملاحظة المباشرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوظائف التنفيذية ومهارات التواصل بنوعيتها، كما بينت أن أفراد العينة يمتلكون قدرة نسبية أفضل في وظيفة "الكف" مقارنة بباقي الوظائف، وأكدت النتائج أن تحسين الوظائف التنفيذية يسهم بشكل مباشر في تطوير مهارات التواصل لديهم.

✓ دراسة العجمي وعبد الله عيد جديع

بعنوان " الوظائف التنفيذية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحيدين في دولة الكويت".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحيدين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفل توحيدين الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم (6 - 12) سنة، الملتحقين في مدارس التوحد في دولة الكويت. وتم استخدام المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن في الدراسة، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة تقدير السلوك للوظائف التنفيذية، والذي يشكل ثمانية مكونات هي (المراقبة الذاكر العاملة، التخطيط الكف، التحكم الانفعالي التحويل المبادرة، تنظيم الأدوات)، ومقياس التفاعل الاجتماعي ويشمل أربع مهارات هي المشاركة الاجتماعية، التواصل الاجتماعي اتباع قواعد اجتماعية بسيطة والضبط الانفعالي الاجتماعي).

وأشارت نتائج الدراسة على أن هناك قصور في الوظائف التنفيذية لدى الأطفال التوحيدين المتمثلة في (المراقبة الذاكرة العاملة، التخطيط الكف، التحكم الانفعالي، التحويل، المبادرة، تنظيم الأدوات)، وتبين أن بعد المبادرة والمراقبة من أكثر الأبعاد قصورا في الوظائف التنفيذية أما أقلها قصورا فكان في بعد التحويل وتنظيم الأدوات، وكشفت النتائج أيضا على أن ليس هناك فروق دالة إحصائية في أبعاد الوظائف التنفيذية بين المرحلتين العمريتين (6-9) و (9-12) إلا في بعد التحويل الذي كان لصالح الأطفال التوحيدين من الفئة العمرية

(6-9) ،وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين أغلب مكونات الوظائف التنفيذية وأبعاد التفاعل الاجتماعي المتمثلة في المشاركة الاجتماعية التواصل الاجتماعي، إتباع قواعد إجتماعية بسيطة الضبط الإنفعالي الاجتماعي، ويمكن التنبؤ بمستوى التفاعل الاجتماعي من أبعاد الوظائف التنفيذية لدى الأطفال التوحديين.

✓ دراسة فاطمة على الرفاعي (2016)

بعنوان " برنامج لتحسين الوظائف التنفيذية ومهارات التواصل للأطفال الذاتويين". هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتحسين الوظائف التنفيذية ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال الذاتويين، وتكونت عينة الدراسة من (08) أطفال من ذوي اضطراب الذاتوية بدرجة بسيطة، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (6-8) سنوات ولا يوجد لديهم أي إعاقة أخرى.

وكانت الباحثة قد إستخدمت أدوات مقياس تقدير الوظائف التنفيذية لدى الأطفال الذاتويين، ومقياس تقدير مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي للأطفال الذاتويين، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية وجدوى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة لتحسن الوظائف التنفيذية، ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال الذاتويين.

✓ دراسة هويدي و الصاعدي (2016)

بعنوان " الفروق في إداء الوظائف التنفيذية بين الأطفال التوحديين ذوي ذهنيا بدرجة بسيطة في المملكة العربية السعودية. الأداء الوظيفي المرتفع والأطفال المعاقين" هدفت هذه الدراسة الى التعرف على الفروق في أداء الوظائف التنفيذية بين الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع وبين الأطفال المعاقين ذهنيا بدرجة بسيطة، كما تتطرق الدراسة إلى تحرى العلاقة بين أبعاد الوظائف (التخطيط، المرونة الذهنية، كف الإستجابة) ،وقد تكونت عينة الدراسة من الأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع المسجلين في المعاهد الإختصاصية ومراكز التوحد في المدينة وجدة وعددهم (15) طفلا

تراوحت اعمارهم بين (11-16 عاما)، وقد إستخدمت الدراسة أدوات استبيان مسح طيف التوحد والوظائف التنفيذية لجمع البيانات من افراد العينة الكلية، وتمت مقارنتها، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0,50) بين المجموعتين لصالح مجموعة الإعاقة الذهنية البسيطة على مقياس أداة "برج لندن" وأداة كروت "ويسكوسن" في حين أشارت الى وجود تلك الفروق الدالة إحصائية لصالح الأطفال التوحديين على مقياس أداة "ستروب" لتسمية الألوان، وأظهرت علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد الوظائف التنفيذية في إجابات كلتا المجموعتين، مؤكدة على أن الوظائف التنفيذية بناء متعدد الأبعاد مترابط المكونات مما يدعم نظرية " الوحدة والإنفصال " في بنيتها.

2.7. الدراسات الأجنبية:

✓ دراسة: (Willner, P., Bailey, R., Parry, R., & Dymond, S. 2010).

بعنوان "تقييم الوظائف التنفيذية لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الذهنية". استخدم الباحثون مقياس السلوك للتقييم الإيرادي للوظائف التنفيذية (BRIEF) ، والذي اشتمل على عدة أبعاد (ضبط الذات، التحكم العاطفي، التنظيم، التخطيط، والمرونة الذهنية). طُبق المقياس على عينة من الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية، وأظهرت النتائج أنهم يعانون من ضعف ملحوظ في عدة جوانب من الوظائف التنفيذية، لاسيما في أبعاد التخطيط والمرونة الذهنية، وأكد الباحثون أن هذه الصعوبات تؤثر سلباً على التكيف الاجتماعي والقدرات التواصلية.

✓ دراسة: (Rönnerberg, J., Danielsson, H., Henry, L., & Messer, D. 2012).

بعنوان " نقاط القوة والضعف في الأداء التنفيذي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية". شارك في الدراسة مجموعة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مقارنة بمجموعة من الأطفال العاديين (مجموعة ضابطة)، واستُخدمت اختبارات تقيس جوانب مختلفة من الوظائف التنفيذية (الكف، التخطيط، والمرونة الذهنية). أظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية لديهم ضعف ملحوظ في التخطيط والقدرة على التكيف الاجتماعي مقارنة بنظرائهم العاديين، أما

بالنسبة لمهارات كف الاستجابة، فقد أظهر بعضهم قدرة على التحكم في السلوكيات الاندفاعية في سياقات معينة، برغم أن الأداء الإجمالي ظل دون مستوى الأطفال العاديين.

✓ دراسة (Danielsson, H., Henry, L., Rönnberg, J., & Nilsson, L.G. 2010):

L.G. 2010):

هدفت هذه الدراسة الطولية (التي امتدت لـ 5 سنوات) إلى تقصي الفروق في أداء الوظائف التنفيذية بين الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية والأفراد العاديين. اشتملت العينة على مجموعتين: مجموعة من البالغين ذوي الإعاقة الذهنية قوامها (46) فرداً، ومجموعة ضابطة من البالغين العاديين قوامها (92) فرداً متطابقين معهم في الجنس والعمر الزمني (تراوحت الأعمار بين 35-80 سنة). استخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات رئيسية: اختبار برج هانوي (Tower of Hanoi) لقياس التخطيط، اختبار استدعاء الكلمات المحملة تنفيذياً (Executive-loaded Word Recall) لقياس الذاكرة العاملة، واختبار الطلاقة اللفظية لقياس القدرة على التوليد والطلاقة. وتوصلت النتائج إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية يعانون من صعوبات جوهرية في الوظائف التنفيذية المتعلقة بالذاكرة، الترميز، والمرونة (التنقل بين المهام)، حيث أظهروا ضعفاً كبيراً في اختبارات الطلاقة اللفظية والذاكرة العاملة مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار برج هانوي الخاص بالتخطيط، كما اتسم أداء الأفراد ذوي الإعاقة الذهنية بالثبات والاستقرار على مدى سنوات الدراسة الخمس.

✓ دراسة لورينيه (lowRene 2007)

بعنوان " إختبار العلاقة بين الوظائف التنفيذية والسلوك التكيفي في الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد".

هدفت إلى إختبار العلاقة الارتباطية بين القصور في الوظائف التنفيذية والسلوك التكيفي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، كما هدفت الدراسة إلى تحديد إذا ما كانت هذه الوظائف

المعرفية بمثابة الوسيط في مثل هذه العلاقة أملا، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (16) طفلا ممن لديهم اضطراب طيف التوحد والأخرى ضابطة وعددها (17) من الأطفال العاديين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور الوظائف التنفيذية وخاصة وظيفتي (المرونة المعرفية والتخطيط) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن قياس الوظائف التنفيذية والقدرات المعرفية اللفظية كانت هما الذين يتنبأ بالسلوك التكيفي لهؤلاء الأطفال وبدرجة دالة إحصائية.

كما كشفت نتائج الدراسة إلى أن المرونة المعرفية لم تكن ترتبط بدرجة ذات دلالة إحصائية بمهارات التكيف الحياتية، في حين إرتبطت قدرات التخطيط بالمهارات التكيفية الحياتية في بيئة هؤلاء الأطفال الذي يعيشون فيها، كما أشارت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التخطيط والسلوكيات التكيفية، كما تؤكد نتائج الدراسة على أن التخطيط هو المسئول عن جزء كبير من القدرة على التنوع في المهارات التكيفية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد.

✓ دراسة روب نيلسون ماثيوس (2011 Nelson Robb, Mathews)

بعنوان " اضطراب طيف التوحد، التفاعليين الأعراض والمهارات التنفيذية"

هدفت إلى تفسير العلاقة الارتباطية بين الخصائص المميزة والمحددة لاضطراب طيف التوحد، والتعبير عن هذه الخصائص في السلوك العام أو في مهارات الوظائف التنفيذية وقد اعتمدت الدراسة على استخدام تقارير للوالدين والمعلمين ممن يقدمون الرعاية لهؤلاء الأطفال، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن العلاقة الارتباطية بين نظام تقييم السلوك لهؤلاء الأطفال وذلك من خلال مقياس تقدير شدة اضطراب طيف التوحد (ASRS) باعتبارها لها القدرة على التنبؤ بموضوعات تتعلق بالمهارات التنفيذية كان بصورة عامة أقوى لدى المعلمين لهؤلاء الأطفال بدرجة أكبر عن والدي هؤلاء الأطفال.

✓ دراسة فنسيا فوجان (2018 vanes, M, , Vogan)

بعنوان " تنمية الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة في الأطفال والمراهقين ذوي اضطراب طيف التوحد".

هدفت للوصول إلى فهم أكبر عن القصور في أداء الوظائف التنفيذية (EF) لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مقارنة بالأطفال العاديين، وقد اعتمدت الدراسة على عمليات المعالجة للمعلومات العامة لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (7- 14 سنة) وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم قصور بنائي ووظيفي عصبي يكون مصاحب لأداء الوظائف التنفيذية خلال مرحلة الطفولة مما يجعل هؤلاء الأطفال عرضة للتعقيد الزائد في المتطلبات الأساسية داخل البيئة المحيطة بـ، كما أظهر الأطفال المصابون باضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (7 - 14 سنة) ضعف ملحوظا في الوظائف التنفيذية المرتبطة بالأعمال اليومية وذلك بحسب ما أقره أولياء الأمور إذا ما قورن بالأطفال العاديين ممن هم في نفس السن، وتؤكد نتائج هذه الدراسة على إعتبار أن التدخل لتحسين الوظائف التنفيذية بعد هدفا هاما للتدخل، مع هذا الإضطراب وكذا لمنع الأعراض المرضية وتعزيز الكفاءة الإجتماعية لدى هؤلاء الأطفال.

3.7.التعقيب العام على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من خلال استقراء الأدبيات والدراسات السابقة (العربية والأجنبية) وجود اهتمام بحثي متزايد بالوظائف التنفيذية باعتبارها الركيزة المعرفية الأساسية الموجهة للسلوك والتكيف، حيث التفت جلّ هذه الدراسات على إبراز مظاهر القصور في الأداء التنفيذي لدى الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدًا فئتي اضطراب طيف التوحد والإعاقة الذهنية. ورغم تنوع المناهج المستخدمة سابقاً بين المنهج الطولي، والمقارن، والتقويمي، إلا أن الدراسة الحالية تتقاطع مع التوجهات الارتباطية (كدراسة الشرقاوي، 2018؛ ودراسة الحسني، 2020) في تبني المنهج الوصفي الارتباطي كأداة علمية ومحك رئيسي للكشف عن طبيعة وحجم العلاقة التلازمية بين المتغيرات. وتكمن القيمة المضافة والدقة العلمية لبحثنا الحالي

في تجاوزه للعموميات؛ إذ لا يكتفي بدراسة الوظائف التنفيذية كمفهوم واسع، بل يسلط الضوء تحديداً على "المرونة المعرفية" كمحدد عصب-نفسي مستقل، ويفحص آثاره وعلاقته المباشرة بالتواصل اللفظي وغير اللفظي لدى فئة المعاقين ذهنياً. هذا التخصيص الدقيق في المتغيرات، مدعوماً بالمنهج الارتباطي، يتيح للدراسة الحالية الانتقال من مرحلة الوصف السلوكي العام إلى مرحلة الفهم المعمق لكيفية تأثير ونقص المرونة على الكفاءة الاتصالية واللغوية للحالات؛ مما يفتح آفاقاً جديدة في بناء الخطط العلاجية والأرطفونية مستقبلاً .

الفصل الثاني : الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)

الفصل الثاني : الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)

تمهيد

أولاً:الوظائف التنفيذية

1. تعريف الوظائف التنفيذية
2. الناحية التشريحية للوظائف التنفيذية
3. خصائص الوظائف التنفيذية
4. مهام وأهمية الوظائف التنفيذية
5. نماذج ووجهات نظر المفسرة للوظائف التنفيذية
6. تقييم الوظائف التنفيذية

ثانياً :المرونة المعرفية

1. تعريف مرونة المعرفية
2. ابعاد المرونة المعرفية
3. اهمية المرونة المعرفية
4. نظريات ونماذج المفسرة للمرونة المعرفية
5. اضطرابات المرونة المعرفية

تمهيد:

تعتبر الوظائف التنفيذية من أهم الوظائف التي يتم دراستها في علم النفس العصبي فهي دراسة العلاقة بين الدماغ والسلوك بمعناه الواسع حيث تعتبر من أكثر الوظائف تعقيدا وتكاملا، وفي كثير من الأحيان يجد الفرد نفسه أمام ظروف بيئية تفرض عليه تعديل سلوك هو تغيير مجرى أفكاره وأفعاله وفق مطالب الموقف وهو ما يسمى بالليونة العصبية التي تساعد الفرد على التكيف مع صعوبات الحياة، وانتقاء السلوكات الحركية والذهنية المناسبة وتفاذي السلوكات غير الملائمة التي تؤمنها لهما يسمى بالمراقبة الكفية التي تسمح له بأخذ القرارات المناسبة وبناء إستراتيجيات فهما من بين الوظائف التنفيذية التي أعطاهما الباحثون أهمية كبيرة لإعتبارهما القدرتان اللتان تسمحان بتقليل البؤرة الإنتباهية من صنف معين إلى اخر من المنبهات في عملية تحويل التنظيم الإدراكي وفي مسار الفكر أو السلوك الساري لمواجهة الحاجات المتغيرة للحظة معينة وذلك ما سنشرحه بالتفصيل من خلال هذا الفصل.

أولا الوظائف التنفيذية

1. تعريف الوظائف التنفيذية

يوجد العديد من التعريفات ومن بينها: إرتبط مصطلح الوظائف التنفيذية بأعمال الباحث (Luria) ما بين 1950 - 1970 .

تشير في علم النفس العصبي إلى الوظائف التوجيهية (Fonction de direction) والتي تسمح بتنفيذ مهمة ما، والتعريف بالهدف أو الغايات المرجو بلوغها والإستراتيجيات المناسبة من خلال مراقبة سيرها ونتائجها وهي تتعلق بالوظائف العليا (وظائف المراقبة) التي تتدخل في العديد من أشكال التنشيط المعرفي. (جعفر شريف، 2010، ص. 42)

عرفها (Anderson) سنة 1998 على أنها تلك المهارات الضرورية والمطلوبة للقيام بأي سلوك غرضي وله هدف محدد. (عبد القوي، 2011، ص. 277)

عرفها (Miyake وزملائه 2000) في قوله الوظائف التنفيذية تشير إلى آليات رقابة وضبط تعمل على تعديل أداء مختلف العمليات المعرفية الفرعية وبالتالي تنظيم ديناميكية السلوك البشري. (Royall et al, 2002, P. 53)

وفي سياق آخر الوظائف التنفيذية هي القدرات التي تسمح بإنشاء نماذج جديدة للسلوك وأشكال جديدة للتفكير، هذه القدرات حسب (Manning) تستخدم في وضعيات غير معروفة سابقا وفي وضعيات تكون فيها السلوكيات والأفكار المخزنة لدى الفرد غير نافعة أو غير ملائمة، في هذا السياق تظهر الوظائف التنفيذية كقدرات تكيفية بدرجات عالية. (Manning, 2008, P.189)

يرى (Meulemans) أن مفهوم الوظائف التنفيذية يعبر عن أحد المستويات الأكثر تعقيداً والأكثر اندماجاً ليس فقط في الوظائف المعرفية، إنما كذلك في الوظائف النفسية بشكل عام. (مجاهد، 2009، ص. 09)

كما عرفت على أنها مجموع السيوررات التي تلعب دور هام في تسهيل تكيف الفرد مع التغيرات المفاجئة في المحيط الخارجي وخاصة في المواقف الجديدة، فهي مجموعة من

العمليات العقلية المعقدة التي تشترك في تنظيم ومراقبة السلوك بحيث تسمح للفرد القيام بأفعال موجهة نحو هدف .

عرفها (welsh) على أنها الإحتفاظ بتوجه ملائم لحل المشكلات بغرض تحديد هدف مستقبلي، علأن يسمح هذا التوجه بالتخطيط الإستراتيجية وضبط الإنفعالات والبحث المنظم ومرونة التفكير وتغيير الأفعال.(عبدالودود، 2016، ص. 14)

من خلال هذه التعاريف اتفق الباحثين على ان الوظائف التنفيذية هي العمليات العقلية العليا وترتبط دائما بوجود هدف يسعى الفرد لتحقيقه وهي أداة لتكيف والية راقبة وضبط تعمل كمدير للعمليات المعرفية .

كما اختلف الباحثون في تعريفها حيث ركز (لوريا) على الجانب العصبي والوظائف التوجيهية للدماغ وركز (ANDRSON) على الجانب السلوكي وذهب (MEULEMANS) على اعتبارها مفهوما نفسيا شاملا يتجاوز الجانب المعرفي بينما حصرها (MIYAKE) في كونها اليات ضبط للعمليات المعرفية وركز (MANNING) على قدرة الابتكار وانشاء نماذج سلوكية جديدة وركزت (WELSH) على الاستمرارية والاحتفاظ بالتوجه المولائم

ومن خلال ما سبق يمكن القول أن الوظائف التنفيذية ترتبط بالقدرات الضرورية للشخص من أجل التكيف مع الوضعيات الجديدة و التي ليس لها حلول مسبقة .

2. الناحية التشريحية للوظائف التنفيذية:

يلعب الفص الجبهي من خلال اتصاله بالمناطق تحت القشرية دورا رئيسيا في الوظائف التنفيذية، اذا ما اضطرت الدوائر الواصلة بين هذه المناطق تضطرب هذه الوظائف، وتمثل هذه المناطق أكثر و المناطق تأثيرا في الوظائف التنفيذية:

- المنطقة الخلفية والأمامية الجانبية.
- المنطقة العلوية والسفلية الجانبية.
- المنطقة العلوية السفلية من الجانب الداخلي مع التلفيف الحزامي.

تشير إلى وجود جهاز انتباه أمامي و يركز هذا الجهاز على أهمية الفص الأمامي والمناطق الأمامية من الدماغ في عملية الإنتباه.

أما الوظائف التنفيذية والتي هي من وظائف الفص الأمامي للدماغ فتشمل أربعة مكونات هي: تشكيل أو بناء الهدف، التخطيط، تنفيذ الخطط، الموجهة نحو الهدف والأداء الفعال و من أكثر مناطق الفص الأمامي أهمية هي القشرة ما قبل الأمامية .

ويضع "ستص" و"بنسون" على رأس تنظيمهم للوظائف التنفيذية القدرة على إدارة وضبط مراقبة الذات وتنظيم السلوك و تعديله، بمعنى آخر نقوم بمراقبة سلوكنا وملاحظته ومن ثم تعديله حسب ما تمليه الظروف وهذا يشمل ضبط ومراقبة الحالة الداخلية وضبط مراقبة الإستجابة بالنسبة للتغذية الراجعة الخارجية. (الشقيرات، 2005، ص. 200).

نستخلص مما سبق ان الوظائف التنفيذية تتمحور حول الفص الجبهي واتصالاته حيث تعد القشرة ما قبل الأمامية بمثابة "المايسترو" المحرك للسلوك الهادف، حيث تدير دورة متكاملة تبدأ من التخطيط وتنتهي بالتنفيذ الفعال. ووفقاً لنموذج "ستص وبنسون"، تكمن قوتها في الضبط الذاتي ومراقبة الأداء، مما يمنح الإنسان المرونة الكافية لتعديل سلوكه وتطويره بناءً على التغذية الراجعة والظروف المحيطة

3. خصائص الوظائف التنفيذية :

في محاولة جديدة لمعرفة خصائص الجهاز التنفيذي قام رابي Ralbit في 1997 بإستنتاج عدة خصائص تتدخل عادة في العمليات التنفيذية وهي:

الخاصية الأولى: هي الحادثة، فالمراقبة التنفيذية ضرورية للقيام بمهام جديدة التي تستلزم :

- تكوين الهدف.
- التخطيط واختيار مختلف السلوكيات اللازمة للوصول للهدف.
- مقارنة الإستراتيجيات من حيث إحتمال نجاحها وفعاليتها في إستكمال الهدف.
- مراقبة الخطة المنتقاة والإشراف عليها لغاية تنفيذها النهائي.

الخاصية الثانية:

تقوم على وجود مراقبة تنفيذية تتدخل في البحث الحر (الشعوري) للمعلومات في الذاكرة، هذه الخاصية تقترح الفصل ما بين الإسترجاع اللاتنفيذي (الأوتوماتيكي) للمعلومات في الذاكرة طويلة المدى وما بين البحث الفعال والمخطط للمعلومات، أي أنها تتدخل كلها لربط الفعل بمراقبة خاصة لمنابع الإنتباه لغاية المرور من أداء سلوكي ما إلى آخر حسب متطلبات المحيط، من جهة أخرى المراقبة التنفيذية ضرورية لمنع إنتاج إجابات غير ضرورية في مجال ما، كما تعتبر ضرورية أيضا للتنسيق بين مهمتين من خلال تنفيذهما التلقائي وتعمل على التعرف وتصحيح الأخطاء .

تشارك المراقبة التنفيذية في الإنتباه من خلال مراقبته لمراحل طويلة ما يسمح بمراقبة سير عدة مراحل متسلسلة من السلوك، بالإضافة إلى أن المسارات التنفيذية وعلى عكس السلوك الغير تنفيذي قابلة للإكتشاف من قبل الوعي. (جعفر شريف، 2010، ص. 26)

4. مهام وأهمية الوظائف التنفيذية :

1.4. مهام الوظائف التنفيذية :

تضم الوظائف التنفيذية مفاهيم مختلفة مثل الإشراف الإنتباهي والمرونة والكبح والتخطيط، الذاكرة العاملة وحل المشكلات، التفكير المجرد والتقدير المعرفي وهناك أيضا البرمجة و المراقبة بالإضافة إلى البدء أو المباشرة بالسلوك .

لقد اقترح سبيتز (Speltes) وآخرون سنة 1999 (مهمتين تقيسان الوظائف التنفيذية وهما التخطيط الحركي والطلاقة (السيولة) اللفظية.

في عام 1997 اقترح رابيت (Rabbitt) ثمانية معايير يلجأ إلى إستخدامها في حالات معينة: فهي سيرورات تتدرج تحت الوظائف التنفيذية.

- حادثة الوضعيات.

- البحث النشط والتخطيط للمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

- الإشراف الإنتباهي (الانتقال من سلوك إلى آخر حسب متطلبات المحيط).

- كبح الإستجابات الغير مناسبة.
- التنسيق للتنفيذ (لتحقيق مهمتين في آن واحد).
- الكشف عن الأخطاء وأيضا تصحيحها بتطبيق تغيرات على المخطط الحالي.
- الإنتباه المدعم (المركز).
- النفاذ (الوصول إلى الوعي).

هذه المعايير المقترحة من طرف "رابيت" تركز على محاولة تقسيم الوظائف التنفيذية إلى قائمة للمكونات التنفيذية، فالوظائف التنفيذية هي وظائف عالية المستوى تدمج وظائف أخرى مثل الإنتباه والذاكرة. (الشقيرات، 2005، ص.ص 213 - 214)

من خلال هذه الخصائص تتمثل وظيفة الجهاز التنفيذي في الإدارة الواعية للمهام الجديدة عبر التخطيط والمراقبة، والتحكم الفعّال في استرجاع المعلومات وتنسيق الانتباه لضمان مرونة السلوك وتصحيح الأخطاء.

2.4. أهمية الوظائف التنفيذية :

تتكون الوظائف التنفيذية من القدرات التي تمكن الفرد من الإنخراط في سلوك مستقل غرضي يخدم الذات بنجاح، و ما دامت هذه الوظائف سليمة فيمكن للفرد أن يصمد في حالة ما أن يفقد عددا من الوظائف المعرفية الأخرى ويمكنه الإحتفاظ باستقلاليته وإنتاجيته البناءة، لكن إذا أصيبت الوظائف التنفيذية بالخلل فإنه يعجز عن رعاية ذاته بصورة مقبولة أو يعجز عن أداء أعمال مفيدة من تلقاء نفسه أو أن يحتفظ بعلاقات إجتماعية عادية بصرف النظر عن مدى سلامة قدراته المعرفية، و يغلب أن يتضمن الخلل في الوظائف المعرفية مجالات معينة محددة ، بينما يكون الخلل في الوظائف التنفيذية عاما يؤثر في كل جوانب السلوك .

فهذه الوظائف تشمل عمليات مختلفة مثل إختيار الهدف والتخطيط والمراقبة والتعاقب وعمليات أخرى تسمح للفرد بفرض التنظيم والتخطيط على بيئته، وعلى هذا الأساس عندما يواجه الفرد مهمة جديدة للمرة الأولى يقوم بالتحليل المبدئي لها كخطوة أولى وذلك للتعرف

على الأهداف الأساسية والفرعية التي يجب إنجازها، بعد ذلك يتم ترتيب هذه الأهداف في مدرج لتكوين خطة إستراتيجية للأداء بغرض كف أي استجابة آلية غير مناسبة للأفكار والأفعال، كما يجب تقييم الأداء للسماح بالقيام بأي تعديلات في الخطط الموضوعة مع مراجعة ترتيب الأهداف عند الضرورة، وتعتمد هذه الجوانب المختلفة للوظيفة التنفيذية على بعضها البعض بشكل متداخل وعليه يقلل التخطيط الإستراتيجي الجيد من فعالية التداخل المشوش.

وبالتالي تساعد هذه الوظائف الفرد على اكتساب المرونة المطلوبة للأداء وذلك من خلال كف التمثيلات غير ملائمة وإستبدالها بالملائم منها في ظل التغيرات المختلفة التي قد تطرأ على الظروف المحيطة به، وفي ظل نتائج السلوك الذي يقوم به.

وفيما يلي محاولة لحصر أهميتها:

- تعمل الوظيفة التنفيذية كضابط عام وجهاز تنظيمي كما أنها تعتبر مسؤولة عن التحكم المعرفي وتنظيم السلوك والأفكار وذلك لبدأ ومراقبة و إنهاء نشاط ما. وأحد خواصها المنطقية أنها قادرة على كف وإستبدال الإستجابة الآلية والمعتادة بأخرى مناسبة للمهمة وأن يكون الفرد على وعي بهذا النشاط لذلك فهي مهمة في نشاطات الحياة اليومية.
- تسمح هذه الوظيفة بمقارنة الأهداف والحصول على نتائج وذلك من خلال أساليب المراقبة الذاتية للنشاط المعقد الموجه نحو الهدف، وعليه تتوفر لدى الفرد قدرة من الضبط التنفيذي الذي يسمح له بتقييم نتائج النشاطات الحالية وذلك حتى يكون للتنظيم الفعال تأثيره كما يسمح هذا الضبط بالتعامل مع المهام الجديدة التي تتطلب منا تشكيل الهدف والتخطيط والإختيار من بين بدائل مختلفة لسلسلة من السلوك للوصول للهدف.
- تساهم هذه الوظيفة في إكساب الفرد مرونة في الأداء، وذلك من خلال منع الإستجابة غير مناسبة للسياق كذلك تكمن أهميتها في مراقبة الأداء وذلك لتحديد وتصحيح الأخطاء وتغيير الخطط الغير ناجحة.

- تعتبر هذه الوظائف مسؤولة عن التحكم المعرفي وتنظيم السلوك والأفكار.(عبد الودود، 2010، ص. 09)

نستنتج أن للوظائف التنفيذية أهمية جوهرية تلعب دوراً أساسياً في تنظيم السلوك والتفكير، مما يساعد الفرد على التكيف وتحقيق الاستقلالية في حياته اليومية.

5. نماذج ووجهات نظر مفسرة للوظائف التنفيذية:

اختلفت النماذج المفسرة لهذه الوظائف غير أن كلها سعت إلى إيجاد تفسير معرفي ونفس عصبي لها، نذكر منها ما يلي:

أ. نموذج لوريا:

هذا التفسير تفسيري تشريحي عصبي فهو قائم على نتائج الفحوصات العصبية والأبحاث التشريحية التي قام بها منذ بداية أعماله .

يعتمد لوريا في نموذجهِ على ثلاثة مناطق وهي: المناطق الحركية والظهرية الجانبية والمنتصف قاعدية، ويعتبر أن وظيفة المناطق الحركية هي العمل والحرص على التنظيم الديناميكي للحركة.

إن إصابة هذه المنطقة لا تؤثر على بناء النشاط الحركي ولا على العاطفة فلا يظهر هنا سوى ديناميكية السلوك التي يطغى عليها نوع من الحيرة و الإعتماد على استجابات غير نافعة وأخطاء تصحح تلقائياً، والمصاب هنا يدرك هذه الصعوبات ويعبر عنها، ما يعتبر مساعدة كبيرة للوسط الطبي.

أما المنطقة الظهرية الجانبية فهي ترتبط بالمنطقة البدائية للقشرة الجانبية التي تتصل فيها القشرة اللبية بالمعلومات الآتية من المناطق الخلفية وهو المكان الذي تتقابل فيه المعلومات القادمة من العالم الداخلي مع تلك القادمة من الخارج، حسب لوريا من هذه المقابلة ينتج قرار القيام بالفعل التخطيط له ومراقبته.

إن إضطراب أو إصابة المنطقة الظهرية الجانبية تحدث نقص في النشاط لكل الأفعال التي تتطلب التخطيط وبناء الخطاب في المهام المعرفية المعقدة (حل المشكلات) في حين

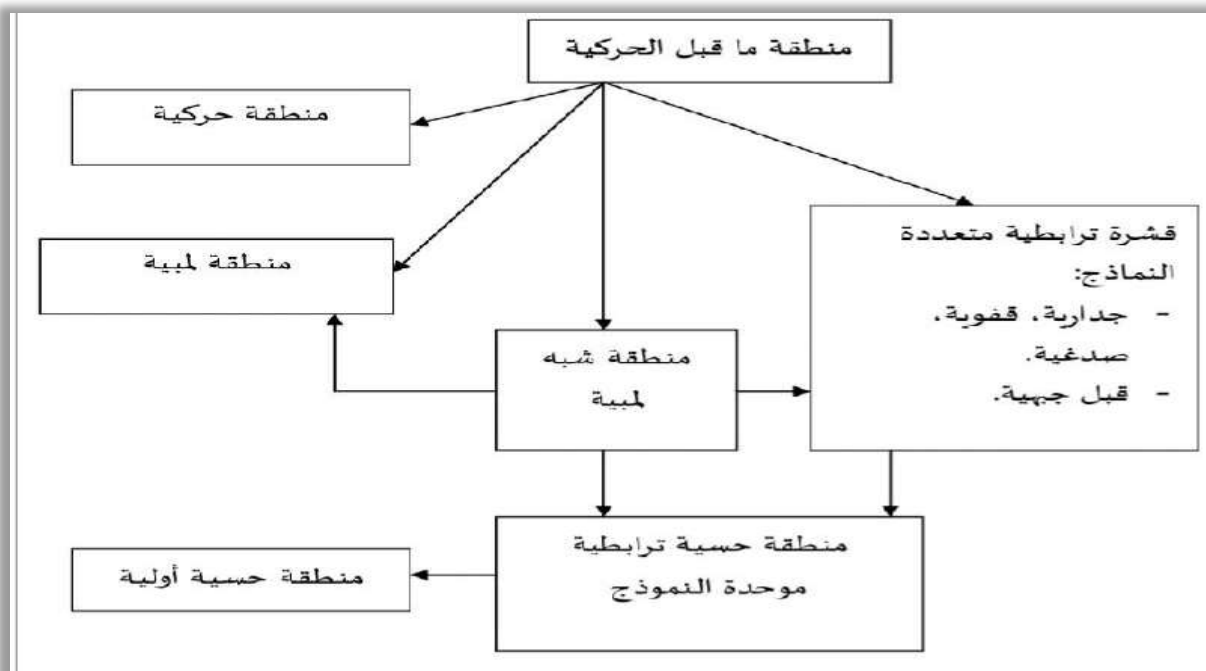
أن النشاطات القاعدية لا تصاب كشرح الكلمات والحساب.

بالنسبة للمنطقة المتوسطة القاعدية فهي ترتبط بالتنظيمات السفلية الداخلية للفصوص الجبهية التي تشترك معها القشرة المحجوبة واللحمية، لهذه المنطقة وظيفتين وهما الحفاظ على النشاط المنشط لهذه المناطق وجمع المعلومات القادمة من المحيط الداخلي.

إصابة هذه المنطقة تحدث عرضين رئيسيين هما: اضطراب النشاط الذي يترجم بنقص في الإنتقاء، أما العرض الثاني فيظهر أثناء القيام بالبرمجة حيث أنه من الضروري كف المنبهات الغير كافية أو الغير ضرورية للقيام بالفعل المنجز، فنجد أن المصاب بإمكانه بناء الحركات بصفة جيدة والاضطراب يظهر في اضطراب التنفيذ وهذا لتدخل نشاطات دخيلة، فأتثناء القيام بالفعل يتعرق الأداء بسبب المنبهات الخارجية أو التصورات الداخلية التي ليس لها علاقة بالفعل المنجز .

الإصابات تحدث اضطراب في الكف مرتبط بالإستجابات الموجهة و الذي يكون سبب في عدم القدرة على إنتقاء المعلومات الغير ضرورية، وقد تصيب الإضطرابات مجمل الوظائف التنفيذية. (Chevallir, 2013, P.80).

شكل رقم (01): نموذج لوريا (1967). (رحالي، 2018، ص102).



ب. نموذج نورمان وشاليس (Le modèle de norman et challice):

إستمد هذا النموذج جذوره من أعمال لوريا والأبحاث التي أقيمت حول الذكاء الإصطناعي، أن العمل الرئيسي "لنورمان" و"شاليس" لا يعتمد فقط على نماذج معالجة المعلومات لدى المصابين بإضطراب الفصوص الجبهية الذين يعانون من إضطراب في السلوك، بل يبحث أيضا على دور الإنتباه في القيام بالفعل مادام كل شخص قادر على القيام بسلسلة من الأفعال دون أن يهتم أو يركز، في حين أن مراقبة الإنتباه ضرورية في الأفعال التي تتطلب كف السلوك المسيطر أو التخطيط .

ومن أجل فهم هذا النموذج يجب التعرف على الأسس التي يقوم عليها وهي ثلاثة:

❖ المخططات (Les schémas):

هي أساس النموذج وهي وحدات معرفية تقوم بمراقبة خطوات الفعل أو التفكير المتعلم (كقيادة السيارة) وتعتمد على أسس حسية وهرمية في المخطط الرئيسي أو المخططات العليا، وبصفة مبسطة فإن المخطط العالي

المستوى يرتبط الأفعال التي نقوم بها عند اقترابنا من أضواء السير أثناء القيادة .

عند عمل المخطط العالي كل المخططات الأدنى مستوى المرتبطة به تنشط أيضا مع بقائها إحتياطية للدخول في العمل إذا استلزم الأمر.

تنشط المخططات يكون سواء من خلال المعلومات المدركة من المحيط الخارجي أو منبهات المحيط أو من خلال معلومات آتية من المحيط الداخلي سواء من الفرد ذاته أو من المخططات الأخرى.

بداية عمل أي مخطط تحدث بصفة أوتوماتيكية وذلك من خلال الدرجة المحددة للعلاقة ما بين الإثارة والكف، إذا ما نبه المخطط فإنه يبقى للعمل حتى ولو نقصت درجة نشاطه، في المقابل فهو يتوقف عن العمل إذا ما تحقق الهدف من النشاط أو كف هذا الأخير بواسطة المخططات المنافسة أو سيرورات المراقبة العليا.

❖ سير الإشكاليات (Le gestionnaire des conflits):

يشرف مسير الإشكاليات على التنسيق ما بين المخططات الأكثر أهمية، بالنسبة للهدف، وظيفته تسمح بتسيير المنافسة ما بين المخططات المختلفة المنشطة جزئيا لفائدة ميكانيزم ضمانات الكف الذي لا يسمح بإستخدام مخططين تتطلب نفس الموارد بصفة تلقائية.

❖ نظام المشرف الإنتباهي (Le système de supervision attentionnelle):

يتدخل النظام في خمسة أنواع لوضعيات مختلفة تماما :

- الوضعيات التي تتطلب تخطيط و/أو إتخاذ القرار،
- الوضعيات التي تتطلب تصحيح أخطاء
- الوضعيات الجديدة التي تتطلب مهارات جديدة،
- الوضعيات الخطيرة وصعبة التقنيات،
- الوضعيات التي تتطلب كف الإجابات المتداخلة.

إن نظام المشرف الإنتباهي يتدخل في حالة ما إذا أن إجراءات بداية العمل الأوتوماتيكية للمخططات تكون غير كافية للوصول للهدف، وذلك من خلال زيارة التنشيط أو الكف الإضافيتين للمخططات، فوظيفته إذن هي تعديل عمل مسير الإشكاليات، من خلال إستدخال مرونة كبيرة التي تسمح الدخول الى تصور المحيط ، أوسجل المخططات العالية المستوى.

تشكل هذه الأسس الثلاثة أساس نموذج "نورمان" و"شاليس" كما أشرنا سابقا، وهي تعمل بتناسق وإذا ما رجعنا إلى أعمال "شاليس" و"بورجس" (Burgess) ، نجد أنهما قد إقترحا وتكامل فيما بينها، تقسيم الجهاز المراقبة المعرفي (Système de control cognitif)، يضم ثلاثة مراحل مقسمة هي الأخرى إلى ثمانية سيرورات.

- المرحلة الأولى:

ترتبط ببناء المخططات مؤقت للفعل، فإما أن هذا الإجراء الجديد يكون تلقائي، كرد فعل للشعور بعدم الرضى الناتج عن الوسائل المستعملة، بالنسبة لمستوى الطموح المراد الوصول إليه.

في هذه الحالة فإن المسلك (1) هو الذي ينشط العمليات (6) و(4)، كما قد تنتج هذه المرحلة من خلال حل الإشكاليات، بما في ذلك المهام التي لا ترتبط بها بصفة واضحة، في هذه الحالة فإن المسلك (2) هو الذي ينشط العمليات (6) و(5)، المسلك (3) يعتمد على عمليتين أولاهما العملية (7) وهي تسمح ببناءات وتكوينات قصدية، أي تحضير مخططات للفعل يمكن إستعمالها لاحقاً.

يركز هذا النموذج على بناء المسجلات التي تعمل على توجيه النشاط في الوقت المناسب ثانيها العملية (8) يسمح بإسترداد ما فقد في ذاكرة الأحداث (Mémoire épisodique) والمعلومات المرتبطة بالتجارب السابقة التي من شأنها تنشيط الفعل قيد الإنجاز.

- المرحلة الثانية:

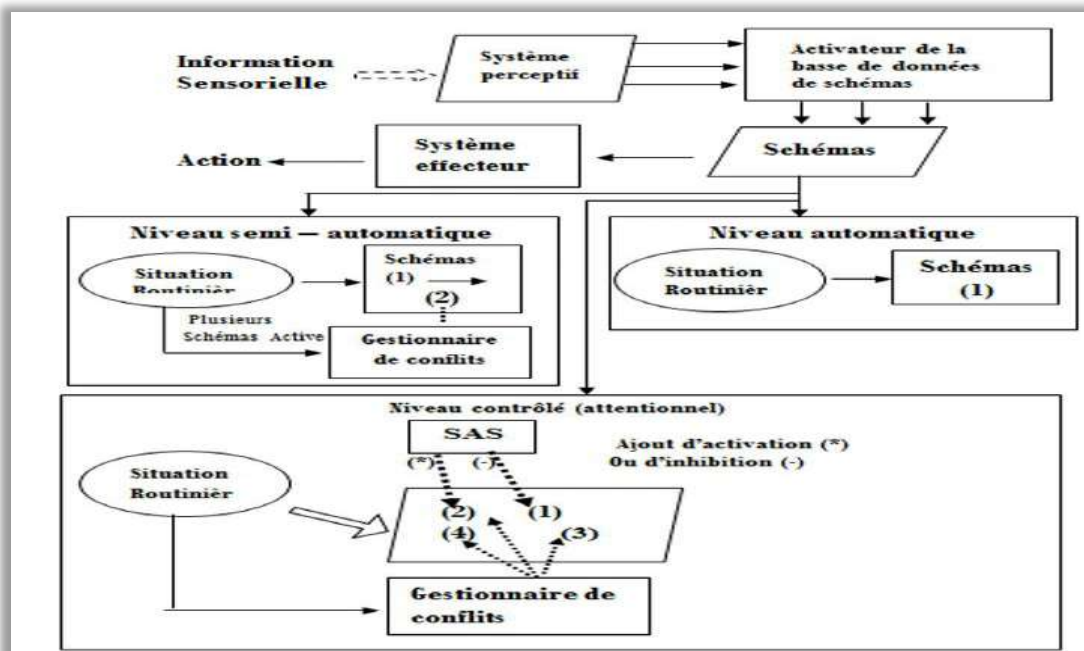
يتم فيها إستخدام المخطط المؤقت للفعل بفضل العمليات الثمانية، وهي تتطلب تدخل الذاكرة العاملة لحفظ مخططها الجديد.

- المرحلة الثالثة:

تسمح بتقييم المخطط المنجز بفضل العمليات السابقة، وظيفته ضبط الأخطاء الإجرائية والعمليات التي تقود إلى رفض أو تعديل المخطط وقت إستعماله . لكن يرى "شاليس" و"بورجر" أن هذا التقسيم هو نظري محض يحتاج إلى دراسات توضيحية، وقد وضعوا لهذا الغرض خمسة مراحل لعمليات الإشراف، حيث أن الإضطرابات الجبهية تكون ناتجة عن وجود إضطرابات يمس واحدة من هذه المراحل:

- وضع خطة.
 - وضع خطة أولية لإنجاز الفعل.
 - خلق مسجلات (Marqueurs): فالمسجل هو كرسالة يجب أن تبين أن سلوك أو حدث مستقبلي لا يجب أن يحل كروتين، لكن يجب أن يدرك على أنه مهم.
 - يبدأ عمل المسجلات بوجود حدث جسدي أو عقلي: فإذا ظهر السلوك أو الحدث المرتبط بالمسجل
 - في وضعية ما، ينشط المسجل ويحدث كف لنشاط الفعل قيد الإنجاز ويضع الفعل المناسب في نشاط.
 - عمليات تقييم المخطط وميكانيزمات التصحيح قيد الإنجاز.
- إن مختلف هذه الأنظمة والتقسيمات كما ذكرنا تشكل وحدة التفسير العصبي للوظائف التنفيذية لدى مجموعة لندن ويعد نظام المشرف الانتباهي هو المايسترو فيها حيث أنه يتحكم في كل المراحل المكونة للوظائف التنفيذية.
- وكما قام نموذج "تورمان" و"شاليس" على أعمال "لوريا"، قامت نماذج أخرى على معطيات هذا النموذج، لكن حاول أصحابها أن يكونوا أكثر دقة كما هو الحال مع "مياكي". (نشوة، دن، ص. 124)

شكل رقم (02): يبين التصور المبسط لنموذج المراقبة الانتباهي "تورمان وشاليس" 1986. (عامر، 2014، ص 56)



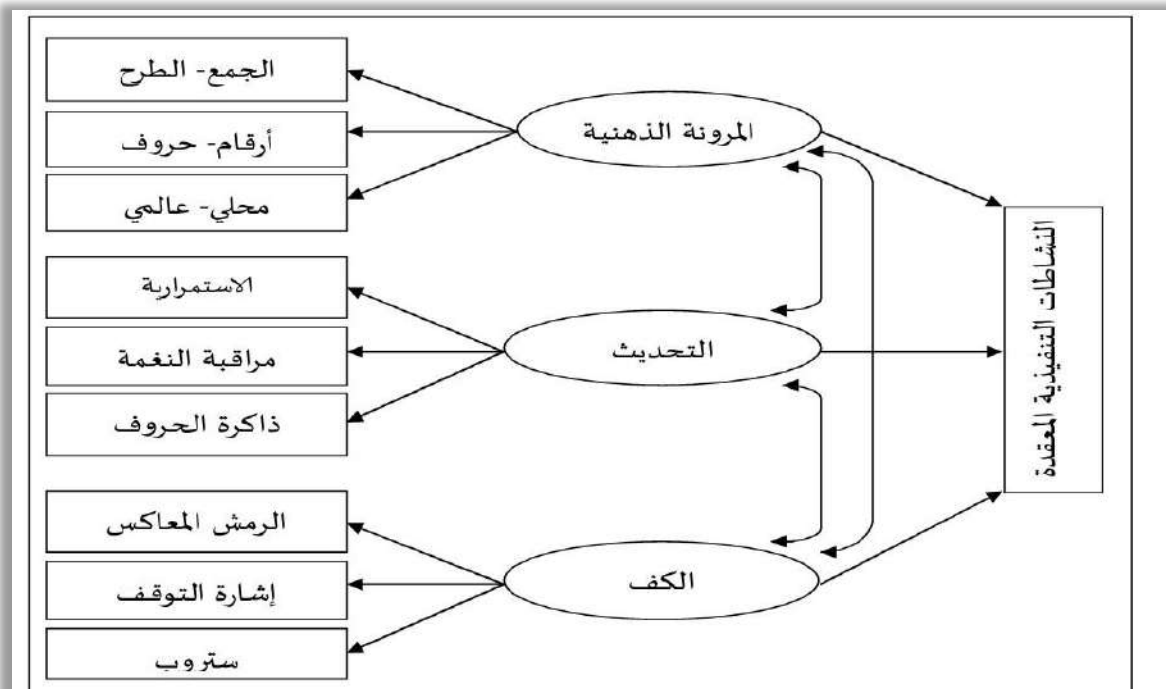
ت. نموذج مياكي (Le modèle de miyake):

كما ذكرنا سابقا فإن أعمال مياكي بنيت على ما توصل إليه "نورمان" و"شاليس"، غير أنه عمل على إبراز نقاط أخرى لنظام المشرف الإنتباهي، حيث تقوم أعماله على الفصل بين عملياته.

هذا ما حاول الوصول إليه رفقة فريق عمله (2000) من خلال البحث على ما إذا أن الوظائف التنفيذية الأكثر تناولا تقوم على نفس الميكانيزم، وقد حاولوا التأكد من هذا من خلال العلاقة ما بين سيرورات المرونة الذهنية، كف الإجابات المسيطرة والمراقبة الدائمة . حيث تسمح المرونة الذهنية بالمرور الإرادي من سيرورة معرفية إلى أخرى، أما كف الإجابات فهو يعمل على إبعاد المعلومات الغير ضرورية .

توصل فريق العمل إلى أن هذه الوظائف الثلاثة هي في نفس الوقت متصلة ومنفصلة، ما يترجم وحدة وتنوع السيرورات التنفيذية، كما وضع "مياكي" وآخرون فرضيتين تفسيريتين: الأولى تقوم على أن الإختبارات كلها تتطلب الذاكرة العاملة، أما الثانية فتقوم على تدخل سيرورات الكف في معظم المهام التنفيذية. (جعفر شريف، 2010، ص.85)

شكل رقم (03) : يوضح نموذج مياك وفرقته (خمار، 2016، ص 14)



ث. معالجة المعلومات:

إن تعبير الفرد التلقائي لعملية الضبط أو تتابع عمليات الضبط كاستجابة مقبولة للتغير في الهدف وذلك في مهمة معالجة المعلومات، ويشمل ذلك ثلاثة مكونات لمرونة الإستجابة وهي:

- تحليل المهمة:

ذلك لتكبير المشكلة بمعنى فهم المعلومات الشفهية المقدمة في المهمة وكذلك التغيرات المحتملة وتغيراتها ومنطقيتها بالإضافة للنتائج المتوقعة.

- إستراتيجية أو خطة التحكم والسيطرة: وتشمل الآتي

- اختبار الأساليب المحتملة في حل المهام.
- مراجعة اختيار الأساليب واستخدامها مما يسمح بالتغير المستمر في عملية الإستجابة وذلك بهدف حل المهمة و تحقيق الهدف.

- إستراتيجية أو خطة المراقبة:

هي العملية التحليلية التي تنهض بتقييم فعالية هذه الأساليب المختارة، والتي تؤدي إلى استمرارية الأداء والتعديل أو الكف عند الانتقال إلى أسلوب آخر إذا تتطلب الوضع ذلك. (الشقيرات، 2010، ص. 26).

وفي الأخير تفيدنا هذه النماذج في تفسير فرضيات هذه الدراسة

6. تقييم الوظائف التنفيذية:

إن دراسة الوظائف التنفيذية سواء في مجال البحث العلمي أو التشخيص أو الكفاءة تتطلب إستعمال مجموعة من الإختبارات وضعت من أجل التوصل إلى طبيعة كل وظيفة من هذه الوظائف وفيما يلي أهم الإختبارات التي تقيس الوظائف التنفيذية .

ثانيا : المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility):

1. تعريف وظيفة المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility):

• لغة:

قال ابن فارس: مَزَنَ (الميم والراء والنون) أصل صحيح يدل على لين الشيء وسهولة. وجاء في لسان العرب: "مَزَنَ، يَمْرُنُ، مرانه ومرونة". وهو لين في صلابته، والمرانة هي: اللين. (ابن منظور، 1970، ص 288)

• إصطلاحا:

لقد تعددت التعريفات بالمرونة المعرفية، وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات: يعرف قاموس ويبستر (Webster Dictionary ، 2008) المرونة بأنها القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة والمتغيرة والمختلفة.

ويشير التعريف السيكلوجي للمرونة إلى أنها القدرة على تطبيق المهارات لحل المشكلات جديدة تختلف عن المشكلات التي تم التدريب عليها. (حلمي، 2014، ص 270) حيث عرف (Spiro،et .Al ، 1990) المرونة المعرفية بأنها " عملية إعادة التمثيل التي تتطلب إعادة بناء المعرفة ومعالجتها لتوظيف المعرفة بغرض التكيف مع المواقف الجديدة، وإنتاج البدائل حسب التغيرات ومتطلبات الموقف ".

يشير (Deak ،2003) إلى أن المرونة المعرفية هي " قدرة الفرد على بناء التمثيلات المعرفية والتعديل المستمر فيها، وتوليد الاستجابات اعتمادا على جميع المعلومات المتوفرة في الموقف".

تعرف على أنها قدرة الفرد على معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما، وتغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة من خلال التدريب. (عبد الستار، 2011، ص 160).

ويرى (Canas et al، 2005) أن المرونة المعرفية تعني " القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة المواقف الجديدة ". (قاسم وعبد الله ، 2018، ص99)

حيث نجد هذا التعريف يتضمن عناصر أساسية ثلاثة وهي: أن المرونة المعرفية عبارة عن قدرة، وتغيير الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد والتي تعبر عن سلسلة عمليات لحل مشكلة معينة، وهذا كله يحدث لمواجهة المواقف والظروف غير المتوقعة حدوثها. و تعرفها(جابر، 2015، ص 176) بأنها" القدرة على تغيير الاستراتيجيات المعرفية المستخدمة لحل المشكلات ومعالجة المواقف الطارئة وغير المتوقعة."

أما (صلاح عبد الوهاب، 2011) يعرف المرونة المعرفية على أنها" تغيير الوجهة الذهنية أو التنوع في الأفكار غير المتوقعة وتوليدها وتوجيهها وتحويل مسارها وتوظيفها، بما يتناسب مع المثير أو متطلبات الموقف مع سلاسة التفكير وعدم الجمود الفكري". (محمد، 2016، ص 145).

ويرى (العتوم ويوسف ، 2012، ص 256) أن المرونة العقلية هي" القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوعية الأفكار المتوقعة عادة والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر عند الاستجابة لموقف معين، أي أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف فهي عكس الجمود الذهني وتمثل الجانب النوعي للإبداع".

ويراها (محمود، 2006) بأنها" قدرة المتعلم على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتتميز المرونة بالقدرة على توليد مجموعة من الاستجابات المتنوعة والتي تبين استخدامات غير مألوفة لشيء مألوف". (بن حسن، 2017، ص 14)

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة نجد أن جميعهم اتفقوا على أن الفرد المرن معرفيا هو من يمتلك القدرة المرتفعة على معالجة التمثيلات المعرفية وتكييف استراتيجيات المعالجة مع الظروف البيئية غير المتوقعة .حيث نرى أن المرونة المعرفية هي عبارة عن

قدرة عقلية عليا تشير إلى تكيف الفرد وفقا لمتطلبات المواقف الحياتية عن طريق تغيير الأساليب واختيار البديل المناسب.

2. أبعاد المرونة المعرفية:

يشير (Dennis & Vander, 2010) إلى أن المرونة المعرفية تتمثل في القدرة على التحول الذهني للتكيف مع المؤثرات البيئية المتغيرة وإنتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة. والمرونة المعرفية تتكون من مستويين من العمل العقلي الذي يقوم به الفرد، الأول : تجاوز الفرد لمعتقداته القديمة، والثاني: التكيف مع المواقف الجديدة بهدف إحداث نوع من التكيف مع الأوضاع الجديدة مع توافر الرغبة في ذلك. (السيد، 2017، ص 96) ووفقا لما أشار له (67. 64 ، 2008 ، Cartwright) تصنف المرونة المعرفية إلى نوعين، يطلق على النوع الأول المرونة التكيفية (Adaptive Flexibility) وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير أساليب تفكيره، فحينما تواجه الفرد مشكلة معينة تتطلب حلاً يقوم الفرد بتغيير بنيته المعرفية للتوصل إلى حلول غير تقليدية للمشكلات. أما النوع الآخر فيتمثل في المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility) والتي تعرف بأنها قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة والانتقال من فكرة إلى أخرى.

فالمرونة التكيفية تعني قدرة الفرد على تعديل بنيته المعرفية والتغيير فيها، أما المرونة التلقائية فتعني اعتماد الفرد على بنيته المعرفية واستخدامها في إنتاج أفكار متعددة ومتنوعة دون حدوث أي تعديل أو تغيير فيها.

ولقد توصلا كل من (Dennis & Vander wal ، 2010 ، 301) في دراستهما من خلال التحليل العاملي لوجود بعدين للمرونة المعرفية تتمثل البعد الأول في التحكم وقيس الميل إلى إدراك تعقيدات المواقف الصعبة، والبعد الثاني هو بعد البدائل الذي يقيس القدرة على إدراك التفسيرات المتعددة والبديلة للمواقف الصعبة والقدرة على إنتاج البدائل.

وعلى هذا فالمرونة المعرفية تتضمن بعدين هما: البعد التحكمي Control الذي يتعلق بميل الفرد إلى إدراك المواقف الصعبة على أنها مقيدة، والبعد الثاني البدائل Alternatives والذي يتضمن قدرة الفرد على إدراك التفسيرات البديلة المتعددة للأحداث والمواقف الحياتية، وقدرته على إنتاج حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة. (قاسم وعبد الله، 2018، ص 101)

أكد (Richte، 2005) أن المرونة المعرفية هدف تعليمي يسعى إليه المعلمون داخل المدرسة، فسعة المواد وكثرتها تجعل من الضروري تمتع الطالب بمدى مقبول من المرونة لكي يستطيع التوليف والتثقل المعرفي بين المواد الدراسية في السنة الواحدة، ومرونة الذاكرة لتوليف المعرفة من سنة لأخرى وهذا مطلب رئيسي لتنمية المرونة المعرفية، كما أنها تتكون من مكونين رئيسيين:

✓ **التحقق المعرفي:** ويشير إلى تحقق المتعلم من صحة المعلومات الواردة أمامه من خلال المنطق والربط من المعلومات الموجودة في بناء الذاكرة وهذا يوفر فهماً دقيقاً للمتعم عن المحتوى المعروض، وهذا أشبه بالتلخيص حيث يزداد التركيز على نوعية من المعلومات ويترك ويهمل البعض منها، وتؤدي المعتقدات المعرفية للمتعلّمين دوراً كبيراً في مدى التحقق، وتتكون من مرحلتين هما:

❖ **المرحلة الأولى:** مرحلة تكوين العلاقات بين المعرفة والمعتقدات، فتطابق المعتقد حول الموقف أو المعلومات المعروضة يؤدي إلى نشوء علاقات ترابطية تزيد من فهم المتعلم للموقف أو المعلومات وقلة هذه الترابطات تنشئ المزيد من التعقيد مما يزيد التطور المعرفي للمتعم حول الموقف، بمعنى أن زيادة الارتباط يقلل من فرص بناء نموذج معرفي جديد وقلة الارتباط يوسع مدى النموذج المعرفي الجديد، والمعتقدات المعرفية هي نسبياً خصائص مستقرة لدى المتعلم يكون لها التأثير العميق على المرونة المعرفية ويكون ظاهراً عند الإعداد المعرفي.

❖ **مرحلة الثانية:** مرحلة البحث عن احتمالات بناء نموذج جديد في المعلومات الواردة والموجودة وإمكانية توسيع تلك الرقعة من المعلومات والمعارف عن الموقف ووضع الخرائط الاستجابة.

كما يشير (Canas ،Fajardo &Salmeron ،2003) إلى أن المرونة المعرفية تشتمل على مكونين رئيسيين هما:

✓ عمليات التعلم المرنة: التي تكتسب من خلال عملية التعلم، واكتساب الفرد استراتيجيات معرفية، أي أنها يمكن أن تكتسب بالخبرة والممارسة، وهذا غير كافي إذا كان الفرد الذي لديه استعداد للتغيير فيجب أن يمتلك التكيف.

✓ التكيف: ويشير إلى القابلية للتغيير في السلوك ليتكيف مع البيئة الجديدة وغير المتوقعة، فالفرد الذي لديه القدرة على التكيف ولا يمتلك الإجراءات اللازمة للقيام بذلك قد يفشل في التغيير لذلك تعتبر مكملتان لبعضهما البعض لإنجاح الفرد في أن يكون مرناً (الجنابي، 2019، ص 234. 235)

و من خلال هذه الابعاد نرى ان المرونة المعرفية تتمثل في قدرة الفرد على التكيف الذهني عبر الموازنة بين تعديل البناء المعرفي لمواجهة المواقف الصعبة (البعد التحكمي والتكيفي) وتوليد بدائل وحلول إبداعية متنوعة (البعد الإنتاجي والتلقائي).

3. أهمية المرونة المعرفية:

يمكن تحديد أهمية المرونة المعرفية في عدة نقاط كما يلي:

- تساعد الفرد في أن يكون متوازناً في أمور حياته وبيئته عن التطرف في الحكم على الأمور واتخاذ القرارات ومسايرة الآخرين في بعض المواقف وفق قناعاته التي تتطلب نهجاً ديمقراطياً.

- تجعل المتعلم أكثر إيجابية في تعامله مع ما يدور حوله من موجودات فالنظرة الإيجابية في الحياة هي التي تحدد أيضاً مكانته وقيمه الاجتماعية في الحياة لأنها

- سبب في العمل والحركة، فالنظرة إلى الأشياء عند الفرد ينبغي أن تتسم بالإيجابية والتطلع والاستفسار عن الأشياء الغامضة أي يكون لديه حب الاستطلاع.
- تجعل لدى الطالب قابلية لتفهم الطرف الآخر وتفتح باب الحوار وتوسع مجال الصراحة بين الأفراد، تهون الأمور وتجعل الطالب يرى كل موقف يوضع فيه من جهة إيجابية فعالة مما يساعده التوازن المعرفي.
 - كما أشار (Dennis & Vander wal ، 2010) أن أهمية المرونة المعرفية تكمن في كونها وظيفة عقلية أدائية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها، بتحليل صعوبتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحلول (بدوية، 2021، ص 16. 17)
 - يستفيد الفرد من المرونة المعرفية في أنها كلما زادت لدى الفرد قل الارتباك لديه حيث تقدم بتغيير مستوى انتباه الفرد، وتغيير وصنع استراتيجيات جديدة يتقنها الفرد وتساعد على الإلمام بالموقف الصعب ومعالجته بأفكار أكثر معرفية، والتكيف معه بسهولة ومع بيئته.
 - للمرونة المعرفية دوراً هاماً في تكيف الفرد مع المواقف الجديدة وفي حل مشكلاته الحياتية وتحسين علاقاته الاجتماعية مع أقرانه حتى يكتسب الخبرات المناسبة للتعامل مع المشكلات من وجهة نظر مختلفة وجديدة. (حبيب، د.س، ص 11. 12)
 - تعد المرونة مظهراً من مظاهر الوظيفة العقلية، التي تساعد الأفراد على التغيير والتنويع في طرق المعالجة العقلية الخاصة بهم وفقاً لطبيعة كل شيء، وإيجاد الحلول من خلال تحليل الصعوبات التي تحتويها إلى عوامل يمكن العناية بها والاستفادة منها. (الحري والحري، 2023، ص 102)
 - حيث أشارتا (عبد الحميد وشافعي ، 2016) إلى أن المرونة المعرفية تساعد الفرد على التكيف مع متطلبات المحيط الاجتماعي الذي نعيشه، كما أنها تجعل الفرد يشعر بالثقة لما يكون لديه من قدرة على التعامل مع المشكلات الصعبة، كما يكون لديه

القدرة على توليد الاستراتيجيات الملائمة لطبيعة المشكلة، ويقترح البدائل والحلول المختلفة ويفكر في اتجاهات مختلفة.

- كما يرى (سليمان ، 2013) أن المرونة المعرفية تساهم في مساعدة الفرد على تطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة، والاستجابة لمتطلبات البيئة المتغيرة، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين المرونة المعرفية والتكيف، بل تعتبر أحد أهم العوامل اللازمة لحدوث التكيف الشخصي والاجتماعي، كما تساعد الفرد على تغيير زوايا تفكيره أثناء قيامه بالأنشطة المختلفة. (كرحان ومحمد، 2022، ص 281. 282)

وذكر (الفيل ، 2015) أن المرونة المعرفية تكمن في قدرتها على مساعدة الطلاب للاستجابة الغير تلقائية للمواقف المختلفة بطرق جديدة، كما تكسبهم قدرة مرتفعة على إعادة بناء وهيكله رصيدهم المعرفي، وتكيف استراتيجياتهم للمعالجة المعرفية، وتطبيق معرفتهم في مواجهة المواقف الجديدة لذلك تتطلب بيئة تعليمية مرنة يتم فيها تقديم المعلومات من خلال مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب المختلفة التي تساعد على حل المشكلات وتمكنهم من التكيف مع المواقف الجديدة التي يتعرضون لها. (القاضي، 2019، ص 463)

وبالتالي نجد أن المرونة المعرفية لها دور فعال في فهم الواقع والتحكم فيه، وكذلك أنها تساعد الطالب أن يكون متوازناً في أمور حياته وبيتعد عن التمسك والتطرف حيث تجعله شخصاً متفهماً ويستطيع بناء المعرفة بطرق متنوعة مما يتيح له التكيف مع متطلبات أو المواقف الجديدة.

4. النظريات والنماذج المفسرة للمرونة المعرفية:

أولاً: النظريات المفسرة للمرونة المعرفية

تعددت الأطر النظرية التي اهتمت بتفسير المرونة المعرفية لدى الأفراد وتتنوعت، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

1. نظرية بياجيه (Theory Piaget):

يرى بياجيه أن المرونة المعرفية قدرة يمتلكها الفرد في هذا العالم، إلا أن المرونة

المعرفية لا تظهر في المرحلة ما قبل الإجرائية، ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة التفكير العياني المحسوس، لأن التفكير في هذه المراحل يكون قاصراً، ومتركزاً حول وجهة نظر واحدة، حيث يكون الفرد وورؤيته، ويطلق أحكامه على الأشياء انطلاقاً من ظواهرها فقط. ويرى بياجيه أن المرونة المعرفية تظهر لدى الفرد نتيجة للتغير في مجالات التفكير الناشئ عن النضج والنمو، أي أن المرونة المعرفية تزداد كلما نضج الفرد، وتقدم في العمر، لذلك من المتوقع أن يكون الأطفال الصغار أقل مرونة من البالغين.

2. نظرية كارميلوف سميث (Smith-Karmiloff Theory):

تشير هذه النظرية إلى أن المرونة المعرفية تتطور بالانتقال من المعرفة الضمنية (Implicit Cognitive) إلى المعرفة الصريحة (Explicit Cognitive). حيث تتم عملية اكتساب المعرفة من خلال استغلال العقل للمعلومات الداخلية المخزنة لديه، وذلك من خلال إعادة صياغة المعلومات في العقل، مما يتيح نقل المعرفة من المستوى الضمني إلى المستوى الصريح. للفرد يقوم بشكل تلقائي بعملية إعادة صياغة تمثيلاته المعرفية، لتطوير مهاراته المكتسبة، وأنه من الممكن أن تلعب المؤثرات الخارجية دوراً في تنشيط عملية إعادة صياغة التمثيلات المعرفية، حيث تزيد هذه العملية من مرونة التمثيلات المعرفية المخزنة في مدركات الفرد.

ثانياً: نماذج مفسرة للمرونة المعرفية

بحسب النماذج النظرية المفسرة لها، يمكن إيجازها في نموذج "ديلون وفينارد" (Dillon & Vineyard Model) الذي يفترض أن هناك ثلاثة مكونات للمرونة المعرفية، وهي:

- الترميز المرن (Encoding Flexible): وهو قدرة الفرد على ترميز الموقف من عدة جوانب.

- التجميع المرن (Combination Flexible): ويقصد به توليد استراتيجيات وبدائل متعددة للأداء من خلال التفكير الاستقرائي أو البدء بالعناصر المتوفرة والاستهلال بالأداء. (جابري وعبد اللاوي، 2023، ص 20-21)

نستنتج أن المرونة المعرفية تتطور مع النمو والتجربة، وتقوم على قدرة الفرد في تغيير تفكيره وتوظيف معلوماته بطرق متعددة حسب الموقف.

5. اضطراب المرونة المعرفية:

تعني كلمة اضطراب حالة من عدم الاتزان أو التشويش التي يمكن أن تؤثر على العديد من جوانب الحياة اليومية للفرد. يمكن أن تكون هذه الاضطرابات نفسية أو جسدية أو اجتماعية، وتختلف تبعاً لأسبابها وأعراضها وتأثيرها على الأفراد. (أحمد عكاشة، 2001)

أما اضطراب وظيفة المرونة المعرفية: يعرف اضطراب المرونة المعرفية بأنه انخفاض الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على اختبار ويسكونسن لتصنيف البطاقات (WCST)، ويتمثل في صعوبة التحول من قاعدة تصنيف (مثل اللون) إلى قاعدة أخرى (مثل الشكل) رغم تلقي تغذية راجعة بالخطأ". (السيد عبد الدايم عبد الفتاح، 2017، 112)

سنتج أن اضطراب المرونة المعرفية يعيق قدرة الفرد على التكيف وتغيير أساليب التفكير بما يتناسب مع المواقف المختلفة

خلاصة:

من خلال ما تم التعرف عليه من معلومات وحقائق حول الوظائف التنفيذية ومدى أهميتها للعقل البشري في مسايرة مستجدات الحياة اليومية، إذ يمكن إعتبارها صمام أمان لجميع العمليات المعرفية بشكل عام وللعمليات المتداخلة في العملية التعليمية بشكل خاص، فهي تتسق وتنظم وتخطط وتراقب وتكبح وتعديل كل الإتصالات العصبية في الدماغ وبين أجزائه المتداخلة والمترابطة، لا شيء إلا لضمان التكيف الجيد للفرد والإستفادة من جميع الخبرات التي يتعرض دون أن يواجه صعوبات تحول دون ذلك.

الفصل الثالث: التواصل اللفظي والغير اللفظي

تمهيد

أولاً: التواصل

1. مفهوم التواصل
2. مستويات التواصل
3. أنواع التواصل

ثانياً: مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي

1. تعريف المهارة
2. تعريف مهارات التواصل
3. أنواع مهارات التواصل

ثالثاً: خصائص مهارات التواصل لدى الأطفال العاديين والأطفال

المعاقين ذهنياً

1. خصائص مهارات التواصل اللفظي و غير اللفظي عند العاديين.
2. خصائص مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً.
3. العلاقة بين التواصل اللفظي وغير لفظي لدى المعاقين ذهنياً.
4. مشكلات التواصل اللفظي وغير لفظي لدى المعاقين ذهنياً.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد التواصل الشريان النابض للحياة الاجتماعية، سواء كان لفظياً أو غير لفظياً، والوسيلة التي يتجاوز بها الفرد حدود ذاته ليتفاعل مع المحيطين به، مشكلاً جسوراً من الفهم المتبادل. ولا يقتصر التواصل على الكلمات المنطوقة فحسب، بل هو منظومة متكاملة تتدمج فيها اللغة بالرمز، واللفظ بالحركة الجسدية. وتكتسب دراسة مهارات التواصل أهمية مضاعفة عند تناولها في سياق أمراض اللغة والتواصل، وتحديدًا لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية؛ حيث يمثل القصور في المهارات التواصلية (اللفظية وغير اللفظية) أحد التحديات الجوهرية التي تعيق اندماجهم الاجتماعي ونموهم المعرفي. يسعى هذا الفصل إلى تسليط الضوء على ماهية التواصل ومستوياته، وتفكيك بنية مهاراته، مع التركيز على الخصائص والمشكلات التواصلية التي تميز الطفل المعاق ذهنياً، وصولاً إلى فهم العلاقة التكاملية بين أنماط التواصل المختلفة لديه.

أولا : التواصل

1. مفهوم التواصل:

كلمة إتصال (Communication) مشتقة من أصل لاتيني (Communis) وهي أصل الكلمة الإنجليزية (Common) وهي أصل الكلمة الإنجليزية (Common) والتي تعني عام أو مشترك، أما في اللغة فإتصال مشتقة من مصدر وصل الذي يحمل معنيين رئيسين :

- **المعنى الأول:** الربط بين كائنين أو شخصين.

- **المعنى الثاني:** البلوغ أو الإنتهاء إلى غاية ما.

فالإتصال في اللغة هو الصلة والعلاقة وبلوغ غاية معينة من تلك الصلة. (السليبي، 2008 ،ص. 193)

التواصل هو العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والأفكار والحاجات والرغبات بين المشاركين، وهو غاية اللغة ووظيفتها. (عميرة والناظور، 2014 ، ص. 21)

يستخدم مصطلح التواصل للإشارة إلى عملية التفاعل بين الأفراد التي تهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار والتعبير عن الحاجات والرغبات والتواصل لا يحدث بدون مرسل للمعلومات ومستقبل لها. (آل إسماعيل، 2011، ص. 33)

هو العملية التي يمكن بها نقل المعلومات والأفكار والمشاعر والإتجاهات بين الأفراد ويشتمل على لغة إتصالية سواء كانت منطوقة أو غير منطوقة مثل الإشارات، الإيماءات والحركات. (أبو حسب الله، 2015، ص. 41)

هو إستخدام الكلام كرموز لغوية للتعبير عن الحاجات والأفراد والمشاعر بين الناس، ومن هنا يعتبر التواصل سلوكا إنسانيا من درجة راقية لأنه يميز عن باقي المخلوقات بإستخدام الكلام واللغة، إن التواصل مهم وضروري من أجل التفاعل الاجتماعي. (القمش والمعايطة، 2012 ، ص. 243)

عرف توماس (1996) التواصل على أنه عملية كلية لإرسال وتلقي المعلومات هذا التبادلي المعلومة قد يكون مكتوباً أو يتم بصورة شفوية أو باستخدام حواس أخرى. (أبو حسب الله، 2015، ص. 42).

يعرف جمال الخطيب (1998) التواصل بأنه: " عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهو عملية نشطة تشتمل على إستقبال الرسائل وتفسيرها، وينبغي على كل من المرسل والمستقبل أن ينتبه إلى حاجات الطرف الآخر، لكي يتم توصيل الرسائل بفعالية، وبالمعنى الحقيقي المقصود منها".

ويذكر Forrester (1996) أن التواصل هو عملية يتم فيها تبادل المعلومات مع الآخرين، متضمنة القدرة على إنتاج الرسائل وفهمها، وهو يتضمن نقل كل أنواع الرسائل، ويتضمن كذلك المعلومات المرتبطة بالحاجات والمشاعر، والرغبات، والإدراك، والأفكار، والمعرفة. (أخرس وآخرون، د.ت، ص. ص. 21-22).

يؤكد إياد عبد الجواد وأنيسة قنديل بأن التواصل عبارة عن عملية مستمرة يتم عن طريقها تبادل الخبرات بين طرفين أو أكثر باستخدام الرسائل اللفظية أو غير اللفظية، مما يساعد في تحقيق التفاهم والتفاعل بينهم، والتأثير على السلوك وتحقيق الأهداف. ومن أبرز مهاراته: التحدث، الإصغاء، الإقناع، فهم الذات، وضبط النفس. (عبد الجواد وقنديل، 2013، ص 186)

يشير أحمد حسن إلى أنه عملية تواصلية إيجابية يتم عن طريقها دعم المعلومات والأنشطة التعليمية باستخدام ألفاظ ورموز وعبارات إيجابية من جانب المعلم للمتعلمين بهدف تحقيق التواصل المعرفي. (حسن، 2017، ص 18)

يعرفه ميرفت وحسام زكي بأنه عملية يتم من خلالها تداول عدد من الأفكار والمعلومات والآراء بين طرفين أو أكثر، ويكون هدفها المنشود تعديل سلوك الآخرين. (زكي وزكي، 2018، ص 22)

ويعرفها الببلاوي (2005) بأن التواصل هو العملية التي تتضمن تبادل المعلومات والمشاعر والمعتقدات بين البشر، ويتضمن التواصل كل من الوسائل اللفظية كاللغة المنطوقة والمسموعة والمكتوبة، والوسائل غير اللفظية كحركة الجسم وتعابير الوجه، لغة العيون، حركة اليدين والرجلين، لذلك يعد التواصل أعم وأشمل من اللغة (فاضل، 2015).

اتفق معظم العلماء على أن التواصل عملية تهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر بين الأفراد، سواء بوسائل لفظية أو غير لفظية، كما يشتركون في اعتباره أساس التفاعل الاجتماعي وتحقيق الفهم المشترك.

أما اختلافهم فكان في تركيز كل باحث على جانب معين؛ فمنهم من ركز على اللغة والرموز، ومنهم من اهتم بالتأثير السلوكي أو الجانب التفاعلي للتواصل. ومن خلال ذلك نستنتج أن التواصل عملية إنسانية شاملة وديناميكية تساهم في بناء العلاقات وتحقيق التفاهم بين الأفراد.

نستخلص مما سبق أن للتواصل أهمية كبيرة في نقل المعلومات والأفكار والمشاعر، وهو عملية ديناميكية تتجاوز مجرد نقل الكلمات لتشمل كل وسيلة تفاعلية (لفظية أو غير لفظية) تهدف إلى بناء الفهم المشترك وتوطيد العلاقات الإنسانية.

2. مستويات التواصل:

هنالك 3 مستويات من التواصل هي كما يلي :

- المستوى التقني و التكتيكي (technical level) : و يعكس هذا المستوى دقة تبادل الرموز.
- المستوى الدلالي (semantie) : و يعكس مدى الدقة التي تعكس بها الرموز المستعملة للمعنى.
- المستوى الفاعلي (effechivenes level) : و يعكس مدى دقة إستجابة المستقبل

لما قصده المرسل. (الزريقات، 2005، ص29)

نستنتج أن التواصل الفعال يتحقق من خلال وضوح الرسالة وفهم معناها والاستجابة لها بشكل صحيح.

3. أنواع التواصل :

1.3. التواصل اللفظي:

يدخل ضمن هذا التقسيم كل أنواع التواصل التي تستخدم اللغة كنظام من التفاعل بين شخصين أو جماعة من الناس في ترميز المعاني وقواعد النحو والصرف وفي ذلك تشمل اللغة عدة مكونات هي الأصوات الكلامية ودلالات المعاني والتراكيب اللغوية وهو تلك العملية الغنية الشاملة التي تتضمن تبادل الأفكار والآراء والمشاعر والتواصل بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وحركات اليدين والتعبيرات الانفعالية واللغة، ويعد التواصل اللفظي أحد أشكال التواصل التي تتيح للفرد نقل المعلومات بصورة دقيقة ومفضلة.

4.3. التواصل غير اللفظي:

هو النظام غير اللفظي الذي يعتمد على نقل الرسائل غير اللفظية كرموز تحمل معاني معينة لدي كل من المرسلين والمستقبلين والكثير من الأساليب غير اللفظية تكون مكمل ولا شعورية أي تكمل الجانب اللفظي ولا تحل محله غالبا. (عمران وآخرون، 2025)

نستنتج أن التواصل بنوعيه اللفظي وغير اللفظي يكملان بعضهما البعض في نقل المعاني وتحقيق التفاعل بين الأفراد.

ثانيا: مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي

1. تعريف المهارة

شيء مكتسب يعين على أداء أفعال جديدة مركبة بسهولة ودقة لتحقيق الهدف.

(جابر، غلام، 1995، ص 66)

أو هي شيء يمكن عمله أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق المحاكاة والتدريب وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها ويتطلب التواصل الفعال في جوانب متعددة بما فيها تلك المهارات اللفظية وغير اللفظية. نستنتج أن المهارة تُكتسب بالتعلم والتدريب، وتساعد الفرد على أداء الأعمال بدقة وفعالية لتحقيق الأهداف المطلوبة.

2. تعريف مهارات التواصل:

يحتوي الاتصال اللغوي الناجح على العديد من المهارات التي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه، وتسمى بأبعاد الاتصال وهي مهارة التقليد ومهارة الانتباه ومهارة التعرف ومهارة الفهم ومهارة التعبير ومهارة التسمية. (سهى، 2001، ص 71)

كما أن مهارات التواصل هو العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات والأفكار والحاجات والرغبات بين المشاركين وهو غاية اللغة ووظيفتها ولا يقتصر التواصل على الإنسان وحده، فالكائنات الحية تتواصل فيما بينها، لكن يختلف استخدام الإنسان للتواصل عن استخدام الحيوان، فالحيوان يستخدم التواصل لتحقيق غرائزه الأساسية كدفع الخطر أو جلب المنفعة، في حين يستخدم الإنسان التواصل لأغراض شتى منها التعبير عن حاجاته الأساسية ونقل المعلومات والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والتفاعل مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. (عمار و الناطور، 2014)

نستنتج أن مهارات التواصل تعد أساس التفاعل الإنساني، فهي تساعد الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره والتواصل مع الآخرين بفعالية.

3. أنواع مهارات التواصل:

1.3. مهارة التواصل غير اللفظي:

مهارة التواصل غير اللفظي هو مجموعة من التعبيرات ولغة الجسد التي يصدرها الفرد بشكل إرادي أو غير إرادي أثناء تواصله مع الآخرين، هذه السلوكيات غير لفظية تضم

كل من التعبيرات الوجهية، وضعيات الجسد، حركات العين، نبرة الصوت والإيماءات. فهي تساعد على تنظيم سير المحادثة، تسهيل أخذ الأدوار، توفير التغذية الراجعة وتوضيح المعاني (Plmub، 2013)، بحيث تبلغ أهميته في أن التواصل يضم (7%) تواصل لفظي و (93%) تواصل غير لفظي، مقسمة إلى (38%) تواصل صوتي غير لفظي كنغمة الصوت، سرعة وشدة الصوت، بينما (55%) تواصل غير لفظي بصري كلغة الجسد والتواصل البصري (Cummings، 2011) بحيث ينقسم التواصل غير لفظي إلى:

■ حركات الجسم (Kinesics):

وهي سلوكيات تواصلية غير لفظية تضم كل من حركات اليد والذراع عن طريق الإشارات، حركات الجسم عن طريق الوضعيات المختلفة، حركات الرأس، حركات الوجه عن طريق التعابير والإيماءات، حركات العين عن طريق التواصل البصري و وضعيات الجسد.

■ التقارب المكاني (Proxemics):

تدل على الطريقة التي يستعمل بها الفرد الفضاء ووضعيات الجسد للتواصل وكيف يؤثر هذا الفضاء المحسوس على سلوك الأفراد ضمن هذا التفاعل. (Wigham, 2012)

■ التلامس (Haptics):

وهي دراسة كيفية تأثير التلامس الجسدي في عملية التواصل، فلامسة كتف شخص عند التواصل عنده دلالة غير لفظية.

■ الصوتيات (Vocalics):

تشير إلى الطريقة التي يقول بها الفرد كلماته، و تعني دراسة ما وراء اللغة و تضم نوعية الصوت التي ترافق الرسالة الصوتية كالنغمة، الشدة، المدى، النوعية والفلتر الصوتية. (Antika & Ikhsan, 2018)

4.3. مهارة التواصل اللفظي

يشمل كل أنواع تبادل المعلومات بين الأفراد باستخدام الكلمات إما عن طريق الكلام أو الكتابة، وتستخدم فيه اللغة لهذا الهدف (Education National Council of Research and Training، 2018).

وتنقسم الجوانب اللغوية الى ثلاثة جوانب هي الشكل (Form) ويحوي كل من أصوات الكلام (Phonology)، الصرف (Morphology) والنحو (Syntax)، الجانب الثاني هو المضمون و يشمل دلالة الألفاظ (Semantics) أما الجانب الثالث هو الاستعمال (Use) ويضم استعمال اللغة (Pragmatics) (JR، Owens، 2012)، ونشرحها فيما يلي:

■ أصوات الكلام (Phonology):

وهي النظام الصوتي في اللغة والقواعد التي تنظم المجموعات الصوتية داخل الكلمة، فيشمل القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية وطريقة نطقها، فتغيير وحدة صوتية واحدة أو نطقها بشكل مختلف في الكلمة قد يغير من المعنى.

■ الصرف (Morphology):

ويشمل اشتقاق عدة أشكال من كلمة واحدة وقواعد استخدامها، فيمكن اشتقاق من الكلمة الواحدة عدة أشكال كالجمع، الماضي أو المضارع، الحال وصيغة التفضيل.

■ النحو (Syntax):

تدل على القواعد والأشكال التي تنظم الجمل وتجعلها مفيدة من خلال ترتيب الكلمات في الجملة وعلاقتها ببعضها البعض داخل الجملة كترتيب الفعل والفاعل والمفعول به.

■ دلالة الألفاظ (Semantics):

يشير الى مراجع الكلمات ومعاني الألفاظ، فالكلمات تمثل الأشياء، الصفات، المفاهيم والخبرات وهي تحوي على معاني كثيرة بناءا على مجال استخدامها ولكي يصبح الكلام مفهوما يجب اختيار الكلمات المناسبة حسب سياق الكلام ودلالاتها المعجمية.

■ استعمال اللغة (Pragmatics):

ويعني استخدام اللغة بشكل وظيفي لأسباب تواصلية أو اجتماعية تفاعلية، بحيث يتم فيها استخدام كل مكونات اللغة السابقة حسب الموقف أو السياق . فيعتبر استعمال اللغة أهم مكونات اللغة، لأنه بدونها لا يصبح معنى للمكونات الأخرى للغة . (Reed, 2018) كما حاول سكينر إعطاء مكونات للغة، مختلفة عن المكونات المتعارف عليها (أصوات اللغة، الصرف، النحو، دلالة الألفاظ واستعمال اللغة) عن طريق نظرية السلوك اللغوي بتحليله لوظيفة اللغة واعتبارها كسلوك يتم تعزيزه من خلال المستمع بعلاقة اجتماعية متبادلة بين المتكلم والمستمع، فالمتكلم يحصل على معززات من خلال سلوك المستمع . بالنسبة لسكينر شكل الاستجابة يساهم في فهم اللغة من خلال السياق، فكلمة (سيارة) يمكن أن تدل على أشياء كثيرة من خلال السياق ... فسياق السلوك لفهم اللغة أهم من الطريقة التي يتواصل بها الأفراد.

كما قام سكينر بتحليل السلوك اللغوي من خلال إجراءات لغوية تحوي على سوابق السلوك، شكل السلوك ولواحقه، وتضم كل من الطلب، الترديد، التعليق والمحادثة. ونشرحها فيما يلي:

✓ **الطلب:** هو قيام المتكلم بالسلوك اللفظي استجابة لمثير داخلي وهو وجود حاجة أو حرمان، وتكون النتيجة بأن يحصل على ما يريده من المستمع.

✓ **الترديد:** عبارة عن استجابة لمثير خارجي وهو السلوك اللفظي لشخص آخر بحيث يقوم المتكلم بنفس السلوك اللفظي لشخص آخر وتكون النتيجة تعليمية.

✓ **التعليق:** يشير الى قيام المتكلم بالسلوك اللفظي استجابة لمثير خارجي وتكون استجابة المستمع عبارة عن استجابة تعليمية أو اجتماعية.

✓ **المحادثة:** يعني قيام المتكلم بالسلوك اللفظي استجابة لمثير خارجي وهو السلوك اللفظي لشخص آخر وتكون النتيجة تعليمية. (خروبي، 2021، ص. ص 25-28)

ستنتج أن مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية تكمل بعضها البعض، وتساهم في تحقيق تفاعل فعال وفهم أفضل بين الأفراد داخل المجتمع.

ثالثاً: خصائص مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الطفل العادي والأطفال المعاقين ذهنياً

1. خصائص مهارات التواصل اللفظي و غير اللفظي عند العاديين:

1.1. التعرف والفهم:

يشير الاستماع الى قدرة الطفل على الانتباه للمثيرات الصوتية و الاستجابة لها , أما الفهم فيشير الى قدرة الطفل على تنفيذ الأوامر البسيطة المقدمة له ضمن النشاط) ارفع , لون ,ضع (والتي تعكس مدى فهمه لما هو مطلوب منه.

3.1. التعبير والتسمية:

هي قدرة الطفل عن التعبير عن الأفكار بكلمات منطوقة والنطق هو القدرة على لفظ كل كلمة بوضوح ,ليستطيع إشباع احتياجاته و التنفيس الانفعالي.

3.1. التقليد:

أن التقليد هو ميل واستعداد فطري يولد به الطفل فيدفعه لمحاكاة غيره في أفعالهم و أقوالهم ,فعن طريق التقليد يكتسب الطفل الكثير من المهارات الهامة واللازمة لتعلم الطفل ونموه ومن دون محاكاة لن يتعلم الطفل اللغة. تتطلب القدرة على تقليد مهارات عديدة وتفاعل اجتماعي مع المحيطين به (الخوري فؤاد إسحاق، 2000 ، ص5).

4.1. فهم الإيماءات وتعبيرات الوجه :

يساعد الإيماء كثيرا في جعل التواصل فعالاً ,فصغار الأطفال العاديين أو الأطفال الذين لديهم قصور في السمع أو تأخر ذهني ممن لم تتطور لغتهم يلجؤون كثيرا إلى استعمال الإيماء للتعويض عما لديهم من نقص في التطور اللغوي.

5.1. الاستجابة وتنفيذ الأوامر :

تشير الاستجابة للغير إلى ما يفعله الناس عندما يقترب منهم شخص ويحاول التفاعل معهم ,وهناك طرق عديدة للاستجابة ومنها : النظر إلى الشخص والابتسامة والترحيب والرد بقول شيء ما بالإيماءات بالرأس وتبيان شيء ليراه الطرف الآخر والاقتراب منه.

6.1. التواصل البصري:

وتعتبر مهارة التواصل البصري عاملاً قوياً في إرسال رسائل غير لفظية ,مثل التعبير عن العواطف الإيجابية كعواطف الحب والإعجاب أو التعبير عن العواطف السلبية كعواطف الحزن والغضب ,وتتحدد وظائف هذه المهارة في الحصول على المعلومات حول ردود فعل الشخص وتعلمد الآخر والكشف عن طبيعة الانتباه المشترك وتنظيم أخذ الدور والمبادرة للتفاعل وانهاؤه التقليد، لا يقتصر استخدام التواصل البصري فقط على هذه التفاعلات , بل غالباً ما يؤدي إلى عدة رسائل غير لفظية أخرى .(عيسى بن يحيى، 2024، ص11)

7.1. استخدام الإشارة:

هي قدرة الطفل على مد الإصبع للإشارة إلى ما يريد سواءاً كان مثيراً في البيئة المحيطة به أو صورة لوحة الاختبار.

نستنتج أن مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي تساعد الطفل العادي على التفاعل مع الآخرين وفهمهم والتعبير عن حاجاته ومشاعره بشكل فعال تعبير عن حاجته ورغباته .

2. خصائص مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين

ذهنيا

1.2. خصائص مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا

تشير مهارات التواصل اللفظي في الدراسات اللغوية والنفسية إلى العملية التي يتم من خلالها نقل المعاني والأفكار والمعلومات باستخدام اللغة المنطوقة بوصفها نظاماً رمزياً منظماً

يتكون من أصوات وكلمات وقواعد تركيبية ودلالية تسمح للأفراد بالتفاعل والتفاهم داخل المجتمع.

وفي إطار دراسة التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، يُعرف التواصل اللفظي بأنه القدرة على استخدام اللغة المنطوقة بصورة وظيفية من أجل التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات، إضافة إلى القدرة على فهم الرسائل اللغوية الصادرة عن الآخرين وتحليلها والاستجابة لها بطريقة مناسبة.

وتتضمن مهارات التواصل اللفظي مجموعة من العمليات اللغوية والمعرفية المتكاملة مثل اكتساب المفردات، وبناء الجمل، وفهم المعاني، وتنظيم الكلام وفق قواعد اللغة. كما يعتمد على كفاءة العمليات العقلية المرتبطة بالانتباه والإدراك والذاكرة والقدرة على معالجة المعلومات اللغوية.

وفي حالة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، يتأثر التواصل اللفظي بدرجة القصور في القدرات العقلية، مما يؤدي إلى بطء في اكتساب اللغة وتأخر في نمو المهارات اللغوية، سواء في الجانب الاستقبالي المتعلق بفهم اللغة أو في الجانب التعبيري المرتبط بإنتاجها واستخدامها في المواقف التواصلية المختلفة. (حولة محمد، 2008، ص20)

نستنتج أن الأطفال المعاقين ذهنياً يواجهون صعوبات في مهارات التواصل اللفظي، مما يؤثر على قدرتهم في فهم اللغة والتعبير عن أفكارهم وحاجاتهم.

2.2 خصائص مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً:

يعرف التواصل غير اللفظي في الأدبيات العلمية على أنه عملية تبادل للمعاني والمعلومات بين الأفراد دون الاعتماد على اللغة المنطوقة، وإنما من خلال مجموعة من الرموز والإشارات والسلوكيات الجسدية التي تحمل دلالات اجتماعية ونفسية معينة. وتعد مهارات التواصل غير اللفظي جزءاً أساسياً من عملية التواصل الإنساني، إذ يسهم في دعم الرسائل اللفظية وتوضيحها وتنظيم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، كما يعتمد على

أنماط متعددة من التعبير مثل حركات الجسد، وتعابير الوجه، والإيماءات، والتواصل البصري، ووضعيات الجسم، والمسافة بين الأفراد أثناء التفاعل.

في سياق الإعاقة الذهنية، يُعرف التواصل غير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بأنه القدرة على استخدام الإشارات الجسدية والرمزية للتعبير عن الحالات الانفعالية أو الحاجات أو الاستجابات الاجتماعية، وكذلك القدرة على تفسير الإشارات غير اللفظية الصادرة عن الآخرين أثناء التفاعل الاجتماعي.

ترتبط كفاءة هذا النوع من التواصل بقدرات الطفل الإدراكية والاجتماعية، إذ تتطلب عملية فهم الرسائل غير اللفظية مستوى معيناً من الوعي الاجتماعي والإدراك الانفعالي. لذلك قد تظهر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية صعوبات في إدراك المعاني الضمنية المرتبطة بالإشارات غير اللفظية أو في توظيفها بشكل ملائم في المواقف الاجتماعية المختلفة.

نستنتج أن التواصل غير اللفظي يساعد الطفل المعاق ذهنياً على التعبير والتفاعل، لكنه قد يواجه صعوبات في فهم الإشارات الاجتماعية.

3. العلاقة بين التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً

تشير الدراسات في مجالي علم النفس والتربية الخاصة إلى أن التواصل اللفظي وغير اللفظي يشكلان نظاماً تواصلياً متكاملًا، حيث يعمل كل منهما على دعم الآخر في عملية نقل المعاني وتنظيم التفاعل الاجتماعي. (كفافي، علاء الدين وعلاء الدين جهاد، 2006، ص 156)

وفي حالة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، يكتسب التواصل غير اللفظي أهمية خاصة نظراً للدور الذي يؤديه في تعويض بعض جوانب القصور في اللغة المنطوقة، كما يساهم في تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي وتحسين القدرة على التعبير عن الحالات الانفعالية والاحتياجات الأساسية.

نستنتج أن التواصل اللفظي وغير اللفظي يكملان بعضهما لدى الأطفال المعاقين ذهنياً ويساعدان على تحسين التفاعل.

4. مشكلات التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى المعاقين ذهنياً

1.4. مشكلات التواصل اللفظي:

تتمثل هذه المشكلات في ببطء اكتساب اللغة مقارنة بالأطفال العاديين، حيث يتأخر النمو اللغوي نتيجة محدودية القدرات العقلية المسؤولة عن التعلم والمعالجة اللغوية. كما يعاني هؤلاء الأطفال من قصور في المفردات اللغوية، إذ تكون حصيلتهم اللفظية محدودة، الأمر الذي يقلل من قدرتهم على التعبير الدقيق عن أفكارهم أو احتياجاتهم. الضعف في بناء الجمل وتنظيمها، حيث يواجه الطفل صعوبة في استخدام التراكيب اللغوية السليمة أو في ربط الكلمات ضمن جمل ذات معنى واضح. تظهر لدى بعض الأطفال صعوبات في فهم اللغة أو ما يعرف باللغة الاستقبالية، إذ يواجه الطفل صعوبة في إستيعاب المعاني أو تفسير الرسائل اللغوية الموجهة إليه، مما يحد من قدرته على الاستجابة المناسبة للمواقف التواصلية. قد يعاني بعض الأطفال من اضطرابات في النطق وإنتاج الأصوات اللغوية نتيجة ضعف التنسيق الحركي لأعضاء النطق أو نتيجة القصور الإدراكي الذي يؤثر في اكتساب الأنماط الصوتية للغة. (الحازمي وآخرون، 2014، ص 36)

4.4. مشكلات التواصل غير اللفظي:

من أبرز هذه المشكلات ضعف القدرة على تفسير الإشارات الاجتماعية غير اللفظية، مثل تعابير الوجه أو حركات الجسد، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة في فهم الانفعالات أو النوايا التي يعبر عنها الآخرون أثناء التفاعل الاجتماعي.

كما يعاني بعض الأطفال من قصور في استخدام الإيماءات والتعبيرات الجسدية بطريقة ملائمة للتواصل مع الآخرين، مما يقلل من فعالية تفاعلهم الاجتماعي ويؤثر في قدرتهم على إيصال الرسائل غير اللفظية.

تظهر كذلك صعوبات في تنظيم التواصل البصري أثناء التفاعل الاجتماعي، حيث قد يواجه الطفل صعوبة في توجيه نظره نحو المتحدث أو الحفاظ على التواصل البصري لفترة مناسبة، وهو عنصر أساسي في تنظيم الحوار والتفاعل.

الضعف في إدراك السياق الاجتماعي للتواصل، حيث قد يجد الطفل صعوبة في فهم الإشارات الضمنية التي تنظم العلاقات الاجتماعية، مما يؤدي إلى استجابات غير متوافقة مع الموقف الاجتماعي.

نستنتج أن مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي عند الأطفال المعاقين ذهنياً تؤثر على قدرتهم في الفهم والتعبير والتفاعل الاجتماعي بشكل عام.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن التواصل عملية ديناميكية معقدة تتجاوز مجرد نقل المعلومات لتصبح أداة لتعديل السلوك وبناء العلاقات. وقد تبين من خلال استعراض المفاهيم أن مهارات التواصل غير اللفظي (لغة الجسد، التقارب، النبذة) تشكل الجزء الأكبر من فاعلية الرسالة التواصلية، بينما تظل اللغة اللفظية الأداة الأكثر دقة في نقل التفاصيل.

أما فيما يخص الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، فقد أظهر التحليل وجود فجوة واضحة في النمو اللغوي والقدرة على تفسير الرموز غير اللفظية، مما يجعلهم يعتمدون على أنماط تعويضية (كالإشارة والإيماء) للتعبير عن احتياجاتهم. إن معالجة مشكلات التواصل لدى هذه الفئة لا تتطلب فقط التدريب على النطق، بل تتطلب مقاربة شمولية تدمج الجوانب الدلالية والبراغماتية (الاستخدام الوظيفي للغة) والمهارات غير اللفظية، لضمان تواصل فعال يقلل من عزلتهم الاجتماعية ويحقق أهدافهم الحياتية.

الفصل الرابع: الإعاقة الذهنية

تمهيد

1. تعريف الإعاقة الذهنية
 2. خصائص الإعاقة الذهنية
 3. تصنيفات الإعاقة الذهنية
 4. أسباب الإعاقة الذهنية
 5. تشخيص وعلاج الإعاقة الذهنية
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

مرة الإعاقة الذهنية عبر العصور حيث كانت هناك توثيقات تاريخية لوجود أفراد يعانون من تأخر في النمو العقلي و يعتبر مصطلح الإعاقة الذهنية أجدد المصطلحات وأكثرها تعبيراً على شخص يعاني من نوع من أنواع العجز الذي يعيق نشاطاته وفي استقلالته الكاملة ، وفي هذا الفصل سوف نتعرف أكثر على الإعاقة الذهنية وأهم أسبابها وتصنيفاتها ووسائل تشخيصها وطرق علاجها.

1. تعريف الإعاقة الذهنية

تعتبر الإعاقة الذهنية من الظواهر المألوفة على مر العصور، ولا يكاد يخلو المجتمع منها كما تعتبر هذه الظاهرة من الظواهر التي اهتم بها العديد من العلماء من جميع الميادين المعرفية، كعلم النفس والطلب والقانون وعلم الاجتماع، ولذا فليس من المستغرب أن يكون هناك تعريفات مختلفة للإعاقة الذهنية التي من بينها:

1.1. التعريف الطبي :

يعتبر من أقدم التعريفات لحالة الإعاقة الذهنية، حيث يعتبر الأطباء من أوائل الذين اهتموا بالتشخيص الظاهرة الإعاقة الذهنية وقد ركز التعريف الطبي على أسباب الإعاقة الذهنية، حيث كان التركيز على الأسباب المؤدية للإعاقة الذهنية سواء أكان ذلك قبل الولادة أو بعدها أو أثناءها.

تعددت الأسباب المؤدية للإعاقة الذهنية، وخاصة تلك التي تؤدي إلى تلف الجهاز العصبي المركزي، وخاصة القشرة الدماغية والتي تتضمن مراكز الكلام والعمليات العليا ، التآزر البصري الحركي والحركة والإحساس القراءة والسمع..... الخ ، حيث تؤدي تلك الأسباب إلى تلف الدماغ أو المراكز المشار إليها، وبالتالي تعطيل الوظيفة المرتبطة بها، وعلى سبيل المثال قد تؤدي الأسباب إلى إصابة مركز الكلام بالتلف ويترتب عن ذلك تعطيل الوظيفة المرتبطة بذلك المركز .

هكذا لبقية المراكز وبين الشكل الجهاز العصبي المركزي وما عليه من مراكز متعددة وخاصة على القشرة الدماغية. (ماجدة، 2012، 25)

في هذا التعريف نلاحظ أن الإعاقة الذهنية كانت تعرف على أسس طبية والتي تعتمد على الأسباب المؤدية للإعاقة يعني كانوا يبحثون في أسباب الإعاقة الذهنية سواء كانت تقبل الولادة أو بعدها.

2.1. التعريف السيكومتري:

ظهر نتيجة الانتقادات التي وجهت للتعريف الطبي، ونتيجة للتطور الواضح في حركة القياس النفسي على يد بيني Binet (1905)، وظهر مقاييس تشخص القدرات العقلية كمقياس وكسار Wechster (1949)، لذكاء الأطفال وقد اعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كمحك لتحديد الإعاقة الذهنية وقد اعتبر الأفراد التي تقل نسبة ذكائهم عن 75 درجة معاقين ذهنيًا مقارنة بالمنحنى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية.

وقد وجهت انتقادات إلى محتوى تلك المقاييس وصدقها وتأثيرها بعوامل عرقية وثقافية وعقلية واجتماعية. (راضية نصيرة، 2016، 153)

هذا التعريف على أساس التطورات التي حصلت في ميدان القياس حيث ظهرت معه مقاييس لكي تشخص القدرات العقلية مثل مقياس وكسلر حيث أعتمد هذا التعريف على نسبة الذكاء يعني أي شخص تقدر نسبة ذكائه عن 75 درجة يعتبر معاق ذهنيًا.

3.1. التعريف الاجتماعي:

يركز على مدى تفاعل الفرد في مجتمعه، وقد نادت بهذا الاتجاه ميرسر وجينسين Merse et Jensen، ويركز على مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية، وقد تختلف هذه المتطلبات تبعًا لمتغير عمر الفرد .

إن فشل الفرد في تحقيق مثل هذه المتطلبات فإن ذلك يعني أن الطفل يعاني من مشكلة في تكيفه الاجتماعي، والذي يعتبر مظهر من مظاهر نموه الاجتماعي الذي يتماشى مع نموه الجسمي، والنفسي والعقلي والباطني. (راضية نصيرة، 2016، 154)

في التعريف الاجتماعي ركز على مدى استجابة الفرد في محيطه ومدى فشله أو نجاحه في متطلباته أي دوره في حياته الشخصية يعني هنا اعتمد التعريف على استقلالية الفرد وتكيفه الاجتماعي أي كلما كان خلل كلما كانت الإعاقة الذهنية واضحة.

4.1. تعريف الإعاقة الذهنية حسب DSM5:

هي اضطراب يبدأ خلال فترة التطور مشتملا على العجز في الأداء الذهني التكيفي وفي مجال المفاهيم والمجالات العقلية والاجتماعية والعملية يجب أن تحقق المعايير الثلاثة التالية:

أ. القصور في الوظائف الذهنية:

مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير التجريدي والمحاكمة والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجربة، والتي أكدها كل من التقييم السريري واختبار الذكاء المعياري الفردي .

ب. القصور في وظائف التكيف:

يؤدي إلى الفشل في تلبية المعايير التطورية والاجتماعية والثقافية لاستقلال الشخصية والمسؤولية الاجتماعية، ودون الدعم الخارجي المستمر، فالعجز في التكيف يحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية مثل: التواصل والمشاركة الاجتماعية، والحياة المستقلة عبر بيئات متعددة مثل البيت والمدرسة والعمل والمجتمع.

ت. بداية العجز الذهني والتكيفي خلال فترة التطور: (Antonien , 2013, 36)

في التعريف الدليل التشخيصي الخاص فرض وجود ثلاث معايير الوجود إضافة الأول هو قصور في وظائف الذهنية أي عمليات معرفية ووظائف التنفيذية ثانيا قصور في التكيف الاجتماعي وثالثا العجز الذهني حيث أنه قد شمل كل من التعريف الاجتماعي والطبي والسيكومتري .

5.1. تعريف ICD- 11 للإعاقة الذهنية:

هو مجموعة من الحالات المتنوعة من ناحية المنشأ المرضي، والتي تظهر خلال فترة النمو وتتميز بأداء ذهني وسلوكه تكيفي أقل بكثير من المعدل الوسطي، والذي يكون تقريبا أقل بإنحرافين قياسين وأكثر من المتوسط. (أنور، 2021، 69)

عرف على أنه ذا منشأ مرضي، وتظهر عند نمو الطفل حيث يكون سلوكه غير طبيعي وأدائه دون المتوسط .

يعرف دول (1941) Doll الإعاقة الذهنية فتقول: إن الفرد المعاق ذهنياً إنما هو شخص الذي تتوفر فيه الشروط التالية :

- عدم الكفاءة الاجتماعية بشكل يحمل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعي، بالإضافة إلى عدم الكفاءة المهنية وعدم القدرة على تدبير أموره الشخصية.
- إنه دون المستوى الفردي العادي من الناحية العقلية.
- إن إعاقته الذهنية تعود للعوامل تكوينية أو وراثية أو نتيجة مرض ما.
- إنه سيكون معاق ذهنياً عند بلوغ مرحلة النضج.
- إن أعاقته الذهنية تكون من لحظة الولادة أو في مرحلة مبكرة من عمره. (محمد فؤاد،

2010، ص 79)

6.1. تعريف موسوعة كولومبيا للإعاقة الذهنية:

تعتبر الإعاقة الذهنية عن مستوى أقل من المتوسط في الوظائف العقلية ، يحدد عادة بمعامل ذكاء أقل من 70/75 درجة ويصاحبه قدرات محدودة في أداء مهارات الحياة اليومية الضرورية كالتواصل والقدرة على رعاية الذات والقدرة على العمل. (Columbia, 2010) في تعريف موسوعة كولومبيا ركزت على أن الوظائف العقلية تكون تحت متوسط يعني معامل الذكاء يكون أقل من 70 درجة بالإضافة إلى إستقلالية محدودة في مهامه اليومية. و تعرف أيضاً حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية سنة 2008 "هي إعاقة تتسم بإنخفاض ملحوظ في كل من الأداء العقلي والسلوكي التكيفي اللذين تمثلهما المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العلمية وهذه الإعاقة تظهر قبل من الثامنة عشر من العمر". (ولاء هويدة، 2011، 21)

7.1. تعريف الإعاقة الذهنية حسب الموسوعة البريطانية :

هي قدرة عقلية دون المتوسط تظهر منذ الميلاد أو خلال مرحلة الطفولة ، وتتسم بالنمو غير الطبيعي ومشكلات التعلم، ومشكلات التكيف الاجتماعي. (Britannica, 2010)

تعريف موسوعة "جال" للاضطرابات العصبية Gole Encyclopedia of neurological disorders "إعاقة نمائية تظهر تحت من 18 سنة وتحدد بمستوى الوظائف العقلية (كما يقاس باختبارات ذكاء مقفلة) أقل من المتوسط وتؤدي إلى الصور ملحوظ في المهارات الحياتية اليومية للفرد". (Martin Dewitt, 2005).

في هذا التعريف أشاروا أنها إعاقة تبدأ منذ الصغر يعني كونها نمائية تقاس باختبارات ذكاء مفتتة ويكون له قصور في المهارات الحياتية.

يمكن أن نستخلص من هذه التعريفات أن:

الإعاقة الذهنية في انخفاض في مستوى الذكاء تتدرج من البسيط إلى الشديد مع وجود اضطراب في العمليات العقلية كالإنتباه والتركيز والذاكرة والإدراك أو أحدهما وعدم التكيف الاجتماعي وعدم وجود إستقلالية تامة عند الشخص المصاب بالإعاقة الذهنية مهما كان نوعها.

قبل أواخر القرن الثامن عشر، سادت نظرة سلبية تجاه الإعاقة الذهنية، حيث ارتبطت بالخرافات واعتُبرت لعنة من قوى خارقة. كان المعاقون يُنبذون أو يُقتلون، وتُمارس بحقهم أشكال من الإهمال والإساءة. لاحقاً، بدأت بعض الأديان بالدعوة إلى رعاية المعاقين، مما أدى إلى إنشاء مصحات إيوائية، إلا أنها كانت تعاني من الاكتظاظ وسوء الرعاية.

في القرن الثامن عشر، بدأ رجال الدين يهتمون بتعليم ورعاية المعاقين، مثل إنشاء مدارس للصم والمكفوفين، والدعوة لمعاملة إنسانية للمرضى العقليين. وفي القرن التاسع عشر، ظهر دور الأطباء والمصلحين الاجتماعيين في تأسيس أولى المدارس الخاصة للمعاقين في أوروبا وأمريكا، مستندين إلى نماذج التعليم الداخلي.

مع بداية القرن العشرين، بدأت برامج التربية الخاصة تتطور تدريجياً داخل المدارس العامة. وظهرت فكرة التدريس الفردي، ثم فصول خاصة تهدف إلى دمج الأطفال لاحقاً في الفصول العادية، وإن لم تحقق النجاح المطلوب في البداية.

في الأربعينيات والخمسينيات، غيّرت الحروب نظرة المجتمعات نحو المعاقين، وازداد احترامهم، وبدأ الاهتمام العلمي بالإعاقات. أما في الستينيات، فبدأ التوجه نحو الدمج في التعليم العام بعد فشل بعض فصول التربية الخاصة.

من العوامل الحاسمة في تطور الاهتمام بالإعاقة الذهنية كان دور الأهالي، الذين أنشأوا منظمات للدفاع عن حقوق المعاقين، وساهموا في التأثير على السياسات وتوفير التمويل للبحوث والخدمات. (حمدي علي الفرماوي ووليد رضوان النجاج، 2010، ص4-28) نستنتج أن الإعاقة الذهنية مفهوم متعدد التعاريف وله جذور تاريخية تطورت من النظرة الطبية والاجتماعية إلى المفاهيم الحديثة التي تركز على القدرات والتكيف والدمج في المجتمع.

2. خصائص الإعاقة الذهنية:

الطفل المعاق عقليا عدة خصائص يتميز بها عن غيره من الأطفال العاديين جعلته من ذوي الحاجات الخاصة. حيث تشمل هذه الخصائص الجانب الجسمي والحركي، وكذلك العقلي، والاجتماعي والإنفعالي، وتمثلت هذه الخصائص في الآتي :

1.2. الخصائص الجسمية والحركية :

يتميز المتخلفون عقليا عن غيرهم بتأخر النمو الجسمي وبطئه و صغر الحجم بشكل عام كما أن وزنهم أقل من الوزن العادي، كما تظهر عندهم تشوهات في شكل الجمجمة و العينين و الفم واللسان و الأطراف والأصابع، أما بالنسبة للنمو الحركي، فإنهم يتميزون بالتأخر في ذلك و عدم التوازن الحركي في بعض الحالات. (عبد الصبور منصور محمد، د س ، 41)

2.2. الخصائص العقلية:

• الإدراك: يذكر فاروق صادق (1982) أنه لوحظ من الأبحاث المتعددة في مجال الإدراك عند المتخلفين عقليا أن لديهم قصورا في عمليات الإدراك مثل عمليات التمييز و

التعرف إلا أن هذه الفروق لم تجد من الدلائل التجريبية ما يجعلنا نقرر أنها تعتبر من خصائص المتخلفين عقليا العامة كما أن التخلفين عقليا لديهم قصور في تكوين مفهومات اللون و الشكل و الزمن و البعد ، و مفهومات الأشياء و الحوادث ، لذلك يميل العاملون مع المتخلفين عقليا إلى تقريب المعاني و الأفكار لهم بربط الفكرة أو المعني بالشئ الملموس الذي ترتبط به و كلما كانت الأفكار قريبة من المستوى الحسي كان فهمها أكثر وظيفة بالنسبة للطفل ، و إن المتخلف عقليا مميز فقير لأوجه الشبه أو الاختلاف بين الحوادث و الأشياء ربما لنقص في الإنتباه وربما لتوقع الفشل وربما لقلة الدافع وربما لتعقد المواقف بالنسبة له. كما أن قدراتهم على التصور ضعيفة و تنعدم عندهم القدرة على الربط وإدراك العلاقات بين الأشياء و التمييز بين شيئين متماثلين تقريبا (عبد الصبور منصور محمد، د س، 13)

● **التذكر:** مما لا شك فيه أن القدرة على التذكر ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة العقلية، حيث نجد الطفل المعاق عقليا لديه ضعف عام في قدرته على تذكر الأسماء والموضوعات والأشكال، ويظهر ذلك واضحا في الذاكرة قصيرة المدى، وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم قدرة الطفل على استعمال الإستراتيجيات المناسبة للتذكر والتي يقوم بها عادة الشخص العادي. حيث نجد أن أسلوب تعليم المعاق عقليا يركز على التعليم الحسي أكثر من المجرد.(تيسير مفلح كوافحة، 2011 ، ص 71)

● **الانتباه:** لا شك أن للانتباه دورا بارزا في عملية التعلم، فإذا كان الفرد يعاني من اضطرابات في القدرة على الانتباه سيؤثر ذلك بشكل مباشر في القدرة على التعلم، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت حول شدة الانتباه عند الطفل المعاق عقليا على أن معظم هؤلاء الأطفال بإحباط والشعور بالفشل والدونية وهم يعانون أيضا من نقص في عملية الإستقبال وتسلسل المعلومات ومن تجميع الأشياء وتصنيفها مما يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم لديهم نقص واضح في قدرتهم على الانتباه والتعلم التمييزي بين المثيرات، لذا فهم يصابون .

- **التمييز:** لما كانت عملية الإنتباه والتصنيف والتذكر لدى المعوقين عقلية تواجه قصورا، فإن عملية التمييز بدورها ستكون دون المستوى مقارنة بالعاديين، هذا وتختلف درجة الصعوبة في القدرة على التميز تبعا لدرجة الإعاقة وعوامل أخرى متعددة وتكون صعوبات التمييز واضحة بين الأشكال والألوان والأحجام والأوزان والروائح والمذاقات المختلفة .
- **التخيل:** يلاحظ أن المعاقين عقليا بشكل عام ذوي خيال محدود، حيث إن عملية التخيل تتطلب درجة عالية من القدرة على إستدعاء الصور الذهنية وترتيبها في سياق منطقي ذي معنى، وأسوة بالعمليات العقلية الأخرى فإن القصور في القدرة على التخيل تزداد بازدياد درجة الإعاقة.

- **الإدراك والتفكير:** أشارت الأبحاث المعتمدة في مجال الإدراك عند المعاقين عقليا أن لديهم قصور في عمليات الإدراك ، ثم تبنت هذه الأبحاث أن المعاقين عقليا لا يستطيعون فهم الأفكار المجردة، كما أنهم لا يستطيعون التعبير عن الأسس العامة وإن من خصائص تفكيرهم أنه يدور حول هنا و الآن، وهناك أيضا دلائل تشير إلى أنهم يفشلون في إظهار التفكير الإبتكاري أو الإبداعي الذي يتناسب مع عمرهم العقلي.
- وبالرغم من أن كثيرا من الدراسات والأبحاث قد كشفت عن فروقات في الأداء بين المعاقين عقليا والعاديين من الأطفال في مجال الإدراك، إلا أنه يصعب الوصول إلى إستنتاجات قاطعة في هذا الشأن.(مصطفى نوري القمش، 2011، 42-43)

3.2. الخصائص الاجتماعية:

إن المتخلف عقليا بقدرته العقلية المحدودة يكون أقل قدرة على التكيف الإجتماعي والمواءمة الإجتماعية وهو أقل قدرة على التصرف في المواقف الإجتماعية وفي تفاعله مع الناس. ويعرف هواية الكفاءة أو الصلاحية بأنها قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته، هي بذلك لا تكتسب بسرعة ولكنها تنمو بالتدريج حتى يصل بها الكائن إلى مستوى يمكنه من التفاعل بكفاءة مع عناصر البيئة .

كما أن المعاق ضعيف العقل يجد صعوبة كبيرة في تكيفه للمواقف الاجتماعية فهو مضطرب في تفاعله الاجتماعي ويرجع ذلك إلى نقص إهتمامه بالعالم من حوله وانسحابه وانطوائه وسهولة انقياده وإغرائه ومن ثم انحرافه، ومن مظاهره اضطراب مفهوم الذات لدى الطفل ضعيف العقل ميله إلى مشاركة الأصغر منه سنا في النشاط الاجتماعي وعدم تناسب سلوكه وردود أفعاله لمستوى سنه وقدراته.

كما أن الطفل المتخلف عقليا يبادر زملاءه في تكوين علاقات اجتماعية ، و لكنه أناني يحب نفسه و يحب أن يهتم به الآخرون و هو لا يحتم لا مسؤولية عمل ما و لا يشعر بولاء للجماعة و لا يحترم العادات و التقاليد السائدة فيها و صداقاته وقتية متقلبة غير ثابتة .
وذكر ريتشارد سوين (1979) أن من خصائص الفرد المتخلف عقليا يستجيب القصور سلوكه بأنه متقلب المزاج والإنعزال عن الآخرين وبالإنفجارات السلوكية.

4.2. الخصائص الإنفعالية:

أما بالنسبة لإنفعالات الطفل المتخلف عقليا فهي أكثر بدائية وازدواجية، انه يحس إما بالرضا أو عدم الرضا، وتتعدم لديه التدرجات الدقيقة والتمايز في الإنفعالات تقريبا. و غالبا ما تكون مشاعر الأطفال المتخلفين عقليا غير ملائمة أو متناسبة من حيث ديناميكيته مع تأثير العالم الخارجي.

متخلف عقليا سريع الإنفعال و تبدو إنفعالاته في صورة صراخ و عويل ، و تظهر بوضوح على وجهه و على سائر أجزاء جسمه إذ لا يستطيع ضبط إنفعالاته فهو سهل الإستثارة سريع الإستجابة يميل للعدوان على زملائه شديد الغيرة منهم ، يحب تملك أشياء الآخرين يفرح من الظلام والأماكن المغلقة. (عبد الصبور منصور محمد، دس، ص 42)

5.2. الخصائص اللغوية:

يعاني المعوقون عقليا من بطء في النمو اللغوي بشكل عام، ويمكن ملاحظة ذلك في مراحل الطفولة المبكرة. فالطفل المعرفي عقليا يتأخر في النطق واكتساب اللغة. كما أن

صعوبات الكلام تشيع بين المعوقين عقليا بدرجة أكبر. ومن الصعوبات الأكثر شيوعا التأثرة والأخطاء في اللفظ وعدم ملائمة نغمة الصوت .

ومن أهم المشكلات اللغوية التي تواجه المعوقين عقليا ما يتعلق بفصاحة اللغة وجودة المفردات. ويلاحظ أن المفردات التي يستخدمونها مفردات ببطء ولا تتناسب مع العمر الزمني. وكثيرا ما يستخدم المختصون في وصف لغة المعوقين عقليا اللغة الطفولية، للإشارة إلى جمود النمر اللغوي عند المعوقين عقليا .

ويشير ميلر (Miller, 1981) إلى أن درجة شيوخ وشدة الصعوبات اللغوية عند الأطفال المعوقين عقليا ترتبط بدرجة عالية بدرجة الإعاقة العقلية. فالمعوقون عقليا بدرجة بسيطة يتأخرون في النطق ولكنهم يطورون ندرة على الكلام.

أما المعوقون عقليا بدرجة متوسطة، ففي الغالب يواجهون صعوبات مختلفة في الكلام وننصف لغتهم بالنمطية.

أما بالنسبة لشديدي الإعاقة فيلاحظ أن نسبة كبيرة منهم عاجزة عن النطق حيث إن نموهم اللغوي لا يتعدى مرحلة إصدار أصوات لا تكون مفهومة في الغالب. (مصطفى نوري القمش، 2011، 43)

نستنتج أن الطفل المعاق ذهنياً يتميز بخصائص متعددة تشمل الجوانب الجسمية والعقلية، خاصة في الإدراك والانتباه والذاكرة، مما يؤثر على تعلمه وتفاعله مقارنة بالأطفال العاديين.

3. تصنيفات الإعاقة الذهنية:

الجدول رقم (01) يمثل تصنيف منظمة الصحة العالمية للتخلف العقلي:

نوع التصنيف	نسبة الذكاء IQ	النسبة المئوية للمتخلفين عقليا (%)
حالات عميقة Profound	صفر - 20	5%
حالات شديدة Severe	20 - 35	الشديدة والمتوسطة 20 %
حالات متوسطة Moderate	35 - 50	/
حالات خفيفة Mild	50 - 70 أو 75	75%

منظمة الصحة العالمية 1989 منشور رقم 82) ، مع ملاحظة أنه نفس - التصنيف المقترح
ألا أنه يستبعد منه فئة (بين 70 - 75)

وقد أكد تقرير منظمة الصحة العالمية أن إختبارات نسبة الذكاء IQ ليست المقياس
الدقيق، وأن الفئات المختلفة من التخلف العقلي قد تتداخل عمليا، وينصح دائما بعدم الإعتماد
على مقياس واحد لتحديد نسب الذكاء .

1.3. التخلف العقلي العميق Retarded Profoundly

وهم فئة قليلة من الأطفال المتخلفين عقليا والتي تكون نسبة ذكائهم أقل من 20 وهو
مستوى عقلي يقابل طفل العاميين من عمره. وغالبا ما يعاني هؤلاء الأطفال أيضا من إعاقات
جسمية أخرى مثل عدم القدرة على التجوال وعدم القدرة على التحكم في عمليات الإخراج. كما
أنهم لا يستطيعون العناية بأنفسهم، وأنهم بحاجة دائمة إلى الخدمات والرعاية المستمرة.
وحتى وقت قريب لم تكن حياة الأطفال أصحاب التخلف العقلي العميق طويلة الأمد، وغير أن
الرعاية الصحية المتطورة خاصة في البلاد المتقدمة أدت إلى البلوغ، كما أن متوسط أعمارهم
المتوقعة بدأ يزداد مع تطور الرعاية الطبية، كما أثبتت التجربة أن بإستطاعة هؤلاء الأطفال
(رغم المعاناة من التخلف الشديد) أن تستجيب للبرامج المتدرجة قصيرة الخطوات التي تهدف
في الدرجة الأولى إلى مساعدتهم على زيارة التواصل مع بيئاتهم .

2.3. التخلف العقلي الشديد والمتوسط Retarded Moderate & Severe

إن حوالي 3 % من جميع الأطفال مصابة بالتخلف العقلي إما شديد أو متوسط ورغم أن العديد منهم يبقى عالة على غيره بدرجة ما أثناء الطفولة والمراهقة، إلا أن مستوى أدائهم الوظيفي في الحياة اليومية يعتمد في نهاية الأمر على نوعية التعليم والتدريب الذي يلتقونه. فإذا قدمت لهم خبرات تعليمية وتدريبية جيدة ومناسبة لحاجاتهم، إستطاعوا التوافق مع أنفسهم ومع البيئة التي يعيشون فيها. ولذلك ينصب الإهتمام في تدريبهم وتدريبهم على المهارات الحياتية اليومية مثل العناية بالذات، وليس على التعليم الأكاديمي حيث أن قدراتهم العقلية تحد من إمكانياتهم في عمليات التعلم المدرسية. (الطواب، 2008، 207)

3.3. التخلف العقلي الخفيف (البسيط) Retarded Mild

إن حجم هذه المجموعة كبير مقارنة بالمجموعات السابقة، فقد وجد في البلاد النامية أن نسبة الأطفال الذين تقع نسب ذكائهم بين (50- 70) بين 2 أو 3 % من أطفال في سن المدرسة .وهم الأطفال الذين يطلق عليهم إسم "الأطفال القابلين للتعلم". إن لدي هؤلاء الاطفال مهارات لغوية وشخصية إجتماعية مقبولة نسبيا، مع ملاحظة إمكانية حدوث تغير ملحوظ مع تقدم العمر خاصة مع الرعاية والإهتمام. فقد يصبح الأطفال ذو التخلف العقلي الخفيف في الرشد قادرين على الحياة بصورة طبيعية إلى حد ما في المجتمع الكبار، فليس بالضرورة أن تظل نسبة الذكاء ثابتة خلال حياة الفرد وفقا للنظريات الحديثة في الذكاء .

كما أنه من الصعب (إن لم يكن من المستحيل) إثبات حالة هذا النوع من التخلف قبل دخول المدرسة و إكتشاف تدني مستوى درجات الطفل المدرسية مقارنة بزملائه، ومن المحتمل أيضا عدم وجود أية مشكلات قبل الذهاب إلى المدرسة. كما يمكنهم بعد ترك المدرسة إجادة بعض الأعمال الروتينية التي لا تحتاج إلى مهارة، كما يمكنهم الزواج وإنجاب الأطفال. ومن الضروري أن تفهم طبيعة مشكلة التخلف العقلي وأسبابها حتى يمكن تقديم أفضل الخدمات المتاحة لمساعدة هؤلاء الأطفال على التكيف مع حياتهم الشخصية والإجتماعية.

كما يجب أن نعرف المعوقات الموجودة حتى يمكن إزالتها والتغلب عليها. والتدخل بفاعلية لحل هذه المشكلة. (الطواب، 2008، 208)

نستنتج أن درجات التخلف العقلي تختلف من البسيط إلى العميق، وكلما زادت شدة الإعاقة زادت حاجة الطفل إلى الرعاية والتدريب المناسب لتحسين تكيفه وقدراته الحياتية.

4. أسباب الإعاقة الذهنية:

إن الإعاقة الذهنية يسهم في إحداثها عوامل كثيرة، وقد أرجع العلماء معظم حالات الإعاقة الذهنية إلى أسباب وراثية أو بيئية غير وراثية مباشرة وغير مباشرة، وقد تحدث قبل أو أثناء أو بعد الولادة.

1.4. الأسباب الوراثية :

تحدث الأسباب الوراثية نتيجة وجود جينات حاملة لصفات العجز تنتقل مع الكروموسومات من أحد الآباء أو كليهما إلى الأبناء فتظهر هذه الصفات فيهم أو تكمن لتظهر في أجيال أخرى، ومما يساعد على ظهورها زواج الأقارب الذين يعطون الفرصة للإتاحة لظهور الصفات التي تتحكم فيها ومن أمثلة الجوانب التي تلعب الوراثة فيها دور كبير حالات الصم وضعاف السمع وحالات الإعاقة الذهنية (عبد العظيم شحاتة موسى، 1991، 27) وتنقسم هذه العوامل إلى عوامل وراثية مباشرة وعوامل وراثية غير مباشرة كما يلي:

2.4. عوامل وراثية مباشرة :

تحدث الإعاقة الذهنية نتيجة لبعض العيوب المخية الموروثة عن طريق الجينات التي يرثها الطفل عند الولادة والتي تحمل الفئات الوراثية للفرد، وهذا لا يعني أن أحد الوالدين معوقا ذهنياً فقد يحمل الأب أو الأم أحد الجينات المتنحية التي تحمل صفات الإعاقة الذهنية دون أن يتصف بها ولا يظهر أثر هذا الجنين إلا عند توافر شروط معينة. وعي معلمي المعاقين ذهنياً بالاحتياجات التربوية لتلاميذهم.

3.4. عوامل وراثية غير مباشرة :

قد يرث الجنين صفات تؤدي إلى اضطرابات أو عيوب في تكوين المخ فيكون الذي انتقل وراثيًا في هذه الحالة هو الاضطراب أو الخلل التكويني الذي يؤدي إلى الإعاقة الذهنية .
(سوسن عثمان علي الدين السيد ، 1989 ، 45).

4.4. الأسباب البيئية:

ويقصد بها العوامل البيئية التي تؤثر على الجنين منذ لحظة الإخصاب وأثناء تكوين الجنين في رحم الأم ثم أثناء الولادة ثم بعد الولادة وتصيب الجهاز العصبي في أي مرحلة من مراحل النمو بعد عملية الإخصاب وذلك بنسبة 20% من حالات الإعاقة الذهنية . (علا عبد الباقي إبراهيم ، 2000 ، ص42) .

5.4. عوامل وأسباب قبل الولادة (أثناء الحمل) :

تتضمن هذه العوامل عوامل وراثية عن طريق جينات معينة وقد تحدث الإعاقة الذهنية نتيجة حدوث طفرات في الجينات أثناء عملية تكوين الأجنة أو قد يكون نتيجة عيوب في تكوين الخلايا العصبية أو تسمم أثناء فترة الحمل. (زينب محمود شقير ، 2005 ، 35)
حيث إن إصابة الأم في بداية الحمل قد يؤدي إلى احتمال تعرض الجنين للإصابة كما أن صحة الأم خلال فترة الحمل ونوع تغذيتها عاملان يتوقف عليهما ما إذا كان الطفل يولد سويًا أو غير سوي. (نبيه إبراهيم إسماعيل ، 2003 ، 64).

كما أن تعرض الأم لسوء التغذية أو الاستعمال السيئ للأدوية وسن الأم عند الحمل وكذلك التدخين وإدمان الكحوليات والمخدرات من أهم الأسباب التي تؤدي لتعرض الجنين للإعاقة الذهنية وتوقف نموه الجسمي والعقلي. (حسين محمد سيد شاكر ، 2000 ، 76).

ومن أهم العوامل والأسباب أثناء الحمل :

✓ الحصبة الألمانية: وهي عدوى مزمنة تؤدي إلى تكوين نفسي وتؤدي إلى إعاقة ذهنية.

✓ **مرض الزهري:** وإصابة الأم بعدوى هذا المرض قد يؤدي إلى إعاقة عقلية عند الطفل.

(كمال إبراهيم موسى، 1996، 153)

✓ **العوامل الكيميائية:** وهي المرتبطة بتناول الأم الحامل الأدوية ذات الآثار الجانبية

الضارة على الجنين أثناء فترة الحمل والتي تؤدي مكوناتها إلى خطأ في النمو الطبيعي

للجنين. (عبد الرحمن العيسوي ، 1999 ، 88)

✓ **تعرض الجنين للإشعاعات:** حيث إن تعرض الأم خلال المراحل الأولى من الحمل

للأشعة السينية والإشعاعات النووية لفترات طويلة ومتكررة يؤدي إلى تشويه الأجنة

أثناء فترة نموها والتي تؤثر سلباً على نمو وتطور المخ وعلى مستوى القدرات الذهنية

للجنين.

✓ **عوامل الغذاء:** إن سوء التغذية ونقص البروتينات التي تتعرض لها الأم الحامل يؤدي

إلى نقص وزن الطفل عند الولادة وإلى التأثير بشكل ضار على نمو مخ الجنين. (

محمد السيد ، 1998 ، 28)

6.4. عوامل وأسباب أثناء الولادة:

قد يتعرض الجنين لبعض العوامل أثناء عملية الولادة العسرة وينتج عنها الإصابة

بالإعاقة الذهنية، وهذا يحدث إذا كان حجم المولود كبيراً بالنسبة للأم أو الإهمال في النظافة

أثناء الولادة، والطفل الذي يولد قبل موعد ولادته، ونقص الأكسجين عند خروج الطفل أو

إصابة رأسه أو أحد أجزاء جسمه إصابة مباشرة أو انتقال بعض الميكروبات إليه قبل الولادة،

حيث وجد أن الكثير من حالات الإعاقة الذهنية والصم والشلل المبكر قد ترجع إلى هذه

العوامل . (رمضان محمد القذافي ، 1996 ، ص ص 34,33)

ومن عوامل الإعاقة الذهنية أثناء الولادة ما يلي :

✓ **الولادة العسرة - المبكرة - المتأخرة:**

قد تكون الولادة صعبة لأسباب تتعلق بصحة الأم وقدرتها على تحمل متاعب

الولادة فطول معاناة الأم والطفل قد يؤثر على صحتها وسلامتها. (حسين محمد سيد شاكر، 2000، 77)

✓ نقص أو انقطاع الأكسجين عن المخ :

قد يحدث أثناء الولادة الجافة أو المتعسرة أن ينقطع وصول الأكسجين إلى دم الجنين مما يؤثر على كمية الأكسجين التي تصل إلى المخ حيث أن المخ لا يستطيع أن يقوم بوظيفته دون كمية مناسبة من الأكسجين وأن انقطاع الأكسجين عنه ولو لفترة قصيرة يؤدي إلى تلف بعض خلاياه وإصابة الطفل بالإعاقة الذهنية.

✓ إصابة الدماغ :

قد تستخدم بعض الأجهزة لإخراج الجنين في حالات الولادة العسرة وفي بعض الحالات يؤدي الضغط الشديد لهذه الأجهزة على دماغ الجنين إلى إصابة المخ فتحدث الإعاقة الذهنية أثناء عملية الولادة. (إبراهيم كاظم العظماوي 1988 ، 297 . 298).

7.4. عوامل وأسباب بعد الولادة :

قد يولد الطفل ولادة طبيعية كامل النمو ومع هذا يكون عرضة للإصابة بالإعاقة الذهنية إذا تعرض لمرض أو حادثة تؤذي دماغه وجهازه العصبي خاصة في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة. (علا عبد الباقي إبراهيم، 2000، 46)

وقد يصاب الطفل بالإعاقة الذهنية بعد تعرضه لبعض الحوادث أو الأمراض ذات الأثر المتلف لخلايا المخ أو إصابة الجهاز العصبي المركزي للطفل. (كمال إبراهيم موسى، 1996، 159)

ومن الأمراض والحوادث التي قد تسبب الإعاقة الذهنية ما يلي :

✓ العدوى: قد يصاب الطفل بالتهاب السحايا الذي يؤثر في القشرة الدماغية والجهاز العصبي المركزي والالتهاب الدماغي ويؤدي إلى التلف العقلي وبعض الأمراض

والفيروسات التي تصيب الطفل بعد ولادته مثل الحصبة الألمانية والسعال الديكي والحمى القرمزية وغيرها من الفيروسات والأمراض.

✓ **اضطرابات الغدد:** حيث تؤدي إلى عدم قيامها بوظائفها الحيوية مثل اضطرابات الغدد النخامية والدرقية وغيرها من الغدد الأساسية التي تساعد على نمو الإنسان وتعمل على توازن الهرمونات داخل الجسم وأي خلل في إفرازات هذه الغدد يؤثر على النمو العقلي والجسمي للطفل. (علا عبد الباقي إبراهيم: 1993، 34)

✓ **سوء التغذية:** تشير الدراسات إلى أن نقص فيتامينات (ب1، ب2، ب3) يؤدي إلى الإصابة بكل من البلاجرا والتخلف العقلي، ونقص اليود يؤدي إلى تضخم الغدة الدرقية واضطراب التمثيل الغذائي ونقص الحديد يؤدي إلى الأنيميا وجميعها يؤدي إلى التأخر في النمو الذهني وقد يؤدي إلى إعاقة ذهنية. (عبد العظيم شحاتة موسى ، 1991 ، 37 - 38)

كما تؤدي أمراض سوء التغذية ونقص البروتين في غذاء الطفل في مراحل نموه المبكرة في التأثير على الصحة العامة وإلى إعاقة النمو المتكامل للطفل عامة وإلى إعاقة نمو المخ وتطوره بصفة خاصة. (كمال إبراهيم موسى، 1996 ، 159)

التسمم بالمواد الكيميائية: قد يتعرض الطفل في مرحلة ما بعد الولادة إلى السموم الكيميائية التي توجد في البيئة مثل أملاح الرصاص وأول أكسيد الكربون التي تؤثر في مناطق معينة بالمخ والتي تؤثر على الجهاز العصبي

المركزي وتؤثر بشكل مباشر على الأنسجة والخلايا العصبية ما يؤدي إلى حدوث الإعاقة الذهنية للطفل وهي كثيرة ومتعددة وذات درجات خطورة متفاوتة مثل بعض الأدوية والمستحضرات ذات الآثار الجانبية الضارة والتسمم بالرصاص وتناول مواد تحتوي على نسبة عالية من الزئبق العضوي والتسمم باستنشاق غاز ثاني أكسيد الكربون أو أحد الغازات الضارة غيره. (Kofi Marfo and marigold dj thorgurn, 1990;26-27)

بالإضافة إلى ما سبق فهناك بعض العوامل المهمة الأخرى التي تسهم إلى حد كبير في حدوث الإعاقة مثل عدم الاهتمام بالجوانب الوقائية وعدم الاهتمام بالصحة العامة وصحة البيئة ونظافتها وعدم تحسين ظروفها من الطرقات والمنزل والمدرسة ومكان العمل وعدم توفر المياه النقية والصالحة للشرب ومتطلبات وإجراءات الأمن الوقائية في المصانع والمعامل وأماكن اللعب والتسلية للأطفال وخاصة في الحدائق والمنتزهات العامة بالإضافة إلى عدم الاهتمام بصحة الأم منذ طفولتها المبكرة وحتى سن الإنجاب وأثناء فترة الحمل. (رمضان محمد القذافي، 1996، 43)

نستنتج أن الإعاقة الذهنية تنتج عن تداخل عوامل وراثية وبيئية قد تحدث قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، مما يبرز أهمية الوقاية والرعاية الصحية للأم والطفل.

5. تشخيص وعلاج الإعاقة الذهنية:

يخلط كثير من الناس بين مفهومي الإعاقة الذهنية والمرض الذهني، إلا أن الفرق بينهما جوهري. فالإعاقة الذهنية هي حالة مستمرة تبدأ في الطفولة وتتميز بنقص في القدرة العقلية والسلوك التكيفي، وتلازم الفرد طوال حياته. أما المرض الذهني، فهو اضطراب نفسي مكتسب يمكن أن يصيب الإنسان في أي مرحلة من العمر، ويظهر على شكل نوبات مؤقتة يمكن الشفاء منها.

يمارس المريض الذهني خلال نوباته سلوكيات غير طبيعية كالهوسة والأوهام والانفصال عن الواقع، بينما المعاق ذهنياً يعاني من ضعف دائم في القدرات العقلية والتكيفية. ويحتاج المريض الذهني عادة إلى علاج نفسي ودوائي وقد يُدخل إلى مستشفى نفسي، في حين يحتاج المعاق ذهنياً إلى خدمات تعليمية وتدريبية.

أما التشخيص فيعد خطوة محورية في تحديد حالة الإعاقة الذهنية، حيث يوفر معلومات شاملة عن قدرات الفرد وظروفه، ويساعد في تخطيط البرامج التربوية والعلاجية والتأهيلية المناسبة له، كما يحدد فرصه في التعليم والعمل والاندماج الاجتماعي.

1.5. المرحلة التمهيدية في تشخيص الإعاقة الذهنية:

- يتطلب تشخيص الإعاقة الذهنية فهماً عميقاً وفراصة إكلينيكية من الأخصائي، نظراً لاختلاف كل حالة عن الأخرى. ويشمل التقييم مجموعة من الخطوات مثل:
- الملاحظة الأولية للحالة.
 - مقابلة الأسرة والقائمين على الرعاية.
 - استخدام أدوات قياس مناسبة وتفسير نتائجها بدقة.
 - توفير بيئة ملائمة للتقييم.
 - التمتع بمهارات تواصل وتفهم ودعم نفسي وتعليمي للحالة.
- الإعاقة الذهنية هي توقف أو نقص في النمو العقلي يظهر منذ الطفولة، وتؤثر بدرجات متفاوتة على القدرات العقلية، التكيف الاجتماعي، التحصيل الدراسي، النمو العاطفي والحركي.

ويطرح تشخيص الإعاقة الذهنية تساؤلات حول المعايير التي يجب اعتمادها:

هل هي نسبة الذكاء، أم القدرة على التكيف، أم التعلم، أم النمو؟

يركز كل اختصاصي على جانب معين:

- الاجتماعيون على التكيف.
- النفسيون على الذكاء.
- التربويون على التعلم.
- الأطباء على النمو والأسباب الفسيولوجية.
- أما التشخيص الشامل المعتمد حالياً، فهو التشخيص التكاملي الذي يشمل جميع هذه الجوانب، ويتم من خلال فريق متعدد التخصصات يشمل الأطباء، والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والتربويين والمهنيين. (محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالده، 2010، ص.ص. 150-153)

- يعد تشخيص الإعاقة الذهنية عملية متعددة الأبعاد تهدف إلى فهم شامل لحالة الفرد من مختلف الجوانب، وتتضمن ما يلي:

2.5. التشخيص الطبي:

يتم من قبل طبيب أطفال أو فريق طبي متخصص، ويشمل دراسة النمو الجسدي، التاريخ الصحي، ظروف الحمل والولادة، وفحوصات الجهاز العصبي والحواس والغدد، إضافة إلى فحوص مخبرية كتحليل الدم والسائل النخاعي.

3.5. التشخيص السيكومتري:

يقوم به أخصائي نفسي، ويشمل قياس الذكاء باستخدام اختبارات مقننة، وتحليل الجوانب الانفعالية واللغوية وسلوكيات الشخصية.

4.5. التشخيص الاجتماعي:

يعتمده الأخصائي الاجتماعي ويهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية للفرد، مدى تكيفه، وتحمله للمسؤولية، باستخدام أدوات مثل مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي.

5.5. التشخيص التربوي:

يتولاه أخصائي التربية الخاصة، ويركز على قدرات التعلم والتحصيل وتحديد نوع الخدمات التربوية اللازمة، معتمداً على المعطيات من التخصصات الأخرى.

6.5. التشخيص المهني:

يختص به أخصائي التأهيل المهني، ويهدف إلى تحديد قابلية الفرد للتدريب المهني بناءً على قدراته وإمكانياته.

7.5. التشخيص التطوري:

يركز على تتبع مراحل نمو الفرد (كالمشي، الكلام، التوافق الحركي) وتحديد مدى التأخر فيها كدلائل على وجود إعاقة ذهنية، أو استبعادها إذا كان التطور طبيعياً.

الهدف النهائي للتشخيص الشامل هو تقديم إجابات دقيقة حول:

- أسباب الإعاقة.
- ارتباطها بـماضي الفرد.
- توافق الأداء العقلي مع الإمكانيات.
- التوقعات المستقبلية.

(محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالده، 2010، ص.ص. 155 - 156)

شكل رقم (4): يبين التشخيص الأمثل للإعاقة الذهنية



المصدر: (محمد صالح الإمام وفؤاد عيد الجوالده، 2010، ص. 155).

تتطلب رعاية المعاقين ذهنيًا توفير خدمات متعددة تشمل الجوانب الطبية والنفسية والاجتماعية والتربوية والمهنية. ومن أبرز هذه الخدمات:

أ. العلاج الطبي:

يعتمد على معالجة الأسباب العضوية للتخلف الذهني مثل أخطاء التمثيل الغذائي، اضطرابات الدم، واستسقاء الدماغ، ويشمل:

■ اختبارات الكشف عن أخطاء التمثيل الغذائي مثل اختبار حامض الفيريك، واختبار جثري لقياس الفينيلين في الدم.

■ العلاج بالعقاقير كأقراص الجلوتامين التي تساعد على تحسين التعلم والانتباه.

ب. العلاج النفسي:

يوجه للفئة غير المستقرة نفسياً من المعاقين ذهنياً الذين يعانون من اضطرابات وجدانية ومشاكل في العلاقات الاجتماعية. يركز على:

- تكوين علاقة علاجية آمنة.
- إزالة المخاوف، ومعالجة النزعات العدوانية.
- تعزيز الثقة بالنفس من خلال النجاح التدريجي والمكافأة.
- تبصير الفرد بإمكانياته وكيفية استغلالها.

ت. العلاج الاجتماعي:

- يهدف إلى معالجة ضعف النضج الاجتماعي وسوء التكيف. يركز على:
- تنمية العادات الاجتماعية السليمة.
- تحسين قدرة الفرد على التفاعل مع المجتمع.
- دعم الأسرة والبيئة المحيطة باعتبارها جزءاً من عملية العلاج. (فكري لطيف متولي، 2015، ص.ص. 233-234)

نستنتج أن تشخيص الإعاقة الذهنية يتطلب تقييماً شاملاً ومتعدد التخصصات بهدف فهم حالة الفرد وتقديم الرعاية المناسبة له في مختلف الجوانب.

خلاصة:

من خلال عرضنا لهذا الفصل و الذي يدور حول الإعاقة الذهنية حيث تبين أن الإهتمام و التكفل بهذه الفئة ظهر نتيجة التغير في الإتجاهات الإجتماعية نحو الأطفال المعاقين، و من أجل معرفة كيفية تجنب هذه الإعاقة لا بد من معرفة الأسباب المؤدية لها حيث قمنا بذكرها و تبينها، وأن مجموع الخدمات المقدمة من الخدمات النفسية والطبية الإجتماعية والسلوكية والتربوية تهدف إلى تحسين وضع المعاق و دمجهم في الحياة اليومية قدر المستطاع، ورغم ما ذكرنا من خصائص للمتخلفين عقليا إلا أنه يجب العمل على تحسين وفق ما يتناسب مع قدراتهم المتاحة والإستفادة منها و تطويرها من خلال مختلف الأنشطة الفعالة، مع إتباع أساليب علاجية تهدف إلى رعاية الأطفال وتقديم ما يلزمهم من أجل إستغلال قدراتهم و مهارتهم في الحياة العملية والإجتماعية مع الإحساس بأن الطفل المعاق ليس عالة على المجتمع أو الأسر بل هو فرد فعال لا دور مهم ف الحياة.

الجانِب التطبيقِي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة التطبيقية

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. حدود الدراسة الاستطلاعية
3. مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية
4. أدوات دراسة الاستطلاعية
5. نتائج دراسة الاستطلاعية

ثالثاً: الدراسات الأساسية

1. حدود الدراسة الأساسية
2. عينة الدراسة الأساسية
3. الأدوات الدراسة الأساسية

رابعاً: خصائص السيكمترية لأدوات الدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية لأدوات الدراسة

خلاصة

تمهيد:

إن الإطار المنهجي المضبوط يعد من الأعمدة والركائز الأساسية التي تبنى عليها البحوث والدراسات العلمية وعلى ضوءه تتجلى قيمة البحث ووزنه بما يضيفه من موضوعية في إستعماله المنهجي السليم وخطواته البحثية المتناسقة وفق بناء وتسلسل متين. وعليه فإن هذا القسم من الدراسة أهداف من وراءه إلى تحديد المنهج الذي إعتمدنا هو المكان الذي قصدناه لإجراء هذه الدراسة وكذا العينة التي وقع علينا إختيارها والأدوات التي تتوافق دراستنا وكذا عينتنا والتي بتطبيقها وجمع نتائجها.

أولاً: منهج الدراسة

تتدرج هذه الدراسة ضمن التيار النفس عصبي اللغوي بما أننا نحاول الكشف عن العلاقة بين الوظائف التنفيذية تحديداً (المرونة الذهنية) والتواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الطفل المصاب بإعاقة ذهنية من الدرجة البسيطة وهذا ما يتوافق مع المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ونوع هذه العلاقة وحجمها.

ثانياً: الدراسة الإستطلاعية

بدانا النزول الى الميدان من أجل معرفة العينة و التعرف الأولي على طبيعة الفئة المدروسة وظروف التكفل بها ،كذلك من أجل معرفة هذه الأداة صالحة لتطبيق على هذه الفئة المستهدفة دراستها ، من خلال عدت مراكز بيداغوجية للمعاقين ذهنيا حيث تم استقبالنا من طرف الطاقم التربوي والإداري بكل تعاون وترحيب، مما سهّل عملية الملاحظة وجمع المعطيات. وقد أتاحت لنا فرصة الاحتكاك المباشر بعدد من الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة، إذ لاحظنا تفاوتاً في قدراتهم التواصلية والمعرفية والسلوكية، كما ظهرت لديهم بعض الصعوبات في التعبير اللفظي والتركيز والتفاعل الاجتماعي. وساهمت هذه الزيارة الميدانية في تكوين فكرة أولية حول خصائص الحالات المدروسة وطبيعة الاضطرابات المصاحبة لها، الأمر الذي ساعدنا على توجيه الدراسة وتطبيق أدوات البحث بما يتناسب مع أهدافها.

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التعرف على مدى قابلية متغيرات الدراسة للملاحظة والقياس من حيث توفر العينة، الاختبارات وخصائصها السيكمترية.
- تحديد خصائص اختيار العينة.
- الوقوف على حيثيات مجال الدراسة من حيث الحدود الزمانية والمكانية، ووجود

صعوبات من شأنها الإخلال بسيرورة العمل.

2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.2. الحدود المكانية

✓ المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا للمجاهد جارية محمد الحبيب بن محمد بولاية الوادي

✓ المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بالدبيلة بولاية الوادي

✓ المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا 2 بولاية ورقلة

✓ جمعية همسة للصم والبكم والزرع القوقعي بولاية ورقلة

✓ المركز النفسي البيداغوجي للمعاقين ذهنيا بمخادمه بولاية ورقلة

✓ مستشفى محمد بوظياف بولاية ورقلة

2.2. الحدود الزمنية

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من 2025/09/9 إلى 2026/04/19.

3. مجتمع و عينة الدراسة الاستطلاعية

تم حصر المجتمع الكلي للدراسة انطلاقاً من مؤسستين؛ المركز النفسي البيداغوجي بمدينة الوادي الذي يضم (80) حالة، وجمعية "همسة" للصم والبكم وزرع القوقعة التي أشرفت فيها الأخصائية الأطفونية على (08) حالات من ذوي الإعاقة الذهنية بدرجات متفاوتة. و من خلال الفرز الأولي، تم التركيز على الحالات التي تعاني من إعاقة ذهنية بسيطة وخالية من الاضطرابات المصاحبة، فاستخلصنا (20) حالة من المركز البيداغوجي، و(06) حالات من الجمعية بعد إخضاع الحالات المستهدفة لاختبارات الذكاء وتحديد العمر العقلي، وبناءً على مدى توافق خصائصهم مع المعايير السيكومترية لأدوات الدراسة، تم اختيار عينة قصدية نهائية مكونة من (10) حالات؛ موزعة بين (07) حالات من المركز البيداغوجي و(03) حالات من جمعية همسة، لتشكل بذلك القوام النهائي للدراسة الميدانية.

4. أدوات الدراسة الاستطلاعية

1.4. الملاحظة

هي عبارة عن موقف فيه تفاعل بين شخصين هما الفاحص والمفحوص في حالات المقابلة التشخيصية التي تكون داخل إطار علمي عملي يحظى بالموضوعية، يتم فيها تبادل المعلومات والآراء حيث تستهدف حث المفحوص على الحديث في صورة تلقائية وصريحة، حيث تعتبر المقابلة ذلك الموقف الذي يتخذه الباحث من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (ربحي مصطفى العليان، عثمان محمد عني، 2008، ص. 201).

اعتمدنا في دراستنا الاستطلاعية على الملاحظة المباشرة داخل المركز البيداغوجي، وذلك بهدف التعرف على خصائص أفراد العينة ومدى قدرتهم على فهم التعليمات والاستجابة للاختبارات، بالإضافة إلى التأكد من ملائمة أدوات الدراسة لمستوى الأطفال المعاقين ذهنياً درجة بسيطة، ومعرفة الصعوبات التي قد تواجهنا أثناء تطبيق أدوات .

2.4. المقابلة

هي عبارة عن موقف فيه تفاعل بين شخصين هما الفاحص والمفحوص في حالات المقابلة التشخيصية التي تكون داخل إطار علمي عملي يحظى بالموضوعية، يتم فيها تبادل المعلومات والآراء حيث تستهدف حث المفحوص على الحديث في صورة تلقائية وصريحة، حيث تعتبر المقابلة ذلك الموقف الذي يتخذه الباحث من أجل تحقيق أهداف الدراسة. (ربحي مصطفى العليان، عثمان محمد عني، 2008، ص. 201).

حيث شملت مقابلتنا مقابلة الأخصائية الارطفونية من أجل تزويدنا بمعلومات أولية حول العينة من أجل ضمان الاختيار المناسب والدقيق للعينة وتأكد من أنها تطابق وتتواءم مع شروط العينة وتأكد من عدم وجود اضطرابات مصاحبة ومن خلال معايير والشروط

العلمية. كذلك شملت مقابلة مع الولى من اجل قياس مهارات الطفل وكيف يتواصل لفضيا وغير لفظي في محيطه من خلال بنود مقياس مهارات التواصل.

5. نتائج الدراسة الإستطلاعية

- تم التأكد من قابلية متغيرات الدراسة للملاحظة والقياس من حيث توفر العينة من الأطفال المعاقين ذهنيا من الدرجة البسيطة ، وتطبيق الاختبارات اختبار رسم الرجل ، اختبار مصفوفات رافن من اجل تحديد العمر العقلي وكذلك اختبار المرونة المعرفية اختبار فرز البطاقات متعدد الابعاد و مقياس التواصل اللفضي والغير اللفضي و تاكد من خصائصها السيكمترية(الصدق والثبات).
- تحديد خصائص اختيار العينة من حيث درجة التخلف الذهني، العمر العقلي، السن، الجنس.
- تم التأكد أن الحدود الزمانية والمكانية تتوافق مع خصوصية الموضوع وما يحتاجه من جهد، وجود بعض الصعوبات(تقديم التسهيلات ،عراقل بين المراكز والجامعة ،) ولكن ليس من شأنها الإخلال بسيرورة العمل.

ثالثا: الدراسة الأساسية

1. حدود الدراسة الأساسية

1.1. الحدود المكانية :

سار التريص بالمركز النفسي البيداغوجي بمدينة ورقلة والوادي تحت إشراف المختصة الأرطوفونية " لبيهي فاطمة " وهذا بعد أخذ الترخيص اللازم من إدارة الجامعة وتقديمه للمختصة من أجل أخذ الإذن منه والموافقة من إدارة المركز النفسي البيداغوجي، لمعينة الحالات عن قرب وكذلك جمعية همسة للصم البكم والزرع القوقعي بورقلة.

1.1.1. بطاقة وصفية للمركزين: أجريت الدراسة في مكانين مختلفين هما:

• المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً للمجاهد جراية محمد الحبيب

بن محمد ولاية الوادي:

يُعد المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً بمدينة الوادي مؤسسة

عمومية

ذات طابع اجتماعي وتربوي، أنشئت عام 1994 وتمتد على مساحة قدرها 3150 م². يتكفل المركز حالياً بنحو 80 طفلاً يعانون من الإعاقة الذهنية ومتلازمة داون عبر نظام "تصف داخلي"، ويهدف إلى تحقيق استقلاليتهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية واللغوية. ويشرف على تقديم هذه الخدمات فريق متعدد التخصصات يضم مختصين أرطوفونيين ونفسانيين ومربين، ضمن مرافق مجهزة تشمل قاعات للفحص الأرطوفوني وأجهزة طبية متطورة.

• جمعية همسة للصم والبكم والزرع القوقعي بولاية ورقلة :

تعد جمعية همسة للصم والبكم والزرع القوقعي بولاية ورقلة منظمة اجتماعية إنسانية تهدف إلى تقديم الرعاية والدعم لمختلف الفئات المحتاجة في المجتمع. تسعى الجمعية من خلال نشاطاتها إلى مساعدة الأيتام، والأرامل، والفقراء، بالإضافة إلى تقديم الرعاية النفسية والتربوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والمنغوليين. وتعمل الجمعية عبر فريق عمل متخصص يضم أطباء، ونفسانيين عياديين، ومختصين أرطوفونيين، ومربين، لضمان تقديم خدمات بيداغوجية وعلاجية متكاملة تهدف إلى دمج هذه الفئات في الحياة الاجتماعية والمهنية.

2.1. الحدود الزمنية

تحددت الحدود الزمنية لهذه الدراسة خلال الفترة الممتدة بين 2026/01/15 الى غاية 2026/04/19 من السنة الجارية ، حيث تم خلالها جمع المعطيات الميدانية وتطبيق الأدوات القياس المعتمده على عينة الدراسة.

2. عينة الدراسة الأساسية:

- تم إختيار العينة بطريقة إنتقائية ومقصودة، وتمثلت عينة الدراسة في عشر (10) حالات من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة وفقا للمعايير والشروط التالية:
- أن تكون العينة تضم الأطفال المعاقين ذهنيا وحالتهم الصحية تقبل بتطبيق الاختبارات.
 - أن تكون الحالات لا تتجاوز أعمارهم 7 سنوات من العمر العقلي.
 - أن تكون الحالات لديها تواصل لفظي وغير لفظي.
 - أن تكون الحالات لا تعاني من أي اضطرابات مصاحبة (إعاقة سمعية ،الاضطرابات الحسية الحركية ،اضطراب طيف توحده.....).

جدول رقم (02): يمثل عينة البحث

الحالات	السن (العمر العقلي)	الجنس	إعاقة ذهنية
ي.ل	6	ذكر	بسيطة
د. ص	6.5	أنثى	بسيطة
ح. م ب	4.8	ذكر	بسيطة
س. ر م	7	أنثى	بسيطة
ط. ع ش	5	ذكر	بسيطة
ط. ر	5.5	أنثى	بسيطة
ب. م	7	ذكر	بسيطة
ن. ز	6	أنثى	بسيطة
س. ر	7	ذكر	بسيطة
م. ح	6.5	ذكر	بسيطة

الشكل 05 : دائرة نسبية تمثل توزيع العينة حسب الجنس



3. أدوات الدراسة:

أ. الملاحظة:

ركزت ملاحظتنا على رصد السلوك الطفل المعاق ذهنياً وكيفية تعامله مع الاختبارات من خلال ملاحظة تأزره البصري وأدائه الحركي والإيماءات ومؤشراته اللفظية والغير لفضيلة كذلك كيفية مسكه للقلم وتعامله مع الورقة أثناء أدائه لاختبار رسم الرجل وكذلك كيف يتعامل معنا ومستوى التواصل لديه بالإضافة إلى مراقبة طبيعة التفاعل معنا وكذلك ملاحظة ردود فعله عندما تتغير مرحلة من اللون إلى الشكل وكيف يكون في الاستجابة سريع أم يتردد طويلاً في أدائه للمصفوفات رافن.

ب. المقابلة:

اعتمدنا في بحثنا على المقابلة شبه الموجهة كأداة مكملية للدراسة الأساسية، حيث تم مقابلة أولياء الأطفال من أجل جمع معلومات تتعلق بمستوى التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً درجة بسيطة، إضافة إلى ملاحظة بعض مظاهر المرونة المعرفية أثناء التفاعل.

اختبارات الذكاء :

1 . اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ جون رافن هو اختبار نفسي غير لفظي يُستخدم لقياس الذكاء والقدرة على التفكير المجرد والإدراك البصري المكاني، ويُعد من الاختبارات العابرة للثقافات لأنه يقلل من تأثير اللغة والخلفية الثقافية على الأداء.

يتكوّن الاختبار من ثلاث مجموعات (A-AB-B) تضم 12 مصفوفة تحتوي على شكل ناقص وعلى المفحوص اختيار الجزء المناسب لإكماله من بين عدة بدائل. يُطبق الاختبار على الأطفال، والمتأخرين عقليًا، وكبار السن، ويعتمد تصحيحه على منح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ثم تحويل الدرجة الخام إلى درجات مئوية ومستويات للذكاء وفق عمر المفحوص. كما يتميز الاختبار بدرجات جيدة من الصدق والثبات، ويُستخدم على نطاق واسع في تقييم القدرات العقلية العامة .

2. اختبار رسم الرجل هو اختبار إسقاطي وذكائي يُستخدم لتقدير مستوى النمو العقلي والقدرات الإدراكية عند الأطفال، ويعتمد على طلب رسم رجل ثم تحليل تفاصيل الرسم وفق معايير محددة.

يتكوّن الاختبار من 50 بندًا تشمل أجزاء الجسم، تناسق الرسم، تفاصيل الوجه والملابس، وترابط الأعضاء. تُمنح درجة واحدة لكل عنصر متحقق في الرسم، ثم يُحسب المجموع الكلي ويحوّل إلى عمر عقلي بالاعتماد على الجداول المعيارية، وبعدها يمكن استخراج نسبة الذكاء من خلال مقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني. يساعد الاختبار في الكشف عن مستوى الذكاء، النضج العقلي، وبعض الصعوبات النمائية أو الإدراكية عند الطفل.

ت. اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد:

تقديم الاختبار:

وهو اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد (DCCS) المصمم من طرف الباحث Zelaan والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف بوحده وقاسمي، مع قيامنا بتغيير ممن

بعد الشكل في الاختبار، وذلك للتاسب ما اخترناه مع بيئة أفراد عينلنا، تمثل التغيير في مايلي: (إمكانية التصرف في الشكل واللون أتاحيا الاختبار بشرط المحافظة على تقابل بطاقات الاختبار وبطاقتي الهدف لونا وشكلا) قمنا باستبدال صورة الأرنب بصورة عصفور من أجل تسهيل التعرف عليه من طرف العينة لتعودهم على رؤية العصفور بعكس الأرنب. قمنا باستبدال صورة الزورق بصورة سيارة كون أفراد العينة من ولاية داخلية ولا يعرفون الزورق جيدا، وقد حافظنا على نفس لونين الاختبار الأصلي (الأحمر والأزرق).

الوقت المستغرق: 5 د في كل مرحلة

التقييم: يعتبر الأطفال ناجحين في المرحلة الأولى إذا تمكنوا من الفرز الصحيح لـ 5 من 5 محاولات وناجحين في المرحلة الثانية إذا تمكنوا من الفرز الصحيح لـ 5 من 6 محاولات كذلك، وناجحين في مرحلة الحدود إذا تمكنوا من الفرز الصحيح 9 من 12 محاولة. يعطى الطفل علامة 0 إذا فشل في مرحلة من قبل التبديل، ولا نقطة إذا نجح فيها وفشل في مرحلة ما بعد التبديل، و 2 نقطة إذا نجح في كلهما وفشل في مرحلة الحدود، و 3 نقاط إذا نجح في مرحلة الحدود.

إجراءات التطبيق

طبقنا إختبار مصفوفات رافن وإختار رسم الرجل الحساب العمر العقلي، وهذا تحضيراً للأفراد العينة

عرضنا مطاقات الاختبار على عينة مراسلنا فوجدنا لديهم صعوبة في التعرف على الأرنب والزورق، فقمنا بالتصرف في أحد بعدي الاختبار وهو بعد الشكل (انظر الشرح في عنصر أدوات الدراسة أعلاه)

يتضمن الاختبار ثلاثة مراحل مرحلة ما قبل التبديل ومرحلة ما بعد التبديل، وهذين المرحلتين يسميهما الباحث المصمم للاختبار بالنسخة الأساسية، ثم مرحلة الحدود وهي النسخة الثانية.

يتكون الاختبار من 111 بطاقة اختبار من لونين وشكلين مختلفين، وسندوقين للفرز حجم كل مئمة 11.5 سم طولاً و 19.5 سم عرضاً و 2 سم عملاً، وخلف كل منهما تثبت لوحتي عرض في كل لوحة تلتصق بطاقة عرض تسلم بطاقات الاختبار.

❖ المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التبدل (لعبة الألوان)

نضع أمام الطفل 3 بطاقات لعصفور باللون الأحمر و 3 بطاقات للسيارة باللون الأزرق ونطلب منه اللعب وذلك حسب التعليمات التالية:

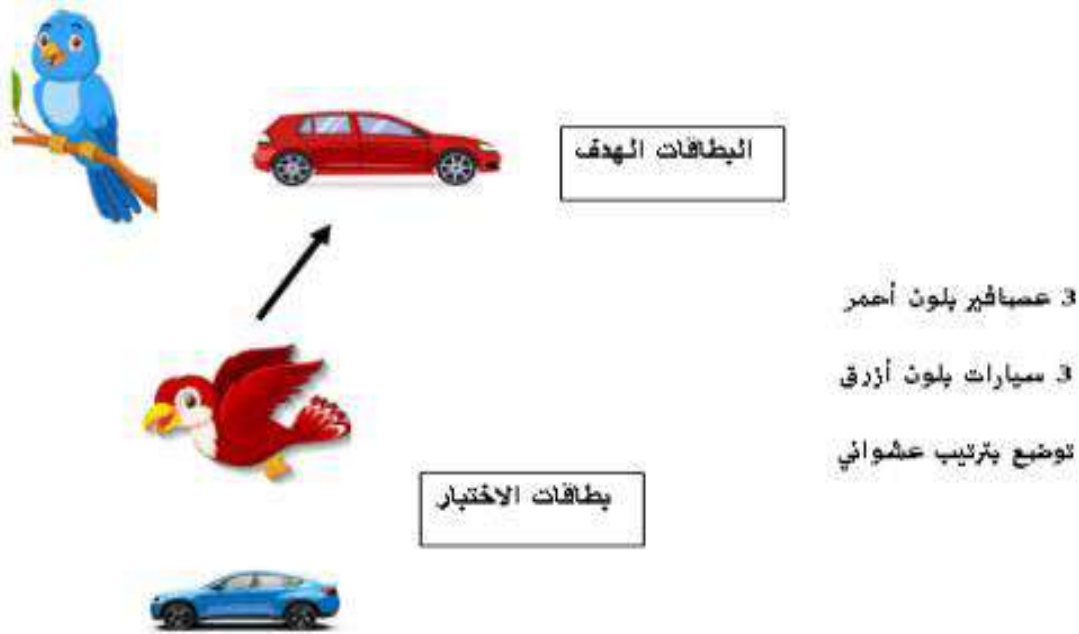
تبدأ بالعرض التوضيحي تقول للطفل شوف هذا عصفور أزرق وهذه سيارة حمراء (نوريه البطاقات الهدف على لوحتي العرض)، ضرك رايعين نلعبو لعبة الألوان ، البطاقات الزرقا نخطوها هنا (نضع اليد على الصندوق الأيمن) والبطاقات الحمراء نخطوها هنا (ونضع اليد على الصندوق الأيسر).

نفرز نوعاً من بطاقات الاختبار حسب اللون، ونقول له: هذا عصفور أحمر نخطوه هنا (نضع البطاقة مقلوبة بالصندوق الأيسر) ثم نظهر للطفل النوع الآخر من بطاقات الاختبار ونقول له هذه سيارة زرقاء وين نخطوها ؟ إذا وضعها بالصندوق الصحيح أو أشار بأصبعه إليه، نشجعه، وإذا أخطأ نصح له ونطلب منه وضعها بمكانها الصحيح مقلوبة، ونقلبها إذا لم يفعل.

نشرع في المرحلة الأولى (ما قبل التبدل): نقول له: ضرك دالتك، ونذكره بوضع كل لون مكانه.

نحمل بطاقة اختبار عشوائية، نعرضها على الطفل ونقول : هذا أحمر وين يروح؟ وسواء أصاب أو أخطأ نقول له نعاودوها حتى يكمل 6 محاولات بنفس النهج. نحرص على أن لا يتم تحديد نفس النوع من البطاقات لمحاولتين متتاليتين.

شكل رقم (06) : يوضح البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما قبل التبدل.

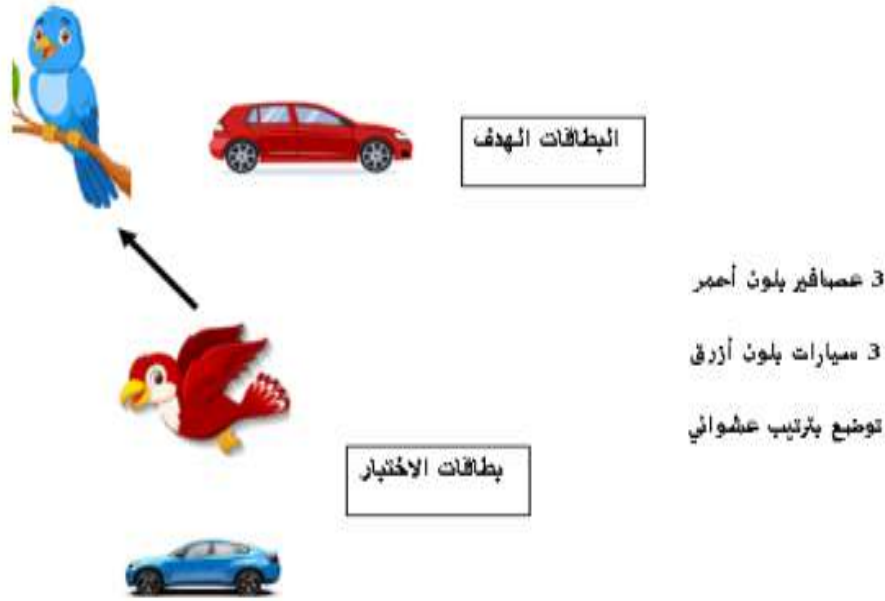


في لعبة اللون: يضع بطاقة الاختبار بلون أحمر بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض باللون الأحمر، وبطاقة الاختبار بلون أزرق بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض بلون أزرق. (قرياتي عبد الله. بوسبة يمينة، 2024، ص 126).

❖ المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد التبدل (لعبة الأشكال)

بعدها ننتقل إلى المرحلة الثانية مرحلة ما بعد التبدل في العرض التجريبي نقول للطفل الآن ننتقل إلى لعبة الشكل نقيمه أن كل العصافير توضع هنا وكل الأرناب توضع هنا، ونفعل نفس الشيء مثل مرحلة ما قبل التبدل. ونشرع في مرحلة ما بعد التبدل، فنقول له ضرك دالتك ونفس التعليمات التي اعتمدناها ببعد اللون نعتمدها ببعد الشكل حتى يكمل المحاولات الستة.

شكل رقم (07):البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما بعد التبديل.



في لعبة الشكل: يضع بطاقة الاختبار التي بها عصفور بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض بها عصفور، وبطاقة الاختيار التي بها سيارة بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض بها سيارة. (قرياتي عبد الله. بوسبة يمينة، 2024، ص 126).

❖ مرحلة الحدود:

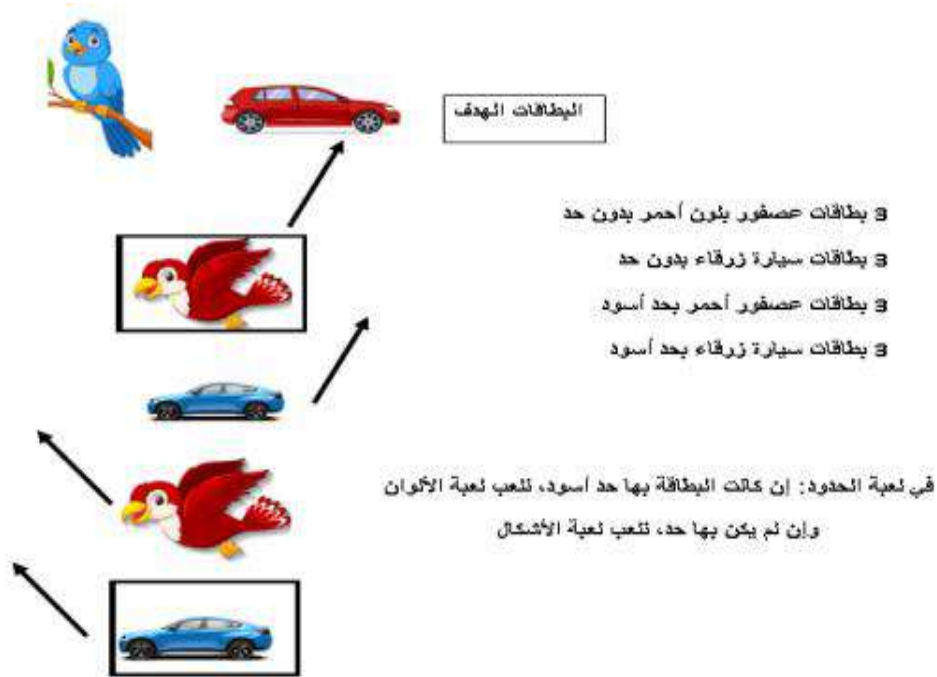
بعدما ينجح الطفل في مرحلة ما بعد التبديل، ننتقل إلى مرحلة الحدود، فنقوم بإزالة البطاقات التي تم فرزها من الصندوقين، نحفظ بثلاث بطاقات عصفور بلون أحمر وثلاث بطاقات سيارة بلون أزرق، ونضيف إليها بطاقات الحدود.

التعليمة:

نقول للطفل مايلي: راك لعبت مليح، ضرك نلعبو لعبة صعبة شوية شوف هاذو بطاقات فيها حد أسود كي تكون البطاقة فيها حد أسود، نلعبو لعبة الألوان الحمراء نحطها هنا والزرقاء هنا (ونشير له إلى الصندوق المناسب لكل لون)، نحمل بطاقة بخط أسود ونقول له: هاذي وين نحطوها، تحفره إن أصاب وإن أخطأ نصح له ونوريه الصندوق المناسب لها، وتوضع مقلوبة.

ثم نحمل بطاقة بدون حد ونقول له: هاذو البطاقات ما فيهمش حد أسود، هنا نلعبو لعبة الشكل، تحمل البطاقة ونقول له وين نخطوها، ونصح له.
ثم نقول له: ضرك دالتك، ونتركه يلعب.

الشكل رقم (08): بطاقتا العرض وبطاقات الاختبار بحد أسود وبدون حد أسود



في لعبة الحدود: أن كانت البطاقة بها حد أسود نلعب لعبة الألوان وإن لم يكن بها حد نلعب لعبة الأشكال. (قرياتي عبد الله. بوسبة يمينة، 2024، ص 127).

ث. مقياس مهارات التواصل اللفظي والغير اللفظي

1. تقديم الاختبار:

1.1. مقياس التواصل غير اللفظي : من إعداد الباحث: أحمد خروبي (2021)

1.1.1. تصميم الأداة:

تم بناء أداة الدراسة (مقياس مهارة التواصل غير اللفظي) بعد الاطلاع على بعض من البحوث التي تطرقت لطرق تنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد، ومنها: دراسة نصر (2002)، دراسة صديق (2008)، دراسة بدر (2008)، دراسة

علي (2008)، دراسة محمد (2001)، دراسة عوبجان (2012)، دراسة الغصاونة وآخرون (2013)، دراسة علي (2013)، دراسة خليفة (2008)، دراسة كشك (2007).
كما قام الباحث بالاطلاع على قوائم التقدير التي تقيس مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد ومنها:

- قائمة. (CARS) The Childhood Autism Rating Scale
- قائمة. (ABA) Autism Behavior Analysis
- قائمة. (CCC) Children's Communications Checklist

2.1.1. وصف المقياس:

احتوى المقياس في صورته الأولى على (46) بنداً، موزعة على أربعة محاور (أبعاد) كما يلي:

- البعد الأول: التواصل البصري ويضم 10 فقرات.
- البعد الثاني: الإشارة ويضم 14 فقرة.
- البعد الثالث: الفهم والتعرف ويضم 12 فقرة.
- البعد الرابع: الإيماءات وتعبيرات الوجه ويضم 10 فقرات.

2.1. مقياس التواصل اللفظي: إعداد الباحث: أحمد خروبي (2021)

1.2.1. تصميم الأداة:

تم بناء أداة الدراسة (مقياس مهارة التواصل اللفظي) بعد الاطلاع على بعض من أدبيات البحث حول مهارة التواصل اللفظي منها: دراسة سهى نصر (2001)، دراسة Suzan (2003)، Dagur دراسة لونا فيليب (2006)، دراسة Jane Barrow-Moore (2007)، دراسة رفاه (2011)، دراسة مجدي عزال (2007)، دراسة Catherine Morgan (2003)، دراسة أيمن (2011).

إضافة إلى الاطلاع على كل من نظرية السلوك اللغوي لكل من (Skinner, 1957) : و (Barbera, Rasmussen, & Sundberg, 2007) .

2.2.1. وصف المقياس:

احتوى المقياس في صورته الأولى على (42) بنداً، موزعة على الأبعاد التالية:

- البعد الأول: التردد ويضم 09 فقرات.
- البعد الثاني: الطلب ويضم 11 فقرة.
- البعد الثالث: التعليق ويضم 09 فقرات.
- البعد الرابع: المحادثة ويضم 13 فقرة.

2. طريقة الإجابة وتصحيح الأدوات (المقاييس):

تتم الإجابة على فقرات المقاييس بوضع علامة (×) على الإجابة التي تناسب رأي الأم على أداء ابنها ذي طيف التوحد في المقياس حسب البدائل المقدمة: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وقد قدرت الأوزان المعطاة لبدائل الأجوبة كالتالي:

- البديل "دائماً" يأخذ درجة (5).
- البديل "غالباً" يأخذ درجة (4).
- البديل "أحياناً" يأخذ درجة (3).
- البديل "نادراً" يأخذ درجة (2).
- البديل "أبداً" يأخذ درجة (1).

رابعاً: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1. الأداة الأولى:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد (DCCS) لتقييم الليونة المعرفية في البيئة الجزائرية من طرف الباحثين (بوخدنة منير وقاسمي أمال، 2023)، حيث تم التحقق من صدق تعلية الاختبار المترجمة والمعدلة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين، وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق (SVR) حسب معادلة لاوش 0.71، مما يشير إلى معامل صدق مرتفع. كما تم الاعتماد على الصدق المحكي بمقارنة النتائج مع المعايير الأصلية للمصمم (Philip Zelazo)، وأظهرت

النتائج تطابقاً ومنطقية في أداء الفئات العمرية المختلفة. أما فيما يخص الثبات والارتباط، فقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة بين السن وأبعاد الاختبار؛ حيث قدرت قيمة الارتباط في بعد الألوان بـ 0.51، وفي بعد الأشكال بـ 0.85، بينما سجلت في نسخة الحدود 0.86، وهو ما يؤكد كفاءة الاختبار وصلاحيته العلمية كأداة مقننة لقياس المرونة المعرفية لدى الأطفال ما بين (3-7) سنوات في البيئة الجزائرية.

2. الأداة الثانية:

للتأكد من الكفاءة السيكمترية لأداة الدراسة، اعتمد الباحث على مقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي من إعداد أحمد خروبي (2021)؛ حيث تم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين، بالإضافة إلى حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط 'بيرسون'، والتي جاءت جميع قيمها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يؤكد تجانس فقرات المقياس وقوة بنائه. كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل 'ألفا كرونباخ'، حيث بلغت قيمته (0.84) لمحور التواصل اللفظي و(0.89) لمحور التواصل غير اللفظي، وهي قيم تعززت نتائجها باستخدام طريقة التجزئة النصفية (معادلة سبيرمان-براون) التي تراوحت قيمها بين (0.81) و(0.86)؛ وتشير هذه المؤشرات بمجملها إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والموثوقية العلمية، مما يجعلها صالحة للتطبيق الميداني في الدراسة الحالية.

خامساً: الأساليب الإحصائية :

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية وفق ما تقتضيه فرضيات الدراسة مع الاستعانة بالحزم الإحصائية لقسم علم النفس والتربية الإصدار رقم SPSS 22، حيث اعتمدا معامل الارتباط سبيرمان لاختبار صحة الفرضية العامة والأولى والثانية.

خلاصة:

تكمن القيمة البحثية للجانب التطبيقي في تمكين الطالب الباحث من خوض تجارب ميدانية تمنحه الفرصة لتحسس أكثر بمشكلة الدراسة، وكذا تمكن من تطبيق الاختبارات والروائز من أجل الوصول إلى نتائج الدراسة وهذا ما التمسناه من خلال هذا الإجراء التطبيقي.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
2. عرض نتائج الدراسة وفق الفرضيات ومناقشتها

تمهيد

في هذا الفصل سيتم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بناءً على الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية من أجل التحقق من صحة الفرضيات وربطها بالجانب النظري.

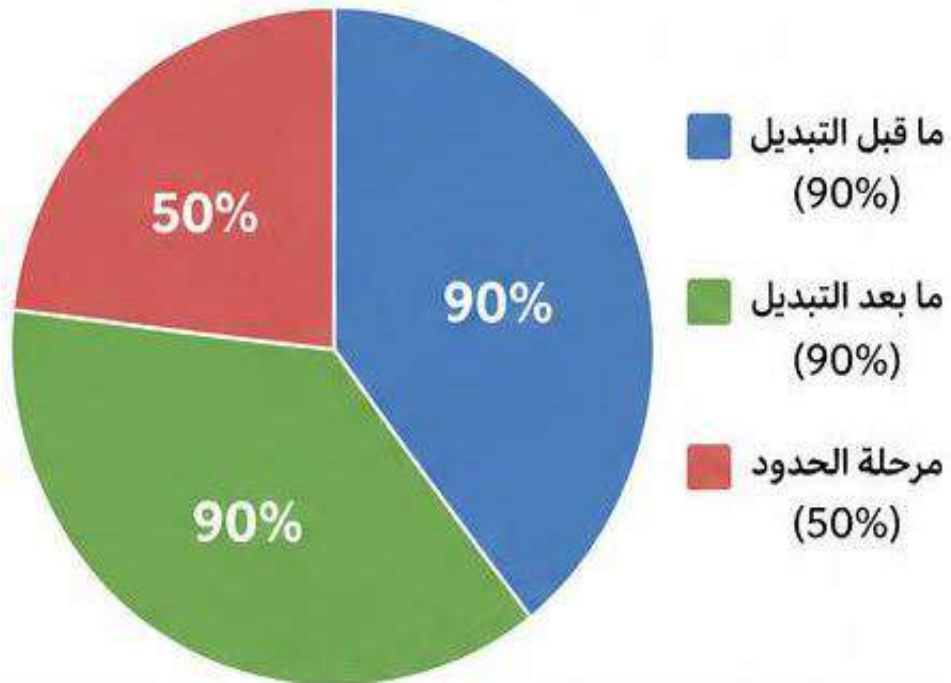
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض نتائج إختبار فرز البطاقات متعدد الأبعاد

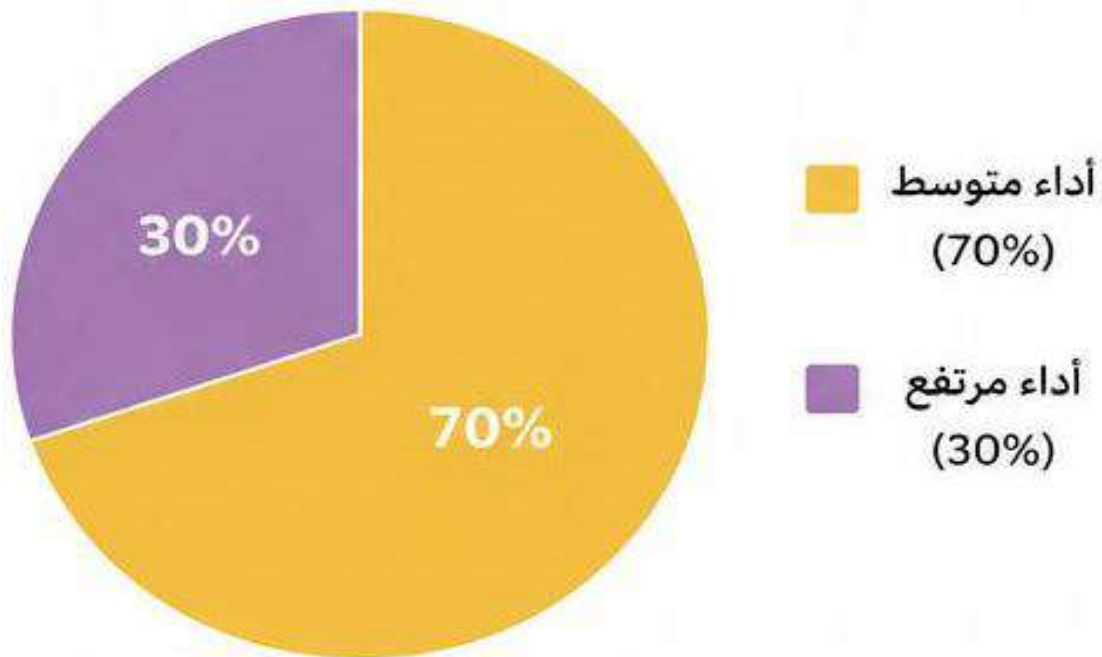
الجدول رقم (03): يمثل نتائج إختبار البطاقات متعدد الأبعاد

الحالات	الإجابة الصحيحة التنقيط	مرحلة ما قبل التبديل (6) اللون	مرحلة ما بعد التبديل (6) الشكل	مرحلة الحدود	المجموع
ب. ل	الأجابة الصحيحة	6/6	6/6	12/8	/
	التنقيط	1	1	0	2
د. ص	الأجابة الصحيحة	6/6	6/6	12/8	/
	التنقيط	1	1	0	2
ح. م ب	الأجابة الصحيحة	6/2	6/3	12/5	/
	التنقيط	0	0	0	0
س. ر م	الأجابة الصحيحة	6/6	6/6	12/9	/
	التنقيط	1	1	1	3
ط. ع ش	الأجابة الصحيحة	6/5	6/5	12/6	/
	التنقيط	1	1	0	2
ط. ر	الأجابة الصحيحة	6/2	6/5	12/7	/
	التنقيط	0	1	0	1
ب. م	الأجابة الصحيحة	6/5	6/5	12/9	/
	التنقيط	1	1	1	3
ن. ز	الأجابة الصحيحة	6/6	6/5	12/9	/
	التنقيط	1	1	1	3
س. ر	الأجابة الصحيحة	6/5	6/5	12/7	/
	التنقيط	1	1	0	2
م. ح	الأجابة الصحيحة	6/5	6/5	12/10	/
	التنقيط	1	1	1	3
المجموع الكلي					21

الشكل 09: دائرة نسبية تمثل توزيع النجاح حسب مراحل الإختبار



الشكل 10: دائرة نسبية تمثل مستوى الأداء العام للعينة



الشكل 11: دائرة نسبية تمثل تأثير العمر العقلي على الأداء



جدول رقم 04: يوضح ملخص نتائج اختبار فرز البطاقات متعدد الابعاد (عينة الدراسة 10 حالات)

المحور	التفاصيل	القيمة/النسبة	الملاحظة
المجموع الكلي	مجموع النقاط المحققة	21 نقطة	يعكس الكفاءة الإجمالية المتوسطة
متوسط الأداء لكل حالة	المتوسط الحسابي	2.1 درجة	مستوى أداء متوسط
أعلى متوسط (ذكور)	متوسط أداء الذكور	2.33 درجة	06 حالات
أعلى متوسط (إناث)	متوسط أداء الإناث	1.75 درجة	04 حالات

1.1.1. تحليل ومناقشة نتائج اختبار فرز البطاقات متعدد الأبعاد:

كشفت القراءة التحليلية لنتائج عينة الدراسة، المكونة من 10 حالات من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، عن تباين دالّ إحصائياً ومعرفياً في مستوى الوظائف التنفيذية؛ فمن الناحية الكمية، حققت العينة مجموعاً كلياً بلغ 21 نقطة، بمتوسط أداء قدره 2.1 درجة لكل حالة (أنظر الجدول رقم 04)، وهو ما يعكس كفاءة إجمالية متوسطة في القدرة على فرز المعلومات. وبالتوسع في التحليل الكيفي، نجد أن النجاح شبه التام في مرحلتي "ما قبل التبدل" و"ما بعد التبدل" (بنسبة نجاح بلغت 90%) (أنظر الشكل رقم 09) يبرهن على امتلاك هؤلاء الأطفال مرونة معرفية كافية للانتقال من قاعدة ذهنية إلى أخرى (من اللون إلى الشكل) وكف الاستجابة السابقة بنجاح. إلا أن هذا الأداء شهد انكساراً نسبياً عند الانتقال إلى "مرحلة الحدود"، حيث لم تتجاوز نسبة النجاح فيها 50% (أنظر الشكل رقم 09)، مما يشير نوعياً إلى وجود صعوبة جوهرية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً في معالجة القواعد المركبة التي تتطلب جهداً مضاعفاً من الذاكرة العاملة.

وعند ربط هذه النتائج بالخصائص الديموغرافية، يبرز العمر العقلي كمتغير حاسم في جودة الأداء؛ حيث أظهرت الحالات التي يقترب عمرها العقلي من 7 سنوات (مثل الحالات 04، 07، 08، 10) تفوقاً نوعياً بإحرازها الدرجة الكاملة، مما يؤكد أن نضج الوظائف التنفيذية يسير بالتوازي مع النمو المعرفي حتى في ظل الإعاقة. أما من حيث جنس الحالات، فقد سجل الذكور (6 حالات) متوسطاً قدره 2.33، بينما سجلت الإناث (4 حالات) متوسطاً قدره 1.75، وهو فرق طفيف يُعزى في جوهره إلى تفاوت الأعمار العقلية الفردية داخل العينة وليس لمتغير الجنس بحد ذاته (أنظر الجدول رقم 04).

2.1. عرض نتائج مقياس مهارات التواصل اللفظي و الغير اللفظي

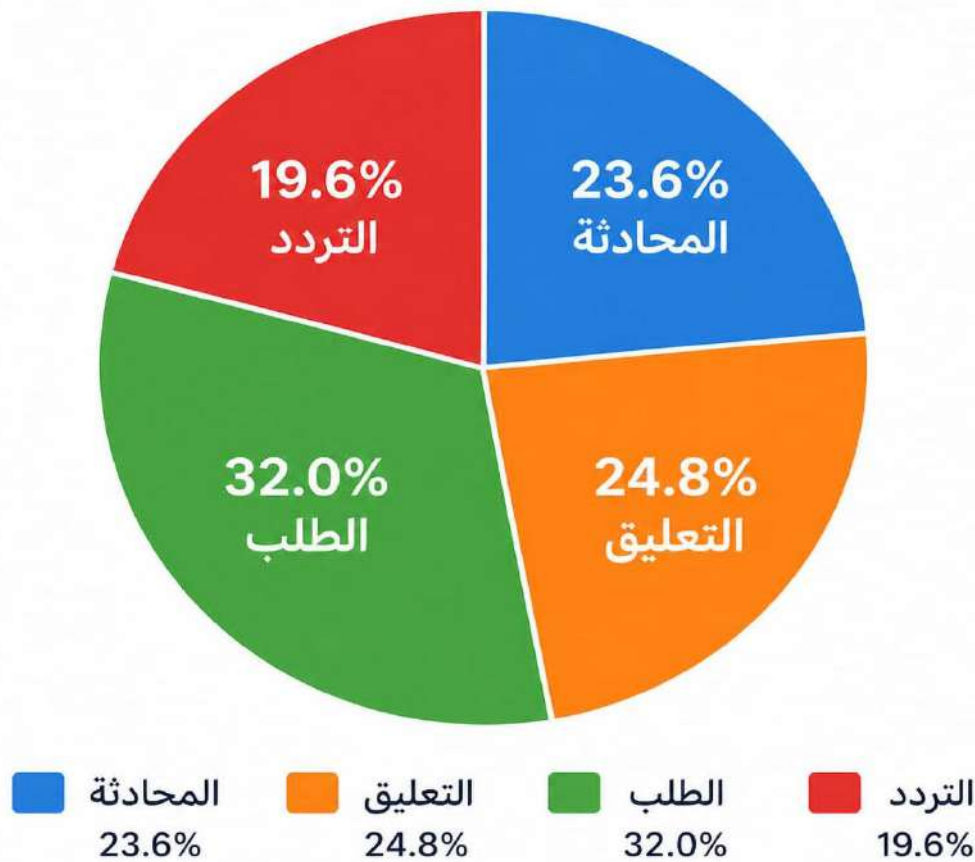
الجدول رقم (05): يمثل نتائج مقياس مهارة التواصل اللفظي :

الحالات	تردد	طلب	تعليق	محادثة	المجموع
ب.ل	20	33	24	17	94
د. ص	21	37	34	40	132
ح. م ب	21	23	15	12	71
س. ر م	28	48	43	47	166
ط. ع ش	22	44	35	15	116
ط. ر	7	14	9	13	43
ب. م	30	47	37	44	158
ن. ز	12	36	19	13	80
س. ز	24	32	18	17	91
م. ح	30	36	37	45	148
المجموع الكلي					1099

الجدول رقم 06 :مجموع الكلي والخام لتواصل اللفظي بالنسبة المئوية التقريبية

الفئة	القيمة (المجموع)	النسبة المئوية التقريبية
المحادثة	259	% 23.6
التعليق	271	% 24.8
الطلب	350	% 32
التع	215	% 19.6
المجموع الكلي	1095	% 100

الشكل رقم 12: دائرة نسبية تمثل النسبة المئوية لمقياس التواصل اللفظي



1.2.1. تحليل ومناقشة نتائج مهارات التواصل اللفظي:

تكشف القراءة التحليلية لجدول مهارات التواصل اللفظي عن مشهد تواصلية يتسم بالتباين والدلالة لدى أفراد العينة، فمن بين (1095) تكرارا مثلث القوام الكلي للإستجابات، برزت مهارة " الطلب " كحجر زاوية في السلوك اللفظي بنسبة (32.0%) بمجموع (350) (أنظر الشكل رقم 12) وهي نتيجة تترجم بوضوح ميل هؤلاء الأفراد لاستخدام اللغة كأداة براغماتية حيوية لتأمين احتياجاتهم. ويجد هذا التفسير سندَه النظري في طروحات " سكينير"، حيث يظهر السلوك اللفظي هنا كاستجابة مباشرة لمثير داخلي (الحاجة)، مما يجعل "الطلب" المهارة الأكثر حضوراً وقوة نظراً لارتباطها الوثيق بالإلحاح البيولوجي والاجتماعي لدى المعاق ذهنياً.

وفي سياق متصل تعكس المرتبة الثانية التي إحتلتها مهارة " التعليق " بنسبة (24.8%) بمجموع (271)، تليها مهارة " المحادثة " بنسبة (23.6%) بمجموع (259)، وجود عتبة تواصلية مقبولة تتجاوز مجرد " التعبير النفعي " إلى محاولة " الوصف والتبادل الاجتماعي " .

ورغم أن هذه القدرة تظل في مستواها " المتوسط " إلا أنها تؤثر على إمكانات تفاعلية يمكن استثمارها لتطوير الأداء الحوارى للعينة.

أما بالنسبة الأقل التي سجلتها مهارة " التردد " (19.6%) بمجموع (215)، فهي تفتح النافذة على التحديات النفسية والمعرفية التي تكتنف الطلاقة اللفظية؛ إذ يشير هذا التردد إلى تلك الفجوة بين " الرغبة في التواصل " و " القدرة على استحضار اللغة بسلاسة "، وهو ما يتقاطع مع ما خلصت إليه دراسة خولة محمد (2008) حول تجذر مشكلات التواصل اللفظي لدى ذوي الإعاقة الذهنية.

إن هذا المزيج الإحصائي يؤكد في جوهره أن التواصل لدى العينة هو "تواصل هادف" في مقامه الأول، لكنه يظل محصوراً بين ضغط الاحتياجات الداخلية وعوائق المعالجة المعرفية التي تفرض نوعاً من التريث أو التردد...اللفظي.

الجدول رقم (07): يمثل نتائج مقياس مهارة التواصل الغير اللفظي :

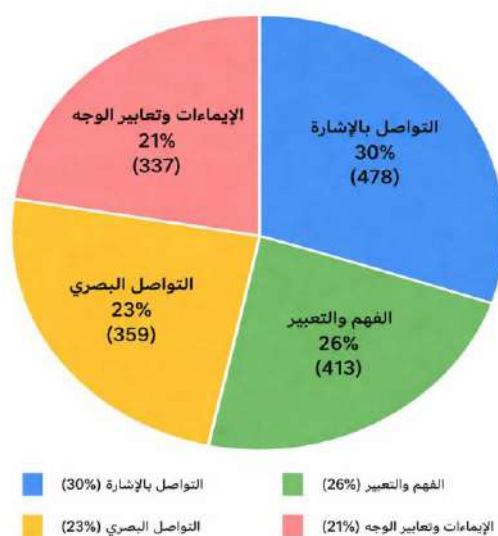
الحالات	التواصل البصري	الإشارة	الفهم والتعرف	الإيماءات وتعابير الوجه	المجموع
ب.ل	38	42	33	27	140
د. ص	30	39	37	27	133
ج. م ب	32	49	47	31	159
س. ر م	28	50	47	42	167
ط. ع ش	39	52	48	35	174
ط. ر	15	22	17	21	75

205	40	52	64	49	ب. م
109	25	18	34	32	ن. ز
209	44	56	61	48	س. ز
216	45	58	65	48	م. ح
1587	المجموع الكلي				

الجدول رقم 08 : مجموع الخام للتواصل الغير اللفضي بالنسبة المئوية التقريبية

البعد التواصل	المجموع (الدرجة الخام)	النسبة المئوية التقريبية
الإشارة	478	30 %
الفهم والتعرف	314	26 %
التواصل البصري	359	23 %
الإيماءات وتعابير الوجه	337	21 %
المجموع الكلي	1587	100 %

الشكل رقم 13 : دائرة نسبية تمثل النسبة المئوية لمقياس التواصل الغير اللفضي



2.2.1. تحليل ومناقشة نتائج مهارات التواصل غير اللفظي:

تظهر القراءة التحليلية لنتائج مهارات التواصل غير اللفظي لدى أفراد العينة، والبالغ مجموع درجاتها (1587) درجة، وجود منظومة تواصلية بديلة تنسم بالمرونة والفاعلية، حيث تصدرت مهارة "التواصل بالإشارة" المشهد بنسبة (30%) وبواقع (478) درجة (الشكل رقم 13) وهو ما يعكس اعتماداً كلياً من قبل المعاق ذهنياً (بسيط الإعاقة) على جسده كقناة بث رئيسية. وكيفياً، يؤكد هذا التفوق ما أشار إليه (Owens، 2012) من أن الأنماط غير اللفظية تسبق اللغة المنطوقة وتدعمها؛ فالعينة تستخدم الإشارة كـ " محرك لغوي بديل " يتجاوز عوائق النطق، مما يقلل من الجهد المعرفي المبذول ويضمن استمرارية الرسالة التواصلية.

حققت مهارة " الفهم والتعبير " المرتبة الثانية بنسبة (26%) و (413) درجة، وهي نتيجة ذات دلالة جوهريّة؛ فمن الناحية الكيفية، نستنتج ان هذه النسبة تبرهن على وجود " ذكاء تواصلية " يمكن الطفل من فك رموز المثيرات البيئية. وهذا ما يتسق مع طرح (Reed، 2018) حول اضطرابات اللغة، حيث تظهر القدرة الاستقبالية كركيزة تسبق الإنتاج، مما يثبت لنا أن العجز الذهني البسيط لا يلغي قدرة الدماغ على معالجة الرموز البصرية والحركية بنجاح.

سجلت مهارتا " التواصل البصري " (23%) و " تعبيرات الوجه " (21%) حضوراً متوازناً يمثل الجانب التواصل الغير اللفظي في العملية التواصلية. وكما ورد في (Visser & Matthews، 2005)، فإن الالتحام البصري هو "بوابة التواصل الفعال"؛ فقدرة أفراد العينة على الحفاظ على هذا الاتصال تؤكد امتلاكهم للمهارات الاجتماعية الأساسية التي تمنح التواصل صبغته الإنسانية التفاعلية. ورغم أن الإيماءات الوجهية جاءت أخيراً، إلا أنها تظل اللغة الأكثر " صدقا " وتلقائية التي تظهر على الطفل لكونها أقل خضوعاً للعمليات المعرفية المعقدة، مما يجعلها وسيلة تعبيرية وتواصلية بامتياز.

2. عرض نتائج الدراسة وفق الفرضيات ومناقشتها:

إنطلاقاً من النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية، سنحاول عرض نتائج الفرضيات التي تمت صياغتها.

1.2. عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على مايلي :

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ودرجات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة.

ولتحقق من هذه الفرضية تم معالجتها احصائياً باستخدام معامل الارتباط سبيرمان والنتائج المتوصل اليها موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (09): نتيجة اختبار الفرضية العامة

المتغيرات	معامل الارتباط (Spearman)	مستوى الدلالة (Sig)	حجم العينة (N)	الدلالة الإحصائية
الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ↔ التواصل اللفظي وغير اللفظي	0,779**	0,008	10	دال عند 0,01

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.27

تظهر نتائج اختبار الفرضية العامة وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الوظائف التنفيذية المتمثلة في المرونة المعرفية والتواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة، حيث بلغ معامل الارتباط (0,779) وهي قيمة تعكس قوة العلاقة بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة الإحصائية (0,008) وهو أقل من (0,01) مما يؤكد

دلالة هذه العلاقة عند مستوى ثقة مرتفع، ويشير ذلك إلى أن ارتفاع مستوى المرونة المعرفية يرتبط بارتفاع مستوى التواصل بأنواعه اللفظي وغير اللفظي، وهو ما يعكس الدور الوظيفي المهم للعمليات التنفيذية في دعم القدرات التواصلية لدى هذه الفئة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كون الوظائف التنفيذية، وخاصة المرونة المعرفية، تسهم في تحسين قدرة الطفل على التكيف مع المواقف الاجتماعية وتغيير استراتيجيات الاستجابة، مما ينعكس إيجاباً على جودة التواصل لديه في مختلف السياقات الحياتية اليومية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كون الوظائف التنفيذية، وخاصة المرونة المعرفية، تسهم في تمكين الطفل من تعديل استجاباته وتغيير مخططاته الذهنية لتناسب الموقف التواصلية، مما يقلل من حدة التصلب السلوكي واللفظي. وهذا ما أكدته دراسة (مانتزر، 2020) التي شددت على أن التحكم التنفيذي هو المتنبئ الجوهري بالكفاءة التواصلية، كما تتسق هذه النتيجة مع نموذج "مياكي" (Miyake, 2000) الذي يرى أن المرونة هي المحرك الذي يدير الانتباه ويسمح للفرد بالانتقال بين المهام الذهنية المختلفة، وهو ما يحتاجه الطفل أثناء التفاعل لفك شفرة الرسائل واستجابة التواصل، كما نجد سنداً لهذه النتيجة في نموذج مارسن و روبن يفترض هذا النموذج ان المرونة اعتراف الفرد بتوفر بدائل مختلفة وهذا مايفسر ارتباط المرونة بارتفاع مستويات التواصل فطفل الذي يدرك وجود عدة خيارات متعددة لتعبير ليكون قادر على تواصل الفعال ، الذي يشرف على توجيه الانتباه ومعالجة المعلومات اللفظية والبصرية، مما يفسر الارتباط القوي المكتشف ميدانياً بين كفاءة هذه العمليات المعرفية والأداء التواصلية الكلي. كما تدعم هذه النتيجة دراسة (عمران وآخرون، 2014) التي أشارت إلى أهمية العمليات المعرفية في معالجة المثيرات الاجتماعية التفاعلية، وما ذهبت إليه دراسة (عرب أسماء، 2025) بأن تطوير المهارات الذهنية يؤدي بالضرورة إلى تحسن السلوك اللغوي. وبذلك تؤكد هذه النتيجة أن المرونة

المعرفية تمثل بنية تحتية أساسية يستند إليها الطفل المعاق ذهنياً لتنظيم أفكاره وصياغتها والتعبير عنها سواء بالكلمة أو بالإيماءة، مما يجعل العلاقة بينهما علاقة طردية حيوية.

2.2. عرض نتائج الفرضية الأولى :

تتص الفرضية الأولى :توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المرونة المعرفية والتواصل اللفظي.

ولتأكد من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط سبيرمان على مقياس مهارات التواصل اللفظي ونتائج كما هو موضح في جدول الاتي:

جدول رقم (10): نتيجة اختبار الفرضية الأولى

المتغيرات	معامل الارتباط (Spearman)	مستوى الدلالة (Sig)	حجم العينة (N)	الدلالة الإحصائية
الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ↔ التواصل اللفظي	0,822**	0,004	10	دال عند 0,01

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.27

تبين نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين المرونة المعرفية بوصفها أحد مكونات الوظائف التنفيذية والتواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً من الدرجة البسيطة، حيث بلغ معامل الارتباط (0,822) وهو ما يعكس قوة العلاقة بين المتغيرين، كما بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0,004) وهو أقل من (0,01)، مما يدل على أن هذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة مرتفع، وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى المرونة المعرفية يرتبط بشكل واضح بتحسين القدرة على التواصل اللفظي، وهو ما يمكن تفسيره بأن المرونة المعرفية تسهم في تمكين الطفل من تعديل استجاباته اللفظية وفق المواقف الاجتماعية المختلفة، وتنظيم أفكاره وصياغتها بشكل أكثر ملاءمة أثناء

التفاعل اللغوي، وبذلك تؤكد هذه النتيجة الدور المحوري للوظائف التنفيذية في دعم وتطوير الكفاءة التواصلية اللفظية لدى هذه الفئة.

كما يستند هذا التفسير إلى النظرية المعرفية لبياجييه التي تربط بين نضج الوظائف العقلية العليا وانبثاق اللغة؛ فالتواصل اللفظي ليس مجرد نطق، بل هو عملية تخطيط ذهني تتطلب مرونة في اختيار المفردات وتعديلها وفقاً لاستجابة الطرف الآخر، وهو ما تفتقر إليه حالات الإعاقة الذهنية التي تعاني من قصور في هذه الوظائف.

3.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على مايلي :

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المرونة المعرفية والتواصل غير اللفظي.

بهدف التحقق من صحة الفرضية تم استخدام نفس معامل الارتباط سبيرمان الموضح في جدول التالي :

جدول رقم (11): نتيجة اختبار الفرضية الثانية

المتغيرات	معامل الارتباط (Spearman)	مستوى الدلالة (Sig)	حجم العينة (N)	الدلالة الإحصائية
الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية) ↔ التواصل غير اللفظي	0,660*	0,038	10	دال عند 0,05

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS V.27

تظهر نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين المرونة المعرفية بوصفها أحد مكونات الوظائف التنفيذية والتواصل غير اللفظي لدى

الأطفال المعاقين ذهنيا من الدرجة البسيطة، حيث بلغ معامل الارتباط (0,660)، وهو ما يعكس قوة ارتباط متوسطة بين المتغيرين، كما بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (0,038) وهو أقل من (0,05)، مما يدل على أن هذه العلاقة دالة إحصائيا عند مستوى معنوية مقبول، وتشير هذه النتيجة إلى أن تحسن مستوى المرونة المعرفية يرتبط بزيادة القدرة على استخدام أنماط التواصل غير اللفظي مثل الإيماءات والتعبيرات الجسدية والإشارات، إلا أن قوة هذه العلاقة تبقى أقل مقارنة بالتواصل اللفظي، وهو ما قد يعكس اختلاف درجة اعتماد هذا النوع من التواصل على العمليات التنفيذية، وبذلك تؤكد هذه النتيجة أن المرونة المعرفية تسهم في دعم الجوانب غير اللفظية للتواصل، ولكن بدرجة تأثير أقل نسبيا مقارنة بالتواصل اللفظي لدى هذه الفئة.

الإستنتاج العام

أردنا من خلال موضوع دراستنا هذه تسليط الضوء أكثر على الوظائف التنفيذية لدى الطفل المصاب عاقة ذهنية بإلتفاتنا إلى الجانب اللغوي والتواصلي من خلال تقييم الوظيفة التنفيذية ألا وهي وظيفة المرونة المعرفية للكشف عن ما إذا كان هناك عجز تنفيذي لهاته الوظيفة لدى الطفل المصاب بإعاقة ذهنية وقد إعتمدتنا في ذلك على إختبارين.

فمن خلال هذه الدراسة حاولنا التطرق إلى دراسة الوظائف التنفيذية وبالأخص المرونة المعرفية وعلاقتها التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الطفل المصاب بإعاقة ذهنية ، فمن خلال دور هذه الوظائف يستطيع الفرد التكيف مع مواقف الحياة اليومية، و عمل الوظائف التنفيذية له علاقة بالسلب أو الإيجاب ويظهر أثره جليا على التواصل اللفظي، و هذا ما تم التأكد منه من خلال الدراسة التي قمنا بها و النتائج المتحصل عليها من خلال الإختبارات المطبقة على العينة التي تمثل هذه الفئة من المجتمع.

في الأخير لا يتسنى لنا سوى القول بأن ميدان البحث العلمي عامة عميق ومتشعب وميدان الأرطوفونيا خاصة يعد هو المعني بالأمر لكونه يفسح المجال ل لباحث باقتراح برامج فعالة تساعد الأخصائيين الأرطوفونيين في التكفل.

نرجو أن نكون وفقنا إلى حد ما في تفسير أحد أهم أدوار الوظائف التنفيذية (مرونة المعرفية)، كما نرجو من أهل الإختصاص تسليط الضوء على ميدان الوظائف التنفيذية إذ ما لاحظناه من خلال مسيرة بحثنا أن مجالنا جد فقير من الدراسات والمراجع في هذا الجانب.

ونرجو أن تكون دراستنا هذه نبزاسا للطلبة والباحثين فيما يحتاجون إليه من معارف تفيدهم في مشوارهم العلمي وتكون بداية لفتح آفاق ودراسات جديدة من شأنها الإثراء في مجال الأرطوفونيا.

واستنادا إلى النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، لا يسعنا إلا ختم الدراسة ببعض الإقتراحات التي من شأنها أن تساهم في إثراء البحث العلمي خاصة في ميدان الأرطوفونيا والمتمثلة فيما يلي:

- التدخل المبكر مهم لتنمية التواصل اللفظي للأطفال المعاقين ذهنيا .
 - توسيع دائرة البحث فيما يخص الوظائف التنفيذية أكثر وخاصة وظيفة المرونة المعرفية
 - دراسة تأثير التكفل بالوظائف التنفيذية عند المصابين بإعاقة ذهنية.
 - تدريب أسر الأطفال المصابين بإعاقة ذهنية على مهارات التواصل لكي يتفاعلوا بشكل جيد مع أبنائهم.
 - التقييم المستمر لأداء الطفل في البرنامج المقدم له، والوقوف عند نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتحسينها.
 - القيام ببحوث تشرك الوالدين ضمن فريق العمل العلاجي بعد تأهيلهم وتدريبهم.
 - استخدام برامج لتمنية المرونة المعرفية التي تعد مدخلا أساسيا لتحسين التواصل اللفظي والغير اللفظي لدى الطفل المعاق ذهنيا
 - اقتراح أنشطة تنمي مهارات المرونة المعرفية ضمن برامج ارطوفونية تساهم بشكل فعال في تطوير قدراتهم التواصلية وتحسين اندماجهم الاجتماعي
- هذه النتائج لا يمكن تعميمها لأنها مرتبطة بعينة الدراسة والحالات تختلف والبيئة تختلف الكفالة أيضا كل هذه المتغيرات عندها دور .
- وفي الأخير نأمل أننا وفقنا في دراسة هذا الموضوع.

الملاحق

الملحق رقم (01):
إختبار فرز البطاقات متعدد
الأبعاد

إختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد:

تقديم الإختبار:

وهو اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد (DCCS) المسمم من طرف الباحث Zelaan والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف بوحده وقاسمي، مع قيامنا بتغيير ممن بعد الشكل في الاختبار، وذلك للتناسب ما اخترناه مع بيئة أفراد عينلنا، تمثل التغيير في مايلي: (إمكانية التصرف في الشكل واللون أتاحيا الاختبار بشرط المحافظة على تقابل بطاقات الاختبار وبطاقتي الهدف لونا وشكلا) قمنا باستبدال صورة الأرنب بصورة عصفور من أجل تسهيل التعرف عليه من طرف العينة لتعودهم على رؤية العصفور بعكس الأرنب.

قمنا باستبدال صورة الزورق بصورة سيارة كون أفراد العينة من ولاية داخلية ولا يعرفون الزورق جيدا.

وقد حافظنا على نفس لوبي الاختبار الأصلي (الأحمر والأزرق)

الوقت المستغرق: 5 د في كل مرحلة

التقييم: يعتبر الأطفال ناجحين في المرحلة الأولى إذا تمكنوا من الفرز الصحيح لـ 5 من 5 محاولات وناجحين في المرحلة الثانية إذا تمكنوا من الفرز الصحيح لـ 5 من 6 محاولات كذلك، وناجحين في مرحلة الحدود إذا تمكنوا من الفرز الصحيح 93 من 12 محاولة.

يعطى الطفل علامة 0 إذا فشل في مرحلة من قبل التبديل، ولا نقطة إذا نجح فيها وفشل في مرحلة ما بعد التبديل، و 2 نقطة إذا نجح في كلهما وفشل في مرحلة الحدود، و 3 نقاط إذا نجح في مرحلة الحدود

إجراءات التطبيق

الدراسة الاستطلاعية.

طلبنا بواسطة موظفة المركز إذن أولياء أفراد عينتنا، واستعنا بمساعدة المختصة الأرطفونية التعود الأطفال عليا واستحابهم لها بدون وجل وتردد فطبقتنا إختبار مصفوفات رافن وإختار رسم الرجل الحساب العمر العقلي، وهذا تحضيرا الأفراد العينة عرضنا مطاقات الاختبار على عينة مراسلنا فوجدنا لديهم صعوبة في التعرف على الأرنب والزورق، فقمنا بالتصرف في أحد بعدي الاختبار وهو بعد الشكل (انظر الشرح في عنصر أدوات الدراسة أعلاه)

يتضمن الاختبار ثلاثة مراحل مرحلة ما قبل التبدل ومرحلة ما بعد التبدل، وهذين المرحلتين بسميما الباحث المصمم للاختبار بالنسخة الأساسية، ثم مرحلة الحدود وهي النسخة الثانية.

يتكون الاختبار من 111 بطاقة اختبار من لونين وشكلين مختلفين، وسندوقين للفرز حجم كل ميمما 11.5 سم طولا و 19.5 سم عرضا و 2 سم عملا، وخلف كل منهما تثبت لوحتي عرض في كل لوحة تلتصق بطاقة عرض تسلم بطاقات الاختبار.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل التبدل (لعبة الألوان)

تضع أمام الطفل 3 بطاقات العصفور بلون أحمر و 3 بطاقات السيارة بلون أزرق وتطلب منه اللعب وذلك حسب التعليمات التالية:

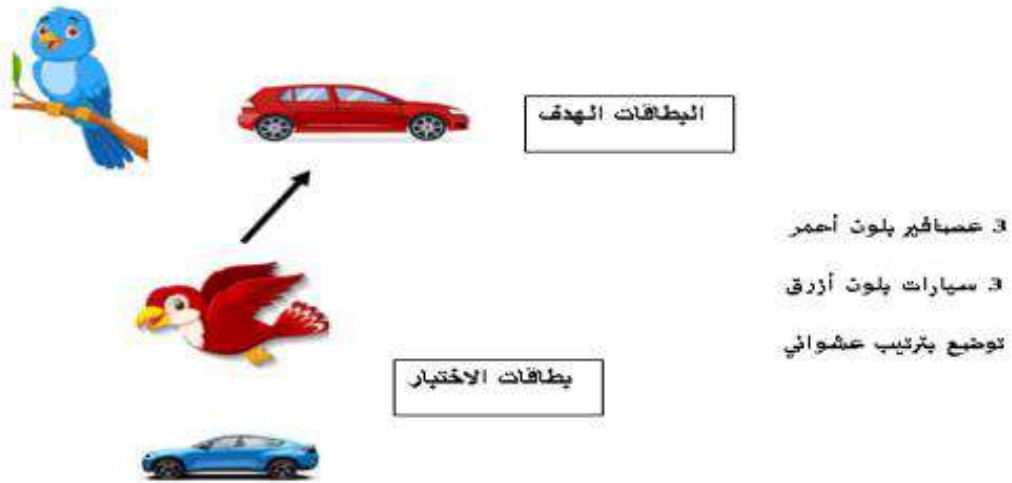
تبدأ بالعرض التوضيحي تقول للطفل شوف هذا عصفور أزرق وهذه سيارة حمرا النورية المطاقات الهدف على لوحتي العرض)، شرك رايعين تلعبو لغة الألوان البطاقات الزرقا تحطوها هذا النضع اليد على الصندوق الأيمن والبطاقات الحمرا تحطوها هنا وتضع اليد على الصندوق الأيسر)

تفرز نوعا من بطاقات الاختبار حسب اللون، وتقول له: هذا عصفور أحمر تحطوه هذا اتضع البطاقة مقلوبة بالصندوق الأيسر) ثم تظهر للطفل النوع الآخر من بطاقات الاختبار وتقول له هذه سيارة زرقاء وين. الخطوها ؟ إذا وضعها بالصندوق الصحيح أو

أشار بأسمه إليه، نشجعه، وإذا أخطأ تسمح له وتطلب منه وضعها مكانها الصحيح مقلوبة، ونقلها إذا لم يفعل.

المشروع في المرحلة الأولى ما قبل التبديل)، تقول له: ضرك دالتك، وتذكره بوضع كل لون مكانه.

التحمل بطاقة اختبار عشوائية، تعرضها على الطفل وتقول هذا أحمر وين يروح؟ وسواء أسباب أو أخطأ تقول له نعاودوها حتى يكمل 6 محاولات بنفس النيع الحرص على أن لا يتم تحديد نفس النوع من البطاقات المحاولتين متتاليتين. شكل يوضح البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما قبل التبديل.



في لعبة اللون: يضع بطاقة الاختبار بلون أحمر بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض باللون الأحمر، وبطاقة الاختيار بلون أزرق بالصندوق حيث خلفه بطاقة العرض بلون أزرق.

المصدر (Zelazo, 2006) بتصريف

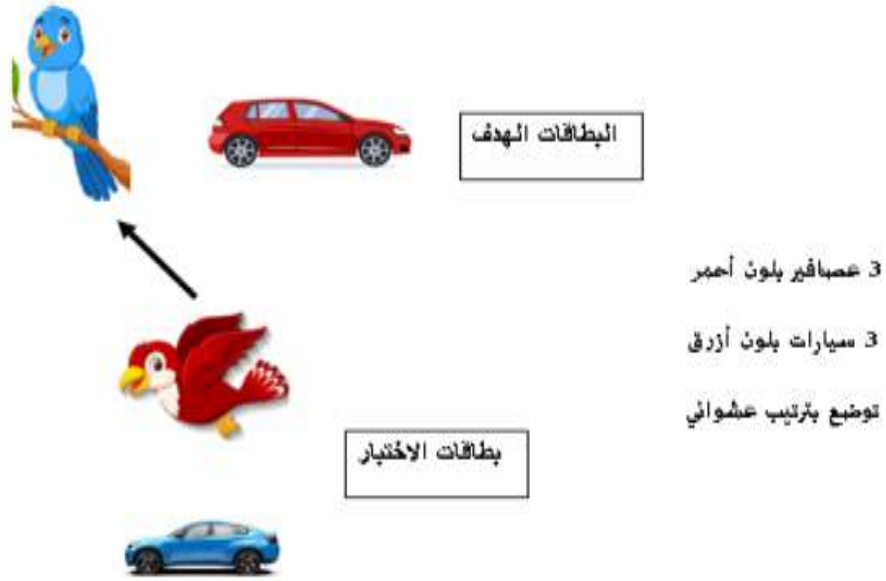
المرحلة الثانية: مرحلة ما بعد التبديل (لعبة الأشكال)

بعدها تنتقل إلى المرحلة الثانية مرحلة ما بعد التبديل

في العرض التجريبي تقول للطفل الآن تنتقل إلى لعبة الشكل نقيمه أن كل المسافرين توضع هنا وكل الأرناب توضع هنا، وتعمل نفس الشيء مثل مرحلة ما قبل التبديل.

ونشرع في مرحلة ما بعد التبدل، فنقول له ضرك دالتك ونفس التعليلة التي اعتمدناها
بعد اللون نعتدها ببعد الشكل حتى يكمل المحاولات الستة.

شكل يمثل البطاقتان الهدف وبطاقات العرض المستخدمة أثناء مرحلة ما بعد التبدل.



في لعبة الشكل: يضع بطاقة الاختبار التي بها عصفور بالصندوق حيث خلفه بطاقة
العرض بها عصفور، وبطاقة الاختيار التي بها سيارة بالصندوق حيث خلفه بطاقة
العرض بها سيارة.

المصدر: (Zelazo, 2006) بتصريف

مرحلة الحدود:

بعدما ينجح الطفل في مرحلة ما بعد التبدل، تنتقل إلى مرحلة الحدود، فنقوم بإزالة
البطاقات التي تم فرزها من الصندوقين، نحتفظ بثلاث بطاقات عصفور بلون أحمر
وثلاث بطاقات سيارة بلون أزرق، ونضيف إليها بطاقات الحدود.

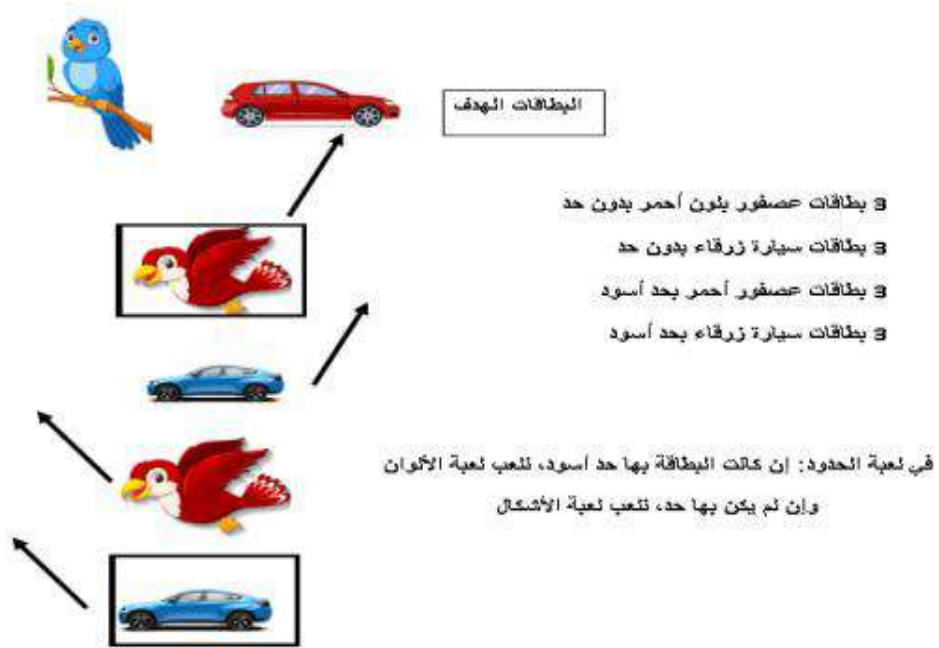
التعليمة:

نقول للطفل مايلي: راك لعبت مليح، ضرك تلعبو لعبة صعبة شوية شوف هاذو بطاقات فيها حد أسود كي تكون البطاقة فيها حد أسود، نلعبو لعبة الألوان الحمراء نخطها هنا والزرقاء هنا (ونشير له إلى الصندوق المناسب لكل لون)، نحمل بطاقة بحد أسود ونقول له: هادي وين نخطوها، تحفه إن أصاب وإن أخطأ نصح له ونوريه الصندوق المناسب لها، وتوضع مقلوبة.

ثم نحمل بطاقة بدون حد ونقول له: هاذو البطاقات ما فيهمش حد أسود، هنا تلعبو لعبة الشكل، تحمل البطاقة ونقول له وين نخطوها، ونصح له.

ثم نقول له: ضرك دالتك، ونتركه يلعب

شكل يمثل بطاقتا العرض وبطاقات الاختبار بحد أسود وبدون حد أسود



في لعبة الحدود: أن كانت البطاقة بها حد أسود تلعب لعبة الألوان وإن لم يكن بها حد، تلعب لعبة الأشكال.

المصدر: (Zelazo, 2006) بتصرف

الملحق رقم (02):

مقياس مهارات التواصل

اللفظي والغير اللفظي

الصورة النهائية لمقياس مهارة التواصل غير اللفظي
مقياس مهارة تواصل غير اللفظي عند المعاق ذهنيا
جامعة قاصدي مرباح ورقلة ;الجزائر
مخبر جودة البرنامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف
السنة الدراسية : 2020 - 2021
الطالب :احمد خروبيبي
قياس مهارة التواصل اللفظي
تعليمه :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض السلوكيات التواصلية اللفظية التي تصدر من الطفل في مختلف المواقف خلال اليوم المرجو من سيادتكم تحديد مدى انطباق هذه السلوكيات على الطفل بالاجابة على كل العبارات بصدق وبدقة بعد قرائتها جيدا

لا توجد إجابات صحيحة و خاطئة تؤكد ان كل ماستذكرونه من معلومات سيكون لأغراض علمية وانها تتسم بالسرية .

وشكرا على تعاونكم

بيانات عامه

جنس الطفل :

عمر الطفل :

الرقم	الفقرات	ابدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
-------	---------	------	-------	--------	-------	-------

فقرات البعد الأول :التردد

1	يردد كلمات اغنية مالوفة لديه					
2	يقلد الأصوات عندما يطلب منه					

					3	يقلد مقاطع صوتية عندما يطلب منه
					4	يقلد نطق الكلمات عندما يطلب منه
					5	يردد نطق الكلمات معبنة
					6	يردد مقاطع صوتية مختلفة

فقرات البعد الثاني: الطلب

					7	يبادر لطلب ما يحتاجه لفظيا
					8	يستخدم كلمه لطلب
					9	يطلب باستخدام كلمتين
					10	يطلب باستخدام ثلاث كلمات
					11	يستخدم "لا" عند الرفض او مايعادلها
					12	يستخدم "نعم" عند القبول او مايعادلها
					13	عند رفضته يستعمل كلمات
					14	ينادي على اسم احد افراد العائلة عند حاجته للمساعدة
					15	يستخدم كلمات تدل على الآراء معارضة عند الرفض
					16	يستخدم الكلمات في

					طلب الطعام	
					يطلب المساعدة من الآخرين لفظيا	17

فقرات البعد الثالث :التعليق

					يقوم بالتسمية على اقل 10اشياء مصورة عندما يطلب منه	18
					يسمى الأشياء من حوله دون ان يطلب منه ذلك	19
					يتمكن من تسمية على اقل 10ماكولات عندما يطلب منه	20
					يتمكن من تسمية أعضاء الجسم عندما يطلب منه	21
					يسمي الأشياء من حوله لجلب انتباه الآخرين	22
					يتمكن من تسمية الأوان عندما يطلب منه	23
					يسمي الأشياء التي تثير اهتمامه	24
					يقوم بذكر أسماء الأشخاص من حوله	25

					26 يقوم بتسمية على اقل 10 صور الحيوانات عندما يطلب منه
--	--	--	--	--	--

فقرات البعد الرابع : المحادثة

					27 يجيب على سؤال "ما اسم هذا الحيوان "
					28 يجيب على سؤال "ما هذا الشكل "
					29 يعبر عن الصورة ما يحدث فيها لفظيا
					30 يرد على الاسئلة البسيطة الموجه اليه
					31 يشارك في محادثة مع الآخرين تكون من سؤال وجواب
					32 يستخدم جملة مكونه من فعل و فاعل عند الكلام
					33 يستخدم صيغة الجمع اثناء الحديث "تفاحة، تفاحات"
					34 يقول اسمه عند سماع سؤال "ما اسمك "
					35 يستخدم المفاهيم المكانية "فوق وتحت "في الكلام
					36 يستخدم في مفاهيم الزمانية "قليل ،بعد "

					في الكلام	
					يستطيع ان يحكي ماحدث له في اليوم	37
					يبادر لطرح أسئلة	38

مقياس مهارة التواصل غير اللفظي :

التعليمه :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض السلوكيات التواصلية الغير اللفظية التي تصدر من الطفل في مختلف المواقف خلال اليوم ; المرجو من سيادتكم تحديد مدى انطباق هذه السلوكيات على الطفل بالاجابة على كل العبارات بصدق وبدقة بعد قرائتها جيدا , لاتوجد إجابات صحيحة خاطئة ,نؤكد ان كماستذكرونه من معلومات سياكون الأغراض علمية وانها تتسم بالسرية

وشكرا على تعاونكم

بيانات عامه

جنس الطفل :

عمر الطفل :

الرقم	الفقرات	ابدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
-------	---------	------	-------	--------	-------	-------

فقرات البعد الأول :التواصل البصري

1	يتواصل بصريا مع الشخص المتكلم معه					
2	يتواصل بصريا مع الأشخاص من حين الر اخر					
3	يتواصل بصريا عند منادته					
4	يحافظ على					

					التواصل البصري مع الشخص اثناء التكلم معه	
					5 يتمكن من التركيز على المثير بصري واحد	
					6 يتمكن من اجاد الصور المتشابهة	
					7 يتمكن من وضع كرات صغيرة داخل القارورة	
					8 يتمكن من وضع قطع اللعبة في مكانها الصحيح	
					9 لايحملك في لعبة واحدة في اغلب الأوقات	
					10 يتتبع بنظرة مثير بصري متحرك	

فقرات البعد الثاني: الإشارة

					11 يشير بالسبابة الى الجزء الناقص من اللعبة	
					12 يشير الى الأشياء بشكل صحيح عند سؤاله عن الموضوع	
					13 يتمكن من فهم الإشارات	

					14	يعبر عن حاجاته بالإشارة كمد اليد لطلب اللعبة
					15	يعبر عن احتياجاته باشارات مفهومة
					16	يشير الى شيء في البيئة لجلب انتباه الاخرين
					17	عندما يكون خارج البيت يشير الى الأشياء التي تثير اهتمامه
					18	يتتبع إشارة الاخرين بالشبابة لجلب شيء
					19	يفهم الاشارة المختلفة كاشرة الوداع
					20	يفهم الإشارات التي تعبر عن القبول او الرفض
					21	يوميء براسه للتعبير عن القبول او الرفض
					22	يشير الى موضع كاس الماء ليقوم بجلبه الاخرين له
					23	يستخدم الإشارة

					لطلب احتياجاته	
--	--	--	--	--	----------------	--

فقرات البعد الثالث :الفهم والتعرف

					يتعرف على أعضاء الجسم	24
					يتمكن من فرز الاشكال حسب اللون	25
					يتمكن من تصنيف صور الحيوانات والفواكه	26
					يستجيب لطلب الآخرين لجلب الأشياء	27
					يتعرف على 10 أشياء على الأقل	28
					يفهم من نبذة الصوت المدرب بان سلوكه خطئ	29
					يفهم من نبذة صوت المدرب بان يضع اللعبة ولايلعب بيها	30
					يتعرف على 10 مأكولات على اقل	31
					يتبع التعليمات المكونه من امر واحد	32
					يتمكن من تنفيذ الأوامر البسيطة	33

					يتبع التعليمات المكونه من امرين	34
					يتعرف على اقل على 10 حيوانات	35

فقرات البعد الرابع: الايمات وتعابير الوجه

					يتقبل ان يربت الاخرين على كتفيه او فوق راسه	36
					يخطر ايماءات متنوعة كالفرح والحزن والاشمئزاز	37
					يتقرب من الشخص عند رؤيته حزينا	38
					يتمكن من إيجاد الصور المتشابهة للمشاعر	39
					يبادل الاخرين الابتسامه	40
					يقلد بوجهه المشاعر والانفعالات	41
					يفهم المشاعر المختلفة على وجه الاخرين	42
					يظهر المشاعر حسب الموقف	43
					يبالي بالاشخاص من حوله	44

الملحق رقم (03):

إختبار رسم الرجل

منذ ظهور إختبار رسم الرجل عام 1926 ، وهو يستخدم على نطاق واسع مع الأطفال في المدارس والمؤسسات الاجتماعية ، ومع ذوي الفئات الخاصة لقياس الذكاء ، وقد استخدم في أغلب دول العالم ، نظراً لكونه إختبار عبر حضاري .. ولم يتم استخدامه فقط لقياس الذكاء ، بل أن بعض الباحثين استخدمه أيضاً للتعرف على نواحي الشخصية ، وفيما يلي نعرض لاستخدام إختبار رسم الرجل في قياس كل من الذكاء والشخصية:

أولاً : استخدام إختبار رسم الرجل في قياس الذكاء:

يعد إختبار رسم الرجل لجودانف (Goodenough 1926) من أشهر الإختبارات التي اهتمت بقياس الذكاء لدى الأطفال ، حيث يطلب من الطفل أن يرسم رجلاً ، ثم يتم تحليل الرسم وفقاً لقائمة تتضمن (51) عنصراً ، حيث يتم تقدير العمر العقلي ونسبة الذكاء ، إلا أنه تم إدخال تعديلات على قائمة التحليل بالاشتراك مع هاريس (1963) ، فأصبحت القائمة تحتوي على (73) عنصراً. ولا إختبار رسم الرجل مزايا عديدة لعل أهمها:

أنه إختبار غير لفظي ، أي أنه لا يعتمد على الألفاظ والقراءة والكتابة في قياس ذكاء الأطفال موضع الإختبار.
أنه إختبار رخيص الثمن.
بسيط في إجراءات تطبيقه.

يمكن إعطاؤه كإختبار فردي لطفل واحد أو كإختبار جمعي لمجموعة من الأطفال.
لا يحتاج إلى وقت كبير في أدائه ولا في تصحيحه ، حيث تستغرق إجراءات أدائه وتصحيحه في المتوسط حوالي عشر دقائق تقريباً.
يتميز بدرجة عالية من الثبات والصدق.

وينطلق إختبار رسم الرجل (لجودانف) لقياس الذكاء من مسلمة مؤداها أن الطفل يرسم ما يعرفه ، وأنه يمكن أن نحدد ذكاء الطفل من خلال ما يعرفه ويضمنه من تفاصيل

ونسب ومنظور تتصل بأعضاء الجسم والملابس الخاصة بالرجل المرسوم . وربما وقع اختيار جودانف على رسم الرجل لقياس الذكاء إلى اعتبار أن هيئة الرجل مألوفة لجميع الأطفال ، وأعضاء جسمه أكثر وضوحاً له من المرأة.

وقد اتضح بناء على هذه النظرة المعرفية لرسم الرجل أن رسوم الأطفال مرتفعي الذكاء يظهر فيها تفاصيل أكثر ونسب واقعية ومنظور جيد ، وذلك بعكس رسوم الأطفال منخفضي الذكاء والتي يظهر فيها تفاصيل أقل ونسب محرفة ، ومنظور رديء ، والأمر على هذا النحو يشير إلى أن اختبار رسم الرجل لجودانف يقيس القدرة العقلية التي تتمثل في كم ما يعكسه الطفل من تفاصيل ، وكيف ما يشكله من علاقات لهذه التفاصيل التي يرسمها وقد أثبتت بعض المشكلات الحضارية في استخدام اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء ، ولعل أهمها مشكلة الملابس التي يرتديها الرجل (حيث الملابس التي تغطي أجزاء من جسم الرجل ، والتي يتم التقدير وفقاً لها ، كالجلباب والعمامة) ، مما دعا البعض إلى اقتراح مفاتيح خاصة بتصحيح رسم الرجل الذي يرتدي جلباباً أو الذي يرتدي ملابس غير أوروبية وهو ما يعد حلاً ومشكلة منهجية في آن واحد.

وعلى أي حال فإن اختبار رسم الرجل لجودانف لا يعدو في تقييمه لذكاء الأطفال سوى أن يقدم لنا مؤشراً سريعاً لمدى الذكاء لدى الطفل وليس بالتأكيد نسبة الذكاء التي تعبر عن قدرته العقلية العامة ، ولذا فإننا لا نعتمد عليه بمفرده في قياس ذكاء الأطفال. وبالرغم من ذلك فإن هذا لا يقلل من أهمية هذا الاختبار فهو مازال يعد من أكثر الاختبارات عبر الحضارية انتشاراً ، وأنه لا غنى عنه في التقييم السريع لذكاء الأطفال ، وخاصة المصابين بالتخلف العقلي .

ثانياً: استخدام اختبار رسم الرجل في قياس الشخصية:

لقد تبين من مراجعة العديد من الدراسات أن رسوم شكل الإنسان بما فيهم رسم الرجل إنما تتضمن عوامل انفعالية يعكسها القائم بالرسم ، ويجب أن نضعها في اعتبارنا أثناء

تطبيق اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء.

وتشير ماكوفر إلى هذه النقطة حيث تصرح بأنه قد اتضح من خلال استخدام اختبار رسم الرجل لجودائف للحصول على نسبة الذكاء ، أن النتائج كثيراً ما تكون غنية من الناحية السيكلوجية ، وأنها لا تتعلق فقط بالمستوى العقلي للمفحوص ، فالأطفال الذين يحصلون على نفس درجة العمر العقلي هم في الغالب يقدمون رسوماً مختلفة ملفتة للنظر ، وذات طابع فردي يتضح من خلالها تخيلاتهم الخاصة وقلقهم وآثامهم وخرجت من ذلك بأن الفرد حين يقوم برسم شكل الإنسان يكون خاضعاً لكافة الجوانب الشعورية واللاشعورية لصورة جسمه ، وبالتالي يسقط مفهومه عن ذاته في رسومه . ومن ثم قامت ماكوفر بتطوير اختبار رسم الرجل تحت مسمى آخر هو : اختبار رسم شكل الإنسان Human Figure Drawing Technique وهو المعروف باختبار رسم الشخص - Draw A- Person Test الذي ظهر عام 1949 بهدف دراسة الشخصية .

كذلك وجد أن جودة الرسم وإتقانه إنما تعبر بشكل ما عن مدى توافق الطفل القائم بالرسم ، وفي هذا يقرر هاريس أن الأطفال سيئي التوافق الاجتماعي والانفعالي يكونون أكثر فقراً نوعاً ما فيما يتعلق بأدائهم على اختبار الرسم من الأطفال جيدي التوافق في نفس السن العام والمستوى العقلي.

إذاً ليس العامل المعرفي فقط هو الذي يتحكم في صياغة الشكل الإنساني المرسوم ، ذلك أن هناك عاملاً لا يقل أهمية عنه ، بل ربما يزيد وهو العامل الانفعالي الذي يأخذ دوره في صياغة الشكل . ويدعم هذا الرأي هامر حيث لاحظ من خلال استخدامه لاختبار رسم الرجل لجودائف أن هذا الاختبار يعكس عوامل انفعالية أكثر مما يعكس من عوامل عقلية.

ونظراً لما أشارت إليه الدراسات من أن عناصر رسم الرجل في صياغتها على نحو معين إنما تعكس بعض النواحي الانفعالية كذلك ، فقد قام عادل خضر و مائسة المفتي 1990 ، بدراسة بعنوان : " عناصر اختبار رسم الرجل وعلاقتها بالعوامل المعرفية

والانفعالية " ، واتضح منها أن كمية التفاصيل هي أقرب ما يكون للتمييز بين الأطفال للتعرف على مدى ذكائهم ، باعتبار أن الطفل سوف يعكس ما يعرفه من تفاصيل خاصة بوحدة الرسم المطلوبة ، بينما نجد أن كيفية تناول هذه العناصر ، أي المنظور الخاص بالتناول لهذه الكمية من التفاصيل ، هي أقرب ما يميز الأطفال من حيث مدى التوافق (أي من الناحية الانفعالية) ، وربما يعطينا هذا مؤشراً بأنه إذا ما كان اهتمامنا هو قياس الذكاء والتعرف على الناحية المعرفية للأطفال يمكن أن ندرج في قائمة تحليل رسم الرجل أكبر قدر من العناصر التي تقع ضمن فئة التفاصيل (يليها المنظور ، فالنسب) .. بينما إذا كان اهتمامنا هو قياس مدى التوافق والتعرف على الناحية الانفعالية للأطفال ، يمكن أن ندرج في قائمة تحليل رسم الرجل أكبر قدر من العناصر التي تقع ضمن فئة المنظور .

اختبار رسم الرجل

تاريخ الميلاد /
تاريخ الاختبار /

الاسم /
المصنف /

46	41	36	31	26	21	16	11	6	1
47	42	37	32	27	22	17	12	7	2
48	43	38	33	28	23	18	13	8	3
49	44	39	34	29	24	19	14	9	4
50	45	40	35	30	25	20	15	10	5

مجموع الدرجات الخام = درجة

العمر العقلي = شهر منه

العمر الزمني = شهر منه

نسبة النكاح = $100 \times$ درجة

معايير تصحيح رسم الرجل

1. الرأس
2. الساقين
3. الفراعين
4. وجود الجزع
5. طول الجزع أطول من العرض
6. الكتفين
7. الفراعين والساقين متصلين بالجزع
8. في مكانهما الصحيح
9. الرقبه
10. الرقبه متصله بالرأس
11. الكتفان
12. الالف
13. القدم
14. الالف والقدم من بعدين والشفطان ظاهران
15. وجود تجاويف الالف
16. الشعر موجود
17. الشعر بالتفاصيل موجود على أكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقة منتظمة
18. الملابس
19. قطعان من الملابس غير شفاه
20. عدم شفافية الملابس وجود اكمام او بنطلون
21. اربع قطع من الملابس
22. ملابس كامله بدون تنافض
23. الاصابع
24. عدد الاصابع
25. الاصابع من بعدين وطولهما اكبر من عرضها
26. صحه رسم الابهام
27. راحه اليد
28. مفصل الساقين _ الرقبه او الفخذ او كلاهما
29. تناسب الرأس
30. تناسب الفراعين
31. تناسب الساقين
32. تناسب القدمين
33. الفراعين والساقين من بعدين
34. الكتف
35. الخطوط واضحه وقويه
36. الخطوط متصله اتصالا صحيحا

37. الرأس بدون النظام غير مقصود
38. الذراع بدون النظام غير مقصود
39. الذراعين والساقين بدون النظام غير مقصود
40. تقاطيع الوجه متناسقه ومن بعدين والجانبان متشابهان
41. الأذن
42. تفاصيل الأذن وفي مكانها الصحيح
43. تفاصيل العين والحاجب والرموش
44. لسان العين
45. شكل العين ونسبتها وتناسقها
46. في البروفيل العين تنظر الى الامام
47. الأنف والجبهة
48. تفاصيل الأنف والجبهة - الأنف بارز
49. بروفييل بخطاً واحد
50. بروفييل بدون أخطاء

التعليمات :

- تعطى درجة واحدة عن خط يضعه المصحح طبقاً للتفاصيل السابق ذكرها .
- تجمع الدرجات وتحول الى العمر العقلي المقابل لها طبقاً للجدول الموضح .
- اذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عاماً يعتبر أقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء هو 13 عاماً (156 شهراً) .

الجدول

العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة
سنة	شهر		سنة	شهر	
9	6	26	3	3	1
9	9	27	3	6	2
10	—	28	3	9	3
10	3	29	4	—	4
10	6	30	4	3	5
10	9	31	4	6	6
11	—	32	4	9	7
11	3	33	5	—	8
11	6	34	5	3	9
11	9	35	5	6	10
12	—	36	5	9	11
12	3	37	6	—	12
12	6	38	6	3	13
12	9	39	6	6	14
13	—	40	6	9	15
13	—	41	7	—	16
13	—	42	7	3	17
13	—	43	7	6	18
13	—	44	7	9	19
13	—	45	8	—	20
13	—	46	8	3	21
13	—	47	8	6	22
13	—	48	8	9	23
13	—	49	9	—	24
13	—	50	9	3	25

العمر العقلي

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

على حدود الضعف العقلي

أقل من المتوسط

متوسط

فوق المتوسط

ذكي جدا

عبقري

70 - 80

80 - 90

90 - 110

110 - 120

120 - 140

140 فما فوق

mild بسيط

moderate معتدل

sever شديد

profound تام

70 - 55

54 - 40

39 - 26

24 فما أقل

الملحق رقم (04): إختبار مصفوفات رافن

يُعد اختبار جون رافن من الاختبارات غير اللفظية التي تُستخدم لقياس القدرة العقلية العامة، وخاصة القدرة على التفكير المجرد وإدراك العلاقات المكانية. ظهر الاختبار سنة 1947 وتم تعديله سنة 1956، ويُطبق على الأطفال من عمر (5.6 إلى 11.6 سنة)، وكذلك على المتأخرين عقليًا وكبار السن . يعتمد الاختبار على نظرية العامل العام للذكاء لـ تشارلز سبيرمان، ويتميز بأنه اختبار عابر للثقافات، إذ لا يتأثر كثيرًا باللغة أو الخلفية الثقافية للمفحوص .

مكونات الاختبار

يتكون الاختبار من ثلاث مجموعات:

المجموعة (A) تقيس القدرة على إكمال الأنماط المتتابة.

المجموعة (AB) تقيس إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال.

المجموعة (B) تقيس التفكير المجرد وفهم القواعد المنطقية .

وتحتوي كل مجموعة على 12 بطاقة، ليصبح مجموع البطاقات 36 بطاقة. في كل بطاقة يوجد شكل ناقص وعلى المفحوص اختيار الجزء المناسب من بين ستة بدائل لإكمال الشكل .

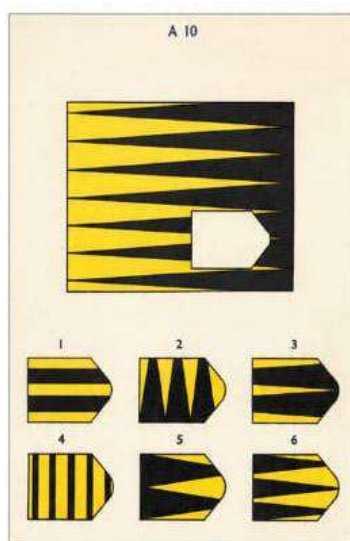
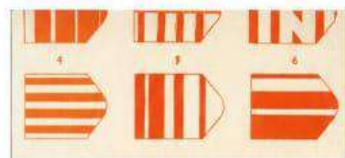
طريقة التطبيق

يقوم الفاحص بشرح المثال الأول للمفحوص، ثم يطلب منه اختيار الجزء الصحيح الذي يُكمل الشكل. تُعطى للمفحوص فرصة كافية للتفكير دون تقديم تغذية راجعة حول صحة الإجابة .

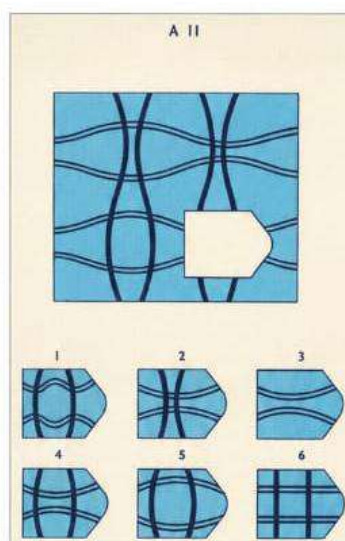
التصحيح

تحسب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة، ثم تُجمع الدرجات للحصول على الدرجة الكلية، وبعدها تُحوّل إلى درجة مئوية ونسبة ذكاء حسب عمر المفحوص .

صور لبعض البطاقات المستخدمة في الاختبار



١٣



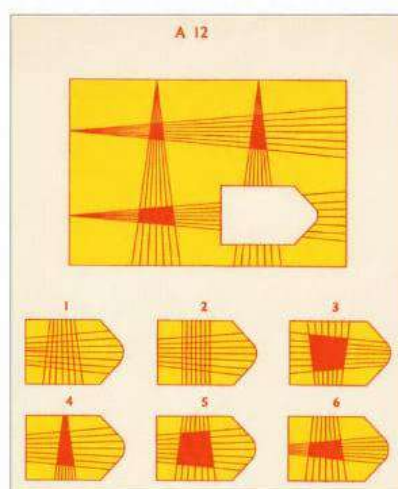
١٤



١٥



١٤



١٦

الملحق رقم (05): الإحصاء

Nonparametric Correlations

Correlations

			الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)	التواصل اللفظي وغير اللفظي
Spearman's rho	الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)	Correlation Coefficient	1,000	,779**
		Sig. (2-tailed)	.	,008
		N	10	10
	التواصل اللفظي وغير اللفظي	Correlation Coefficient	,779**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,008	.
		N	10	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)	التواصل غير اللفظي
Spearman's rho	الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)	Correlation Coefficient	1,000	,660*
		Sig. (2-tailed)	.	,038
		N	10	10
	التواصل غير اللفظي	Correlation Coefficient	,660*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,038	.
		N	10	10

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

		الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)		التواصل اللفظي
Spearman's rho	الوظائف التنفيذية (المرونة المعرفية)	Correlation Coefficient	1,000	,822**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	10	10
	التواصل اللفظي	Correlation Coefficient	,822**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	10	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

المراجع

المراجع بالعربية

1. (التخطيط، الكف، المرونة الذهنية) عند المصابين بالفصام (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الجزائر 2، الجزائر.
2. إبراهيم كاظم العظماوي. (1988). معالم من سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب. بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
3. الببلاوي، إيهاب. (2005). اضطراب التوحد: التشخيص والبرامج التدريبية. القاهرة: دار الرشاد.
4. الحازمي، ناصر، وآخرون. (2014). مدخل إلى التربية الخاصة. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
5. الخوري، فؤاد إسحاق. (2000). لغة الجسد. بيروت: دار الساقى.
6. الريحاني، سليمان. (1985). التخلف العقلي. عمان: مطابع الدستور التجارية.
7. الشخص، عبد العزيز. (1997). الاضطرابات النطقية واللغوية: التشخيص والعلاج. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
8. الشخص، عبد العزيز، والدماطي، عبد الغفار عبد الحكم. (1992). قاموس التربية الخاصة. الكويت: دار القلم.
9. الصمادي، جميل، والناظور، وآخرون. (2003). تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (ط1). الكويت: منشورات الجامعة العربية المفتوحة.
10. الطواب، سيد محمود. (2008). الصحة النفسية والإرشاد النفسي (ط1). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
11. العزة، سعيد حسني. (2001). الإعاقة العقلية. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
12. القريطي، عبد المطلب أمين. (2005). مقياس الصحة النفسية للشباب (المعايير المصرية السعودية). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

13. بوخدنة، منير، وقاسمي، أمال. (2023). تكيف اختبار فرز البطاقات متغيرة الأبعاد لتقييم الليونة المعرفية عند الأطفال لـ Philippe Zelazo في البيئة الجزائرية. دراسات نفسية وتربوية، 16(2)، 1-9.
14. تيسير مفلح كوافحة. (2011). مقدمة في التربية الخاصة (ط5). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15. ثناء عبد الودود عبد الحافظ. (2016). الانتباه التنفيذي والوظيفة التنفيذية (ط1). عمان: دار خالد اللحيائي للنشر والتوزيع.
16. جعفر شريف وسام. (2011). طبيعة الوظائف التنفيذية.
17. حسين محمد سيد شاكر. (2000). تقويم دور الأخصائي الاجتماعي لجمعيات تأهيل المعاقين (رسالة ماجستير). معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
18. حولة، محمد. (2008). الأرففونيا: علم اضطرابات اللسان واللغة والصوت. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
19. خروبي، أحمد. (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التواصل لدى أطفال التوحد: دراسة تجريبية على أطفال التوحد بولاية غرداية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
20. ربحي مصطفى العليان، وعثمان محمد غنيم. (2008). أساليب البحث العلمي (ط2). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
21. ربحي مصطفى العليان، وعثمان محمد غنيم. (2013). أساليب البحث العلمي: النظرية والتطبيق (ط5). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
22. رمضان محمد القذافي. (1996). رعاية المتخلفين ذهنياً. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
23. زريقات، إبراهيم عبد الله فرج. (2005). اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

24. زينب شقير. (2006). اضطرابات اللغة والتواصل (ط1). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع.
25. زينب محمود شقير. (2005). أسرتي مدرستي: أنا ابنكم المعاق ذهنياً - سمعياً - بصرياً - الخصائص - صعوبات التعلم - الإرشاد (ج2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
26. سامي عبد القوي. (2011). علم النفس العصبي: الأسس وطرق التقييم (ط2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
27. سوسن عثمان علي الدين السيد. (1989). الخدمة الاجتماعية في المجال الطبي والتأهيل. القاهرة.
28. سيسالم كمال، وآخرون. (1987). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. الرياض: دار عالم الكتب.
29. شالة، ليندة، وشيخ، بلال خان. (2015). معرفة تقييم المهارات الحركية (مذكرة ماستر، تخصص علم النفس العصبي). جامعة معمرى، تيزي وزو، الجزائر.
30. عبد الجواد، إياد، وقنديل، أنيسة. (2013). التواصل ومهاراته. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
31. عبد الرحمن العيسوي. (1999). التخلف العقلي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
32. عبد الصبور منصور محمد. (د.ت). الإعاقة العقلية وتطور المهارات والسلوك الاجتماعي في الحياة اليومية (ط1). القاهرة: دار الكتاب.
33. عبد العظيم شحاتة موسى. (1991). التأهيل المهني للمتخلفين عقلياً. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
34. علا عبد الباقي إبراهيم. (1993). التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها. القاهرة: دار الطوبجي التجارية.
35. علا عبد الباقي إبراهيم. (2000). الإعاقة العقلية. القاهرة: عالم الكتب.

36. عماره، موسى محمد، والناطور، ياسر سعيد. (2014). مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
37. عمران، فاطمة محمد علي، حمودة، داليا جعفر علي، والعاظمي، نواف بن شداد بن عطي الخرفشي. (2025). الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة التواصل اللفظي لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بدولة الكويت. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 41(7).
38. فاروق الروسان. (1999). مقدمة في الإعاقة العقلية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
39. فاضل، ريماء مالك. (2015). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.
40. قرياتي عبد الله. بوسبة يمينة، (2024)، تقييم الوظائف التنفيذية (الليوننة المعرفية) لدى الطفل المصاب بطيف التوحد، مجلة الباحث في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2، الجزائر العدد 01.
41. قمش، مصطفى نوري، والمعايطة، خليل عبد الرحمن. (2014). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة (ط6). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
42. كفاقي، علاء الدين، وعلاء الدين، جهاد. (2006). الإرشاد النفسي والتربوي للطفل. عمان: دار الفكر.
43. كمال إبراهيم مرسى. (1996). مرجع في علم التخلف العقلي. الكويت: دار القلم.
44. كمال إبراهيم مرسى. (1999). مرجع في علم التخلف العقلي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
45. لريدي، هويدا، حسن، جيهان، وعمران، تغريد. (2010). مهارات التواصل الفعال. القاهرة: عالم الكتب براهيم، فيوليت فؤاد، يومي، نيفين صباح، ورجب،

- أميرة بدر الدين محمد. (2021). الخصائص السيكمترية لمقياس التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى عينة من تلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 21(143).
46. محمد السيد حلاوة. (1998). التخلف العقلي في محيط الأسرة. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
47. محمد عبد الرحمن الشقيرات. (2005). مقدمة في علم النفس العصبي. عمان: دار الشروق للنشر.
48. مصطفى نوري القمش. (2011). الإعاقة العقلية: النظرية والممارسة (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
49. نبيه إبراهيم إسماعيل. (2003). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
50. وادي، أحمد. (2009). الإعاقة العقلية (أسباب، تشخيص، تأهيل) (ط1). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

51. Antika, R., & Ikhsan, M. K. (2018). Teacher's nonverbal communication in English teaching and learning process. TELL-US Journal, 4(1).
52. Arendt, L. L. (2000). Living and working with autism. David Fulton Publishers.
53. Casey, L. B., & Bicard, D. F. (2009). Applied behavior analysis in education. Pearson Education.
54. Coffelt, T. S., Grauman, D., & Smit, A. C. (2019). Communication proficiency and employability: Skills to adopt and avoid. Business and Professional Communication Quarterly, 82(4), 419–439.

55. Janzen, J. (1996). Understanding the nature of autism. San Antonio.
56. Jordan, R. (1995). Understanding and teaching children with autism. Paul H. Brookes.
57. Kofi Marfo, & Marigold D. Thorburn. (n.d.). Approaches to children.
58. National Council of Educational Research and Training. (2018). Communication skills. New Delhi: NCERT Publications.
59. Owens, R. E., Jr. (2012). Language development: An introduction (8th ed.). Pearson.
60. Reed, V. A. (2018). An introduction to children with language disorders (5th ed.). Pearson.
61. Rosenhan, D., & Martin, S. (1995). Abnormal psychology (3rd ed.). W.W. Norton & Company.
62. Siegal, B. (1999). Autistic children: Understanding and treating autism spectrum disorders. Oxford University Press.
63. Sussman, F. (1999). More than words. Hanen Centre.
64. Visser, J., & Matthews, A. (2005). Effective communication in schools. David Fulton Publishers.
65. Yavuz, M., & Guzel, H. (2020). Investigation of communication skills of teachers. International Journal of Progressive Education, 16(1), 299–311.