فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب وتحسين بعض مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً

دكتور/ عبد الصبور منصور محمد
كلية التربية ببورسعيد - جامعة قناة السويس

مقدمة:

يتعلم الإنسان العادي وغير العادي العديد من أنماط السلوك السوي وغير السوي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليله لها، ويتوقف تعلم هذه السلوكيات بناءً على الإجراءات المستخدمة في عملية التعلم وعلى التوازي التي تلي تلك السلوكيات.

ووفقًا لنظريّة التعلم بالملاحظة فإن التعلم يحدث كتغير في الأداء نتيجة لملاحظة سلوك الآخرين وتقليلهم، ولذا ظهرت مصطلحات تعبير عن هذا النوع من التعلم مثل التعلم بالملاحظة Modeling Learning، والتعلم بالنموذج Observational Learning.

ويرجعباندورا ووولترز (1963) الفضل في تعلم المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية إلى الملاحظة، حيث يتعلم الفرد من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين الكثير من المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية.

ويري باندورا (1977) أن معظم السلوك البشري يتم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد النماذج السلوكية وتقليلها، فمن طريق ملاحظة الفرد المتعلم لسلوك الآخرين تتكون لديه فكرة عن كيفية أداء السلوكي، وفي فرص لاحقة فإن هذه المعلومات التي تم مشاهدها من خلال الملاحظة والمعترضة في الدماغ تعمل كدليل للتصرف.

ويمكن التعلم بالملاحظة عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج والاستجابات الرمزية للملاحظ حيث يقوم هذا الملاحظ (المتعلم) بتسجيل استجابات النموذج وتخزينها على نحو رمزي، ثم يقوم باستخدامها كفرآت عندما يريد أداء هذه الاستجابات على نحو ظاهري، كذلك فإن التعلم بالملاحظة

- 201 -
تتأثر بالتاويب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك. (عبدمجيد نشواتي، 1997: 255).

وعتبر الخطوة الأولى في مجال التعلم بالمشاهدة على الملاحظة "Exposure" و"الملاحظة Acquisition" الفعلية لدلال العقاب أو النموذج، أما الخطوة الثانية فهي اكتساب المتعلم لدلالات العقاب والملاحظة، وإضافة إلى الملاحظة أو الملاحظة الفعلية، والأكسباد يتطلب توجيه الانتباه إلى الدلالات ومحددات العقاب والمحاكاة وذلك تخزينها في الذاكرة، كما تؤثر اللوائح (نموذج السلوك وتوابعه) التي يتبناها النموذج لأفعاله وسلوكياته في شكل السلوك الملاحظ، حيث تتضح الملاحظة أن يستنتج محصلات سلوكه وتوقعاته وتعاظمها، أنطلاقاً من أن المكافأة تؤدي إلى تقليل مباشر أو غير مباشر (حمد قاسم، 2000: 5).

والمحاضرة أساليب فعال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية، حيث تساعد في تعليم الأطفال مهارات الحفاظ بالذات كتنظيم الأسنان وارتداء الملابس والمهارات الشخصية والمهنية...الخ، كما تصبح الملاحظة أكثر فعالية عند استخدامها إجراءات التدريب والتغذية الراجعة ولهج النحا (جمان الخطيب، 1994: 173)، وتثير بعض الدلالات إلى تميز أساليب التعلم بالملاحظة - كتقنية تعليمية تعليمية - بنفعية أكثر من بعض نماذج التعلم الأخرى، وبخاصة في مجال تعلم المهام الاجتماعية أو المهارات الحركية المرتبطة (عبدمجيد نشواتي، 1997: 259)، كما تزيد فعالية هذا الأساليب كلما كان الهدف واضحًا وكليًا كانت المهارات السلوكية المتعلقة في حدود قدرات واستعدادات الأطفال والمتعلمين، ويساعد ذلك أيضًا في سرعة عملية التعلم (Williamson & Markman، 2006).

وتتناسب الأبحاث في فعالية الملاحظة في تعليم المهارات السلوكية الجديدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كالمتخلفين عقلآ والتوحشين (Bandura، 1977; Palinescar & Brown، 1984; Meyer & Kohl، 1985)، والملاحظة وسيلة هامة وبخاصة في تعليم الأطفال المتخلفين علاج مهارات السلوك التكيفي (Gladstone & Spencer، 1977). نظرًا لأنهم يعتمدون على التمارين الخارجية في التعلم، حيث يسهل التوجيه من الخارج للبيئة المباشرة عملية اكتسابهم.

كما أشارت نتائج التحليل البعدي لبعض الدراسات إلى وجود نوعين من الملاحظة: أحدهما الملاحظة الفعَّالة (Interactive observation) التي تقوم فيها التعلم/ الفهم بيئة التسويقية أمام المتطوع مع تقديم الحوادث وقادة النظم أو المساعدة اليدوية، وتقييم التعزيز كالمحطات والمكافآت، ويمكن أن تكون على هذا النوع الملاحظة الحية استخدمها وفقًا فعالية أفضل إذا ما تم ضبط كل من التصميم التجريبي وعملية القياس للنظام على الصعوبات المنهجيّة والتجريبية.

أما النوع الآخر فهو الملاحظة السلبية (Passive observation) التي يمكن أن تُرتفع عليها الملاحظة المصورة أو الرمزية، ويستعمل على قياس التعليم/ التعلم بملاحظة سلوكيّة (Filmed observation) المعلم دون أن يتم تقديم أي تعزيزات أو حافزات أو نظرة أو بذرة له، كما يحدث في حال التعلم من أشرطة فيديو أو فيلم سنمائي أو أسطوانات الكمبيوتر (CD).

وإضافة إلى ذلك فإن نتائج التحليل البعدي أشارت إلى تعارض أراء بعض الباحثين حول فعالية هذين النوعين من الملاحظة، وحسناً لهذا الخلاف قام بيدمن وزملاؤه (1991) بتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة الفعالة Interactive observation والملاحظة السلبية Passive observation في إكمال الأطفال المغتصبين وذوي المهارات السلوكيّة. وعلى افتراض الباحثين أن الملاحظة الفعالة أفضل من الملاحظة السلبية. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التجريبي لكل النوعين من الملاحظة على الأطفال المغتصبين، أشارت النتائج إلى أن استبعاد الملاحظة السلبية كان أفضل من استخدام الملاحظة الفعالة بدرجة دالة إحصائيّاً، وقد فسر الباحثون هذه
الأفضلية بأن تقديم الحاتمات اللغوية والبدنية أو المكافأة في حال الملاحظة الحبة قد يؤدي إلى

Overload the انتباه الأطفال عن المثيرات المتضمنة موضوع التعليم، وقد تكون عيناً على المتعلم

Otherwise obscure وقد تسبب نوعاً من العوض في عملية التعليم information-processing

وبخاصة لدى الأطفال المتخلفين علنياً وذوي المهارات اللغوية المحدودة. وما يؤكد وجهة

نظره أنه حين تم إيقاف إجراءات الحبة تحسم مستوى أداء الأطفال المتخلفين علنياً، فإنه لا يوجد

فرق دل بين أداء المجموعتين. وفي هذا السهم يرى رايلي وموندورد (Riley, 1995; Mudford, 1995)

أن التعزيز أو الحبة قد يؤدي إلى تحسم أداء المتعلم، وإذا توقفنا عن تقديم فإنه هذا الأداء قد يتدا (نحتر) دون خط الأساس، وقد يحدث انطفاء لسلوك المتعلم

حديثاً.

والأمر من أن عملية التعليم بالملاحظة تبدأ عادة بأن يقوم المعلم/النموذج في خطوات مرتبطة

بعرض السلوك المستهدف الذي يحتاج التلميذ/الملاحظ إلى اكتسابه إلا أن تأثيرها قد يختلف باختلاف

أسلوب الملاحظة المستخدم (الملاحظة الحرة أو الملاحظة المصورة)، إذ يفضل بعض الباحثين أسلوب

الملاحظة الفاعلية/الحية لأنها تتبع للمتعلم فرصة الحصول من المدرس على التوجيهات الفعالة

والمساعدات البديلة والتقنية الراجعة والتدعيم، مما يساعد على الإسراع بعملية التعليم وتزايده

(O'Reilly & Glynin, 1995; Smith et al., 1999; Soresi & Wall & Gast, 1999;

بينما يفضل فريق آخر الملاحظة السلمية/المصورة Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003)

لأنها تساعد المتعلم على التركيز والانتباه لموضوع التعليم (السلوك الملاحظ)، حيث برو أن تقديم

towheate (Biederman et al., 1997, 1991, Reamer et al., 1998; Branham et al., 1999; Mechling et al., 2002; Simpson et

al., 2004; Graves et al., 2005; Mechling et al., 2005).

والانطلاق من تعارض وجهات النظر السابقة حول فعالية كل من الملاحظة الحبة والملاحظة

المصورة في تعليم وتدريب المتخلفين علنياً، كان اهتمام الباحث الحالي برسة فعالية أسلوب المتعلم

بالملاحظة بشكل عام في إكسب الأطفال المتخلفين علنيا بعض مهارات السلاوك التكيفي وتحسينها
لديهم، بما يساعدهم على الاندماج في المجتمع، كما يهم بتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة الحية والملاحظة المصورة وتأثيرها على أداء الأطفال المتخلفين عقلياً في البيئة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء توجهات نظريات علم النفس حول فعالية التعلم بالملاحظة في إكاسب وتحسين بعض مهارات السلوك التكميلي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً وفي ضوء الآراء المختلفة حول فاعلية الملاحظة الحية والملاحظة المصورة فإن الدراسة الحالية تحاول اختبار هذه التوجهات وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل يوجد تأثير دال لاستخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في تعليم وإكساب بعض مهارات السلوك التكميلي للأطفال المتخلفين عقلياً؟
- هل تختلف فعالية التعلم الملاحظة الحية عن فعالية التعلم الملاحظة المصورة في إكساب وتحسين مهارات السلوك التكميلي للأطفال المتخلفين عقلياً؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على:

- مدى فعالية استخدام أسلوب التعليم بالملاحظة (النمذجة) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً (تفوق عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوى بعض مهارات السلوك التكميلي.
- مدى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة الحية (التفاعلية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً (تفوق عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوى بعض مهارات السلوك التكميلي.
- فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة المصورة (السليبية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً (تفوق عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوى بعض مهارات السلوك التكميلي.
- تقييم فعالية كل من الملاحظة الحية (التفاعلية) والملاحظة المصورة (السليبية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقلياً (تفوق عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوى بعض مهارات السلوك التكميلي.

٢٠٥
أهمية الدراسة:

لقد زاد اهتمام المسؤولين عن برامج التربية الخاصة خلال العقد الماضي في الاتجاه نحو تطبيق برامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والأطفال المتخلفون عقلًا أحد هذه الفئات التي حظيت بهذا الاهتمام. ومن المعلوم أن الأطفال المتخلفين عقلًا يعانون من قصور ملحوظ في قدرتهم العقلية وما يرتبط به من قصور واضح في مهارات السلوكي التكيفي لديهم. مما قد يعوق من قدرتهم على التكيف والاندماج بفعالية في المجتمع. من جانب آخر فإنه في ظل برامج الدمج لم يعد استخدام طرق التدريب والتعليم التقليدية فعالًا في إكساب هؤلاء الأطفال مهارات السلوكي التكيفي اللازمة لاستقلالهم الفعالي واتنangkanهم في البيئة عامة والمدرسة خاصة. ومن هنا فقد أصبح من الضروري البحث عن أفضل أساليب التعليم والتدريب التي يمكن استخدامها لإكسابهم المهارات السلوكيّة التكيفية التي يحتاجونها، أو تحسين مستوى المهارات الموجودة لديهم لما لهذه المهارات من أهمية في تحقيق تكيفهم النفسي الاجتماعي، وفي تحقيق انتمائهم الإيجابي مع أفرادهم في مواقع الدمج المختلفة وفي مناحي الأنشطة الحياتية المختلفة.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما سوف تنشر عنه من نتائج يأمل الباحث في ضمونها استخلاص بعض التوصيات التربوية التي يمكن الأخذ بها للارتقاء بصفة عامة بالبرامج التربوية المنظمة للأطفال المتخلفين عقلًا، كما تضمن أهميتها من خلال توجيه أطرار المعلمين إلى أفضل أساليب التعلم والتدريب التي يمكنهم استخدامها في مساعدة الأطفال المتخلفين عقلًا على إكتساب وتحقيق مستوى بعض مهارات السلوكيّة التكيفية اللازمة لهم.

مصطلحات الدراسة:

الأطفال المتخلفون عقلًا: يُقصَد بهم في هذه الدراسة الأطفال المتخلفون عقلًا بدرجة بسيطة المنظمة في فصول التربية الفكرية بمدارس التعليم العام التي تطبق برامج الدمج، وهم يترواح معامل ذكائهم بين (0-50)، كما يترواح أعمارهم الزمنية بين (12-15) سنة.
السلوك التكيفي: تعرف الجمعية الأمريكية للتخفيف العقلي السلوك التكيفي بأنه مدى قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه بنجاح بالمقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، وبخصائص المتطلبات المتعلقة بتحمل مسئوليات الاستقلال الشخصي والاجتماعي (Grossman, 1977).

ويشير السلوك التكيفي إلى الدرجة التي يبين بها الفرد ويظهر سلوكاً مناسباً لعمره. يدخل في محكات السلوك التكيفي الأداء الوظيفي المطل والعناية بالذات والمهارات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي (جابر عبدالحليم، 2000: 131).

ويحدد السلوك التكيفي في الدراسة الحالية في ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطفل المتخلف عقلياً على مقياس السلوك التكيفي المستخدم في الدراسة.

أسلوب التعلم باللمسة (النمذجة): يُقصد به في هذه الدراسة ذلك الأسلوب الذي يعتمد على قيام النموذج (المعلم أو المدرب أو أحد الأفراد) بعرض جزء من السلوك أو كل السلوك المستهدف في وجود الطفل المتعلم، ثم يتطلب من الطفل أن يقلد أو يعيد هذا السلوك، ويصبح هذا الأسلوب للتعلم الفردي أو الجماعي.

وتتضمن الملاحظة في هذه الدراسة إلى نوعين هما:

_ الملاحظة الحية: Interactive observation أو الملاحظة التفاعلية Live observation
_ الملاحظة المصورة: Symbolic observation أو الملاحظة الرمزية Filmed observation

وهي تتم من خلال الفيديو أو فيلم سينمائي أو برامج مسجلة على أقراص ضغط CD دون أن يحصل على أية توجيهات فنية أو مساعدات بدوية أو تعزيز.
الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظرا لأن الأطفال المتخلفين علقياً يتسربون بقصور قدرتهم العقلية وما يرتبط به من قصور واضح في مهارات السلوك التكيفية والذين يظهرون متلازمين معا منذ بداية المرحلة النمائية فإنه من الضروري في ظل الاتجاه نحو تطبيق برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول المدارس العادية البحث عن أفضل أساليب التعلم والتدريب لإشباعهم المهارات التكيفية أو تحسين مستوي المهارات التي يملكونها بما يمكنهم من التفاعل مع الآخرين والانتماء في المجتمع.

من جانب آخر فإن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى فعالية أساليب التعلم بالمحافظة (المنحة) في تعليم وإكساب المتخلفين علقيا مهارات السلوك التكيفية ومن أهم مهارات السلوك التكيفية المضروبة واللازمة للمتخلفين علقيا لتحقيق استقلالهم المشروعى وانماهم في المجتمع، والتي يمكن إكسابها لهم من خلال إجراءات التعلم بالملاحظة: مهارات الظفارة، والأكل والشرب، والارتداء الملابس، وال التواصل، واستخدام التلفون، والبيع والشراء، والتقلل والحركة، والمهارات المجتمعية كمهارات التعامل في البنك، ومكتب البريد، والمهارات المهنية كمهارة إعداد الطعام، والعمل في المطاعم، وفي مجال الإقامة، والمخازن المختلفة; (Smith et al., 1999; Wall Gast,1999; Critus & Dunn; 2004; Graves et al., 2005; Mechling et al., 2005).

وتثير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى فعالية أساليب التعلم بالملاحظة في إكساب الأطفال المتخلفين علقيا تلك المهارات، خاصة وأنهم يتمكنون الكثير من السلوكيات الاجتماعية (Horsler & Oliver, 2006) والأكاديمية والمهنية من خلال ملاحظتهم لسلوكيات الآخرين وتقديها (Williams & Maqrkman, 2006).


الإطاحة: حيث أن وجود المتعلم ذاته لا يكفي لحدوث التعلم، بل لابد له من أن يتبته للمتجهات القادمة من النموذج، كما أن ضعف اتباع المتعلم أو ضعفه قد يؤدي إلى تعلم جزئي أو حدوث تعليم غير سليم أو قد لا يحدث نتعلم على الإطلاق.
الاحتفاظ: أي مدى قدرة احتفاظ المتعلّم بالمواد التي تعلمها عن طريق الملاحظة، وذلك بتسوينها رمزياً والاحتفاظ بها على الأقل لفترة زمنية كافية لحديث الاستجابة الملاحظة.

القدر على إعادة الإنتاج الحركي: أي لابد أن يكون المتعلّم قادراً على أداء المهارات الحركية المضمنة في المهارة التي سيتم تدريبي عليها.

الدافعية: انطلاقاً من شروط التعلم فإنه لا تعلم بدون دافع، لذا يجب أن تكون لدى المتعلّم الدافعية الكافية لتعلم الموضوع المستهدف والتي تتأثر بمدى أهمية هذا الموضوع له، وإلا فلا ينبغي إليه أن يتعلم.

يوضح مما سبق أن التعلم بالرؤية يتم من خلال أساليب هما: الملاحظة الحية (التفاعلية)، والملاحظة المصورة (السلبية)، وبالرغم من أن لكل منها تأثيره الفعال في تعلم وتدريب المتفائلين علنياً إلا أن درجة فعالية أحدهما قد تختلف عن الآخر.

ويستعمل فيما يلي عرض بعض الدراسات التي تناولت هذين الأساليب، ثم نعرض بعد ذلك بعض الدراسات التي اهتمت بقياس الفعالية النسبية لكل منهما. ونعتبر عرض الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور على الوجه التالي:

المحوّل الأول: الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية:

من الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية دراسة أورلي وجمالين (Glynin, 1995) (22)، وكما كان عياناً من صور في (مهارات التواصل والتفاعل مع الأفراد، وأداء الواجبات المدرسية)، وقد تم إعداد برنامج تدريبي تم تطبيقه عليهما عن طريق الملاحظة الحية (النموذج المعلم أو أحد الأطفال المتميزين في المهارة)، وقد استمر التدريب لمدة (2) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع مدة كل منهما (20) دقيقة، ثم إجراء التدريب في فصل دراسي به (15) طالباً أثناء الحصص الدراسية (أي في المواقع الطبية لمدّة السلوكي). ومباشرة أداء الطلاب في القياس القياسي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوي التواصل والتفاعل مع الأفراد والمعلم وأداء الواجبات المدرسية بدرجة دالة إحصائيّاً لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية الملاحظة في تعليم المتفائلين عفلياً.
وفي نفس الاتجاه اهتمت دراسة سورسي ونوتزا (2000) (Soresi & Nota, 2000) بتفسير فعالية الملاحظة في إكسب المراهقين المتخلفين علنيا المهارات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (20) متخلفا عقلانيا يعانون من متلازمة داون، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وكان تدريبيهم يتم من خلال عرض النماذج السلوكيه (بوساطة المعلم أو أحد الأقران) لمهارات التفاعل الاجتماعي مع الأفراد، والمعلمين، والآباء باعتبارها من المهارات الضرورية لتحقيق التواصل والتواصل مع المحيطين بهم في الوسط البيئي، وقد قامون بإكمال التوجيه اللساني والبدني والتمريز أثناء عملية التدريب. وتمقارنة القياس القياسي بالقياس البدعي أشارت النتائج إلى ارتفاع مهاراتهم في التواصل والتواصل مع المحيطين بهم بدرجة عالية في ملاحظة التوجهات، مما يشير إلى فعالية الملاحظة في إكسب هذه الفئة مهارات التفاعل الاجتماعي.

ونظرا لأهمية اللغة في التواصل والتواصل مع الآخرين فقد اهتم توماس وسميث (2003) (Thomas & Smith, 2003) بفحص فعالية أسلوب الملاحظة الحية في إكسب المهارات اللغوية من خلال استخدامه في تدريب عينة قوامها (100) طفلا يعانون من قصور في المهارات اللغوية، وقد تم تدريبيهم من خلال قيام النموذج المعلم ببدأ المهارات اللغوية المطلوبة تطبيقًا أمام الأطفال، وأحيانا كان النموذج المعلم يشارك مع أحد الأطفال في أدائه تلك المهارات، كما كان يتم التوجيه اللساني أثناء التدريب عليها. وقد أشارت النتائج إلى فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة الحية في إكسب أفراد العينة المهارات اللغوية المستهدفة بدرجة عالية وواضحة.

أما الجانب الآخر من الدراسات فقد اهتم بإكسب الكبار من المتخلفين علنيا المهارات المهنية باعتبارها من المهارات الضرورية اللازمة لتحقيق تكيفهم واندماجهم في المجتمع المحلي، ومنها دراسة وول وجاست (1999) (Wall & Gast, 1999) التي هدفت إلى فحص فعالية التعلم بالملاحظة الحية في إكسب المتخلفين علنيا المهارات المهنية. وقد أجريت على عينة مكونة من (12) طالبا من ذوي التخلف العقلي المتوسط بمعمل ذكاء تراوح ما بين (12-16) كم تراوح أعمارهم الزمنية ما بين (14-20) سنة. وتم اختيار المهارات المهنية الملائمة لفترات واستعدادات عينة الدراسة والتي يمكنهم أداؤها (كالعمل في المطاعم والمحايل التجارية)، كما تم تقسيم كل مهارة إلى عدة
مهارات فرعية متصلة، بالإضافة إلى إعداد وتطبيق برنامج تدريبي في مواقع ممارسة المهنة الفعلية. وقد تم التدريب من خلال ملاحظة المعلم والمدرس، وأخذ أفراد العينات المتغيرين في المهارة. وعندما انامدة التدريب لمدة ثمانية جلسات، فقد أشارت النتائج إلى ارتفاع دال إحصائيًا من مستوى أداء المتدربين في المهارات التي شاهدها من خلال النماذج السلوكية مقارنةً بمستوى أدائهم قبل بداية البرنامج. كما أوصى الباحثين بعدم الاهتمام بذ Battles اكتساب المعلمين لموضوع التعلم والاستماع إلى التعليمات.

كذلك فإن سميث وأصدقاء (1999) قد أجروا دراسة هدفت إلى إكسبا الطلاب Kt كتطبيقات الأطفال والنواذ والطوالات وتتطبيب cleaning skills المتخلفين عقليا مهارات الظالة من الأشياء وعمل الأطبايق، وتم تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية متصلة. وتفتحت عينة الدراسة من (4) طالب بالمرحلة الثانوية كان منهم طالب وطالة من فئة التخلف العقلي المتوسط وطالة وطالة من فئة التخلف العقلي الشديد، وقد تراوحت معامالات ذاتهم بين (30-40)، كما تراوحت أعجارهم الزمني بين (16-18). ثم التدريب الذي استغرق 13 جلسة في حيرة داخل المدرسة Kt كتطبيقات الهموتو واصل المعلم / أحد الأفراد. ويتضح القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى أداء الطلاب في هذه المهارات بدرجة ودالة بعد البرنامج لصالح القياس البعدي مما يشير إلى فعالية التعليم بالمشاهدة في إكسبا مهارات الظالة للمتخلفين عقليا.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة المصورة في تعليم
وتدررب المتخلفين عقليا:

(Reamer et al., 1998) الذي هدفت إلى فحص فعالية الملاحظة المصورة في إكسبا المتخلفين عقليا ببعض المهارات الاستقلالية (التي تشملت مهارات إرادة الطلاب، ومهارات الأكل والشرب، ومهارة تنظيف الأشياء)، كما هدفت إلى تحسين مستوى التفاعلات التي تم بين الأطفال ذوي الصعوبات
النمائية وأبائهم. وقد أجريت على عينة مكونة من (4) أطفال من ذوي الصعوبات الفعلية المدمجين
في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية متصلة، وقد تم التدريب بواسطة

- 211 -
النموذج/المعلم/أحد الآباء. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط
أدائهم بدرجة دالة إحصائيا، مما يدل على فعالية أسلوب الملاحظة في إكساب مهارات السلوك التكيفي
أما دراسة سامسون وآخرين (Simpson et al., 2004,) فقد أجريت لفحص فعالية النمذجة
المصورة في إكساب الأطفال التوحديين المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (4) أطفال
توحديين (ولدان وفتان) تراوحت أعمارهم بين (5-10) سنوات، كما كانوا يعانون من قصور شديد في
الكلام واللغة. وتم إعداد برنامج تدريبي شمل عرضا للمهارات المنمذجة (مهارات التواصل اللغوي،
اللغة التعبيرية واللغة الاستجابة) المسجلة على شاشة الفيديو، وقد عُرِضت النماذج السلكية بواسطة
طفلين من الصغر الأول الإبتدائي (النموذج من الأفراد) حيث كان التدريب يتم من خلال عرض
حديقة وتفاعلات هذين الطفلين (النموذج) واستمر التدريب لمدة (12) جلسة بواقع نصف ساعة لكل
منها. وقد أشارت نتائج مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي إلى فعالية الملاحظة من خلال أشرطة
الفيديو في إكساب مهارات التواصل اللغوي للأطفال التوحديين.

كذلك فقد تركز دراسات بعض الدراسات حول إكساب المهن المجتمعية، ومنها دراسة برنهام
وآخرين (Branham et al., 1999,) التي هدفت إلى تعليم المهن المجتمعية للطلاب متوسطي
الإعاقة من خلال عرض أشرطة الفيديو للمهارات المنمذجة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ثلاثة
طلاب بالمرحلة الثانوية من فئة المتخلفين ع骆با بدرجة متوسطة، وتراحبت مساعيهم بين (5-8)
كما تراوح متوسط أعمارهم الزمنية بين (14-20) سنة، وتتم إعداد وتغليف برنامج تدريبي
لإكسابهم بعض المهارات المجتمعية الأكبية: مهارة التعامل مع البنك لصرف الشيكات، مهارة التعامل
مع مكتب البريد، مهارة عبور الشارع، كما تم تحليل كل منها إلى مهارات فرعية متسلة. وقد
استغرق التدريب (12) جلسة، وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلى ارتفاع دال
إحصائيا في مستوى أداء أفراد العينة في المهارات التي تم تدريبيهم عليها، مما يشير إلى فعالية التعلم
بالملاحظة المصورة، كما أوصى الباحثون باستخدام الملاحظة المصورة للملخصة على أشرطة الفيديو
في تعليم المتخلفين عقلانيا لما لها من فائدة في جذب اهتمامهم وانتباههم إلى الموضوعات التي يتم
تدريبهم عليها وتعليمها لهم.
عند التفكيك الذهني المبكر وتقييم مهارات القدرات الاجتماعية (كما في مقالات بيرلر وآخرين، 2005) للطلاب، والتعامل في банков، التنقل والحركة، وإعداد الطعام ومصادر أنشطة وقت الفراغ، التي لها أهمية بالنسبة للطلاب المراهقين المختلفين عفلًا، حيث تمكنهم من الاعتماد على أنفسهم في قضاء حاجاتهم اليومية والاجتماعية في الحياة الاجتماعية، وتكونات عينة الدراسة من (3) طلاب (ولدان وفتاة) في سن تراوح بين (16-20) سنة، وتم إعداد برنامج تدريبي مسجل على أشرطة فيديو لإكساب هؤلاء الأفراد السلوكيات المنجزة بعد أن تم تحضيرها إلى مهارات فرعية مفصلة، مع الاهتمام بممارساتها في مواقعها الطبيعية (مثل مطاعم ماكدونالد وها кудز)، واستمر التدريب لمدة (24) جلسة بواقع نصف ساعة لكل منها، وقمية التقييم القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى فعالية الملاحظة المصورة من خلال أشرطة الفيديو في إكساب المراهقين العليا بعض مهارات السلوك التكيفي.

أما دراسة مكالنج وآخرين (2002) فقد هدفت إلى إكساب بعض المهارات المهنية للمترشحين عفلًا، واتخذوا لذلك عينة مكونة من (4) متخلفين عقلاء (ولد وثلاث بنات) من فئة المتخلف العقلي المتوسط، تراوحت مسيرة ذكاقهم بين (3-30)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين (9-17) سنة. وقد روعي في اختيار أفراد العينة أن تكون لديهم القدرة على أداء المهارات الحركية اللازمة للمهن التي سيسيرون عليها. كما تم إعداد برنامج تدريبي لبعض المهارات المهنية والتي شملت مهارات العمل في مجال القالب (التموينات)، والعمل في المطاعم وفي المخازن المختلفة. وتم كذلك تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة ومترابطة. وتم التدريب في المواقع الفعلية لهذه المهان لمدة أربعة أسابيع بوافق ثلاث جلسات في الأسبوع. وبعد الانتهاء من التدريب أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى أداء أفراد العينة في مهارات المهنية التي تم تدريبي عليها بدرجة دالة إحصائياً مما يدل على فعالية استخدام الملاحظة المصورة في تعلم وتدريب المتخلفين عفلاً.

وتحقيق من فعالية الملاحظة المصورة في تعليم مهارات العقل (الطيف) للطلاب المتخلفين عفلاً بالمرحلة النارية أجرى جرافز وآخرين (2005)، دراسة على عينة مكونة من (3)
طلاب من ذوي التخلف العقلي المتوسط (طالب واحد وطالبتان) من يعانون من قصور في مهارات الطهي وإعداد الطعام. وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (16-20 سنة) كما تراوح معايير نكثتهم بين (45-51)، وقد إعادة وتطبيق برنامج التدريب على مهارة الطهي التي تم تطبيقها إلى 20 مهارة فرعية ووضعها في تسلسل مرتقي متدرج، وتم التدريب على مدى خمس جلسات، وبعد الانتهاء من التدريب أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوي أداء أفراد العينة في مهارة إعداد الطعام بدرجة دالة وواضحة مما يشير إلى فعالية التعلم بالملاحظة المصورية، وأوصت الدراسة بأهمية اختيار مهارات المناسبة لقرارات واستعدادات المتعلمين بحيث تكون لديهم القدرة على أدائها حركيا، وأن تكون ضمن اهتماماتهم وأن تمارس في بيئة الطبيعية.

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة الحية (التفاعلية) والملاحظة المصورية (السلبية):

(Biederman, et al., 1991) التي
من الدراسات في هذا المحور دراسة Biederman وزملاؤه (1991) Interactive observation والملوية وIntermediate observation في إكساب الأطفال المتخلفين علية بعض المهارات السلوكية (مثل Passive observation مهارات الأكل والشرب، وارتداء الملابس، ارتداء الحذاء، وتمشيط الشعر)، واستخداماً لذلك عينة مكونة من (8 أطفال و 4 بنات) من الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، وقد تراوحت أعمارهم بين (6-12) سنة. وقد أفترض الباحثون أن تكون الملاحظة التفاعلية أفضل من الملاحظة السلبية في التدريب على تلك المهارات، وإعداد البرنامج التدريبي طلب من الآباء والمعلمين أن يعودوا من أربع مهارات سلوكية مناسبة للطفل، حيث تكون ذات أهمية وظيفية لهم، وبعد جمع تلك الآراء تم اختيار مهارات متساوية من حيث الصعوبة لكل طفل، حيث وضعتها في خطوات متسلسلة، تم توزيعها بشكل عشوائي بحيث يتم التدريب على واحدة بالمنشأة التفاعلية والآخر بالمنشأة السلبية، كما تم إعادة البرنامج بحيث يُدرب نصف الأطفال بالملاحظة التفاعلية والنصف الآخر بالملاحظة السلبية، وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي أشارت النتائج أن استخدام الملاحظة السلبية كان أفضل من استخدام الملاحظة التفاعلية بدرجة دالة إحصائيا. وقد فسر الباحثين ذلك بأن تقديم المكافات
والمنح أو الحائطيات اللطيفة والبدنية قد يؤدي إلى تشتيت أطفال الأ()- عند المشاهير المتواصلة إلى موضوع التعلم، وقد تكون عينًا على المتعلم.

ونظروا لغراية هذه النتائج وما وجه إليها من انتقادات قام بيدمان وزملاؤه (1994) بالإرجاء دراسة ثانية لتقديم الفاعلية النسبية لكل من الملاحظة التفاعلية والسلبية في تدريب الأطفال المتاخرين نمائيًا، وللحصول كذلك من تأثير التعزيز على أداء الأطفال. وقد استخدم لذلك عينة قوامها (12) طفل من ذوي التخلف العالي البسيط تراوحت أعمارهم بين (4- 10) سنوات، وتم تدريبيهم على مهارات الأكال وارتداء الملابس. وقد تم تدريب نصف الأطفال بالملاحظة التفاعلية التي يتم فيها تقديم الحب اللطيف والمساعدة البديهية (الآخرين بيد الطفل من بداية المهمة حتى نهايتها) ، أما نصف آخر فقد تم تدريب استخدام الملاحظة السلبية حيث يشاهد الأطفال فيها أداء التصرفات السلبية، ولكنهم لا يتم تصدياق أي مساعدة لطيفة أو بديهية، وحينما يقوم的孩子 بعملية إضافة يوجعه في شك سؤال ثم يقوم بأداءه (الإجابة عليه) بشكل صحيح. وقد أشارت النتائج إلى تأكيد فاعلية الملاحظة السلبية بدرجة دالة إحصائيًا مقارنة بالملاحظة التفاعلية. كما أشارت إلى ضعالة تأثير التعزيز أثناء عملية التدريب.


واستكمالاً لما سبق ورد على ذلك الانتقادات السابقة قام بيدمان وأخرون (1998) مع مجموعة أخرى من البحترين وفي موقع آخر بدراسة هي تكرار للدراسة التي قاموا بها سابً (1994) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية الملاحظة التفاعلية والسلبية في تعليم الأطفال المتخلفين عقلًا، مع استخدام محطات أكثر وضوحاً وثقة من حيث التصميم التجريبي في تقديم الحب والتعزيز، وقد استخدمت لذلك عينة مكونة من (1) أطفال متخلفين...
علاقيا بدرجة بسيطة في سن تراوح بين (5-12)، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تم تعليمها وتدريبها من خلال الملاحظة السلبية ومجموعة ثانية يتم تدريبها باستخدام الملاحظة التفاعلية. Interactive observation. ومن بين مهارات السلوك التكيفي التي تم التدريب عليها مهارات الأكل، ومهارات ارتداء الملابس، ومهارات غسل اليد، والوجه. وقد تم تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة، وكان التدريب يتم بواعظ جلسة واحدة في اليوم ولمدة عشرة أيام. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البديدي أشارت النتائج إلى ما يؤكد نتائج دراساتهم السابقة (1991، 1994) حيث وجدت فرقاً دالة إحصائياً في المهارات التي تم التدريب عليها لصالح المجموعة التي تعلمت بالملاحظة السلبية، أي أن الملاحظة السلبية (المصورة) كانت أكثر فعالية في تعليم وتدرير الأطفال المتخلفين علاقيا من الملاحظة التفاعلية (الحياة). وقد أثبتت هذه النتيجة مخالفة لما افترضه الباحثين.

 تعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق من نتائج الدراسات والبحوث التي تم استعراضها هنا، والتي اهتمت بدراسة فعالية التعلم بالملاحظة في تعليم وتدرير المتخلفين علاقيا ما يلي:

- أن تلك الدراسات السابقة سواء منها التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية أو فحص فعالية الملاحظة المصورة قد اعتمدت على التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، كما اقتصر تقدير الفعالية على مقارنة نتائج القياس القبلي بنتائج القياس البديدي. وبالتالي فإن التحسن الحاصل قد يكون نتيجة للنمو الطبيعي خلال فترة تطبيق البرنامج. وتلاقيا لهذا الاحتمال فإن الدراسة الحالية سوف تستخدم أسلوب التعلم بالملاحظة (الحياة والمصورة) لدى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، في بيئة عربية هي المملكة العربية السعودية.

- أن استخدام أسلوب التعلم باللاحظة (المصورة) يساعد في إكسباً المهارات السلوكية للأطفال المتخلفين علاقيا (O’Reilly & Glynin, 1995; Biederman et al., 1998; Reamer et al., 1998; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Branham et al., 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003; Simpson et al., 2004; Mechling et al. 2002, 2005).

- 216 -
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى فعالية الملاحظة الحية في إكساب مهارات السلكوية للأطفال (O’Reilly & Glynin, 1995; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003).

- كذلك أشارت نتائج بعضها الآخر إلى فعالية الملاحظة المصورة في إكساب المهارات السلكوية (Reamer et al. 1998; Branham et al., 1999; Mechling et al. 2002, 2005; Graves et al., 2005).

- وبالنسبة لتقنيات الفعالية النوعية لكل من الملاحظة الحية والمصورة أشارت نتائج بعض الدراسات إلى Live observation Filmed observation أن التعلم بالملاحظة المصورة في إكساب المتخلفين علناً المهارات السلكوية، حيث يكون انتباه المتعلم موجهًا نحو موضوع التعلم بدرجة أكبر منه في حال استخدام الملاحظة الحية والتي تكثر فيها التوجيهات والمساعدة، والتشجيع والتفاني مما قد يؤدي إلى تثبيت المتخلفين علناً إلى نوّغ من الغموض في التعلم (Biederman et al., 1998, 1994, 1991).

- استخدام نماذج من الآلات عند تعليم المتخلفين علناً بالملاحظة; 1995 (O’Reilly & Glynin, 1995; Smith et al., 1999; Wall & Gast, 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003; Simpson et al. 2004).

- يُفضل أن يتم التدريب في المواقع الطبيعية لحدود السلك (Wall & Gast, 1999; Smith; al., 1999; Soresi & Nota, 2000; Mechling et al., 2002, 2005; Williamson & Markman, 2006).

- اختيار وتحديد المهارات السلكوية المناسبة لتدرّرات واستعدادات المتعلّمين والتي يستطيعون أدائها (Reamer et al., 1998; Mechling et al., 2002; Graves et al., 2005).

- اختيار وتحديد المهارات السلكية الملائمة التي تعتبر ضمن متطلبات المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلّمون، والتي تساعدهم على تحقيق أعلى درجة ممكنة من التكيف والإدماج في المجتمع (Branham et al. 1999; Smith et al., 1999; Wall & Gast, 1999; Mechling et al., 2005).
- عند اختيار المهارات التي سيتم التدريب عليها ينبغي أن لا يتم غيّر إكساب المهارة فقط، ولكن بالإضافة إلى ذلك غيّر تحسين مستوى المهارة بما يمكنهم من القدرة على التكيف والاندماج بفعالية في المجتمع (Crites & Dunn, 2004).

فروع الدراسة:

في ضوء الأطر النظري وما تم عرضه من دراسات سابقة فإنه يمكن صياغة فروع الدراسة الحالية كما يلي:

1- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة الحية.

3- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالملاحظة المصورة ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة المصورة.

4- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم في هذه الدراسة استخدام المنهج التجريبى، حيث استخدم التصميم التجريبى القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك المقارن بين المجموعتين التجريبيتين باختلاف نوع المعالجة (الملاحظة الحية والملاحظة المصورة).

- 218 -
عينة الدراسة: تكوّنت عينة الدراسة من (18) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة، والمقيدين بفصول التربية الفكرية بمدرسة الفجر الابتدائية التي تطبق برامج التدريس بمدينة الرياض بالمملكة. وقد تراوحت معامالات ذكائهم بين (100-70)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين (12-15) سنة، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية: أثنتان منها تجريبيتين، حيث يتم تدريب أولاهما باستخدام أساليب الملاحظة الحية، بينما يتم تدريب الثانية باستخدام أساليب الملاحظة المصورة، أما الثالثة فهي مجموعة ضابطة.

وقبل بدء المقابلة التوجيهية تمت المجاسسة بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوى العمر العقلي، حيث أشارت نتائج دراسة ميريل (2006) إلى وجود فروق دالة إحصائيات في مستوى أداء المتخلفين عقلياً ترجع إلى اختلاف مستوى العمر العقلي. وقد تمت هذه المجاسسة بتطبيق مقياس ستانفورد بينه (الصورة الرابعة) قبل البرنامج، ثم تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول (1) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (1) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث في مستوى العمر العقلي

<table>
<thead>
<tr>
<th>قيمة (ف)</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>الزيادة</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>الزيادة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الدالة</td>
<td>بين المجموعات</td>
<td>لا يوجد</td>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>لا يوجد</td>
</tr>
<tr>
<td>100,42</td>
<td>1136,385</td>
<td>17</td>
<td>1132,427</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>75,59</td>
<td>1135,490</td>
<td>15</td>
<td>1132,427</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>0,541</td>
<td>1135,490</td>
<td>15</td>
<td>1132,427</td>
<td>17</td>
</tr>
</tbody>
</table>

يتضح من الجدول (1) أن قيمة (F) بلغت (7,000) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فرق دالة إحصائياً بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوى العمر العقلي.

كذلك فقد تمّ - قبل تطبيق برامج التدريب - المجاسسة بين مجموعات الدراسة الثلاث في مهارات السلوك التكيفي، وذلك بتطبيق مقياس السلوك التكيفي (إعداد وتطوير: عبد الله الحسين، 2000)، مع الاهتمام بتوضيح التجانس بالنسبة للمهارات التي ستم معايلتها في الدراسة الحالية، وتشمل: مهارات غسل اليدين والوجه، وتناول الطعام، وتنظيم الأسئلة بالفرشاة والمعجون، وارتداء الملابس.
وجواد السلامة، واستخدام الهاتف، والبيع والشراء. كما تم التحصين بالنسبة للدرجة الكلية لهذه المهارات والدرجة الكلية لمقياس السلوكي النسبي. تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول (2) يوضح نتائج دالة الفروق.

جدول (2): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث في مستوى السلوك التكيفي:

<table>
<thead>
<tr>
<th>المهارة</th>
<th>المجموع العدد</th>
<th>المجموع الدالة</th>
<th>المجموع المتوسط</th>
<th>الدالة المربعات</th>
<th>الفرق الذاتي</th>
<th>الدالة المربعات</th>
<th>الفرق الذاتي</th>
<th>الفرق الكلوي</th>
<th>الدالة المربعات</th>
<th>الفرق الكلوي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>بين المجموعات</td>
<td>0,111</td>
<td>0,762</td>
<td>5,056</td>
<td>0,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>0,111</td>
<td>0,762</td>
<td>5,056</td>
<td>0,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>في المجموع الكلي</td>
<td>0,111</td>
<td>0,762</td>
<td>5,056</td>
<td>0,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td>0,111</td>
<td>3,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>حسب اليدين والوجه</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>تناول الطعام والشراب</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>تنظيف الأنسان بالفرشاة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ارتداء الملابس</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>قراءة النزاعات والقواعد السلامة</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>استخدام التليفون</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>البيع والشراء</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>درجة الكلية لمهارات البرنامج</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>درجة الكلية لمقياس السلوكي النسبي التكيفي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
يتحدد من الجدول (2) أن جميع قيم (النسبة المئوية) تتراوح ما بين (89% إلى 100%)
وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوى مهارات السلك إلى اسم مماثل، وبالنسبة للدرجة الكلية لهذه المهارات وكونه بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس السلك التكيفي مما يدل على تجانس مجموعات الدراسة في مستوى مهارات السلك التكيفي المتوفرة لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في إجراء دراسته الأدوات الآتية:

1- مقياس ستانفورد بيرو (الصورة الرابعة (ألعاب لويس مليكة، 1998م).

2- مقياس السلك التكيفي (أعداد وتقنين عبد الله الحسن، 2004).

3- برنامج من إعداد الباحث للتدريب على بعض مهارات السلك التكيفي باستخدام أسلوب التعلم باللاحظة الحية (التفاعالية) واللاحظة المصورة (السلبية).

و فيما يلي وصف تفصيلي لكل أداة من هذه الأدوات الثلاث:

1- مقياس ستانفورد بيرو (الصورة الرابعة (ألعاب لويس مليكة، 1998م):

يعتبر مقياس ستانفورد بيرو قياس الذكاء (الصورة الرابعة) من الأدوات الجيدة والمناسبة لتمييز بين الأفراد المتفوقين عقلاء وذوي صعوبات التعلم والمتعافين. كما يمتاز بإمكانية تطبيقه على مدى عمر الإجابة النظرية من سنين إلى ما فوق السبعين سنة. ويتمتع هذا المقياس بدرجة صدق عالية حيث أظهرت نتائج التقييم على تلاميذ المدارس الإبتدائية قدرته على التمييز بين فئات عينة التقييم من ذوي صعوبات التعلم والتأخيرين دراسيا والمتعافين عقليا حيث كانت متوسطات درجاتهم المركزية على التوالي (72,76, 77,76, 77,76, 76,76) 05,06,07,08,09,09)، وكانت الفروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث. كما يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت مسارات ثباته باستخدام معالجة كوردر-ريتشاردسون (20 بين 0,62-0,97)، كما كانت مسارات ثباته عن طريق إعادة التطبيق مرتفعة حيث تراوحت ما بين (0,53-0,88). وقد استخدم المقياس في تحديد نسبة ذكاء الأطفال عند التحليل بحصى التربوية الفكرية بالمدرسة، واستخدامه في الدراسة الحالية بغرض ضبط العمر العالمي لأطفال مجموعات الدراسة الثلاث.
2- مقياس السلوك التكيفي (إعداد عبد الله الحسين ، 2004) 

قام عبد الله الحسين (2004) بترجمة وإعداد و تقنين مقياس السلوك التكيفي لجمعية AMR (الصورة المدرسية – الجزء الأول) لشهيرته وصموديته لأعداد الملوك التكيفي، وفعاليته في قياس وتشخيص حالات التخلف العقلي وتمتعه بدلالات صدق وثبات عالية. وتتكون الصورة السعودية الرمزية من الفئات التي تعني مهارات السلوك التكيفي لدى المطلوب علماً موزعة على (15) بندًا تغطي سعة مجالات رئيسية هي:

- الوظائف الاستقلالية: وتتضمنتناول الطعام، واستعمال المرحاض، والنظافة، والمظهر العام، والعناية بالملابس، وخلع الملابس في الأوقات المناسبة، والتنقل، والوظائف الاستقلالية الأخرى.
- النمو البدني: ويتضمن النمو الحسي، والنمو الحركي.
- النشاط الاقتصادي: ويتضمن التعامل بالنقود، ومهارات الشراء.
- النمو اللغوي: ويتضمن التعبير اللغوي، والفهم الشفوي، والنمو اللغوي، والاجتماعي.
- التوجيه الذاتي: ويتضمن المبادرة، المثابرة، قضاء وقت الفراغ.
- المسؤولية.
- المهارات الاجتماعية.

وفي سبيل تقنين هذا المقياس قام مُعدِّه بتطبيقه على عينة قومها (541) فردًا من مناطق المملكة الخمس (الوسطى، الشرقية، الغربية، الشمالية، الجنوبية)، منهم (154) تلميذًا وثانيًا من الم{}

3- البرنامج التدريبي (من إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لإكساب الأطفال المتخلفين عقليا بعض مهارات السلوكي التكيفي من خلال التعليم بالملاحظة الحية والتعلم بالملاحظة المصورة، وفي سبيل ذلك تم الإطلاع على عدد من الدراسات السابقة والبرامج التعليمية والترفيهية التي أعدت في مجال التخلف العطلي والتي تركز اهتمامها في إكساب مهارات السلوكي التكيفي للأطفال المتخلفين عقليا باستخدام الملاحظة ومنها (O’Reilly & Glynnin, 1995; Biederman et al. 1991, 1994, 1998; Reamer et al. 1998; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Branham et al., 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003; Simpson et al., 2004; Mechling et al., 2002, 2005; Graves et al., 2005).

وقد تم اختيار وتحديد المهارات السلوكية الملائمة لاستعدادات وقدرات الأطفال المتخلفين عقليا الذين تضمنهم عينة الدراسة، كما روعي أن تكون ذات أهمية وظيفية لهم، بحيث تساعدهم على التكيف والاندمج في المجتمع. ومنها: مهارات غسل اليدين والوجه، وتناول الطعام والشراب، وتنظيم الأسنان بالفرشاة، وارتداء الملابس، وقواعد السلامة/عبور الشارع، واستخدام الهاتف، والتنسيق البسيط.

وقد تم الاسترشاد في إعداد هذا البرنامج بالمهارات التي استخدمت في الدراسات السابقة من حيث تحليل كل مهارة إلى مهارات فرعية، واستخدام نماذج من الأفراد، وأن يتم التدريب على المهارة في بيئة الطبيعة، كما تم وضعها في صورة نمط تعليمية محددة ووضوح تضمن السلوكي النهائي للمهارة وتوضح أمهم حققوا الهدف. وقد تم وضع البرنامج في صورته السيدنية وعرضه علي (5) أعضاء الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس بالجامعة. وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، تم وضع البرنامج في صورته النهائية مع مراعاة إعداد وعرض المهام في خطوات متساوية ومتباعدة قابلة للقياس على الوجه الأثري:

أ- مهارات غسل اليدين والوجه:

الهدف: يغسل الطفل يديه ووجهه بالماء والصابون ويجفف يديه ووجهه.

الأدوات: مصدر للماء وحوض وجه (مغسلة)، وصابون، ومنشفة خاصة بالقائم بالمهمة.
سير جلسة التدريب: يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:

1- التوجه إلى مصدر المياح (صنوبر المياح).
2- فتح حنفية المياح بشكل صحيح.
3- تناول الصابون/المنظف وتحريكه(فركه) بين يديه وأصابعه.
4- إعادة الصابون/المنظف مكانه.
5- غسيل اليدين والوجه بالصابون والماء.
6- غسيل اليدين والوجه بالماء فقط جيدا.
7- قف حنفية المياح.
8- تجفيف اليدين بالفوطة(المنشفة) الخاصة به.
9- إعادة الفوطة إلى مكانها.

ويمكن التحقق من هذا الملوك حين يقوم الطفل بتلك المهام السابقة بشكل صحيح.

ب- مهارات تناول الطعام والشراب:

الهدف: أن يستطيع الطفل الأكل والشرب بشكل صحيح.

الأدوات: مائدة طعام (طاقولة)، بعض المأكولات المحببة للأطفال(المتعلم)، وليكن فول، وطمعة، ومربي، وليب زبادي، وخبز، ومبخة للشرب، وكأس خاص لكل نرر.

سير جلسة التدريب: يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:

1- يتوجه المعلم/النموذج تجاه الطاولة.
2- أن يجلس على المائدة بشكل صحيح.
3- أن ينكر أنواع الطعام الموجودة أمامه.
4- أن يبدأ بالتشميم(بسم الله الرحمن الرحيم).
5- أن يستخدم اليد اليمنى في تناول الطعام.
6- أن يمسك أدوات المائدة بشكل صحيح.
7- أن يضع الطعام في فمه بشكل صحيح.
8- أن يمضغ الطعام جيداً.
9- أن يبلغ الطعام.
10- ألا يضع طعاماً آخر في فمه إلا بعد أن ينتهي من بلع الطعام الموجود في فمه.
11- أن يمسك بكلس المياه الخاص به بطريقة صحيحة.
12- أن يضع مقدار مناسب من المياه في الكأس.
13- أن يشرب بطريقة صحيحة.
14- أن يحمد الله بعد الانتهاء من الأكل.
15- أن يقوم من على المائدة دون أن يسكب شيئاً أو يتلفه.

ج- مهارة تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون:

الهدف: أن يستطيع الطفل غسل وتنظيف أسنانه.

الأدوات: مصدر للمياه وحوض وجه(مغسلة)، وفرشاة، ومعجون أسنان ومنشفة خاصة بالقائم بالمهمة.

سير جلسة التدريب: يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:
1- التوجه إلى مصدر المياه.
2- تناول الفرشاة الخاصة به ومعجون الأسنان.
3- فتح معجون الأسنان ووضع مقدار مناسب منه على الفرشاة.
4- قفل المعجون وإعادته إلى مكانه.
5- إدخال الفرشاة وعليها المعجون بشكل صحيح في الفم.
6- تحريك الفرشاة على جميع أسنانه بشكل صحيح.
7- أن يخرج الفرشاة من فمه.
8- أن يضع بعض الماء في فمه ويجربه (المضمضة).
9- يكرر عملية المضمضة حتى يتم إخراج جميع مخلفات عملية تغش الأسنان.
10- أن يغسل الفرشاة ويجففها ويبضعها في مكانها الصحيح.
11- أن يغسل يديه.
12- أن يقلل حديثه الذي يحفظ.
13- أن يخفف بديله بالمنشفة الخاصة به.

ويمكن التحقق من هذا السلوك عندما يقوم الطفل بتلك المهام السابقة بشكل صحيح.

د- مهارة ارتداء الملابس:

الهدف: أن يستطيع الطفل اختيار وارتداء ملابسه بمفرده.

الأدوات: دولاب ملابس الطفل أو علاقة عليها ملابس الطفل (أقائيم بالمهمة).

سير جملة التدريب: يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:

1- التوجه تجاه دولاب الملابس أو علاقة الملابس الخاصة به.
2- تناول الثوب المناسب وبالشكل المناسب.
3- مسك الثوب بكلتا يديه ووضعه فوق الرأس.
4- إدخال الرأس في فتحة الثوب الخاصة بها.
5- إدخال البديل اليمني في الكم الأيمن.
6- إدخال البديل اليسرى في الكم الأيسر.
7- سحب الثوب إلى أسفل بشكل صحيح.
8- قفل الأزرار.
9- هندسة الثوب في شكله النهائي (ضبط الأكمام، ضبط الياقة، ضبط نهاية الثوب).

ويمكن التحقق من هذا السلوك عندما يقوم الطفل بتلك المهام السابقة بشكل صحيح.

هـ- مهارة عبور الشارع:

الهدف: أن يستطيع الطفل عبور الشارع بسلامة.

الأدوات: عبور شارع قريب من المدرسة.

سير جملة التدريب: حيث يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:

1- الوقوف على جانب الطريق الذي سيتم عبره.
2- النظر إلى إشارة المرور.
3- إذا كانت حمراء نتوقف تماماً.
4- إذا كانت خضراء.
5- ننظر جهة الشمال.
6- ثم عبور الشارع في أسرع وقت (ولكن خلال خمس ثوان).
ويمكن التحقق من هذا السلوك عندما يقوم الطفل بتقليد المهام السابقة بشكل صحيح.
و- مهارة استخدام التليفون (الهاتف):
الهدف: أن يستطيع الطفل إجراء مكالمة تليفونية (إرسال أو استقبال).
الأمور: تليفون داخلي (مرسل ومستقبل).
سير جلسة التدريب: أن يقوم المعلم/النموذج في وجود الأطفال بالأتي:
1- أن يحدد الجهة/الشخص الذي يرغب في الاتصال به.
2- أن يحدد رقم تليفون هذا الشخص المراد الاتصال به.
3- أن يمسك بالسماعة ويرفعها بشكل صحيح.
4- أن يضع السماعة على أنفه حتى يت أكد من وجود الحرارة ويعتبر الاتصال.
5- أن يطلب الرقم المحدد بشكل صحيح.
6- أن يبدأ المحادثة بإلقاء التحية.
7- أن يتكلم في موضوع الرسالة المراد إبلاغها.
8- أن ينهي المكالمة بإلقاء تحية الوداع.
9- أن يضع السماعة في مكانها بشكل صحيح.
وفي حال استقبال مكالمة تليفونية عليه أن يقوم بالأتي:
1- أن يرفع السماعة ويضعها على الأذن.
2- يرد على تحية المتصل.
3- يستقبل الرسالة.
4- ثم ينهي المكالمة بإلقاء تحية الوداع أو يرد على تحية المتصل بالشكل المناسب.
5- ثم يضع السماعة في مكانها.

ويمكن التحقق من هذا السلوكي عندما يقوم الطفل بتلك المهام السابقة بشكل صحيح.

ز- مهارة البيع والشراء:

الهدف: أن يستطيع الطفل القيام بعملية الشراء بنفسه، والتي تتضمن تسمية الأشياء التي يرغب في شرائها، وكيفية التعامل مع البائع، والتعرف على كم الباقى بعد الشراء.

الأدوات: عقارات تقنية معروفة للطفل، محل أو سوبر ماركت (بوفية المدرسة).

سير جلسة التدريب: أن يقوم المعلم / النموذج في وجود الأطفال بالذات:

1- أن يحدد اسم الإغراض التي يرغب في شرائها.

2- أن يحدد المبلغ اللازم لشراء هذه الإغراض.

3- أن يعني مبلغ أكبر مما يحتاجه بقليل وليكن خمس ريالات والمطلوب شراء أغراض بثلاث ريالات.

4- أن يقوم الطفل بشراء أغراضه التي حددها مسبقًا.

5- أن يطلب من البائع أن يعطيه الباقى من الريالات إذا كان له باقي.

ويمكن التحقق من هذا السلوكي عندما يقوم الطفل بتلك المهام السابقة بشكل صحيح.

- تم إعداد نموذجين من هذا البرنامج؛ أحدهما يتم التدريب عليه باستخدام الملاحظة الحية، أما الثاني فيتم التدريب عليه باستخدام الملاحظة المصورة مع الإلتزام في كليهما بنفس خطوات التدريب.

ويمكن الاختلاف بينهما في أن التدريب باستخدام الملاحظة الحية يتم عن طريق وجود النموذج المعلم بشكل مباشر مع الأطفال، مع تقديم التوجيهات الفضفاضة والبهوية والتعزيز أثناء التعليم المهارة.

أما في حالة التدريب بالملاحظة المصورة فإن التدريب يتم من خلال مشاهدة الملاحظة المنظمة / المنطق للمهارات المنظمة بواسطة شرطة الفيديو أو أقراس الكمبيوتر المضغوطة (CD) دون تقديم أي توجهات فضفاضة أو بهوية أو تعزيز.
يتم عرض المهارات المنجزة في الحالتين بواسطة أثنتين من معلمي الأطفال تم تدريبهما من خلال تجربة استطاعية على عينة من الأطفال المختلفين عقليا غير المشاركين في التجربة، وقد فضّل الباحث اختيار معلمين يجيدان التخطيط مع الأطفال باللهجة المحلية السعودية.

إجراءات الدراسة:

- تم تطبيق مقياس ستانغورد- بينيه على أفراد عينة الدراسة بمجموعاتها الثلاث التجريبيتين والضابطة بهدف ضبط تجانس أفراد العينة في مستوى العمر العلقي.
- لضمان تجانس أفراد العينة وتحديد مستوى الأداء القياسي فقد تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي على أباء ومعلمي الأطفال المختلفين عقليا المشاركين في المجموعات الثلاث لعينة الدراسة، وذلك قبل الدخول في البرنامج التربوي.
- تم تطبيق البرنامج التربوي المعد باستخدام أسلوب الملاحظة صحيحة على أطفال المجموعة التجريبية الأولى لمدة (100) أسبوع بواقع (3) جلسات في الأسبوع، حيث استغرقت الجلسة الواحدة ما بين 20-30 دقيقة.
- تم تطبيق البرنامج التربوي المعد باستخدام أسلوب الملاحظة المصورة على أطفال المجموعة التجريبية الثانية لمدة (100) أسبوع بواقع (3) جلسات في الأسبوع، حيث استغرقت الجلسة الواحدة ما بين 20-30 دقيقة.
- بعد الانتهاء من البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس السلوك التكيفي على أباء ومعلمي أفراد عينة الدراسة بمجموعتيها التجريبيتين والمجموعة الضابطة، لقياس مهارات السلوك التكيفي وتحديد مستوى الأداء البديهي.
- تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام "اختيار من وتيتين" واختبار ويلكزون لحساب دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وبين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين بعد المعالجة التجريبية.
عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتم في هذا الجزء عرض النتائج التي أسفر عنها تطبيق البرنامج التجريبي الذي سبق رصده أعلاه على عينة الدراسة. وسيتم ذلك بعرض كل فرض من فروض الدراسة وما تم اتخاذه من إجراءات إحصائية للتحقق من صحته.

الفرض الأول: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المختلطين عائلاً بالمجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيتي وويلكوسون لحساب دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المختلطين عائلاً بالمجموعة التجريبية (كلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي تتضمنها البرنامج التجريبي. ويوضح الجدول (3) هذه النتائج.

جدول (3): نتائج دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج:

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>قيمة معدل W</th>
<th>قيمة معدل U</th>
<th>المجموعة الضابطة N=100</th>
<th>المجموعة التجريبية N=120</th>
<th>المتغيرات</th>
<th>المهارات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,487</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>غسل اليدين والوجه</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,409</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>تناول الطعام والشراب</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,442</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>تنظيف الأسنان بالغسل والشامبو</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,418</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>أركان الملايين</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,429</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>قواعد السلامة</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,460</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>استخدام الكليؤون</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,411</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>البيع والشراء</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,391</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>الدرجة الكلية للمهارات التي تم علاجها</td>
</tr>
<tr>
<td>0,000</td>
<td>3,375</td>
<td>21,000</td>
<td>21,000</td>
<td>3,000</td>
<td>21,000</td>
<td>12,000</td>
<td>الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يوضح من النتائج المعروضة في الجدول (3) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقلية بالمجموعة التجريبية الكلية ومتوسطات رتب درجات أفرادهم بالمجموعة الضابطة في الدورة الكلية لقياس السلوكيات الكيفية، والدرجة الكلية للمهارات التي تمّت معالجتها، وفي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي (مهارات عمل اليد، الوُجهة، تحليل الطعام والشراب، تنظيف الأنسان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس، قواعد السلامة، استخدام الليف، البيع، والشراء) ، وكانت قيمة (Z) دالة إحصائيًّا عند 0.1 في جميع أبعاد المقارنة، وهذا يدل على فعالية استخدام الملاحظة (الحية والصورية) في إكسب وتحسين مستوى المهارات السلوكية (التي تضمنها البرنامج) لدى أطفال المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (المدح) في إكسب المهارات السلوكية (Reamer et al., 1998; Smith et al., 1999; Wall & Gast, 1999; Branham et al., 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003; Simpson et al., 2004; Mechling et al., 2002, 2005).

ومكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب التعلم بالملاحظة يتيح للأطفال المتخلفين عقليا فرصًا جيدة لمشاهدة المهارات السلوكية كما تحدث في بيئاتها الطبيعية، كما يتيح لهم معرفة كيفية أداء السلوكيات بشكل محاولة تقليدي في فترات لاحقة. كذلك فإن هذا الأسلوب يسهل عملية التعلم لدى الأطفال المتخلفين عقليا لأنهم يستمدون بدرجة كبيرة على التدريبات الخارجية في عملية التعلم (2006, نظرًا لأنهم يجدون صعوبة في فهم التعليمات وفي تحريزها ثم إعادة تذكرها مرة ثانية في حالة استخدام الأسلوب التقليدي لتعليم تلك المهارات (Williamson & Markman, 2006) . كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب التعلم بالملاحظة كما هو مستخدمن في هذه الدراسة قد أعتمد على تحليل المهارة إلى مهارات فرعية مترتبة، وكان واضحًا من حيث تحديد الهدف من التدريب على المهارة السلوكية ومن حيث أهميتها الوظيفية وتلازمها مع قدرات واستعدادات الأطفال المتخلفين عقليا.
الفرص الثاني: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب أطفال بمجموعة المنهج بالمقارنة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقاييس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج صلاح مجموعة العلوم بالتموذجة الحية.

ولا اختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيني وويلوكسون لحساب دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المختلتين علئا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (4) هذه النتائج.

**جدول (4): نتائج دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية) والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج**

<table>
<thead>
<tr>
<th>المتغيرات</th>
<th>المدرسة الملاحظة الحية</th>
<th>المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية)</th>
<th>المدرسة الملاحظة الحية</th>
<th>المجموعة الضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غسل اليدين والفوجه</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>نقل الطعام والشراب</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>تنظيف الأسنان بالفرشاة</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ومجعون</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>إعداد المطاعم</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>قواعد السلامة</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>استخدام الكليات</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>البيع والشراء</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الدورة الكلية للمهارات</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التي تم معالجتها</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الدورة الكلية للمعلمين</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التدريب</td>
<td>57,000</td>
<td>50,000</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

---

232
يبتض من النتائج المعروضة في الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب
الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية ونسبةر درجات أفرادهم بالمجموعة
المئوية في الدرجة الكلية على مقياس السلوك التكيفي، والدرجة الكلية للمهارات التي تمت معالجتها،
وفي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التجريبي (مهارات نمذجية هويتين وواجهة
الطعام والشراب، تنظيف الأدغال بالفرشاة والمعجون، ارتداء النايلوس، تواعد السلام، استخدام
التليفون، شرب الماء)، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في جميع أفراد
المقارنة.

وهذه النتيجة تدل على فعالية استخدام أساليب التعلم بالملاحظة الحية في إكساب وتحسين مستوى
المهارات السلوكية (التي تضمنها البرنامج التجريبي) لدى أطفال الفئة المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة
الفرض الثاني، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فعالية استخدام هذا الأساليب نصي في
إكساب المتخلفين علوا المهارات السلوكية، ومنها دراسات (O’Reilly & Glynin, 1995; Smith et al, 1999; Wall & Gast, 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003).

ويمكن تقدير هذه النتيجة بأن طبيعة أساليب التعلم بالملاحظة الحية
(Interactive observation) الملاحظة الفعالة (Biederman et al. 1998, 1994) تشمل
تشمل عرض النماذج السلوكية المشاهدة في وجود الأطفال بشكل
واحد مع النموذج المعصم/الأفراد وما تتيح من تدريب التصرف وللتنوع الفعالية والابداعية من بداية
تعلم المهمة إلى نهايةها قد ساعد أطفال المجموعة التجريبية على إكساب وتحسين مستوى مهاراتهم
السلوكية بدرجة دالة مقارنة بأفرادهم في المجموعة المضابطة الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدة مثل تلك
النماذج من المهارات والسلوكية بشكل منتظم ومدفوع وموجه بالتفصيل والتوجيه.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين على
بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة ونسبة رتب درجات أفرادهم بالمجموعة المضابطة في
مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة المصورة.
ونلاختار صحة كذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيتسي وويليكوسون لحساب دلالة
الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتحلفين عقبيا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات
رتب درجات أفرادهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة لدرجة الكلية لقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة
لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5): نتائج دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الملاحظة
المصورة) والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>قيمة معامل W</th>
<th>قيمة معامل U</th>
<th>المجموعة الضابطة N=1</th>
<th>المجموعة التجريبية (الملاحظة المصورة) N=1</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غسل اليدين والوجه</td>
<td>3.207</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>تناول الطعام والشراب</td>
<td>2.900</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>تنظيف الأسنان</td>
<td>3.030</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>بالغرسة والمعجن</td>
<td>4.931</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>ارتداء الملبس</td>
<td>2.900</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>قواعد السلامة</td>
<td>2.144</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>استخدام التليفون</td>
<td>2.907</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>البيع والشراء</td>
<td>4.942</td>
<td>21.000</td>
<td>3.000</td>
<td>21.000</td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>93.000</td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة الكلية للسلوك التكيفي</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>93.000</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (التي تعلمت بالملاحظة المتصورة) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقاييس السلوك التكيفي والدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها وهي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي (مهارات خصال البدين والوجه،تناول الطعام والشراب، تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس، تواجد السلامة، استخدام التلفون، البيع والشراء)، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد المقارنة، مما يشير إلى فعالية استخدام الملاحظة المتصورة في إكسب وتحسن مستوى المهارات السلوكيّة لدى أطفال المجموعة التجريبية المتّعلجة بالملاحظة المتصورة

(Reamer et al. 1998; Branham et al., 1999; ;Mechling et al.2002,2005; Graves et al.,2005) والتي أشارت إلى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة المتصورة في إكسب وتحسن مستوى للمتعلمين عقليا.


وبالنسبة للفوائد من دراسة تلك المهارات بهذا الأسلوب المليء بالتشويق والاثارة (2005) قد ساعد هؤلاء الأطفال على اكتسابها بدرجة عالية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم تتاح لهم مشاهدة مثل هذه المهارات.
الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات الأطفال المختلفين عقلياً بجموعة التعلم بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرائهم بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج.

ولا اختيار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيتي وويلكوسون لحساب دالة التروف بين متوسطات رتب درجات الأطفال المختلفين عقلياً بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرائهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ووضع الجدول (1) هذه النتائج.

جدول (1): دالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية) وأقرائهم بالمجموعة التجريبية (الملاحظة المصورة) في السلوك التكيفي بعد البرنامج

<table>
<thead>
<tr>
<th>المتغيرات</th>
<th>متوسط الرتب</th>
<th>مجموع الرتب</th>
<th>قيمة معدل U</th>
<th>قيمة معامل W</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>قيمة Z</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
<th>قيمة Q</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>مجموع الرتب</td>
<td>9,00</td>
<td>9,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
<td>0,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>
يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (1) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية المتعلقة بالملاحظة العامة ومتوسطات رتب درجات أطفالهم بالمجموعة التجريبية المتعلقة بالملاحظة المصورة لصالح المجموعة الثانية، وذلك بالنسبة لدرجاتهم الكلية على مقياس السلوك النفيسي، ودرجاتهم الكلية للمهارات التي تمت معالجتها، بالإضافة إلى درجاتهم في جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرامج التعليمية (مهارات عمل البيض والوجوه، تناول الطعام والشراب، تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس، تواعد السلمامة، استخدام التليفون، البيع والشراء)، وكانت قيمة (Z) لدالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد المقارنة.

في Filmed observation تتلد هذه النتيجة على فعالية استخدام أسلوب الملاحظة المصورة لإكمال وتحسين مستوى المهارات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً المتحدين بهما، وذلك بالمقارنة مع أطفال المجموعة الثانية المتعلقة بالملاحظة العامة. وطبقاً لهذه النتيجة فإنه يمكن القول بأن صحة الفرض الرابع لم تتحقق، كما أنها تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى أفضلية استخدام أسلوب التعليم بالملاحظة المصورة على أسلوب التعليم بالملاحظة العامة، حيث يتمتع الأول بفعالية أقوى في إكمال وتحسين المهارات السلوكية للمتاخفين عقلياً، انطلاقاً من أن أبناء المتعلمين عند استخدام الملاحظة المصورة في تعليمهم يكون موجهاً نحو موضوع التعليم بدرجة أكبر منه عند استخدام الملاحظة الحية التي تكون فيها التوجيهات والتعليمات والمساعدة اليدوية والتعزيزات مما قد يسبب (Biederman et al., 1998, 1994, 1991).

كذلك فإن اعتماد أسلوب الملاحظة الحية على عرض النموذج مع تقديم التعريزيات والتوجيهات الفظائية والبديوية المستمرة من بداية تعلم المهارة إلى نهايته قد يؤدي إلى اتلاك الطفل المتخلف على هذه المساعدات، وبالتالي فإن أداءه في هذه الحالة قد يكون مؤكدًة، بل وقد يتوافق مع ممارسة السلوك المستهدف بمجدد التوقف عند تقديم تلك المساعدات له. وقد يؤيد هذا التفسير المحتمل ما براه حسين أبو رياض وأخرون (2006) من أن المكافأت والممنوح (التي يحصل عليها المتعلم) لا تتح
حُدوث تغييرات دائمة في السلوك، بل قد يكون تأثيرها مؤقتاً وشبهاً بأثر العقاقير المسمكة والمهدئة التي تستخدم لتخفيف التوتر والألم، كما أن المكافأت الخارجيّة تظل من دافعية الفرد الداخلية، وقد تجعله معتمداً عليها أو مدمراً لها.

خلاصة وتوصيات الدراسة:

تثير نتائج الدراسة الحالية مع ما سبقها من دراسات سارت على نفس الاتجاه مثل دراسات جملة من القضايا التي يمكن تلخيصها في محاولة (Biederman et al. 1998, 1994, 1991)

لوضع استراتيجية تعليمية لتعليم المتخلفين عملياً منها:

- أن التطبيق المباشر لنتائج نظرية تعلم بالملاحظة في تعلم المتخلفين علناً قد لا يحقق النتائج المرجوة، فعلى سبيل المثال استمر التعلّم بأن الملاحظة الحية (المباشرة) أكثر فعالية من الملاحظة المصورة (السلبية) ، ولكن نتائج دراسات (Biederman et al. 1998, 1994, 1991)

- الدراسة الحالية أثبتت عكس ذلك، وهو أن أساليب الملاحظة المصورة كان أكثر فعالية في تعليم المتخلفين عملياً.

- أن المهام التي يتم تدريب المتخلفين عليها من المهام التقليدية والشائعة ، وإذا فهم قدي لا تثير فضول ودافعية التعلم لتعلمهم (Biederman et al., 1998)، ولذا يدعو الباحث الحالي لخروج من هذه الدائرة الضيقة إلى مجالات أكثر تنوعاً وإثارة.

- إذا كان قد أورد الأطفال هو انتخاذ ذكاء المعرفي Cognitive Intelligence والذي يعني المهارات المعرفية كالاستدلال والتجريج وإدراك المشابهات. الخ، يجب أن ننتمي أن هناك ما يسمي بالذكاء المعرفي ويقود به الفرد على إدراك اللعابات وتوجيهها وتوجيهها. الخ (Mayer, 2004)، وإن الاهتمام به ينتمي لدى أفراد هذه الفئة قد يساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع.

- أن دوافع التعلم التي تطابقها وتثيرها أغلب الاستراتيجيات التعليمية مع هذه الفئة هي دوافع خارجية Reinforcing ولتعزيز Prompting وتدابير الأهالي الداخلية Internal Motivations.

- تنظير الدراسات إلى إثارة الدوافع الداخلية مثل الرغبة في الالزمام...

- (حسن أبو بريز، وأخرون، 2002)

- 338 -
وطبًا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وما يؤيدها من نتائج الدراسات التي سبق
استعراضها فإننا يمكن للباحث استخلاص بعض التوصيات خصوصًا استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة
(المذكرة) في تعليم وتدريب المتخلفين عقلًا نظرًا فيما يلي:

1- ينبغي للمعلمين العامين مع المتخلفين عقلًا استخدام أسلوب الملاحظة المصورة في تعليم وتدريب
المتخلفين عقلًا نظرًا لفعاليتها في إحداث التعلم لديهم، ولما تنتمي من عناصر حركية وتوثيقية
مشوقة تساعد على جذب انتباه الأطفال المتخلفين عقلًا للمثيرات المناسبة، إلى موضوع التعلم.

2- يفضل اللجوء إلى نماذج من الأقران عند استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة في تدريب وتعليم
المتخلفين عقلًا.

3- ينبغي أن يتم التعلم بالملاحظة (المذكرة) في المواقع الطبيعية لحدود السلوك المستهدف.

4- يجب اختيار وتحديد المهارات السلوكية الملائمة لفترات واستعدادات المتعلمين، والتي يستطيعون
أداء مهاراتها الحركية.

5- عند استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (المذكرة) ينبغي اختيار وتحديد المهارات السلوكية الملائمة
التي تعتبر ضمن متطلبات المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون، والتي تساعد على تحقيق
أعلى درجة ممكنة من التكيف والاندماج في المجتمع.

المراجع

1- جابر عبد الحميد جابر (2001). خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات
تدريبهم. القاهرة، دار الفكر العربي.


3- حسين أبو رباح، عبد الحكيم الصافي، أميمة عمرو، و سليم شريف (2001). الدافعية والذكاء
الطفل، عمان، دار الفكر.

4- حمد قاسم عبدالله (2001/1424 هـ). الشخصية (استراتيجياتها- نظرياتها- تطبيقاتها الاكليدية)،
والترابية، سوريا، دار المكتبة.
5- صالح عبد الله هارون (2001). تدريس ذوى الإعاقات البسيطة في الفصل العادي. الرياض، دار الزهراء.


7- عبد الله بن سعد الحسين (1425هـ/2004 م). تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخفيف العقلي الصورة المدرسية (الجزء الأول) على البيئة السعودية. رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الخرطوم بالسودان.


9- فالق الروسان و صالح عبد الله هارون (2002). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الإعاقة الخاصة. الرياض، مكتبة الصحفات الذهبية.


