

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية
والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة دكتوراه علوم
في علم النفس المرضي

إشراف الأستاذ الدكتور :

عمر عمور

إعداد الطالبة :

للاهم قاسيمي

أعضاء لجنة المناقشة :

رئيسا	جامعة محمد بوضياف - مسيلة	أستاذ محاضر (أ)	شحام عبد الحميد
مشرفا ومقررا	جامعة محمد بوضياف - مسيلة	أستاذ التعليم العالي	عمر عمور
ممتحنا	جامعة محمد بوضياف - مسيلة	أستاذ محاضر (أ)	بعلي مصطفى
ممتحنا	جامعة محمد بوضياف - مسيلة	أستاذ محاضر (أ)	مام عواطف
ممتحنا	جامعة محمد خيضر - بسكرة	أستاذ محاضر (أ)	بوعيشة آمال
ممتحنا	جامعة أبو القاسم سعد الله-الجزائر 2	أستاذ محاضر (أ)	أزرو نسيمة

السنة الجامعية : 2020 / 2021

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَقُلْ
رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

قَتُولُ حَائِثٍ

من أراد الدنيا فعليه
بالعلم، ومن أراد الآخرة
فعليه بالعلم، ومن ارادهما
معا فعليه بالعلم

شكر، تقدير، وعرفان

"لم يشكر الله من لم يشكر الناس"

أولا وقبل كل شيء... كل الشكر والثناء... لأهل الثناء والشكر...

للحق تبارك وتعالى على حسن توفيقه وجميل عونه لإتمام هذا العمل...

أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الكبير إلى الأستاذ المشرف الدكتور: عمر عمور

الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة طيلة فترة إنجاز هذه الأطروحة...

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول مناقشة هذا

العمل وكذا إلى الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة..

الشكر موصول أيضا إلى جميع أساتذتي بقسم علم النفس - جامعة المسيلة، وإلى جميع موظفي

القسم، الكلية، والجامعة على كل التسهيلات والمساعدات المقدمة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى مصالح مديرية النشاط الاجتماعي لولاية المسيلة،

وكذا مديري المركزين البيداغوجيين للأطفال المعوقين ذهنيا (1 و 2) وكل أعضاء طواقمهم

التربوية والإدارية، من مربين وأخصائيين وعمال، على استقبالهم لنا وتسهيل مهمتنا وعلى

مساهمتهم القيمة وتعاونهم المثالي في إنجاز هذا العمل...

دون أن أنسى أبنائي وتلامذتي، ممن كانوا ضمن هيئة الدراسة، الذين بالرغم من قصر المدة

التي قضيناها معا إلى أن كل واحد منهم رسم صورة له في عقلي وقلبي ستبقى

تذكرني به طويلا..

أخيرا الشكر موصول إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد،

بالكثير أو القليل في إتمام هذه الدراسة...

الباحثة

إهداء

إلى كلّ المربين المخلصين الصادقين العاملين بجميع مراكز استقبال ورعاية فئات
ذوي الاحتياجات الخاصة...

إلى كلّ ولي ممن لديه طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فتقبّله وأمن بقدراته...

إلى كلّ باحث في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة والتربية الخاصة...

أهدي هذا العمل المتواضع ...

لأهم قاسمي

فهرس

المحتويات 

الجداول 

الأشكال 

الملاحق 

فهرس المحتويات

- شكر، تقدير وعرفان

- إهداء

- فهرس : المحتويات، الجداول، الأشكال والملاحق

19 ملخص الدراسة : بالعربية، بالإنجليزية، بالفرنسية

24 مقدمة

الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة

29 1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها

34 2. أهداف الدراسة

35 3. أهمية الدراسة

36 4. الدراسات السابقة

36 1.4 عرض الدراسات السابقة

50 2.4 تعليق على الدراسات السابقة

56 3.4 أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

57 4.4 نقاط تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

58 5. فرضيات الدراسة

59 6. مصطلحات الدراسة والمفاهيم الأساسية المرتبطة بها

69 خلاصة

الباب الأول : الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول : الإعاقة العقلية والقابلون للتعلم

72 تمهيد

72 1. الإعاقة العقلية

72 1.1 تعريف الإعاقة العقلية

75	2.1 أسباب الإعاقة العقلية
80	3.1 تشخيص الإعاقة العقلية
84	4.1 تصنيف الإعاقة العقلية
87	5.1 أهداف ومبادئ رعاية المعاقين عقليا
89	6.1 الأسس العامة لتعليم وتدريب المعاقين عقليا
91	7.1 البرامج الوقائية من الإعاقة العقلية
92	2. المعاقون عقليا القابلون للتعلم
92	1.2 تعريف المعاقين عقليا القابلين للتعلم
93	2.2 خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم
100	3.2 البرامج التربوية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم
101	4.2 حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعلم
102	5.2 النظرية السلوكية والتخلف العقلي
115	خلاصة

الفصل الثاني : المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي

117	تمهيد
118	1. المهارات الحياتية
118	1.1 نبذة تاريخية عن برامج المهارات الحياتية
118	2.1 أهمية المهارات الحياتية
121	3.1 مواصفات المهارات الحياتية
122	4.1 خصائص المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم
123	5.1 تصنيف المهارات الحياتية
127	6.1 العوامل المساعدة على اكتساب المهارات الحياتية

129	7.1 شروط اكتساب المهارات الحياتية للأطفال للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم
130	8.1 الوسائل المعتمدة في تقدير المهارات الحياتية
131	9.1 المبادئ الأساسية لتعلم المهارات الحياتية
131	10.1 المهارات الحياتية المتناولة في الدراسة الحالية
138	2. مهارات التحصيل الدراسي
138	1.2 مفهوم التحصيل الدراسي
139	2.2 شروط التحصيل الدراسي الجيد
140	3.2 أنواع مهارات التحصيل الدراسي
141	خلاصة

الباب الثاني : الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الثالث : منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

144	تمهيد
145	1. الدراسة الاستطلاعية
145	1.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية
146	2.1 مراحل الدراسة الاستطلاعية
150	3.1 الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية
153	4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية
155	2. الدراسة الأساسية
155	1.2 منهج الدراسة الأساسية
156	2.2 التصميم التجريبي
156	3.2 تكافؤ وتجانس المجموعتين
159	4.2 مجتمع الدراسة الأساسية

159	 عينة الدراسة الأساسية 5.2
160	 حدود الدراسة الأساسية 6.2
161	 متغيرات الدراسة الأساسية 7.2
162	 الأساليب الإحصائية 8.2
163	 أدوات الدراسة 9.2
163	 1.9.2 مقياس تقدير المهارات الحياتية
177	 2.9.2 مقياس التحصيل الدراسي
184	 3.9.2 اختبار جودانوف لرسم الرجل
189	 4.9.2 البرنامج السلوكي التدريبي
197	 خلاصة

الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

199	 تمهيد
199	 1. التحقق من شرطي التوزيع الطبيعي للبيانات والتجانس بين أفراد العينة
199	 1.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات
200	 2.1 التحقق من شرط التجانس بين أفراد العينة
202	 2. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها بالنسبة لمتغيرات الدراسة
202	 1.2 عرض النتائج بالنسبة لمتغير المهارات الحياتية
210	 2.2 عرض النتائج بالنسبة لمتغير مهارات التحصيل
218	 3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضيات
218	 1.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الأولى
221	 2.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الثانية
226	 3.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الثالثة

228	 4.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الرابعة
230	 5.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الرئيسية (فعالية البرنامج)
236	 خلاصة
238	 الخاتمة
243	 قائمة المراجع
253	 ملاحق الدراسة

فهرس الجداول

الجدول رقم	العنوان	ص
(1.1)	أبعاد تشخيص التخلف العقلي.	81
(2.1)	تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة العقلية.	84
(3.1)	التصنيف التربوي (تربية خاصة) للإعاقة العقلية	85
(4.1)	تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية	85
(1.3)	التأطير البيداغوجي للمركز النفسي البيداغوجي رقم (1)	151
(2.3)	التأطير البيداغوجي للمركز النفسي البيداغوجي رقم (2)	152
(3.3)	ضبط متغيرات الدراسة	158
(4.3)	نتائج ترتيب المهارات الحياتية حسب آراء المربين	167
(5.3)	علاقة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	170
(6.3)	معاملات ثبات مقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة	171
(7.3)	محاور وفقرات مقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة	172
(8.3)	حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ	173
(9.3)	حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية	174
(10.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاستقلالية	175
(11.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاتصال والتواصل	176
(12.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	177
(13.3)	حساب ثبات مقياس التحصيل الدراسي بواسطة ألفا كرونباخ	180
(14.3)	حساب ثبات مقياس التحصيل الدراسي بطريقة التجزئة النصفية	180
(15.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة القراءة	181
(16.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الحساب	182
(17.3)	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الكتابة	183
(18.3)	المتوسط الحسابي للذكاء لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة	188

الجدول رقم	العنوان	ص
(1.4)	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغيرات الدراسة	200
(2.4)	اختبار "T" لدلالة الفروق في المتغيرات الدّخيلة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية	201
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة	202
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة	203
(5.4)	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة	205
(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية	206
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية	207
(8.4)	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية	209
(9.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة	210
(10.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة	212
(11.4)	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة	213
(12.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية	214
(13.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية	216
(14.4)	الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية	217
(15.4)	الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس القبلي	219

الجدول رقم	العنوان	ص
(16.4)	الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل بالنسبة للمجموعة التجريبية	221
(17.4)	الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل بالنسبة للمجموعة الضابطة	226
(18.4)	الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي	228
(19.4)	أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة	231

فهرس الأشكال

الشكل رقم	العنوان	ص
(1.1)	الاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية.	83
(2.1)	أهداف منهاج تربية الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية.	88
(3.1)	إجراءات الوقاية والحد من تأثير الإعاقة.	92
(1.3)	بعض خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	154
(2.3)	نتائج ترتيب المهارات الحياتية حسب رأي المربين	167
(3.3)	مخطط البرنامج التدريبي السلوكي المقترح	194
(1.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي	202
(2.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي	204
(3.4)	الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الحياتية	205
(4.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي	207
(5.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي	208
(6.4)	الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية	210
(7.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي	211
(8.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس البعدي	212
(9.4)	الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس التحصيل الدراسي	214
(10.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي	215

الشكل رقم	العنوان	ص
(11.4)	توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي في القياس البعدي	216
(12.4)	الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس التحصيل الدراسي	218

فهرس الملاحق

ملحق رقم	العنوان
(1)	▪ وثائق إدارية تتضمن الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية ◀ طلب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية (المركز النفسي البيداغوجي (1)) ◀ طلب تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية (المركز النفسي البيداغوجي (2)) ◀ نسخة من مراسلة مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن
(2)	▪ نماذج من البرامج المطبقة على مستوى بعض المراكز النفسية البيداغوجية. ◀ المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً - برج بوعريرج ◀ المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنياً - سطيف
(3)	▪ استبيان استطلاعي حول ترتيب المهارات الحياتية.
(4)	▪ قائمة بأسماء السادة الأساتذة والمختصين المحكمين لمقياس تقدير المهارات الحياتية.
(5)	▪ استمارة استطلاع رأي الخبراء والمحكمين.
(6)	▪ قائمة بأسماء السادة الأساتذة والمختصين المحكمين لأدوات الدراسة الحالية
(7)	▪ أدوات الدراسة الحالية ◀ استمارة جمع البيانات الأولية عن الطفل المعاق ذهنياً القابل للتعليم ◀ مقياس تقدير المهارات الحياتية ◀ مقياس التحصيل الدراسي ◀ البرنامج التدريبي السلوكي ◀ النسخة المكيفة من اختبار جودانوف لرسم الرجل

ملخص الدراسة

بالعربية ✍

بالإنجليزية ✍

بالفرنسية ✍

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة الميدانية إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعليم. قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في: استمارة لجمع البيانات، مقياسي تقدير المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وبرنامج تدريبي سلوكي مكوّن من (22) جلسة لتنمية المهارات الحياتية التالية : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي ومهارات التحصيل الدراسي : مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الحساب الذي عينة الدراسة. بعد التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة، تمّ تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية المتكوّنة من مجموعتين متجانستين من حيث (العمر الزمني، درجات الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، درجات المهارات الحياتية، ودرجات التحصيل الدراسي)، ومتكافئتين من حيث العدد: مجموعة ضابطة (5 أفراد) ومجموعة تجريبية (5 أفراد)، باعتماد المنهج التجريبي وفق التصميم الثنائي (مجموعتين) مع القياس القبلي والبعدى. بعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها بواسطة حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) باستخدام مجموعة من الأدوات الإحصائية تمّ التوصل إلى النتائج التالية :

- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلّ من مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس القبلي.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدى على مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية والتي كانت لصالح القياس البعدى.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدى على مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة الضابطة.

✓ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي، والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

✓ للبرنامج التدريبي السلوكي المقترح أثر كبير في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة.

الكلمات الدالة: المهارات الحياتية، التحصيل الدراسي، البرنامج السلوكي، المعاقون ذهنياً القابلون للتعلم.

Abstract :

This field study aimed at identifying the effectiveness of a behavioral training program to develop some life skills and academic achievement among a sample of learnable mentally handicapped children. The study's tools, namely; a data collection form, the estimating life skills scale, the academic achievement scale, and a behavioral training program consisting of (22) sessions to develop some life skills (independence skill, connection and communication skills, social and teamwork skills) were prepared by the researcher.

After verifying the psychometric characteristics (Honesty and Consistency) of the life skills and academic achievement scales, as well as the man drawing test (by Godanov Harris) to measure intelligence, the program was applied to the basic study sample consisting of (10) children distributed into two homogeneous groups in terms of (Age, Degrees Intelligence, Economic and Social level, life skills scores, and academic achievement scores), and equivalents in terms of number: a control group (5) and an experimental group (5), using the Dual (two groups) Design Experimental Methodology according with pre and post measurement.

After collecting the data and analyzing it by means of a statistical analysis package (SPSS) using a set of statistical tools, the following results were obtained:

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in both measures of life skills and academic achievement in the pre-measurement.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurement on the two measures of life skills and academic achievement among the members of the experimental group, favoring the post-measurement.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements on the two measures of life skills and academic achievement among the members of the control group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in both measures of life skills and academic achievement in the post-measurement, favoring the experimental group.
- The proposed training behavioral program has a significant effectiveness to develop life skills and academic achievement among the learnable mentally handicapped children.

Key words : Life skills, academic achievement, behavioral program, and the learnable mentally handicapped.

Résumé :

Cette étude de terrain visait à identifier l'efficacité d'un programme de formation comportementale pour développer certaines compétences de vie et le rendement scolaire parmi un échantillon d'enfants handicapés mentaux apprenables. Les outils de l'étude, à savoir; un formulaire pour la collection de données, l'échelle d'estimation des compétences de vie, l'échelle de rendement scolaire et un programme de formation comportementale comprenant (22) sessions pour développer certaines compétences de vie (compétence d'indépendance, compétences de connexion et de communication, compétences sociales et travail de groupe) ont été préparés par le chercheur.

Après avoir vérifié les caractéristiques psychométriques (Honnêteté et cohérence) des échelles des compétences de vie et de le rendement scolaire, ainsi que le test de dessin de l'homme (par Godanov Harris) pour mesurer l'intelligence, le programme a été appliqué à l'échantillon d'étude de base composé de (10) enfants répartis en deux groupes homogènes en termes de (âge, degrés d'intelligence, niveau économique et social, compétences de vie et rendement scolaire scores), et équivalents en termes de nombre: groupe témoin (5) et groupe expérimental (5), en utilisant la méthodologie expérimentale double design (deux groupes) avec pré et post mesures.

Après la collecte et l'analyse des données à l'aide d'un logiciel d'analyse statistique (SPSS) en utilisant un ensemble d'outils statistiques, les résultats suivants ont été obtenus:

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens des groupes témoin et expérimental dans les deux échelles des compétences de vie et du rendement scolaire dans la pré-mesure.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens de la mesure pré et post sur les deux échelles des compétences de vie et du rendement scolaire parmi les membres du groupe expérimental, favorisant la post-mesure.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens des mesures pré et post sur les deux échelles des compétences de vie et du rendement scolaire parmi les membres du groupe témoin.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens du groupe témoin et expérimental dans les deux échelles des compétences de vie et du rendement scolaire dans la post-mesure, favorisant le groupe expérimental.
- Le programme de formation comportementale proposé est très efficace pour développer les compétences de vie et le rendement scolaire chez les enfants handicapés mentaux apprenables.

Mots clés: Compétences de vie, rendement scolaire, programme comportemental, personnes handicapées mentales apprenables.

مقدمة

مقدمة :

إنّ الإعاقة العقلية تُعدّ انموذجًا فريدا من حيث التكوين كونها متعددة الأبعاد، ومتداخلة الأسباب في آن واحد (طبية، نفسية، تربوية، تأهيلية،...) مما يُعقّد فصل تلك الأبعاد بعضها عن البعض، ويجعلها من أهمّ القضايا الإنسانية، ذات الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية المطروحة على ساحة الألفية الثالثة. فالباحث في هذا المجال يجد أن هاته المشكلة نالت اهتمام الكثير من المجتمعات والعديد من المختصين في شتى المجالات والتخصصات مثل: علم النفس، علم الاجتماع، علوم التربية وغيرها...). بالإضافة لما سبق ذكره، فإننا نجد أنّ قضية الأطفال المعاقين عقليًا هي قضية ذات اهتمام مشترك بين الدول كونها ترتبط بالكفاءة والقدرة العقلية للأفراد الذين يُعتبرون ثروة بشرية تُعوّل عليها جميع المجتمعات دون استثناء، في التقدم والتطور والازدهار في شتى مناحي الحياة.

إنّ الباحث في مراحل تطور رعاية فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلّم يجد أنّ العديد من الدلائل عبر العصور، والتي تضمنتها مختلف المصادر المختصة، تشير الى أنّ هذا الطفل المعاق عقليًا كان يعامل معاملة سيئة جدًّا من طرف الجميع ممّن يحيطون به وتتنوّع هذه المعاملة السيئة بين الضرب والاحتقار، الحبس والتعذيب، الربط أو الحرق، ظنًّا منهم أنّها أرواح شريرة ينبغي التخلص منها وإبادتها بشتى الطرق. هاته الممارسات المذكورة وغيرها وُجدت أنّها لم تقتصر على مجتمع بعينه، أو طبقة اجتماعية بعينها دون سواها، بل إنّ كلّ الأحداث التاريخية تؤكد أنّها كانت ممارسات عامة ومنتشرة لدى كلّ المجتمعات بطبقاتها المختلفة. يُرجع المختصون ذلك إلى أنّ قيمة الفرد في تلك الفترة كانت تقاس بمدى قدرته وكفاءته في أداء عمل معيّن أو إنجاز مهمة معيّنة، وأنّ الفرد الصالح بالنسبة لهم هو ذلك الفرد الذي يتمتع بقوة جسمية، وعقلية سليمة تؤهله للبقاء والدفاع عن هذه المجتمعات.

لَمَّا جاء الدِّين الإسلامي الحنيف، أشاع النُّور على جميع بقاع الأرض ومن عليها بمبادئه السامية وبتبنيّه لثالوث القوّة والمتمثل في (قوّة العقل، قوّة الإرادة، قوّة الجسد)، فاهتم بالنمو المتكامل للشخصية المسلمة في شتى صورها، سواء كانوا من الأشخاص العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد كان الإسلام ولا يزال بمثابة ميزان العدل والمساواة بين بني البشر جميعاً، فما زاد اهتمامه بالعاديين على حساب ذوي الاحتياجات الخاصة والعكس صحيح (خليفة وعيسى، 2006، ص. 80).

من الإنجازات التي تبرز اهتمام المسلمين بهذه الفئة نذكر المشفى الذي بناه الوليد بن عبد الملك (88هـ/707م) والذي يُعدُّ أول مشفى من نوعه في العالم مختص في معالجة الجذام، كما أنشأ هارون الرشيد أكبر مستشفى في عصره، سماها باسمه "مستشفى الرشيد" في بغداد، ضمت أمهر الأطباء وكانت أشهر مستشفى في العالم القديم. كما أنشأ أحمد بن طولون في مصر عام (259هـ/873م) "بیمار ستانا" أو ما يعرف بـ "دار المرضى" لمعالجة المرضى مجاناً دون تمييز بينهم؛ حيث يلقون عناية فائقة، وتُقدّم لهم الأدوية، ويُستبقَى منهم من يحتاج إلى رعاية ومتابعة داخل بیمار ستان.

بالإضافة إلى ما سبق ذكره نجد أنّ الأطباء العرب قاموا بدور كبير في مجال رعاية المعاقين نفسياً وعقلياً واستخدموا وسائل متطورة للعلاج من الأمراض المستعصية، كما ظهرت في كتاب عمران عن الماغنوليا وابن الهيثم اللذان استخدما الموسيقى لعلاج المرضى وخاصة المصابين بالأمراض النفسية والعقلية. كما نجد في العصر الحديث، بعد السنوات الأولى من القرن التاسع عشر، جهود عدة أعلام كبار من الأوروبيين أمثال: ماري منتسوري (Montessori 1870-1952)، إيتارد (Itard 1775-1838)، سيجان (Segan, 1818-1889)، جون بياجيه (Jean Piaget 1896-1980)، وغيرهم ممّن كان اهتمامهم مصباً نحو تعليم وتدريب الأطفال المعاقين عقلياً.

ومع مرور الأزمنة وتطور العصور، تغيرت النظرة المجتمعية للأفراد ذوي الإعاقة العقلية، حيث أصبح يُنظر إليهم على أنهم أفراد يستحقون بذل المزيد من الاهتمام لهم والرعاية والتعليم. ولقد أشار القمش (2011) تأكيداً لهذه النظرة الإيجابية والتفؤلية التي تدعو للاهتمام بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة ولخصها في جملة من المبادئ الإنسانية السامية التي أقرتها مواثيق حقوق الإنسان والمتمثلة في المساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية وحقوق كل إنسان في أن ينال نصيبه من التربية والتعليم في حدود ما تسمح به قدراته وطاقاته.

إن عملية التعليم والتدريب تزداد أهميتها عندما يتعلق الأمر بالمعاق عقلياً، لأن هذا الفرد كثيراً ما يجد نفسه معزولاً عن بقية الأفراد، لكونه لا يستطيع أن يشاركهم مشاركة فعالة في المجتمع لافتقاده العديد من المهارات بما فيها المهارات الأكاديمية، وهي التي تجعله يندمج ويتوافق معهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه (هيفارتي، 1993، ص. 4).

ولما كانت فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم جزء لا يتجزأ من فئات المجتمع، وفئة رئيسية من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة تتصف بجملة من السمات والخصائص التي تميزها عن غيرها، فهي بحاجة ماسة إلى المزيد من الجهود من طرف جميع الفاعلين من مختصين، ومسؤولين ومهتمين في هذا المجال، وإلى تضافر مؤسسات الرعاية الخاصة بهم وأسرها، ومراكز البحث العلمي وجميع أفراد المجتمع بشكل عام. كما أنها بحاجة ماسة وأكيدة إلى تطوير مختلف الأساليب والاستراتيجيات الناجحة من أجل رعايتهم، تعليمهم وتأهيلهم حسب ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم، من أجل مساعدتهم على تطوير مهاراتهم وقدراتهم وإكسابهم قدرات كافية من التحصيل الدراسي لمواجهة الصعاب وتحمل أعباء الحياة وتحدي عقبة الإعاقة وتلبية احتياجاتهم، وكما يتسنى لهم التفاعل الإيجابي والاندماج مع بقية أفراد المجتمع وأن يحيا حياة طبيعية، فعالة ومنتجة معتمدين في ذلك على أنفسهم لا عالة على الآخرين.

لأجل ذلك جاءت هذه الدراسة الميدانية، من أجل معرفة فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين عقليا القابلين للتعليم، والتي أجريت بإحدى المراكز النفسية البيداغوجية بولاية مسيلة.

تضمنت الأطروحة الحالية مقدمة وخاتمة كما يلي: فصل تمهيدي قامت فيه الباحثة بعرض الإطار العام للدراسة انطلاقا من تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها إلى صياغة الفرضيات للإجابة على هذه التساؤلات، ثم إبراز الأهمية التي تكتسيها الدراسة ورسم أهداف محددة لها، مرورا بعرض المفاهيم الأساسية والإجرائية لمصطلحاتها. إضافة إلى ذلك، تم عرض لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع وما توصلت إليه من نتائج ومحاولة الإفادة منها.

كما اشتملت هذه الأطروحة، بالإضافة إلى الفصل التمهيدي، بآبان: الباب الأول خاص بالإطار النظري والباب الثاني خاص بالإطار التطبيقي أو الميداني. يحتوي الإطار النظري على فصلين: الفصل الأول يتناول الحديث عن الإعاقة العقلية والقابلون للتعليم، مفهومها، تصنيفها، أسبابها وطرق تشخيصها والوقاية منها، والفصل الثاني يتمحور حول المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي من حيث تطورها التاريخي وتصنيفاتها، وخصائصها وتفاصيلات للمهارات الحياتية التي تم اعتمادها في الدراسة الحالية. أما الإطار التطبيقي فقد تضمن الدراسة الميدانية التي أجرتها الباحثة ويحتوي على فصلين هما: الفصل الثالث يتطرق للمنهجية المتبعة في الدراسة الحالية وإجراءاتها، والفصل الرابع والأخير تعرضت فيه الباحثة إلى النتائج التي توصلت إليها من خلال الدراسة الحالية ومناقشتها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة وكذا الإطار النظري. وفي الأخير قامت الباحثة بصياغة خلاصة عامة لهذه الدراسة تضمنت بعض الاقتراحات التي أمكن التوصل إليها وكذا طرح مقترحات لآفاق بحثية مستقبلية.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها :

إن الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة هم فئة موجودة في كل مجتمع من المجتمعات، ويطلق عليهم العديد من المصطلحات منها: الأفراد المعوقين والأفراد غير العاديين، وغيرها من التسميات. ينطوي تحت مظلة هذه الفئة الأشخاص الذين يختلفون بشكل أو بآخر عن أقرانهم العاديين اختلافا واضحا وملحوظا، ويكون بشكل مستمر ومتكرر. ذكر خليفة وآخرون (2006، ص. 18) في تعريفه لهؤلاء الأفراد بأنهم: "هم الذين في حاجة إلى عناية خاصة تشمل البرامج التربوية والخدمات المقدمة والذين ينحرفون عن أقرانهم من الناحية الجسمية أو الناحية العقلية أو الناحية الانفعالية بدرجة تجعلهم بحاجة ماسة إلى خبرات أو أساليب أو مواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن".

من الفئات التي يشمل عليها مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة نجد فئة المعاقين عقليا، وهم الأفراد الذين يعانون من إعاقة عقلية ، فهذه الإعاقة تمثل كما أشارت إلى ذلك الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي إلى : " أنها حالة من القصور في أداء الفرد، والتي تظهر دون سنة 18 سنة، وتتمثل في التدني الواضح في القدرة العقلية عن متوسط الذكاء 70 درجة، وقصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي من مهارات الاتصال اللغوي، العناية الذاتية، الحياة اليومية والاجتماعية، التوجه الذاتي، الخدمات الاجتماعية، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية وأوقات الفراغ والعمل " (الروسان، 2001، ص. 27).

تشير الإحصاءات العالمية إلى أن نسبة انتشار هذا النوع من الإعاقة بمختلف درجاتها تبلغ من (2.5 إلى 3%) تقريبا من جملة عدد السكان في العالم، وهي نسبة لا يستهان بها تبرز مدى حجم هذه المشكلة على الصعيد العالمي (القرشي، 2013، ص. 161).

كما نجد أن هذه الإعاقة تصنف إلى عدة أنماط مختلفة ومتعددة وبدرجات متفاوتة وذلك راجع لكون أن مسبباتها متنوعة ومعقدة ومختلفة، حيث أن هناك منها ما تزال مجهولة الأسباب والبحوث لازالت جارية لتحديد. بالإضافة الى ما سبق ذكره، نجد أن الإعاقة العقلية مرتبطة ارتباطا كبيرا بالكفاءة العقلية، والتي لا يمكن تحديدها أو رؤيتها وإنما يُستدل عليها من خلال السلوك التكيفي للأفراد في المجتمع، أو من خلال تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس لقياس القدرة العقلية مثل: اختبار ستانفورد بنيه، وكسلر، واختبار رسم الرجل إلخ...، لتحديد نوعيتها استنادا إلى درجة شدتها بين الإعاقة العقلية البسيطة، المتوسطة والشديدة. تركز الدراسة الحالية على الأفراد الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة والذين يشار إليهم بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذلك وفق تصنيف البعد التربوي.

لقد أكدت العديد من الدراسات أن معظم حالات الإعاقة العقلية تتمثل في الإعاقة العقلية البسيطة، حيث أشار باتون وآخرون أن نسبة المصابين بهذا النوع من الإعاقة تتراوح ما بين (70 إلى 80%) من مجموع الأفراد المصابين بالإعاقة العقلية (القمش، 2011، ص. 26). كما ذكر (البطينة والجراح، 2007) أن الأطفال المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم، هم من المعاقين عقليا بدرجة بسيطة، ويشكلون نسبة 80% من المجموع الكلي للمعاقين عقليا في العالم.

من خلال ما ورد في أدبيات التربية الخاصة وجدنا أن إطلاق هذه التسمية من قبل المختصين التربويين على هذه الفئة (أي فئة المعوقين عقليا القابلين للتعلم)، راجع لمستوى قدراتهم وإمكانية استفادتهم من البرامج التعليمية المقدمة في المدارس للأطفال العاديين مع ملاحظة أن عملية تقدمهم واستيعابهم لما يقدم لهم تكون بطيئة جدا وتعتريها العديد من

الصعوبات مقارنة مع أقرانهم من الأطفال العاديين من نفس المرحلة. لذلك يشار للمعاقين عقليا القابلين للتعلم : " بأنهم أولئك الأطفال الذين ينحصر ذكائهم ما بين 50 و 70 درجة، وقابلية تعلمهم تكمن في القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية إذا دُرست لهم بطريقة فردية، مع مراعاة أن نسبة تقدمهم واستيعابهم بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين" (عييد، 2000، ص.112).

كما نجد أن أطفال هذه الفئة يمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ويستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وتظهر لديهم صعوبات رئيسية في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة، ويلاحظ لديهم بطئا في مجالات النمو وعدم القدرة على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم وعدم التمتع بالكفاءة الاجتماعية، غير أنهم يستطيعون أن يحققوا استقلالاً شخصياً واقتصادياً بصورة تامة أو جزئية حسب استعداداتهم الفردية (خير الله سحر، 2010، ص.27).

وتبقى الإعاقة العقلية بمختلف درجاتها بما في ذلك الإعاقة العقلية البسيطة، تمثل تحدياً كبيراً لكل من يتعامل مع المصابين بها، لأنّ العجز والقصور يتمثل في العقل الذي ميز به الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات، لذلك فإن هذا القصور يحدث تأثيراً سلبياً في جميع جوانب النمو لدى المعاقين عقليا، حيث يتأثر كل من النمو العقلي، الجسمي، الاجتماعي والانفعالي وهو ما ينعكس بدروه على عمليتي التعليم والتعلم (القرشي، 2013، ص. 161).

إذا كانت فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم يتصفون في المقام الأول بانخفاض في مستوى الذكاء، وينقص قدرتهم على التكيف والتوافق مع الحياة الاجتماعية، فقد أجمعت أغلب الدراسات السابقة في هذا المجال أن اكتسابهم لمختلف المهارات الحياتية وحصولهم على القدر الكافي من التعليم والتحصيل الأكاديمي حسب ما تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، يكون بالنسبة لهم المنفذ المناسب والمدخل الرئيس للتوافق مع النفس ومع الآخرين والتكيف

مع المجتمع الذي يعيشون فيه. حيث أكد (القمش، 2011) أن الأفراد المعاقين عقليا القابلين للتعلم طاقة بناءة يمكن توجيهها والاستفادة من قدراتها في تنمية وتطوير المجتمع في شتى المجالات، إذا ما تمّ تعليمهم وتوجيههم توجيهها سليما وصحيحا، وذلك من خلال برامج هادفة واستراتيجيات مدروسة ومتنوعة، تربوية وعلاجية لتلبية مختلف حاجياتهم، على أن يكون مخططا ومعدا لها وفق ما يناسب خصائصهم وقدراتهم.

وفي نفس السياق أكدت (برادلي وآخرون، 2001) على حق هؤلاء الأفراد في أن توفر لهم الفرص المناسبة للمشاركة في الحياة الاجتماعية مشاركة وظيفية تامة وذلك بالاهتمام ببرامج تدريبهم على مختلف المهارات التي من شأنها أن تحسن من أدائهم الوظيفي في البيئة العامة، من خلال تعلم التفاعل والتواصل، الاستقلالية، الاعتماد على النفس والقدرة على تكوين العلاقات والتفاعلات بينهم وبين الأفراد العاديين. وعليه فإن هؤلاء الأطفال يتصفون بقدرات عند الكبر على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي، لكنهم يحتاجون دائما الى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق للسلوك الاجتماعي المقبول ويحتاجون الى التوجيه المهني المستقبلي (عبيد، 2000، ص. 112).

في خضم كل ما ذكر سابقا نجد أن التقدم العلمي المعاصر الحاصل في الوقت الراهن، بالإضافة إلى متطلبات الحياة اليومية في المجتمعات الحديثة، تؤكد على ضرورة توفير حد مقبول من المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وقدر كافيا من التحصيل الدراسي لتمكينهم من التعايش والتكيف مع تلك المتطلبات وتلبية احتياجاتهم الحياتية المختلفة. فالمهارات الحياتية هي مهارات أساسية لا غنى عنها للطفل المعاق عقليا داخل أسرته أو في المجتمع المحيط به، ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معاشته للحياة داخل محيط مجتمعه (عمران وآخرون، 2001، ص. 17).

كما أنّ المهارات الحياتية كثيرة ومتعددة ويحتاج إليها الفرد في كل حياته سواء في الأسرة، في العمل أو في علاقاته مع الآخرين ومن ثمّ يمكن القول أن أي فرد في أمس الحاجة إلى امتلاك هذه المهارات لكي يستطيع أن يمارسها في كافة مجالات حياته، فهذه المهارات هي السبيل إلى سعادته وتقبُّله للآخرين والحياة معهم وكذا حب الآخرين له وتقديرهم إيَّاه (اللقاني وفارعة، 2001، ص. 96).

من جهة أخرى، أشار صالح هارون، (2007) في دراسته أن القصور في تدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلُّم على مختلف المهارات يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية المضادة للمجتمع، الأمر الذي يحول بينهم وبين إمكانية توافقهم مع العاديين مثل عدم التقبُّل، والرفض من جانب الأقران العاديين، وهو ما يُقلِّل من فرص التفاعل والانخراط في علاقات اجتماعية تفاعلية مقبولة، وتجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والانحرافات السلوكية كما أكدت على ذلك العديد من الدراسات مثل : دراسة الحميضي (2004)، دراسة هناء رمضان (2015)، دراسة غادة قصي (2009)، دراسة سحر خير الله (2010) ودراسة سامية عبد الرحيم (2009) والتي تؤكد أنّ هاته المهارات بمختلف تصنيفاتها يصعب اكتسابها بسهولة وبتلقائية خصوصا من قبل الأطفال المعاقين عقليا.

وعليه من هنا تبرز أهمية البرامج السلوكية التي تهدف لتنمية مختلف المهارات الحياتية لهذه الفئة (مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية ومهارة العمل الجماعي)، والمهارات الأكاديمية باستخدام أساليب علم النفس المختلفة والتي يأتي في مقدمتها الأساليب السلوكية الحديثة التي تعتبر من نتائج المدرسة السلوكية الحديثة التي أسسها العالم السيكلوجي سكينر وكذا الأساليب المستخدمة في الدراسة الحالية مثل: التعزيز، التلقين، النمذجة، والاقتصاد الرمزي.

وقد اعتبر القرشي (2013) أن استخدام مختلف الفنيات السلوكية والعلاج السلوكي شكلا من أشكال العلاج يهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد لجعل حياته وحياة المحيطين

به أكثر إيجابية وفاعلية. فالطفل عندما يقوم بسلوك معين فيتقنه ويكافئ عليه، فإنه يميل إلى تكراره. كما أنّ الأساليب السلوكية كالتحفيز، والتعزيز، والتدعيم والإثابة تكون فعالة ومؤثرة في تحسين وزيادة مختلف المهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا.

انطلاقا مما سبق وبناء على ما تقدّم فإن مشكلة الدراسة الحالية يمكن تلخيصها في شكل تساؤل رئيسي هو :

❖ هل للبرنامج التدريبي السلوكي المقترح والمطبق أثر (فعالية) في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم؟
كما يمكن صياغة التساؤلات الفرعية التالية :

❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس القبلي ؟
❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية ؟
❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الضابطة ؟
❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس البعدي ؟

2. أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

✓ إعداد وتنفيذ برنامج سلوكي لتدريب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بغية تنمية ما لديهم من مهارات والتأكد من فعاليته. وذلك باستخدام فنيات سلوكية مختلفة منها: التعزيز، النمذجة، التكرار، التلقين، الاقتصاد الرمزي.

✓ تحديد أكثر الطرق والأساليب التي تساعد على تنمية مختلف المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

3. أهمية الدراسة :

تتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال عدة منطلقات يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

○ تتلخص هذه الأهمية في الهدف الأساسي للدراسة الحالية والمتمثل في إعداد وتنفيذ برنامج سلوكي لتدريب الأطفال المعاقين عقليا بغية تنمية ما لديهم من مهارات والتأكد من فاعليته، حيث أن نتائج هذه الدراسة قد تفيد في تحديد مدى الاستفادة من هذا البرنامج لتحقيق نمو أفضل للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في مجال المهارات الحياتية المعنية بالدراسة الحالية (مهارة الاستقلالية، الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية ومهارة العمل الجماعي) وكذا التحصيل الدراسي لتيسير حياة هؤلاء الأطفال ومحاولة دمجهم في المجتمع.

○ تحتل مشكلة البحث الحالي مكانة خاصة في نظر الباحثة كونها نابعة من خبرتها الشخصية، وذلك من خلال زيارتها للعديد من المراكز المعدة لاستقبال فئة المعاقين عقليا في بعض ولايات الشرق الجزائري (باتنة، سطيف، برج بوعريج، مسيلة) كونها تمثل الحدود المكانية في دراسة الماجستير الموسومة بـ: " دور برامج المراكز الطبية التربوية ومراكز التعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة "، حيث لاحظت الباحثة أن المعاقين عقليا عموما وفئة القابلين للتعلم بصفة خاصة يعانون نقصا واضحا في المهارات الحياتية المختلفة، وكذا التحصيل الدراسي وهذا من خلال تفاعلهم مع المحيطين بهم بالإضافة على شكاوى أغلب المربين الذين يقومون برعايتهم حول الصعوبات التي تواجههم في كيفية التعامل مع هذه الفئة، نظرا لقلة البرامج التعليمية والتأهيلية المعتمدة في هذه المراكز.

- الحاجة الملحة إلى اكتساب مختلف المهارات الحياتية، وأيضا المهارات الأكاديمية المتمثلة في تحسين التحصيل الدراسي لجميع الأفراد سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لإعطاء الفرصة للفرد أن يعيش حياته بشكل أحسن. هذه الحاجة التي أصبحت أكثر إلحاحا في هذا العصر بالنظر لما يتسم به من الكمّ المعرفي والمعلوماتي الهائل وكذا التطورات التكنولوجية المطردة والمتلاحقة في شتى المجالات، والتي يُشترط لمواجهتها التسلح بتوسيع المعارف وتنمية المهارات والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، الأمر الذي يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتعامل بفعالية وإيجابية مع هذه الظروف والتغيرات، وذلك من خلال تدريبهم وتحضيرهم واستعدادهم لذلك.
- التصدي للمشكلات المختلفة، سواء كانت سلوكية أو انفعالية أو غيرها، التي يعاني منها المعاقون عقليا القابلون للتعلم دون عزلهم عن أقرانهم من الأطفال العاديين وباقي أفراد المجتمع، ومساعدة هذه الفئة على الاعتماد على نفسها وتأهيل قدراتها على التفاعل والمشاركة مع الغير بشكل فعال في بناء المجتمع.
- إمكانية وضع نتائج هذه الدراسة موضع التطبيق داخل المراكز النفسية البيداغوجية الخاصة باستقبال فئة المعاقين عقليا وكذا مساعدة المربين والمربيات في اختيار أفضل الطرق والأساليب التي تساعد على تنمية مختلف المهارات والتحصيل الدراسي لدى هاته الفئة من فئات المجتمع.

4. الدراسات السابقة :

1.4 عرض الدراسات السابقة :

إن كلّ بحث في حقيقة الأمر لا يبدأ من فراغ، بل هو امتدادا للبحوث الأخرى التي سبقته بحيث يكمل اللاحق منها السابق، يثمن إيجابياته ويتفادى سلبياته ويضيف إليه ما قد ينقص. فالبحث العلمي بطبيعته التراكمية، يُبين أن أي باحث أو مختص في أي مجال من مجالات العلم من خلال بحثه لا يدعي بأنّه يكتب آخر كلمة في العلم، ولكنّه يختمه بأفاق

بحثية وتساؤلات جديدة تحتاج إلى إجابات. لذلك فإنّ البحوث والدراسات السابقة تشكل مصدرا في غاية الأهمية للباحث، حيث تُعدّ بمثابة الركيزة الأساسية التي يبني عليها الباحث دراسته ويعمق بها مهمته، ويوسع بها اطلاعه على الجهود البحثية المبذولة في مشكلة البحث وكذا الخلفيات النظرية لها.

في هذا الجزء من البحث، نقوم بعرض مجموعة من الدراسات القريبة من موضوع بحثنا وذات الصلة بمتغيراته في محاولة منّا للوقوف على الخطوات المتبعة في دراسة هذه المتغيرات والأدوات المستعملة والنتائج التي تمّ التوصل إليها بغية الإفادة في دعم الدراسة الحالية وتحليل نتائجها وضبط الأساليب الإحصائية والأدوات المستخدمة في القياس، كما يمكن الاستعانة ببعض المراجع العلمية لإثراء الجانب النظري للدراسة الحالية. وعليه يمكن القول أنّ الدراسات السابقة تمثل حجر الزاوية الذي يركز عليه أي بحث من البحوث. فيما يلي أهم الدراسات السابقة التي تمّ اعتمادها في الدراسة الحالية والتي قدّرت الباحثة بأنّ لها صلة بموضوع البحث الحالي :

دراسة هناء رمضان عبد العزيز (2015) الموسومة بـ: "أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلات للتعليم في دولة قطر". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة، وقامت الباحثة بتطبيقه على عينة من التلميذات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلات للتعليم بمدرسة الريان الإعدادية للبنات بقطر، وقد تم انتقاء أفراد العينة على مرحلتين: في الأولى تمّ اختيار عشر تلميذات من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة القابلات للتعليم من تلميذات الصف الثاني من المرحلة المتوسطة، تراوحت أعمارهنّ الزمنية بين (13-14) سنة، وليس لديهنّ إعاقات أخرى. وفي المرحلة الثانية تمّ تطبيق مقياس المهارات الحياتية، والمكافئة بين أفراد العينة في العمر الزمني، ونسبة الذكاء. بعد ذلك تمّ تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من (5) تلميذات تم

تطبيق البرنامج التدريبي عليهن، ومجموعة ضابطة تتكون هي الأخرى من (5) تلميذات لم يتلقوا البرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد العينة التجريبية. اتسمت عينة الدراسة بما يلي: الأعمار الزمنية تراوحت بين (13-14) سنة، ونسبة الذكاء بين (55-75). بعد تطبيق مقياس المهارات الحياتية، وجلسات البرنامج التدريبي القائمة على الألعاب التعليمية، واختبار الذكاء، تمّت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار ويلكسون، واختبار مان وتني وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على بعض المهارات الحياتية (مهارات التواصل، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التفكير) لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب الأطفال في المجموعة الضابطة ومتوسطات رتب الأطفال في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة منى توكّل السيد (2015) الموسومة بـ: " أثر برنامج تدريبي باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في المرحلة المتوسطة في محافظة الزلفي". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التواصل ومهارات التعامل مع الآخرين، لدى عينة من طالبات ذوات الإعاقة وتعد هذه الدراسة من الدراسات التي اعتمدت على المنهج شبه التجريبي بتطبيق مقياس لمهارات التواصل ومهارات التعامل مع الآخرين على عينة الدراسة بشكل قبلي وبعدي. وقد تكوّنت عينة الدراسة من تلميذات معاقات إعاقة عقلية بسيطة قابلات للتعلم حيث تراوحت أعمارهنّ بين (13-19) سنة.

لتحقيق أهداف البرنامج تم استخدام أداتين: مقياس المهارات الحياتية وبرنامج تدريبي (من إعداد أ. هناء رمضان عبد العزيز). تكوّن هذا البرنامج من (11) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (45) دقيقة، وقد استغرق تطبيق البرنامج حوالي أربع أسابيع، وكانت عبارة عن جلسات جماعية لتنمية مهارة التعامل مع الآخرين ومهارات التواصل. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطالبات على مقياس المهارات الحياتية القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، مما يدلّ أن هناك أثر في استخدام الألعاب التعليمية في تعليم هذه المهارات الحياتية لدى عينة الدراسة.

دراسة سحر خير الله عبد الفتاح (2010) الموسومة بـ : " فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم. هدفت هذه الدراسة الى الوقوف على فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية بأبعادها (المهارات المعرفية الأكاديمية، المهارات الانفعالية، ومهارات الوعي الاجتماعي ومهارة القدرة على حل المشكلات) لدى عينة مقدرة بـ: 7 اطفال معاقين عقليا ممن تتراوح نسبة ذكائهم 50-70 وأعمارهم ما بين 12-15 سنة من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية ببها. استخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستمارة تقييم المتابعة وإعداد برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية والذي يتكون من جزئين يطبقان بشكل متوازي: الجزء الاول خاص بفئة المعاقين عقليا، والجزء الثاني خاص بأمهات هؤلاء الأطفال. ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) وقيمة Z لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات لأفراد عينة الدراسة وذلك للتأكد من صحة الفروض. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي :

- يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الاجتماعية الدرجة الكلية وبالأبعاد الاربعة بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

▪ وكذا لا توجد فرق دال احصائيا بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج ومضي شهر لمجموعة أفراد عينة الدراسة في مقياس الكفاءة الاجتماعية في ابعاده الاربعة وعلى جل ابعاده (سحر خير الله، 2010).

دراسة سامية عبد الرحيم وآخرون (2009) تحت عنوان : "فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم". هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج السلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي وهي المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم في التربية الخاصة للإعاقة العقلية باللاذقية المتمثلة (بالتمييز، الفهم، التواصل اللغوي، التعبير اللفظي). تكوّنت عينة الدراسة من مجموعتين، تجريبية وضابطة، تضمّ كلّ مجموعة (10) أفراد من معهد التنمية الفكرية في محافظة اللاذقية تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنة، ونسبة ذكائهم ما بين (50-75) درجة. استخدمت الباحثة أدوات البحث التالية : اختبار رسم رجل لجود أنف هاريس، تقنين أحمد فراج وآخرون (2004)، مقياس السلوك التكيفي أعدّه باللغة الإنجليزية ريتسموند وهيكلنتر (1980)، وترجمه للغة العربية عبد العزيز السيد الشخصي 1992. استعملت الدراسة استمارة البيانات الأولية عند الطفل، واستبيان تقدير مستوى المربيات لمستوى المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم من إعداد الباحثة، وكذا برنامج تدريبي مصمم لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم المكوّن من (22) جلسة تدريبية قامت الباحثة بإعدادها وتوصلت إلى النتائج التالية:

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) قبل تطبيق البرنامج.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ودرجات أفراد نفس المجموعة في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي، والقياس التتابعي في مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية)، وهذا ما يدل على نجاح البرنامج في تحسين مستوى مهارات السلوك التكيفي (المهارات اللغوية) لدى أفراد المجموعة التجريبية والحفاظ على هذا التحسن بمرور الزمن.
- دراسة عبد الكريم غادة قصي مصطفى (2009) بعنوان: " أثر البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم".** حُدِّثت مشكلة البحث في وجود قصور في المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، حيث هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات الحياتية للتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم وتحديد أهم المهارات اللازمة لهذه الفئة، وبناء برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم والتعرف على أثره في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لهذه الفئة. شملت عينة البحث (20) تلميذا من التلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي (مدرسة الغد المشرق بقنا)، حيث أن العينة كانت متكافئة ومتجانسة من حيث المستوى العقلي على حساب مقياس الذكاء " ستانفورد بينيه ". وقد تم تطبيق أدوات القياس التالية: (اختبار التحصيل، اختبار المواقف، وبطاقة الملاحظة) على عينة البحث قبل دراسة البرنامج المقترح وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار قبلًا ثم تصحيحه

وفق مفتاح التصحيح المعد مسبقاً. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبُعدي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي.

- أشارت إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعوقين عقلياً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى (0,01) بين متوسطات درجات المجموعة البحث في اختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي.

- أشارت إلى فعالية البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسة الاجتماعية لتنمية التحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقلياً القابلين للتعلم.

دراسة القحطاني علي سعد سالم آل جبار (2009) والموسومة بـ: "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة". هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج حاسوب مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة والذين يدرسون بالبرامج الملحقة بالمدارس العادية في المملكة العربية السعودية. اشتملت عينة البحث على مجموعتين متماثلتين من مدرسة الدمج هما : المجموعة التجريبية للتلاميذ بمدرسة (سعيد بن زيد) البالغ عددهم (9) تلاميذ والمجموعة الضابطة للتلاميذ بمدرسة (الحارث بن هيثام) البالغ عددهم (9) تلاميذ. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة موضوع البحث لصالح التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة لتعرضهم للبرنامج الحاسوبي.

■ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبارات الخاصة بمهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية (القحطاني، 2009).

دراسة فاييزة إبراهيم (2009) بعنوان: " فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التغيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين ذوي الإعاقة العقلية ". هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج علاج سلوكي، والتحقق من مدى فعاليته في تحقيق الهدف الذي وضع لأجله. تكوّنت عينة الدراسة من (10) أطفال ممّن يعانون من التوحّد المتواجدون بمراكز ومؤسسات رعاية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالمدينة المنورة، وقد تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تكوّنت من (5) أطفال تمّ تطبيق البرنامج عليهم، ومجموعة ضابطة تكوّنت من (5) أطفال أيضا. بالإضافة إلى البرنامج السلوكي، فقد استخدمت الدراسة الوسائل والأدوات التالية : مقياس الطفل التوحدي، قائمة تقييم أعراض اضطراب التوحّد، مقياس جوارد للذكاء، قائمة المظاهر الانفعالية للطفل التوحدي، استمارة ملاحظة سلوك الطفل التوحدي وكذا استمارة دراسة الحالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (غير العاديين). وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج السلوكي المقترح أظهر فعالية واضحة في تنمية التعبيرات الانفعالية التي تضمّنها البرنامج (سعيد، حزين) وكذلك تنمية مهارة رعاية الذات، ومهارات التفاعل الاجتماعي والانفعالي والحركي (فايزة إبراهيم، 2009، ص-ص. 1-56).

دراسة المريخي عبد الله صالح مخلف (2008) الموسومة بـ : " فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية ". هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مدى فاعلية برنامج مُعدّ لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية. وقد كانت عيّنة الدراسة مشكلة من (20) طفلا من ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في مرحلة التعليم الأساسي، بمدرسة

الشيخ عبد اللطيف الابتدائية للتربية الفكرية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة ضابطة تألفت من (10) أطفال ومجموعة تجريبية تألفت من (10) أطفال. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس رسم الرجل (جودانوف هاريس) لقياس الذكاء، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي المصوّر كما يتمثل في مقياس المسؤولية الاجتماعية، كما قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي لمقياس السلوك التكيفي لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في القياس البعدي لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي في اتجاه القياس البعدي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس السلوك التكيفي.
- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي. (المريخي، 2005. ص- ص 20-58).

دراسة عوني معين شاهين (2004) بعنوان: "فاعلية برنامج تعليمي للأطفال ذوي متلازمة داون على خصائصهم السلوكية"، والتي هدفت إلى التعرف على الخصائص السلوكية للأطفال ذوي متلازمة داون في عينة أردنية مكونة من (60) فردا في مجال المهارات اللغوية والعديدية والقراءة والكتابة ومهارات التكيف الاجتماعي، واختلاف هذه الخصائص باختلاف متغيرات درجة الإعاقة العقلية (بسيطة، متوسطة) والجنس (ذكر، أنثى) والعمر (6-8) سنوات و(9-11) سنة و(12-14) سنة. كما هدفت هذه الدراسة إلى

البحث عن أثر برنامج أكاديمي فردي في تطوير بعض المهارات الأكاديمية الأساسية لدى الأطفال ذوي متلازمة داون (15) في الفئة العمرية ما بين (6-14) سنة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول المتعلق بالخصائص السلوكية لحالات متلازمة داون تم تطبيق الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد بنيه للذكاء ومقياس التكيف الاجتماعي ومقياس المهارات العددية واللغوية، ومهارات القراءة والكتابة للمعوقين عقليا، واستخدام تحليل التباين لدراسة أثر المستويات العمرية في أداء أفراد عينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى ما يلي :

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء فئتي العمر (12-14) سنة و(6-8) سنوات في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة لصالح الفئات العمرية الأكبر سنا.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة لصالح فئة الإعاقة العقلية البسيطة.
- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء فئتي الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة لصالح فئة الإعاقة العقلية البسيطة.
- ❖ تفوق أداء الذكور على الإناث في مجالات القراءة والكتابة والمهارات العددية وتفوق أداء الإناث في مجالات المهارات اللغوية والتكيف الاجتماعي.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما فاعلية برنامج تعليمي لحالات متلازمة داون في عينة أردنية؟ وقد تم قياس مستوى الأداء القاعدي لأفراد العينة التجريبية المتكونة من (15) فردا على مقياس المهارات العددية واللغوية والقراءة والكتابة، فقد تم وضع (10) خطط تعليمية فردية للأهداف السلوكية المشتقة من فقرات تلك المقاييس لما يتناسب مع حاجات

كل طالب على نحو فردي، وتم توثيق نسب التعلم بيانيا لكل طالب على كل هدف تعليمي وذلك من خلال التقييم المستمر في أثناء جلسات التعليم حيث تم تشخيص تقدم الطالب في تعلم المهارة في نهاية كل جلسة تعليمية. في نهاية مرحلة التعليم للمهارة وبعد 5 أسابيع تم تقييم الطالب مرة أخرى، حيث استخرجت نسب الاحتفاظ بالتعلم للأهداف التعليمية السلوكية لكل طالب. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التعليمي الفردي، حيث تم تحقيق حوالي 70% من الأهداف التعليمية بنسبة 10%، كما أظهر تقييم المتابعة استمرارية الاحتفاظ بغالبية المهارات التي تم التدريب عليها، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات التربوية والبحثية (الروسان، 2014، ص-ص. 80-81).

دراسة الحميضي أحمد، بن علي بن عبد الله (2004) الموسومة بـ: "فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة". اعتمدت هذه الدراسة على نوعين من التصاميم التجريبية : التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (ضابطة وتجريبية) مع القياس القبلي والبعدي، والتصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (16) طفلا تتراوح أعمارهم من (8-13) سنة وهم من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم الذين تراوحت درجات ذكائهم ما بين 55 إلى 70 المنتظمين في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة اسعد ابن زارة الابتدائية بمدينة الرياض، حيث تم اختيارهم بطريقة عمدية. استخدم الباحث مقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة (من إعداد صالح هارون، 1992)، بالإضافة إلى اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) واختبار مان ويتني كأساليب إحصائية. البرنامج السلوكي الذي أعده الباحث، قائم على الفينات السلوكية التالية : التعزيز الاجتماعي، النمذجة، لعب الدور. وكانت أهم النتائج المتوصل لها:

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.

■ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم (الضابطة) بعد تطبيق البرنامج السلوكي.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، الضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية (الحمضي أحمد، 2004).

دراسة إبراهيم أحمد عبد الغني وعلي عبد الله علي مسافر (2003) بعنوان: "فعالية فنية الاقتصاد الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية"، والتي هدفت إلى إعداد برنامج قائم على فنية الاقتصاد الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيا، والمقسمين إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة. تكوّنت المجموعة التجريبية من (23) تلميذا من التلاميذ الراسبين في مادة اللغة الإنجليزية في الاختبار التقويمي للشهر الأول (اختبار شهر أكتوبر 2003)، وكان متوسط درجاتهم في هذا الاختبار (4.2) بانحراف معياري قدره (1.35)، أمّا المجموعة الضابطة فقد تكوّنت من (22) تلميذا من التلاميذ الراسبين في نفس الاختبار، وكان متوسط درجاتهم في نفس الاختبار (3.7) بانحراف معياري قدره (1.76). قام الباحثان بإعداد واستخدام اختبار التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية، وقد تكوّن البرنامج من (40) جلسة، مدة كل جلسة (45) دقيقة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

■ عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي في الاتجاه الأفضل.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه الأفضل.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتابعي لصالح القياس التتابعي في الاتجاه الأفضل.
- الاقتصاد الرمزي أكثر فعالية وكفاءة مع الأطفال والأفراد ذوي المستويات المنخفضة من النضج والكفاءة (إبراهيم أحمد وعلى مسافر، 2003، ص-ص. 323-357).

دراسة ناجي محمد قاسم وفاطمة فوزي عبد الرحمن (2002) بعنوان : "فاعلية برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم". هدفت الدراسة إلى وضع برنامج ترويجي والتعرف على تأثيره في بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، والمتمثلة في عينة قوامها (30) طفلا وطفلة حُدِّدَت نسبة ذكاءهم بين (50-70) درجة، وتراوح عمرهم الزمني بين (11-14) سنة وعمرهم العقلي بين (5-9) سنوات. كما استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تمثلت في : استبانة تحديد المهارات الحياتية، والتي اشتملت على مهارات: (رعاية الذات، المهارات الاجتماعية، الاقتصادية، المعرفية لغوية) وكذا استبانة تحديد المهارات النفسية، واستبانة ثالثة لتحديد القدرات الحركية، بالإضافة إلى البرنامج الترويجي. أشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى : أن للبرنامج الترويجي المقترح تأثيرا إيجابيا على تحسن بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية قيد البحث (ناجي محمد وفاطمة فوزي، 2002. ص-ص. 1-60).

دراسة سحر فهمي (2002) بعنوان: " أثر أنشطة التربية الفنية على عملية الانتباه والتحصيل الدراسي لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم." هدف البحث إلى دراسة أثر أنشطة التربية الفنية في تنشيط عملية الانتباه من خلال ممارسة الطفل لهذه الأنشطة كعلاج لضعف التركيز والتشتت لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وأثرها في زيادة قدراتهم على التحصيل والتعلم بزيادة تركيزهم. تكوّنت العينة من (20) طفلا وطفلة من الأطفال المعاقين بمدرسة التربية الفكرية بالنيل، بالصف الأول الابتدائي، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (8-9) سنوات مقسمين إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بالتساوي من حيث العدد ومن حيث جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية، وكذا عدم وجود إعاقات جسدية أخرى. استخدم البحث اختبار قياس الانتباه، ومجموعة اختبارات التحصيل الدراسي، كما تمّ استخدام المنهج التجريبي. أشارت نتائج الدراسة إلى تحقيق أهداف برنامج (هيا بنا نلعب ونبدع ونتعلّم) المقترح لتنمية الانتباه والتحصيل الدراسي.

دراسة أميرة طه بخش (2000) بعنوان: " فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم." هدفت هذه الدراسة إلى تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لهذه الفئة من خلال تصميم وتطبيق برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المختلفة (اجتماعية، رياضية، ثقافية، فنية). لذلك تمّ إلى جانب هذا البرنامج استخدام مقياس ستانفورد بنيه للذكاء (من إعداد عبد السلام ومليكة 1988)، ومقياس تقدير المستوى الاقتصادي-الاجتماعي للأسرة من إعداد الباحثة (1988)، ومقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (من إعداد صالح هارون، 1992). ضمّت عينة الدراسة (40) طفلة من الإناث المعاقات عقليا القابلات للتعلم من معهد التربية الفكرية للبنات بجدة، حيث تمّ تقسيمهنّ إلى مجموعتين بالتساوي، إحداها تجريبية والأخرى ضابطة، وتمت مجانستهما في المتغيرات التالية : العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاقتصادي-الاجتماعي، والمهارات

الاجتماعية، كما تمّ إجراء ثلاثة قياسات مختلفة للمهارات الاجتماعية هي : القياس القبلي، القياس البعدي و القياس التتبعي. وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

- أن البرنامج المستخدم له فاعلية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة،
- وجود فروق دالة عند (0.01) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية،
- وجود فروق دالة عند (0.01) بين القياس القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي،
- عدم وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية بالنسبة للمجموعة الضابطة.
- أما بالنسبة للقياس التبعي فلم توجد فروق دالة بينه وبين القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

2.4 تعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استقراء واستعراض الدراسات السابقة التي تمّ الاطلاع عليها في نتائجها وأهدافها ومختلف الأساليب الإحصائية والأدوات المستخدمة فيها وعينة الدراسة وكذا المنهج المستعمل، والبرامج المعتمدة، يمكن تحديد مجموعة من الاستنتاجات على النحو التالي:

أ) بالنسبة للأهداف :

❖ أنّ بعض الدراسات هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج محدّدة تمّ إعدادها وأخرى مقترحة مثل دراسة هناء رمضان (2015) باعتمادها على برنامج قائم على الألعاب التعليمية لتنمية مهارة التواصل، مهارة التعامل مع الآخرين، ومهارة التفكير لتلميذات ذوات الإعاقة العقلية القابلين للتعليم. ومنها التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض الاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي مثل دراسة غادة قصي (2009).

❖ أما بعض الدراسات فقد هدفت إلى تحديد فعالية برامج معتمدة في تنمية بعض المهارات الفرعية للمهارات الحياتية. ومنها من هدفت لمعرفة فعالية بعض البرامج السلوكية مثل دراسة عبد الله مسافر (2003) في استخدامها لفنية الاقتصاد الرمزي في خفض التأخر الدراسي، ودراسة سامية عبد الرحيم (2009) في برنامجها السلوكي القائم على مجموعة من الفنيات السلوكية منها: لعب الدور والنمذجة. أما دراسة المريخي (2008) فقد استخدم فنية لعب الدور والتكرار لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكذا دراسة الحمضي (2004) باستخدامها برنامج سلوكي. ومنها من هدفت لمعرفة فعالية برنامج إرشادي مكوّن من جزئين : جزء خاص بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وجزء خاص بالأمهات مثل دراسة سحر عبد الفتاح (2010).

❖ أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى معرفة فعالية البرنامج السلوكي الذي تم إعداده من طرف الباحثة، والذي تعتمد فيه على مجموعة من الفنيات السلوكية منها: التعزيز، النمذجة، التلقين، التكرار والاقتصاد الرمزي، في تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم.

ب) بالنسبة للمنهج :

❖ اعتمدت معظم الدراسات المعروضة على المنهج التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية وذلك لمناسبته لموضوع هذا النوع الدراسات، ومنها دراسة هناء عبد العزيز (2015)، دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، دراسة أميرة طه (2001)، ودراسة منى توكل السيد (2015). ومن هذه الدراسات من استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع القياس القبلي والبعدي مثل دراسة غادة قصي (2009)، دراسة ناجي محمد وفوزي عبد الرحمان (2002) ودراسة المريخي (2008)، وبعض الدراسات زاجت بين استخدام المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة والمنهج التجريبي للمجموعتين مثل دراسة الحمضي (2004). أما دراسة عوني شاهين (2004) فقد جمعت بين المنهج الوصفي والشبه

التجريبي قبلي بعدي للمجموعة الواحدة، ومن هذه الدراسات أيضا التي استخدمت فيها منهج شبه تجريبي مثل دراسة سحر خير الله (2010)، ودراسة الحميضي (2004)، دراسة عوني شاهين (2004)، ودراسة غادة قصي (2009).

❖ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين ضابطة وتجريبية، مع القياس القبلي والبعدي. حيث أدخلت الباحثة المتغير المستقل المتمثل في البرنامج السلوكي ومحاولة معرفة تأثيره على المتغيرين التابعين والمتمثلين في المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وذلك بعد المجانسة في العدد لعينة البحث 5 في المجموعة التجريبية، و5 أطفال في المجموعة الضابطة، وكانت المجموعتين متكافئتين في العمر الزمني، المستوى المعيشي، الذكاء، درجة المهارات الحياتية، درجة التحصيل الدراسي.

ج) بالنسبة لعينة الدراسة :

❖ بالنسبة لعينات الدراسة المعتمدة في الدراسات السابقة نجد أن معظمها كانت من فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم (إعاقة عقلية بدرجة بسيطة) بدون إعاقات أخرى، إلا في دراسة عبد الإله أحمد (2009) التي شملت العينة فيها مجموعة من الأطفال التوحديين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ودراسة عبد الله مسافر (2003) التي كانت عينة الدراسة فيها مجموعة من التلاميذ العاديين ممن لديهم تأخر دراسي ورسوب في مادة الإنجليزية وكذا دراسة عوني شاهين (2004) حيث كانت العينة من الأطفال من ذوي متلازمة داون. كما تنوّعت عينات الدراسات بين الذكور والاناث، إلا في دراسة رمضان عبد العزيز (2015) والتي كانت تقتصر على التلميذات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة، ودراسة اميرة طه بخش (2000) والتي تضمنت 40 طفلة من الاناث المعاقات عقليا القابلين للتعلم، أما بالنسبة لحجم العينة ولعدد أفراد العينات فقد تفاوتت واختلفت من دراسة لأخرى، وكذا الشأن بالنسبة لطرق اختيار، حيث نجد في دراسة عبد الله علي

مسافر (2003) أنّ العينة تكونت من (23) تلميذا في المجموعة التجريبية و(22) في المجموعة الضابطة، في حين نجد أنّ العينة في دراسة المريخي (2008) كانت متكوّنة من (10) أفراد في المجموعة الضابطة و(10) أفراد في المجموعة التجريبية، و20 تلميذا في العينة التجريبية بالنسبة لدراسة غادة قصي (2009)، 20 طفلا في دراسة سامية عبد الرحيم(2009)، 10 مجموعة ضابطة و10 مجموعة تجريبية، ودراسة أميرة بخش(2000) تكونت العينة من 20 طفلا في المجموعة التجريبية و20 في المجموعة الضابطة، أما في دراسة الحميضي (2004) فقد تكونت من 16 طفلا 8 في المجموعة الضابطة و8 في المجموعة التجريبية، كما نجد أنّ دراسة هناء رمضان (2015)، استخدمت عينة مكوّنة من (10) أفراد : (5) في المجموعة الضابطة و(5) في المجموعة التجريبية.

❖ هذا الاختلاف جعل الباحثة تميل إلى تنويع عينة الدراسة بين الذكور والإناث واستعمال أقل عدد ممكن من الأفراد عكس الحجم الذي اعتمدته جل الدراسات، حتى يتسنى لها التعامل بشكل أفضل معهم وتوفر أحسن الظروف لتطبيق البرنامج السلوكي، مع اعطاء الفرصة لكل طفل للمتابعة وأداء المهارات المختلفة، وقد اعتمدت كذلك الباحثة على حجم عينة الدراسة الحالية وذلك انطلاقا من خصائص فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

❖ كما أنّ أغلب الدراسات المذكورة تمت المكافئة بين المجموعات في العمر الزمني، الذكاء، المستوى الاقتصادي والاجتماعي، ودرجة المهارات المعنية بالدراسة، وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية ما مختلف الدراسات.

د) بالنسبة لأساليب المعالجة الإحصائية:

❖ بالنسبة للمعالجة الإحصائية نجد أنّ جل هذه الدراسات استخدمت: اختبار ويلكوكسون، واختبار مان ويتني، وقيمة (Z) لحساب دلالة الفروق الحسابية بين متوسطات أفراد

عينات الدراسة، باستثناء دراسة عوني شاهين (2004) التي استخدمت تحليل التباين لدراسة أثر المستويات العمرية في أداء أفراد عينة الدراسة في مجالات التكيف الاجتماعي والمهارات العددية واللغوية ومهارات القراءة والكتابة، وأثر متغير درجة الإعاقة العقلية على مستوى الأداء. كما تمّ استخدام اختبارات العينات المستقلة لدراسة أثر متغير الجنس في مستوى الأداء. أما فيما يخص تقدير الذكاء، فقد تنوّعت المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة مثل مقياس جوارد للذكاء الذي استخدمته الباحثة فايّزة إبراهيم (2009)، ومقياس ستانفورد بنيه للذكاء (من إعداد عبد السلام ومليكة 1988) في دراسة طه بخش (2000) ودراسة غادة قصي (2009)، واستخدام مقياس رسم الرجل (الجودانوف هاريس) لقياس الذكاء في كل من دراسة المريخي (2008)، دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، ودراسة منى توكل السيد (2015). أما بالنسبة للدراسة الحالية، فقد تمّ اعتماد مقياس رسم الرجل (الجودانوف هاريس) وذلك لعدم توفر المقاييس المذكورة سابقاً في المراكز المعنية بالدراسة.

هـ) بالنسبة لعدد الجلسات التدريبية ومدتها :

من خلال الاطلاع على مختلف البرامج التي تم اعتمادها وإعدادها في الدراسات السابقة، نستنتج أنّه تباينت في عدد الجلسات فمنها من اعتمد 40 جلسة ومدة كل جلسة 45 دقيقة مثل ما جاء في دراسة عبد الله مسافر (2003)، ومنها من اعتمد 22 جلسة ومدة كل جلسة 60 دقيقة مثل ما جاء في دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، ومنها من اعتمد (11) جلسة تدريبية مدة كل جلسة (45) دقيقة كدراسة منى توكل السيد (2015)، ومنها من اعتمد 20 جلسة مدة كل جلسة 40 دقيقة مثل ما جاء في دراسة الحميضي (2004).

و) بالنسبة لنتائج الدراسات :

❖ أظهرت جل النتائج التي تحصلت عليها الدراسات السابقة المعتمدة في هذه الدراسة، إلى وجود فعالية لمختلف البرامج المقترحة : برامج تعليمية مثل دراسة عوني شاهين

(2004) ودراسة القحطاني (2009)، برامج سلوكية مثل دراسة أحمد الحميضي (2004)، دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، دراسة منى توكل السيد (2015)، دراسة فايزة إبراهيم (2009) ودراسة عبد الله مسافر (2003)، برامج إرشادية مثل دراسة سحر خير الله (2010)، وبرامج قائمة على الاستراتيجيات المختلفة والمقترحة في تنمية المهارات الحياتية مثل استراتيجية التعلم النشط كدراسة غادة قصي (2008)، دراسة محمد قاسم وفوزي عبد الرحمان (2002)، دراسة هناء رمضان (2015). حيث كان للبرامج المقترحة التدريبية والإرشادية من خلال ما تضمنته من فنيات سلوكية مختلفة، وأنشطة متعددة أثر فعال في تنمية مختلف المهارات، وتحسينها لدى فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم. كما أنها أوضحت أهمية استخدام مختلف الفنيات السلوكية كالتعزيز، ولعب الدور، والنمذجة في تنمية مختلف السلوكيات الإيجابية وتحسين من مستوى التحصيل الدراسي.

❖ أوصت جميع الدراسات بضرورة الاهتمام بتنمية مختلف المهارات الحياتية والمهارات الأكاديمية منها: (مهارات التواصل، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة التفكير، مهارات انفعالية، مهارات الوعي الاجتماعي، مهارات التكيف الاجتماعي، مهارة القدرة على حل المشكلات، مهارات معرفية أكاديمية، المهارات اللغوية، العدديّة، القراءة، مهارة رعاية الذات، المهارات الاجتماعية، والمهارات الاقتصادية المعرفية اللغوية) لدى عينات الدراسة وخصوصا فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم. كما أوصت في مجملها بضرورة تقديم برامج تتناسب مع الخصائص والحاجات النمائية لكل الأطفال كل حسب المرحلة والفئة التي ينتمي إليها.

❖ خلّصت هذه الدراسات إلى أنّ فعالية البرامج المقترحة والتدريبية والإرشادية المستخدمة، كانت من خلال ما تضمنته من أنشطة متعددة كان لها أثر فعال في تنمية مختلف المهارات، وتحسينها لدى فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، كما أنّ البرامج السلوكية

بفنياتها المختلفة (لعِب الدور، التعزيز، النمذجة، التلقين، وتكرار) أسهمت بقدر كبير في حدوث السلوك التكيفي مثل ما جاء في دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، دراسة المريخي (2008)، دراسة منى توكل السيد (2015)، دراسة عبد الله مسافر (2003) في حياتهم إلى جانب زيادة نشاطهم التعاوني، وهو ما أسهم في انخراطهم في الحياة المجتمعية مع بقية أفراد المجتمع. كما أدت إلى انخفاض في معدل حدوث السلوكيات غير المرغوب فيها، وزيادة في درجة تفاعلاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية، والمشاركة الفعالة في المجتمع، كلٌّ من شأنه أن يساعد المعاق عقليا على التواصل مع من حوله، وإتقان مهنة معينة تُحقِّق له الاستقلال المادي والعيش بطريقة مستقلة معتمداً على نفسه، محققاً في الوقت ذاته التوافق الذاتي الاجتماعي والمهني، حتى لا يشعر أنه عالة على غيره، وأنه لا قيمة له.

3.4 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جملة من النقاط نوجزها فيما يلي:

➡ التعمق في فهم مشكلة الدراسة وصياغتها وإعداد أسئلتها وفرضياتها، وفي إعداد أدوات الدراسة وإجراءاتها ومعالجتها الإحصائية.

➡ بناء جانب من الإطار النظري وانتقاء بعض المراجع ذات الصلة بموضوع البحث.

➡ ترسيخ أهمية رعاية وتعليم وتأهيل المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وخاصة ما تعلّق بتنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من الأطفال بما يحقق لهم قدراً كافياً من التوافق الاجتماعي في المجتمع الذي يدرسون فيه أو المجتمع الذي يعيشون فيه.

➡ توسيع الاطلاع على بعض البرامج السلوكية والفنيات السلوكية الأكثر فعالية في تعديل سلوكيات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، والتعرف على أحدث الطرق المستخدمة

في إعداد وتصميم وتنفيذ البرامج السلوكية التدريبية، وقد تمت الاستعانة ببعضها في الدراسة الحالية.

➡ تحديد واختيار الأنشطة المعتمدة في جلسات البرنامج المقترح في هذه الدراسة والمحبة والمفضلة لدى هذه الفئة، مما ساهم في تنوع وتعدد هذه الأنشطة (اجتماعية، رياضية، ثقافية، فنية وترويحية، ...).

➡ كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد عدد جلسات البرنامج السلوكي، ومدة كل جلسة وكذا مختلف الفنيات السلوكية الانسب والاكثر فعالية مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

➡ تحديد مجال اختيار المهارات الحياتية التي اعتمدتها مثل: محور الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مهارة الاستقلالية والمهارات الأكاديمية المتمثلة في التحصيل الدراسي.

4.4 نقاط تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة يمكن تلخيصه في النقاط التالية:

♦ الجمع بين تنمية الجانب المهاري عن طريق تنمية مجموعة من المهارات الحياتية (الاستقلالية، الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) للمعاق عقليا وتنمية الجانب الأكاديمي لديه عن طريق تحسين التحصيل الدراسي لأهميتهما بالنسبة لأي شخص سواء كان من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة.

♦ أن المهارات الحياتية المعتمدة في الدراسة الحالية مهمة لجميع أفراد المجتمع، سواء العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يزيد من درجة مشاركتهم الفعالة في المجتمع من خلال اكتسابها والتي تساعد المعاق عقليا على التواصل مع المجتمع حوله، وعلى إتقان مهنة معينة تحقق له الاستقلال المادي والعيش بطريقة مستقلة

معتمدا على نفسه ومحققا لذاته وذلك للوصول الى التوافق الذاتي والاجتماعي والمهني، حتى لا يشعر أنه يعيش حالة على المجتمع وأنه مهمش لا قيمة له.

♦ استخدام الفنية السلوكية الفعالة مع المعاقين عقليا ألا وهي فنية الاقتصاد الرمزي، حيث لم يتم استخدام هذه الفنية إلا في دراسة عبد الله مسافر (2003) مع فئة العاديين المتأخرين دراسيا في اللغة الإنجليزية رفقة فنية التعزيز، النمذجة، التلقين مع التكرار.

♦ عدد أفراد عينة الدراسة محدود (10) معاقين عقليا (المجموعة التجريبية (5) والمجموعة الضابطة (5)) وذلك حتى يتسنى لهم المشاركة الفعالة في جميع الأنشطة المبرمجة، والتدريب على مختلف المهارات وذلك مقارنة مع أغلب الدراسات التي اعتمدت عددا كبيرا نسبيا من أفراد العينات دون مرافق مع الباحث، خاصة وأن هذه الفئة تتميز بجملة من الخصائص والتي تحتاج معها متابعة عن كثب وحضور دائم للباحث ومتابعة فردية لكل طفل.

5. فرضيات الدراسة :

للإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية وبعد دراسة وتمحيص الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية، والإطار النظري تم اقتراح حلول مؤقتة لها والتي تمت صياغتها في الفرضيات التالية:

1.5 الفرضية الأولى : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس القبلي " .

2.5 الفرضية الثانية : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل لدى أفراد العينة التجريبية ".

3.5 الفرضية الثالثة : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل لدى أفراد العينة الضابطة ".

4.5 الفرضية الرابعة : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس البعدي ".

5.5 الفرضية الرئيسية : للبرنامج التدريبي السلوكي أثر كبير (فعالية) في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

6. مصطلحات الدراسة والمفاهيم الأساسية المرتبطة بها :

تستعمل الدراسة الحالية جملة من المصطلحات والمفاهيم التي تحتاج إلى شيء من الإيضاح والتبسيط لإزالة الغموض ورفع اللبس وتوضيح الرؤية، كما تحتاج إلى تحديد وضبط وتدقيق من أجل الحصول على طابع العلمية المطلوبة لإضفاء صفة البحث العلمي على النتائج التي يتسنى الوصول إليها. لذلك سنحاول فيما يلي توضيح بعض المصطلحات التي وردت في هذه الدراسة وتبيان معانيها المختلفة :

1.6 فعالية : (Efficiency)

❖ **اصطلاحا :** هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة لمعايير محددة مسبقا (بدوي،

1980، ص. 144).

❖ **إجرائيا :** هو الأثر المرغوب الذي يحدثه البرنامج السلوكي التدريبي المبني على القواعد المستمدة من المدرسة السلوكية المقترح لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

2.6 برنامج : (Program)

❖ **لغة :** جاء في المعجم الوسيط : " البرامج ومفردها برنامج وهو عبارة عن الخطة المرسومة لإنجاز عمل معين مثل: برنامج الدرس " (الوسيط، 2004، ص. 52).
أما في معجم مصطلحات التربية والتعليم : " فيقصد بالبرنامج جميع الدروس في أحد حقول الدراسة التي تنظم معا لتحقيق أهداف عامة واحدة أو تسير في اتجاه واحد (بدوي، 1980، ص. 205).

كما يعرف البرنامج بأنه : " مجموعة من العناصر المخططة والمتكاملة، والمتفاعلة مع بعضها البعض الموجهة لعدد من الأفراد لتحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة " (الحمضي، 2004، ص. 65).

❖ **إجرائيا :** هو جميع الأنشطة التعليمية والممارسات والألعاب، التي يقوم بها الطفل تحت توجيه وإشراف المعلم أو المربي، في غرفة الصف أو في خارجها بهدف إشباع حاجات الأطفال وتحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج (العناني، 2001، ص. 17).

3.6 برنامج سلوكي : (Behavioral Program)

❖ **اصطلاحا :** عرفت كرم الدين (1999) البرنامج السلوكي بأنه : " مجموعة الخبرات التي يتلقاها الأفراد بطريقة معروفة ومحددة بهدف اكسابهم معلومات أو مهارات أو اتجاهات في جانب محدد من جوانب سلوكهم " (سامية عبد الرحيم وآخرون، 2009، ص. 96).

❖ **إجرائيا :** هو عبارة عن برنامج تم إعداده من طرف الباحثة، مبني على القواعد العلمية المستمدة من المدرسة السلوكية، ويشتمل على (22) جلسة تدريبية سلوكية، واستخدام جداول التعزيز، وفنية الاقتصاد الرمزي في حجرة الدراسة من طرف المربية المساعدة. تتضمن الجلسات مجموعة من الأنشطة (التعليمية، والتوجيهية، والفنية، والترفيهية) و مجموعة من الخبرات المخطط لها سلفا وذلك وفق إجراءات محددة ، يطبق على الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم المقدر عددهم 5 أطفال ممن لديهم نقص في المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، بغية تنميتها لديهم والمتمثلة (مهارة الاستقلالية، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي ومهارة الاتصال والتواصل) وكذا لتنمية التحصيل الدراسي (مهارة القراءة، الكتابة، الحساب) بحسب ما تسمح به إمكاناتهم وقدراتهم من خلال فنيات سلوكية متعددة (التعزيز، التلقين، النمذجة، التكرار والاقتصاد الرمزي).

4.6 التحصيل الدراسي: (*Academic achievement*)

❖ **لغة :** هو الحاصل من كل شيء، وحصيل الشيء أي حصل حصولا والتحصيل تمييز ما حصل، وحصل الشيء، تجمّع وثبت (ابن منظور، 1990، ص. 153).

كما عرّفه بدوي بأنه: " بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة والذي يُحدّد عن طريق اختبارات التحصيل المقنّنة أو بواسطة تقديرات المعلّمين أو الاثنين معًا (بدوي، 1980، ص. 65).

أمّا العيسوي وآخرون فقد عرّف التحصيل الدراسي بأنه: " إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد، ويمثل قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى استطاعته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجربها المدرسة مثل

الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية" (العيسوي وآخرون. 2006. ص. 11).

❖ **إجرائيا :** هو كلّ ما يكتسبه الطفل المعاق عقليا القابل للتعليم من جراء استخدام الجلسات السلوكية التدريبية، وجداول التعزيز وفنية الاقتصاد الرمزي داخل حجرة الدراسة، والتحقق من مدى الاستفادة من البرنامج السلوكي في تنمية تحصيله الدراسي (قراءة، حساب، كتابة) بواسطة الدرجات التي تحصل عليها الطفل المعاق عقليا من خلال تقدير المربية المساعدة له في مهارة القراءة، مهارة الكتابة ومهارة الحساب عبر أداة التقدير المستخدمة في الدراسة الحالية وهي مقياس التحصيل الدراسي الذي تم اعداده من طرف الباحثة.

5.6 المهارة : (Skill)

❖ **لغة:** يرجع أصل المهارة إلى فعل مهر أي حذق، ومنه الإسم ماهر أي حاذق وبارع، وفلان ماهر في العلم إذا كان حاذقا فيه، عالما به متقنا له، ويرجع فعل مهر إلى نوع من أنواع الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة (ابن منظور، 1990، ص. 184).

❖ **اصطلاحا:** "هي نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمي، أو عقلي، عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة، وقد تكون حركية، يدوية، عقلية أو اجتماعية وفقا للجانب السائد في نمطها" (شوقي، 2000، ص. 238).

❖ **إجرائيا :** هي قدرة الفرد على أداء نشاط معين/أو نشاطات مختلفة قد تكون عقلية أو حركية أو انفعالية بحيث يتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية ويتم اكتساب كل هذه الصفات من خلال التدريب والممارسة والتكرار.

ومما سبق نستنتج أن المهارة قد تشتمل بشكل عام على عناصر أساسية هي : الأداء الأسهل، النمو كنتيجة لعملية التعليم، إحراز هدف أو غرض معين، وأخيرا الدقة والإتقان.

كما أن المهارة ليست مقتصرة على العمل المؤدى بشكل يدوي أو مهني فقط، بل إنها تشمل أيضا الكفاءة التي يمتلكها أي شخص في أي مجال، سواء كانت كفاءة عقلية، بدنية، أو اجتماعية.

6.6 المهارات الحياتية : (Life Skills)

1.6.6 تعريف منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)

تُعرف منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف) المهارات الحياتية: " بأنها المهارات التي تمكّن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادرا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية " (Unicef, 2005, p.2).

يشير هذا التعريف إلى تعدد متطلبات الحياة بإيجابياتها وسلبياتها، وحتى يتمكن الفرد من ذلك ويكتسب نوع من المرونة الفعلية ينبغي عليه التسلح بالمهارات الحياتية التي تجعله يتكيف على نحو إيجابي معها.

2.6.6 تعريف منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)

تُعرف منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتية بأنها: " القدرات المختلفة للقيام بسلوك تكفي وإيجابي يُمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات التالية: مهارة اتخاذ القرار، مهارة الاتصال الفعّال، مهارة وعي الذات، مهارة التعامل مع العواطف، ومهارة التعامل مع الضغوط " (Rhona et al., 1997, p. 2).

يُشير هذا التعريف إلى القدرات الظاهرة للعيان ويمكن تقديرها وتعني الممارسة الفعلية والتي تمكّن الفرد من التعامل بإيجابية مع متطلبات الحياة المتغيرة، كما يشير إلى تصنيف معين للمهارات الحياتية.

3.6.6 تعريفات أخرى :

عرّفت تغريد عمران المهارات الحياتية: "بأنّها تلك المهارات الأساسية التي لا غنى للفرد عنها ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية وإنّما من أجل مواصلة البقاء واستمرار التقدّم وتطوير أساليب معيشة الحياة في المجتمع" (عمران وآخرون، 2001، ص. 10). من خلال هذا التعريف يمكن أن نستنتج بأن المهارات الحياتية لا تؤدي إلى إشباع الحاجات الأساسية من أكل وشرب وأمن فقط، ولكن تمتد أيضا لتحقيق الذات ومواصلة البقاء والتقدم والتطوير الذاتي بما يتماشى مع تطوّر العصر الرّاهن وكذا تطوير أساليب مسانيرة الحياة اليومية.

أمّا (اللقاني وفارعة، 2001، ص. 215) فيرى: "بأنّ المهارات الحياتية هي أيّ عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدّات وأشخاص ومؤسسات، وهذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكّنًا من مهارات أساسية". نستشف من هذا التعريف أنّ المهارات الحياتية قد تكون اجتماعية للتفاعل مع الأشخاص والمؤسسات، ويدوية لحسن استخدام المعدّات والتفاعل مع الأشياء، كما يمكن أن تكون أيضا عقلية بالتفكير وحل المشكلات لتعاملات الإنسان مع الحياة اليومية وجميع هذه التفاعلات تتطلب من الفرد التمكن من المهارات الأساسية التي تتفرع عنها مهارات أخرى فرعية.

جاء أيضا في تعريف المهارات الحياتية بأنّها: "عبارة عن مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حلّ مشكلة أو مواجهة تحدّي أو إدخال تعديلات في مجالات حياته". (Jones, 1991, p. 13).

نلاحظ أنّ هذا التعريف أشار إلى مجموعة من الإجراءات التي من خلالها يتمّ اكتساب المهارة كالتدريب والممارسة إلى غاية التمكنّ منها والانتقال من مستوى متدني للأداء إلى مستوى أحسن ليكون التعديل في مجالات الحياة.

أمّا هيغنير فيعرّف المهارات الحياتية: "بأنّها مجموعة من المهارات المتصلة بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وما يتعلق بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق مجموعة من الأنشطة والتطبيقات العملية الهادفة إلى بناء شخصيته المتكاملة بما يمكّنه من تحمّل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه فردا صالحا" (Hegner, 1992, p. 25).

وقد عرّف (F. Leeuw & J. Vaessen, 2013, P. 12) المهارات الحياتية: "بأنها قدرة الفرد على الإدارة الشخصية والمهارات الاجتماعية اللازمة للوظيفة الملائمة، بشكل مستقل". كما عرّفها (K. Ueno & S. Nakagomi, 2015, P. 33) بأنها: "القدرة على إظهار سلوكيات توافقية وإيجابية، تساعد الفرد على التعامل بكفاءة مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية".

يمكن أن نستشف من خلال هذين التعريفين بعض خصائص المهارات الحياتية التي تختلف من مجتمع لآخر نتيجة لطبيعة كلّ مجتمع وعاداته وتقاليده. ذلك أنّ لكلّ مجتمع مهارات لازمة لمعايشة أفراده تختلف نوعيتها باختلاف المجتمع وفقا لنموه وتطوره وطبيعته. فقد نجد اتفاقا في بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة مثل: مهارات اتخاذ القرار، ومهارات حلّ المشكلات، كما قد نجد اختلافا في نوعية المهارات اللازمة لأفراد المجتمع الواحد نتيجة اختلاف الفترات الزمنية المتعاقبة.

4.6.6 تعليق على تعريفات المهارات الحياتية :

من خلال التعريفات السابقة، يمكن أن نستنتج عدم اتفاقها على تعريف محدد للمهارات الحياتية، إلا أن غالبيتها تركز على المتعلم والسعي لإعداده الإعداد الشامل الذي يهدف إلى التسلح وامتلاك مختلف المهارات الضرورية للحياة حتى يتمكن من التكيف مع مواقف الحياة المختلفة، والتعامل بنجاح معها والعيش بفعالية. فقد تناولت هذه التعريفات ما ينبغي أن يتقنه الفرد، حتى يتمكن من العيش بهمة عالية، سواء أكان ذلك على مستوى المهارات الاجتماعية من تعامل مع الآخرين، أو التواصل معهم، أو كان ذلك على مستوى المهارات العقلية من

تفكير، وقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، أو كانت مهارات تتعلق بربط المتعلم بالبيئة المحيطة به. كل ذلك يدلّ على السبب الذي يجعل العديد من الباحثين التربويين لديهم الاقتناع التّام بوجود الاهتمام بالمهارات الحياتية، من خلال المؤسسات التربوية والتدريبية في المجتمع لمسايرة الدول والمؤسسات العالمية المتقدمة في هذا المجال. كما نجد أن هذه التعريفات تتضمن عدة جوانب من أبرزها :

- ✓ أنّها مهمة وضرورية لحل مختلف المشكلات ومواجهة التحديات اليومية للفرد.
- ✓ أنّها قدرات متنوعة وتتضمن الجوانب النفسية والمادية والعقلية.
- ✓ أنّها تُمكن الفرد على التكيف بإيجابية وأن يعيش حياته بشكل أحسن خاصة في هذا العصر الذي يتّسم بالتطور التكنولوجي والكمّ المعرفي والمعلوماتي الهائل المذهل والمتلاحق.
- ✓ هي عبارة عن ممارسات فعلية مُرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد.

5.6.6 التعريف الإجرائي للمهارات الحياتية :

على ضوء ما سبق ذكره، تُعرّف الباحثة المهارات الحياتية أنّها تلك المهارات اللازمة للطفل المعاق عقليا القابل للتعلّم، في المرحلة العُمرية الممتدة ما بين (8 - 13) سنة وهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات الإيجابية والممارسات والمعارف المكتسبة بصورة مقصودة من خلال والأساليب المحددة والأنشطة المختارة والممارسات المختلفة تحت إشراف الباحثة والمربية المساعدة، وذلك باستخدام برنامج سلوكي تدريبي يعتمد على فنيات سلوكية مختلفة (كالتعزيز، التلقين، التكرار، النمذجة، والاقتصاد الرمزي) وذلك بغرض تنمية بعض المهارات الحياتية لديه والتي تمّ اعتمادها في الدراسة الحالية (مهارة الاستقلالية، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مهارة الاتصال والتواصل)، للتعامل مع المواقف الحياتية بإيجابية، وجعل هذه الفئة من الأطفال على درجة مقبولة من التكيف الإيجابي مع البيئة المحيطة والفاعلية في الاندماج في المجتمع.

كما يمكن تعريفها اجرائياً بأنها درجات المتحصل عليها من طرف الطفل المعاق عقلياً القابل للتعليم، بعد التعرض للبرنامج السلوكي التدريبي، من خلال تقدير من طرف المربية المساعدة بتطبيق مقياس تقدير المهارات الحياتية الذي تم إعداده من طرف الباحثة في الدراسة الحالية.

7.6 المعاقون عقلياً القابلون للتعلّم : (*Learnable Mentally Handicapped*)

1.7.6 مفهوم المعاقين عقلياً القابلين للتعلّم :

يُطلق هذا المصطلح على الأفراد المعاقين عقلياً الذين تتراوح نسبة ذكاءهم ما بين 55-75 درجة، وهم الذين يُمكن تعليمهم بعض المهارات الأكاديمية، والمهارات اللغوية، والاجتماعية، ويمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية غير أنّ عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين (كوافحة، عبد العزيز، 2003، ص. 62).

2.7.6 التعريف لإجرائي للمعاقين عقلياً القابلين للتعلّم :

تُعرف الباحثة المعاقين عقلياً من الناحية الإجرائية بأنهم الأطفال الملتحقون بالمركزين النفسي البيداغوجي بولاية مسيلة (1 و2)، والذين نسبة ذكاءهم بين (50-70) وفقاً لما تمّ الحصول عليه من سجلات الأطفال بالمركزين، ووفقاً لمقياس جودانوف هاريس للذكاء المستخدم في الدراسة الحالية وممن لديهم نقص في المهارات الحياتية وتدني ملحوظ في مستوى تحصيلهم الدراسي.

8.6 المراكز النفسية البيداغوجية : (*Psycho-Pedagogical Centers*)

1.8.6 مفهوم المراكز النفسية البيداغوجية :

يتضمن المرسوم رقم (80-59) المؤرخ في 8 مارس 1980 إحداث المراكز الطبية التربوية المختصة في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً وينظّم سيرها ويحدد أسماءها. تُعتبر هذه المراكز مؤسسات عمومية ذات طابع اجتماعي وثقافي وإداري، تتمتع بالشخصية المعنوية

والاستقلال المالي وموضوعة حاليا تحت وصاية وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة (الجريدة الرسمية، 1980، العدد 59).

المراكز الطبية التربوية (تُسمى أيضا المراكز النفسية البيداغوجية) هي عبارة عن مؤسسات تهتم بتنمية القدرات العقلية والجسمية للأطفال المعاقين عقليا من خلال برامج تربوية علاجية منظمة، وتوفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية لهم وتدريبهم على السلوك الاجتماعي التكيفي المقبول لمساعدتهم على التكيف والاندماج داخل المجتمع الذي يعيشون فيه. كما يعتبر المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين عقليا هيكلا تربويا يستقبل الأطفال ابتداء من سن (3) سنوات إلى غاية (18) سنة، حيث يعمل على مساعدة الطفل في اكتساب معلومات تربوية، ويقوم بتلقيه تعليميا يدويا وكذا تدريبه على الاستقلالية التي تسمح له بالاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية (وزارة التضامن والأسرة وقضايا المرأة، 2012).

2.8.6 التعريف الإجرائي للمراكز النفسية البيداغوجية :

يقصد في الدراسة الحالية بالمراكز النفسية البيداغوجية تلك المؤسسات التربوية التي يتلقى فيها المعاقون عقليا القابلين للتعلم رعايتهم وتعليمهم وفق خطة تعليمية مدروسة تحت إشراف المربين وإدارة فريق مختص في مجال التربية الخاصة والتي تمّ إنشاءها بناء على المرسوم التنفيذي المذكور سابقا والمخصصة لتعليم الأطفال المعاقين وتنظيمها وتسييرها.

خلاصة:

تمّ في هذا الفصل وضع الإطار العام للدراسة الحالية، انطلاقاً من تحديد إشكالياتها بطرح مجموعة من التساؤلات ومحاولة وضع الفرضيات المجيبة عنها إجابة مؤقتة، إلى إبراز أهميتها ووضع أهدافها، مروراً بعرض بعض الدراسات السابقة التي أمكن الاستفادة منها، والتعليق عليها فيما اتفقت عليه واختلفت فيه وكذا ما استفادت منه الدراسة الحالية وما يميزها عن باقي الدراسات السابقة، وصولاً إلى توضيح لمصطلحاتها ومفاهيمها الأساسية والتي تمثلت في : (المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، المهارات الحياتية، البرنامج السلوكي، المراكز النفسية البيداغوجية ومختلف المهارات المراد تنميتها في الدراسة الحالية)، وذلك رفعا للغموض واللبس التي يمكن أن يعتريها والتمكن من ضبطها أكثر. وختام ذلك كلّه كان بتحديد للتعريفات الإجرائية من طرف الباحثة لتلك المفاهيم التي تمّ اعتمادها في الدراسة الحالية. في الفصل الموالي سيتمّ التطرق إلى ماهية الإعاقة العقلية وما يتعلق بها من مفاهيم ومصطلحات.

الباب الأول

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول

الإعاقة الذهنية والقابلون للتعلم

الفصل الأول

الإعاقة الذهنية والقابلون للتعلم

تمهيد :

إن الإعاقة العقلية مشكلة ذات أبعاد وجوانب متعددة، فأبعاد الإعاقة العقلية هي قد تكون طبية، صحية، اجتماعية، تعليمية، أو نفسية، أو تأهيلية ومهنية. هذه الأبعاد لا يمكن الفصل بين بعضها البعض فهي متداخلة فيما بينها، كما أنها تعد ظاهرة تقع ضمن اهتمام العديد من المختصين في مجالات مختلفة كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والطب، وغيرها. الأمر الذي جعل من الصعوبة الاتفاق بين مختلف الأخصائيين على تعريف واحد وجامع للإعاقة العقلية، وكذا تشخيصها وحتى الاتفاق على تصنيف موحد للمعاقين عقليا.

وفي هذا الفصل سنتطرق لعرض ما توصل إليه المهتمون والباحثين في مختلف المجالات طبية، تربوية، اجتماعية... إلى ماهية الإعاقة العقلية من حيث طبيعتها، مسبباتها، أهم تصنيفاتها، وطرق الوقاية منها ومعرفة حاجيات هذه الفئة وأفضل السبل لرعاية الأشخاص المعاقين عقليا والمبادئ والأسس، مع الخصائص المختلفة لفئة المعقلين عقليا القابلين للتعلم وهي الفئة المستهدفة بالدراسة في الدراسة الحالية.

1. الإعاقة العقلية :

1.1 تعريف الإعاقة العقلية :

إن تعدد اختصاصات العاملين في مجال الإعاقة العقلية جعل من الصعب إيجاد تعريف موحد لدى جميع الأطراف والمهتمين في هذا المجال من رجال تربية، أطباء نفسانيين ومختصون في الصحة العقلية. حيث أنّ الإعاقة العقلية يعتبر حسب (العزة، 2001، ص. 23) حالة والتعريف الجامع المانع لهذه الحالة يجب أن يصف مظاهرها التي تنطبق على

كل حالات الإعاقة العقلية بأنواعها، درجاتها وعواملها وكذا أسبابها المتعددة. لذلك كان من المناسب استعراض أبرز التعريفات للإعاقة العقلية:

1.1.1 تعريف الجمعية الأمريكية :

من أكثر تعريفات الإعاقة العقلية شيوعاً واستخداماً هو التعريف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي وذلك حسب ما ذكره (قريشي، 2013، ص.162) : " أن الإعاقة العقلية تمثل نقص جوهري في الأداء الوظيفي الراهن، يتصف بأداء عقلي وظيفي دون المتوسط يكون متلازماً مع جوانب قصور في اثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل والعناية الشخصية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، والافادة من مصادر المجتمع، والتوجيه الذاتي والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية، وقضاء وقت الفراغ، ومهارات العمل والحياة المستقلة ويظهر ذلك قبل سن الثانية عشرة".

يشير هذا التعريف، والذي يعد من أكثر التعاريف انتشاراً في دول العالم، إلى أن هناك جانبان مهمان : الأول يتعلق بالوظيفة العقلية المعبر عنها بتدني في درجة الذكاء، والجانب الثاني يبين مهارات السلوك التكيفي والتي جمعت في تسع مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها.

2.1.1 تعريفات بعض الباحثين :

عرف ألفرد تريدي جولد (Alfred Frank Tredgold) الإعاقة العقلية على أنها : " حالة عدم اكتمال النمو العقلي بالدرجة التي تجعل الفرد غير قادر على التكيف مع البيئة كأقرانه الآخرين بحيث يحافظ على بقاءه، مستقلاً عن الإشراف والمراقبة والمساندة الخارجية " (أحمد الظاهر، 2008، ص. 66).

أمّا ادجار أرنولد دول (Edgar Arnold Doll) فيرى بأن الإعاقة العقلية هي : "حالة من عدم الكفاية الاجتماعية نتيجة لتوقف مستوى الأداء العقلي لأسباب وراثية أو بيئية". يشير

هذا التعريف إلى أن المعاقين عقليا يكونون لديهم نقص في الكفاية الاجتماعية وأقل من العاديين في الأداء العقلي، كما أن أسباب الإعاقة قد تكون وراثية، أو بيئية ويكون ذلك في سن مبكرة لدى الأطفال.

3.1.1 التعريف السيكمي :

من الناحية السيكمية تشير الإعاقة العقلية إلى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن المتوسط العام والذي يظهر في مرحلة النمو ويكون مرتبطا بخلل في واحدة أو أكثر من وظائف العقل التالية : النضج، القدرة على التعلم، التكيف الاجتماعي (خليفة وآخرون، 2006، ص. 97).

يعتمد هذا التعريف على نسبة الذكاء (*Intelligence Quotient "IQ"*) كمقياس لتعريف الإعاقة العقلية، حيث يعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75% معاقين عقليا على منحنى التوزيع الطبيعي، حيث يعتقد العلماء بأن اختبارات الذكاء تزودنا بمقدار كمي يمكن من خلاله التعرف على حالة الإعاقة العقلية والفكرية للفرد. للإشارة اعتبرت نسبة الذكاء 70% فما دون لسنوات عديدة مؤشراً ودليلاً على التمييز بين المعاقين عقليا (خير الله، 2013، ص-ص. 8-9).

4.1.1 التعريف الاجتماعي :

تعتمد التعريفات الاجتماعية على قدرة الفرد على التكيف مع البيئة الخارجية وقدرته على إنشاء علاقات اجتماعية فاعلة، حيث يعرف إدمار دول المعاق عقليا بأنه الشخص الذي تتوفر فيه الشروط التالية (عبيد، 2007، ص. 41) :

- عدم الكفاية الاجتماعية بالقدر الذي يجعل الفرد غير قادر على التكيف الاجتماعي، وعدم الكفاية المهنية.
- عدم القدرة على تدبير أموره الشخصية.

– أن الإعاقة العقلية قد بدأ منذ الولادة أو في سنوات العمر المبكرة، ويكون عند بلوغه مرحلة النضج.

– أن تكون أسباب الإعاقة إلى عوامل تكوينية أو وراثية أو نتيجة مرض عضوي.

5.1.1 التعريف الطبي :

يعتبر التعريف الطبي من أقدم التعريفات للإعاقة العقلية، والتي تعتمد على وصف سلوك المعاق عقليا وعلاقته بإصابة عضوية أو قصور في وظائف الجهاز العصبي المركزي، والمتصل بالأداء العقلي بطريقة أو بأخرى بحيث تكون الإصابة ذات درجة واضحة للتأثير على ذكاء الفرد (سيد سليمان، 2001، ص. 125).

6.1.1 التعريف التربوي :

تعرف الإعاقة العقلية تربوياً بأنه أداء عقلي أقل من المتوسط بدرجة دالة، يصاحبه قصور في السلوك التكيفي يؤثر على أداء الطفل التعليمي (برادلي وآخرون، 2001، ص. 67). إن التعريف التربوي بصفة عامة يعتمد على مدى القصور لدى الطفل في اكتساب مختلف مهارات التعلم (قراءة، كتابة، حساب)، والقائمة على التحليل، الفهم والتذكر والتركيب، والتي تبدو واضحة في قصور القدرة التحصيلية.

مما سبق ذكره من تعريفات مختلفة للإعاقة العقلية من طرف المختصين يتضح لنا، اختلاف الرؤى وتباينها وكذا اختلاف الخلفيات النظرية والتوجهات المهنية والعلمية لديهم، وكذا المحكات والمعايير التي اعتمد عليها في كل تعريف من التعاريف السابقة.

2.1 أسباب الإعاقة العقلية :

تشير الأبحاث أن معظم أسباب الإعاقة العقلية غير معروفة، حيث أكد كرووين وجريتمان وسيفان أن نسبة 66% من حالات الإعاقة العقلية التي درسوها كان سببها مجهولاً (الفرماوي والنساج، 2010، ص. 32).

كما ذكر بولو واي وآخرون (2010) أنه حتى منتصف القرن العشرين ما نسبته 10-15% فقط من حالات الإعاقة العقلية معروفة الأسباب، وبالرغم من أن التكنولوجيا المتمثلة في المشروع الجيني، ساهمت في الكشف عن الأسباب المؤدية عن حدوث الإعاقة العقلية لبعض الحالات، لكن بقي ما يقارب 85% من الأسباب غير معروفة (جروان وآخرون، 2013، ص. 63).

وبصفة عامة نجد أن الباحثون في مجال الصحة العقلية ذهبوا إلى تقسيم أسباب الإعاقة العقلية بصورة إجمالية وذلك لتسهيل التعرف عليها وتفسيرها حيث ذكروا بأن هناك أسباب وراثية، وأسباب مرتبطة بمراحل النمو (قبل الولادة، أثناء عملية الولادة، ما بعد الولادة، وأسباب مرتبطة بالعوامل البيئية).

1.2.1 أسباب وراثية :

من الأسباب الوراثية المؤدية للإعاقة العقلية حسب (فراج، 2002، ص. 33) ما يلي:

- عوامل جينية ناتجة عن تاريخ إعاقة عقلية لدى الآباء والأجداد.
- اختلاف وراثي في تكوين وشكل عدد الكروموسومات.
- عوامل وراثية فطرية مؤدية إلى خلل في التمثيل الغذائي وخاصة تمثيل البروتين.

2.2.1 أسباب مرتبطة بمراحل النمو :

أما أسباب الإعاقة العقلية المرتبطة بمراحل النمو، فمنها ما يكون قبل الولادة ومنها ما يكون أثناء عملية الولادة ومنها ما يكون بعد الولادة. فيما يخص الأسباب التي تكون قبل عملية الولادة، فقد لخص بعضها الباحثان (الفرماوي والنساج، 2010، ص. 32) على النحو التالي :

- عدم توافق عامل ريسوس (Rh Factor) بين الوالدين.
- تناول الكحول والمخدرات.

- مرض الأم الحامل بالحصبة الألمانية.
 - تعرض الأم للإشعاع.
 - عدم استعداد الأم للإنجاب وعدم ملائمة عمر الأم للحمل.
- وأضاف (أحمد الظاهر، 2008، ص. 82) إلى الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية قبل الولادة ما يلي :

- الولادة المبكرة جدا أو المتأخرة جدا.
- طول الحبل السري غير الطبيعي (أطول من المعتاد أو أقصر منه).
- انفصال المشيمة المبكر الذي قد يؤدي إلى انسداد عنق الرحم الذي يعرقل الولادة الطبيعية أو وصول كفاية من الأوكسجين للوليد.
- التوليد غير الصحي واستخدام أدوات صلبة غير معقمة.

أما ما يتعلق بأسباب الإعاقة العقلية التي تحدث أثناء عملية الولادة، كما يضيف أحمد الظاهر، كوضعية الجنين في الرحم، والتي قد تكون سببا مباشرا في التأثير على صعوبة الولادة، ومن ثم نقص الأوكسجين الذي قد يسبب تلفا في الخلايا الدماغية، مؤديا إلى تدني القدرة العقلية للطفل. كما تعد الأمراض المنقولة من الأم إلى الجنين، وانخفاض وزن الجنين الذي يعبر عنه أحيانا بعدم نضج الجنين من العوامل المساعدة على ظهور بوادر الإعاقة العقلية (جروان وآخرون، 2013، ص. 67).

أما أسباب الإعاقة العقلية التي تكون بعد عملية الولادة فتتمثل حسب (الفرماي والنساج، 2010، ص. 32) فيما يلي:

- تعرض الطفل للاهتزاز الشديد أو السقوط المفاجئ.
- ضعف الرعاية الصحية للطفل.
- تعرض الطفل لمواد مشوهة مثل النيكوتين والسموم والمخدرات والرصاص والزئبق.
- إصابة الطفل بأمراض (الحصبة، التهاب الدماغ، التهاب السحايا المخية).

3.2.1 أسباب مرتبطة بالعوامل البيئية :

أشارت الدراسة التي أجراها (الفراج، 2002، ص. 34) أن البيئات الفقيرة، والتي تعاني من تأخر كبير في المجال الثقافي وتفتقد إلى الأنشطة الذهنية المحفزة لذكاء الطفل في مراحل نموه الأولى، تعتبر مسؤولة عن نسبة عالية جداً من حالات الإعاقة العقلية البسيطة (80%) وخاصة عندما يصاحبها عدم توفر الغذاء الكامل والخدمات الصحية المطلوبة.

كما نجد أن الجمعية الأمريكية للتأخر العقلي تصنف أسباب التأخر العقلي، حسب ما جاء في (خالد عسل، 2012، ص. 45)، إلى ما يلي:

- العدوى والتسمم (مثل حالات العدوى قبل وبعد الميلاد).
- أمراض المخ الحادة (اضطرابات في نمو المخ).
- المؤثرات المجهولة قبل الولادة (مثل خلل في تكوين المخ).
- خلل في الكروموسومات (مثل لازمة داون).
- اضطرابات أثناء الولادة.
- نتائج الاضطرابات (مثل الشيزوفينيا أثناء الطفولة).
- المؤثرات البيئية (مثل العيوب النفسية).
- حالات أخرى مثل خلل في حواس معينة.

لقد أشارت الدراسة المسحية لماجد ترمساني الموسومة بـ: " الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة في الأردن "، والتي هدفت إلى التعرف إلى البيانات الوصفية التي تتعلق ببعض المتغيرات ذات العلاقة بالوقاية من الإعاقة من خلال متغيرات محددة تشمل : أسباب الإعاقة العقلية، والمصدر الذي كشف عن الإعاقة، وكذا العمر الذي اكتشفت فيه الإعاقة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية :

- ما أكثر أسباب الإعاقة العقلية في الأردن؟
- ما المرحلة العمرية التي تم فيها اكتشاف الإعاقة العقلية في الأردن؟

• من الذي يقوم بكشف عن حالات الإعاقة العقلية في الأردن؟

لتحقيق ذلك فقد تم تصميم أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن استبانة اشتملت على فقرات لها علاقة بأسئلة الدراسة الثلاثة، حيث طُبقت على عينة الدراسة (مجتمع الدراسة) والمؤلفة من (1550) معاقا عقليا. أشارت النتائج المتحصل عليها أن أكثر أسباب الإعاقة العقلية وفقا للتصنيف المعتمد في الاستبانة تعود إلى ثلاثة مراحل أساسية هي : قبل وأثناء وبعد الولادة، وأن أكثر الأسباب تحدث في مرحلة ما قبل الولادة، حيث شكلت ما نسبته 68.53% من أسباب الإعاقة العقلية، وتأتي بعدها مرحلة أثناء الولادة بنسبة 18.69% وأخيرا مرحلة ما بعد الولادة، حيث شكلت نسبة 12.78%. كما أشارت النتائج إلى أن 62.65% من حالات الإعاقة تم اكتشافها منذ الولادة وحتى السنة الثانية من العمر، وأن 20.97% يتم اكتشافها ما بين 2-4 سنوات، و9.29% يتم اكتشافها في سن 4-6 سنوات، وأن 5.22% في سن 6-8 سنوات، وأن 1.41% من سن 8-10 سنوات، وأن 0.45% من سن 10 سنوات فما فوق. أما فيما يخص المصدر الذي يقوم باكتشاف حالة الإعاقة فقد أشارت النتائج إلى أن 63.93% يتم من قبل الطبيب وأن 30.06% من قبل الأهل وأن 6% يتم اكتشافها من قبل المعلم (الروسان، 2014، ص. 50).

4.2.1 تعليق على أسباب الإعاقة العقلية :

ومن خلال العرض السابق لتصنيفات الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية والتي قد تكون مرتبطة بمراحل النمو المختلفة، أي قبل الولادة، عند الولادة، وبعد الولادة، وقد تكون وراثية أو مرتبطة بالبيئة الخارجية، نستنتج أن الأسباب الحقيقية للإعاقة العقلية كثيرة ومتنوعة، مما جعل عدد كبير من الحالات لم تحدد أسبابها بعد، وتبقى مجهولة بالنسبة للأخصائيين. كما يمكن أن نستنتج أن معرفة العوامل المسببة للإعاقة العقلية يعد أسلوبا فعالا للوقاية منها، والحد من خطورتها، ويبقى الشعار الدائم " الوقاية خير من العلاج ".

3.1 تشخيص الإعاقة العقلية :

اهتم جل العاملين في مجال الإعاقة العقلية بمشكلة التشخيص لهذه الحالة، لأن الحكم على الطفل بأنه معوق عقليا يؤثر تأثيرا كبيرا على مستقبله، وسيترتب على ذلك آثار نفسية اجتماعية وتربوية تمس المعوق وأسرته، بالإضافة إلى التأثير على مفهومه لذاته، كما أن هذا التشخيص سيحدد الفرص المتاحة أمامه في مجتمعه، ويحدد أسلوب الآخرين للتعامل معه وتوقعاتهم منه (الزعبي، 2006، ص. 136).

1.3.1 أهداف عملية التشخيص :

لقد حدّد جوزيف زوبن الأهداف المتوخاة من خلال عملية تشخيص حالة الإعاقة العقلية، وذلك حسب ما جاء في (القمش، 2011، ص. 45)، في مجموعة من النقاط هي :

- ✓ معرفة مواطن القوة والضعف في شخصية الفرد موضوع القياس.
 - ✓ اختيار العلاج (البرنامج التربوي) المناسب.
 - ✓ تحديد السلوك المطلوب تعديله عند الفرد.
 - ✓ البحث عن الطريقة المثلى أو الأسلوب الأكثر فاعلية في تعليم المعوق وتدريبه.
- أمّا (القريطي، 2005، ص. 209) فيرى أنّ عملية التشخيص والتقييم في مجال الإعاقة العقلية، ينبغي أن تحدّد مجموعة من الأهداف تسعى إلى تحقيقها والتي يمكن حصرها في النقاط التالية :

- ❖ إمكانية تحويل الطفل الى فصول خاصة بالمعاقين عقليا في مدارس العاديين او معاهد التربية الفكرية.
- ❖ الكشف عن إمكانيات الطفل واستعداداته الممكن استغلالها في التدريب والتوجيه المهني.
- ❖ تشخيص عيوب التعلم ورسم خطط تعليمية علاجية للحالة وتشخيص المشكلات السلوكية.

كما أكدّ (خليفة وآخرون، 2006، ص. 94) على وجوب الحرص وتوخي الدقة في تشخيص الإعاقة العقلية، لأن الخطأ في تشخيص حالة الطفل يمكن أن يغيّر مستقبل حياته، وقد وضعوا لذلك جدولاً حددوا فيه أبعاد تشخيص الإعاقة العقلية، والجدول التالي يشتمل على أهم أبعاد هذا التشخيص.

جدول رقم (1.1) : أبعاد تشخيص الإعاقة العقلية

البعد	التشخيص
نسبة الذكاء	وفيه يحدد نسبة ذكاء الطفل أقل من 75%.
النضج الاجتماعي	وفيه يتميز الطفل بعدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع غيره ومشاركة من معهم في علاقاتهم الاجتماعية.
ملاحظة سلوك الطفل	إن الأسلوب السليم يتطلب إيداع الطفل في إحدى مدارس التربية الفكرية لملاحظته عن قرب لمدة أسبوعين، وتسجيل جميع الملاحظات غير العادية والاستفسار عنه من الجميع خاصة الأبوين.
الاعتماد على أكثر من دليل للتأكد من تشخيص الإعاقة العقلية	• أقل من العاديين من الناحية الأكاديمية، • بدأ تأخره العقلي منذ الولادة في سن مبكرة، • يرجع تأخره العقلي لعوامل تكوينية، إما وراثية أو بيئية أو نفسية، أو اجتماعية، • حالة لا تقبل الشفاء.

2.3.1 محاور عملية التشخيص :

حتى تكون عملية التشخيص أكثر دقة لابد أن تتضمن حسب (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 80) المحاور التالية:

◀ التاريخ الصحي للطفل :

○ الحالة الصحية عند الولادة.

- الأمراض التي تعرض لها والمطاعيم التي تناولها.
- الأمراض التي تعرضت لها الأم أثناء الحمل.
- حالة الجنين أثناء الحمل.
- عمر الأم عند الحمل.

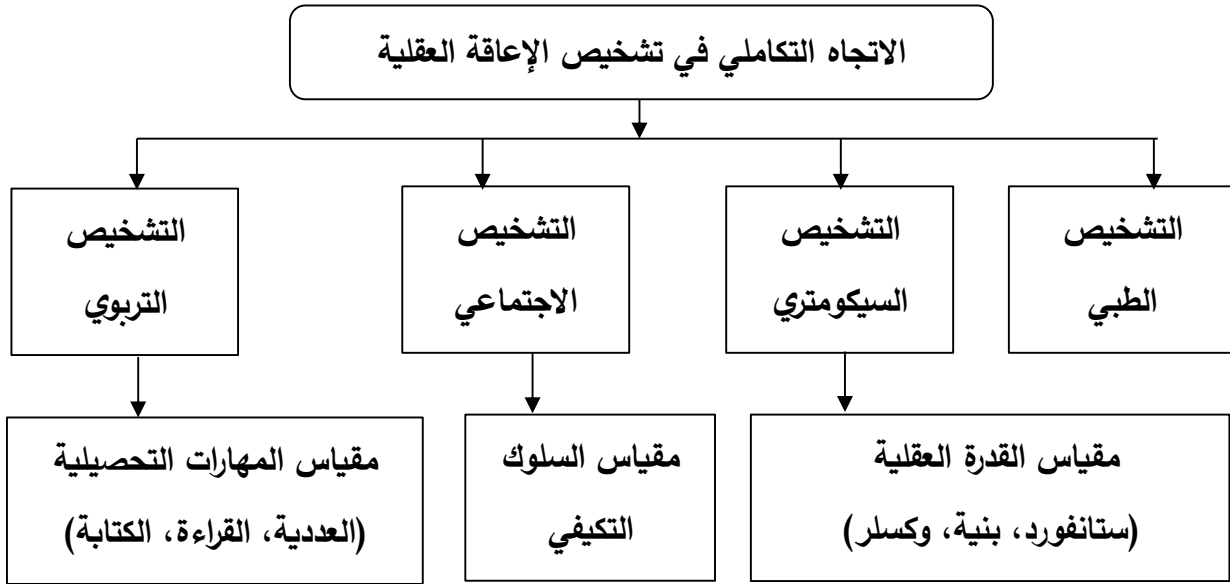
◀ التاريخ التطوري للطفل :

- تتبع جوانب النمو الحركي لدى الطفل.
- تقصى النمو اللغوي والاجتماعي للطفل.

◀ الوضع الاجتماعي للأسرة :

- ترتيب الطفل في الأسرة.
- المستوى التعليمي للوالدين.
- مستوى الرعاية الأسرية.
- المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة.
- الحوادث المهمة في الأسرة (كالطلاق، الوفاة، ...).
- التحصيل الأكاديمي للطفل في سن مبكرة.

كما نجد أن عملية التشخيص الصحيحة للمعاقين عقليا، هي عملية تنطوي على الخصائص الطبية، والعقلية، والاجتماعية، والتربوية، وهو ما يطلق عليه في مجال التربية الخاصة بالاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية (القمش، 2011، ص.47). يوضح الشكل الموالي عملية التشخيص التكاملي في للإعاقة العقلية.



شكل رقم (1.1): الاتجاه التكاملي في تشخيص الإعاقة العقلية (عبيد، 2000، ص.121)

3.3.1 تعليق على عملية التشخيص :

من خلال ما تم عرضه عن عملية تشخيص حالة الإعاقة العقلية، فإننا نستنتج أنه كلما كان التشخيص تشخيصاً تكاملياً متعدد الأبعاد يقوم به مجموعة من المختصين، وكلما كان الكشف مبكراً والتدخل في حينه، كان بالإمكان انقاذ الحالة وتقادي تطورها إلى الأسوأ. كما نستنتج أنه لا بد وأن تتعدد محطات عملية التشخيص، بالإضافة إلى دراسة حالة الطفل والتقييم الشامل لها وعدم الاعتماد على أسلوب واحد في التشخيص كاختبارات الذكاء، لأن هذه العملية مهمة ودقيقة في آن واحد في تقرير مصير الفرد والحكم على مستقبله الذي سيؤثر على جانبه النفسي، والاجتماعي، والتربوي والتعليمي، وقد يتعدى ذلك إلى الجانب الأسري. كما أن عملية التشخيص تعتبر عنصراً أساسياً في عملية تعليم الأطفال المعاقين عقلياً واختيار البرامج الملائمة لكل حالة وإصدار الأحكام عليهم وتوجيههم، وضرورة أن يكون هناك اتفاق على أن عملية تشخيص الإعاقة العقلية تحتاج إلى تشخيص من الجانب النفسي، والاجتماعي، والطبي، والتربوي.

4.1 تصنيف الإعاقة العقلية :

الإعاقة العقلية ليست نمطا واحدا، فأسبابها كثيرة ومتنوعة، كما أن المهتمين بهذه المشكلة هم من شرائح مختلفة ومجالات متعددة من أولياء، وأطباء، وأخصائيين اجتماعيين، وتربويين. وبالإضافة إلى وجود فروق فردية من حيث السمات العقلية، الانفعالية، السلوكية والاجتماعية، كل ذلك، جعل من الاتفاق على تصنيف واحد للمعاقين عقليا صعب المنال ولذلك وجدنا العديد من التصنيفات المختلفة للإعاقة العقلية مثل : التصنيفات التربوية، والتصنيفات الطبية، والتصنيفات السيكومترية، والتصنيفات الاجتماعية.

1.4.1 تصنيف منظمة الصحة العالمية :

يوضح الجدول التالي تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة العقلية حسب (عبيد، 2000، ص. 113).

جدول رقم (2.1) : تصنيف منظمة الصحة العالمية للإعاقة العقلية

نسبة الذكاء تتراوح ما بين	الفئة
75-50	تخلف عقلي بسيط (Mild Mental Retardation)
50-30	تخلف عقلي متوسط (Moderate Mental Retardation)
أقل من 30	تخلف عقلي شديد (Severe Mental Retardation)

2.4.1 التصنيف التربوي (تربية خاصة) :

اتجه الباحثون في علم النفس التربوي إلى محاولة وضع تصنيف خاص بهم، كما هو مبين حسب (خليفة وآخرون، 2006، ص. 99) في الجدول الموالي :

جدول رقم (3.1) : التصنيف التربوي (تربية خاصة) للإعاقة العقلية

نسبة الذكاء	الفئة	
90-75	<i>Slow Learner</i>	بطيء التعلم
75-50	<i>Educable Mentally Retarded (EMR)</i>	القابلون للتعلم
50-30	<i>Trainable Mentally Retarded (TMR)</i>	القابلون للتدريب
30 >	<i>Non-Trainable Mentally Retarded (NTMR)</i>	غير القابلين للتدريب

3.4.1 تصنيف الجمعية الأمريكية :

تعتمد الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي على نسبة الذكاء في تصنيف الإعاقة العقلية. فهي ترى أنه يمكن تقسيم المعاقين عقليا إلى أربعة فئات وذلك بالاعتماد على نتائج اختبارات الذكاء مثل: اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر، مثلما حدد ذلك (جروسمان، 1983، Grossman). هذه التقسيمات حسب ما جاء في (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 61) موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (4.1) : تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية

نسبة الذكاء	الفئة	
70-55	<i>Simple Mental Retardation</i>	التخلف العقلي البسيط
55-40	<i>Moderate Mental Retardation</i>	التخلف العقلي المتوسط
40-25	<i>Severe Mental Retardation</i>	التخلف العقلي الشديد
25 >	<i>Acute Mental Retardation</i>	التخلف العقلي الحاد

4.4.1 التصنيف الطبي :

يعتمد هذا التصنيف على الجانب الطبي وفق الأعراض الجسمية والخصائص الإكلينيكية المميزة لفئة المعاقين عقليا وأهم الأعراض التي تميز هذا التصنيف ما يلي :

❖ كبر حجم الجمجمة :

ترجع معظم أسباب هذه الحالة إلى عوامل وراثية غير معروفة، غير أن بعضها الآخر يرجع إلى عوامل قد تكون معروفة مثل تناول العقاقير، الأدوية، الكحول والتدخين، بالإضافة إلى الإشعاعات والتسمم أثناء فترة الحمل. تظهر أعراض هذه الحالة إلى كبر بين في محيط الجمجمة (من 5 إلى 10 سم)، مقارنة مع حجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين عند الولادة، وغالبا ما يكون شكل الرأس في هذه الحالة كبيرا جدًا (عبيد، 2000، ص. 41).

❖ الاستسقاء الدماغى (Hydrocéphalie) :

سميت هذه الحالة بهذا الاسم لوجود سائل النخاع الشوكي داخل أو خارج الدماغ، أي ما بين القشرة الدماغية والدماغ، أو خارج القشرة الدماغية. في هذه الحالة تعتمد الإعاقة على سرعة اكتشاف هذا السائل، فإن تم اكتشافه مبكرا يمكن سحبه بعملية جراحية، أما إذا تأخر اكتشافه فإنه يعرض الشخص للإصابة بالإعاقة العقلية لأنه لا يسمح بنمو المخ بشكل سليم (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 63).

❖ المنغولية :

يشير هذا المظهر إلى اضطراب في الكروموسوم 21، حيث يظهر زوج هذه الكروموسومات ثلاثيا لدى الجنين و يصبح عدد الكروموسومات 47 بدلا من 46. يتميز المنغوليون بخصائص جسمية مميزة كتسطح الوجه، وصغر حجم الأنف، مع كبر حجم الأذنين. أما الخصائص العقلية لهذه الفئة فتميز نوعين من الإعاقة العقلية : الإعاقة العقلية البسيطة والإعاقة العقلية المتوسطة (الزيودي، 2008، ص. 37).

❖ القماءة أو القصاع :

يتصف هؤلاء الأطفال بقصر القامة المفرط وضخامة الرأس، فطاسة الأنف وضخامة الشفتين وترهل الجلد. ومن العوامل المسببة للقماءة هو نقص هرمون الثيروكسين الذي تفرزه

الغدة الدرقية، حيث تتميز هذه الفئة من الأطفال بالخمول، والكسل، والحركة البطيئة والبلادة ولون الجلد المائل إلى الاصفرار مع كثرة التجاعيد (أحمد الظاهر، 2008، ص. 75).

❖ صغر حجم الدماغ :

ويرجع ذلك إلى عدم نمو المخ بدرجة كافية، مما يترتب عليه صغرا ملحوظا في حجم الرأس. تحدث هذه الحالات نتيجة لعوامل وراثية تؤدي إلى ضمور كبير في حجم الرأس مع ضمور تفاصيل الوجه، وظهور الرأس على شكل مخروطي كما تظهر الأذنان بحجم كبير. كما أن هذه الحالة قد تحدث نتيجة لعوامل مكتسبة لتعرض الأم خلال فترة الحمل للإشعاعات أو الإصابة بالحصبة الألمانية أو الزهري الوراثي، أو نتيجة لتعرضها أثناء الولادة لنزيف حاد، أو إصابة الطفل بعد ولادته بالالتهابات السحائية أو التسمم (القيطي، 2005، ص. 226).

5.1 أهداف ومبادئ رعاية المعاقين عقليا :

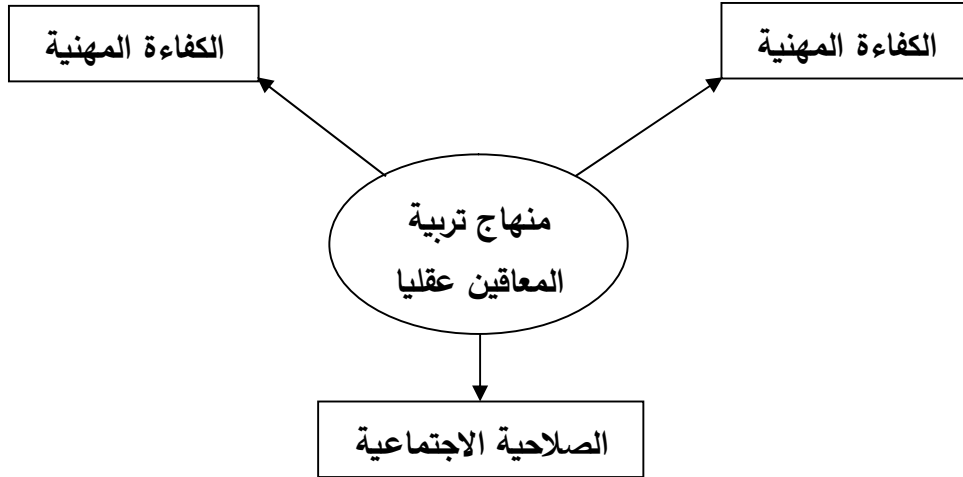
1.5.1 أهداف رعاية المعاقين عقليا :

ذكر (العزة، 2001، ص. 22) حسب ما جاء في (خالد عسل، 2012، ص. 51) عددا من الأهداف التي ترمي رعاية المعاقين عقليا إلى تحقيقها أهمها ما يلي:

- مساعدتهم على التكيف مع الآخرين عن طريق تعليمهم بعض المهارات الاجتماعية.
- مساعدتهم على تحقيق الاستقرار العاطفي في البيت والمدرسة والاعتماد على أنفسهم.
- مساعدتهم على استغلال أوقات فراغهم في أنشطة ترفيهية تدخل عليهم السرور.
- تعليمهم الحد الأدنى من المبادئ الأساسية للمواد الأساسية.
- مساعدتهم على الالتحاق بالعمل وتقديم الفرص التدريبية لهم وإعادة تأهيلهم.

من جهة ثانية، يمكن القول بأنّ منهاج تربية الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية يركز على ثلاث أهداف عامة رئيسية أجمالها (الإمام والجوالدة، 2010، ص. 49) فيما يلي:

- الكفاءة المهنية.
- الصلاحية الاجتماعية.
- الصلاحية الشخصية.



شكل رقم (2.1) : أهداف منهاج تربية الأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية (الإمام والجوالدة، 2010، ص. 49).

نستخلص مما ذكر سابقا أن أهداف رعاية المعاقين عقليا، تركز في مجملها على أهداف واضحة ترمي إلى تحقيق النمو والتوافق على الصعيد الشخصي، وذلك من خلال إكسابهم مجموعة من المهارات الأساسية المهمة للحياة اليومية كالمهارات الأكاديمية، ومهارات الاستقلالية، ومهارات استغلال أوقات الفراغ والتوجيه الذاتي، ومهارة تقدير الذات، ومهارة الضبط والمرونة. كما نجد أنها ترمي إلى الوصول إلى التوافق النفسي والاجتماعي من خلال إكساب هذه الفئة مجموعة من المهارات الاجتماعية (كالمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) والتي من خلالها يتسنى للفرد المعاق عقليا التفاعل الإيجابي مع من حوله، كما تهدف إلى الوصول به إلى التوافق المهني، وذلك من خلال تدريبه على عمل مناسب له حسب قدراته واستعداداته حتى لا يبقى عالة على المجتمع.

2.5.1 مبادئ رعاية المعاقين عقليا :

من أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها رعاية المعاقين عقليا، والتي ذكرها (العزة، 2001، ص. 126) ما يلي:

- الملاحظة المستمرة والتقويم المتواصل للتعرف على مدى تقدم الطفل.
 - تحديد الأهداف التعليمية واختيارها بدقة على أساس مبادئ النمو.
 - التعزيز الفوري للسلوكيات التعليمية المناسبة.
 - الانتقال تدريجيا من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا وفق قدرات الطفل.
 - تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارة المطلوبة، ومقارنة أدائه السابق بأدائه الحالي.
 - إثارة الانتباه وذلك بتنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعليم.
- أما (خالد عسل، 2012، ص. 54) فقد ذكر مجموعة أخرى من المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند رعاية المعاقين عقليا نجلها في النقاط التالية :
- تقديم المهام التعليمية على نحو متسلسل.
 - يتعلم معظم الأطفال المعاقين عقليا الحقائق على أفضل وجه من خلال التكرار والترديد.
 - إثراء البيئة التعليمية بالأنشطة المثيرة لاهتمام الطفل وطرق العمل وأساليبه.
 - من الضروري تنظيم وتنسيق برامج لتعزيز المهارات المرتبطة بالتعلم.
 - توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لجميع الأنشطة التعليمية لمساعدة الطفل على أن يتعلم التمييز بين الاستجابات.

6.1 الأسس العامة لتعليم وتدريب المعاقين عقليا :

لتعليم وتدريب المعاقين عقليا بطريقة سليمة ومناسبة، يمكن الاستفادة من البحوث التي أجريت على الخصائص السلوكية للمعاقين عقليا، من خلال استخراج التطبيقات الملائمة

التي يمكن استخدامها مع الفئة من أجل تدريبهم والتعامل معهم ومن أهم هذه الأسس حسب (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 73) ما يلي:

- يجب أن تكون العمليات اللفظية واضحة وبسيطة، ويتم إعادتها من وقت لآخر.
- ترتيب المادة في المواقف التعليمية المنظمة من المادي الحسي إلى المجرد ومن المؤلف إلى المجهول.
- تقديم المادة على أجزاء مرتبة وعدم الانتقال من الجزء إلى الجزء الذي يليه إلا بعد التأكد من إتقانه.
- التنوع في المواقف والخبرات المتصلة بالتعلم.
- استخدام المواد التعليمية المتنوعة والخبرات المختلفة ومحاولة استخدام أكثر من حاسة واحدة بقدر الإمكان.
- التركيز على التدريب والإعادة والتكرار في تعلم وأداء الأعمال.

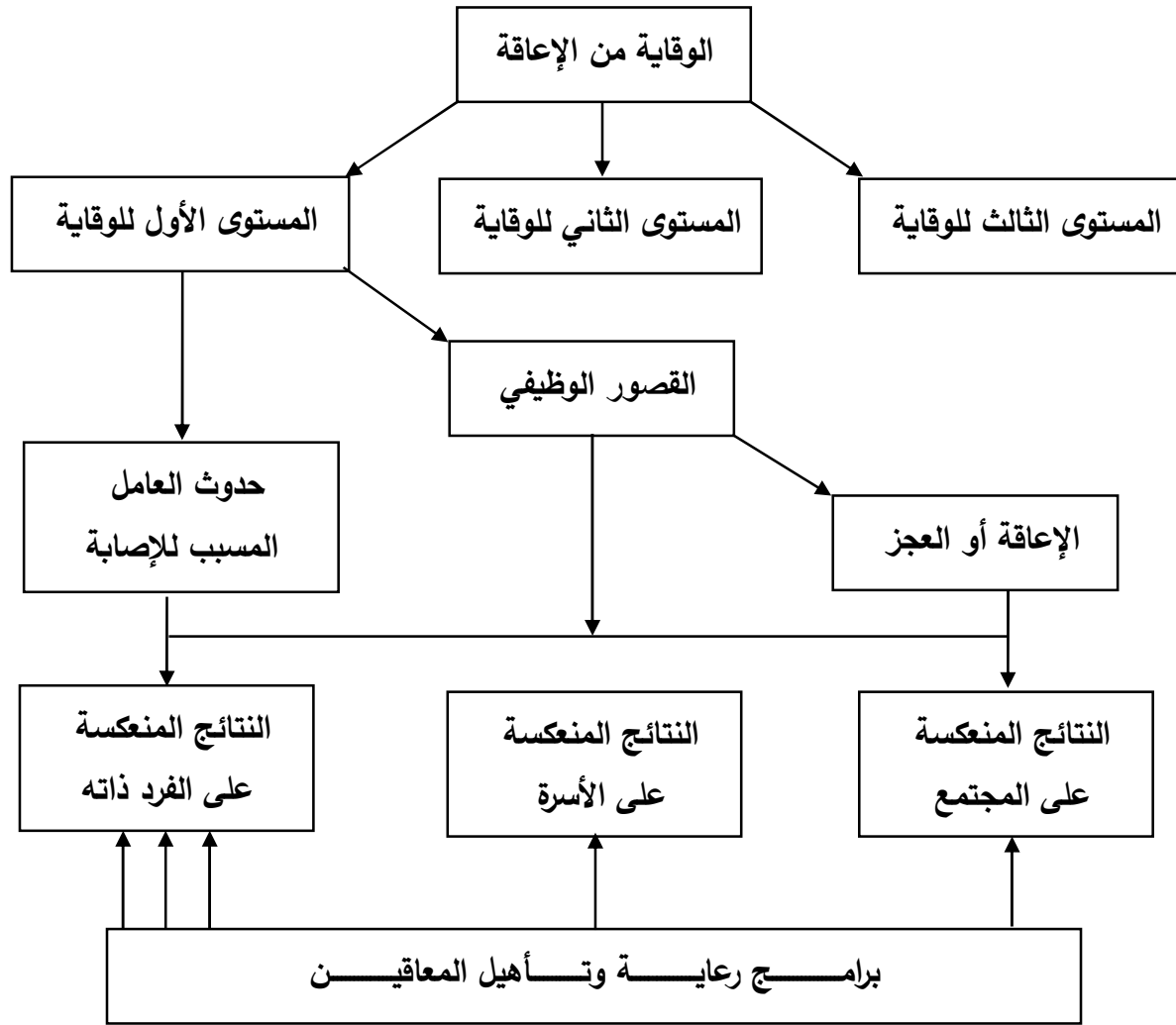
تمّ عرض الأسس العامة لتعليم وتدريب المعاقين عقليا، حتى يتسنى للقائمين على تعليم وتدريب هاته الفئة الوصول لتحقيق مختلف الأهداف سابقة الذكر، ومن أجل تقديم الرعاية التامة لهم، وتحقيق النمو والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني. بالرغم من أن هذه الأهداف كانت في مجملها متداخلة فيما بينها، إلا أنها كانت بمثابة الدليل الواضح والعملية الذي ينير الطريق للباحثة لإجراء التطبيقات العملية مع هاته الفئة في مختلف الأنشطة التي تم انتقاؤها واعتمادها في البرنامج السلوكي الذي تم إعداده بهدف تنمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم. وقد تمثلت هذه المهارات في : مهارة الاستقلالية، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، ومهارة الاتصال والتواصل وكذا تحسين مستواهم في التحصيل الأكاديمي في القراءة والحساب والكتابة.

إن مختلف النقاط الهامة المذكورة سابقا، قد تمّ أخذها بعين الاعتبار في الجانب الميداني للدراسة بشكل واضح، وكان الحرص كبيرا في مراعاتها والعمل بها، سواء في

اختيار الأنشطة المعتمدة في البرنامج السلوكي (توجيهية، تعليمية، فنية، ترفيهية) أو الأدوات والمثيرات المستخدمة مع التكرار، أو التنوع في المواقف والخبرات وكذا استخدام الملاحظة المستمرة والتقويم المستمر للتعرف على مدى تقدم الطفل في اكتسابه لمختلف المهارات المستهدفة. كما تمت الاستعانة بها في تحديد توقيت كل جلسة (45) دقيقة لكل جلسة ويتخللها فترات راحة في بعض الحصص، وكيفية تقديمها، مع الأخذ بعين الاعتبار توزيع فترات العمل والراحة حتى لا يشعر الطفل بالإرهاق والملل مع التركيز على الأنشطة التي يميل لها الأطفال عينة الدراسة.

7.1 البرامج الوقائية من الإعاقة العقلية :

إن عجز العلم عن الوصول إلى علاج وشفاء حالات الإعاقة العقلية، وجّه العلماء والباحثين إلى التركيز على الإجراءات الوقائية من الإعاقة العقلية، خاصة وأن الوقاية لا تحتاج إلى الجهد والمال ما تحتاجه متطلبات العلاج (فراج، 2002، ص. 40). ذكر القريوتي ومجموعة من الباحثين (1995)، أنّ منظمة الصحة العالمية قد تبنت في عام 1976 مفهوما جديدا للوقاية على أنها: "مجموعة من الإجراءات أو الخدمات المقصودة والمنظمة التي تهدف إلى الإقلال من حدوث الخلل أو القصور المؤدي إلى عجز في الوظائف الفسيولوجية أو السيكولوجية، وكذا الحد من الآثار المترتبة على حالات العجز بهدف إتاحة الفرص للفرد كي يحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل المثمر بأقل درجة ممكنة من الجهد والعمل على توفير الفرص له ليحقق حياة أخرى تكون أقرب ما تكون إلى حياة العاديين، وقد تكون تلك الإجراءات والخدمات ذات طابع طبي، اجتماعي، تربوي، أو على شكل تأهيل" (الروسان، 2013، ص. 197).



منظمة الصحة العالمية وثيقة رقم : A29/INF.DOC/1.P.14

شكل رقم (3.1) : إجراءات الوقاية والحد من تأثير الإعاقة (فراج، 2002، ص. 41)

2. المعاقون عقليا القابلون للتعلم :

1.2 تعريف المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

يعرّف الأطفال المعاقون عقليا القابلون للتعلم (*Learnable Mentally Handicapped*) وفق تصنيف البعد التربوي والتي يقابلها في التصنيف حسب متغير الذكاء تسمية المعاقين إعاقة عقلية بسيطة "Mild Mental Retardation"، حيث تتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة، على مقياس الذكاء فردي، بين 55 و70، وعمرهم العقلي أقصاه 10 أو 12 سنة، ويشكلون 80% من مجموع المعاقين عقليا.

يتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التربوية الفردية أو ما يسمى بالخطّة التربوية الفردية ويتضمن محتوى منهاج الأطفال القابلين للتعليم مهارات الاستقلالية، المهارات الحركية، المهارات اللغوية، المهارات الأكاديمية (كالقراءة والكتابة والحساب)، المهارات المهنية، المهارات الاجتماعية، مهارات السلامة والمهارات الشرائية (خير الله، 2013، ص.38).

أشار (الزيودي، 2008، ص. 38) في تعريفه للمعاقين إعاقة عقلية بسيطة : " بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين 55-70، والذين يتميزون بخصائص جسمية وحركية عادية، ويطلق عليهم مصطلح القابلون للتعليم".

يصطلح على تسمية هذه الفئة بالمعاقين عقليا القابلين للتعليم من قبل المختصين في التربية الخاصة، وذلك لما لديهم من قدرات تمكنهم من الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، بالرغم من كون عملية تقدمهم بطيئة مقارنة مع العاديين. كما يتصف هؤلاء الأطفال بإمكانية استقلالهم الاقتصادي والاجتماعي عند الكبر، وحاجتهم إلى نوع من البرامج الموجهة نحو التوافق مع السلوك الاجتماعي المقبول وكذا حاجتهم إلى التوجيه المهني حسب ما ذكرت (عبيد، 2000، ص.112).

كما أشار كيرك (Kirk)، الذي تميّز بنظرته التربوية للطفل المعاق القابل للتعليم، في تعريفه للطفل المعاق القابل للتعليم بأنه ذلك الطفل غير القادر على الاستفادة من برامج المدارس العادية كأقرانه العاديين، نتيجة لبطء نموه العقلي، والذي يمكن تعليمه مبادئ القراءة والكتابة والحساب في فصول خاصة (أحمد الظاهر، 2008، ص.66).

2.2 خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعليم :

ليس هناك شكّ في أنّ التعرّف على السمات والخصائص العامة للمعاقين عقليا القابلين للتعليم يساعد المربين والأخصائيين على تقديم أفضل الخدمات النفسية، والتربوية، والاجتماعية التي تفي باحتياجات ومطالب هذه الفئة. وفيما يلي عرض لأهم الخصائص،

الجسمية والحركية، والخصائص الاجتماعية والانفعالية، وخصوصا المرتبطة بالتحصيل الدراسي مثل الخصائص المعرفية والعقلية، والخصائص اللغوية. قبل التفصيل في هذه الخصائص، نشير فيما يلي إلى بعض الخصائص العامة التي يتصف بها جلّ أفراد هذه الفئة بشكل عام حسب (الإمام والجوادة، 2010، ص. 44) وهي كما يلي :

- أن لديهم قابلية محدودة للتعليم في الموضوعات الأكاديمية في المدرسة.
- أن لديهم القدرة على اكتساب مهارات التكيف الاجتماعي، بحيث يصبحون مستقلّين في حياتهم دون الاعتماد على الآخرين.
- أن لديهم الحد الأدنى من الكفاءة المهنية، وذلك لكي يصبحوا قادرين على إعالة أنفسهم بصورة لائقة، إذا ما توفرت لهم فرص التدريب واكتساب المهارات اللازمة.

1.2.2 الخصائص الجسمية والحركية :

تشير نتائج الأبحاث التي أجريت في هذا المجال إلى وجود فروق بين القابلين للتعليم والأشخاص العاديين من حيث مستوى نموهم الجسدي والحركي. حيث أن أفراد هذه الفئة أقلّ طولاً ووزناً بصفة عامة، ومتأخرون عن العاديين في نموهم الحركي والمهاري كالمشي، والقفز والشد، كما أن حركاتهم أقلّ تناسقا مقارنة بالأفراد العاديين، ويعود ذلك إلى الضعف العام الذي يعانون منه (الظاهر، 2005، ص. 89).

فقد أشارت دراسات سلون "Sloun" إلى وجود فروق بين القابلين للتعليم وبين العاديين في المهارات الحركية المختلفة، غير أن هذه الفروق سواء في الصفات البدنية أو الحركية ليست كبيرة، بحيث يمكنهم الوصول في نموهم الجسدي والحركي إلى مستوى قريب من مستوى العاديين، باستثناء الحالات التي ترجع فيها الإعاقة العقلية إلى إصابات في الجهاز العصبي المركزي (سيد سليمان، 2001، ص. 132).

2.2.2 الخصائص الاجتماعية والانفعالية :

وقد ذكرت باظة (2000) إن الطفل المعاق عقليا يتصف ببعض الصفات الاجتماعية والانفعالية التي تعكسها قدراته العقلية وهي الانسحاب، التردد والسلوك التكراري، الحركة الزائدة وعدم قدرته على ضبط انفعالاته، وعدم القدرة على انشاء علاقات اجتماعية فعالة ، ويميل الى مشاركة الاصغر سنا ويميل الى العدوان وعدم تقدير الذات ويبدو أيضا هادئا لا يتأثر بسرعة، راضيا بحياته كما هي ويستجيب اذا علمناه كالطفل الصغير ويغضب اذا أهمل، ولكن لا يستمر في غضبه فترة طويلة وسرعان ما يمرح ومن السهل التأثير عليه لأنه سهل الاستهواء (سامية عبد الرحيم واخرون، 2009، ص. 103).

3.2.2 الخصائص العقلية والمعرفية :

تعرف الخصائص العقلية والمعرفية بأنها: "مجموعة الخصائص والسمات المرتبطة بالعمليات ذات العلاقة بالقدرة على التعلم والانتباه والذاكرة والتمييز والتفكير والقدرة على التخيل" (القريطي، 2001، ص. 219). ومن خلال هذا التعريف نستنتج أنَّ للخصائص العقلية والمعرفية عدة جوانب يمكن عرضها كما يلي:

• انعدام التعلم الفعال وبطء التعلم :

إن من الخصائص التعليمية المميزة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم وهو عدم التعلم بشكل فعال وبطء التعلم، والمقصود بعدم التعلم الفعال هو عدم تحقيق مستوى تعليمي كالذي يحققه الأطفال العاديين، أما بطء التعلم فهو يشير هنا إلى انخفاض سرعة اكتساب المعلومات (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 361). فالطفل المعاق عقليا يعاني بشكل واضح من ضعف في القدرة على التعلم والقدرة على التحصيل مقارنة بالطفل العادي الذي هو في مثل سنّه (كوافحة وعبد العزيز، 2005، ص. 70).

كما أن الأطفال المعاقين عقليا متأخرون عن أقرانهم الأصحاء في كل مجالات التحصيل، وهنا يعود إلى العلاقة بين الذكاء والتحصيل، فهم يعانون مشكلات في القراءة ولا يحصلون أكاديميا بما يتوافق وقدراتهم المتوقعة، وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى النقص الواضح في قدرة هؤلاء الأطفال على التعلم من تلقاء أنفسهم مقارنة مع الأطفال العاديين (البطانية والجراح، 2007، ص. 146).

● قلة الانتباه والتركيز :

إن الطفل المعاق عقليا يواجه مشكلات واضحة في القدرة على الانتباه والتركيز على المهارات التعليمية، والانتباه لديه يكون محدودا في المدى والمدة، فهو لا يستطيع الانتباه لأكثر من شيء واحد ولفترة زمنية قصيرة، إذ يتشتت انتباهه بسرعة، وهذه الصفة تؤدي إلى عدم قدرة الطفل على التعلم من الخبرات التي يمر بها إلا إذا وجد من ينبهه إليها حتى يدرك ويتعلم منها (الروسان، 2001، ص. 137). ولما كان الأطفال المعاقون عقليا القابلون للتعلم يتصفون بالقابلية للتشتت وبعدم القدرة على الانتباه لمدة كافية، وبحكم أن الانتباه شرطا ضروريا من شروط التعلم فإن معظم الباحثين يعززون المشكلات التعليمية للأطفال المعاقين عقليا، لعجزهم عن الانتباه (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 361).

كما أن قصور الانتباه يترتب عليه ضعف مثابرتهم في المواقف المرتبطة بالمهمة المطلوبة منهم تعلمًا، أو المشكلة المعروضة عليهم، وعدم الاحتفاظ بانتباههم لها لفترة كافية، ومن ثم قهم بحاجة ماسة إلى توفير جو هادئ أثناء عمليات التعلم، وإلى استخدام ما يثير انتباههم من الخارج ويجذبهم إلى التدريس بالنماذج والصور والاشكال، والاعتماد على النشاط، واستخدام التدعيم وتنظيم مواقف التعلم، ومنحهم فترة زمنية أطول - مقارنة بالعاديين - لفهم طبيعة المهمة أو المشكلة، وتقليل المثيرات المشتتة مما يساعدهم أكثر على التركيز (القريطي، 2005، ص. 214).

• قصور في التخيل والتفكير :

يلاحظ أن المعاقين عقليا بشكل عام ذوو خيال محدود جدًا، وعلى غرار باقي العمليات العقلية الأخرى فإن القصور في القدرة على التخيل تزداد بازدياد درجة الإعاقة، والتفكير يتطلب درجة عالية من القدرة على التخيل والتذكر والتعليل، لذا فإن المعاقين عقليا يتسمون بانخفاض واضح في القدرة على التفكير المجرد (خليفة وليد وعلي عيسى، 2006، ص. 116).

كما أن خاصية صعوبة نقل آثار التعلم من الخصائص المميزة للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم مقارنة مع الطفل العادي الذي يناظره في العمر الزمني، ويبدو ذلك في فشل هذا الأخير في التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين الموقف السابق والموقف الجديد (البطانية والجراح، 2007، ص. 146).

• انخفاض مستوى الإدراك الحسي :

يتميز المعاقون عقليا بانخفاض ملحوظ في مستوى الإدراك الحسي، ويؤثر هذا الانخفاض على مستوى توافق هؤلاء الأطفال، وعلى علاقاتهم بالآخرين وعلى مقدار تحملهم للمسئولية وعلى أمنهم، ونظرا إلى أن الإدراك يعتبر بوابة المعرفة، فهو يؤدي إلى عدم فهم المعاقين عقليا لعناصر البيئة الاجتماعية من حولهم، وفشلهم في القيام بعمليات التوافق الاجتماعي والبيئي في الأسرة والجماعات المختلفة (خليفة وليد وعلي عيسى، 2006، ص. 115).

ولما كانت عملية التعلم تتأثر بالتوقعات والانتباه فإن دراسات عديدة ركزت على هذين العنصرين في تعلم الأطفال المعاقين عقليا، فيما يتعلق بالتوقعات، فقد توصلت هاته الدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال يبدون حسب (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 362) ما يلي:

- يتوقعون الفشل في المواقف التعليمية بسبب خبرات الإخفاق السابقة المتكررة وبالتالي فهم يفتقرون للدافعية.
- يبحثون عن استراتيجية لحل المشكلات تعتمد على توجيه الآخرين لهم فهم لا يثقون بحلولهم الشخصية.
- ذو مركز ضبط خارجي بمعنى يشعرون أن الأحداث التي يتعرضون لها فهي خارج سيطرتهم.

لذلك يتصف هؤلاء الأطفال بانخفاض وتأخر المهارات الأكاديمية والتحصيلية والقدرة على القيام بالأنشطة المدرسية، كما أنهم أقل كفاءة وقدرة على أداء الواجبات المنزلية، وهم يحتاجون إلى مساعدات فعالة للتغلب على المشكلات الدراسية التي يعانون منها، كما أنهم في حاجة أيضا إلى مناهج دراسية تتفق مع قدراتهم المحدودة، بالإضافة إلى طرق التدريس المناسبة لتلك المناهج، والتي لا بد أن تختلف بالضرورة عن مثيلاتها من طرق تدريس الأطفال الأسوياء، خاصة وأن الكثير من هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من تأخر واضح في نمو القدرات اللغوية والكلام (سيد سليمان، 2001، ص. 184).

وقد أشارت دراسة فوزية الكوميتي المعنونة بـ : " المعاقون عقليا بدرجة بسيطة فئة القابلين للتعلم الأبعاد والمحددات " إلى أن مستوى ذكاء المعاقين عقليا إعاقة بسيطة القابلين للتعلم أقل بـ 70 درجة مقارنة بأقرانهم العاديين. كما أشارت إلى أن فتحي عبد الرحيم يرى أنه توجد فروق كبيرة بين حالات الإعاقة البسيطة وبين العاديين في مرحلة الطفولة المبكرة وما بعدها، إذ يمكن التمييز بين الطفل المعاق عقليا بدرجة بسيطة (القابل للتعلم) والطفل العادي في سن مبكرة. فنمو الطفل المعاق عقليا بدرجة بسيطة من الجانب العقلي والمعرفي بطيء جدًا وحصيلته اللغوية بسيطة وتزداد هذه الأعراض تفاقما كلما تقدّم الطفل المعاق في السن، حتى تصبح الفروق جلية بينه وبين الطفل العادي خلال فترة التمدرس، إذ يتعدّر عليه مسايرة الوتيرة التي يتعلم بها الطفل العادي.

كما جاء في هذه الدراسة أن حمدي محمود يلخص الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين عقليا كما يلي :

- تأخر النمو العقلي وتدني في نسبة الذكاء بحيث تقلّ عن 70 درجة.
- تأخر النمو اللغوي بدرجة ملحوظة.
- ضعف الذاكرة والانتباه والتركيز والإدراك والتخيل والتفكير.
- ضعف القدرة على المحاكاة والتعميم وكذا حل المشكلات وبالتالي نقص في اكتساب المعلومات، والخبرات.
- القصور الملحوظ في القدرة على التحليل والتركيب وتشتت الأفكار، وعدم الانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى ونقص في التمييز البصري إذ يصعب عليه التمييز بين المتشابهات.
- ضعف التحصيل بصفة عامة، مما يحصر مجال تعلّمهم في تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة (كالقراءة، الكتابة، الحساب) والمهارات الاجتماعية (كمهارة العناية بالذات ومهارات التواصل اللغوي) (فوزية الكوميتي ، 2018 ، ص-ص 305-309).

4.2.2 الخصائص اللغوية :

من أهم المشكلات والصعوبات اللغوية لدى هذه الفئة عموما بطء الملحوظ في النمو اللغوي، والتأخر في النطق واكتساب قواعد اللغة، وغلبة الطابع الطفولي على لغتهم واضطرابات التلفظ كالحذف، التحريف والاببدال ، واضطرابات الصوت، وضحالة المفردات اللغوية وبساطتها بما لا يتناسب مع أعمارهم الزمنية، ولذا فإن مستوى أدائهم اللغوي يكون أقل بكثير منه لدى أقرانهم العاديين في العمر نفسه (القريطي، 2005، ص. 213).

5.2.2 تعليق على خصائص المعاقين عقليا القابلين للتعلم :

ومن خلال ما تمّ عرضه من خصائص فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم نستخلص أن معرفة مختلف هذه الخصائص سواء العامة أو السمات التي تميز هذه الفئة أمرٌ في غاية

الأهمية، كما يُعدُّ من الأمور الأساسية والمهمة التي يجب الإلمام بها والإحاطة بكل تفاصيلها بالنسبة للقائمين والمشرفين على هذه الفئة لإيجاد الطريقة المثلى للتعامل معهم. فمن خلال معرفة المربي للخصائص، تتضح الحاجات المطلوب تلبيتها، كما أن جهل المربي بالجوانب المرتبطة بطبيعة النمو العقلي والمعرفي، النفسي والانفعالي، السلوكي والاجتماعي وحتى الجسمي قد يُشكّل العديد من المشكلات والمعوقات وعلى رأسها رفع سقف توقعات الإنجاز.

وعليه فإنّ الاطلاع ومعرفة هذه الخصائص كان من أولى الأولويات التي تمّ الأخذ بها بعين الاعتبار في هذه الدراسة للتعامل مع أفراد عينة الدراسة الأساسية، الأمر الذي ساعد كثيرا في إعداد وتنفيذ البرنامج السلوكي واختيار مختلف الأنشطة التي تمّ الاعتماد عليها في الجلسات التدريبية.

3.2 البرامج التربوية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم :

تُشكّل فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم النسبة الكبرى من مجموع ذوي الإعاقة العقلية أي حوالي (85%)، وتتراوح درجات ذكاء المصنفين في هذه الفئة ما بين (55 إلى أقل من 75) درجة. فهم قادرون على تعلّم المهارات الحسابية والقراءة والكتابة بصعوبة وقد يصلون إلى الصف السادس ابتدائي عند عمر متأخر (بين 16 و 17 سنة)، ويمكن أن تتضمن البرامج التربوية لهذه الفئة حسب (Rondal. 1988. p. 60) المهارات التالية :

- ✓ المهارات الحسابية ومفاهيم العدد والكم.
- ✓ مهارة الاتصال والتواصل المتمثلة في القراءة والكتابة، وتعليم الطفل المعاق اللّغة بشكل يمكنه من استعمالها في التواصل.

كما ذكر (العزة، 2001، ص. 106) بعض المهارات التي يمكن تدريب أفراد هذه الفئة عليها مثل :

- ✓ المهارات الاجتماعية (مهارات التفاعل الاجتماعي، التكيف الأسري، تحمل المسؤولية والاستقلالية).
 - ✓ المهارات الصحية (العادات الصحية في الطعام، النظافة، العناية بالأسنان، ... إلخ) مما يساعد في المحافظة على الصحة الجسمية للطفل.
 - ✓ مهارات السلامة والأمن (مهارات قطع الطريق، استخدام وسائل النقل، وتجنب المخاطر العامة مثل النار والكهرباء).
 - ✓ المهارات الحركية (مهارات التآزر الحركي، الدقة الحركية والسرعة في الأداء).
- بالإضافة إلى ما سبق نجد أن (عبيد، 2000، ص. 112) أشارت إلى جملة من المهارات التي يمكن للمعاقين القابلين للتعليم أن يتعلموها مثل :

- ✓ المهارات الترويحية والفنية (كيفية قضاء وقت الفراغ، ممارسة بعض الأعمال الفنية كالرسم والغناء والموسيقى والتمثيل وغيرها).
- ✓ المهارات المهنية التي يحتاجها الطفل المعاق في ممارسة الأعمال المهنية التي تفسح له المشاركة في الإنتاج وتحقيق إمكانية الاستقلالية، والاعتماد على الذات، ويتم ذلك من خلال التركيز على التدريب والتشغيل.
- ✓ التدريب على المهارات الحسية، وذلك من خلال التركيز على تدريب الطفل على تمييزه للأصوات والألوان والأشكال والروائح بالإضافة إلى تدريب حاسة اللمس.
- ✓ تنمية المهارات العقلية وتتمثل في تدريب الطفل على عمليات التمييز والتذكر والتخيل والتعميم وإدراك العلاقات والتفكير وتنمية المفاهيم وطرق حل المشكلات.

4.2 حاجات المعاقين عقليا القابلين للتعليم :

لخصت (الهجرسي، 2002، ص-ص. 189-194) مختلف الحاجات التي يرى كثير من المختصين ضرورة توفرها للطفل المعاق عقليا القابل للتعليم، والتي يجب تلبيتها له وذلك لتقادي مختلف الاضطرابات، على أن يكون ينعم بقدر مقبول من الاستقرار والأمن النفسي، والاجتماعي والعاطفي خلال مراحل نموه في الطفولة والمراهقة، حتى يسمح له بالمشاركة في

بناء مجتمعه حسب ما تسمح به قدراته العقلية. من الحاجات التي أشارت لها هذه الدراسة : الحاجة إلى الأمن النفسي، الحاجة إلى السلطة الضابطة، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى تقبل الآخرين، الحاجة إلى النجاح، الحاجة إلى تقدير الآخرين له، والحاجة إلى تكوين علاقات صداقة معه.

5.2 النظرية السلوكية والإعاقة العقلية :

1.5.2 تعريف النظرية السلوكية :

يطلق على النظرية السلوكية، التي أسسها عالم النفس الأمريكي جون واطسون برودس عام 1913، نظرية المثير والاستجابة والتي تُعرف أيضا باسم نظرية التعلم. إذ يعتقد أصحاب هذا المذهب أن السلوك الظاهري هو مصدر المعلومات الوحيد الممكن الوثوق به، وقد جاء هذا التركيز على الحوادث المرئية بمثابة رد فعل لتأكيد مدرسة البنيوية على الاستبصار. يؤكد السلوكيون على أهمية البيئة في تكوين سلوك الفرد، وبحثوا بصورة رئيسية عن العلاقة الكائنة بين السلوك الظاهري والمثيرات البيئية، وقد أدرك واطسون أنه من الممكن أيضا تغيير سلوك الإنسان بالاشتراط والواقع حيث يعتقد أن بإمكانه توليد أية استجابة يريدها من خلال التحكم في بيئة الفرد (عربيات، 2009، ص. 113).

ومن بين أهم العلماء والباحثين الذين أسهموا في تطوير وتحديث هذه النظرية نجد كل من : بيرهوس فريديريك سكينر (Burrhus Frederic Skinner) وإدوارد ثرونديك (Edward Thorndike) وجون واطسون (Jean Watson) وإيفان بافلوف (Evian Pavlov).

يركّز السلوكيون على أنّ التعلم هو تغير في السلوك الملحوظ وغير الملحوظ والقابل للقياس والنواتج عن الاستجابة لمثيرات البيئة الخارجية، وأنّ السلوك الإنساني حسبهم مُتعلّم، يكتسبه الفرد من محيطه سواء كان سلوكًا سويًا أو مضطربًا. وبما أنّ السلوك مُتعلّم فيمكن تعديله وتغييره ليصبح سلوكًا مرغوبًا فيه ومقبولًا.

كما ترى السلوكية أن العمليات العقلية الداخلية لدى المتعلم غير مهمة، حيث يرى سكينر أنه من المستحيل إثبات العمليات الداخلية بأيّ من الإجراءات العلمية المتاحة، ويجب أن يتم التأكيد في الأبحاث على العلاقة بين السبب والنتيجة والتي يمكن تأسيسها بالملاحظة. بالإضافة الى ذلك فإن النظرية السلوكية تقوم على افتراض رئيسي مفاده أن السلوك الإنساني يتشكل بفعل الخبرة، وعلى الرغم من الدور الكبير الذي تستند هذه النظرية عليه إلا أنها لا تهمل دور الوراثة والعوامل الفيسيولوجية. بالمقابل تؤكد المدرسة السلوكية على أن السلوك قابل للملاحظة والقياس وتحاول دراسة علاقته بالعوامل التي تسبق أو تلي حدوثه لذلك فإنها تعتبر الذكاء مفهوما نظرياً لا يمكن الدفاع عنه، علاوة على أن جدواه العملية قليلة لذلك نجد بيجو (Bijou)، أحد أقطاب هذه المدرسة، يقول بأن الفرد المعاق عقلياً هو الذي يعاني من محدودية في الخبرة السلوكية التي تشكلت نتيجة للأحداث التي تؤلف تاريخه (القمش، 2010، ص. 21).

كما ذكر (سيد سليمان ، 2001، ص. 197) أنه من خلال عرض أعمال كلٍ من (Travis Thompson & Jill Grabowski, 1977) الرائدة في تطبيق هذه النظرية على المعاقين عقلياً، نجد أنها ترفض التقسيمات التقليدية للإعاقة العقلية إلى جانب رفضها للاعتبارات المرضية والتفسيرات غير المباشرة لضعف أداء الطفل باعتباره معاقاً عقلياً فقط، وبدلاً من ذلك فإنها تنظر إليه في ضوء عيوب التعلم السابق أو فقدانه، وتتادي بأن تكون البيئة المحيطة به أقلّ تجرداً من أجل الإسراع في عملية التعلم. أي أنّ السلوكية الإجرائية ترى أنّ عدم قدرة الطفل المعاق عقلياً على التعلم لا تكون في حد ذاتها مشكلة داخلية تخص الطفل، ولكنها انعكاس للقصور في تعليم هذا الطفل بطريقة صحيحة.

2.5.2 النماذج الأساسية للتعلم وفق النظرية السلوكية :

وفقاً لهذه النظرية فإن معظم ما يقوم به الإنسان من سلوك فهو متعلم، حيث أنّ هناك مبادئ وقوانين محددة للتعلم والسلوك لا يحدث بالصدفة أو بشكل عشوائي. كما يتحدّث

أصحاب هذه النظرية عن ثلاث نماذج أساسية من التعلم هي : نموذج التعلم الكلاسيكي، نموذج التعلم الاجتماعي ونموذج التعلم الإجرائي.

فبالنسبة لنموذج التعلم الكلاسيكي فهو يصف آلية تعلم أنواع من السلوك تسمى بالسلوك الإستجابي والذي يحدث كرد فعل منعكس لمثيرات بيئية خارجية، في حين أن التعلم الاجتماعي، والذي اقترن باسم علم النفس الأمريكي ألبرت باندوزرا، فهو يركّز على أهمية التقليد والمحاكاة (أي النمذجة) في تشكيل السلوك بالرغم من أنه لا يغفل الدور الذي يلعبه التعلم أو الاشتراط الإجرائي والاشتراط الكلاسيكي. أما بالنسبة للتعلم الإجرائي فهو يصف قوانين التعلم بالسلوك الفعّال الذي يشكّل معظم ما يفعله الإنسان، ويتأثر هذا السلوك بنتائجه أكثر من أي شيء آخر، فإذا كانت نتائج مرضية (تعزيز) فهو يقوى وإذا كانت نتائج غير مرضية (عقاب) فهو يضعف (الخطيب والحديدي، 2003، ص-ص. 85-86).

3.5.2 خطوات التعلم الإجرائي وأساليب تعديل السلوك :

تُفسّر النظريات السلوكية الإعاقة العقلية على أنها نقص في الخبرة والتحصيل لدى المعاقين عقلياً وأنّ السلوك يكون محدوداً بالنسبة لهم، وهذا التفسير يختلف عن تفسيرات النظريات الأخرى، إذ تُوظف السلوكية في ميدان الإعاقة الفكرية على أساس زيادة الفرص التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة إنجاز المعاق فكرياً أو زيادة تعلمه عن طريق التغيير في الظروف البيئية المحيطة به. وقد وضعت هذه النظرية خطوات سمتها "خطوات التعلم الإجرائي" يمكن اتباعها من قبل المربين أو المعلمين هي :

- ❖ إيجاد عدد من الدلائل التي يمكن أن تؤدي إلى الاستجابة المرغوب فيها.
- ❖ تحديد نوع الترابط الذي نريده والذي يمكن أن يؤثر في الاستجابة المرغوب فيها.
- ❖ التعزيز الإيجابي قد يكون مناسباً في معظم حالات تعديل السلوك ويكون بحذر.
- ❖ تعزيز أنماط السلوك البسيطة الناجحة مباشرة مع عدم ترك التعزيز لوقت آخر.
- ❖ تحديد النشاطات التي يفضلها المعاق والتي يمكن أن تصبح فيما بعد كمعززات للسلوك.

- ❖ تخفيف التعزيزات للطفل المعاق تدريجيًا حتى يصبح التعزيز فيما بعد داخليًا.
- أما بالنسبة لأساليب تعديل السلوك لدى الأفراد المعاقين عقليا في ضوء النظريات السلوكية فهي كالآتي :
- ❖ استخدام عملية تشكيل السلوك (Shapping) وهذا يعني تعزيز المعاق كلما اقترب من السلوك المرغوب فيه.
- ❖ استخدام التسلسل (Chaning) : أي أنه كلما قام المعاق بإعطاء مجموعة محدودة من الاستجابات تُشكّل تعلّمًا لخبرة معينة نقوم بتعزيزه على ذلك حتى يواصل في التعلم.
- ❖ استخدام النمذجة (Modeling) وهو تقليد المعاق لإنجاز مهمة عرضت أمامه حتى يتمكن من تقليدها، وقد أثبتت العديد من الدراسات أنّ التقليد من أفضل الأساليب التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك أو تعليم خبرة معينة.

4.5.2 الفنيات السلوكية المستخدمة في جلسات برنامج الدراسة الحالية :

من الفنيات السلوكية المستخدمة في جلسات البرنامج المقترح في الدراسة الحالية، بالإضافة إلى التكرار الذي يعد من أهم الأساليب المستعملة مع فئة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، نذكر: التعزيز، التلقين، النمذجة والاقتصاد الرمزي.

◀ التعزيز:

ينصّ التعزيز، والذي يُعتبر من أهم المبادئ في تعديل السلوك، على أنّ السلوك الذي تكون نتائجه إيجابية يُدعم فتزداد احتمالات تكراره في المستقبل. هذه النتائج إما أن تكون إيجابية لكونها تُزوّد الطفل بما يرغب فيه بعد قيامه بالسلوك، وإما أن تكون إيجابية لكونها تخلص الطفل من شيء يؤلمه أو لا يحبه (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 220).

وقد أشار (القمش، 2011، ص. 124) أن هناك العديد من الدراسات المختلفة تشير إلى أن التعزيز للاستجابة الصحيحة أو المكافأة على الاستجابة أو السلوك المرغوب فيه

يؤدي إلى تعليم المعوقين عقليا للقيام بتلك الاستجابة بشكل أسرع مقارنة مع غياب التعزيز، وهذا يعني أنه من المفيد حين يقوم الطفل المعاق بالفعل الصحيح أو السلوك الذي يرغب فيه أن يقدم له مكافأة على ذلك، وهذه المكافأة قد تكون شيئاً مادياً مثل حلوى، وقد تكون تعزيزاً معنوياً مثل المدح أو اجتماعياً كأن تسمح له أن يلعب مع الآخرين.

وعليه فإنّ التعزيز هو زيادة وتقوية السلوك نتيجة لما يقع بعده من معززات، والتي يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية (المريخي، 2009، ص. 33). وحسب ما يراه (كوافحة وعبد العزيز، 2005، ص. 158) فإنّ هناك نوعان من التعزيز: تعزيز سلبي وتعزيز إيجابي.

أ) التعزيز الإيجابي :

وهو إضافة مثير إيجابي بعد حدوث السلوك المرغوب مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، وهذا النوع من التعزيز من أكثر أساليب تعديل السلوك استخداماً، ومن أشكال المعززات الإيجابية المعززات الغذائية، المادية والرمزية والنشاطات الاجتماعية.

وقد ذكر (الروسان، 2000، ص. 112) أن التعزيز الإيجابي يشير إلى زيادة تكرار ظهور الاستجابة حين تتبع مباشرة بنتائج معينة، ويطلق عليها اسم المعززات، ومنها المعززات المادية المتعلقة بالأطعمة والشراب والأشياء الأخرى المستهلكة، والمعززات الاجتماعية كالمديح اللفظي والثناء، أو تعبيرات الوجه كالابتسامة والمعززات الرمزية، وتعمل المعززات الإيجابية أياً كانت، وإذا ما تم توظيفها بالطريقة المناسبة على تثبيت أشكال السلوك المرغوب منها.

ب) التعزيز السلبي :

يعمل التعزيز السلبي على إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المنفردة، أو تخليص الطفل من أحداث غير مريحة، عندها نقول إن ما حصل هو تعزيز سلبي (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 220).

والتعزيز السلبي يشير إلى زيادة قوة الاستجابة بعد حدوثها ويتطلب وجود أحداث مؤلمة أو غير مرغوب فيها يمكن إزالتها أو التخلص منها بعد حدوث استجابات معينة من قبل الفرد. وكثيرة هي الأمثلة عن توظيف التعزيز السلبي في مواقف الحياة اليومية والأكاديمية مثل تشجيع الأطفال على الحديث أمام الآخرين وذلك بتجنب المواقف الانطوائية ولعب الطفل لوحده تجنباً للشجار مع الأطفال الآخرين أو تنفيذاً لتعليمات الأب لتجنب العقاب أو تقاديا للحرمان من شيء محبب (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 113).

ج) العوامل المساعدة على تفعيل التعزيز :

بعد معرفة المعززات المناسبة للفرد يجب مراعاة بعض العوامل عند استخدامها حتى يكون التعزيز فعالاً ويؤدي إلى قيام الطفل المعاق بالسلوك المرغوب فيه بشكل سليم، ومن هذه العوامل نذكر ما يلي (القرشي، 2013، ص. 174) :

- أن يعقب الاستجابة الصحيحة مباشرة.
- تجديد المعزز المفضل لدى التلميذ.
- ضبط التعزيز لكيلا يسبب إشباعاً يؤدي إلى فقدان التعزيز لأهميته بالنسبة للتلميذ.
- أن يقترن بتوضيح بسبب تقديمه، كأن نقول له هذه قطعة بسكويت بسبب تلوين الشجرة.

د) بعض المعززات المستخدمة في الدراسة الحالية :

في الدراسة الحالية تم استخدام معززات مادية في بداية جلسات البرنامج السلوكي، وذلك لكسب ثقة وحب الأطفال للباحثة، تمثلت فيما يلي:

- **معززات غذائية** (حلوى، عصائر، فوشار، شيبس وغيرها) وقد تم التقليل من هذه المعززات المادية من هذا النوع لأمرين : الأول خوفا من تشبع الطفل من المعزز، والثاني خوفا من التسممات الغذائية، حيث عملت الباحثة على استبعاد هاته المعززات قدر الإمكان إلا الفوشار الذي كان يصنع في المنزل.
- **معززات مادية** : وقد استخدمت في الجلسات السلوكية وفي صندوق الاقتصاد الرمزي : مثل: أقلام تلوين، البالونات، ماسكات شعر، قصص، ألعاب (سيارات صغيرة)، جوارب، علب تلوين مائية، بطاقات حروف، وغيرها.
- **معززات اجتماعية** : الابتسامة، التصفيق، الثناء، المدح ، التشجيع واستخدام إيموجي (الوجه المبتسم).
- **معززات نشاطية** : أنشطة للراحة مثل هيا نخلق مثل العصافير ، هيا لنستمع بجمال الطبيعة، الإنشاد، رحلة الى حديقة التسلية "صبري لاند" وإقامة حفلة الابطال.

◀ النمذجة :

يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوكيات الأفراد الآخرين، ويتعلم عددا من الأنماط السلوكية، المرغوبة أو غير المرغوبة من خلال ملاحظتهم وتقليدهم، ويسمى التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ذلك بالنمذجة. يقصد بالنمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر للطفل، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للطفل بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه أو إكسابه سلوكا جديدا (المريخي، 2009، ص. 34).

عرّف (القرشي، 2013، ص. 207) النمذجة : "بأنّها إجراء يتضمن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة النموذج وتقليده، وهي استراتيجية تعتمد على ملاحظة وتقليد سلوك معين، حيث يقوم المعلم بتعليم التلميذ القيام بسلوك ما من خلال تقليد ما شاهده".

وتعتبر النمذجة أسلوباً فعالاً لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية، فقد بينت الدراسات إمكانية استخدامه في تعليم الأطفال المعاقين العديد من المهارات، وكذا إمكانية استخدامه بفعالية لمساعدتهم على اكتساب مظاهر سلوكية معقدة (القمش، 2011، ص. 183).

كما تعد النمذجة من الطرق التي تعتمد على إعطاء نموذج للطبيعة المعقدة للعلاقات سواء البشرية أو غيرها، للعمل على تقريب الأفكار المجردة إلى أذهان التلاميذ، حيث يقوم المعلم بنمذجة المهارة وتقدم توضيحاً عملياً لكيفية أداء المهمة من خلال عرض نماذج لكيفية أداء المهارة، ثم يطلب من التلميذ تقليد ومحاكاة النموذج كما شاهده. (القرشي، 2013، ص-ص. 208-209).

أ) الإجراءات الواجب اتباعها لتنفيذ أسلوب النمذجة :

يتضمن أسلوب النمذجة، كأسلوب من أساليب تعديل السلوك، عدداً من الإجراءات التي لا بد من توفرها (القمش، 2011، ص. 181) وهي على النحو التالي :

- **السلوك النموذج :** ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصة النماذج الحية أو المصورة.
- **مكانة النموذج :** ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعية لدى المتعلم كالأباء والمعلمين.
- **تحديد حسن النموذج :** ويقصد بذلك حسن النموذج (ذكر كان أو أنثى).
- **مكافأة النموذج :** فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن النموذج يجب أن يعزز، إذ يعد التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقياً إلى تقليد ذلك السلوك.
- **الرغبة والقدرة على تقليد السلوك :** تعتبر الرغبة والقدرة على تقليد سلوك معين من أهم العوامل المساعدة على إنجاح أسلوب النمذجة.

أمّا الروسان فيرى أنّه لتوظيف هذا الأسلوب في تعديل السلوك، لابد من توفر النقاط التالية (الروسان، 2000، ص. 211) :

- **مكانة النموذج :** فقد يكون هذا النموذج أبا أو معلما أو قائدا.
 - **نوع السلوك المقلد :** ويتعلق السلوك المقلد بمظاهر السلوك الاجتماعي.
 - **مكافئة السلوك المقلد :** ويتعلم الطفل الكثير من أشكال السلوك المتعلقة بالنظافة والرعاية الصحية والمظهر العام وطريقة الحديث مع الآخرين، وأساليب التعامل الاجتماعي، وفق هذا الأسلوب، ومنه تأتي أهمية تقديم النماذج السلوكية المناهضة للأطفال حتى يتم تقليدها.
- ويرى (القرشي، 2013، ص. 207) أنه لتحسين عملية التعلم عن طريق التقليد والنمذجة، يجب أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية :
- **التبسيط :** حيث يقوم المعلم بتبسيط الحركات التي يريد من التلميذ تقليدها.
 - **العرض :** أي عرض المادة التعليمية التي يطلب من التلميذ تقليدها.
 - **التكرار :** حيث لا يكفي بعرض المادة التعليمية مرة واحدة، بل لابد من ضمان عملية التكرار لعدد غير محدد من المرات، حيث يتمكن التلميذ من أداء المهمة التعليمية.
- كما أضاف (القرشي، 2013، ص. 207) أنّ النمذجة تشتمل على عدة أنواع هي :
- النمذجة الحية، النمذجة المصورة، النمذجة المقصودة، النمذجة غير المقصودة، النمذجة الفردية، والنمذجة الجماعية.

(ب) أشكال النمذجة المستخدمة في الدراسة الحالية :

ومن بين أشكال النمذجة الأكثر استخداما في الدراسة الحالية نجد :

✓ **نمذجة حية :** وذلك بقيام الباحثة والمربية المساعدة بالسلوك المرغوب والمهارة المراد إكسابها للطفل مثل مهارة الاستئذان، مهارة التعامل اللائق مع الآخرين، ومهارة مساعدة الآخرين، ...

✓ **نمذجة مصورة :** بعرض مجموعة من الصور لسلوكيات حسنة وسلوكيات سيئة في أجهزة الكمبيوتر.

✓ **نمذجة مقصودة :** وذلك بجلب انتباه الأطفال من طرف الباحثة والمربية المساعدة، وأداء المهارة وذلك لتكرارها من طرفهم.

◀ **التلقين :**

إن التلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف، ونقل مثيرات تمييزية إضافية لتمييزها عن المثيرات التمييزية المتوفرة أساسا في البيئة. فالمثيرات المساندة لا تصاحب السلوك عادة، وإنما يزودها للفرد المتعلم شخص آخر لغاية معينة. بمعنى آخر التلقين هو حدث الفرد على أن يسلك سلوكا معينا والتلميح له بأنه سيعزز عليه (المريخي، 2009، ص. 34).

ينبغي على المعلم أن يبين لهؤلاء الأطفال ما هو متوقع منهم وعليه أيضا أن يهيئ الفرص وينظم الظروف التي من شأنها حدث الطفل على تأدية السلوك، فإذا كانت المثيرات السابقة للسلوك غير كافية لحدوثه يجب توفير مثيرات ضابطة إضافية، حيث تسمى هذه العملية بالتلقين. والأطفال المعاقون عقليا يحتاجون إلى التلقين على نحو معتاد لإحداث الاستجابة والأداء المناسب.

أ) **أشكال التلقين :**

ذكر (الخطيب والحديدي، 2003، ص. 225) أن التلقين يأخذ أشكالا ثلاثة رئيسية هي :
التلقين الجسمي (أو اليدوي)، التلقين اللفظي والتلقين الإيمائي (بالإشارة). والهدف من هذا

الإجراء هو تزويد الفرد بدلالات تمييزية تساعده على القيام بالسلوك بشكل صحيح، وبعد أن يصبح السلوك جزءاً من ذخيرة الفرد يجب التوقف تدريجياً عن استخدام التلقين وهو ما يعرف بالإخفاء، والهدف منه هو تجنب اعتماد الفرد على التلقين وحثه على الأداء بشكل مستقل. فمثلاً حتى يتمكن التلميذ من وضع كراسه في الخزانة قد يكون التلقين لفظي على هيئة سؤال كأن تقول للطفل مثلاً ما هي الخطوة التالية ؟

أما التلقين الإيمائي فيتلقى الطفل فيه المساعدة عن طريق الإشارة كأن تسير المربية للطفل إلى الخزانة ليضع فيها كراسه فيها، لكن التلقين الجسدي أو اليدوي فهي أن تقوم المعلمة بمسك يد الطفل ومساعدته على وضع الكراس في الخزانة.

ب) أنواع التلقين المستخدمة في الدراسة الحالية :

ومن خلال ما تمّ عرضه بالنسبة لفنية التلقين، يمكن القول بأن التلقين يعتبر من الفنيات السلوكية المهمة المستخدمة في الدراسة الحالية، وذلك راجع إلى النتائج الإيجابية في إكساب مجموعة من السلوكيات والتي تشكل في مجملها مهارة من المهارات التي تسعى الدراسة الحالية لتنميتها من خلال البرنامج السلوكي الذي تمّ إعداده. ولا يتم ذلك إلا إذا تم جلب انتباه الأطفال وإبعادهم عن المشتتات الذهنية. في الدراسة الحالية اعتمدت على أنواع التلقين الثلاثة التالية :

✓ **التلقين اللفظي :** من خلال مساعدة الطفل لفظياً بالقيام بالمهارة المقصودة.

✓ **التلقين الإيمائي :** وذلك من خلال إيماءات معينة موجهة للطفل، من طرف الباحثة، أو من طرف المربية المساعدة.

✓ **التلقين الجسدي :** وهي مساعدة الطفل ودعمه جسدياً من طرف الباحثة والمربية المساعدة لأداء المهارة المعينة.

◀ الاقتصاد الرمزي :

هو أسلوب من أساليب التعزيز ينطلق من نظرية الاشتراط الإجرائي ويعتمد على حصول الفرد الذي يستهدفه البرنامج على بطاقة عندما يأتي بالسلوك المرغوب مما يزيد من احتمال تكرار هذا السلوك لأن حصوله على البون (Bon) يعتبر مكافأة وإن كانت البطاقة ليس لها قيمة في حد ذاتها، حيث تمكنه أن يستبدل به أشياء مرغوبة فيما بعد.

والاقتصاد الرمزي أكثر فعالية وكفاءة مع الأطفال ذوي المستويات المنخفضة من النضج والكفاءة. وبشكل عام يشتمل الاقتصاد الرمزي على ثلاثة عناصر أساسية حسب (الخطيب، 2007، ص. 189) هي :

- المعززات الرمزية التي سيتم استخدامها.
- المعززات الداعمة التي سيتم استبدال المعززات الرمزية لها.
- قوانين محددة توضح الظروف التي سيحصل فيها الفرد على المعززات أو يفقدها.

أ) تعريف البون :

يعرف البون على أنه أي شيء أو رمز ليس له قيمة في حد ذاته، ولكنه اكتسب القدرة على العمل كمعزز لأن الفرد الذي يتلقاه أو يحصل عليه قد تعلم مسبقاً أن هذا البون يمكن أن يستخدم فيما بعد للحصول على مميزات أو أشياء مفضلة لديه، وهي ذات قيمة في حد ذاتها (خالد عسل، 2012، ص. 72).

ب) الخصائص المميزة لأسلوب الاقتصاد الرمزي :

أورد الخطيب (1987) مجموعة من الخصائص المميزة لأسلوب الاقتصاد الرمزي نوجزها فيما يلي:

- إمكانية تقديم المعززات الرمزية مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف.
- إمكانية حفظ المعززات الرمزية لتستبدل فيما بعد بمعززات داعمة.

- يعمل بمثابة رمز حقيقي لنجاح الطفل المتعلم في أدائه.
- الحصول على المعززات الرمزية يعمل على زيادة دافعية المتعلم نحو الاستجابات الصحيحة.

كما ذكر (عبد الغنى ابراهيم وعلي مسافر، 2003، ص.224) أن فنية الاقتصاد الرمزي تستخدم في برامج رعاية المعاقين عقليا، لتكوين السلوكيات المرغوبة مثل الاشتراك في الأنشطة الجماعية، ولقد كان هذا الأسلوب فعالا في تعديل السلوك، لاسيما في مجال الرعاية الذاتية، السلوكيات اللفظية، والاجتماعية، وكذلك استخدام الاقتصاد الرمزي في التربية والتعليم لمدة تربو على القرن من الزمن في المدارس والمؤسسات، وقد حقق قدرا معقولا من النجاح حيث أنه يوفر للمعلم نظاما قويا ومستمر للضبط والسيطرة.

أما (عبد الغنى ابراهيم وعلي مسافر، 2003) فقد لخصوا طريقة استخدام الاقتصاد الرمزي، مذكرين بأنه يعرف باسم "بونات التعزيز"، أو "اقتصاد البونات"، ويتمثل هذا الأسلوب على تجميع نقاط، عملات معينة، أو قطع بلاستيكية معينة، أو قطع أو ما شابه ذلك بحيث يمكن لمن يجمع عددا معينة منها أن يستبدل بها معززات أخرى مثل: أطعمة، ألبة، هدايا، ألعاب، أو فرصة للاشتراك في نشاط أو تذكرة لرحلة.

فالشخص الذي يعدل سلوكه يحصل على بون، وعندما يجمع لديه عدد من هذه البونات، فإنه يمكن استبدالها بالأشياء المذكورة سابقا، أي أنه يستبدل بها معززات أخرى وهي تشبه النقود وهي تعمل عملها، فكما أن النقود ليست لها قيمة في حد ذاتها وإنما تستمد قيمتها من الأشياء التي يمكن أن نشتريها بها، فكذلك البونات ليس لها قيمة في حد ذاتها، وإنما تكتسب قيمتها من المكافآت والامتيازات التي يمكن أن تستبدل بها، وعندما يحدد المعلم أو القائم بالرعاية الأسعار ويطلب من الطفل أن يعد البونات المطلوبة فإنهما عندئذ يكونان انخرطا في برنامج الاقتصاد الرمزي.

ج) أنواع البطاقات المستخدمة في الدراسة الحالية :

استخدمت الدراسة الحالية بطاقة " الوجه المبتسم " والذي تمّ اعتماده في بعض الأنشطة خلال الجلسات السلوكية، واستخدمت في حجرة الدراسة لأداء الواجبات المدرسية، وجلب انتباه الأطفال. وقد استخدمت هذه الفنية لأنها تخلصنا من مشكلة توقيف النشاط لإعطائه المعزز، كما أنها تساعد على توفير وتنويع المعززات حسب رغبات الأطفال وميولاتهم. كما يتيح الاقتصاد الرمزي فرصة اختيار المعزز من بين عدة بدائل من المعززات وذلك حتى يكون المعزز أكثر فعالية لإكساب الطفل مختلف السلوكيات.

خلاصة :

خلال هذا الفصل تم التطرق لمفهوم الإعاقة العقلية، الأسباب المؤدية لها، مختلف التصنيفات، وسبل الوقاية منها، وطرق تشخيصها، حيث تمّ التركيز على فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالتطرق لخصائصهم الجسمية والحركية، الاجتماعية والانفعالية، العقلية والمعرفية، وكذا الخصائص اللغوية.

كما تم التعرف على البرامج التربوية الخاصة بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلى مختلف حاجياتهم وكذا على مختلف النظريات السلوكية التي تطرقت إلى مختلف الطرق والفنيات السلوكية لتعليم المعاقين عقليا. كل ذلك يجعلنا على دراية بالحاجات المختلفة لهذه الفئة وإدراك لمختلف الأساليب والطرق المناسبة لتعليمهم وتلبية حاجياتهم، وكيفية التعامل معهم والتكفل بهم بشكل سليم. وهذا ما تم أخذه بعين الاعتبار من طرف الباحثة خلال الإجراءات الميدانية للدراسة الأساسية، من خلال تطبيق البرنامج السلوكي.

الفصل الثاني

المهارات الحياتية ومهارات

التحصيل الدراسي

الفصل الثاني

المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي

تمهيد :

إن العالم في الوقت الراهن يشهد تطورات كبيرة وتحولات متسارعة ومتوالية على جميع الأصعدة وفي جميع مجالات الحياة، مما يجعل الجميع يقف أمام تحديات كبيرة تُحتم علينا الاهتمام ببناء الفرد وإعداده لمسايرة مختلف التغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة وأن نجعل هذا الأمر في قمة هرم أولوياتنا. هذا الفرد الذي لا يتمكن من المسايرة لمختلف هذه التغيرات إلا إذا تسلح بمختلف المهارات الحياتية والأكاديمية، فهذه الأخيرة أصبحت ضرورة ملحة لجميع أفراد المجتمع بصفة عامة وللأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وللمعاقين عقليا القابلين للتعلم على وجه الخصوص بالنظر إلى أهميتها في مواكبة التسارع المعرفي والتكنولوجي والثورة المعلوماتية. وبذلك أضحت هذه المهارات من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد للتوافق النفسي مع ذواتهم وفي مجتمعاتهم الذي يعيشون فيها مما يساعدهم على التفاعل الإيجابي وحل مشكلاتهم اليومية التي تواجههم في مواقف الحياة المختلفة. في هذا الفصل سنتناول عرضا مفصلا للمهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي من حيث مفهومها، والتعرف على أهميتها، وخصائصها وكذا مختلف تصنيفاتها وكذا العوامل المساعدة على اكتسابها، والتطرق لمختلف المهارات المعتمدة في الدراسة الحالية.

1. المهارات الحياتية :

1.1 نبذة تاريخية عن المهارات الحياتية :

إنَّ المتتبع لتطور برامج المهارات الحياتية يجد أنَّ هذا المصطلح أطلق منذ مدة حيث كان موجوداً في التاريخ المدرسي كما أشار إلى ذلك بهيرمان (Behrman: 2005) ولكنها بشكل غير مألوف وبطريقة مستترة حيث ألحق بهذا المفهوم آنذاك عدة تسميات منها: برامج الغموض، برامج ألغاز الحياة لكونها تبحث في أسرار الحياة العميقة من جهة، كما تتطرق بشكل معمق إلى النواحي التي تشغل بال وتفكير الطلاب وتُشكّل لغزاً بالنسبة لهم.

لم تكن برامج المهارات الحياتية موجودة في جميع المناهج المدرسية بسبب مقاومة الطلبة وأولياء أمورهم على حد سواء لها خشية أن تكون هذه البرامج ديانة متخفية كما أشار إلى ذلك كومنز (Cummins: 2005). لكن سرعان ما تبدّد هذا الخوف وتلاشت هذه الخشية عندما أدركوا حقيقتها، حيث كانت برامج المهارات الحياتية في البداية موجهة إلى مستويات عليا من المجتمع (مثل الرؤساء)، قبل أن يتم تعميم برامجها على المستويات الدنيا (عمور، 2009، ص. 163).

2.1 أهمية المهارات الحياتية :

إن حياة الإنسان بشكل عام تتميز بتعدد المواقف الحياتية واختلافها وتنوعها، مما يستوجب عليه ضرورة التعامل مع هذه المواقف بشكل صحيح وسليم، ومن أجل التعامل والتصرف اللائقين، وجب عليه التسلح وامتلاك مجموعة من المهارات الحياتية والتي تمده بمجموعة من الاسس السليمة التي تجنبه الفشل والاحباط في التعامل مع مختلف المواقف التي تصادفه في حياته، من هنا تبرز أهمية هذه المهارات بشكل عام في حياتنا. كما تظهر الحاجة الماسة في اكتساب مختلف المهارات الحياتية لجميع الافراد سواء العاديين

أو ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لما يتسم به هذا العصر من انفجار معلوماتي وتقدم تكنولوجيا وتطور في جميع المجالات، مما يستوجب علينا التسلح المعرفي والتدريب على العديد من المهارات الحياتية.

وتوضح منظمة الصحة العالمية "World Health Organization" أن المهارات الحياتية هي القدرة على السلوك الإيجابي المناسب الذي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وتعلمها يسهل ممارسة وتعزيز المهارات النفسية والاجتماعية بطريقة ملائمة ثقافيا وتنمويًا، بل يساهم في تعزيز الشخصية وتقليل المشاكل الاجتماعية والصحية للفرد، كما تسهل عملية التواصل، التفاوض، والتفكير النقدي، وحل المشكلات واتخاذ قرارات مستقلة (Rhona et al., 1997, p.2).

كما تبرز هذه الأهمية من كون التمكّن من اكتسابها يُشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، ذلك أنه عندما يُطلب منه تأدية أي عمل من الأعمال فيؤديه بإتقان فإن ذلك يزيد من ثقة الآخرين به ويعطيه هـ والمزيد من الثقة بالنفس. ومن ثم يمكن القول بأن الفرد في حاجة إلى امتلاك المزيد من المهارات في كافة مجالات الحياة، لكونها السبيل إلى تحقيق سعادته ووزيادة قبوله للآخرين والحياة معهم من جهة وحبهم له وتقديرهم إياه من جهة ثانية (اللقاني وفارعة، 2001، ص. 222). وقد أوردت (فاطمة عيسى، 2001، ص. 64) وكذا (Jones, 1991, p. 33) أهمية المهارات الحياتية في جملة من النقاط نوجزها فيما يلي :

- ◀ تساعد على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على الانجاز والمبادرة.
- ◀ تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية تساعده على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي.
- ◀ تنمي القدرة على التعبير على المشاعر وتهذيبها وكذا التحكم الانفعالي.
- ◀ تنمي التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين.

- ◀ تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها بحكمة.
- ◀ توفر النم والصحي الجيد للشخصية.
- ◀ تنمي المشاعر الايجابية داخل الطفل تجاه ذاته وتجاه الآخرين في مجتمعه.
- ◀ تساعد على تنمية الابتكار والإبداع.
- ◀ تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل حيث أن المهارات الحياتية متصلة بواقع الفرد وحياته لأن امتلاك تلك المهارات تجعل الفرد في مواقف حياتية أفضل.
- ◀ تزيد من دافعية الفرد ورغبته في التعلم وتكسبه خبرة مباشرة من خلال إسقاط ما يتعلم نظريا على مواقف الحياة الواقعية (أي تطبيق ما يتعلمه علميا) من خلال خلق مواقف شبيهة بمواقف الحياة الحقيقية لاكتسابه فهما أفضل لها.
- ◀ أما بالنسبة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، فإن أهمية اكتساب الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم للمهارات الحياتية تأتي لعدة اعتبارات حسب (منى السيد، 2015، ص. 25) ومن أهمها ما يلي :
- ◀ أنها تسهم في تنمية شخصيته، ومواهبه وقدراته إلى أقصى حدود ممكنة.
- ◀ تسهم في تطوير وتنمية مفهوم الذات لديه وتبحث في مواطن الضعف والقوة لديه.
- ◀ تؤهل الطفل المعاق عقليا لتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- ◀ تعمل على توثيق الصلة والمحبة بينه وبين المدرسة والأسرة والمجتمع المحيط.
- ◀ تعمل على تعديل السلوك وتعزيز الإيجابي منه.
- ◀ أنها تساعد في إقامة علاقات وتفاعلات اجتماعية سليمة مع المحيطين، والأقران، ويساعد في تعديل السلوك الاجتماعي لديه فلا ينطوي على نفسه لإحساسه بالعجز أو الفشل عن مساعدة نفسه.
- ◀ أنها تسهم في خفض حدة الاضطرابات السلوكية في الفترة النمائية المبكرة في حياته.

3.1 مواصفات المهارات الحياتية :

إن المهارات الحياتية تتنوع وتختلف طبيعتها حسب طبيعة المجتمع وذلك حسب تطور هذا الأخير ونموه وازدهاره، ولذلك نجد أن نوعية المهارات اللازمة لكل مجتمع قد تختلف وذلك وفق ما سبق ذكره.، ورغم ذلك فقد نجد اتفاقاً وتشابهاً في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة. ونذكر على سبيل المثال مهارات اتخاذ القرار ومهارات حلّ المشكلات من المهارات المُجمع حولها في كل زمان ومكان، لكن يبقى الاختلاف قائماً في نوعية المشكلات التي تواجه الأفراد، والقرارات الواجب اتخاذها.

إضافة إلى ذلك فإنّ المهارات الحياتية اللازمة للفرد في مجتمع معيّن، تختلف من عصر لآخر باختلاف الفترات الزمنية في حياة المجتمعات وخلال مراحل تطورها. لذا فلا يمكن أن نجد خصائص موحدة للمهارات الحياتية تصلح لكل المجتمعات ولكل الأزمنة، ولكننا نستطيع وضع أطر عامة ننطلق منها في تحديد هذه الخصائص (عمران وآخرون، 2001، ص. 13).

وعلى ضوء ما سبق قامت (عمران وآخرون، 2001، ص. 14) بتحديد مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتصف بها المهارات الحياتية نوجزها فيما يلي :

- ﴿ متنوعة وتشمل كلّ الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد من احتياجات ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.
- ﴿ تختلف تبعاً لطبيعة كل مجتمع وعاداته وتقاليده ودرجة تقدمه.
- ﴿ تختلف وفقاً للزمان والمكان.
- ﴿ تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

◀ تهدف إلى مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع بيئته بكل أبعادها وتطوير أساليب معاشته للحياة.

4.1 خصائص المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم:

لقد ذكر (Bailey) أن المهارات الحياتية للطفل المعاق عقليا تمثل أهمية بالغة له للعيش باستقلالية وتوافق مع المجتمع المحيط به، وأن من أهم خصائصها حسب ما جاء في (عبد العزيز هناء، 2015، ص. 32) ما يلي:

- ✓ أن المهارات الحياتية جزء منها فسيولوجي والآخر سلوكي متعلم.
- ✓ يتم اكتسابها من فترة ما قبل المدرسة.
- ✓ يحتاجها الفرد في البيئة الطبيعية المحيطة به بشكل منتظم.
- ✓ أن معظم هذه المهارات تنتظم بشكل هرمي.
- ✓ تكون هذه المهارات ذات أهمية بالغة إذا ما تم أدائها بكفاءة وعممت في جميع المواقف التي يحتاجها الفرد فيها.

كما تشير أغلب الدراسات السابقة التي تم تناولها في الدراسة الحالية والتي ركزت على متغير المهارات الحياتية، وتتفق بالأجماع منها دراسة عبد العزيز هناء (2015)، دراسة أميرة بخش (2000)، دراسة سحر خير الله (2010)، دراسة عبد الكريم غادة (2009)، وكذا دراسة للقاني وفارعة (2001) إلى أن أهم خصائص وصفات المهارات الحياتية هي كونها: تراكمية وارتقائية من خلال التكرار والمواظبة في الاداء الفردي، محصلة تأثير البيئة المحيطة بالطفل سواء كانت الداخلية او الخارجية منها الأسرة والمدرسة، تكون في مجملها متصلة ومكملة لبعضها البعض، كما أنها تركز على الجانب المعرفي لمجمل الخبرات المكتسبة والذي يتمثل في كيفية القيام بمهارة وأداء معين.

5.1 تصنيف المهارات الحياتية :

من خلال ما تم الاطلاع عليه فيما يخص متغير المهارات الحياتية وجدنا انه ليس هناك تصنيف موحد لها، وذلك راجع لما تم ذكره في عنصر الخصائص وذلك كون ان هذا التصنيف لمجتمع ما يتم على ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين أفرادها، مما يؤدي إلى التشابه في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسان في العديد من المجتمعات واختلافها تبعاً لاختلاف طبيعة وخصائص المجتمع، كما نجد ان هذه التصنيفات تعددت لتعدد القوائم والنماذج التي افترضها المتخصصون كمهارات حياتية وفيما يلي عرض لاهم التصنيفات التي تم الاطلاع عليها في الدراسة الحالية.

1.5.1 تصنيف المنظمات العالمية :

1.1.5.1 تصنيف منظمة اليونيسيف :

صنّفت منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف) في التقرير الإقليمي العام الخاص بمنتهى جنوب آسيا للتعليم القائم على أساس المهارات الحياتية المنعقد في بنغلاديش سنة 2005 (Unicef, 2005, p.2)، المهارات الحياتية إلى ثلاث مجموعات رئيسة تضم كل مجموعة عدة مهارات حياتية على النحو والتالي:

- **مهارات الاتصال والعلاقات بين الأشخاص :** تضم هذه المجموعة المهارات الحياتية التالية : مهارات الاتصال مع الأشخاص، مهارات التفاوض والرفض، مهارات بناء التعاطف، مهارات التعاون والعمل الجماعي وكذا مهارات كسب التأييد.
- **مهارات صنع القرار والتفكير الناقد :** تضم هذه المجموعة المهارات الحياتية التالية: مهارات صنع القرار وحل المشكلات ومهارات التفكير الناقد.

- **مهارات التكيف وإدارة الذات :** تضم هذه المجموعة المهارات الحياتية التالية: مهارات زيادة الثقة بالنفس والقدرات لتحمل المسؤولية، تولي التحكم، إحداث الفرق وجلب التغيير، مهارات إدارة المشاعر ومهارات إدارة الضغوط.

2.1.5.2 تصنيف منظمة الصحة العالمية :

اشتمل تقرير لمنظمة الصحة العالمية (WHO) قام بإعداده مجموعة من الخبراء (Rhona et al., 1997, p.2) على تصنيف للمهارات الحياتية يضم (10) مهارات أساسية تعد من أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي:

- مهارة اتخاذ القرار
- مهارة حل المشكلات
- مهارة التفكير الإبداعي
- مهارة التفكير الناقد
- مهارة الاتصال الفعال
- مهارة العلاقة الشخصية
- مهارة الوعي بالذات
- مهارة التعاطف
- مهارة التعايش مع الانفعالات
- مهارة التعايش مع الضغوط.

2.5.1 تصنيف الجمعية الأمريكية لذوي الإعاقة العقلية :

شمل تصنيف نشرته الجمعية الأمريكية لذوي الإعاقة العقلية، المهارات الحياتية الخاصة بالمعاقين (AAMR. 2002 P34) فجاءت على النحو التالي:

- مهارات التواصل وتشمل التعبير اللغوي، قراءة كتابة، استخدام النقود.

- مهارات اجتماعية، علاقات شخصية، مسئولية، إتباع القوانين.
- مهارات عملية، وتشمل المهارات الشخصية، أكل، لبس، نظافة وتشمل مهارات حياتية
- تجهيز الاكل، وأخذ الدواء، واستخدام الهاتف، وإدارة الاموال واستخدام المواصلات.
- مهارات مهنية.
- مهارات المحافظة على الامن.

3.5.1 تصنيفات أخرى :

هناك العديد من الباحثين في دراستهم العلمية للمهارات الحياتية تبّنوا تصنيفات مختلفة ومتعددة وذلك تبعا لأغراض وأهداف واتجاهات البحوث التي قاموا بإجرائها.

اعتبرت (عمران وآخرون، 2001، ص-ص. 14-15) أنّ المهارات الحياتية هي عبارة عن مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية وصنّفها إلى قسمين منفصلين :

• **القسم الأول :** ويشمل مهارات عقلية مثل: القراءة، الكتابة، الحساب، الاتصال، صناعة القرار، حل المشكلات، التخطيط لأداء الأعمال، إدارة الوقت والجهد، ضبط النفس، إدارة مواقف الصراع، إجراء عمليات التفاوض، إدارة مواقف الأزمات والكوارث وممارسة التفكير الناقد، وكذا ممارسة التفكير المبدع.

• **القسم الثاني :** ويضم مهارات عملية مثل: العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية والعناية بالأدوات الشخصية، اختيار المسكن والعناية به وبالأثاث المنزلي، إجراء بعض الإسعافات الأولية، وحسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستخدام.

أمّا (اللّقاني وفارعة، 2001، ص. 23) فيصنّفان المهارات الحياتية إلى عدة مجموعات: مجموعة المهارات العقلية، مجموعة المهارات اليدوية ومجموعة المهارات الاجتماعية وتضم كلّ مجموعة من هذه المجموعات عدد من المهارات كالتالي:

❖ **مهارات عقلية :** مثل التفكير والابتكار، حب الاستطلاع وحل المشكلات.

❖ **مهارات يدوية :** كاستخدام التكنولوجيا والكومبيوتر وغيرها.

❖ **مهارات اجتماعية :** مثل اتخاذ القرار، الحوار، تقبّل الآخر، إدارة الوقت، التعامل مع الآخرين، تحمل المسؤولية والقدرة على التفاوض.

صنّفت (فاطمة عيسى، 2001، ص. 25) المهارات الحياتية إلى عشرة (10) مهارات أساسية يندرج تحت كلّ واحدة منها عدد من المهارات الفرعية وهذه المهارات الأساسية هي على النحو التالي: مهارات تقدير الذات، مهارات اجتماعية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، مهارات التعلم، مهارات شخصية، مهارات التعامل مع المشاعر، مهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال، مهارات القيادة ومهارات المواطنة.

4.5.1 تعليق على تصنيفات المهارات الحياتية :

يلاحظ على هذه التصنيفات أنّها تتفق في الكثير من المهارات الحياتية سواء المهارات الأساسية أو المهارات الفرعية، بينما تختلف في البعض الآخر. فمنظمة الصحة العالمية على سبيل المثال تحصر أهم المهارات الحياتية في عشر مهارات، في حين منظمة اليونيسيف ترى بأن المهارات الحياتية منطوية تحت ثلاث مجموعات رئيسة فقط. كما نجد أن هناك تباين في التصنيف المبني على أساس الحواس، حيث صنّفت تغريد عمران المهارات الحياتية إلى صنفين: مهارات عقلية ومهارات عملية، بينما يضيف اللّقاني وحسن إلى هذا التصنيف قسما ثالثا سمّاه المهارات اليدوية.

ويمكن إرجاع هذا الاختلاف إلى اختلاف تخصصات الباحثين واختلاف أهداف دراساتهم وكذا اختلاف المدارس الفكرية التي ينتمون إليها، بالإضافة إلى أن كل باحث يختار المهارات الحياتية الأكثر ملائمة لأفراد عينة دراسته من حيث الأهمية التي تكتسيها بالنسبة لهم ومن حيث حاجتهم إلى اكتسابها كما يختار المهارات التي تحقق الأهداف المسطرة لهذه الدراسة.

6.1 العوامل المساعدة على اكتساب المهارات الحياتية :

تعددت وجهات النظر والآراء في العوامل الضرورية التي ينبغي توفرها لإكساب المهارات الحياتية لدى الأفراد. فرأي، (عمران وآخرون، 2001، ص - ص. 17-18)، يعتبر أن اكتساب المهارات الحياتية بشكل عام يعتمد على مجموعة من العوامل هي:

- مستوى نضج المتعلم،

- قدرة المعلم وخبرته،

- المفاهيم والأدوات المطلوب للتدريب عليها

- الإمكانيات المتاحة.

ورأي آخر، (عتاد وسعد الدين، 2010، ص. 184)، يرى بأن اكتساب المهارات الحياتية يعتمد على مكونين أساسيين ينبغي أن يتّحدا معا من أجل اكتساب المهارة هما:

- القواعد التنفيذية للعمل أو تعلم الروتين التنفيذي الذي يحكم الأفعال والإجراءات لتشكيل الأداء المطلوب.

- دقة الأداء والتي تتحقق بالممارسة وبمحاولات المتعلم المتكررة لتنفيذ الأداء المطلوب على النحو والمستوى المرغوب.

كما أضافت خديجة بخيت أن اكتساب الفرد للمهارات الحياتية الجيدة أو الرديئة يتأثر نتيجة عوامل متعددة هي:

- وجود العلاقات المدعمة يجعل الفرد يصر على اكتساب المهارة، أو إهمالها.
 - قوة أو ضعف المهارة يتأثر بملاحظة الفرد لنماذج التقويم لأداء تلك المهارة.
 - تتابع الإثابة التي قد تكون أساسية مثل الحصول على التشجيع.
 - وجود التعليمات، حيث أنّ معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، ولكن هناك تعليمات لمهارات العمل والدراسة، والحفاظ على الصحة، والتي ينبغي تعلمها بطريقة صحيحة خارج البيت.
 - إتاحة الفرصة، ذلك أن اعتماد الفرد على الآخرين عند أداء المهارات الحياتية يُصعّب اكتسابه لتلك المهارات.
 - التفاعل مع الأقران قد يكون مفيدا في اكتساب المهارات وذلك حسب طبيعة ومهارات هؤلاء الأقران.
- بينما نجد رأيا ثالثا، للباحثة (فتحية صبحي، 2005، ص. 10)، يرى بأن اكتساب المهارات الحياتية يعتمد على العوامل التالية:
- القدوة، حيث أنه من الضروري أن تكون المعلمة قدوة للأطفال وتمارس المهارات الحياتية بطريقة سلمية.
 - الإقناع، وذلك عن طريق التعرض إلى الدلائل والبراهين المنطقية أو عرض قصة حقيقية من واقع الأطفال ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق.
 - استخدام أساليب حديثة في التدريس مثل: حل المشكلات، لعب الأدوار، المنافسة، الألعاب التعليمية، والدراما وغيرها.
 - تنمية التفكير عند الأطفال يساعد على تنمية الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية والمهارات الحياتية المناسبة.

7.1 شروط اكتساب المهارات الحياتية للأطفال للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم:

يعد اكتساب أي مهارة من المهارات الحياتية، عملية تنمية يكون للتدريب والممارسة، مع التوجيه والتدعيم المناسب الدور الأكبر فيها، وهو ما يجعل من المهارات المكتسبة مهارات مرنة يسهل استخدامها في مواقف مشابهة.

كما أن تدريب الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم وتعليمه لاكتساب المهارات الحياتية يتوقف على عوامل عديدة، بعضها خاص بالطفل كمراحل النمو وخصائص الشخصية، والآخر خاص بالمجتمع والبيئة التي يوجد بداخلها، لذا فإن هناك شروط عامة يجب أن تتوفر لكي يكتسب الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم تلك المهارات وهي (منى السيد، 2015، ص. 23) :

- النضج الجسمي والعصبي المناسب.
- الرغبة الشديدة في تعلم المهارة.
- الاستعداد لتعلم المهارة.
- التشجيع الدائم على الاكتساب والأداء السليم.
- التدريب اللازم.
- القدوة أو النموذج السليم.
- التقليد أو النقل الصحيح من النموذج.
- التركيز والانتباه خلال التدريب.
- الإشراف على الطفل خلال أداء المهارة.
- التوجيه والإرشاد المناسب في اكتساب المهارة.

8.1 الوسائل المعتمدة في تقدير المهارات الحياتية :

إن تقدير تعليم المهارات الحياتية يمثل تحديا كبيرا أمام المعلمين وذلك لاهتمامه بالعملية التعليمية والنتائج معا من جهة ومن جهة أخرى فإن تعلم المهارات الحياتية يتعلق بالطريقة التي يفكر ويشعر ويتصرف بها الأفراد (الوافي، 2009، ص. 27).

فالمعلومات أو الجزء المعرفي حسب الغامدي (2011) هام ولكن لا يمكن فصله عن القيم والمواقف والاتجاهات وتأثيرها القوي على السلوك، وتكون التحديات عند محاولة تقدير للمشاعر (الجزء الوجداني) والنتائج السلوكية (الجزء الفعلي) وليس من السهل تقدير المواقف والسلوك والمهارة ويمكن إجراء التقدير الذاتي بعدة استراتيجيات كالرسم، الكتابة، العمل الإبداعي، وضع اللوحات، وضع مخطط العمل، التقدير الشفوي، أو قد يتم ذلك بشكل فردي أو مع معلم أو الأهل أو الرفاق.

ومن الوسائل التي يتم اعتمادها لتقدير المهارات الحياتية التي تم ذكرها في دليل المعلمين والمعلمات في تعلم المهارات الحياتية (2004) نجد ما يلي :

1.8.1 الملاحظة :

أحيانا يعمل التلاميذ والشخص الملاحظ معا وأحيانا لا يكون التلاميذ على علم بأنهم تحت الملاحظة المباشرة وغير المباشرة.

2.8.1 المقابلة :

المناقشات مع التلاميذ حيث يتم تسجيل الإجابات على أسئلة مفتوحة إما كتابيا أو باستعمال الوسائط السمعية البصرية المتعددة (شريط سمعي، فيديو، ...).

3.8.1 التقارير الكتابية :

مثل المقالات، الاستثمارات، الجمل غير المكتملة، قوائم المراجعة، الإجابات ذات الخيارات المتعددة، وتصنيف الإجابات.

9.1 المبادئ الأساسية لتعلم المهارات الحياتية :

أوردت (عمران وآخرون، 2001، ص. 17) أنّ تعلم المهارات الحياتية يعتمد على المبادئ الأساسية التالية :

- المنطق العلمي الصحيح، والتدريب الفني الجاد، والذي يقود إلى سرعة تعلم المهارات الحياتية مع اقتصاد في الجهد العقلي والجسدي.
- الممارسة ضرورية لتعلم المهارات الحياتية ولكنها ليست كافية وحدها لتحقيق الكفاءة المطلوبة في المهارة.
- توفير فرص للممارسة تتلاءم مع نوعية ومتطلبات المهارة المراد تعلمها.
- توزيع فترات الممارسة بدلا من تجميعها.
- عند التدريب على المهارة يتم التأكيد على سرعة الأداء أولا ثم الدقة فيه ثانيا.

10.1 المهارات الحياتية المتناولة في الدراسة الحالية :

من المهارات الحياتية التي تم إدراجها كأبعاد لأداة الدراسة الحالية، كونها من المهارات اللازمة والضرورية لفئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وذلك لجعل هذه الفئة أكثر استقلالية وأكثر اندماجا في المجتمع ولجعلها تتمتع بالقدرة على مواجهة تحديات الحياة اليومية وحل مشاكلها.

وقد كانت المهارات الحياتية التي تناولتها الدراسة الحالية على النحو التالي: مهارة الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، ومهارة الاستقلالية.

1.10.1 مهارة الاتصال والتواصل :

قدّم الباحثون والمختصون في علم النفس الاجتماعي العديد من التعريفات لمفهوم الاتصال عكست في معظمها أهميته ودوره في الحياة الإنسانية، وكذا المكونات والعناصر الأساسية لعملية الاتصال. ومن هذه التعريفات نذكر ما يلي :

تعريف اللّقائي والجمل : عرّف الباحثان اللّقائي والجمل مهارة الاتصال والتواصل على أنها " قدرة الفرد على نقل أفكاره إلى الآخرين والتفاعل معهم بالوسائل المتعدّدة، كالكلمات المنطوقة والمكتوبة، الرسوم، الصور، الخرائط وغيرها من وسائل الاتصال الأخرى " (اللّقائي والجمل، 2003، ص. 310).

تعريف عمران وآخرون : فقد جاء على النحو التالي : " الاتصال والتواصل هو عبارة عن العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معيّن إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك " (عمران وآخرون، 2001، ص. 23). وقد جاء في هذا التعريف أن هناك نوعان من وسائل الاتصال التي يتم استخدامها في إرسال واستقبال الرسائل هما : الاتصال اللفظي والاتصال اللالفظي.

أ) الاتصال اللفظي :

ويتم باستخدام الكلمات والألفاظ عند إرسال واستقبال الرسالة، ويعتبر الحديث والكتابة من بين أشكال الاتصال اللفظي.

ب) الاتصال اللالفظي :

وهي طريقة لإرسال واستقبال الرسالة بدون كلمات، أي باستخدام تعبيرات الوجه والإشارات وحركات الجسم ونظرات العيون.

تعريف طريف شوقي : جاء في تعريف طريف شوقي، الباحث والمختص في علم النفس الاجتماعي، أن مهارة الاتصال والتواصل تنقسم إلى قسمين : مهارات الإرسال ومهارات الاستقبال (طريف شوقي، 2003، ص. 50). حيث أن مهارات الإرسال تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظيا أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية كالتحدث، الحوار، والإشارات الاجتماعية. في حين أنّ مهارات الاستقبال تبين مهارة الفرد في الانتباه إلى تلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم على ضوءها.

إن مهارة الاتصال تعد من أهم المهارات التي من الضروري تعلمها بالنسبة للعاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة على حدّ سواء، لأنّ عمليتا التأثير على الآخرين والنجاح في الحياة يتوقفان عليها، خصوصا في العصر الحالي الذي يسمى عصر الاتصالات، كما أنّ الاتصال عملية اجتماعية تفاعلية بين الأطراف المشتركة فيه (شخصين، أو جماعتين، أو مجتمعين، أو بين شخص وجماعة) فمن خلاله يتم التعبير عن الذات والأفكار والمشاعر، ونقل وتبادل الأفكار والمعلومات والانطباعات والخبرات ويؤدي إلى إشاعة الفهم والتعاطف، وتطوير العلاقات (عمور، 2009، ص. 177).

2.10.1 المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي :

تعددت التعاريف والمفاهيم التي قدمها العلماء والباحثين خاصة في العلوم الاجتماعية لتعريف المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مما أنتج صعوبة كبيرة في تحديد مفهومها بالقدر المطلوب من الدقة والوضوح. ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف المواقف وما يحدث فيها من تفاعلات مع الآخرين وإدراك الفرد للاستجابة الملائمة. تشير المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي إلى التفاعل مع الآخرين في محيط اجتماعي معين بطرق مقبولة اجتماعيا أو تكون موضع تقدير واحترام الآخرين.

عرّف المريخي المهارات الاجتماعية بأنها: " مجموعة من السلوكيات اللفظية، وغير اللفظية المتعلمة التي تحقق قدرا من التفاعل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية سواء في مجتمع الأسرة، المدرسة أو الرفاق أو الغرباء ويؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يتقبلها المجتمع ويرضى عنها" (المريخي، 2009، ص. 33).

عرّفت سعاد فرحات المهارات الاجتماعية بأنها: " عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرّب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتّمكّن، من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يُعدّ

عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية، والتي من شأنها أن تفيد في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين" (سعاد فرحات، 2008، ص.12).

أمّا فهمي محمد فقد عرّف المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي بأنها: "مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة، اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الطفل والتي تتضمن المبادرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والتعاون معهم، ومشاركتهم فيما يقومون به من أنشطة وألعاب ومهام مختلفة وتكوين علاقات اجتماعية إيجابية وصدقات معهم والتعبير عن المشاعر، والانفعالات والاتجاهات نحوهم، وإتباع القواعد والتعليمات والقدرة على مواجهة وحل المشكلات الاجتماعية المختلفة" (فهمي محمد، 2005، ص. 409).

أ) تعليق على تعريفات المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي :

من خلال التعريفات السابقة للمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي يمكن استخلاص الملاحظات والاستنتاجات التالية :

- أنّ عملية اكتساب المهارات الاجتماعية ذات أهمية بالغة في حياة كل فرد.
- أنّ المهارات الاجتماعية في مجملها عبارة عن سلوكيات تكون لفظية وغير لفظية.
- أنّ من أهم مكوّنات المهارات الاجتماعية، نجد المعايير الاجتماعية والثقافية للسلوكيات المقبولة وغير مقبولة اجتماعيا في أيّ مجتمع كان.
- لها أهمية كبيرة جدا في تحديد مختلف المهارات الأخرى.
- أنّ هذه التعاريف أشارت في مجملها إلى النتائج المترتبة على إكساب المهارات الاجتماعية سواء بالنسبة للفرد أو لجميع المحيطين به.

• أهمية المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي:

إن المهارات الاجتماعية تعتبر من المهارات ذات الأهمية البالغة في حياة الإنسان عامة وذوي الاحتياجات الخاصة بالخصوص. فهي من المهارات التي تساعد الفرد على

مشاركة الأفراد لبعضهم البعض فيما يقومون به من أنشطة، ومهام وأعمال مختلفة تجعلهم يتفاعلون مع بعضهم البعض، ويقيمون علاقات اجتماعية مختلفة فيما بينهم وعدم انسحابهم من المواقف والتفاعلات المختلفة، مما يجعل جميع الأفراد يحيون حياة سوية.

وعليه تتجلى أهمية المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي حسب (عمور، 2009، ص.

160) فيما يلي:

• تمكن الفرد من التفاعل مع متطلبات الحياة والنجاح من خلال اتصاله بمن حوله، لكونها مجال هام لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي.

• تمكن الفرد من التصرف الصحيح وحل المشكلات التي تواجهه.

• تساعد الفرد على فهم المواقف الاجتماعية في حياته.

• تعطي الفرصة للفرد للتعبير عن مشاعره واحتياجاته بطرق مقبولة، ومتعارف عليها في بيئته.

• تمكن الفرد من الانسجام داخل الجماعة، والانتماء إليها.

• تساهم في التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد، ومعرفة القياسات السلوكية في أكثر من مجال (القيادة، العلاقات الزوجية، وغيرها..).

كما نجد أنّ (راغب علام، 2008) قام بتبيان لأهمية تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد، وذلك بعرضه حول هذه الأهمية وضرورة اكتسابها، ثم أعقبها بتبيان المشكلات التي تتجر عن عدم تنميتها لدى الفرد كما يلي :

(ب) أهمية تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية :

■ مساعدة الأبناء على تعلم تبادل المشاعر مع الآخرين، واستخدام أساليب فعالة للتوافق مع المواقف والصراعات اليومية في الحياة.

■ اكتساب المهارات الاجتماعية يوفر وسائل وأساليب للأفراد يمكنهم استثمارها، فتؤدي إلى أن يصبح الإنسان أكثر سعادة.

- نمو الوعي بحقوق الآخرين ودعم منزلة الفرد داخل مجموعة الأصدقاء.
- تطوير الأحكام الأخلاقية والقيم المجتمعية.
- تكفُّل الفرد التفاعل والتكيف مع النفس ومع الآخرين، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على الفرد في حد ذاته وعلى جميع أفراد المجتمع.
- ج) النتائج المترتبة على عدم تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية :
 - الانعزال عن الآخرين، مما يؤدي إلى القلق والتوتر والاكتئاب.
 - الفشل في إقامة علاقات اجتماعية سوية.
 - مواجهة الفرد لصعوبات تتعلق بتبادل التعامل، التفاعل مع الآخر، المشاركة في الاستمتاع، التعاطف، التداخل في اهتمامات الآخرين، الاحتفاظ بالتواصل.
 - تفشي السلوك العدواني وانتشاره.
 - نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلى اختلال اجتماعي كبير مثل: الانحراف والتسرب المدرسي، الأمراض النفسية، الإدمان، السلوكيات غير الاجتماعية.
 - سوء سلوك التلاميذ والطلاب داخل الفصول والمدارس، الأمر الذي يجعل عملية التدريس صعبة وينتج عن ذلك التحصيل الدراسي الضعيف.

3.10.1 مهارة الاستقلالية :

جاء في تعريف (إبراهيم هيفاء، 2007، ص.13) لمهارة الاستقلالية بأنها : " مقدرة الشخص على الاعتماد على ذاته في القيام بالوظائف الخاصة به، والمتعلقة بشؤونه الحياتية في المجالات التالية : المهارات الصحية، ومهارات إعداد وتناول الطعام، ومهارات العناية باللباس، مهارات التعرف على العملة.

كما عرّف (Wyld, 1960, p. 44) مهارة الاستقلالية : " بأنها عدم الخضوع لتحكم الآخرين، ويرى أن المستقل هو الفرد الذي يكون قادراً على التصرف بمسؤوليته الشخصية ولا يعتمد على الآخرين وهو مستقل عن أي سلطة ".

أما (Good, 1973, P. 3) فيعرّفها : " عدم الاعتماد على تأييد الآخرين، أي أنّ الشخص يجد في نفسه الكفاية الذاتية " .

وتُعرّف مهارة الاستقلالية أيضا بكونها : " حالة تتمثل في أنّ استجابات الفرد لا تتأثر بشكل أو بآخر بالتوقعات أو الآراء الاجتماعية " (Wetch, 1983, p. 333) .

في حين يعرّف (عبد الرحيم، 1986، ص. 11) هذه المهارة بأنها : " سلوك إيجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل مسؤوليته في المواقف الاجتماعية المختلفة " .

ومن خلال ما تم عرضه من مختلف التعريفات التي تناولت مهارة الاستقلالية، فإننا نجد أنّها كلها تشير إلى جملة من الشروط التي ينبغي توفرها لدى أيّ شخص للحكم بأنه يمتلك لهذه المهارة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

- قدرة الفرد على كفايته الذاتية والشخصية من خلال شخصه فقط.
- عدم الاتكال على مساعدة الآخرين والاعتماد عليهم.
- تحمل المسؤولية في مختلف المواقف الحياتية.
- قدرة الفرد على التصرف بمسؤوليته ذاتية وبعيدا عن أيّ سلطة.

أ) أهمية مهارة الاستقلالية :

اهتمّ علماء النفس بمهارة الاستقلالية اهتماما بالغا، حيث وعلى الرغم من تتولهم لهذا المفهوم بآراء وتفسيرات مختلفة ومتنوعة بحسب وجهات نظرهم إلا أنهم يتفقون إلى حد كبير على أهميتها في حياة الأفراد وقدرتهم على مواجهة صعوبات الحياة وتحدياتها. فمهارة الاستقلالية باعتبارها من السمات الرئيسة في شخصية الفرد بشكل عام، تعدّ من المهارات الأساسية في حياة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف درجات وأنواع إعاقاتهم، كما تشكل هذه المهارة أساسا لاكتساب مهارات أخرى كالمهارات الاجتماعية والمهنية (إبراهيم هيفاء، 2007، ص.15).

إن المطلّع على الأهداف الكبرى للتعليم والأهداف العامة لبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة يجد أن مهارة الاستقلالية من أهم المهارات التي تسعى المؤسسات التربوية لتنميتها وتعزيزها بكل الوسائل والسبل المتاحة وذلك لما لها من مردود إيجابي على حياة هؤلاء، ومثال ذلك ما لخصه (عبد السلام، 2009، ص. 68) في النقاط التالية :

- تقوية الشخصية.
- اكتساب منهجية في الحياة العائلية والعملية.
- التسلح بالرصيد النفسي الذي يؤهل الفرد للانخراط في المجتمع.

كما تعد مهارة الاستقلالية من المهارات الأساسية في حياة كل إنسان، سواء كان شخصا سويا أو من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، حيث أنه يتلقى هذه المهارة في بداية حياته من خلال الأسرة وخاصة الأب والأم، ثم من خلال بقية أفراد مجتمعه فيما بعد إبراهيم هيفاء، (2007، ص.19).

من خلال ما تمّ عرضه عن أهمية المهارة الاستقلالية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فإننا نجد أنّ هذه المهارة تعد من المهارات الضرورية والهامة التي ينبغي أن يركز عليها في محتوى مختلف البرامج التعليمية على مستوى جميع مراكز استقبال ورعاية هذه الفئات، بغض النظر عن درجات وأنواع إعاقاتهم وتصنيفاتها، حيث إن ذوي الإعاقة يحتاجون أكثر من غيرهم إلى تعلمها، لأنّ ذلك يكسبهم الكثير من الثقة والاعتماد على النفس، مع المسؤولية الذاتية.

2. مهارات التحصيل الدراسي :

1.2 مفهوم التحصيل الدراسي :

إن مفهوم التحصيل الدراسي قد حضي باهتمام العديد من المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية، فنجد أن علماء التربية يقدرّون أن التحصيل الدراسي يكمن في مجمل

المعارف والمعلومات المكتسبة من طرف التلميذ من خلال تلقيه لمجموعة من المواد الدراسية، ويتم تقدير وقياس درجة التحصيل لديه من خلال مجموعة من الاختبارات التحصيلية.

جاء في معجم المصطلحات النفسية والتربوية بأن التحصيل الدراسي: " هو ما حصله الفرد من أهداف أو تدريب " (محمد مصطفى زيدان، د.س، ص45).

أمّا محمد يحي (2009) فيعرفه أن التحصيل الدراسي هو: " المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج دراسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي " (2009، ص19).

كما جاء في تعريف العيسوي وآخرون (2006) "بأن التحصيل الدراسي يدل على النتيجة التي يتحصل عليها التلاميذ بعد إجراء عملية التعليم والتعلم في برامج الدراسية، وفي جميع المستويات، كما قد يكون تحصيلًا عامًا بالنسبة لجميع المواد الأخرى في نهاية السنة الدراسية" (2006، ص14) .

2.2 شروط التحصيل الدراسي الجيد :

إن الوصول الى درجة عالية من التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف المؤسسات التربوية، يعتبر غاية كبيرة يسعى لها كل الأطراف من، معدي البرامج، مختصين في التربية، مدراء، معلمين، وأساتذة وأولياء الأمور. فهذا يكون نتيجته الحكم على نجاح العملية التربوية والتعليمية ككل بما فيها نجاح للبرامج والمناهج المعتمدة والتي تكون قد حققت الأهداف المسطرة لأجلها. ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات ذات الصلة بالموضوع والتي أشارت في مجملها أنّ شروط التحصيل الدراسي الجيد يمكن حصرها حسب (العيسوي وآخرون، 2006، ص.22) فيما يلي:

1.2.2 شروط خاصة بالتلميذ :

- ❖ سلامة القدرات العقلية.
- ❖ مواظبة التلميذ الجادة في طلبه للعلم والمعرفة.

2.2.2 شروط خاصة بالبيئة الأسرية :

- ❖ تهيئة الجو المناسب للتلميذ للمذاكرة.
- ❖ الابتعاد عن الصراعات العائلية.
- ❖ الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة والمدرسة.
- ❖ المستوى الثقافي المقبول للوالدين.

3.2.2 شروط خاصة بالبيئة المدرسية :

- ❖ توفير الخدمات الصحية، النفسية، التربوية والاجتماعية داخل المؤسسة التربوية.
- ❖ ضرورة توفير المعلمين والأساتذة الأكفاء.
- ❖ توفير المناهج التي تلبي حاجيات التلاميذ وتبعث فيهم روح البحث العلمي.
- ❖ ضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتدربين.

3.2 أنواع مهارات التحصيل الدراسي :

1.3.2 مهارة القراءة :

إن القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم وحل المشكلات (حسن شحاتة، 2002، ص105).

إن مفهوم مهارة القراءة، كما اتفق علماء التربية عليه هو استيعاب المتعلم مهارة للوقوف على الكلمات والحروف وكيفية التعبير بها إلى أن يكون هدف المدرس في هذا الصدد على حد تمكين المتعلم من اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ونطق الكلمات

بصوت مسموع بعد أن أدركها بصريا دون الاهتمام بالمدلول الذي تؤديه هذه الكلمات وفهم معناها (محمد يحي، 2009، ص11).

2.3.2 مهارة الكتابة :

إن الكتابة هي إحدى وسائل الاتصال بين الناس، وهذه الوسائل هي المحادثة والقراءة والكتابة والاستماع، فبالكتابة يستطيع الفرد التعبير عما يجول في خاطره ونفسه من مشاعر وأفكار، ويستطيع الوقوف على أفكار الآخرين. كما تمكن الكتابة الفرد من تسجيل ما يرغب في تسجيله من معارف وحوادث وهكذا يمكن للإنسان أن يتصل بغيره رغم بعد الزمان والمكان، فها نحن نتصل بشعراء عاشوا في العصر الجاهلي.

كما أن الكتابة هي المتعلقة بالجانب الشكلي، ونقصد به الجانب المتعلق برسم الحروف الهجائية من ناحية كتابتها كتابة صحيحة وهذا ما تدرسه الإملاء، أما من ناحية الجمال والوضوح والنظافة فالذي يدرسه هو الخط. وكل هذه الأنشطة متعلقة بالشق الثاني للتعبير ألا وهي الكتابة (هيا محمد وشاكر ناجي، 2018، ص44).

خلاصة:

إن المهارات الحياتية كثيرة ومتعددة بحسب تعدد واختلاف متطلبات الحياة اليومية. وهذه المهارات تعتبر من المهارات الضرورية للحياة في أي زمان ومكان، حيث تُمكن الفرد من الاندماج في المجتمع لارتباطها بالمشكلات الإنسانية. وللمهارات الحياتية تصنيفات عدة، وعليه فإننا لا نجد إجماعاً على تصنيف موحد ولا على ضبط متفق عليه حول المهارات الحياتية، حيث أن كل باحث ينظر إليها حسب الأهداف المرجوة من دراسته، وحسب ما يتوقع تحقيقه من نتائج يمكنه التوصل إليها من خلال بحثه أو دراسته، إضافة إلى أن المهارات الحياتية تختلف من حقبة زمنية إلى أخرى ومن مجتمع لآخر. كما أن لمهارات التحصيل الدراسي أهمية كبيرة في حياة الأفراد. في الفصل القادم سنتعرض إلى منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية التي عرفت الدراسة.

الباب الثاني

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

الفصل الثالث

منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية

تمهيد :

يعد الجانب التطبيقي لأيّ دراسة من أهم الجوانب، وهو بذلك ينقل مشكلة البحث من الميدان النظري إلى الميدان التطبيقي ذلك أنه يكمل المعلومات الواردة في الإطار النظري ويعمل على تأكيدها على أرض الواقع ويعمل على ترجمة المعلومات النظرية إلى أرقام وبيانات إحصائية يمكن التعامل معها بالتحليل والتفسير وفق ما جاء من معطيات في الإطار النظري للبحث. كما يعمل الجانب التطبيقي على توضيح المشكلة المدروسة وتحديد بدقة متناهية وربط كل المتغيرات المتعلقة بها حتى تستوفي حقّها من التمهيد والتدقيق والبحث.

كما أن البحث العلمي يتميز بخطوات علمية ومنهجية دقيقة تستوجب مراعاتها بغية الوصول إلى نتائج علمية قابلة للتعميم. حيث ينبغي اختيار المنهج المناسب للبحث، وأدوات القياس الملائمة للدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكمترية، وكذا اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي ستطبق عليهما الأدوات المستعملة في الدراسة بعناية كبيرة حتى تكون النتائج نهائية التي يتوصّل إليها الباحث تتصف بالدقة والموضوعية.

لذا فإننا في هذا الفصل سنعرض المنهجية المتبعة في البحث وكذا الإجراءات الميدانية التي تمّ اتخاذها، وذلك بالتطرق في البداية إلى الدراسة الاستطلاعية؛ أهدافها، إجراءاتها ونتائجها والخصائص السيكمترية لأدوات القياس، ثم بعد ذلك إلى الدراسة الأساسية من حيث؛ حدودها، المنهج المستخدم فيها، عينة البحث، والأدوات المستعملة فيها. كما نتعرض في الأخير إلى إجراءات تطبيق أداة القياس في الدراسة الأساسية، وكذا جمع البيانات وأدوات المعالجة الإحصائية المستعملة.

1. الدراسة الاستطلاعية :

تعد الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث للقيام بأي دراسة ميدانية وذلك بالنظر إلى الدور الكبير الذي تلعبه في الإلمام بجوانب الدراسة عن طريق تزويد الباحث بالمعلومات الأولية الضرورية المتعلقة بالميدان الذي ستجرى فيه هذه الأخيرة والظروف المحيطة به، وإعطائه صورة واضحة حول أفراد العينة الذين سيتم التعامل معهم وكذا الإمكانيات اللازم توفرها لإتمام الدراسة. فهي تعتبر المرحلة التمهيدية للدراسة الأساسية بحسب رأي حسن شحاتة الذي يرى بأن الدراسة الاستطلاعية عبارة عن: "دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه، بهدف اختبار أساليب البحث وأدواته" (شحاتة والنجار، 2003، ص. 180).

كما تُمكن الدراسة الاستطلاعية من استشارة ذوي الخبرة والأقدمية والمختصين في الميدان للاستئناس بآرائهم وخبراتهم التي تمكن الباحث من إجراء بحثه في أحسن الظروف، وتُساعد في الكشف عن الصعوبات التي قد تحدث أثناء إجراء دراسته وبالتالي محاولة ضبطها أو تجاوزها أثناء تطبيق الدراسة الأساسية، وهذا الرأي هو نفسه رأي أبو علام رجاء محمود الذي يقول بأن الدراسة الاستطلاعية: "بحث مصغر لاختبار مختلف عناصر خطة البحث" (أبو علام، 2007، ص. 660).

1.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية :

بعدما تم سحب طلب التماس مساعدة (ملحق رقم 1)) على مستوى قسم علم النفس التابع لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة يوم 15 سبتمبر 2016، قامت الباحثة بإيداعه على مستوى مديرية النشاط الاجتماعي لولاية مسيلة للحصول على رخص القيام بالدراسة الميدانية (ملحق رقم 1)) على مستوى : المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) " الشهيد مقران علي" والمركز النفسي البيداغوجي رقم (2) " الشهيد داودي عمار".

2.1 مراحل الدراسة الاستطلاعية :

1.2.1 المرحلة الأولى للتعرف على البيئة المحلية للدراسة :

1.1.2.1 الأهداف المسطرة لهذه المرحلة :

انطلقت مرحلة التعرف على البيئة المحلية للدراسة، وهي المرحلة الأولى من الدراسة الاستطلاعية، وذلك يوم 22 فيفري 2017 بعد استلام رخصة الموافقة من طرف مديرية النشاط الاجتماعي وكانت البداية بالمركز النفسي البيداغوجي رقم (1) بحكم أن هذا المركز كان ضمن الدراسة الأساسية في رسالة الماجستير المعنونة بـ: " دور برامج المركز النفسية البيداغوجية والتعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوى الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المربين"، حيث كان لدى الباحثة احتكاك وتعامل مسبق مع الطاقم التربوي والبيداغوجي رغم بعض العراقيل في تلك الفترة، لكون المركز كان في ظروف استثنائية بعدما تمّ تحويل مديرتة إلى ولاية أخرى. وبالرغم من ذلك قامت الباحثة بزيارات ميدانية عديدة للمركز، وسطّرت لهذه المرحلة الأوليّة الأهداف التالية :

◀ تحديد مشكلة الدراسة، وصياغتها صياغة دقيقة وكذا التعريف بموضوع الدراسة والبرنامج السلوكي المراد تطبيقه على عيّنة الدراسة وبأهدافه المختلفة.

◀ معرفة بيئة الدراسة والتأكد من توفر بعض المرافق الضرورية وصحة وسلامة الأدوات والوسائل والملاعب.

◀ التعرف على خصائص عيّنة الدراسة، وإحصاء عدد الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

◀ حضور بعض الحصص التربوية مع المربين داخل حجرات الدراسة وفي ساحات وقاعات اللعب من أجل معاينة المربين أثناء تأدية نشاطاتهم التعليمية وكذا طريقة

تعاملهم مع أفراد هذه الفئة ومعرفة مختلف الأساليب المستخدمة والمشاكل التي تعاني منها هاته الفئة.

◀ عقد جلسات ولقاءات مع الأخصائي النفسي والاجتماعي لمعرفة مختلف الاختبارات التشخيصية المعتمدة لقياس الذكاء، وتقدير السلوك التكيفي للأطفال.

◀ الاطلاع على نموذج من البرامج البيداغوجية المعتمدة بهذه المراكز وبالخصوص مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعليم والاطلاع على بطاقات التقييم لمختلف الأطفال.

◀ التعرف عن كثب على مختلف المشكلات السلوكية والنفسية التي يعاني منها الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم.

2.1.2.1 الملاحظات المسجلة في هذه المرحلة :

في هذه المرحلة الأولية، قامت الباحثة بتسجيل عدّة ملاحظات والتي يمكن تلخيصها في مجموعة من النقاط كالتالي :

❖ انعدام التعاون والتواصل بين أعضاء الفريق التربوي وأسر الأطفال والتي تعتبر بحق العنصر المهم والحلقة المفقودة في فريق التربية الخاصة، كون غالبية الأسر تعتبر المركز مكان للتخلص من الطفل المعاق وإخفائه عن أنظار المجتمع حسب ما جاء على لسان العديد من المربين.

❖ تأكيد النقص الكبير المسجل في مختلف المهارات الحياتية بالنسبة للأطفال الملتحقين بالمركز وتدنيّ تحصيلهم الدراسي، ويظهر ذلك من خلال ما جاء على لسان الأخصائيين النفسيين والتربويين وكذا المربين، ومن خلال الاطلاع على تقارير تقييم الأداء، الموجودة على مستوى ملفات بعض الأطفال الذين تمت ملاحظتهم لمدة 15 يوما من طرف الباحثة.

❖ أن الأطفال الملتحقين بالمراكز الطبية بعد استيفائهم لشروط التسجيل، والذي يكون غالباً في سن متأخرة، كانوا يعانون من العديد من المشكلات السلوكية والنفسية : مثل الخوف، العزلة، القلق والانطواء، النشاط الزائد، كما أن أغلبهم كان لديهم تصرفات عدوانية مما دفع بالباحثة إلى الأخذ بعين الاعتبار هذه المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة الأساسية وذلك بطرح سؤال مفتوح حولها في استمارة البيانات (ملحق رقم (7)) كون هاته الأخيرة (أي المشكلات السلوكية) قد تُشكّل عائقاً كبيراً في تطبيق وسير البرنامج السلوكي المراد إعداده وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

❖ النقص الكبير في التجهيزات والوسائل التعليمية على مستوى المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) (مثل: ملعب مجهز بعشب اصطناعي، قاعة للنشاطات الرياضية مجهزة بالوسائل الضرورية، إلخ ...).

2.2.1 المرحلة الثانية للتعرف على البيئة المحلية للدراسة :

1.2.2.1 الأهداف المسطرة لهذه المرحلة :

بالموازاة مع زيارة المركز النفسي البيداغوجي رقم (1)، قامت الباحثة بزيارة إلى المركز النفسي البيداغوجي رقم (2)، في إطار معاينة البيئة المحلية للدراسة ومن أجل تحقيق أهداف المرحلة الثانية، وبالإضافة إلى أهداف المرحلة الأولى والتي تتمثل في النقاط التالية :

◀ الشروع في إعداد البرنامج السلوكي، وضبط أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس تقدير المهارات الحياتية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم، ومقياس التحصيل الدراسي وتحكيمها، وفحص خصائصها السيكمترية.

◀ تحديد المهارات الحياتية التي سيتم اعتمادها كأبعاد لاستبيان المهارات الحياتية، وبأقل عدد من المهارات الفرعية، وقد قُدرت بثلاث مهارات أساسية، وذلك بإجماع جميع

المربين والمختصين ممن تمّ الأخذ بأرائهم، وتمثلت في: مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي.

◀ التعرف عن كثب عن مدى مناسبة أنشطة البرنامج لعينة البحث، وتحكيمة من طرف المربين في المركزين والنقاش في مختلف الفنيات السلوكية المعتمدة، وكذا تحديد الفترات الزمنية اللازمة لكل جلسة، وكذا الفترات الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج ولإتمام القياسات القبلية والبعدية.

◀ الوقوف على الصعوبات التي قد تعترض الباحثة أثناء تنفيذ البرنامج واستكشاف إجراءات تطبيقه من خلال تطبيق بعض الأنشطة على أفراد العينة الاستطلاعية وكذا جمع البيانات عن عينة الدراسة من خلال استمارة جمع البيانات (ملحق رقم (7)).

◀ تحديد عدد الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم الذين هم ضمن عينة الدراسة الأساسية والاطلاع على سجلاتهم المدرسية وتقارير المتابعة الخاصة بهم للتعرف على التلاميذ متعددي الإعاقة لاستبعادهم من عينة الدراسة.

◀ التقرب من أفراد عينة الدراسة، ومحاولة إقامة علاقات ودية معهم، ومعرفة مختلف المعززات التي يحبها كل فرد من أفراد العينة، وكذا التعرف عن مدى تجاوب المربين والطاقم الإداري في المركزين وإمكانية التطبيق للدراسة الأساسية.

2.2.2.1 الملاحظات المسجلة في هذه المرحلة :

تمّ في هذه المرحلة الثانية تسجيل بعض الملاحظات المهمة والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

❖ من بين الأمور المهمة المسجلة في هذه المرحلة هي توفر الأجهزة بشكل مقبول في هذا المركز مقارنة مع المركز النفسي البيداغوجي رقم (1)، من ملعب مجهز بعشب اصطناعي، والوسائل والأدوات الرياضية، مع توفر قاعة رياضة، ساحة لعب، ورشة

طبخ، بالإضافة إلى التعاون والمساندة الكبيرين من طرف الطاقم الإداري والتربوي للمركز وعلى رأسهم السيدة (ر. حميميد) مديرة المركز، والسيد (ع. عليوي) المراقب العام للمركز، والسيدة (فايزة) الأخصائية النفسانية، والسيد (ط. سلماني) الأخصائي الاجتماعي وجميع المربين، كما تمّ السماح بالتصوير خلال العمل مع الأطفال مما جعل الباحثة تُقرّر إجراء الدراسة الأساسية بهذا الأخير.

❖ تحديد مختلف الفنيات السلوكية الفعّالة مع هذه الفئة وهي : النمذجة، التعزيز بشتى أنواعه، التلقين، التكرار و فنية الاقتصاد الرمزي. كما تمّ تحديد الفترات الزمنية المناسبة لمكوّنات البرنامج والأخذ بعين الاعتبار بعض التفاصيل أثناء تنفيذه، كسرعة الملل وقلة التركيز لدى فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم حيث تمّ تقليص الفترة الزمنية للجلسة من 1 ساعة إلى 45 دقيقة وأحيانا 30 دقيقة في بعض الجلسات تتخللها فترات استراحة.

❖ الوقوف على ضرورة أن يكون المربي ماهرا في جلب انتباه الأطفال، وأن يتحلّى بالصبر والرصانة أثناء التعامل مع هذه الفئة. كما خلصت الباحثة إلى ضرورة دعم النشاطات المختلفة بواسطة التعزيز المادي والمعنوي الذي يلعب دورا هاما في تعليم هذه الفئة وإنجاح البرنامج السلوكي.

❖ انعدام الاختبارات التشخيصية للذكاء مثل اختبار تستانفورد بنيه أو اختبار وكسلر في كلا المركزين، ولذلك تم اعتماد اختبار جودانوف هاريس لحساب الذكاء.

3.1 الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية :

1.3.1 الحدود الزمانية :

تمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية في المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) والمركز النفسي البيداغوجي رقم (2) بمدينة المسيلة، خلال نهاية العام الدراسي (2016-2017) وبداية العام الدراسي (2017-2018).

2.3.1 الحدود المكانية :

كما سبقت الإشارة آنفا، فإنّ الدراسة الاستطلاعية تمّ إجراؤها في المركزين النفسيين البيداغوجيين رقم (1) ورقم (2) بمدينة المسيلة. فيما يلي بطاقة فنية عن كلّ مركز من هذه المراكز.

○ المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) :

يقع المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) " الشهيد مقران علي " للأطفال المعوقين عقليًا بوسط مدينة المسيلة في الحي الإداري، ويمتدّ على مساحة قدرها (3) هكتارات.

أنشأ المركز بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 90/267 الصادر في 19 سبتمبر 1990، حيث كانت بداية الأشغال به في جوان 1992، بطاقة استيعاب نظرية تصل إلى حوالي (120) طفلا. أما القدرة الفعلية لاستيعاب المركز فنقّدر بـ (89) طفلا، (65) ذكور و(24) إناث، وفق ثلاثة أنظمة: النظام الداخلي، النظام النصف داخلي، والنظام الخارجي. يسهر على التأطير البيداغوجي للمركز فريق متعدد المهام والاختصاصات مكوّن من (27) فردا كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (1.3): التأطير البيداغوجي للمركز النفسي البيداغوجي رقم (1)

الرتبة	العدد	الرتبة	العدد
مراقب عام	01	أخصائية أطفونية	01
أستاذ متخصص	01	مساعدة اجتماعية	01
المربون المختصون	06	المرضون	01
المربون	10	مربية رئيسية	03
أخصائي نفسي عيادي	03		

○ المركز النفسي البيداغوجي رقم (2) :

يقع المركز النفسي البيداغوجي رقم (2) " الشهيد داودي عمار " للأطفال المعوقين عقليا بحي 750 مسكن بالمسيلة، ويمتدّ على مساحة تقدر (9050) م². أنشأ المركز بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 288/15 الصادر في 09 نوفمبر 2015، بطاقة استيعاب نظرية تصل إلى حوالي (80) طفلا، وبقدرة فعلية للاستيعاب تُقدّر بـ (66) طفلا وفق نظام تكفل نصف داخلي، وكذا جناح للمراقدين بها (60) سرير. يضم المركز حظيرة للسيارات تتكون من حافلة نقل صغيرة وسيارة سياحية، جناح للتدريس يشتمل على (06) أقسام وورشتين للأشغال اليدوية، وجناح إداري يضم (12) مكتب وقاعة اجتماعات، وجناح خاص بالمصالح المشتركة بها : غرفة الغسيل، غرفة المرجل، مخزن، ونادي. كما يحتوي المركز على جناح خاص بالسكنات الإلزامية به سكنين. يسهر على التأطير الإداري للمركز (02) من الموظفين الدائمين و(06) موظفين غير دائمين (من الوكالة الوطنية للشغل). أما الطاقم البيداغوجي للمركز فيضم (17) مربّي ومربية دائمين و(13) غير دائمين من الوكالة الوطنية للشغل) وكذا (18) عامل مهني.

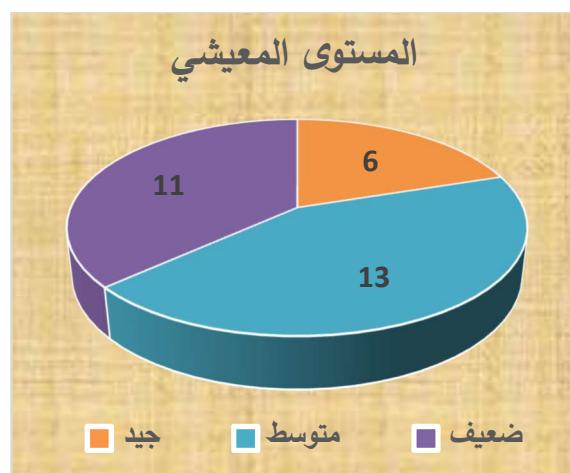
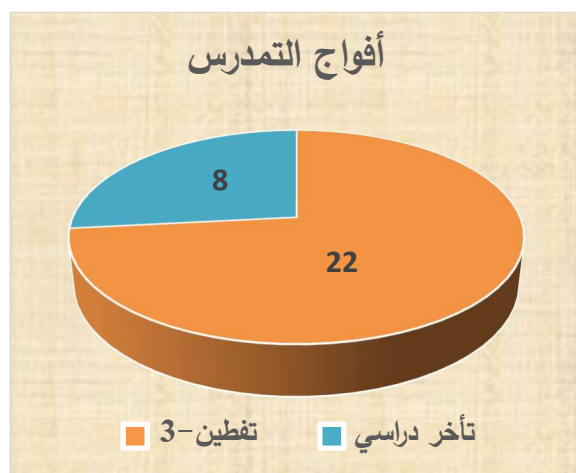
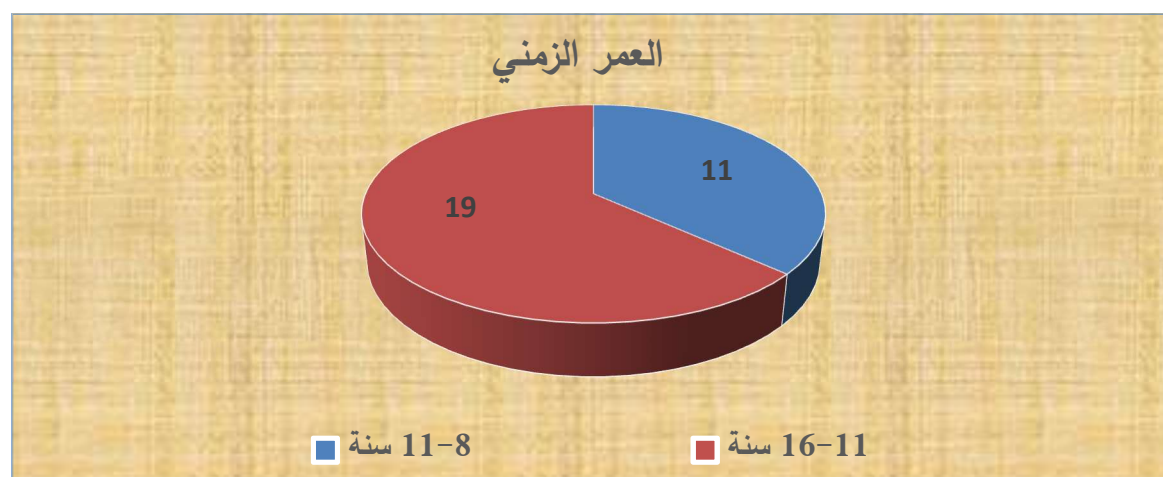
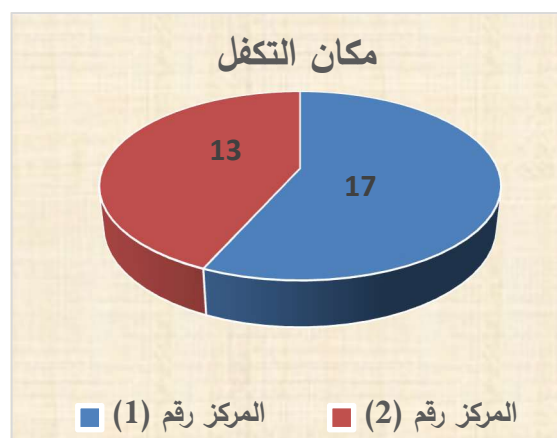
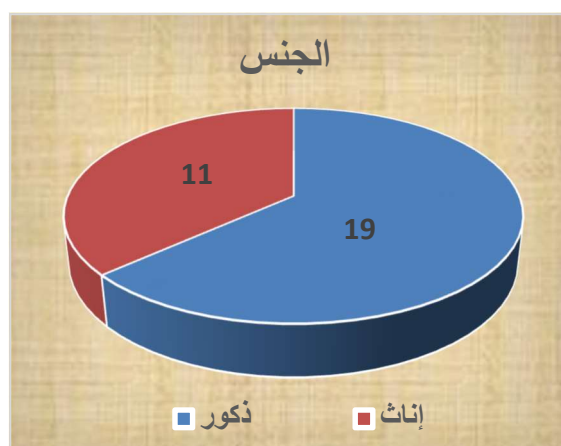
جدول رقم (2.3) : التأطير البيداغوجي للمركز النفسي البيداغوجي رقم (2)

الرتبة	العدد	الرتبة	العدد
مراقب عام	01	أخصائية أطفونية	01
أستاذ متخصص	02	مساعد اجتماعي	01
المربون المختصون	06	المرضون	01
أخصائي نفسي عيادي	01	مربي مختص رئيسي	03

4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية :

تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بهدف حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وكذا لتجريب بعض جلسات البرنامج السلوكي والأساليب المعتمدة في تنفيذه ومعرفة مدى مناسبة مختلف أنشطته لهذه الفئة، مع تحديد زمن الجلسات والصعوبات التي يمكن مواجهتها أثناء تطبيق البرنامج ومحاولة التغلب عليها أو تفاديها أو أخذها بعين الاعتبار عند إجراء الدراسة الأساسية. وقد تميّزت عينة الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من الخصائص نوجزها على النحو التالي :

- تكونت العينة الاستطلاعية من 30 طفلاً معاقاً عقلياً (19 ذكور و11 إناث) : (17) طفلاً منهم من المركز البيداغوجي رقم (1) و(13) طفلاً من المركز النفسي البيداغوجي رقم (2).
- تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد العينة ما بين (8-16) سنة (11 طفلاً أعمارهم ما بين (8-11) سنة و19 طفلاً ما بين (11-16) سنة).
- تراوحت نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال ما بين (50-75) حسب ما تمّ الحصول عليه من معلومات من خلال الاطلاع على الملفات والسجلات المدرسية.
- ضمت العينة (22) طفلاً من أفواج التقطين-3 و(8) أطفال من فوج التأخر المدرسي.
- 13 طفلاً مستواهم المعيشي متوسط، 06 مستوى جيد، 11 ممن مستواهم المعيشي ضعيف.



شكل رقم (1.3) : بعض خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية :

فيما يلي عرض لأهم ما جاء في الدراسة الأساسية بداية بمنهج الدراسة، وعينة الدراسة، وطريقة اختيارها، حدودها ومتغيراتها، وأدواتها وطرق حساب خصائصها السيكومترية، وتكافؤ المجموعات، ووصولاً إلى إجراءات التطبيق الميداني والتصميم التجريبي لها، وكذا الأدوات الإحصائية المستعملة.

1.2 منهج الدراسة الأساسية :

يعتبر منهج الدراسة أحد العناصر الأساسية في الدراسات النفسية أو الاجتماعية، ذلك أنه يحدد للباحث الطريق الذي يجب أن يسلكه خلال دراسته. فالمنهج هو الطريقة البحثية التي يختارها الباحث للحصول على معلومات تمكنه من الإجابة على أسئلة البحث التي تُطرح في الإشكالية (الأغا، 2000، ص. 83).

كما أنّ توافق المنهج المختار من طرف الباحث مع طبيعة الموضوع المطروح للدراسة، وكذا مدى تحكّم الباحث في تقنيات هذا المنهج، يجعل منه المنهج المناسب والملائم للدراسة. باعتبار الدراسة الحالية دراسة تجريبية تهدف إلى التعرّف على فعالية برنامج سلوكي تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، فالباحثة ترى أن المنهج التجريبي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

يعرّف المنهج التجريبي: " بأنه المنهج الذي يعتمد على إجراء التجارب تحت شروط معينة، معتمداً في ذلك على عيّنة تجريبية وأخرى ضابطة" (زرواتي، 2002، ص. 24). وعليه فالمنهج التجريبي هو الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة الحالية الموسومة بـ: " فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، لكون هدف هذه الدراسة هو تحديد أثر البرنامج السلوكي باعتباره متغيّراً مستقلاً على المتغيّر التابع والمتمثل في المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، كما أنّ عينة الدراسة تضم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

2.2 التصميم التجريبي :

بعدما تمّ اختيار التصميم التجريبي بمجموعتين مستقلتين (ضابطة وتجريبية)، ضابطة لم تتعرض للبرنامج السلوكي، وتجريبية تم تطبيق عليها البرنامج، حيث تم التعيين العشوائي لأفراد المجموعتين ممن حصلوا على درجات منخفضة على مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وقد تم اجراء قياس قبلي للمجموعتين، وبعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج السلوكي، أجري القياس البعدي على كلتا المجموعتين، لمعرفة أثر المتغير المستقل (البرنامج السلوكي) على المتغير التابع المتمثل في (المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي).

3.2 تكافؤ وتجانس المجموعتين :

إن المعمول به في المنهج التجريبي هو ضمان التكافؤ الإحصائي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لأن توفير التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث أمر ضروري لتصميم البحث، حتى يمكن تفسير النتائج في ضوء التجربة دون تدخل أي عامل خارجي (أبو علام، 2004، ص. 199).

بما أنّ الدراسة الحالية تهدف الى معرفة فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعليم، فإنه من المهم جدا ضبط المتغيرات التي يحتمل أن تؤثر على النتائج. وعليه من أجل ضمان تكافؤ المجموعتين، أي جعلهما متشابهتان في جميع المتغيرات التي قد تؤثر على نتائج الدراسة ما عدا المتغير التجريبي، فقد يتأثر المتغير التابع بالعديد من العوامل الخارجية، وبإجراءات تنفيذ التجربة، لذلك لابد للباحث من ضبط هذه العوامل وتحديدها، ومنع تأثيرها على المتغير التابع، لكي يستطيع تحقيق نتائج دقيقة وصحيحة (عليان، 2001، ص. 57).

وقد ذكر (أبو علام، 2004) أن تكافؤ المجموعات يكون من خلال ما يلي :

➤ الاختيار العشوائي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

◀ التجانس بين المجموعتين، وذلك بضبط المتغيرات مثل: التجانس في العمر الزمني الذي يمكن إجراءه باختيار أفراد المجموعتين من نفس العمر.

◀ تثبيت المتغيرات الدخيلة إحصائياً بواسطة معاملات الارتباط الجزئي، أو تحليل التباين المتلازم، مع طريقة الأزواج المتناظرة.

فيما يلي عرض لبعض المتغيرات التي تم ضبطها في الدراسة الحالية:

❖ **العمر الزمني :** حيث تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة بين (8-13) سنة، وقد كان متوسط أعمار أطفال المجموعة الضابطة (10) سنوات ومتوسط أعمار أطفال المجموعة التجريبية (6,10) سنة.

❖ **مستوى الذكاء :** لضمان تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) من حيث مستوى الذكاء، تم تطبيق اختبار جودانوف هاريس لرسم الرجل، أين تراوحت نسبة ذكاء هؤلاء الأطفال بين (50-75)، حيث كان المتوسط الحسابي (20,68) للمجموعة الضابطة (18,69) للمجموعة التجريبية.

❖ **المستوى الاقتصادي والاجتماعي والمعيشي :** لمعرفة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، تم الرجوع إلى ملفات الأطفال للاطلاع على الحالة الأسرية والاجتماعية لتعبئة استمارة جمع البيانات، حيث قُدِّر المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بـ (09) في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (08).

❖ **مستوى المهارات الحياتية :** لضمان تجانس المجموعتين من حيث مستوى المهارات الحياتية، تم تطبيق مقياس تقدير المهارات الحياتية، فكانت القيم المُتَحَصَّل عليها محصورة بين [1-38]، والتي يقابلها مستوى ضعيف جداً حسب البدائل، وبين [38-76] والتي يقابلها مستوى ضعيف حسب البدائل. وقد كان المتوسط الحسابي بالنسبة للمجموعة الضابطة (6,75) وبالنسبة للمجموعة التجريبية (2,76).

❖ **مستوى التحصيل الدراسي :** للتحقق من تجانس المجموعتين من حيث مستوى التحصيل الدراسي تم تطبيق مقياس التحصيل الدراسي، فكانت القيم المتحصل عليها محصورة بين [26-1] والتي يقابلها ضعيف جدًا حسب البدائل، وبين [26-54] والتي يقابلها مستوى ضعيف حسب البدائل، فكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (48.8)، والمجموعة التجريبية (50.2).

جدول رقم (3.3) : ضبط متغيرات الدراسة

متغير السن					المجموعة
الفرد الأول	الفرد الثاني	الفرد الثالث	الفرد الرابع	الفرد الخامس	
8	8	9	13	12	الضابطة
13	9	9	11	11	التجريبية
متغير التحصيل الدراسي					المجموعة
الفرد الأول	الفرد الثاني	الفرد الثالث	الفرد الرابع	الفرد الخامس	
49	45	50	49	51	الضابطة
49	52	51	50	49	التجريبية
متغير الذكاء					المجموعة
الفرد الأول	الفرد الثاني	الفرد الثالث	الفرد الرابع	الفرد الخامس	
65.12	70.03	63	72	70.89	الضابطة
65.75	72.97	64.20	71	72	التجريبية
متغير المهارات الحياتية					المجموعة
الفرد الأول	الفرد الثاني	الفرد الثالث	الفرد الرابع	الفرد الخامس	
77	76	76	71	78	الضابطة
83	79	78	73	68	التجريبية
المستوى الاقتصادي والاجتماعي					المجموعة
الفرد الأول	الفرد الثاني	الفرد الثالث	الفرد الرابع	الفرد الخامس	
5	5	10	10	15	الضابطة
10	5	10	5	10	التجريبية

4.2 مجتمع الدراسة الأساسية :

تمثّل مجتمع الدراسة في جميع الأطفال المعاقين عقليا الملتحقين بالمركزين النفسيين البيداغوجيين (1) و (2) بمدينة المسيلة، في حين تمثّل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة في الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، والمسجلين بأفواج التأخر المدرسي والتفطين-3 في العام الدراسي (2018-2019) والبالغ عددهم بـ (38) تلميذ مقسمين كما يلي : (22) تلميذ بالمركز النفسي البيداغوجي رقم (1) موزعين على فوجين تفطين-3، وفوج تأخر دراسي، و(16) تلميذ بالمركز النفسي البيداغوجي رقم (2) موزعين على فوجين تفطين-3.

5.2 عينة الدراسة الأساسية :

تعتبر عينة الدراسة مجموعة جزئية ممثلة لمجتمع الدراسة لها خصائص مشتركة (أبو علام، 2007، ص.151) وهي جزء من المجتمع الأصلي للدراسة، يتم اختيارها بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع.

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (10) أطفال من المعاقين عقليا القابلين للتعلم الملتحقين بالمركزين النفسيين البيداغوجيين بمدينة مسيلة، (5) أطفال بالمجموعة التجريبية بالمركز النفسي البيداغوجي رقم (2) ممن طُبّق عليهم البرنامج السلوكي، و(5) أطفال بالمجموعة الضابطة بالمركز النفسي البيداغوجي (1) التي لم يتلق أفرادها جلسات البرنامج ممن يعانون من نقص في المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي. تمّ اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية، من بين 19 طفل 11 من المركز النفسي 01 (لتعين أفراد المجموعة الضابطة) و10 من المركز النفسي رقم 02 (لتعين أفراد المجموعة التجريبية) وهو ما يمثل حوالي 50% ممن توفرت فيهم مجموعة من الخصائص، وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية :

- إجراء مسح أولي لجميع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في المركزين من خلال تصفح السجلات المدرسية وتعبئة استمارة معلومات خاصة بكل طفل (ملحق رقم 7))، حيث تم استبعاد الأطفال اللذين لديهم :

- إعاقات أخرى (سمعية، بصرية، حركية)، وبعض الأمراض المزمنة.
- صعوبات شديدة في النطق.
- بعض اضطرابات سلوكية وانفعالية مثل فرط النشاط والحركة.
- غيابات متكررة عن المركز.

6.2 حدود الدراسة الأساسية :

تتحدّد الدراسة الحالية من الناحية البحثية بالمتغيرات التالية : برنامج سلوكي تدريبي قائم على الأساليب السلوكية التالية : التعزيز، النمذجة، التلقين، التكرار و الاقتصاد الرمزي، ومتغير المهارات الحياتية بأبعاده : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، وكذا متغير التحصيل الدراسي بأبعاده : مهارة القراءة، مهارة الكتابة، ومهارة الحساب. كما تتحدّد الدراسة ميدانيا بالحدود الزمانية، المكانية، والبشرية التالية:

1.6.2 الحدود الزمانية :

تمّ إجراء الدراسة الحالية عبر المراحل الزمنية التالي ذكرها :

◀ فترة جمع المادة العلمية والتراث النظري وتقصى للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي كانت بدايتها من سنة 2014 إلى غاية أواخر سنة 2016.

◀ أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال النصف الثاني من الموسم الدراسي (2016-2017) والنصف الأول من الموسم الدراسي (2017-2018).

◀ فترة تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار جودانوف هاريس لحساب الذكاء، ومقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي وكذا البرنامج السلوكي التدريبي مع

القياس القبلي والبعدي كانت خلال الموسم الدراسي (2018-2019) في الفصل الدراسي الثالث وبالتحديد في الفترة الممتدة بين (7 أبريل 2019 إلى غاية 29 ماي 2019). حيث تم إجراء القياسات القبلية على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تطبيق جلسات البرنامج السلوكي التدريبي على المجموعة التجريبية، تم إجراء القياسات البعدية.

◀ فترة تفريغ البيانات والمعالجة الإحصائية لها باستخدام حزمة (SPSS)، وكذا تحليل النتائج والتعليق عليها كانت في الفصل الأول من العام الدراسي (2019-2020) في شهر سبتمبر.

2.6.2 الحدود المكانية :

تم إجراء الدراسة في المركز النفسي البيداغوجي رقم (01) " الشهيد مقران علي" والذي ضم أفراد المجموعة الضابطة، والمركز النفسي البيداغوجي رقم (02) " الشهيد داودي عمار" والذي ضم أفراد المجموعة التجريبية. للتعرف أكثر على المركزين أنظر البطاقات الفنية (ص-ص. 130-131).

3.6.2 الحدود البشرية :

تم إجراء الدراسة الأساسية على 10 أطفال من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، تتراوح أعمارهم بين (8-13) سنة، ونسبة الذكاء بين (50-75)، ومستواهم المعيشي متوسط، ولديهم نقصا في المهارات الحياتية، والتحصيل الدراسي.

7.2 متغيرات الدراسة الأساسية :

شملت الدراسة الحالية مجموعة من المتغيرات التي تم أخذها بعين الاعتبار في كل مرحلة من مراحل الدراسة وتتمثل فيما يلي :

1.7.2 المتغير المستقل :

ويتمثل في البرنامج التدريبي السلوكي ، الذي تم إعداده من طرف الباحثة بفنيّاته وأساليبه السلوكية المختلفة والمتمثلة فيما يلي: التعزيز بأنواعه (مادي، معنوي، اجتماعي)، والنمذجة بأنواعها المختلفة، التكرار والتلقين بأنواعه، وكذا فنية الاقتصاد الرمزي.

2.7.2 المتغير التابع :

ويتمثل في تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية (العينة الضابطة والتجريبية) على مقياس تقدير المهارات الحياتية، وكذا استجاباتهم على مقياس التحصيل الدراسي من خلال تقديرات المربين المساعدتين في المركز (1) و(2)، بعد تطبيق البرنامج السلوكي التدريبي على العينة التجريبية.

8.2 الأساليب الإحصائية :

لتحليل بيانات الدراسة تم إدخالها في الحاسب الآلي مستخدمين حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتحديدا تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

◀ لحساب الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الضابطة، وأفراد العينة التجريبية، تم استخدام اختبار (T_{test}) لعينتين مترابطتين.

◀ لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي، تمّ استخدام اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين.

◀ للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغيرات الدراسة، تمّ استخدام اختبار كولموغروف سميرونوف واختبار شبيرو ويلك.

◀ وصف مخرجات مقاييس الدراسة (مقياس المهارات الحياتية، مقياس التحصيل الدراسي) عن طريق المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والتعبير عنها بالتمثيلات البيانية.

◀ لتقدير حجم الأثر بالنسبة للبرنامج ككل تم تطبيق معامل مربع إيتا (η^2) على قيم اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.

9.2 أدوات الدراسة :

إن الباحث في مجال البحث العلمي يسعى لتحقيق أهداف دراسته المسطرة في بدايتها، وذلك من خلال الجهد المبذول للوصول إلى نتائج موضوعية وموثوق فيها، ويتجسد ذلك الجهد من خلال مختلف الأدوات المناسبة المستخدمة في الدراسة.

اعتمدت هذه الدراسة على مصدرين رئيسيين لجمع المادة العلمية والبيانات الميدانية : الأول هو عبارة عن المصادر الخاصة بجمع المادة العلمية أو الجانب النظري للدراسة، والتي تنوّعت واشتملت على العديد من المراجع والمصادر، والتمثلة في القواميس والمعاجم، والرسائل الجامعية، والدراسات والمقالات المنشورة في المجالات، وبعض الكتب باللغات العربية والأجنبية. والثاني هو عبارة عن مصادر جمع المادة الخاصة بالجانب الميداني والتطبيقي، حيث تمّ جمع البيانات الميدانية بالاعتماد على مقياسي المهارات الحياتية، والتحصيل الدراسي، اللذان تمّ إعدادهما من طرف الباحثة واستمارة جمع البيانات، وكذا اختبار جودانوف هاريس لقياس الذكاء، وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة المعتمدة في هذه الدراسة.

1.9.2 مقياس تقدير المهارات الحياتية :

في الدراسة الحالية تم الاعتماد على مقياس تقدير المهارات الحياتية الذي أعدته الباحثة لإجراء دراسة الماجستير الموسومة بـ : " دور برامج المراكز النفسية البيداغوجية

ومراكز التعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المربين-دراسة ميدانية ببعض مراكز بالشرق الجزائري (مسيلة، برج بوعرييج، سطيف، باتنة) في الموسم الدراسي (2013-2014).

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المقياس قد أُجريت عليه بعض التعديلات بحسب مُتطلّبات وشروط وأهداف الدراسة الحالية حيث تمّ تقليص أبعاده الأساسية والمهارات الفرعية، وذلك وفق الملاحظات المسجلة من طرف السادة المحكّمين. وفيما يلي شرح لأهم المراحل التي مرّ بها المقياس أثناء إعدادة في دراسة الماجستير.

❖ الاطلاع على الأدب النظري :

من أجل بناء خلفية نظرية صحيحة وسليمة لأداة القياس تمّ الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالمهارات الحياتية، التربية الخاصة، فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مع خصائص كل فئة من هذه الفئات، البرامج المقدّمة في المراكز النفسية البيداغوجية وكذا الأهداف المتوخاة منها. كما تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت المهارات الحياتية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة والمقاييس التي استعملت لتقدير هذه المهارات والتي نذكر منها على وجه الخصوص ما يلي :

◀ مقياس التفاعل الاجتماعي للباحثة نبراس يونس مراد (2003) لأطفال الرياض من (5 إلى 6 سنوات)، والذي تضمّن المحاور التالية : محور الاتصال، محور الرموز ذات الدلالة، محور إدراك الدور ومحور التوقّع.

◀ مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم للباحث صالح عبد الله هارون (2007)، والذي ورّعت عباراته على بعدين أساسيين هما : بعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وبعد المهارات الاجتماعية المتعلقة بأداء الأعمال.

◀ مقياس فاينلاند للسلوك التكيّفي لكلّ من : سارا سبارو، دافيد بالا، ودومينك شيكشتي وهو عبارة عن صورة معدّلة ومنقّحة لمقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي من تأليف إدجار دول وترجمة بندر ناصر العتيبي. اشتمل المقياس على (4) أبعاد هي : بعد التواصل، بعد مهارات الحياة اليومية، بعد التنشئة الاجتماعية، وبعد المهارات الحركية.

◀ مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين من وجهة نظر المعلمين، للباحثين قيس المقداد أسامة بطانية وعبد الناصر الجراح (2005). اشتمل المقياس على الأبعاد التالية : بعد إظهار عادات عمل مناسبة، بعد التفاعل مع الآخرين، وبعد اتباع لوائح المدرسة.

◀ مقياس تقدير معلّمي التربية الخاصة للتوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة، من إعداد حجاج غانم (2001)، ويضم (4) أبعاد : بعد التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، بعد التوافق الشخصي، بعد السلوكيات النمطية، وبعد السلوكيات داخل حجرة الدراسة.

◀ مقياس المهارات الحياتية للباحثة فاطمة عبد الفتاح عيسى (2001) والذي اشتمل على (10) مجالات أساسية للمهارات الحياتية تفرع عنها (71) مهارة فرعية هي : مهارات التعلم، المهارات الشخصية، مهارات اتخاذ القرار، مهارات تحقيق الذات، المهارات الاجتماعية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات حلّ مواقف الصراع بين الأطفال، مهارات القيادة، مهارات المواطنة، مهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات حلّ المشكلات.

❖ تحديد الأبعاد وصياغة العبارات :

انطلاقاً ممّا تمّ الاطلاع عليه من أدبيات (دراسات، بحوث، ومقالات) حول موضوع الدراسة وما تمّ عرضه في الجانب النظري في دراسة الماجستير (قاسيمي. 2014) يمكن القول بأنّه ليس هناك تصنيف موحّد للمهارات الحياتية، وأنّ ما تمّ تحديده من هذه المهارات هو من خلال معرفة حاجات عيّنات الدراسات من جهة، وبالرجوع إلى القوائم التي وضعها

المختصون كمهارات حياتية ضرورية من جهة ثانية. كما يمكن القول بأنّ العديد من الباحثين تبّنوا في دراساتهم العلمية للمهارات الحياتية عدّة تصنيفات تبعاً لأغراض وأهداف واتجاهات تلك الدراسات والأبحاث.

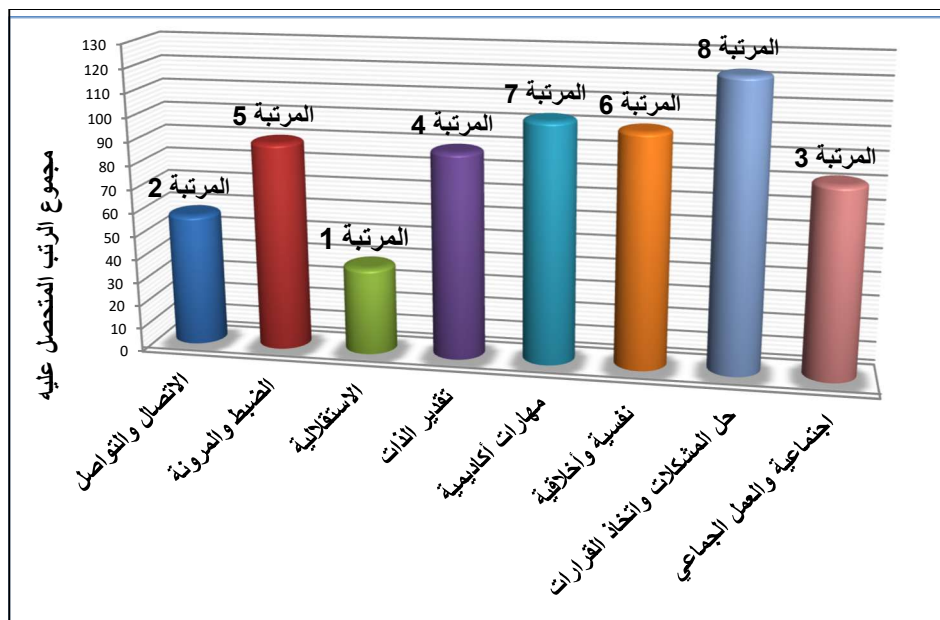
أثناء تحديد أبعاد أداة القياس (مقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المربين)، اعتمدت الباحثة على مرحلتين أساسيتين؛ تتم في الأولى تحديد مجموعة من المهارات الحياتية بناء على ما تمّ الاطلاع عليه من أدبيات حول الموضوع والواجب إكسابها لذوي الاحتياجات الخاصة فكانت على النحو التالي : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مهارة تقدير الذات، مهارة الضبط والمرونة، مهارات أكاديمية، مهارات نفسية وأخلاقية، ومهارة حلّ المشكلات واتخاذ القرار. أمّا في المرحلة الثانية فقد تمّ عرض هذه المجموعة من المهارات على عيّنة من المربين المتمرسين من ذوي الخبرة الكبيرة من أجل الاستئناس بأرائهم في الضبط النهائي للمهارات الحياتية التي سيتم اعتمادها كأبعاد لأداة القياس.

لهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد وتوزيع استبيان استطلاعي على مجموعة المربين والمربيات من ذوي الخبرة من أجل ترتيب المهارات الحياتية التي ينبغي تنميتها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، حسب الأهمية (ملحق رقم (3))، لعينة مكوّنة من (19) مربياً ومربية موزعين كما يلي : (5) مربين من المراكز الطبيّة التربوية، (6) مربين من مدارس صغار المكفوفين، و(8) مربين من مدارس صغار الصم.

جدول رقم (4.3) : نتائج ترتيب المهارات الحياتية حسب آراء المربين

المرتبة	مجموع الرتب	المهارات الحياتية
2	58	مهارة الاتصال والتواصل
5	90	مهارة الضبط والمرونة
1	39	مهارة الاستقلالية
4	89	مهارة تقدير الذات
7	103	مهارات أكاديمية
6	100	مهارات نفسية وأخلاقية
8	123	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات
3	82	مهارات اجتماعية والعمل الجماعي

بعد جمع الرتب المقترحة من طرف المربين لكل مهارة تم ترتيبها حسب الأهمية، بحيث احتلت المهارة التي تحصلت على أقل مجموع المرتبة الأولى والمهارة التي تحصلت على أكبر مجموع المرتبة الأخيرة. فجاءت النتائج كما هي مبينة في الشكل الموالي :



الشكل رقم (2.3): نتائج ترتيب المهارات الحياتية حسب رأي المربين

بناء على ما تم استخلاصه من ملاحظات أولية، وخاصة المتعلقة بالنقص الكبير في المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة، اخترنا التركيز على أهم المهارات التي ينبغي

تنميتها بالنسبة لهذه الفئة. انطلاقاً من كل ما سبق فقد حدّدت الباحثة خمسة (05) مهارات حياتية وانطلاقاً من أهل الاختصاص للتركيز على هاته المهارات، لاعتمادها كأبعاد لمقياس تقدير المهارات الحياتية، والتي رأت بأنها الأكثر ملائمة والأكثر احتياجاً والأكثر إلحاحاً والأكثر أولوية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل إكسابها لهم قصد تمكينهم من الاندماج في المجتمع وهي : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، مهارات اجتماعية والعمل الجماعي، مهارة الضبط والمرونة ومهارة تقدير الذات.

يعتبر البند هو الوحدة الأساسية في الاختبار النفسي، أي أنّ مجموعة بنود جيدة تشكّل اختباراً جيّداً وتضفي دقة كبيرة على هذا الاختبار، فيشترط فيه جملة من المواصفات التي ينبغي أن يتصف بها سواء من حيث الشكل أو المضمون. وانطلاقاً مما سبق فقد راعت الباحثة في صياغة البنود، البساطة والبعد عن التعبيرات البلاغية وأن تكون عبارات صغيرة وموجزة، حيث تمّت صياغة البنود في ضوء بعض التعريفات الإجرائية السالفة الذكر للمهارات الحياتية الخمسة المدرجة كأبعاد للمقياس، كما تمّ استعمال بعض العبارات كما وردت في بعض المقاييس التي بُني المقياس الحالي على منوالها وتمّ تحويل بعضها الآخر.

❖ ضبط المقياس في صورته الأولية :

تم ضبط المقياس في صورته الأولية على النحو التالي :

- ◀ المقياس يحتوي على (80) فقرة موزّعة على 5 أبعاد.
- ◀ أعطيت كل فقرة وزناً مدرّجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي باستخدام عبارات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) والتي تمّ تمثيلها عددياً بنفس الترتيب كما يلي :
- (5، 4، 3، 2، 1) لتحديد استجابات المربين لتقديراتهم لمدى مساهمة برامج مراكز الطبية التربوية ومراكز التعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة.

◀ إعداد نسخة أولية من المقياس متكوّنة من ورقة التقديم بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة وبنود المقياس.

❖ تحكيم المقياس في صورته الأولى :

تعد صلاحية الفقرة من متطلبات المقياس الجيّد إذ يمكن تقييم درجة صلاحية وصدق الفقرة من خلال التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، 2000، ص. 157). لهذا الغرض قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولى بفقراته (80) والموزعة على (5) أبعاد على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعيين وباحثين من مختلف الاختصاصات (علم النفس، علم الاجتماع، الصحة النفسية) وكذا مجموعة من المربين الممارسين. وقد أرفق المقياس بتعليمات التطبيق، وكذا بعض التعاريف الإجرائية المعتمدة لكل بعد من أبعاده، من أجل إبداء الرأي في محتوى ومضمون المحاور وسلامة الصياغة اللغوية والحاجة للتعديل ومدى قابلية كلّ فقرة للمقياس وكذا مدى ملائمة العبارات لأهداف الدراسة.

بعد استرجاع نسخ المقياس من السادة المحكمين الذين استجابوا للتّحكيم (ملحق رقم (4))، وبناء على مقترحاتهم وآراءهم البناءة، تمّ حذف بعض العبارات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعضها الآخر، وتفكيك العبارات المركّبة منها، وحذف الكلمات الغامضة واستبدالها بكلمات بسيطة ومفهومة.

فيما يخص حذف العبارات قامت الباحثة بتفريغ تكرارات تقديرات المحكمين لكلّ عبارة من عبارات المقياس، وتحويلها إلى نسب مئوية بقسمة عدد المحكمين الموافقين على العبارة على العدد الإجمالي للمحكمين الذين اطلعوا على نسخة المقياس وضرب الناتج في (100) كما توضّحه العبارة التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق على العبارة} = \frac{\text{عدد المحكمين الموافقين على العبارة}}{\text{العدد الإجمالي للمحكمين}} \times 100$$

وقد تمّ الإبقاء على العبارات التي تحصّلت على نسبة اتفاق تفوق (80%) واستبعاد البنود التي تحصّلت على نسب اتفاق أقلّ من هذه النسبة. أمّا فيما يخص العبارات التي اعتبرها بعض المحكّمين بأنّها مركّبة وعددها 11 عبارة (1، 6، 7، 8، 16، 37، 38، 68، 71، 74، 80) فقد تمّ تفكيكها وإعادة صياغتها وذلك حسب ما طلبه المحكّمون.

❖ حساب الخصائص السيكومترية للمقياس :

بعد القيام بالتعديلات المطلوبة على المقياس في صورته الأولى، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية من أجل حساب الخصائص السيكومترية له (الصدق والثبات) لمعرفة ما إذا كان المقياس :

- ◀ يقيس ما وضع لقياسه، وهو تقدير المهارات الحياتية، فعلا ولا يقيس شيئا آخر.
- ◀ معرفة مدى الدّقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة عند تطبيقها عدة مرّات على نفس العينة المفحوصة وفي نفس الظروف.

جدول رقم (5.3): علاقة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

رقم	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	مهارة تقدير الذات	0,85**	0,00	دال
2	مهارة الضبط والمرونة	0,79**	0,00	دال
3	مهارة الاستقلالية	0,83**	0,00	دال
4	مهارة الاتصال والتواصل	0,83**	0,00	دال
5	المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	0,87**	0,00	دال
	استبيان تقدير المهارات الحياتية	1	-	-

(**) تعني أن العبارة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01).

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة إحصائياً عند المستوى (0,01) حيث تراوحت بين (0,79) و (0,87) مما يشير إلى تماسك الأبعاد الداخلية للمقياس وذلك ما يؤكد صدق اتساق محتوى الأبعاد مع الدرجة الكلية له.

جدول رقم (6.3) : معاملات ثبات مقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة

الطريقة	التجزئة النصفية	معامل ألفا كرونباخ
معامل الثبات	0,90	0,96

من خلال القيم الواردة في الجدول أعلاه، نستنتج أن معاملات الثبات المحسوبة بالطرق المختلفة (التجزئة النصفية، معامل ألف كرونباخ) مقبولة، مما يعني أن المقياس ثابت فيما يعطي من نتائج ويمكن تطبيقه على العينة الأساسية.

❖ **مقياس المهارات الحياتية المعدل :**

بعد حساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لمقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المربين، والتأكد من أنه يتمتع بصدق وثبات عاليين، تمّ استبعاد عبارة واحدة من المقياس وهي العبارة رقم (7) من بعد الاتصال والتواصل : " يستخدم الحركات والإشارات لتوضيح أفكاره"، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية يتكوّن من (85) عبارة موزّعة على (5) أبعاد.

جدول رقم (7.3) : محاور وفقرات مقياس تقدير المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة

محاور المقياس	عدد الفقرات	رقم الفقرات في كل محور
تقدير الذات	19	من 1 إلى 19
الضبط والمرونة	15	من 20 إلى 34
الاستقلالية	18	من 35 إلى 52
الاتصال والتواصل	14	من 53 إلى 66
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	19	من 67 إلى 85
المقياس ككل	85	

❖ الشكل النهائي للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية :

بعدما تمّ شرح موضوع أطروحة الدكتوراه وكذا أهداف البرنامج السلوكي أشار أهل، الاختصاص من أخصائيين نفسانيين وأخصائيين اجتماعيين ومربين مختصين ممن قاموا بتحكيم المقياس (ملحق رقم 6))، على الباحثة بالاعتماد على أقل عدد من المهارات الحياتية كأبعاد أساسية للمقياس، وكذا الإقلال من المهارات الفرعية كبند لكل بعد، حتى يتمّ ضمان نجاح تطبيق البرنامج السلوكي بطريقة مثلى والوصول إلى نتائج إيجابية ومردود أحسن مع فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلّم.

لذلك تمّ التركيز على المهارات الثلاثة الأولى من قائمة الترتيب والتي تُعدّ مهمة جدًا بالنسبة لهذه الفئة وهي : مهارة الاستقلالية، مهارات الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، وبأقل عدد من المهارات الفرعية لكل مهارة أساسية. وعليه فقد كان المقياس المعتمد في الدراسة الحالية يتكوّن من 42 عبارة موزّعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة أعلاه.

قامت الباحثة بعد ذلك بعرض المقياس المتكوّن من (42) عبارة (ملحق رقم (7)) على مجموعة من المرتّين المتخصّصين في فئة المعاقين عقليًا، وأساتذة في مجال التربية الخاصة وعلم النفس حيث تمّ استبعاد (4) عبارات وفق معادلة نسبة الاتفاق للمحكمين المذكورة سابقا وتعديل بعض العبارات حسب الملاحظات المقدمة من طرفهم، ليصبح المقياس مُكوّنًا من 38 بنداً موزّعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة آنفاً.

لحساب الصّدق والثّبات تمّ تطبيق المقياس على عيّنة قوامها 30 طفلاً من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلّم، ممن توفرت لديهم بعض الخصائص في العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، حيث تمّ الحصول على النتائج التالية :

○ الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في الدراسة الحالية :

أ) حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) :

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (8.3) : حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.947	12
المحور الثاني	0.944	11
المحور الثالث	0.961	15
المقياس ككل	0.981	38

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الاول " مهارة الاستقلالية " (0.95)، وبالنسبة للمحور الثاني " مهارة الاتصال

والتواصل " (0.94)، وبالنسبة للمحور الثالث " المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي " (0.96)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.98)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ب) حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية :

كما تمّ حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التجزئة النصفية والتي تقوم على أساس تقسيم المقياس إلى قسمين (فردى، زوجي) ثم تقدير الارتباط فيما بين النصفين وتعويض الحاصل في معادلة الثبات الكلي (سبيرمان براون) أو ما يطلق عليها "معادلة تصحيح الطول" كما هو موضّح في الجدول التالي :

جدول رقم (9.3) : حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المقياس ككل	ثبات النصفين	الثبات الكلي
	0.976	0.988

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين النصفين والذي قدر بـ: (0.97)، وبعد تعويضه في معادلة الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.98)، ومنه يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع كذلك بثبات عالي، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين نصفي هذا المقياس يتعدى (0.50) ويكاد يصل إلى الارتباط التام (1).

ج) حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي :

تمّ حساب صدق المقياس عن طريق تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل.

ج-1) الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاستقلالية :

تمّ تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور مهارة الاستقلالية بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (10.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاستقلالية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.891**	العبارة 7	0.843**
العبارة 2	0.748**	العبارة 8	0.777**
العبارة 3	0.762**	العبارة 9	0.776**
العبارة 4	0.898**	العبارة 10	0.837**
العبارة 5	0.854**	العبارة 11	0.465**
العبارة 6	0.832**	العبارة 12	0.846**
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وعددها (12) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,89) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور ككل. وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول مهارة الاستقلالية صادق لأن كلّ عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ج-2) الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاتصال والتواصل :

تمّ تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور مهارة الاتصال والتواصل بواسطة معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الاتصال والتواصل

الدرجة الكلية للمحور	العبرة	الدرجة الكلية للمحور	العبرة
0.749**	العبرة 19	0.767**	العبرة 13
0.875**	العبرة 20	0.776**	العبرة 14
0.753**	العبرة 21	0.859**	العبرة 15
0.765**	العبرة 22	0.862**	العبرة 16
0.808**	العبرة 23	0.850**	العبرة 17
		0.773**	العبرة 18
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (11) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,87) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,74) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (19) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني مهارة الاتصال والتواصل صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ج-3) الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي:
تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي

العبارة	الدرجة الكلية للمحور	العبارة	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 24	0.815**	العبارة 32	0.859**
العبارة 25	0.805**	العبارة 33	0.758**
العبارة 26	0.733**	العبارة 34	0.694**
العبارة 27	0.841**	العبارة 35	0.858**
العبارة 28	0.827**	العبارة 36	0.811**
العبارة 29	0.851**	العبارة 37	0.863**
العبارة 30	0.660**	العبارة 38	0.890**
العبارة 31	0.816**	** الارتباط دال عند (0.01)	

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (15) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,89) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,66) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث محور المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ومما سبق نستنتج أن المقياس يتمتع بقيم للصدق والثبات عاليين، مما يسمح لنا في اعتماده في الدراسة الأساسية الحالية.

2.9.2 مقياس التحصيل الدراسي :

لإعداد مقياس التحصيل الدراسي في الدراسة الحالية تمّ الاعتماد على ما يلي :

- بطاقة التقييم الفردية والدورية لأفراد عينة الدراسة المعتمدة في الفصل الأول للموسم الدراسي 2017-2018.

- الاطلاع على كراس الأنشطة للأطفال للسنة الدراسية 2017-2018، حيث تمّت صياغة مجموعة من البنود تدرج تحت كل محور من المحاور الثلاثة (القراءة، الكتابة، الحساب).
- الاطلاع على نماذج من البرامج البيداغوجية المعتمدة في المراكز النفسية البيداغوجية (ملحق رقم (2)).
- الاطلاع على البرنامج التربوي المقترح من طرف إبراهيم القرشي (2013) للمعاقين عقليا في المرحلة الابتدائية الذين يتراوح عمرهم الزمني من (7 إلى 15) سنة، بينما عمرهم العقلي ما بين (4 و 16) سنة والذي يركز على المهارات الأساسية التالية :
 - ◀ بالنسبة للمهارات المتعلقة بالقراءة :
 - تمييز الحروف الأبجدية ونطقها،
 - ترديد الأغاني والأنشيد وتقليد الأنغام،
 - العد الآلي،
 - تجميع كلمات مختلفة من بطاقات حروف بسيطة ذات مقاطع متكررة،
 - ◀ بالنسبة للمهارات الكتابية :
 - مهارات التلوين بالقلم
 - الكتابة فوق حرف مكتوب بالنقط
 - كتابة الأرقام الحسابية
 - السير بالقلم من اليمين وفي جميع الاتجاهات
 - ◀ بالنسبة للمهارات الحسابية :
 - التعرف على الأرقام والعد الآلي
 - التعرف على أسماء الأشكال الأساسية
 - التعرف على أسماء الألوان
 - معرفة أيام الأسبوع

■ التعرف على مفاهيم الزمن (اليوم، الأسبوع، الشهر، السنة).

❖ مقياس التحصيل الدراسي في صورته الأولية :

من خلال ما تمّ ذكره سابقاً، وبمساعدة المربين المختصين في الإعاقة العقلية بالمركزين (1) و(2)، وبمراعاة التقييم الفردي لكل فرد من أفراد عينة الدراسة، تمّ إعداد نسخة أولية لمقياس التحصيل الدراسي والتي تحتوي على جزئين: يحتوي الجزء الأول على معلومات خاصة بالطفل، أما الجزء الثاني فيتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسية: مهارة القراءة، مهارة الكتابة، ومهارة الحساب، والتي في مجملها تدلّ على التحصيل الدراسي للطفل. يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد عدد من المهارات الفرعية، لنحصل في الأخير على مقياس للتحصيل الدراسي في صورته الأولية مكوّن من 30 عبارة (ملحق رقم (7)).

❖ تحكيم المقياس في صورته الأولية :

تمّ تمرير مقياس التحصيل الدراسي في صورته الأولية على السادة المحكّمين، لتسجيل ملاحظاتهم وآراءهم أين تمّ أخذها جميعاً بعين الاعتبار، وفق عبارة نسبة الاتفاق المذكورة سلفاً، لتجسيدها في محاور وبنود المقياس في صورته الجديدة، حيث تمّ الإبقاء على كلّ عبارات المقياس.

❖ حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته النهائية :

لحساب الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس التحصيل الدراسي، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 30 طفلاً من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم (عينة الدراسة الاستطلاعية)، حيث تمّ التّحقّق الأولي من نتائج الثبات والصدق بالنسبة لهذا المقياس والذي أفرز على حذف (4) عبارات هي : (6، 17، 20، 21) لعدم ارتباطها بالدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها.

أ) حساب الثبات بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي، أي باستعمال معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي :

الجدول رقم (13.3): حساب ثبات مقياس التحصيل الدراسي بواسطة ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.598	9
المحور الثاني	0.746	8
المحور الثالث	0.763	9
المقياس ككل	0.414	26

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الأول "مهارة القراءة" بـ (0.59)، وبالنسبة للمحور الثاني "مهارة الحساب" (0.74)، وبالنسبة للمحور الثالث "مهارة الكتابة" (0.76)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.41)، يمكن القول بأنها قيم تدلّ على أن هذا المقياس يتمتع بثبات مقبول، حيث نلاحظ أن كلّ القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات كلّ بعد من أبعاده يتعدى (0.50).

ب) حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية :

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث كانت النتائج المتحصل عليها كما هي موضحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (14.3): حساب ثبات مقياس التحصيل الدراسي بطريقة التجزئة النصفية

المقياس ككل	ثبات النصفين	الثبات الكلي
	0.699	0.823

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين التّصنيفين والذي قُدّر بـ (0.69)، وبعد تعويضه في معادلة الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.82)، وعليه يُمكن القول بأنّ هذه قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات عالي، لكون هذه الأخيرة موجبة وأنّ هناك انسجام وترابط بين نصفي هذا المقياس يتعدى (0.50).

ج) صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي :

تمّ حساب صدق هذا المقياس عن طريق تقدير الارتباطات بين درجة كلّ عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كلّ محور بالدرجة الكلية للمقياس ككلّ.

ج-1) الارتباط بين درجات محور مهارة القراءة والعبارات المكوّنة له :

تمّ تقدير الارتباطات بين درجة كلّ عبارة بالدرجة الكلية لمحور (مهارة القراءة) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة القراءة

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.494**	العبارة 6	0.513**
العبارة 2	0.554**	العبارة 7	0.524**
العبارة 3	0.620**	العبارة 8	0.382*
العبارة 4	0.472**	العبارة 9	0.406*
العبارة 5	0.453*		
* الارتباط دال عند (0.05)			
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون، نلاحظ أنّها جاءت أغلبها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وعددها (6) عبارات وهي: (1، 2، 3،

4، 6، 7). وقد تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.62) كأعلى ارتباط، وقد كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للمحور ككل، وبين (0.47) كأدنى ارتباط وكان بين العبارة (4) والدرجة الكلية للمحور ككل.

كما نلاحظ أن بقيّة العبارات كانت دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وعددها (3) عبارات (5، 8، 9)، وقد تراوحت قيم الارتباط فيها بين (0.45) كأعلى ارتباط، حيث كان بين العبارة (5) والدرجة الكلية للمحور ككل، وبين (0.38) كأدنى ارتباط بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمحور ككل. وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول (مهارة القراءة) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي تنتمي إليه.

ج-2) الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الحساب :

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (مهارة الحساب) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (16.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الحساب

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 10	0.393*	العبارة 14	0.591**
العبارة 11	0.542**	العبارة 15	0.615**
العبارة 12	0.746**	العبارة 16	0.622**
العبارة 13	0.711**	العبارة 17	0.579**
* الارتباط دال عند (0.05)			
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت

قيم الارتباط فيها ما بين (0.74) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0.54) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارة رقم (10) جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) بارتباط قدر ب (0.39)، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني (مهارة الحساب) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

ج-3) الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الكتابة :

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (مهارة الكتابة) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17.3): الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مهارة الكتابة

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 18	0.462*	العبارة 23	0.568**
العبارة 19	0.639**	العبارة 24	0.654**
العبارة 20	0.733**	العبارة 25	0.667**
العبارة 21	0.581**	العبارة 26	0.491**
العبارة 22	0.525**		
* الارتباط دال عند (0.05)			
** الارتباط دال عند (0.01)			

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.73) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية

للمحور ككل و(0.46) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية لمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث (مهارة الكتابة) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

والمقياس في صورته النهائية مكون من 26 بنداً موزعة على (03) أبعاد أساسية (قراءة، كتابة، حساب)، وهو يتمتع بقيم عالية للصدق والثبات، مما يسمح بإمكانية تطبيقه في الدراسة الأساسية الحالية.

3.9.2 اختبار جودانوف لرسم الرجل :

• وصف الاختبار:

تم استخدام هذا الاختبار بغرض التأكد من حالة الإعاقة العقلية لأفراد عينة الدراسة، وكذا للتحقق من تجانس عيّنتي الدراسة (التجريبية والضابطة) بالنسبة لمتغير الذكاء. حيث يعتبر اختبار جودانوف هاريس من أكثر الاختبارات استخداماً وشيوعاً في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجزائر، وهو يعتبر من مقاييس الاختبارات الأدائية غير اللفظية، قامت بإعداده الباحثة جودانوف فلورنس سنة 1926 وطبقته على عيّنة من الأطفال الأمريكيين العاديين، تتراوح أعمارهم بين سنّ الرابعة والعاشر، ويمثلون مرحلة رياض الأطفال والصفوف الأربع الأولى من المرحلة الابتدائية (الروسان، 1996، ص. 95).

ويعتبر هذا الاختبار، المتحرّر من أثر الثقافة والذي قام بترجمه إلى اللغة العربية نعيم عطية، من المقاييس التي تصلح لقياس وتشخيص القدرة العقلية للشخص المفحوص، كما يصلح، في الوقت ذاته، لقياس سمات الشخصية (كوافحة، 2005، ص. 162). وقد وصفه أبو سعد بأنه اختبار سهل التطبيق ويمتاز بقلّة التكاليف ولا يحتاج الكثير من الوقت والجهد والمال. كما أنّه (أي اختبار جودانوف) يُمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً ممّا يجعله أداة جيّدة

في الدراسات المسحية التي تقوم على تصنيف الأفراد بحسب مستوياتهم العقلية (أحمد عبد اللطيف، 2009، ص. 455).

يتكون اختبار جودانوف من 51 بنداً، يُطلب فيه من الشخص المفحوص رسم رجلٍ كاملٍ بأفضل صورة، في وقت غير محدّد. وتنطلق فكرة المقياس من قدرة الطفل على التعبير على أفكاره عن طريق الرسم، حيث ترى جودانوف أن الطفل منذ سن الثالثة يبدأ في رسم شكل معين للإنسان، هذا الشكل غير مكتمل المعلومات، حيث تبدأ معالم الإنسان عنده بالاكتمال التدريجي حسب قدراته العقلية المتطورة. أما بالنسبة للفرد المُعاق فإنّه يبدأ بالرسم، حسب قدرته العقلية أيضاً، ولكن درجة الإعاقة لديه تؤثر بشكل إيجابي على رسمه (كوافحة، 2010، ص. 76).

والاختبار غير محدود بزمان، ولكن تطبيقه يستغرق عادة خمسة عشرة دقيقة، حيث يطلب من الفرد رسم صورة رجل كاملة، وتقدر الدرجة على أساس تفاصيل الجسم والملابس، وتناسب الملامح، ولا يُهتم بالنواحي الجمالية في الرسم. تُقدّر لكلّ جزئية من تفاصيل الجسم درجة واحدة، ثم تجمع الدرجات مع الأخذ بعين الاعتبار بعض المعايير بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 3-15 سنة لكل من الذكور والإناث (أحمد عبد اللطيف، 2009، ص. 455).

وقد ذكر (كوافحة، 2010، ص. 77) أن هذا المقياس قد أجرى عليه هاريس سنة 1963 تعديلاً وأضاف 22 لتصبح 73 منطلقاً من الخلفية النظرية، إذ يرى أن الطفل عندما يعبر عن موقف ما فإن هذا التعبير ينطلق من تطور قدراته العقلية، وخاصة القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على الانتباه، والملاحظة، وإدراك التفاصيل والقدرة على التخطيط وعلى إدراكه للبيئة المحيطة به. حيث أنّ هذه الأمور جميعاً تتغيّر بتغيّر العمر الزمني والعقلي للطفل. وبناءً على ذلك، فإنّ مدى المقياس قد تغيّر من (4-10) إلى (3-15)

كما أن عدد الرسوم قد زاد ليشمل رسم الطفل والمرأة والرجل وعدد النقاط التي ينبغي الحصول عليها هي من 51 إلى 71 نقطة.

إن العمل المطلوب في رسم الرجل بسيط ويجذب انتباه الأطفال إليه دون أن يشعروا بالخوف أو التهديد في مواقف الاختبار. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التلقائية في رسومات الأطفال تجعل من الرسم لغة غنيّة بالمعاني النفسية، التي تتخطى عوائق التعبير اللفظي وتجعل من هذا الاختبار أداة جيّدة لقياس النمو العقلي عند الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من صمّ ومتخلفين عقليا (أحمد عبد اللطيف، 2009، ص. 455).

• كيفية تقدير قيمة الذكاء بواسطة اختبار جودانوف :

إنّ هذا الاختبار يعتبر من مقاييس الذكاء غير اللفظية والتي تُطبق بطريقة فردية، أو جماعية، ويُعطي هذا الاختبار بعد تطبيقه درجة خام تحوّل إلى درجة معيارية ثمّ إلى نسبة ذكاء. يستغرق وقت تطبيق هذا الاختبار من (10-15) دقيقة ووقت تصحيحه وتفسيره من (10-15) دقيقة (المريخي، 2009، ص. 41).

تبنت جودانوف معادلة ترمان " Terman " المعروفة بالشكل التالي:

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

العمر العقلي هو عبارة عن أمر قياسي تقديري، من خلال درجات خام وما يقابلها من عمر عقلي، بينما **العمر الزمني** فيتم الحصول عليه من الملفات والوثائق.

• تعليمات خاصة بتطبيق اختبار جودانوف :

- ◀ عند تطبيق الاختبار نحتاج إلى قلم رصاص، ممحاة، وورقة بيضاء بحجم (A4).
- ◀ كتابة المعلومات الخاصة بالطفل في خلف الورقة والمتمثلة في : الإسم، اللقب، العمر، تاريخ الميلاد، وإسم المركز.

- ◀ خلق جو من الطمأنينة والحب مع الرغبة في التعاون، وهذا لا يتأتى إلا بعد إقامة علاقة حب وود متبادل بين الطفل والباحث.
- ◀ يطلب من الطفل أن يرسم رجلاً بأحسن صورة وبعناية.
- ◀ التأكد من أن جميع الأطفال في الغرفة يقومون بالعمل بشكل جدي ويبدلون جهدهم، وذلك لإعطاء أحسن ما عندهم ومنعهم من النظر إلى بعضهم البعض.
- ◀ متابعة الأطفال وهم يقومون بالعمل بالتشجيع والمدح.
- ◀ عند استلام الأوراق بعد وقت غير محدد مسبقاً (عادة في حدود 15 د)، يتم طرح بعض الأسئلة على الأطفال حول بعض المكونات في الرسم وتسجيل الملاحظات حتى يكون التصحيح موضوعياً.
- ◀ يتم تطبيق اختبار رسم الرجل في المركز النفسي البيداغوجي رقم (1) ثم بعد ذلك في المركز النفسي البيداغوجي رقم (2)، وبعدها يتم تصحيح الاختبارين وفقاً للجدول القرائي لجودانوف المتضمن (51) بند.

• الخصائص السيكمترية لاختبار جودانوف :

من أهم الدراسات التي أجريت بصدد ثبات هذا الاختبار، نجد دراسة كل من ماك كارتني (Mc Carthy, 1994)، والتي أعطت معاملات ثبات قدرها (0.68) بطريقة الإعادة، و(0.89) بطريقة التجزئة النصفية، وكذا دراسة دون (Dunn, 1994) حيث أعطت هي الأخرى نتائج مشابهة لدراسة ماك كارتني (المريخي، 2009، ص. 41).

أما بالنسبة لحساب صدق المحك مع اختبار ستانفورد بنيه فقد تم الحصول على معامل صدق قدره (0.79)، في حين قام (غبيش، 1991) بحساب صدق الاختبار عن طريق المقارنة الطرفية على أطفال ما قبل المدرسة، والذي وجد ($T=11.1$) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) (سامية عبد الرحيم وآخرون، 2009، ص. 122).

أما في البيئة المحلية الجزائرية فقد تمّ حساب خصائصه السيكمترية من طرف الباحثة بن صبان يامنة (2014) والتي كشفت عن الخصائص السيكمترية للمرحلة العمرية من (6-15) سنوات على عيّنة قوامها (140) طفلا من المعاقين سمعيا، و(140) طفلا من غير المعاقين سمعيا، حيث اعتمدت في الكشف عن الخصائص السيكمترية، للاختبار على التقنيات التالية :

❖ بالنسبة لحساب الصدق تمّ الاعتماد على: طريقة التحليل العاملي، وطريقة التمايز العمري والصدق المحكي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاختبار يتمتع بصدق عاملي على (49) بند.

❖ أمّا بالنسبة لحساب ثبات الاختبار فقد تمّ الاعتماد على : إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ، حيث وجدت الباحثة بأنّ الاختبار يتمتع بثبات عال يمتد من (0.93) إلى (0.98).

ومما سبق نستدل على توافر دلالات صدق وثبات كافية عن اختبار رسم الرجل في البيئة الجزائرية مما يسمح بتطبيقه في الدراسة الأساسية الحالية. واعتمادا على ما سبق توصلنا إلى النتائج الموضّحة في الجدول الموالي :

جدول رقم (18.3): المتوسط الحسابي للذكاء لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة

المجموعات	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي للذكاء
المجموعة الضابطة	05	(68.20)
المجموعة التجريبية	05	(69.18)

4.9.2 البرنامج التدريبي السلوكي :

من أجل إعداد البرنامج السلوكي التدريبي، موضوع الدراسة الحالية، للأطفال المعوقين عقليًا القابلين للتعلّم، لابد من مراعاة الخصائص التي تناسب البيئة المحلية والعينة المستهدفة، لكي يساهم في تحقيق الأهداف التي أُعدّ لأجلها. فالبرنامج السلوكي التدريبي الذي تمّ إعداده في الدراسة الحالية هو برنامج مبني على قواعد علمية مستمدة من المدرسة السلوكية.

كما أن أهميته تكمن في تدريب المعاقين عقليًا القابلين للتعلّم على كيفية تنمية بعض المهارات الحياتية مثل : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، مع الرفع من مستواهم الدراسي من خلال التحصيل الدراسي (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، ومهارة الحساب).

حيث أشارت نتائج بعض الدراسات في هذا الصدد ومنها دراسة صالح هارون (2000)، دراسة المريخي (2008)، دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، دراسة غادة عبد الكريم (2009)، دراسة الحميضي (2004)، دراسة منى توكل السيد (2015) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يعانون من نقص كبير في المهارات الحياتية، وتدني في التحصيل الدراسي. الأمر الذي يستوجب التدخل التجريبي من أجل استدراكه، وإتاحة الفرصة لهذه الشريحة المهمة من المجتمع للمساهمة الإيجابية في كلّ مجالات الحياة وذلك بما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.

1.4.9.2 الهدف الرئيسي والأهداف الإجرائية للبرنامج :

تمّ تحديد الهدف الرئيسي للبرنامج، والمتمثل في : " أن يصل الطفل المعاق عقليًا القابل للتعلّم إلى مستوى أحسن من المستوى الذي هو فيه من حيث المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي بعد فترة التدريب".

كما يسعى البرنامج لتحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، من خلال استخدام مجموعة من الفنيات السلوكية مثل : التلقين، التعزيز، النمذجة، والاقتصاد الرمزي، في جلسات البرنامج نوردتها فيما يلي :

- ◀ تنمية بعض المهارات الحياتية (مثل الاستقلالية) للطفل المعاق عقليًا القابل للتعلّم.
 - ◀ تشجيع الطفل المعاق عقليًا القابل للتعلّم على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.
 - ◀ العمل على تحسين درجة التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة من خلال العمل على تحبيب الدراسة والمدرسة لديهم وحثّهم على المثابرة في أداء واجباتهم المدرسية وإكمالها، وزيادة التركيز واتباع تعليمات المربية في القسم.
 - ◀ زيادة روح التعاون والمشاركة والإخاء بين الأطفال مما يتيح الفرصة لتكوين علاقات مرضية بينهم ومع الأفراد المحيطين بهم.
 - ◀ تحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين أفراد عينة الدراسة من خلال العمل الجماعي، بهدف تنمية روح الجماعة وبعث قيمة التعاون بينهم.
 - ◀ تحقيق تغيرات إيجابية في سلوكيات الأطفال حتى تجعل حياتهم وحياتهم المحيطين بهم أكثر إيجابية وفاعلية، وذلك من خلال تعديل السلوكيات غير مرغوب فيها وتعزيز السلوكيات المرغوبة.
 - ◀ تنمية قيمة الاحترام والاتصال والتواصل الإيجابي مع الآخرين.
- الإطار النظري والأسس التي بني عليها البرنامج :

تمّ بناء البرنامج السلوكي التدريبي انطلاقًا من الاطلاع على الجانب النظري والمراجع العلمية ومن خلال اتباع عدة خطوات من أهمّها :

- ◀ القراءة بعمق في مجال التربية الخاصة وفيما يخص تربية المعاقين عقليًا القابلين للتعلّم وتعديل سلوكهم ومبادئ وأسس رعايتهم.

◀ البحث بدقة للتَّعرف على عَيِّنة البحث في خصائصها المختلفة وخاصة منها المعرفية، والنفسية، والاجتماعية ومختلف حاجاتها (أنظر الجانب النظري).

◀ الاطلاع على المناهج الدراسية التي يدرسها الأطفال المعاقون عقليًا القابلون للتَّعلم (ملحق رقم (2)).

◀ الاطلاع على مختلف المراجع التي تُعنى بفئة المعاقين عقليًا القابلين للتَّعلم، والعلاج السلوكي.

◀ الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت إعداد برامج سلوكية تدريبية لإكساب هذه الفئة مختلف المهارات وكيفية إعدادها، وفنيتها المختلفة، وكذا محتوى جلساتها، ومن بين هذه الدراسات :

◀ برنامج منى توكل السيد (2015) الذي يُبيِّن كيفية التعامل مع الطفل المعاق عقليًا القابل للتَّعلم، وتنمية بعض المهارات الحياتية لديه باستخدام فنيات : لعب الدور، النمذجة، والتدريب.

◀ برنامج سامية عبد الرحيم (2009) الذي تناولت فيه برنامج سلوكي لتنمية مهارات السلوك التكيفي، حيث اعتمدت على فنية التعزيز، وأداء الدور والنمذجة.

◀ دراسة الحمضي (2004) الذي تناول فيه برنامج سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية، ومن خلال التعزيز الاجتماعي، التقليد، والنمذجة كفنيات سلوكية.

يقوم البرنامج الحالي على أساس الاتجاه السلوكي ومنطلقاته النظرية وفنياته المتنوعة، والذي يرى بأن السلوك البشري رغم ثباته النسبي، إلا أنه قابل للتغيير والتعديل ومن ثم فإنَّ تنمية المهارات الحياتية لفئة المعاقين عقليًا القابلين للتَّعلم وتحسين مستواهم الدراسي، ممكنة عن طريق التدريب واستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي. وعليه فإنَّ هذا البرنامج قد تمَّ إعداده على القواعد التالية :

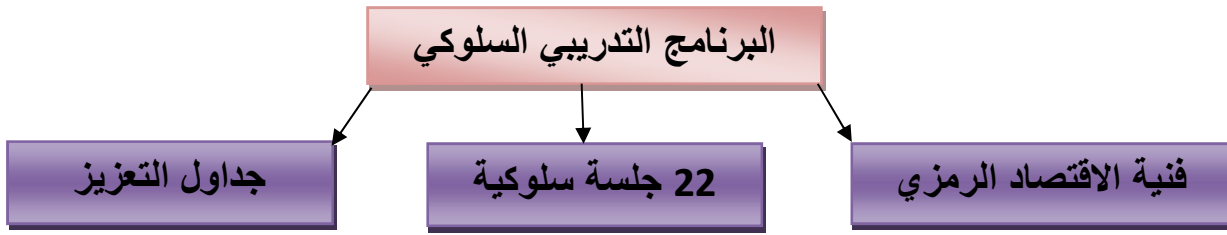
- تتناسب أنشطة البرنامج وتدريباته مع خصائص وحاجات وميولات وقدرات أفراد عينة الدراسة (الأطفال المعاقين عقلياً)، ومراعاة مبدأ الفروق الفردية بينهم.
- ضرورة مراعاة التنوع والتعدد في إعداد مختلف أنشطة البرنامج (فنية، اجتماعية، توجيهية، تعليمية، إلخ ...).
- ضرورة مراعاة التدرج في التدريبات والأنشطة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- التشجيع المستمر للأطفال، وتحسيسهم بالمحبة والود، وذلك للوصول إلى المثابرة والتدريب المتواصل والمستمر.

- الأنشطة والفنّيات السلوكية المعتمدة في البرنامج الحالي :

تمّ الاعتماد في إعداد برنامج الدراسة الحالية على مجموعة من الأنشطة المتنوعة والفنّيات السلوكية المختلفة. فبالنسبة لأنشطة البرنامج فقد كانت : إعلامية للتعريف بمحتوى البرنامج، اجتماعية (مثل حفلة عيد ميلاد الأبطال، جلسة تزيين القسم، جلسة أنا البطل الجميل)، فنية (مثل رسم منظر طبيعي، تشكيل لوحة الأشكال، صنع كعكة عيد ميلاد الأبطال، صنع شريط الدوائر 10)، وتعليمية (مثل نشاط التعبير " التعاون"، و حروف لغتي الجميلة)، ترفيهية (مثل لعبة الهاتف المحمول، ولعبة جمع الكرات) وتوجيهية (مثل تحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة)، وتمثيلية (مثل نشاط البطل النجيب) مع التكرار المستمر. تجدر الإشارة إلى أنّ مختلف الأنشطة التي تم اعتمادها في محتوى الجلسات والمذكورة آنفا ليست هدفا في حد ذاتها، للاطلاع على محتوى جلسات البرنامج انظر (ملحق رقم 7)).

أمّا فيما يخص الفنّيات السلوكية التي تمّ استخدامها فهي على النحو التالي :

- **معززات مادية :** استخدمت في الجلسات السلوكية وفي صندوق الاقتصاد الرمزي مثل: أقلام كتابة، بالونات، أقلام تلوين، ماسكات شعر، قصص، لعب (سيارات صغيرة)، جوارب، علب تلوين مائية، بطاقات حروف.
- **معززات غذائية :** مثل الفوشار، الشيبس، عصير وحلويات.
- **معززات اجتماعية :** الابتسامة، التصفيق، الثناء والمدح والتشجيع، استخدام إيموجي (الوجه المبتسم).
- **معززات نشاطية :** أنشطة للراحة مثل هيا نخلق مثل العصافير، هيا لنستمتع بجمال الطبيعة، الإنشاد، رحلة الى حديقة التسلية "صبري لاند"، إقامة حفلة عيد ميلاد الابطال.
- **نمذجة حية :** وذلك عن طريق قيام الباحثة والمربية المساعدة بالسلوك المرغوب والمهارة المرغوب اكسابها للطفل مثل : مهارة الاستئذان، مهارة التعامل اللائق مع الاخرين، مهارة مساعدة الاخرين، إلخ ...
- **نمذجة مصورة :** بعرض مجموعة من الصور لسلوكيات حسنة وسلوكيات سيئة في أجهزة الكمبيوتر.
- **نمذجة مقصودة :** وذلك بجلب انتباه الطفل من طرف الباحثة والمربية المساعدة، وأداء المهارة وذلك لتكرارها من طرفه.
- **التلقين اللفظي :** من خلال مساعدة الطفل لفظيا بالقيام بالمهارة المقصودة.
- **التلقين الإيمائي :** وذلك من خلال ايماءات معينة موجهة للطفل، من طرف الباحثة، أو من طرف المربية المساعدة.
- **التلقين الجسدي :** وهي مساعدة الطفل ودعمه جسديا من طرف الباحثة والمربية المساعدة لأداء المهارة المعينة.



الشكل رقم (3.3): مخطط البرنامج التدريبي السلوكي المقترح

- تحكيم البرنامج السلوكي :

تم عرض البرنامج السلوكي التدريبي (ملحق رقم 7)) على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الإعاقة العقلية والتربية الخاصة وعلم النفس (ملحق رقم 6)) وذلك لإبداء آرائهم في محتوى الجلسات والأنشطة والفنيات السلوكية التي تمّ استخدامها، وتسجيل ملاحظاتهم وتعليقاتهم حولها والتي كانت على النحو التالي :

- حذف بعض الجلسات التي قدروا بأنها مكررة من حيث المحتوى والأهداف مما استدعى حذفها مثل جلسة صنع أشكال للترزين القسم، وجلسة إعداد بطاقة دعوة.
- لتقدير زمن كل جلسة تمّ تقليص مدة الجلسات من ساعة كاملة إلى 30 دقيقة أو 45 دقيقة في بعض الجلسات كأقصى حد. كما تمّ الأخذ بعين الاعتبار مدة التركيز للأطفال وكذا ميولهم للأنشطة المدرجة ضمن جلسات البرنامج.
- استخدام فنية الاقتصاد الرمزي، مع جداول التعزيز السلوكية، بشكل أكبر في حجرة الدراسة لإجراء الواجبات المدرسية مع المربية المساعدة والالتزام بتعليمات المربية، كون هذه الفنية في نظرهم مكلفة نوعاً ما.
- بعد ما تمّ الأخذ بعين الاعتبار جميع ملاحظات السادة المحكمين، قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على ثلاثة أطفال من المعاقين ذهنياً من أفراد عينة الدراسة الأساسية ممّن توفّرت فيهم مجموعة من خصائص الدراسة الأساسية.

- تعليمات خاصة بتنفيذ البرنامج :

- ◀ التركيز على التذكير المستمر والتدريب المتكرر على مختلف المهارات الحياتية التي تمّ تعلّمها خلال الجلسة التدريبية وفي حجرة الدراسة أثناء أداء التلميذ لواجباته المدرسية.
- ◀ الحرص على الاستمرارية في حضور جميع الجلسات.
- ◀ التذكير بما جاء في الجلسة السابقة ومراجعة مكوّناتها الأساسية.
- ◀ تلخيص ما جاء في الجلسة والحث على تطبيقه في البيت، في المدرسة، في الشارع...
- ◀ التركيز على أداء الواجبات المدرسية، وسماع لتعليمات المربية المساعدة وتنفيذها.

- أساليب تقويم البرنامج :

بالنسبة لأساليب تقويم البرنامج السلوكي فقد تمّ اعتماد التغذية الراجعة وذلك بإعلام الطفل عن مدى الاستجابات المختلفة وأدائه لمختلف المهارات، وتحسن مستواه الدراسي، كنوع من أنواع التقويم المرحلي الذي يعقب كل خطوة من خطوات النشاط. يليه بعد ذلك التّقييم النهائي الذي يرتبط بأهداف النشاط وغالبا ما يُعتمد في التقويم على الأداء المهاري، اللفظي والأدائي لمختلف المهارات الفرعية.

أمّا بالنسبة لفاعلية البرنامج ومعرفة مدى تأثيره على أفراد المجموعة التجريبية فقد تمّ الاعتماد على القياس القبلي والبعدي. فبعد تطبيق البرنامج لمدة شهر واثنان وعشرون يوما، قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي على العينة التجريبية، وذلك باستخدام مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.

- حدود تطبيق البرنامج :

أ) الحدود الزمانية :

استغرق تنفيذ البرنامج السلوكي المكوّن من (22) جلسة تدريبية، مدة شهر واثنان وعشرون يوما، في الفترة الممتدة بين (7 أبريل 2019 - 29 ماي 2019) بواقع (3) إلى (4) جلسات خلال الأسبوع.

ب) الحدود المكانية :

تم تنفيذ البرنامج داخل حجرة الدراسة، وفي ملعب المركز، وفي ورشة الطبخ للمركز، وقاعة النشاطات، وفي ساحة المركز.

ج) الحدود البشرية :

إنّ الفئة المستهدفة في البرنامج السلوكي التدريبي هي المجموعة التجريبية من المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم المتمدرسين بالمركز النفسي البيداغوجي رقم (2) " داودي عمار" خلال السنة الدراسية (2018-2019)، ممّن يعانون من تدني في مستوى التحصيل الدراسي والمهارات الحياتية، ومستواهم المعيشي والاقتصادي متوسط، وعمرهم الزمني بين (8-13) سنة، ونسبة ذكائهم تتراوح بين (50-75).

- المشكلات التي واجهت الباحثة أثناء الدراسة الميدانية :

لا يخلو أيّ عمل مهما بُذل فيه من جهد من وجود بعض الجوانب السلبية التي لا تبرز إلا من خلال التطبيق الفعلي والتواجد في قلب المشكلة والتعامل مع مختلف جوانبها، وهنا يأتي دور الباحث في كيفية التعامل مع هاته العوائق والكشف عنها وذلك ليتسنى للباحثين الآخرين أخذها بعين الاعتبار وتقاديها مستقبلاً، خاصة عندما يكون الباحث أمام فئة خاصة من الأفراد كما هو الحال في الدراسة الحالية والتي تستدعي قدراً كبيراً من الصبر والتأني والاستعداد النفسي الكافي للعمل معها، وبذل الجهد وطول النفس وسعة الصدر، حتى يترجم كلّ ذلك إلى ثمار تُقطف ونتائج ملموسة من خلال تغيير في سلوكيات هؤلاء الأطفال من السيئ إلى الأحسن ومحاولة إكسابهم قدراً كافياً من المهارات الحياتية الضرورية للحياة وتحسين مستواهم الدراسي. ومن أهم الصعوبات التي واجهت الباحثة نذكر ما يلي:

➤ دخول الأطفال في حوارات جانبية مع بعضهم البعض، ومحاولة لمس الأدوات قبل بداية الجلسة، وعدم التفاعل خلال الأنشطة في بعض الأحيان.

- ◀ تحايل بعض الأطفال للحصول على التعزيز والمكافئة (بطاقات الاقتصاد الرمزي، وبطاقة الوجه السعيد).
 - ◀ عدم القدرة على المحافظة على التركيز العالي خلال الجلسة كاملة (في بعض الجلسات) مما استدعى أخذ قسط من الراحة قبل المواصله.
 - ◀ مشكلة الغياب والتأخر المتكرر لبعض الأطفال خاصة في الجلسات الأولى للبرنامج.
 - ◀ عدم القدرة على الالتزام لفترة الجلسة المحدد مسبقا بالضبط، وخصوصا في بعض الجلسات (مثل جلسة إعداد كعكة عيد ميلاد الأبطال، وجلسة إعداد لوحة الأشكال).
- خلاصة :

يعتبر فصل منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية من أهم الفصول التي تقوم عليها الدراسة ككل، ففيه يتعرض الباحث بشكل مفصل لجميع الإجراءات التي تم اتخاذها أثناء إجراء البحث الميداني، والتي تُعدّ الدراسة الاستطلاعية أولى خطواتها. حيث يتم فيها التعرف على البيئة المحلية للدراسة والتحقق من الإجراءات التي ينبغي اتخاذها لإعداد أدوات الدراسة من ضبط لأبعادها، وصياغة لبنودها، وحساب لخصائصها السيكمترية، ووصولاً إلى إخراجها في الصورة النهائية لها، لكي نستطيع البدء في تطبيقها أثناء الدراسة الأساسية. خلال هذا الفصل تم اختيار المنهج الذي تتبّعه الدراسة الحالية والمتمثل في المنهج التجريبي لتماشيه وطبيعة الموضوع المتناول بالدراسة، وبعدها تم ضبط الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة الأساسية، كما تم اختيار العينة المناسبة التي ستكون محلّ الدراسة.

وفي الأخير تم انتقاء الطرق والأساليب الإحصائية التي تتماشى مع طبيعة الموضوع بغية تحقيق الهدف الرئيس لهذه المرحلة والمتمثل في الحصول على مجموعة من البيانات والمعلومات اللازمة ومحاولة معالجتها لاختبار فروض الدراسة. في الفصل الموالي والأخير سوف يتم تقديم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومحاولة مناقشتها وتفسيرها على ضوء ما تم تناوله في الخلفية النظرية.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

بعدما تمّ استعراض كلّ الإجراءات الميدانية المتخذة ومنهجية الدراسة المتبعة في الفصل السابق، نقوم في هذا الفصل بعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية الحالية ومناقشتها على ضوء ما تمّ طرحه في الفصل التمهيدي من فرضيات كمحاولة للإجابة على التساؤلات المطروحة، وضمن الإطار النظري المعتمد لهذه الدراسة، ونتائج الدراسات السابقة وكذا ما يمكن أن تمثله هذه النتائج كأرضية لدراسات مستقبلية.

1. التحقق من شرطي التوزيع الطبيعي للبيانات والتجانس بين أفراد العينة :

1.1 التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات :

قبل معالجة فرضيات الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، ينبغي أولاً التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح لنا ما تمّ التوصل إليه :

جدول رقم (1.4): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnova			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الضابطة	مهارات حياتية	0.209	10	0.200	0.962	10	غير دال
	مهارات التحصيل	0.211	10	0.200	0.937	10	غير دال
التجريبية	مهارات حياتية	0.272	10	0.034	0.818	10	دال
	مهارات التحصيل	0.170	10	0.200	0.978	10	غير دال

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أعلاه وبناء على قيم اختبار كولموغوروف سميرونوف واختبار شبيرو ويلك أن أغلب القيم لمقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي محل الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية غير دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، مما يدفعنا إلى القول بأن بيانات متغيرات الدراسة تتوزع توزيعاً طبيعياً وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة فرضيات الدراسة هي أساليب بارامترية. التحقق من شرط التجانس بين أفراد العينة :

للتحقق من شرط التجانس بين أفراد العينة في المجموعتين (الضابطة والتجريبية) بالنسبة للخصائص التالية: السن، الذكاء، والمستوى المعيشي، تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test})، فكانت النتائج على النحو المبين في الجدول أدناه :

الجدول رقم (2.4): اختبار "T" لدلالة الفروق في المتغيرات الدّخيلة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
السن	2.070	0.188	5	10.00	2.345	8	-0.466	0.654	غير دال
			5	10.60	1.673				
الذكاء	0.000	1.000	5	68.20	3.962	8	-0.399	0.700	غير دال
			5	69.20	3.962				
المستوى المعيشي	0.640	0.447	5	9.00	4.183	8	0.447	0.667	غير دال
			5	8.00	2.738				

من خلال النتائج التي أفرزها التحليل الإحصائي باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والموضحة في الجدول أعلاه تمّ التوصل إلى الاستنتاجات التالية :

- عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير السن حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-0.46) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).

- عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الذكاء حيث بلغت قيمة (T_{test}) (-0.39) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).

- عدم وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير المستوى المعيشي حيث بلغت (T_{test}) (0.44) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

وبناء على ما تمّ التوصل إليه يمكن القول بأن هناك تجانس وتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلّ من الخصائص التالية : السن، الذكاء، المستوى المعيشي، مستوى المهارات الحياتية، ومستوى التحصيل الدراسي (أنظر الجدول رقم (2.4)).

2. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها بالنسبة لمتغيرات الدراسة :

1.2 عرض النتائج بالنسبة لمتغير المهارات الحياتية :

1.1.2 بالنسبة للمجموعة الضابطة :

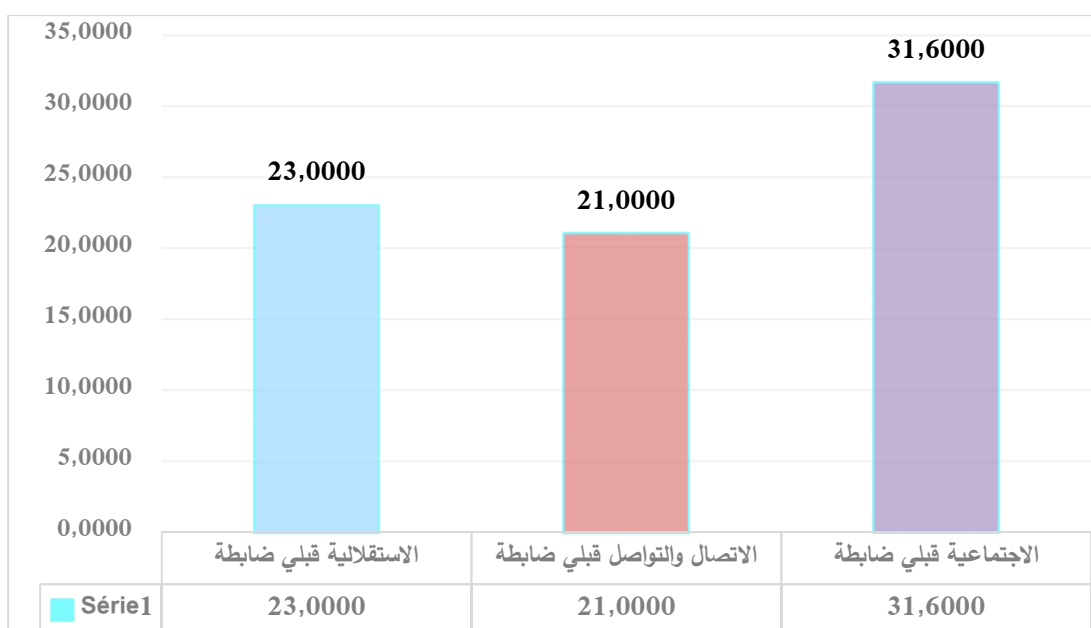
أ) القياس القبلي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بكل أبعاده كما هو موضح في الجدول الموالي :

الجدول رقم (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (مهارة الاستقلالية)	5	23.00	1.414
البعد الثاني (مهارة الاتصال)	5	21.00	1.224
البعد الثالث (المهارات الاجتماعية)	5	31.60	2.302
المقياس ككل	5	75.60	2.701

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها والمبيّنة في الجدول أعلاه فيما يخص المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الثلاثة في القياس القبلي، نلاحظ أن البعد الأول (مهارة الاستقلالية) بلغ فيه المتوسط الحسابي (23.00) بانحراف معياري قدر بـ (1.41)، أما البعد الثاني (مهارة الاتصال والتواصل) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (21.00) بانحراف معياري قدر بـ (1.22)، أما بالنسبة للبعد الثالث وهو (المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (31.60) بانحراف معياري قدر بـ (2.30)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس ككل (75.60) وبانحراف معياري قدر بـ (2.70) والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (1.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي

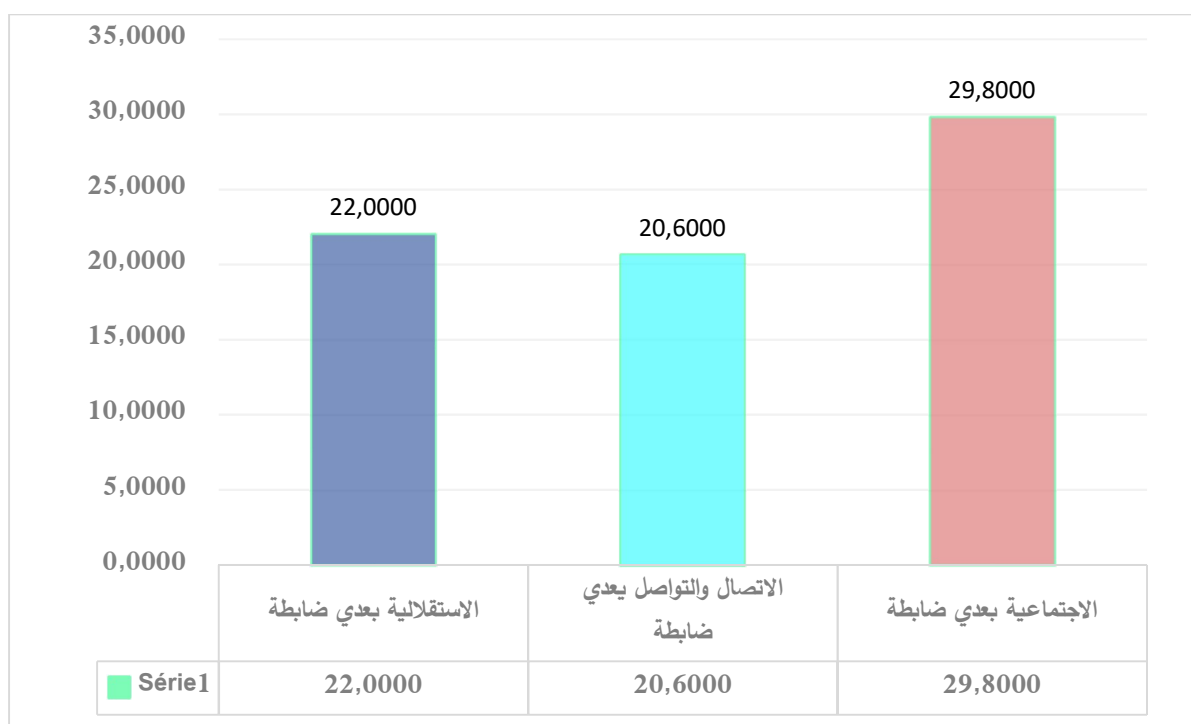
(ب) القياس البعدي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده كما هو موضح في الجدول أدناه:

الجدول رقم (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (مهارة الاستقلالية)	5	22.00	2.738
البعد الثاني (مهارة الاتصال)	5	20.60	1.516
البعد الثالث (المهارات الاجتماعية)	5	29.80	1.303
المقياس ككل	5	72.40	2.509

من خلال النتائج المتحصل عليها والخاصة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي بأبعاده الثلاثة، نلاحظ أن البعد الأول (مهارة الاستقلالية) بلغ فيه المتوسط الحسابي (22.00) بانحراف معياري قدر بـ (2.73)، أما البعد الثاني (مهارة الاتصال والتواصل) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (20.60) بانحراف معياري قدر بـ (1.51)، أما بالنسبة للبعد الثالث (المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (29.80) بانحراف معياري قدر بـ (1.30)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس ككل (72.40) بانحراف معياري قدر بـ (2.50) والشكل التالي يوضح هذه النتائج بشكل أفضل :



الشكل رقم (2.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي

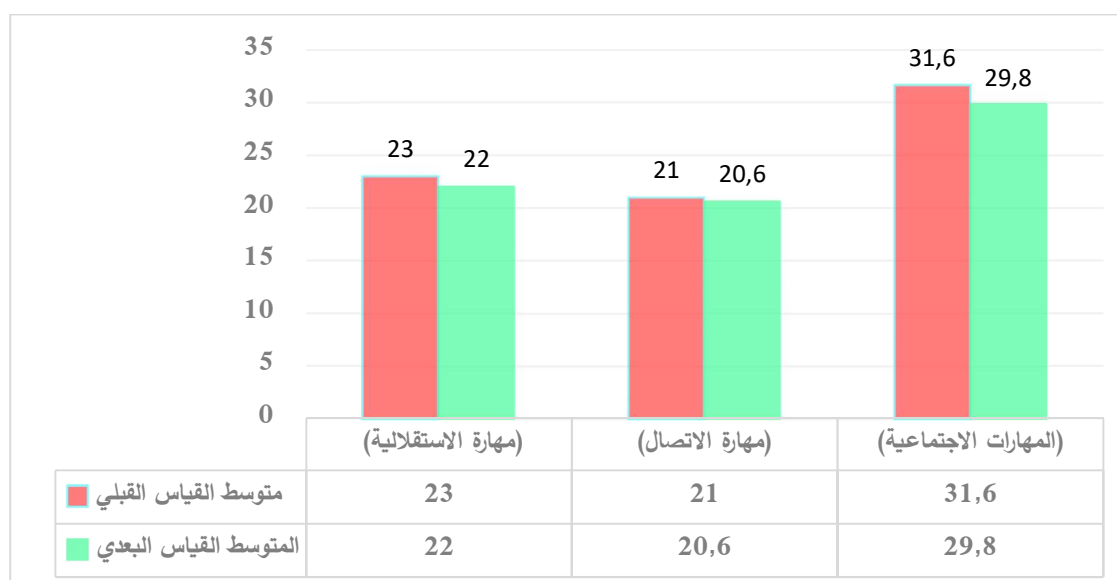
ج) الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدي :

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الثلاثة كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (5.4): الفرق بين القياسين القبلي والبعدى في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة

الأبعاد	متوسط القياس القبلي	المتوسط القياس البعدى	الفرق بين القياسين
(مهارة الاستقلالية)	23.00	22.00	1.00
(مهارة الاتصال)	21.00	20.60	40.0
(المهارات الاجتماعية)	31.60	29.80	801.
المقياس ككل	75.60	72.40	20.3

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين (القبلي والبعدى) سواء بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات الحياتية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل كانت ضئيلة حيث بلغت بالنسبة للبعد الأول (1.00) وبالنسبة للبعد الثانى (0.40) وبالنسبة للبعد الثالث (1.80). أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معدل الفرق (3.20) كما هو موضح في الشكل رقم (3.4)، وبالتالي يمكن القول إن هذه الفروق طفيفة وليست ذات معنى وهذا ما سيتم التحقق منه لاحقاً من خلال اختبار الفرضيات.



الشكل رقم (3.4): الفرق بين القياسين (القبلي / البعدى) للمجموعة الضابطة في مقياس المهارات الحياتية

2.1.2 بالنسبة للمجموعة التجريبية :

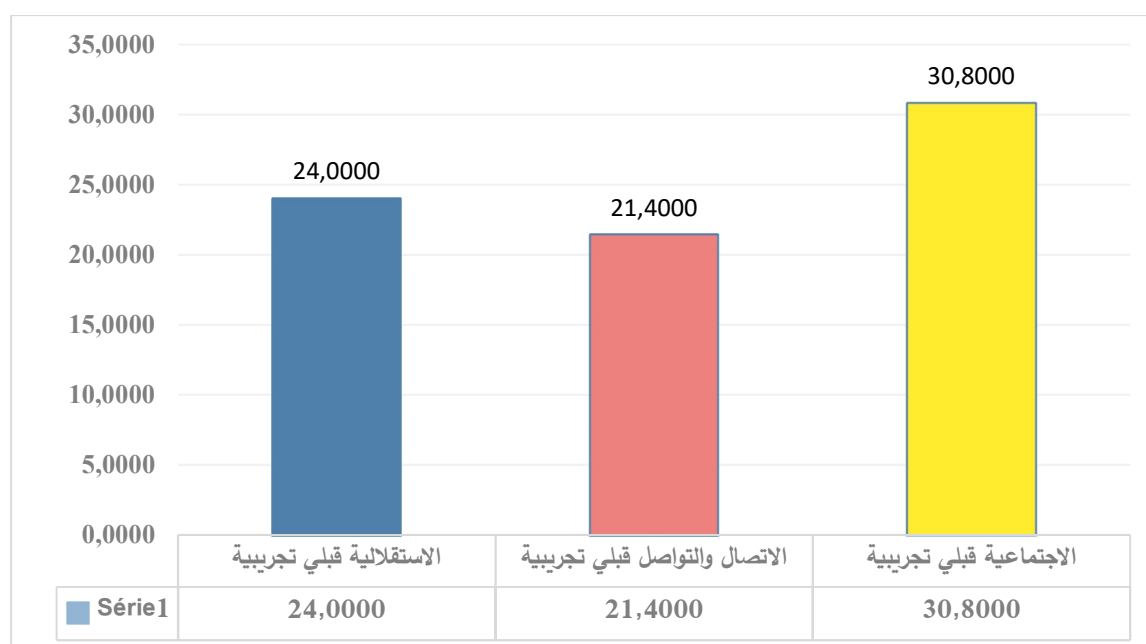
(أ) القياس القبلي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (مهارة الاستقلالية)	5	24.00	2.915
البعد الثاني (مهارة الاتصال)	5	21.40	1.140
البعد الثالث (المهارات الاجتماعية)	5	30.80	3.563
المقياس ككل	5	76.20	5.805

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة الاستقلالية) بلغ فيه المتوسط الحسابي (24.00) بانحراف معياري قدر بـ (2.91)، أما البعد الثاني (مهارة الاتصال والتواصل) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (21.40) بانحراف معياري قدر بـ (1.14)، أما بالنسبة للبعد الثالث (المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (30.80) بانحراف معياري قدر بـ (3.56)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (76.20) بانحراف معياري قدر بـ (5.80)، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (4.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي

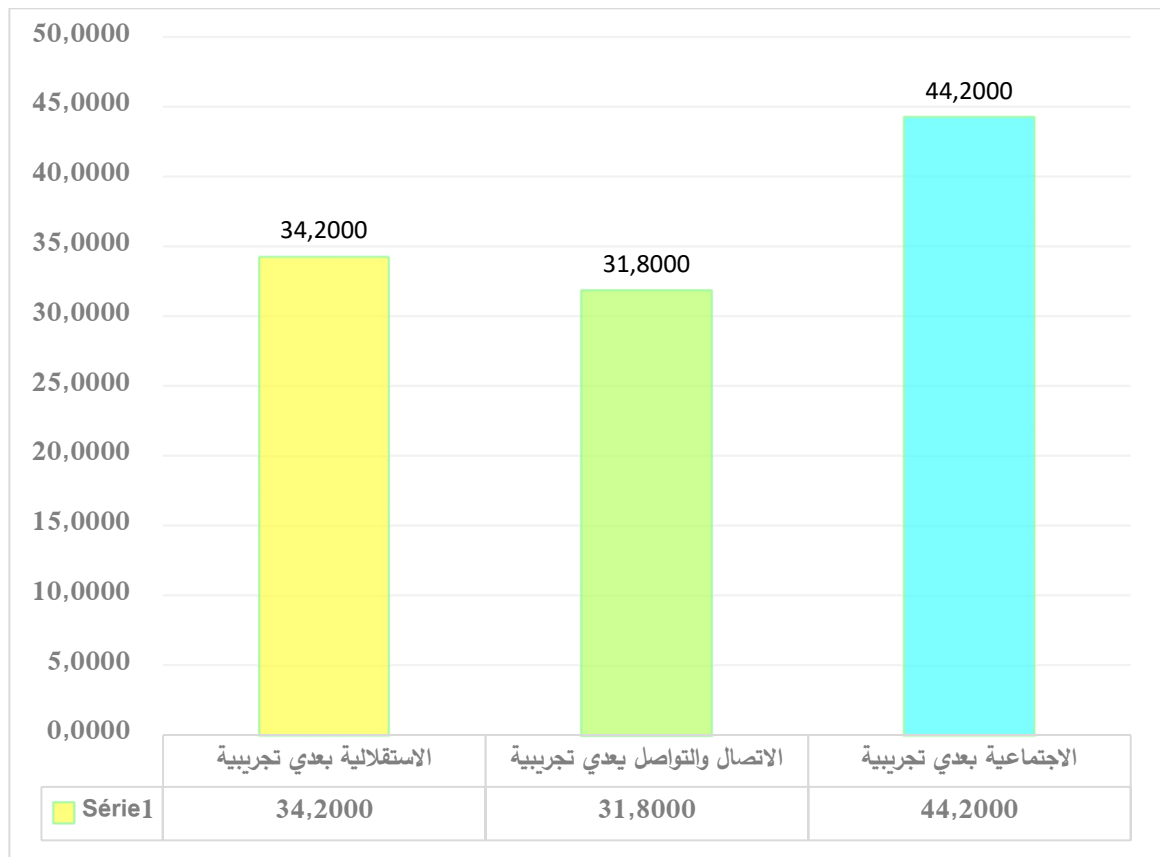
(ب) القياس البعدي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المهارات الحياتية بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (مهارة الاستقلالية)	5	34.20	3.420
البعد الثاني (مهارة الاتصال)	5	31.80	3.633
البعد الثالث (المهارات الاجتماعية)	5	44.20	1.095
المقياس ككل	5	110.20	6.906

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة الاستقلالية) بلغ فيه المتوسط الحسابي (34.20) بانحراف معياري قدر بـ (3.42)، أما البعد الثاني (مهارة الاتصال والتواصل) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (31.80) بانحراف معياري قدر بـ (3.63)، أما بالنسبة للبعد الثالث (المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (44.20) بانحراف معياري قدر بـ (1.09)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (110.20) بانحراف معياري قدر بـ (6.90)، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (5.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياس البعدي

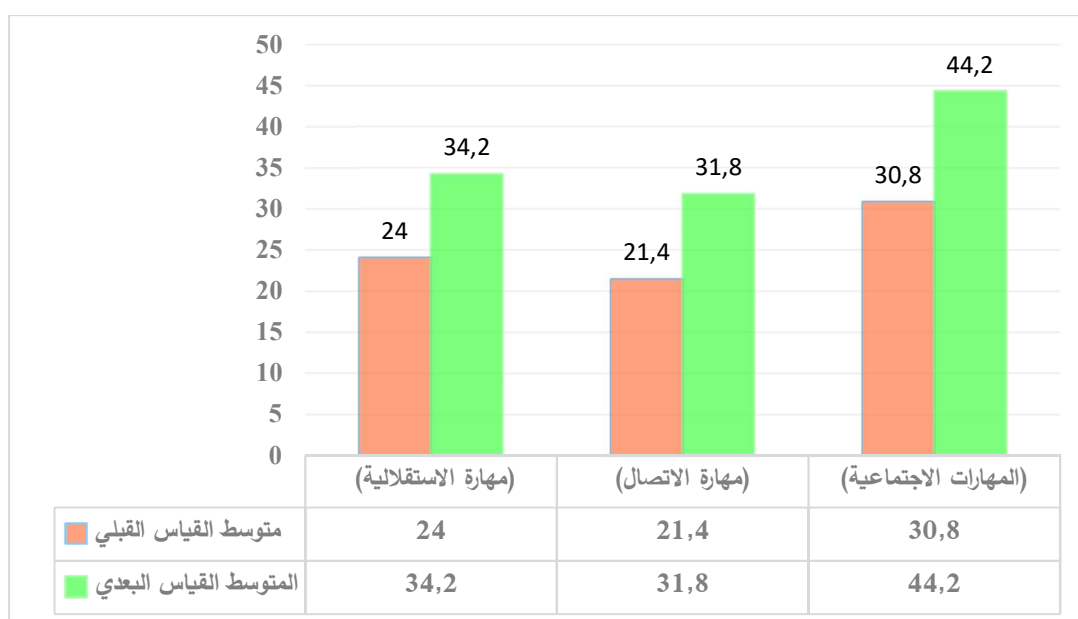
ج) الفرق بين القياس القبلي والبعدى :

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (8.4): الفرق بين القياسين القبلي والبعدى في مقياس المهارات الحياتية بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية

الأبعاد	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدى	الفرق بين القياسين
(مهارة الاستقلالية)	24.00	34.20	-10.20
(مهارة الاتصال)	21.40	31.80	-10.40
(المهارات الاجتماعية)	30.80	44.20	-13.40
المقياس ككل	76.20	110.20	-34.00

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس المهارات الحياتية أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل كانت كبيرة حيث بلغ بالنسبة للبعد الأول (-10.20) وبالنسبة للبعد الثاني (-10.40) وبالنسبة للبعد الثالث (-13.40) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (-34.00) كما هو موضح في الشكل رقم (6.4)، وبالتالي يمكن القول أن هذه الفروق كبيرة وذات معنى وهي لصالح القياس البعدى وهذا ما سيتم التحقق منه لاحقا من خلال اختبار الفرضيات.



الشكل رقم (6.4): الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية

2.2 عرض النتائج بالنسبة لمتغير مهارات التحصيل :

1.2.2 بالنسبة للمجموعة الضابطة :

(أ) القياس القبلي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التحصيل بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل

الدراسي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (القراءة)	5	16.40	1.341
البعد الثاني (الحساب)	5	15.20	1.788
البعد الثالث (الكتابة)	5	17.60	1.341
المقياس ككل	5	49.20	1.483

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة القراءة) بلغ فيه المتوسط الحسابي (16.40) بانحراف معياري قدر بـ (1.34)، أما البعد الثاني (مهارة الحساب) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (15.20) بانحراف معياري قدر بـ (1.78)، أما بالنسبة للبعد الثالث (مهارة الكتابة) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (17.60) بانحراف معياري قدر بـ (1.34)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (49.20) بانحراف معياري قدر بـ (1.48)، كما هو مبين بالشكل التالي :



الشكل رقم (7.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي

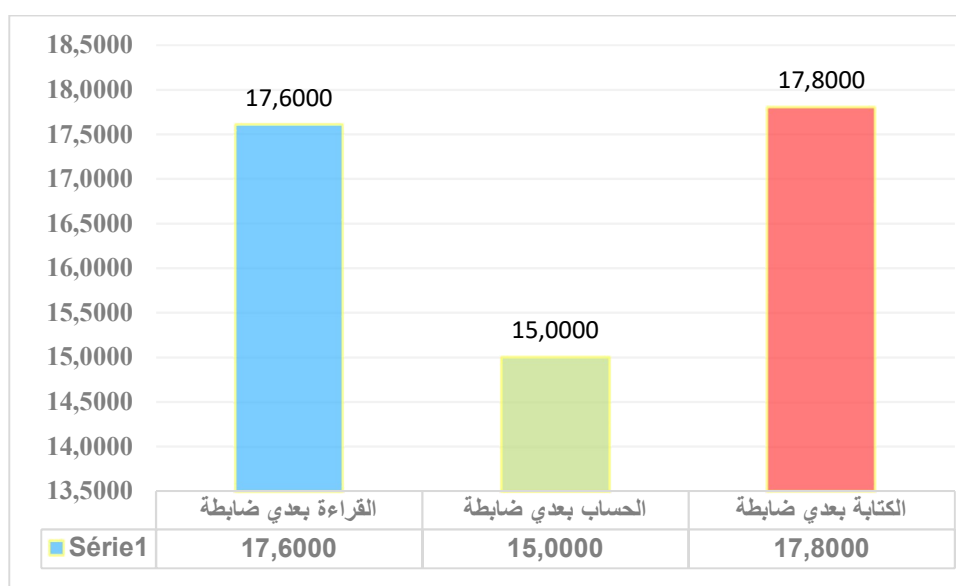
ب) القياس البعدي :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة الضابطة

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (القراءة)	5	17.60	2.509
البعد الثاني (الحساب)	5	15.00	1.870
البعد الثالث (الكتابة)	5	17.80	0.836
المقياس ككل	5	50.40	2.966

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة القراءة) بلغ فيه المتوسط الحسابي (17.60) بانحراف معياري قدر بـ (2.50)، أما البعد الثاني (مهارة الحساب) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (15.00) بانحراف معياري قدر بـ (1.87)، أما بالنسبة للبعد الثالث (مهارة الكتابة) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (17.80) بانحراف معياري قدر بـ (0.83)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (50.40) بانحراف معياري قدر بـ (2.96)، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (8.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة الضابطة على مقياس التحصيل الدراسي في القياس البعدي

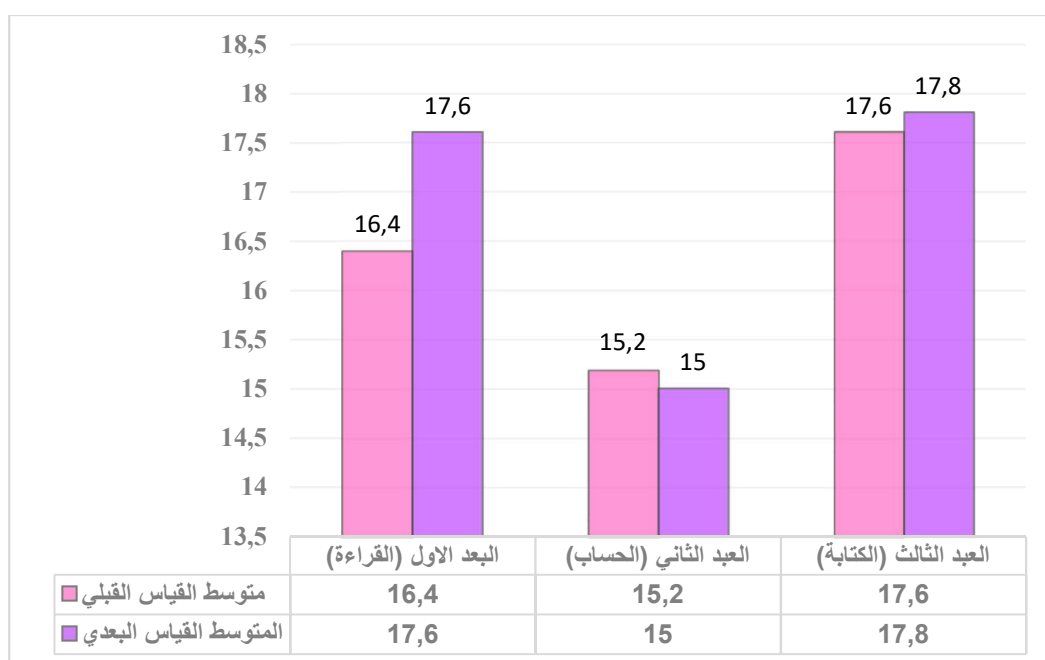
ج) الفرق بين القياس البعدي والقبلي :

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11.4): الفرق بين القياسين القبلي والبعدي في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده بالنسبة للمجموعة الضابطة

الفرق بين القياسين	المتوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	الأبعاد
-1.20	17.60	16.40	البعد الأول (القراءة)
20.0	15.00	15.20	البعد الثاني (الحساب)
-0.20	17.80	17.60	البعد الثالث (الكتابة)
-1.20	50.40	49.20	المقياس ككل

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس التحصيل الدراسي أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل، كانت ضئيلة حيث بلغت بالنسبة للبعد الأول (-1.20) وبالنسبة للبعد الثاني (0.20) وبالنسبة للبعد الثالث (-0.20). أما بالنسبة للمقياس ككل فقد بلغ معدل الفرق (-1.20) كما هو موضح في الشكل رقم (9.4). وعليه يمكن القول أنّ هذه الفروق طفيفة وليست ذات معنى وهذا ما سيتم التحقق منه لاحقاً من خلال اختبار الفرضيات.



الشكل رقم (9.4): الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة الضابطة في مقياس التحصيل الدراسي

2.2.2 بالنسبة للمجموعة التجريبية :

أ) القياس القبلي :

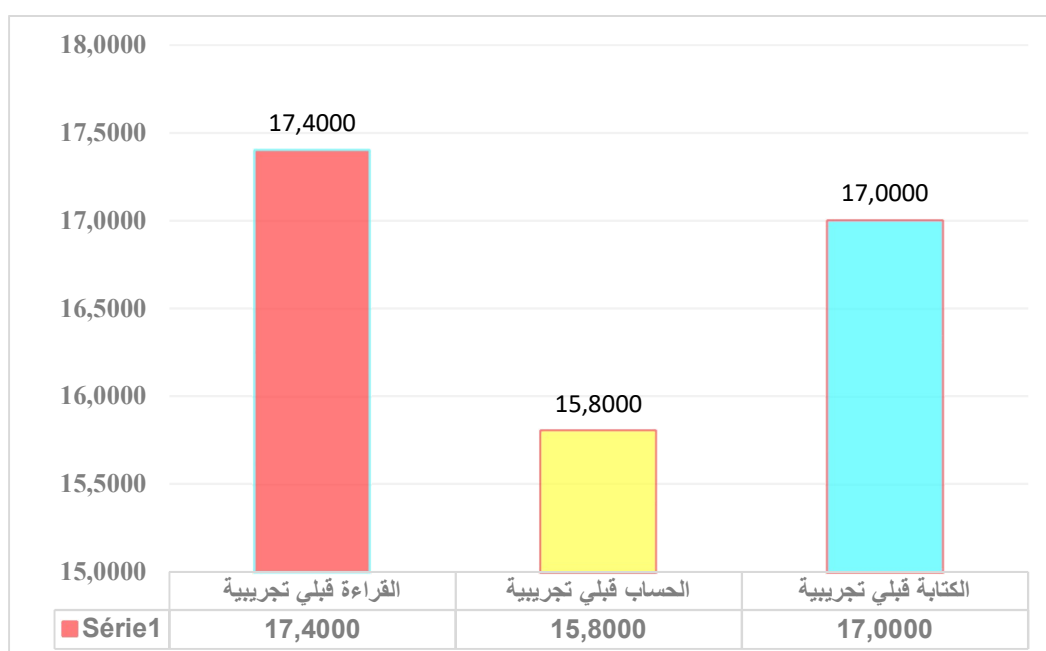
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل

الدراسي بأبعاده في القياس القبلي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعء الأول (القراءة)	5	17.40	2.073
البعء الثاني (الحساب)	5	15.80	0.836
البعء الثالث (الكتابة)	5	17.00	2.000
المقياس ككل	5	50.20	1.303

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة القراءة) بلغ فيه المتوسط الحسابي (17.40) بانحراف معياري قدر بـ (2.07)، أما البعد الثاني (مهارة الحساب) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (15.80) بانحراف معياري قدر بـ (0.83)، أما بالنسبة للبعد الثالث (مهارة الكتابة) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (17.00) بانحراف معياري قدر بـ (2.00)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (50.20) بانحراف معياري قدر بـ (1.30)، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (10.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي في القياس القبلي

ب) القياس البعدي :

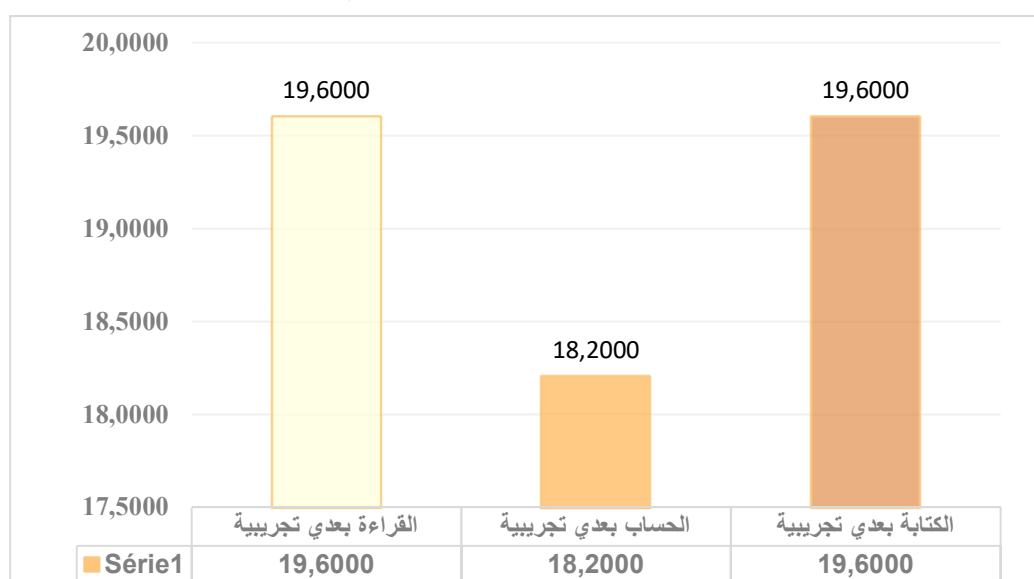
تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل الدراسي بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحصيل

الدراسي بأبعاده في القياس البعدي للمجموعة التجريبية

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (القراءة)	5	19.60	1.516
البعد الثاني (الحساب)	5	18.20	1.483
البعد الثالث (الكتابة)	5	19.60	3.435
المقياس ككل	5	57.40	4.393

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة التجريبية على مقياس مهارات التحصيل بأبعاده نلاحظ أن البعد الأول (مهارة القراءة) بلغ فيه المتوسط الحسابي (19.60) بانحراف معياري قدر بـ (1.51)، أما البعد الثاني (مهارة الحساب) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (18.20) بانحراف معياري قدر بـ (1.48)، أما بالنسبة للبعد الثالث (مهارة الكتابة) فقد بلغ فيه المتوسط الحسابي (19.60) بانحراف معياري قدر بـ (3.43)، في حين بلغ المتوسط الحسابي بالنسبة للمقياس إجمالاً (57.40) بانحراف معياري قدر بـ (4.39)، كما هو مبين بالشكل التالي:



الشكل رقم (11.4): توزيع المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس

التحصيل الدراسي في القياس البعدي

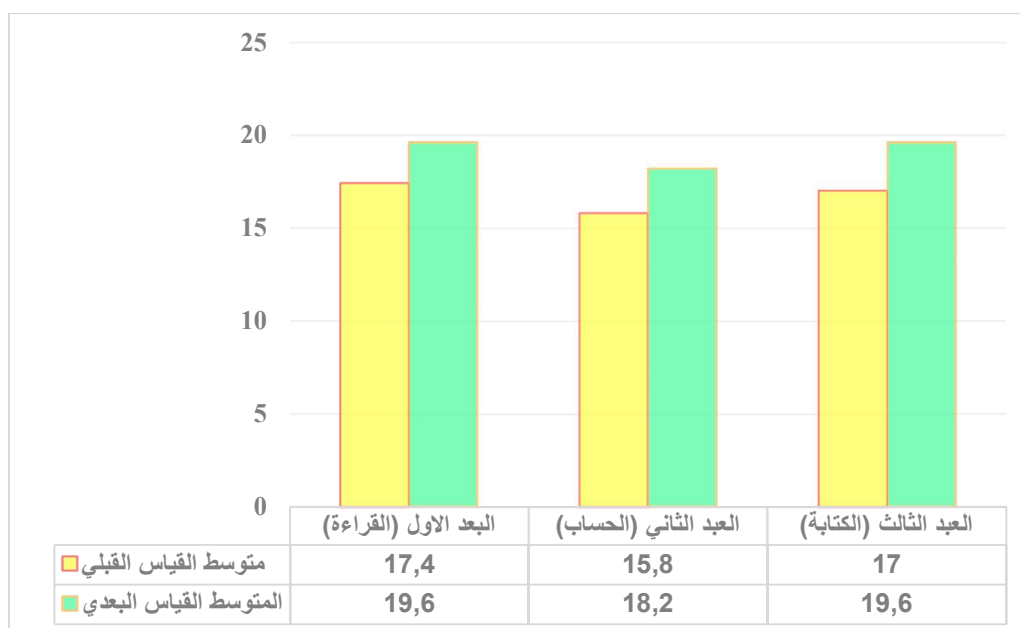
ج) الفرق بين القياس القبلي والبعدى :

تم استنتاج الفرق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14.4): الفرق بين القياسين القبلي والبعدى في مقياس التحصيل الدراسي بأبعاده بالنسبة للمجموعة التجريبية

الأبعاد	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدى	الفرق بين القياسين
البعد الأول (القراءة)	17.40	19.60	-2.20
البعد الثاني (الحساب)	15.80	18.20	-2.40
البعد الثالث (الكتابة)	17.00	19.60	-2.60
المقياس ككل	50.20	57.40	-7.20

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معدلات الفرق بين القياسين سواء بالنسبة لأبعاد مقياس التحصيل الدراسي أو بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ككل كانت كبيرة حيث بلغ بالنسبة للبعد الأول (-2.20) وبالنسبة للبعد الثاني (-2.40) وبالنسبة للبعد الثالث (-2.60) أما بالنسبة للمقياس فقد بلغ معدل الفرق (-7.20) كما هو موضح في الشكل رقم (12.4). وبناء على ذلك يمكن القول أن هذه الفروق كبيرة وذات معنى وهي لصالح القياس البعدى وهذا ما سيتم التحقق منه لاحقاً من خلال اختبار الفرضيات.



الشكل رقم (12.4): الفرق بين القياسين (القبلي / البعدي) للمجموعة التجريبية في مقياس التحصيل الدراسي

3. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضيات :

1.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في كلّ من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس القبلي"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللّجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وقد حصلنا على النتيجة المبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15.4): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس القبلي

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الحياتية	3.433	0.101	5	75.60	2.701	8	-0.210	0.839	غير دال
			5	76.20	5.805				
التحصيل	0.000	1.000	5	49.20	1.483	8	0.290	0.000	غير دال
			5	50.20	1.303				

من خلال الجدول رقم (17.4) أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغ (3.43) في مقياس المهارات الحياتية و(0.00) في مقياس التحصيل الدراسي نلاحظ أنهما قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس المهارات الحياتية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة (75.60) وبالنسبة للمجموعة التجريبية (76.20) وفي مقياس التحصيل الدراسي والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة (49.20) وبالنسبة للمجموعة التجريبية (50.20) في القياس القبلي نلاحظ أن هناك فرقاً طفيفاً بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (-0.21) في مقياس المهارات الحياتية و(0.29) في مقياس التحصيل الدراسي نلاحظ أنها قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الأولى القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات

الحياتية ومهارات التحصيل في القياس القبلي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95 %) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5 %).

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج نجد أنّ عدم استخدام لمختلف الاستراتيجيات والأساليب المساهمة في تحسين المستوى، وتطوير في مختلف المهارات لدى الافراد العينة الضابطة والتجريبية قبل تطبيق البرنامج السلوكي على العينة التجريبية قد يجعل منهم في نفس المستوى، وبروتين معيّن ووتيرة ثابتة، وذلك ما تم رصده من خلال الدراسة الاستطلاعية، مع شكاوى بعض المربين من تدنى في مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى المعاقين عقليا القابلون للتعلم. هذا من جهة أخرى، ومن جهة أخرى نجد أن صالح هارون (2000) أشار في دراسته إلى أن القصور في تدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلّم على مختلف المهارات يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية المضادة للمجتمع، الأمر الذي يحول بينهم وبين إمكانية توافقيهم مع العاديين مثل عدم التقبل، والرفض من جانب الأقران، وهو ما يُقلّل من فرص التفاعل والانخراط في علاقات اجتماعية تفاعلية مقبولة، مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية والانحرافات السلوكية.

فالبيئة التعليمية الفاعلة والداعمة لفئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم، هي تلك البيئة المشجعة، المحفزة، التي يشعر فيها الطفل بالألفة، الحب، الارتياح والأمان، والتقبل حتى يتفادى الإحباط، ويقبل على التعلّم من خلال التعزيز، النمذجة، استخدام مختلف المثيرات لجلب الانتباه، والانشطة المحببة لديهم، وهذا ما لوحظ مع أفراد العينة التجريبية، رغم وجود بعض الصعوبات إلا أن سعيهم كان جليا في تطبيق مختلف المهارات الحياتية، في القسم، الساحة، مطعم المركز، وهذا بشاهدات المربين، كما أن تجاوب أفراد الأسرة مع البرنامج المطبق من خلال الإدلاء بالتغيرات التي لوحظت على أبنائها والتحسين الذي طرأ عليهم، مع الاهتمام بالملاحظ بأداء واجباتهم المدرسية. ومن هذا المنطلق فالدراسة الحالية تتفق مع دراسة إبراهيم عبد الغني وعلي مسافر (2003) التي هدفت لمعرفة فعالية فنية الاقتصاد

الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتوصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي وذلك لعدم تعرض أفراد المجموعتين سواء التجريبية أو الضابطة لأي استراتيجية داعمة قبل بداية استخدام لفنية الاقتصاد الرمزي. وكذا دراسة ناجي محمد وفاطمة فوزي عبد الرحمن (2002)، التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تروحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم.

2.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الثانية على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المترابطتين، وقد حصلنا على النتيجة التالية :

الجدول رقم (16.4): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي بالنسبة للعينة التجريبية

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الحياتية	5	76.20	5.805	4	-24.042	0.000	دال
		110.20	6.906				
التحصيل	5	50.20	1.303	4	-4.350	0.012	دال
		57.40	4.393				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي والذي بلغ (76.20) جاء منخفضا بالنسبة

للمتوسط الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (110.20)، أما بالنسبة لمقياس مهارات التحصيل الدراسي نلاحظ أيضا أن هناك تباين بين متوسط أفراد العينة التجريبية في القياس القبلي والبالغ (50.20) و بالنسبة للمتوسط الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (57.40)، مما يجزنا إلى القول بأن هناك فرق واضح بين القياسين، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) التي بلغت (-24.04) بالنسبة لمقياس المهارات الحياتية و(-4.35) بالنسبة لمقياس مهارات التحصيل الدراسي نلاحظ أنهما قيم دالة إحصائية عند درجة الحرية (4) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الثانية القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية و التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95 %) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5 %). تُرجع الباحثة الوصول إلى هذه النتائج إلى مجموعة من العوامل التي ساعدت في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية هي :

تدل النتائج على تحسن واضح لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية بالمجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، مما يدل أن البرنامج التدريبي المُعد قد أدى إلى تحسن ملحوظ في مستوى المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والمتمثلة في (مهارة الاستقلالية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات اجتماعية والعمل الجماعي) والمهارات الأكاديمية المتمثلة في (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الحساب)، حيث أن أطفال المجموعة التجريبية كانوا أكثر استجابة وفاعلية في أداء المهام التي تطلب منهم في أغلب الأوقات هذا من جهة، ومن جهة أخرى ترى الباحثة انه يمكن إرجاع ذلك إلى إتاحة الفرصة لجميع الأطفال خلال الجلسات السلوكية، لممارسة مختلف الأنشطة المحببة لديهم سواء (جماعيا أو فرديا)، مما يؤدي إلى اكتساب مجموعة

من الخبرات والمهارات والمعارف الأكاديمية (قراءة، حساب، كتابة) من خلال المواظبة على أداء واجباتهم المدرسية، باستخدام فنية الاقتصاد الرمزي في حجرة الدراسة، والتكرار لمختلف المهارات والاستجابات الصحيحة، والاختلاط بالآخرين وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الزملاء والتواصل السليم معهم. حيث أشارت (أميرة البخش، 2000) إلى أن (فليبس، 1996) يرى أن تعلّم مختلف المهارات الحياتية التي يستخدمها المعاقون عقليا القابلون للتعلّم في إطار القيام بمختلف الأنشطة يؤدي إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم بقدر ما تسمح به طاقاتهم المحدودة من جهة، ومن جهة أخرى يزيد من نشاطهم التعاوني وتفاعلاتهم الايجابية، ويقلل من معدل حدوث سلوكيات غير مرغوب فيها.

كما ترجع الباحثة إتاحة الفرصة لجميع أفراد المجموعة التجريبية للممارسة الفردية لجلّ المواقف المصمّمة في البرنامج، والتي تُشكّل في مجملها مختلف المهارات، إلى صغر حجم عينة الدراسة (5) أطفال في المجموعة التجريبية وكذا التدريب الفردي على أداء الطفل لواجباته المدرسية، على عكس أغلب الدراسات السابقة التي تناولت عينات كبيرة دون ذكر المرافق المساعد في ذلك، ومن بين تلك الدراسات نذكر أنّ العينة في دراسة المريخي (2008) كانت متكوّنة من (10) أفراد في المجموعة الضابطة و(10) أفراد في المجموعة التجريبية، و(20) تلميذا في العينة التجريبية بالنسبة لدراسة غادة قصي (2009)، (20) طفلا في دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، (10) مجموعة ضابطة و(10) مجموعة تجريبية، ودراسة أميرة بخش (2000) تكونت العينة من (20) طفلا في المجموعة التجريبية و(20) في المجموعة الضابطة. ولذلك فإنّ صغر حجم عينة الدراسة الحالية سمح لكل طفل تقليد النموذج، مع تكرار المهارة والسلوكيات المرغوب فيها، ولعب الدور مثل ما جاء في النشاط التمثيلي الجلسة التدريبية الخامسة (البطل النجيب)، وأداء لمهارة الاعتناء بالنظافة الشخصية مثل ما جاء في الجلسة الحادية عشرة (أنا البطل الجميل). وهذا ما يجعل الدراسة الحالية تتفق تماما مع دراسة ناجي قاسم وفاطمة عبد الرحمان (2000) اللتان أشارتا إلى أهمية

إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة مختلف الأنشطة مع التكرار، لأن الطفل المعاق عقليا في حاجة إلى تكرار الأداء باستمرار حتى يتمكن من استيعاب مختلف المهارات بما فيها المهارات الأكاديمية التي تسهم في تحسين تحصيله الدراسي. فقد أشارت إلى ذلك كل من دراسة صالح هارون (2007) وكذا دراسة الحمضي (2004)، أن الممارسة الفعلية للنشاط من أهم العوامل التي تساعد على تعلّم مختلف المهارات، وهذا ما تمّ التأكيد عليه في الجانب النظري لتعلم مختلف المهارات (انظر عنصر عوامل تعلم المهارة، الفصل الثاني المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي). وفي نفس السياق ذكر (المريخي، 2000، ص. 49) أنّ الممارسة الفعلية في مواقف حيّة لتعلم الخبرة الجديدة والإكثار من هذه الممارسة والتنوع فيها يمدّ الطفل برصيد هائل من الخبرات والمعلومات الجديدة.

بالإضافة إلى ما سبق تعزي الباحثة هذا التحسن في التنوع في المعززات المستخدمة في الدراسة الحالية المادية مثل: (أقلام التلوين، أقلام كتابة، بالونات، حلوى، بسكويت، فوشار، الشوكولاتة، قصص، ماسكات الشعر، جوارب، بطاقات الحروف، والسيارات الصغيرة)، والمعززات المعنوية (مثل الثناء والمدح، التشجيع والابتسامة، التصفيق، ورفع بطاقة الوجه المبتسم) والمعززات النشاطية (مثل القيام بلعبة درجة الدوائر، الغمضة، الإنشاد، وتحدي اجتياز العقبات وكذا القيام بزيارات جماعية (مثل زيارة حديقة التسلية صبري لاند). مع الحرص على استخدام مختلف المعززات بطريقة صحيحة ولائقة وفي الوقت المحدّد مباشرة بعد الاستجابة الصحيحة للأطفال حتى تكون فعالة، والأخذ بعين الاعتبار الخوف من التشبع والإعراض عنها.

كما تجدر الإشارة أنّ اختيار المعززات المذكورة سابقا، كان انطلاقا مما يُفضّله الأطفال ووفقا لما تمّ التوصل إليه من خلال تحقيق أحد أهداف الدراسة الاستطلاعية (انظر فصل منهجية الدراسة والإجراءات الميدانية). حيث أوضحت العديد من الدراسات السابقة أهمية التعزيز في اكتساب مختلف السلوكيات الإيجابية وتعديل بعض السلوكيات السلبية،

مثل دراسة منى توكّل السيد (2015)، ودراسة يحيى خولة وعبد العزيز (2003) التي توصلت الى فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي والعزل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا.

كما أنّ استخدام فنية النمذجة التي تعني حسب (يحيى عبيد وماجدة، 2005، ص.19) هو إقامة نموذج سلوكي مباشر للمتدرب، حيث يكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغيير في سلوكه وإكسابه سلوكا جديدا، كالتدريب على المهارات الاستقلالية مثل ارتداء الملابس، وتنظيف الأسنان وكذلك المهارات الاجتماعية. هذه الفنية قد ساهمت بشكل كبير جدا في تحسن مستوى أطفال المجموعة التجريبية، حيث أكدت فاعليتها نتائج العديد من الدراسات على ذلك في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي مثل دراسة منى توكّل السيد (2015)، دراسة سامية عبد الرحيم (2009)، ودراسة غادة قصي (2009) التي هدفت إلى معرفة أثر البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم باستخدام مختلف الفنيات من بينها النمذجة.

إضافة إلى ما سبق فإنّ الباحثة ترى أنّ التنوع في الأنشطة المستخدمة في البرنامج السلوكي للدراسة الحالية والتي تمثلت فيما يلي: أنشطة ترفيهية والفنية مثل ما جاء في محتوى الجلسة السادسة عشرة (قصة القرد مطيع)، والجلسة الرابعة عشرة (لعبة جمع الكرات)، الجلسة الثانية عشرة (رسم منظر طبيعي)، الجلسة الثامنة (صنع كعكة عيد ميلاد الابطال) والجلسة العاشرة (تشكيل لوحة الأشكال)، وهذا النوع من الأنشطة له جاذبية خاصة للمعاق عقليا بصفة عامة، وهي تشكل وسطا جيدا لتعليمهم الكثير من المفاهيم والمعلومات والانماط السلوكية المرغوبة اجتماعيا في جو ممتع ومحبب لديهم. ولقد اثبتت فاعلية هذه الأنشطة بعض الدراسات السابقة نذكر منها دراسة أميرة بخش (2000) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات

الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ودراسة ناجي قاسم وفاطمة فوزي (2002) التي توصلت إلى فاعلية برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، كما تضمن البرنامج أنشطة توجيهية وتعليمية مثل ما جاء في محتوى الجلسة التدريبية السادسة (التعاون)، والجلسة الثامنة عشرة (التسامح)، الجلسة الحادية عشرة (أنا البطل الجميل)، والجلسة التدريبية التاسعة (تحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة)، وهذا ما أثبتت فعاليته كل من دراسة الحمضي (2004)، دراسة سحر خير الله (2010).

3.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل لدى أفراد العينة الضابطة". للتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المترابطتين لقياس الفرق بين قياسين أحدهما قبلي والآخر بعدي لنفس المقياس (المهارات الحياتية، التحصيل الدراسي)، وقد حصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (17.4): الفرق بين أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل بالنسبة للمجموعة الضابطة

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
المهارات الحياتية	5	75.60	2.701	4	1.655	0.173	غير دال
		72.40	2.509				
التحصيل الدراسي	5	49.20	1.483	4	-0.700	0.523	غير دال
		50.40	2.966				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية في القياس القبلي والذي بلغ (75.60) جاء مقاربا للمتوسط الحسابي في القياس البعدي والمقدر بـ (72.40)، أما بالنسبة لمقياس التحصيل الدراسي نلاحظ كذلك أن هناك تقارب كبير بين متوسط أفراد العينة الضابطة في القياس القبلي والبالغ (49.20) والمتوسط في القياس البعدي والمقدر بـ (50.40)، مما يجزنا إلى القول بأن هناك فرق طفيف بين القياسين، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) التي بلغت (1.65) بالنسبة لمقياس المهارات الحياتية و(-0.70) بالنسبة لمقياس التحصيل الدراسي نلاحظ أنهما قيم غير دالة إحصائيا عند درجة الحرية (4) ومستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وهذا يعني أنه تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فرق بين القياسين، وبالتالي نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الثالثة القائلة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي على مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة الضابطة"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95 %) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5 %).

وذلك راجع في نظر الباحثة إلى عدم تعرض أفراد المجموعة الضابطة للخبرات والمواقف المتضمنة في البرنامج التدريبي السلوكي بفنياته المختلفة، وكذا عدم استخدام معهم فنية الاقتصاد الرمزي في حجرة الدراسة وجداول التعزيز لتحسين من مستواهم الدراسي، كما نجد أن هذه النتيجة تسهم وبشكل غير مباشر في التأكيد على فعالية هذا البرنامج التدريبي السلوكي الذي تم إعداده وتطبيقه على عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم في الدراسة الحالية، حيث تبرهن على أن التحسن في مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية يعود فعلا للبرنامج السلوكي، وهذا يتفق مع دراسة أميرة بخش (2000) التي توصلت إلى عدم وجود بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد المجموعة الضابطة، ودراسة هناء رمضان عبد

العزير (2015)، وكذا دراسة سحر فهمي (2002) التي توصلت الى عدم وجود فروق لدى أفراد العينة الضابطة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بين القياس القبلي والبعدي في عملية الانتباه والتحصيل الدراسي، لأنهم لم يتلقوا مجموعة من الأنشطة التربوية الفنية، التي تلقتها المجموعة التجريبية، والتي تساهم من خلال ممارسة الطفل لهذه الأنشطة كعلاج لضعف التركيز والتشتت لدى هؤلاء الأطفال وأثرها الفعال في زيادة قدراتهم على التحصيل الدراسي والتعلم بزيادة تركيزهم.

4.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على أنه : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وقد حصلنا على النتيجة التالية :

الجدول رقم (18.4): الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات

الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي

المتغيرات	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الضابطة	11.366	0.010	5	72.40	2.509	5.038	-11.502	0.000	دال
			5	110.20	6.906				
التجريبية	0.348	0.572	5	50.40	2.966	8	-2.953	0.018	دال
			5	57.40	4.393				

من خلال نتائج الجدول أعلاه وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغ (11.36) في مقياس المهارات الحياتية و(0.34) في مقياس التحصيل الدراسي ونلاحظ أن القيمة الأولى دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في حين أن القيمة الثانية غير دالة

إحصائياً، ومنه نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين في المهارات الحياتية مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين، وهناك تجانس بين المجموعتين في مهارات التحصيل مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في مقياس المهارات الحياتية والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة (72.40) وبالنسبة للمجموعة التجريبية (110.20) وفي مقياس مهارات التحصيل والتي بلغت بالنسبة للمجموعة الضابطة (50.40) وبالنسبة للمجموعة التجريبية (57.40) في القياس البعدي نلاحظ أن هناك فرقا واضحا بينهما، وما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (-11.50) في مقياس المهارات الحياتية و(-2.95) في مقياس مهارات التحصيل نلاحظ أنهما قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت مؤيدة للفرضية الرابعة القائلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس البعدي وأن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95 %) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5 %).

من خلال استعراض نتائج الفرضية الرابعة نلاحظ تأثر أفراد المجموعة التجريبية بالبرنامج السلوكي الذي تم تطبيقه على العينة التجريبية، حيث يبدو ذلك واضحا من خلال المتوسط الحسابي في مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي مقارنة بالمتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي الذي تم اعداده من طرف الباحثة وتطبيقه على عينة الدراسة له أثر في تنمية بعض المهارات الحياتية والمتمثلة في (مهارة الاستقلالية، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي،

مهارة الاتصال والتواصل)، كما يدل على ان البرنامج السلوكي له فعالية في رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال (مهارة القراءة، مهارة الحساب، مهارة الكتابة) لأفراد المجموعة التجريبية.

وعليه يمكن القول أنّ ما يؤكّد على فعالية البرنامج السلوكي المطبق في الدراسة الحالية هي النتيجة الموضحة من خلال المعالجة الإحصائية، والتي أدلت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي في القياس البعدي، وقد جاءت هذه النتائج مشجعة ومطمئنة لفعالية مختلف الفنيات المستخدمة في الدراسة الحالية مع التكرار المستمر للمهارات السابق ذكرها، فهذا يتفق إلى ما أشارت إليه مختلف الدراسات منها دراسة الحميضي (2004)، دراسة هناء رمضان (2015)، دراسة غادة قصي (2009)، دراسة سحر خير الله (2010) ودراسة سامية عبد الرحيم (2009)، ودراسة منى توكل السيد (2015)، دراسة صالح هارون (2000) والتي تؤكد في مجملها أنّ المهارات الحياتية بمختلف تصنيفاتها يصعب اكتسابها بسهولة وبتلقائية خصوصا من قبل الأطفال المتخلفين ذهنيا القابلين للتعليم، وذلك راجع لما يتصفون به من خصائص وسمات مميزة (أنظر فصل الإعاقة الذهنية والقابلون للتعليم، عنصر الخصائص)، ودعت الى ضرورة استخدام مختلف الاستراتيجيات والأساليب المساعدة على ذلك من بينها الأساليب السلوكية.

5.3 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على ضوء الفرضية الرئيسية (فعالية البرنامج) :

لمعرفة وتقدير حجم الأثر بالنسبة للبرنامج ككل سيتم تطبيق معامل مربع إيتا (η^2) على قيم اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) بالنسبة للدرجة الكلية لمقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (19.4): أحجام التأثير المستخرجة بالنسبة للبرنامج ككل على متغيرات الدراسة

المتغيرات	الفرضيات	قيمة اختبار (T)	درجة الحرية	قيمة مربع إيتا (η^2)	القرار
المهارات الحياتية	الفرضية 2	-24.042	4	0.993	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	-11.502	5.038	0.963	حجم أثر كبير
التحصيل الدراسي	الفرضية 2	-4.350	4	0.825	حجم أثر كبير
	الفرضية 4	-2.953	8	0.521	حجم أثر كبير

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم اختبار الدلالة الإحصائية (T) المتحصل عليه في كلٍّ من الفرضيتين المتعلّقتين بمقياس المهارات الحياتية واللّتين بلغتا (-24.04) و(-11.50) على الترتيب، وبعد تعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ (0.99) بالنسبة للفرضية الثانية و(0.96) بالنسبة للفرضية الرابعة. أما بالنسبة للفرضيتين المتعلّقتين بالتحصيل الدراسي واللّتين بلغتا (-4.35) و(-2.95) على الترتيب، وبعد تعويضهما في معامل حجم التأثير مربع إيتا (η^2) وجد أن أحجام التأثير قدرت بـ (0.82) بالنسبة للفرضية الثانية و(0.52) بالنسبة للفرضية الرابعة.

وعليه يمكن القول بأنّ مقدار التأثير بلغ بالنسبة لمتغير المهارات الحياتية (99 %) و(96 %) وبالنسبة لمتغير التحصيل الدراسي (82 %) و(52 %)، وبالتالي فإنّ حجم تأثير البرنامج كبير على كلا المتغيرين أي أنّ أكثر من (20 %) من حجم تباين المتغيرين التابعين (المهارات الحياتية، مهارات التحصيل) راجع في الأساس إلى المتغير المستقل (البرنامج السلوكي). من هنا نستطيع أن نقول بأنّ هناك أثر كبير للبرنامج السلوكي المقترح في تنمية المهارات الحياتية وكذا التحصيل الدراسي لدى عيّنة من المعاقين ذهنياً القابلين للتعلّم. لتفسير هذه النتيجة التي تمّ التوصل إليها في هذه الفرضية، يمكن الاعتماد على مجموعة من النقاط نذكرها فيما يلي:

❖ على ضوء ما أكدته جلّ الدراسات السابقة، التي عُنيّت بإعداد البرامج السلوكية والتدريبية، والتي خلصت إلى أهمية وفعالية البرامج السلوكية العلاجية ومردودها الإيجابي على اختلاف العينات التي شملتها هذه الدراسات سواء كانت من العاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة عمومًا ومع المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بصفة خاصة. ذلك أنّ لهذه البرامج دورًا فعالًا في تنمية العديد من المهارات الحياتية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم وكذا تنمية العديد من السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوكيات السلبية منها، حتّى يكون هؤلاء الأفراد أكثر اندماجًا في المجتمع الذي يعيشون فيه ويساهمون فيه بشكل أو بآخر في تطويره وبناءه حسب ما تسمح به قدراتهم. من بين هذه الدراسات نذكر دراسة إبراهيم أحمد مسافر (2003) والتي أجراها على عينة من الأطفال العاديين المتأخرين في الدراسة في المرحلة الإعدادية للتقليل من مستوى تأخرهم الدراسي، وذلك باستخدام فنية الاقتصاد الرمزي. وقد أكدت هذه الدراسة أن فنية الاقتصاد الرمزي لها فعالية كبيرة في تحسين مستوى الأفراد وتحصيلهم الدراسي، وأنها أكثر فعالية وكفاءة مع الأطفال ذوي المستويات المنخفضة من النضج والكفاءة. كما أنّ دراسة فايزة إبراهيم (2009) قد أشارت إلى فعالية هذه البرامج مع فئة التوحّد بإعاقه عقلية بسيطة وذلك باستخدام عدة فنيات سلوكية مثل : التعزيز (المعنوي أو المادي)، النمذجة، التسلسل، التشكيل، التلقين والتقليد، والاقتصاد الرمزي، وذلك بتطبيق برنامج علاجي سلوكي في تنمية التعبيرات الانفعالية والرعاية الذاتية والتفاعل الاجتماعي لعينة الدراسة، وكذا دراسة كلّ من المريخي (2010)، وأميرة بخش (2000) اللّتين استخدمتا فنيّات : الشرح، المناقشة، النمذجة، تكرار السلوك، لعب الدور، والتعزيز (اللفظي أو المادي) لأداء بعض الأنشطة الاجتماعية، الرياضية، الثقافية، والفنية في تنمية المهارات الاجتماعية لعينة من المعاقين عقليًا القابلين للتعلم، وكذا دراسة الحميضي (2004) التي استخدمت فنية التعزيز الاجتماعي، التلقين والتكرار مع النمذجة مع عيّنة من فئة المعاقين عقليًا القابلين

للتعلّم. كلّ هذه الدراسات وغيرها أكّدت على أهمية البرامج السلوكية التدريبية والعلاج السلوكي في تعديل السلوك البشري الغير سوي. فقد ذكرت (فايزة إبراهيم، 2009، ص. 3) أنّ الانسان يتعلّم من خلال تفاعلاته مع العالم الخارجي والأفراد الآخرين، السلوك السيّ كما يتعلّم السلوك الغير سوي، وطالما أنّ السلوك يمكن تعلّمه، فإنّه يمكن تعلّم أساليب أخرى للسلوك السوي المقبول بدلا من تلك الأساليب المضطربة أو الغير سوية. ورغم أنّ الوراثة تتدخل في جُلّ أنماط السلوك البشري إلا أنّ هذا لا يعني استحالة تعديله فههدف العلاج السلوكي هو أن يوجه السلوك بغض النظر عن مسبباته سواء كانت وراثية أو اجتماعية إلى وجهات مقبولة ومرغوبة تحقق للفرد ولمن حوله بعض السعادة والتوافق النفسي.

❖ كما يمكن عزو النتيجة المتحصل عليها أيضا إلى أنّ البرنامج السلوكي الذي تمّ تطبيقه في الدراسة الحالية تمّ إعداده على أسس علمية صحيحة، راعت خصائص وسمات عيّنة الدراسة (الأطفال المعاقين عقليا القابلون للتعلّم) وفق ما تمّ ذكره في الإطار النظري، وكذا القدرات المحدودة لهذه الفئة. كما أنّ محتوى البرنامج اتّسق مع طبيعة وحاجيات عينة الدراسة حسب ما جاء على لسان وتقدير السادة المحكّمين للبرنامج، حيث أنّ مختلف التدريبات والأنشطة قد صُمّمت لتلبية الحاجيات المتنوعة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلّم (كالحاجة إلى التقبّل، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى اللّعب الحر، الحاجة إلى الاستقلال، إلخ...) وذلك وفقا لما ذكرته (الهجرسي، 2002، ص. 189) أنّ كثير من المختصين يرو أنّ تلبية مختلف الحاجات للطفل المعاق عقليا القابل للتعلّم مطلب ضروري، لتفادي مختلف الاضطرابات، وحتى ينعم بقدر مقبول من الاستقرار والأمن النفسي، الاجتماعي والعاطفي خلال مراحل نموه في الطفولة والمراهقة، ليسمح له بالمشاركة في بناء مجتمعه حسب ما تسمح به قدراته العقلية. وهذا يتفق كذلك مع ما أشارت إليه دراسة عوني شاهين (2004) الى ضرورة تلبية مختلف حاجات هذه الفئة

وفق خطط تعليمية فردية. وكذا استخدام الفنيات السلوكية التي تتناسب مع طبيعة أفراد عينة الدراسة مثل فنية الاقتصاد الرمزي وفنية التعزيز بنوعيه المادي والمعنوي (أو اللفظي)، مع التنويع في استخدام الأدوات والوسائل المناسبة في تنفيذ البرنامج مثل استخدام العجينة السحرية بالألوان الأساسية لجلب الانتباه والتركيز، والتي تم استخدامها في الجلسة التدريبية الثامنة (كعكة عيد ميلاد الأبطال)، الجلسة السابعة عشرة (حروف لغتي الجميلة)، الجلسة العاشرة (تشكيل لوحة الاشكال). واستخدام القصة بالصور مثل ما جاء ا في الجلستين الرابعة (الغابة النظيفة)، والجلسة التدريبية السادسة عشرة (قصة القرد المطيع)، واستخدام مجموعة من الصور لمهارات مختلفة مثل: في الجلسة التاسعة (تحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة)، الجلسة الثامنة عشرة (التسامح)، والجلسة التدريبية السادسة (التعاون)، كما تم استخدام أوراق الرسم، أقلام التلوين، مثل في الجلسة التاسعة (رسم منظر طبيعي)، في الجلسة التدريبية السابعة (شريط 10 دوائر) وأدوات التزين مثل البالونات مثل في الجلسة التدريبية الثالثة عشرة (تزين القسم).

❖ كما يمكن إرجاع النتيجة التي تمّ التوصل إليها في نظر الباحثة أيضا من خلال التخطيط الجيد، والمحكم لمختلف أنشطة البرنامج السلوكي المستخدم وتنوعها، حيث تم تقسيم الأنشطة بحيث يحقق كل نشاط مجموعة من الأهداف الاجرائية المحددة مسبقا التي هي في الأساس وفي مجملها تعبر عن مختلف المهارات الحياتية ويتم ذلك على مراحل متدرّجة من السهل إلى الصعب وعدم الانتقال من جزء إلى جزء آخر إلا بعد التأكد من نجاح التعلم. مع إعادة وتكرار ما تمّ تعليمه للأطفال عدة مرات من طرف الباحثة ومن طرف المربية الساعده. وذاك كان وفق لما ورد في كل من دراسة سحر خير الله (2010) لتحسين الكفاءة الاجتماعية بأبعادها (المهارات المعرفية الأكاديمية، المهارات الانفعالية، ومهارات الوعي الاجتماعي ومهارة القدرة على حل المشكلات) لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم. ودراسة القحطاني علي سعد (2009) والتي

هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج حاسوب مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية للتلاميذ المعاقين عقليا بدرجة بسيطة والذين يدرسون بالبرامج الملحقة بالمدارس العادية في المملكة العربية السعودية. بالإضافة إلى ما سبق ذكره نجد أنّ الأسس النظرية التي بُني على أساسها البرنامج السلوكي من مبادئ تعليمية رئيسة والتي تمّ على أساسها وضع مختلف أنشطة البرنامج الذي تلقته المجموعة التجريبية وهذا وفق لما ذكره (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص. 73) للأسس العامة لتدريب وتعليم المعاقين عقليا، وكذا مبادئ رعاية المعاقين عقليا حسب (العزة، 2001، ص. 126) وهي كما يلي:

- التعزيز الفوري للسلوكيات التعليمية المناسبة.
- الانتقال التدريجي من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيدا وفق قدرات الطفل.
- تحديد مستوى إتقان الطفل للمهارة المطلوبة، ومقارنة أدائه السابق بأدائه الحالي.
- إثارة الانتباه وذلك بتنظيم المواد والمثيرات التعليمية لتسهيل عملية التعليم.
- مراعاة وجود فترات للراحة في مختلف الأنشطة حتى لا يجهد الأطفال.
- استخدام الأنشطة القريبة من البيئة الخارجية لأفراد العينة (أنشطة الحياة اليومية):
- الجلسة-5 (البطل النجيب)، الجلسة-6 (التعاون)، الجلسة-11 (أنا البطل الجميل).

خلاصة :

من خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل الأخير، نكون قد بيّنا النتائج التي تمّ التوصل إليها لهذه الدراسة الموسومة بفعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لعينة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، وتفسيرها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والإطار النظري الذي تم الاعتماد عليه في الدراسة، وذلك بعد إجراء جميع الإجراءات الميدانية المنهجية من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية. في الأخير يُمكن أن نتقدّم لاحقا ببعض المقترحات، وبعض الآفاق البحثية، وكلّنا أمل أن تكون محلّ اهتمام العاملين في هذا الميدان وخاصة المربيين، حتى يتسنى لهم الاستفادة منها.

الخلاصة

الخاتمة :

تعد المهارات الحياتية من المهارات الضرورية الواجب إكسابها لجميع أفراد المجتمع، سواء العاديين منهم أو ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والمعاقين عقليا القابلين للتعلم بصفة خاصة. ذلك أنّ هذه المهارات تساهم في إدماجهم في المجتمع من جهة وتخرجهم من العزلة التي قد يدخلون فيها نتيجة عدم تقبلهم لذواتهم وكذا نتيجة للصعوبات والمشكلات السلوكية والانفعالية التي قد تنجر عن ذلك. لذلك فإن هذه الفئة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم، بحاجة ماسة للدعم الأسري والمجتمعي من طرف جميع الفئات التي تحيط بهم أو تحتك معهم، لتشعرهم بتقبلها لهم كأفراد لديهم جميع الحقوق، وتساعدتهم على تجاوز آثار الإعاقة وتطوير ذواتهم حسب ما تسمح به قدراتهم وإمكانياتهم. كما يحتاجون أيضا إلى الدعم النفسي والمعنوي ليتمكنوا من تجاوز العثرات والاحباطات والتجارب الفاشلة التي قد يمرون عليها في المواقف الحياتية المختلفة، من خلال تعديل اتجاهاتهم ونظرتهم الدونية للإعاقة بشكل عام.

لكن إكساب بعض المهارات الحياتية للفرد المعاق عقليا دون الرفع من مستواه الدراسي واكسابه قدرا مماثلا من التحصيل الدراسي، يجعل منه فردا يتخبط في مشاكل سوء التوافق الشخصي، وعدم التكيف الأسري والمجتمعي، فيصبح بذلك عاجزا عن أداء دوره والمساهمة الفعالة في بناء مجتمعه وتطويره كباقي الأفراد العاديين الذين يتمتعون بجزء ولو كان يسيرا من مهارات التحصيل الدراسي كالقراءة، والكتابة والحساب. وعليه، ومن خلال ما جاء في هذه الدراسة الموسومة بفعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين عقليا القابلين للتعلم، وما تمّ رصده في الواقع عن طريق الدراسة الاستطلاعية، حيث تواجدنا في المركزين النفسيين البيداغوجيين وقمنا بمرافقة هذه الفئة، يمكن التأكيد على ما سبق ذكره من ضرورة الاهتمام بتزويد هؤلاء الأفراد بقدر كافي من التحصيل الدراسي وآخر من المهارات الحياتية حتى يكون استعدادهم استعدادا كافيا لمواجهة

التطورات والتحولات الحاصلة في الألفية الثالثة على جميع الأصعدة. هذا العصر، الذي تطبعه الرقمية والتكنولوجيا العالية، ألزم الجميع أن يتسلحوا بالمهارات الحياتية والمعرفية وأن يكون ذلك أولوية الأولويات في حياتهم اليومية.

ومن خلال البحث والتقصي توصلت الباحثة إلى أن من أهم الأساليب الأكثر نجاحا وملائمة لفئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم لتطوير مستواهم وجعلهم أكثر اندماجا في المجتمع هي البرامج السلوكية بفيئاتها المختلفة (التعزيز، النمذجة، التكرار، الاقتصاد الرمزي). دلت النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية والموسومة بـ : " فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم" على فعالية البرنامج السلوكي المقترح، والمكوّن من 22 جلسة مع استخدمت فيها العديد من الفنيات المذكورة سابقا، لاكتساب مهارات التحصيل الدراسي والمهارات الحياتية، حيث أسفر عرض ومناقشة وتحليل النتائج بعد الدراسة الميدانية، وفي حدود عيّنة الدراسة وباستخدام المنهج التجريبي، ومن واقع البيانات والمعلومات التي توصلت إليها الباحثة وفي ظل المعالجة الإحصائية لتلك البيانات إلى ما يلي:

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس القبلي.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية وأن هذا الفرق كان لصالح القياس البعدي.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي المهارات الحياتية ومهارات التحصيل لدى أفراد العينة الضابطة.

◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل من المهارات الحياتية ومهارات التحصيل في القياس البعدي وأن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية.

◀ هناك أثر كبير للبرنامج التدريبي السلوكي في تنمية المهارات الحياتية ومهارات التحصيل لدى عينة الدراسة والمتمثلة في الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلّم.

اقتراحات الدراسة :

من خلال ما تمّ عرضه في هذه الدراسة وخاصة في الفصل الأخير منها، نكون قد بيّنا النتائج التي تمّ التوصل إليها وتفسيرها، بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، وعلى ضوء ما تم تسجيله من ملاحظات أثناء إجراء البحث الميداني الحالي، تتقدم الباحثة ببعض الاقتراحات التي تراها بالغة الأهمية، وكلّها أمل أن تكون محلّ اهتمام العاملين في هذا الميدان وخاصة الباحثين في مجال التربية الخاصة والمربّين، وكل القائمين على رعاية المعاقين عقليا القابلين للتعلّم حتى يتسنى لهم الاستفادة منها وتوظيفها أحسن توظيف:

❶ ضرورة العمل على تغيير النظرة المجتمعية للأطفال المعاقين عقليا، ومساعدتهم على تخطي إعاقاتهم بتظافر جهود جميع الأطراف والمؤسسات كالمسجد والإعلام وجمعيات المجتمع المدني.

❷ توفير الوسائل التعليمية والألعاب المختلفة ومختلف المرافق التي يمكن أن تسهم بشكل فعّال في تنمية المهارات الحياتية وتسهم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لهذه الفئة من الأطفال.

❸ التركيز على الدورات التكوينية والتدريب المستمر لمعلمي التربية الخاصة من أجل الرفع من مستوى خبراتهم حتى يتسنى لهم مسايرة الأساليب والتقنيات الحديثة في عملية إكساب المهارات الحياتية وتحسين من مستواهم الدراسي.

- ⊕ وضع برامج تربوية عن المهارات الحياتية تستهدف مشاركة الآباء والأمهات مشاركة فعالة في الأنشطة التي تقدم للأطفال داخل الفصل وخارجه.
- ⊕ توعية وتحسيس أولياء الأطفال المعاقين عقليا القابلون للتعلم، بضرورة الاهتمام بالجانب التحصيل الدراسي لأبنائهم، وتدريبهم على أداء مختلف المهارات الحياتية منذ نعومة الأظافر وبذل أقصى ما تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم قصد تحقيق كفاياتهم الذاتية بدلا من تهميشهم وإقصائهم.
- ⊕ توعية الأولياء بضرورة التعاون الإيجابي، والفعال في العملية التعليمية لأطفالهم المعاقين عقليا، وإشراكهم في تعليم أبنائهم لما لذلك من أهمية كبيرة في توجيه وتعديل سلوك هؤلاء الأطفال.
- ⊕ ضرورة العمل على تقوية الصلة بين أسر وأهالي المعاقين عقليا القابلين للتعلم، ومراكز استقبال هذه الفئة. وتأهيل الوالدين وتعديل اتجاهاتهم نحو الإعاقة، في كون أحد الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ⊕ ضرورة التوعية بأهمية الكشف المبكر لأطفال هذه الفئة، والاهتمام بإكسابهم مختلف المهارات الحياتية منذ نعومة الأظافر.
- ⊕ ضرورة الرجوع إلى قائمة المهارات الحياتية الواجب تعليمها للأطفال المعاقين عقليا عند القيام بإعداد وتخطيط برامج تدريبية لهذه الفئة.

آفاق بحثية ودراسات مستقبلية :

- في الأخير، وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج فإنه يمكن اقتراح إجراء البحوث والدراسات المستقبلية التالية :
- ✎ إجراء دراسات حول فاعلية البرنامج السلوكي التدريبي المعتمد في الدراسة الحالية على عينات أخرى من الأطفال المعاقين عقليا (إعاقة متوسطة، شديدة)، للتحقق من إمكانية تعميمه على مراكز استقبال ورعاية هذه الفئة من الأطفال.

- ✍ إجراء دراسة حول تأثير استخدام فنية الاقتصاد الرمزي في تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً.
- ✍ إجراء دراسات عن تأثير الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي للمعاقين عقلياً.
- ✍ إجراء دراسة حول إعداد برنامج إرشادي للوالدين، وقياس أثره على اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم للمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.
- ✍ إجراء دراسات للكشف عن أهمية دور الأسرة في الكشف المبكر للإعاقة العقلية.
- ✍ إجراء دراسات للكشف عن أهمية دور الأسرة والمجتمع في دعم هذه الفئة من فئات المجتمع.
- ✍ إجراء دراسات عديدة عن إجراءات التكفل المبكر والتأهيل المهني للأطفال المعاقين عقلياً.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

❖ باللغة العربية :

- ابن منظور أبو الفضل جمال. (1990). لسان العرب. الطبعة الثانية. بيروت : دار الكتاب العربي.
- إبراهيم أحمد عبد الغني وعلى عبد الله على المسافر. (2003). فعالية فنية الاقتصاد الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. العدد (53). الشهر مايو. التاريخ 2006. ص-ص. 323-357.
- إبراهيم هيفاء. (2007). أثر برنامج تعليمي لتنمية المهارات الاستقلالية لدى تلاميذ التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية. الخالدي، جامعة الموصل.
- أبو سعد أحمد عبد اللطيف. (2009). دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. دار ديتو للطباعة والنشر والتوزيع : الاردن.
- أبو علام رجاء محمود. (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. الطبعة الخامسة. القاهرة : دار النشر للجامعات.
- أبو علام رجاء محمود. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. الطبعة الرابعة. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أحمد بو سكرة. (2011). واقع رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر، دراسة ميدانية على المراكز الطبية البيداغوجية للمتخلفين عقليا. مجلة الإبداع الرياضي. العدد 4. جامعة محمد بوضياف - المسيلة. الجزائر.
- الأغا إحسان. (2000). مقدمة في تصميم البحث التربوي. الطبعة الثانية. غزة : مطبعة الرنتيسي للطباعة والنشر.
- الإمام محمد صالح والحوالة فؤاد عيد. (2010). الإعاقات التطورية والفكرية تطبيقات تربوية من منظور العقل. الطبعة الأولى. عمان. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- البطاينة أسامة محمد والجراح ناصر ذياب. (2007). علم نفس الطفل غير العادي. الطبعة الأولى. الاردن: دار الميسرة.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. العدد 11/1980، العدد 25/1993، العدد 49/1987.

- الحمضي أحمد بن عبد الله. (2004). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين ذهنياً القابلين للتعلّم. (رسالة ماجستير منشورة). الرياض: جامعة نايف العربية.
- الخطيب جمال وآخرون. (2007). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الطبعة الأولى. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب جمال ومنى الحديدي. (2005). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخطيب جمال والحديدي منى. (2003). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. الطبعة الثانية. الإمارات العربية المتحدة : دار مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الداهري صالح حسن. (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الأولى : دار وائل للنشر.
- الروسان فاروق. (2014). تصميم البحث في التربية الخاصة. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر.
- الروسان فاروق. (2013). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة. الطبعة الثالثة. عمان: دار الفكر.
- الروسان فاروق. (2001). سيكولوجية الأطفال الغير عاديين. الطبعة الخامسة. دار الفكر العربي : الأردن
- الروسان فاروق. (2000). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة : دار الزهراء.
- الزيودي محمد. (2008). قراءات مختارة في التربية الخاصة. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الظاهر دينا حسن. (بدون تاريخ). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركياً. (رسالة دكتوراه). جامعة عين الشمس. جمهورية مصر العربية.
- العزة سعيد حسني. (2001). التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية والبصرية والسمعية والحركية. الطبعة الأولى. عمان : الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العناني حنان عبد الحميد. (2001). برامج تربية الطفل. الطبعة الأولى. الأردن : دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العيسوي عبد الرحمان وآخرون. (2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتخصيص العلمي. مجلة المدرسة الوطنية الخاصة. منشورات وزارة التربية والتعليم: سلطنة عمان.

- الفرماوي حمدي على والنساج وليد رضوان. (2010). في التربية الخاصة الاعاقة العقلية (الاضطرابات المعرفية والانفعالية). الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- القحطاني على سعد سالم الجبار. (2009). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط. (مذكرة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- القرشي أمير إبراهيم. (2013). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ. الطبعة الأولى. القاهرة : عالم الكتب.
- القريطي أمين عبد المطلب. (2005). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. الطبعة الرابعة. القاهرة : دار الفكر العربي.
- القريطي أمين عبد المطلب. (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. الطبعة الأولى. القاهرة : دار الفكر العربي.
- القمش نوري مصطفى. (2011). الإعاقة العقلية النظرية والممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني أحمد حسين وعلي الجمل. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الثالثة. القاهرة : عالم الكتب.
- اللقاني أحمد حسين وفارعة حسن. (2001). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة : عالم الكتب.
- المريخي عبد الله صالح مخلف. (2008). فاعلية برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي للأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (4). العدد (3). اذار. 2015. ص-ص. 20-58.
- الوافي عبد الرحمان الجمعة. (2009). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية.
- الوسيط المعجم. (2004). الطبعة الرابعة. مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- أميرة طه بخش. (2000). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.
- بدوي أحمد زكي. (1980). معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة : دار الفكر العربي للطباعة.
- برادلي ديانا وآخرون. (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. ترجمة زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص وعبد العزيز الجار. العين: دار الكتاب الجامعي.

- بن صبان يامنة. (2014). الخصائص السيكومترية لاختبار جودانوف (رسم الرجل). دراسة على عينة من المعاقين سمعيا من 6 سنوات الى 15 سنة. دراسة ماجستير منشورة. جامعة وهران 2.
- تغريد عمران ورجاء الشناوي وعفاف صبحي. (2001). المهارات الحياتية. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- حسن شحاته وزينب النجار. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الطبعة الأولى. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسن شحاته. (2002). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.
- خالد عسل محمد. (2012). ذوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية . الطبعة الأولى. الاسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة.
- خديجة بخيت أحمد السيد. (2000). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية. المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي.
- خليفة وليد والسيد أحمد ومراد على عيسى. (2006). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة. الطبعة الأولى. الاسكندرية. جمهورية مصر العربية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- رمضان خطوط ومصباح جلاب. (2019). شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 9. العدد 1. ص-ص: 129-148. جامعة محمد بوضياف - المسيلة. الجزائر.
- زرواتي رشيد. (2002). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. الطبعة الأولى. الجزائر: دار هومة.
- زيدان محمد مصطفى. د. س. معجم المصطلحات النفسية والتربوية. المملكة العربية السعودية : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سامية عبد الرحيم وآخرون. (2009). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين ذهنيا القابلين للتعلم. مجلة جامعة دمشق. المجلد 27. ملحق 2011. ص-ص. 89-156.
- سحر خير الله، عبد الفتاح. (2010). فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة بنها.

- سعاد فرحات مصطفى. (2008). مدى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدوانى لدى الطفل الكفيف بالجمهورية العربية الليبية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- سيد سليمان عبد الرحمن. (2001). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. (الخصائص والسمات) الجزء الثالث. الطبعة الأولى. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
- شوقي السيد الشريفى. (2000). معجم مصطلحات العلوم السلوكية. ط 1. الرياض : مكتبة الغبيكان.
- صالح هارون. (2007). نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقليا. المجلة العربية للتربية الخاصة. العدد 11. ص-ص. 102-103.
- صالح هارون. (2000). دراسة أثر البرامج التربوية الخاصة في توافق المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- طريف شوقي. (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة : دار غريب.
- عباس راغب علام. (2008). المهارات الاجتماعية في حياتنا المعاصرة. تاريخ السحب: 2014/01/21 في الساعة (13.35) الموقع: <http://www.neelwafurat.com/>
- عبد العزيز هناء رمضان. (2015). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الاعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في دولة قطر. (رسالة ماجستير منشورة). ماليزيا: جامعة المدينة العالمية.
- عبد الله محمد عبد المعطى وسيد عبد العزيز الجندي. (2011). 50 قصة تحكيها لطفلك في البيت والروضة والمدرسة من 3 إلى 12 سنة. الطبعة الأولى. القاهرة: دار التوزيع والنشر.
- عبيد ماجدة السيد. (2000). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا. الطبعة الأولى. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- عربيات أحمد أبو أسعد. (2009). نظريات الارشاد النفسى. الأردن.: دار الميسرة.
- عليان ربحي مصطفى. (2001). البحث العلمى: أسسه، مناهجه، أساليبه وإجراءاته. عمان: بيت الأفكار الدولية.
- عمر عمور. (2009). إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية. (رسالة دكتوراه) معهد التربية البدنية والرياضية. جامعة محمد بوضياف-المسيلة. الجزائر.

- عمر عيسى عمور وصادق خالد الحايك. (2011). مدى توظيف المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتربية الرياضية في الجزائر والأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد 26. العدد 6. الأردن.
- عودة أحمد سليمان وآخرون. (2000). الإحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية. الطبعة الأولى. عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عياد فؤاد وسعد الدين هدى. (2010). فاعلية تصوّر مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. الجامعة الإسلامية. كلية التربية: القدس
- غادة قصي عبد الكريم مصطفى. (2009). أثر برنامج قائم على التعلّم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتّحصيل لدى التلاميذ المعوّقين القابلين للتعلّم. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جنوب الوادي.
- فاطمة عيسى عبد الفتاح. (2001). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة. (رسالة ماجستير غير منشورة). القاهرة : جامعة حلوان.
- فايزة إبراهيم عبد الاله أحمد. (2009). فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين. بحث مؤتمر جامعة دمشق. ص-ص. 1- 56.
- فتحية صبحي اللولو. (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصّفين 1 و2. بحث مقدم لمؤتمر الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل. كلية التربية. الجامعة الإسلامية.
- فراج عثمان لبيب. (2002). الاعاقات في مرحلة الطفولة. الطبعة الأولى. القاهرة : مصر.
- فهمي محمد السيد. (2005). التأهيل المجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : المكتب الجامعي الحديث.
- فوزية الكوميتي. (2018). المعاقون عقليا بدرجة بسيطة فئة القابلين للتعلم الأبعاد والمحددات. مجلة التدوين. العدد 11.
- قحطان أحمد الظاهر. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. الطبعة الثانية. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.
- قاسمي للاهم. (2014). دور برامج النفسية البيداغوجية ومراكز التعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة- دراسة ميدانية ببعض ولايات الشرق الجزائري. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف-المسيلة. الجزائر.

- كوافحة تيسير مفلح وعمر فواز عبد العزيز. (2010). مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الثانية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كوافحة تيسير مفلح وعمر فواز عبد العزيز. (2005). مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الثانية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كوافحة تيسير مفلح، وعبد العزيز عمر فواز. (2003). مقدمة في التربية الخاصة. دار ميسرة للنشر والتوزيع: عمان.
- كوافحة تيسير مفلح. (2003). القياس والتقييم. دار الميسرة للنشر والتوزيع: عمان.
- محمد يحيى أزهرى. (2009). تنمية تعليم مهارة القراءة باستخدام طريقة القراءة، بحث تكميلي لنيل شهادة درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية. جمهورية إندونيسيا. جامعة مالانج.
- ملحم سامي محمد. (2000). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. الطبعة الأولى. عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- منى توكل السيد. (2015). أثر برنامج تدريبي باستخدام الالعب التعليمية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة العقلية البسيطة القابلين للتعلم في المرحلة المتوسطة في محافظة الزلفي. كلية التربية-قسم التربية الخاصة. جامعة المجمعة.
- ناجي محمد قاسم وفاطمة فوزي عبد الرحمن. (2002). فاعلية برنامج ترويجي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.gulfkids.com
- نوري مصطفى القمش و خليل عبد الرحمان المعايطه. (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الأولى. عمان. الأردن : دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- هيغارتي شيمونس. (1993). تعليم الأطفال والشباب المعوقين المبادئ والتطبيقات. اليونيسكو.
- هلهان دانيال وكوفمان جامس وآخرون. (2013). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة فتحي جروان وآخرون. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر.
- واضح العمري وشحام عبد الحميد. (2016). المواجهة والتعايش مع الضغوط في الوسط المهني كمهارة من مهارات الحياة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. العدد 3. جامعة محمد بوضياف-المسيلة. الجزائر.

- يحي خولة وعبد العزيز عمر فواز. (2003). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي والعزل في خفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد الثالث. العدد (2). ص-ص. 256-239.

❖ باللغة الأجنبية :

- Annuaire des établissements spécialisés à l'usage des partenaires sociaux. (2002).
- Atkinson and Hilgard. (2003). Introduction to Psychology. Australia: Wadsworth of Thomson Learning.
- Elise Bujold et Angele Brisson. (2004). Programme éducatif adapté aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle profonde. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ellen Green and Samuel Wood. (1999). The Essential World of Psychology. New York: Harper Edition.
- Fox Nathan and Susan Calkins. (2003). The development of self-control of emotion: intrinsic and extrinsic influences. Motivation and Emotion. Vol. 27, N°1 pp 7-26.
- Good Carter Victor. (1973) Dictionary of Education. (3rd Edition). New York: McGraw Hill.
- Hegner David. (1992). Life skills across the curriculum combined teacher /student manual. New Jersey State Dept. of Education, Trenton. Div. of General Academic Education.
- John P. Robinson & al. (1991). Measures of personality and social psychological attitudes. USA : Elsevier.
- Jones Nelson. (1991). Life skill: A Handbook. London : Cassel Educational Limited.
- Leeuw, F., & Vaessen, J. (2013). "Impact Evaluations And Development: NONIE Guidance On Impact Evaluation". Washington, D.C.: World Bank.
- Maloney Michael and Michael Ward. (1976). Psychological Assessment: A Conceptual Approach. New South Wales : Oxford University Press.
- McDermott, S., Turk, M.A (2014), "The Myth And Reality Of Disability Prevalence: Measuring Disability For Research And Service". Disability and Health Journal 4:5.
- Rhona Birrell and al. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools - Program on mental health. World Health Organization. Geneva.
- Rondal Jean et Piérart Bernadette. (1988). Psychopédagogie de l'éducation spécialisée (Aperçu théorique, recherche et perspectives). Bruxelles : Edition Labor.
- Signorelli Luca. (1991). Daily living physical educations skills for elementary mind retarded pupils. Los Angles : city schools instructional programs.
- Sillamy Norbert. (2001). Dictionnaire de la Psychologie. Paris : Larousse.

- Stanleng, C. & Hopkins, T.D. (1972). Educational & psychological measurement & evaluation new gersy, prentice – Hill.
- Ueno, K.; Nakagomi, S. A Study On The Acquisition Of Life Skills Through The Participation In Athletic Club (in Japanese with English abstract). Japanese Journal of Physical Education 2015, 43, 33-42.
- Unicef. (2005). Life Skills-Based Education in South Asia- A Regional Overview prepared for - The South Asia Life Skills-Based Education Forum, Bangladesh.
- Word health Organization; (2002); skills for health: skills - based health : education including life skills.(who).
- Wyld Henry Cecil. (1960). The Universal Dictionary of English language. Australia: Wyld Henry Cecil Editor.

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (1)

وثائق إدارية تتضمن الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية



المسيلة في : 2016/09/15

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الهاتف: 035541939

الرقم: 134/ق.ع.ن/ند.ع.إ.ج/2016

إلى السيد المحترم: **جديريج المبروكي... النفسي السبراني**
للأطفال المعوقين ذ صيا المسيلة (01)

تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد:.....

في إطار انجاز دراسة ميدانية: لأطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس.
نرجو من سياتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة
واللازمة لها.
عنوان الدراسة : فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض مهارات الحياة والتحصيل الدراسي
لدى عينة من المتخلفين عقليا القايين لتعليم.
الأستاذ المشرف : الأستاذ الدكتور / عمر عمور

إعداد الطالب (ة):

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد
01	قاسمي الهم	1972/10/12 بحسناوة/ برج بوعرييج

في الأخير لكم منا أسامي عبارات التقدير والاحترام.



رئيس قسم علم النفس
أ.د. عمور عمر

1985
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - Mascara

المسيلة في : 2016/09/15

الرقم 34/ ق.ع. من ا.ك.ع. ا.ب.ج. 2016/

تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

في إطار انجاز دراسة ميدانية: لأطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس.

عنوان الدراسة : فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتبحرين عفتيا القابلين للتعلم.

الأستاذ المشرف : الأستاذ الدكتور / عمر عمرو

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد
01	فاطمي اللاهم	1972/10/12 بحسناوة/ برج بوعمريريج

ففي الأخير لكم منا أسامي عبارات التقدير والاحترام.



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة
MINISTRE DE LA SOLIDARITE NATIONALE DE LA FAMILLE ET DE LA CONDITION DE LA FEMME
wilaya de Msila
ولاية المسيلة
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن
Direction de L'action sociale
Et de la solidarité
Correspondance /....
لرقم 03/2017

السيد /
مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
إلى السيدة /
مديرة المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا 01
مديرة المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المتخلفين ذهنيا 02

الموضوع : ف/ي الترخيص المهني .

يشرفني أطلب منكم التكفل بالسيدة قاسمي للاهم طالبة بجامعة المسيلة لإجراء دراسة ميدانية لإعداد شهادة الدكتوراه حول دراسة داعلية برنامج سلوكي في تسمية بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم .
كما تجدر الإشارة إلى ضرورة موافقتنا بالنسخ الورقية و الالكترونية للذكرات التخرج للطلبة الجامعيين (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) المقبولين لإجراء تربصهم .

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

مدير النشاط الاجتماعي والتضامن

مدير النشاط الاجتماعي والتضامن
مدير النشاط الاجتماعي والتضامن

ملحق رقم (2)

نماذج من البرامج المطبقة على مستوى بعض المراكز النفسية البيداغوجية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن - ولاية برج بوعريج
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيًا - رأس الواد

المحاور الخاصة بالبرامج البيداغوجية المتبعة بالمراكز النفسية البيداغوجية

1- محور الذات والاستقلالية الذاتية:

مساعدة الطفل المتأخر ذهنيًا على مساعدة نفسه في مختلف مجالات الحياة اليومية، عن طريق اكتسابه أكبر قدر من الاستقلالية الذاتية، على غرار الاستقلالية في النظافة، أثناء الأكل، في اللباس أثناء التنقل إلى غير ذلك.

2- محور الأنشطة ذات الطابع الذهني والمعرفي:

ويرمي إلى تزويد الطفل بمختلف المعارف والمعلومات المتعلقة بالجانب المعرفي (الفهم، الذاكرة)، إلى جانب الأنشطة التي تتعلق بالمهارات الأساسية (الكتابة، الحساب، التخطيط....)

3- محور الأنشطة النفسية الحركية:

باعتبار أن معظم الحالات تعاني من تأخر نفسي حركي، فإن الطفل يستفيد من تكفل في المجال الحركي وإلى إعادة تربية نفسية حركية.

4- محور التربية اللغوية:

داخل القسم عن طريق الأنشطة المختلفة التي يقدمها المربي على غرار التعبير الشفوي، وخارج القسم عن طريق المتخصص في الأرطوفونيا لاسيما للذين يعانون من اضطرابات في النطق.

5- محور النشاطات ذات الطابع اليدوي والتمهين:

ويتعلق الأمر بالعمل داخل الورشات:

• ورشة للذكور: متعددة النشاطات (الجبس، الخشب، البستنة، الأشغال العامة).

• ورشة للإناث: يتلقى فيها الفتيات أمور الخياطة، الطرز، التدابير المنزلية، والأشغال اليدوية المختلفة.

6- الأنشطة الترفيهية والثقافية:

◀ الخرجات البيداغوجية.

◀ الحفلات وإحياء المناسبات الخاصة.

◀ إحياء أعياد الميلاد.

◀ الرحلات.

ملاحظة:

- 1- برنامج التكفل التربوي هو برنامج سنوي ومحاوره يمكن تعديلها كلما اقتضت الضرورة لاسيما بعد عمليات التقييم الدورية.
- 2- إضافة الى البرامج البيداغوجي السالف الذكر يستفيد الأطفال من برامج خاص من طرف المتدخلين (المختصة النفسية، التربوية، والأرطوفونية).

النقائص:

- نقص في التأطير الصحي، حيث توجد ممرضة واحدة، والمركز يعمل بالنظامين (الداخلي ونصف داخلي).
- عدم وجود مربين (أساسيين) للتكفل بالأطفال أثناء الفترة الليلية.

الاقتراحات:

بما أن الهدف من عملية التكفل هو إدماج الطفل اجتماعيا ومهنيا، فإنه من الضروري الاهتمام أكثر بالجانب التهميني للطفل وذلك عن طريق توسيع الورشات وتجهيزها، لاسيما وهي الآن عبارة عن أقسام عادية.

البرنامج البيداغوجي السنوي لفوج التكفل المدرسي المكيف

مقدمة:

فوج التكفل المدرسي المكيف فوج متجانس يتكون من 10 أطفال تتراوح أعمارهم بين 9 سنوات إلى 12 سنة، سطر لهم برنامج مكيف مع قدراتهم النفسية والإدراكية والحركية وفق الأهداف التعليمية للاكتساب وتطوير معارفهم وتوظيفها بصورة فعالة وهادفة.

1/ محور التربية الذهنية: تهدف إلى:

- ◀ تمكين الطفل من استعمال أفضل المعاني
- ◀ تمكين الطفل من التعرف على المحيط ويتم ذلك عن طريق:
- ◆ ما قبل الحساب: ويهدف إلى جعل الطفل قادرا على اكتساب مفاهيم العد تدريجيا وتكون عن طريق:
- المفهوم العددي
- المفهوم الكمي
- اكتساب مفهوم العد والربط بين الأصابع
- العمليات الحسابية
- اكتساب مفهوم العد عن طريق الرقم
- ◆ التفكير الرياضي: يهدف إلى جعل الطفل قادرا على:
- تكوين مجموعات ذات صفة واحدة
- تشكيل مجموعات ذات صفتين
- تشكيل ثلاث صفات (لونا، شكلا، حجما)
- ◆ التخطيط: يهدف إلى:
- التحكم في الحركة الدقيقة والعامة.
- الذاكرة البصرية والتوجيه.
- تنمية مفهوم الشكل والتوجه في الفضاء ويتم عن طريق:
- النقطة.
- أنواع الخطوط واتجاهاتها.

◆ ما قبل القراءة: يهدف إلى:

- تنمية الذاكرة البصرية.
- الإدراك الحسي البصري.
- التعرف على الصورة والشيء والعدد.

◆ ما قبل الكتابة: يهدف إلى

- تمكين الطفل من الكتابة.
- الجملة البسيطة والمركبة.
- استعمال الضمائر.

2/ محور التربية اللفظية: يهدف إلى:

- إثراء لغة الطفل وتنمية معارفه.
- تدريب الطفل على التعبير التلقائي وبناء الحوار.
- تنمية لغة الطفل وتعويدته على أسلوب السرد والحوار.
- تمكين الطفل من بناء جملة قصيرة.

3/ محور التربية النفسية الحركية: يهدف إلى ما يلي:

- تنمية الحركة الدقيقة والعامة ويتم عن طريق ما يلي:
- ◆ **البنية المكانية:** تهدف إلى إكساب الطفل المفاهيم المكانية (وراء، أمام، فوق، تحت، قبل، بعد، ...)
- ◆ **البنية الزمانية:** تهدف إلى إكساب الطفل المفاهيم الزمانية (صباح، مساء، نهار، ليل، أيام الأسبوع، يوم، شهر، فصل، سنة، ساعة)

◆ الجانبية: تهدف إلى إكساب الجانب المسيطر (مفهومي اليمين واليسار)

◆ الإيقاع: يهدف إلى ما يلي:

- ربط العدد بالإيقاع.
- التوجيه الفضائي عن طريق الإيقاع.
- ◆ **الحركة الدقيقة:** وتتم عن طريق معالجة الأشياء الدقيقة.
- ◆ **الحركة العامة:** وتهدف إلى الإحساس بالجسم المعاش.

4/ محور التربية البدنية المكيفة: تهدف إلى:

- تطبيق قواعد اللعب الجماعي.
- بث روح المنافسة.
- تنمية شخصية الطفل عن طريق: الألعاب الجماعية التنافسية والألعاب التتابع.
- وضعيات رياضية (الجري، القفز، التسلق، التوازن).

5/ محور الأشغال اليدوية: تهدف إلى ما يلي:

- تنمية الحركة الدقيقة.
- تنمية الحس الجمالي.
- تنمية التنسيق البصري الحركي ويتم طريق: الأعمال بالورق (تقطيع، تمزيق، طي)، القولية (الجبس، الطين) والعناصر الطبيعية (أوراق مجففة رمال، حبوب)

6/ نشاط المسرح والتمثيل: يعتبر نشاط المسرح نشاط أساسي نظرا لقيمته التربوية:

- يساعد الطفل على التعبير عن أفكاره.
- ينمي الخيال الإبداعي.
- يسمح باكتشاف مختلف أشكال الفضاءات.
- يوصف الطفل خبراته من خلال الأنشطة التعليمية (لغوية، حسية، حركية) ويكون عن طريق: تقليد الأصوات للأشخاص والحيوانات، لعب الأدوار، دمي والعرائس.

7/ محور النشاطات الحرة والموجهة: تهدف إلى ما يلي:

- إعطاء الفرصة للطفل لحرية الاختيار.
- تنمية روح الإبداع.
- ميولات الطفل.
- المساهمة في تحضير الأعياد (03 سبتمبر، 14 مارس.....)

8/ الخرجات البيداغوجية: تدعم الخرجات البيداغوجية بخرجات موجهة.

التربوي المدير

المفتش

مسؤول البيداغوجية

ملحق رقم (3) استبيان استطلاعي حول ترتيب المهارات الحياتية

جامعة المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

المربي(ة) الفاضل(ة)، ... تحية طيبة وبعد ...

من أجل إتمام الدراسة العلمية التي نقوم بإنجازها حول: " دور برامج المراكز الطبية التربوية ومراكز التعليم التخصصي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى ذوي الاحتياجات الخاصة" وبغية الاستفادة من خبرتكم الميدانية، فإننا نضع بين يديك مجموعة من المهارات ونرجو منك أن ترتب (ي) ها حسب أهمية إكسابها لذوي الاحتياجات الخاصة في رأيكم، شاكرين ومقدرين حرصكم وتعاونكم.

(1) بيانات شخصية عن المربي(ة) :

الجنس	.....	السن (اختياري)	.....
المؤهل العلمي	.....	التخصص	.....
سنوات الخبرة	.....	عدد الدورات التدريبية	.....

(2) المهارات الحياتية المقترحة :

مهارة	تعريف موجز	الترتيب المقترح من (1- 8)
الاتصال والتواصل	القدرة على إيصال وتلقي الأفكار أو المعلومات أو الرسائل مع الغير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة.	.....
الضبط والمرونة	القدرة على التحكم في السلوك اللفظي والانفعالي، خاصة في التعامل مع الآخر، وتعديل هذا السلوك بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من تغيرات.	.....
الاستقلالية	اعتماد الفرد على نفسه في سائر شؤونه اليومية.	.....
تقدير الذات	الاتجاهات الإيجابية أو السلبية للفرد نحو ذاته ومدى اعتقاده بأنه مهم وناجح وكفاء مع وجود الثقة بالنفس والرضا عنها.	.....
مهارات أكاديمية	القدرة على القراءة والكتابة والحساب بطريقة سليمة.	.....
مهارات نفسية وأخلاقية	القدرة على تخطي المشكلات النفسية واستعادة الثقة بالنفس في المواقف المختلفة والتحلي بالروح الرياضية أثناء اللعب.	.....
حل المشكلات واتخاذ القرارات	القدرة على تقييم الوضع من كل الجوانب والتفكير في جميع الحلول الممكنة وكذا التأثيرات الناتجة عن تبني حل من هذه الحلول واختيار الحل الملائم.	.....
مهارات اجتماعية والعمل الجماعي	القدرة على التحرك بتفاعل نحو الآخرين ومشاركتهم نشاطاتهم والتعاون معهم، والقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية واتخاذ الأصدقاء والأخذ والعطاء معهم.	.....

(1) هل هناك مهارات أخرى ذات أهمية ينبغي إكسابها لذوي الاحتياجات الخاصة، حسب رأيك ؟

.....
الباحثة : للاحم قاسيمي

ملحق رقم (4)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة والمختصين المحكمين لمقياس تقدير المهارات الحياتية

رقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	التخصص
01	قدوري رابح	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	علم النفس
02	زرواتي رشيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج	علم الاجتماع
03	عواشرية سعيد	أستاذ محاضر	جامعة الحاج لخضر بباتنة	أورطونيا
04	بوفولة بو خميس	أستاذ محاضر	جامعة باجي مختار بعنابة	علم النفس العيادي
05	بن علي راجية	أستاذ محاضر	جامعة الحاج لخضر بباتنة	علوم التربية
06	مانع عمار	أستاذ محاضر	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج	علم الاجتماع
07	مزوز بركو	أستاذ محاضر	جامعة الحاج لخضر بباتنة	علم النفس العيادي
08	صوالح علي	أستاذ مساعد	جامعة المسيلة	علم النفس تنظيم وعمل
09	بوعزيز عمر	أستاذ مساعد	جامعة المسيلة	إحصاء
10	أبركان العمري	طالب دكتوراه (مربي مختص)	جامعة فرحات عباس بسطيف	علم النفس التربوي
11	بشاشة منير	مربي متخصص	جامعة المسيلة	تربية خاصة

ملحق رقم (5) استمارة استطلاع رأي الخبراء والمحكمين

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

استمارة استطلاع رأي الخبراء والمحكمين

المهارات الحياتية: هي مجموعة القدرات والسلوكيات الإيجابية التي يكتسبها الفرد ويكتفيها بحيث تمكنه من التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية.

الأستاذ الفاضل والمربي المحترم ... تحية طيبة وبعد:

ترمي الباحثة من خلال هذه الدراسة المكملة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، والموسومة بـ: "فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين ذهنيا القابلين للتعليم. ومن ضمن متطلبات البحث قامت الباحثة بإعداد: مقياس تقدير المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعليم والذي يحتوي على ثلاث أبعاد هي:

بعد مهارة الاستقلالية وتعني قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته الخاصة وأداء المهام الموكلة إليه بطريقة تميزه عن غيره وتبرز شخصيته واستقلاله.

بعد المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي التي تساعد الفرد على التحرك نحو الآخرين، للتفاعل معهم.

بعد مهارة الاتصال والتواصل وهي قدرة الفرد على إيصال المعلومات للآخرين من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة، وكذا قدرته على تلقيها منهم وفهمها وإدراك مغزاها والتعامل معهم على ضوءها.

الأستاذ(ة) الكريم(ة) ...

من أجل الإفادة من خبرتكم العلمية، واستشرافكم الدقيق، فإننا نضع بين يديك هذا المقياس راجين منكم التكرم بالموافقة على تحكيم فقراته، بإبداء رأيكم وملاحظاتكم فيها من حيث صحتها ومدى انسجامها مع المجال المحدد لتصميمها، وكتابة أي اقتراح لتعديلها أو إضافة فقرات لأي بعد من الأبعاد، علما بأن هذه الفقرات قد تم استخلاصها من دراسات وأبحاث علمية سابقة، تناولت موضوع المهارات الحياتية، وقد كُتبت لتتناسب مع الخصائص والسمات المميزة لفئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعليم. لتحقيق ذلك نرجو من سيادتكم التفضل بما يلي:

(1) وضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيكم والمقابلة لكل فقرة من فقرات هذا المقياس.

(2) كتابة الفقرة المقترحة في الفراغ الموجود مباشرة تحت الفقرة المعدلة.

تجدد الإشارة إلى أن الأوزان التي تعطى للاستجابات (والتي تعبر عن درجة الموافقة وهي: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا) على فقرات المقياس، التي صيغت كلها صياغة موجبة، تأخذ القيم التالية: (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

شاكرين تعاونكم ومقدرين لمجهودكم، تقبلوا سيدي، أسمى عبارات التقدير والشكر.

الباحثة : للاهم قاسمي

الأبعاد	رقم	الفقرات	تقيس	تعديل	تحذف
مهارة الاستقلالية	01	يعتمد على نفسه في أغلب النشاطات			
	02	يحافظ على نظافته ومظهره الخارجي			
	03	يرتب أدواته بنفسه ويعتني بأغراضه الشخصية			
	04	يقوم بأداء الأعمال والمهام التي يكلف بها			
	05	لا يستسلم بسهولة للصعوبات والعراقيل التي تواجهه			
	06	بإمكانه اتخاذ بعض القرارات الصحيحة			
	07	لديه القدرة على تحمل بعض المسؤوليات			
	08	يحاول حل مشكلاته بنفسه			
	09	لا يطلب المساعدة إلا عندما تستعصي عليه الأمور			
	10	يتباهى بالإنجازات التي يقوم به			
	11	لا يحب تقليد الآخرين في أعمالهم			
	12	لديه ميل إلى النشاطات التنافسية			
	13	يحاول إبراز تميزه أثناء وجوده مع الآخرين			
مهارة الاتصال والتواصل	14	يمكنه التعبير عن أفكاره ومشاعره			
	15	لا يجد صعوبة في الاتصال مع الغير			
	16	يولي اهتماما كبيرا للمتحدث لفهم ما يريد			
	17	يمكنه تغيير تعابير وجهه بما يتناسب وطبيعة الموقف			
	18	يشارك في الحديث الذي يدور حوله ويتفاعل معه			
	19	يحب التحدث إلى الآخرين ولو كانوا غرباء			
	20	لديه القدرة على تلقي التعليمات والأوامر والعمل على تنفيذها			
	21	يزود الجماعة بأفكار واقتراحات مفيدة			
	22	يحب المبادرة بالحديث مع الآخرين			
	23	لديه القدرة على تقبل الرأي الآخر			
	24	استطاع تكوين صداقات وبناء علاقات طيبة مع الزملاء			
	25	يتحاشى مقاطعة المتحدث			
	26	لديه القدرة على الانتقال من موضوع لآخر بسهولة			
	27	يستطيع إبداء رأيه و في الموضوع المطروح للنقاش			

الأبعاد	رقم	الفقرات	تقيس	تعديل	تحذف
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	28	يعمل على إقامة علاقات اجتماعية مع أقرانه			
	29	يتعامل مع الآخرين بطريقة لائقة			
	30	يجد متعة كبيرة في العمل الجماعي			
	31	يتحمس للمشاركة في الحفلات والنشاطات العامة			
	32	يلتمس المساعدة من الآخرين بطريقة مقبولة			
	33	يحب مساعدة الآخرين في أداء أعمالهم			
	34	يفضل العمل الجماعي على العمل الفردي			
	35	يبيد استعدادا لمساعدة زملائه في حل مشاكلهم			
	36	يشارك في الأنشطة والألعاب الجماعية			
	37	يلتزم بالدور الذي يحدد له			
	38	يفضل الاختلاط والتعارف على العزلة والانغلاق			
	39	يتفاعل مع زملاءه بشكل إيجابي			
	40	يلجأ إلى أصدقائه إذا تعرض لمشكلة			
	41	يتفهم مشاعر الآخرين			
	42	يتعاطف مع الذين يتعرضون لمواقف صعبة			

ملاحظات عامة وإضافات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

..... : الأستاذ (ة) المحكم (ة)

..... : الدرجة العلمية

..... : التخصص

ملحق رقم (6)

قائمة بأسماء السادة الأساتذة والمختصين المحكمين لأدوات الدراسة الحالية

رقم	الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	التخصص
01	عمور عمر	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	علم النفس
02	بن أخروف أمنة	أستاذ مساعد	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج	تربية خاصة
03	غرابي فوزية	معلمة ابتدائي ودكتوراه في علم النفس	جامعة مسيلة	علم النفس المدرسي
04	زينب عبد السلام	مربي متخصص	مركز داودي عمار	علم النفس العيادي
05	بن زواوي وسيلة	مربي متخصص	مركز داودي عمار	علوم التربية
06	خوجة امال	مربي متخصص	مركز رقم 01	علم الاجتماع
07	أبركان العمري	(مربي مختص) سابقا وأستاذ مساعد	جامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج بسطيف	علم النفس التربوي
08	بشاشة منير	مربي متخصص، ودكتور في التربية الخاصة	جامعة المسيلة	تربية خاصة

ملحق رقم (7) أدوات الدراسة الحالية

استمارة جمع البيانات الأولية عن الطفل المعاق ذهنيا القابل للتعلم

1- بيانات شخصية :

الإسم واللقب :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

تاريخ الميلاد :

تاريخ الالتحاق بالمركز :

درجة ذكاء الطفل :

سبب الإعاقة :

هل يعاني من أمراض مزمنة : ☐ نعم ☐ لا

هل يعاني من إعاقات أخرى : ☐ نعم ☐ لا

تكرار الغياب : ☐ نادرا ☐ أحيانا ☐ كثيرا

2- بيانات أسرية :

ولي الأمر : ☐ الأب ☐ الأم

وفاة أحد الوالدين : ☐ نعم ☐ لا

طلاق الوالدين : ☐ نعم ☐ لا

عدد أفراد الأسرة :

ترتيب الطفل بين إخوته :

هل يوجد من هو معاق من إخوته : ☐ نعم ☐ لا

المستوى التعليمي للأب : ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي

المستوى التعليمي للأم : ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي

المستوى المعيشي : ☐ ضعيف ☐ متوسط ☐ حسن ☐ جيد

مهنة الأب :

مهنة الأم :

أذكر أهم المشكلات الرئيسية للطفل :

.....

.....

.....

مقياس تقدير المهارات الحياتية

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس

عنوان الدراسة :

فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي
للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

تقديم :

تهدف الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. لهذا الغرض فقد تم إعداد هذا المقياس، الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد، كل بعد يضم مجموعة من الفقرات، تمثل في مجملها أهم المهارات التي ينبغي إكسابها لهذه الفئة.

المربي(ة) الفاضل(ة) ...

بحكم خبرتك واحتكاكك بهذه الفئة، ومن خلال ملاحظتك لمجموعة الأفراد الواقعين تحت مسؤوليتك، فلا شك أنك قادر(ة) على تحديد مدى اكتسابهم لهذه المهارات الحياتية، لذا نرجو منك المساعدة في إتمام وإنجاح هذه الدراسة، وذلك بالحرص على أن تكون الإجابات على جميع الأسئلة موضوعية وبأقصى دقة.

تضم هذه الوثيقة محورين : يحتوي المحور الأول على البيانات الشخصية الخاصة بالطفل، والمحور الثاني عبارة عن أسئلة حول تقديركم لمدى اكتساب مجموعة الأطفال لهذه المهارات الحياتية. تجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابات والبيانات تبقى محفوظة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

الباحثة : ل. قاسيمي

البيانات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐	السن :	درجة الذكاء :	
المستوى المعيشي : دون المتوسط ☐ متوسط ☐ حسن جيد ☐	هل لديه إعاقات أخرى : نعم ☐ لا ☐		

محور	رقم	الفقرات	درجة الموافقة			
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة جدًا
مهارة الاستقلالية	01	يعتمد على نفسه في أغلب النشاطات				
	02	يحافظ على نظافته ومظهره الخارجي				
	03	يرتب أدواته بنفسه ويعتني بأغراضه الشخصية				
	04	يقوم بأداء الأعمال و المهام المكلف بها				
	05	لا يستسلم بسهولة للصعوبات والعراقيل التي تواجهه				
	06	بإمكانه اتخاذ بعض القرارات الصحيحة				
	07	لديه القدرة على تحمل بعض المسؤوليات				
	08	يحاول حل مشكلاته بنفسه				
	09	لا يطلب المساعدة إلا عندما تستعصي عليه الأمور				
	10	يتباهى بالإنجازات التي يقوم بها بنفسه				
	11	لا يحب تقليد الآخرين في أعمالهم				
	12	لديه ميول إلى النشاطات التنافسية				
مهارة الاتصال والتواصل	13	يمكنه التعبير عن أفكاره ومشاعره				
	14	لا يجد صعوبة في الاتصال مع الغير				
	15	يولي اهتماما كبيرا للمتحدث لفهم ما يريد				
	16	يشارك في الحديث الذي يدور امامه ويتفاعل معه				
	17	يحب التحدث إلى الآخرين ولو كانوا غرباء				
	18	لديه القدرة على تلقي التعليمات والأوامر والعمل على تنفيذها				
	19	يزود الجماعة بأفكار واقتراحات مفيدة				
	20	يبادر بالحديث مع الآخرين				
	21	لديه القدرة على تقبل الرأي الآخر				
	22	استطاع تكوين صداقات وبناء علاقات طيبة مع الزملاء				
	23	يتحاشى مقاطعة المتحدث				
المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي	24	يعمل على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين				
	25	يتعامل مع الآخرين بطريقة لائقة				
	26	يجد متعة كبيرة في العمل الجماعي				
	27	يتحمس للمشاركة في الحفلات والنشاطات العامة				
	28	يلتمس المساعدة من الآخرين بطريقة مقبولة				
	29	يحب مساعدة الآخرين في أداء أعمالهم				
	30	يفضل العمل الجماعي على العمل الفردي				
	31	يبدى استعدادا لمساعدة زملائه في حل مشاكلهم				
	32	يشارك في الأنشطة والألعاب الجماعية				
	33	يلتزم بالدور الذي يحدد له				
	34	يفضل الاختلاط والتفاعل على العزلة والانغلاق				
	35	يتفاعل مع زملاءه بشكل إيجابي				
	36	يلجأ إلى أصدقائه إذا تعرض لمشكلة				
	37	يتفهم مشاعر الآخرين				
	38	يتعاطف مع اللذين يتعرضون للمواقف الصعبة				

مقياس التحصيل الدراسي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس

عنوان الدراسة :

فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي
للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم.

تقديم :

تهدف الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. لهذا الغرض فقد تم إعداد هذا المقياس، الذي يحتوي على ثلاثة أبعاد، كل بعد يضم مجموعة من الفقرات، تمثل في مجملها مهارات القراءة، الكتابة والحساب التي ينبغي إكسابها لهذه الفئة.

المربي(ة) الفاضل(ة) ...

بحكم خبرتك واحتكاكك بهذه الفئة، ومن خلال ملاحظتك لمجموعة الأفراد الواقعين تحت مسؤوليتك، فلا شك أنك قادر(ة) على تحديد مستوى التحصيل الدراسي لديهم، لذا نرجو منك المساعدة في إتمام وإنجاح هذه الدراسة، وذلك بالحرص على أن تكون الإجابات على جميع الأسئلة موضوعية وبأقصى دقة.

تضم هذه الوثيقة محورين: يحتوي المحور الأول على البيانات الشخصية الخاصة بالطفل، والمحور الثاني عبارة عن أسئلة حول تقديركم لمستوى التحصيل الدراسي للأطفال في القراءة، الكتابة والحساب. تجدر الإشارة إلى أن هذه الإجابات والبيانات تبقى محفوظة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

... شاكرين لكم ومقدرين تعاونكم معنا ...

الباحثة: ل. قاسيمي

البيانات الشخصية

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐	السن : ☐	درجة الذكاء : ☐
المستوى المعيشي : دون المتوسط ☐ متوسط ☐ حسن ☐ جيد ☐	هل لديه إعاقات أخرى : نعم ☐ لا ☐	

محور	رقم	الفقرات	درجة التقدير				
			حسن جدا	حسن	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
مهارة القراءة	01	يكمل الحرف الناقص مستعينا بالصور					
	02	يميز بين الحروف الابجدية					
	03	يكمل الحرف الناقص مستعينا بالصور					
	04	يردد الأغاني والأناشيد					
	05	يفرق بين الحروف المتشابهة					
	06	يتمكن من قراءة جمل بسيطة					
	07	يقلد الاصوات التي يسمعاها					
	08	يتعرف على الارقام من 0 الى 10					
	09	يجمع كلمة بسيطة من بطاقات الحروف					
	10	يتمكن من قراءة الكلمات البسيطة					
مهارة الحساب	11	يتمكن من العد من 0 الى 10					
	12	يتعرف على اليوم والامس					
	13	يتعرف على الالوان الاساسية					
	14	يتعرف على أيام الاسبوع					
	15	يميز بين أمام - وراء					
	16	متمكن من جمع أعداد بسيطة					
	17	متمكن من معرفة أشهر السنة					
	18	يتعرف على أسماء الاشكال الاساسية					
	19	متمكن من إضافة العدد الناقص في المجموعة					
	20	يميز بين يمين - يسار					
	21	يربط بين العدد والكمية المناسبة					
مهارة الكتابة	22	يلتزم بالإطار عند التلوين					
	23	يكتب الاعداد من 0 الى 10					
	24	يكتب كلمات بسيطة املايا					
	25	يكتب على السطر					
	26	متمكن من التلوين حسب النموذج					
	27	يكتب فوق حرف مكتوب بالنقط					
	28	يسير بالقلم من اليمين وفي جميع الاتجاهات					
	29	يقص على الخط المستقيم					
	30	يكتب الحروف املايا					

البرنامج التدريبي السلوكي

تمهيد:

تعتبر مشكلة تدني مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي من أكثر المشكلات التي يعاني الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة بشكل عام، والأفراد المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم بشكل خاص. يهدف البرنامج التدريبي السلوكي في الدراسة الحالية إلى تحسين مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى فئة المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم وذلك من خلال استخدام مجموعة من الفنيات والأساليب السلوكية (التعزيز، التلقين، النمذجة، والاقتصاد الرمزي) بغية إكسابهم العديد من السلوكيات المقبولة والحد من السلوكيات غير المقبولة، وصولاً إلى اكتساب بعض المهارات الحياتية للمعاقين ذهنيا القابلين للتعلم والتمثلة في : مهارة الاستقلالية، مهارة الاتصال والتواصل، مهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، وكذا بعض المهارات الأكاديمية والتمثلة في : القراءة، الكتابة، والحساب. هذه المهارات في مجملها تؤهل المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم إلى التفاعل الإيجابي مع من يحيطون بهم، وإلى أداء وظيفي مستقل في المجتمع الذي يعيشون فيه، وذلك في حدود قدراتهم، مما يزيد من شعورهم بالرضا عن أنفسهم. يتكون هذا البرنامج من مجموعة من الجلسات (22) التدريبية والتي جاءت على النحو التالي:

(1) الجلسة الأولى:

كانت عبارة عن تطبيق مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي (قياس قبلي)، من طرف المربية المساعدة للمجموعة الضابطة والتجريبية، في المركزين (1) و(2).

(2) الجلسة التدريبية الثانية:

نوع النشاط: إعلامي

محتوى النشاط: التعريف بمحتوى البرنامج.

مكان النشاط: حجرة النشاطات

مدة النشاط: 45 دقيقة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز المادي (عصائر وحلويات)، التعزيز الاجتماعي (ابتسامة، التصفيق والتشجيع لكل من أبدى استعداد على العمل مع مجموعة فوج الأبطال، استخدام بطاقة الوجه السعيد).

أهداف النشاط: إعداد أفراد المجموعة وتحفيزهم.

الإجراءات المستخدمة:

هي جلسة تعريفية للبرنامج وأهدافه مع أطفال المجموعة التجريبية، وكيفية العمل معهم، وحثهم على اكتساب السلوكيات الحسنة ومختلف المهارات وأداء واجباتهم المدرسية، وتحسين مستواهم الدراسي، حيث تم:

- حثهم على المواظبة والحضور لجلسات البرنامج.

- اعلامهم، وتذكيرهم بمختلف المعززات المادية، والنشاطية التي تم اختيارها من طرفهم والمحبة لهم.
- اعلام الأطفال ببنية الاقتصاد الرمزي وطريقة جمع البطاقات لاستبدالها بالهدية في حجرة الدراسة، وقد تم اعداد صندوق الهدايا (الاقتصاد الرمزي) ووضعه في مكان مخصص فوق خزانة القسم.
- اطلاع الأطفال على بطاقة الوجه السعيد، النجوم (التعزيز في القسم مع المربية المساعدة، بطاقات الاستحسان، التي توضع في خانة كل تلميذ وقد تم تسليم مجموعة منها للمربية المساعدة وابقاء بعضها لدى الباحثة لاستخدامها في الجلسات.
- تعليق جدول التعزيز بالنجوم على حائط القسم، و جدول خاص ببطاقات الاقتصاد الرمزي لاستبدالها بالمكافئة بالمقابل من الصندوق.
- اختيار اسم الفوج (فوج الأبطال) واختيار مجموعة من الاناشيد المحبة لديهم لسماعها، مثل انشودة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تشجع الباحثة الأطفال لمن يريد طرح سؤال قائلة: "من أراد طرح أي سؤال يرفع اصبعه ويطلب الأذن من المعلمة وي طرح ما يريد ومن يقوم بذلك نصفق له جميعا".
- انتهاء الجلسة بالتذكير ان نكون مؤدبين ومحبين للدراسة ونؤدي واجباتنا المدرسية، وإعطاء موعد للجلسة المقبلة.

(3) الجلسة التدريبية الثالثة:

نوع النشاط: اجتماعي

محتوى النشاط: (أنا البطل)

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- التعرف وبناء علاقة طيبة ودية مع الأطفال.
- تعريف الطفل بنفسه للزملاء بشكل ايجابي (انا البطل).
- تفاعل الطفل مع الزملاء بشكل إيجابي.
- أدوات النشاط: بطاقات تعريفية فيها اسم البطل، طاولات، كراسي.
- الفنيات المستخدمة: النمذجة (الباحثة)، التلقين، التعزيز المادي (عصائر وحلويات) التعزيز الاجتماعي (ابتسامة، تصفيق استخدام بطاقة الوجه السعيد)

الإجراءات المستخدمة:

- تقوم الباحثة باستقبال الأبطال في القسم الخاص لهم، بابتسامة وتحيتهم بتحية الإسلام: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته يا أبطال، وتشجيعهم على رد التحية.
- تعرف الباحثة بنفسها قائلة: أنا معلمتكم اسمي للاهم قاسيمي، أنا أحبكم كثيرا وأعلم أنكم أبطال، تسمعون الكلام تحبون الدراسة ومؤدبين.

- يتم تشجيع كل طفل للتقدم للمنصة للتعريف بنفسه، بثقة وارتياح، والوقوف بشكل معتدل، بعد ما يتم تعليق له بطاقة تعريف على صدره قائلا: أنا اسمي البطل حسان، أنا طفل نظيف، أحب الدراسة، وأحب مدرستي، وأسمع كلام معلمتي وأبي وأمي. ويطلب من زملائه التصفيق له.
- في نهاية الجلسة يتم القول جماعيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة بتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

(4) الجلسة التدريبية الرابعة:

نوع النشاط: فني

محتوى النشاط: قصة الغابة النظيفة

مكان النشاط: قاعة النشاطات

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- المشاركة في الاعمال الجماعية.
 - التزام التعليمات.
 - المحافظة على نظافة المظهر ونظافة المكان.
 - المشاركة في الحديث الذي يدور أمامه ويتفاعل معه.
- الأدوات المستخدمة: قصة، جهاز كمبيوتر.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز (غذائي فوشار، مادي بالونات)، (معنوي الابتسامة، التصفيق)، استخدام بطاقة الوجه السعيد، التلقين.
- الإجراءات المستخدمة:
- تدخل الباحثة على الأطفال لقاعة النشاطات طارقة الباب الحجرة وتستأذن وهي مبتسمة، تلقي التحية عليهم، وتحفزهم لردها. معبرة لهم عن شوقها الكبير لهم، وهي تسأل عن أحوالهم في المدرسة والبيت.
 - تطلب الباحثة من الأبطال الجلوس على الكراسي بشكل دائري للاستماع الجيد للقصة المشوقة.
 - ثم تطرح بعض الأسئلة: كيف أكون نظيفا؟ ماهي الأماكن التي يجب عليّ المحافظة على نظافتها؟ وتقوم بتعزيز الاستجابات الصحيحة.
 - ثم تبدأ الباحثة بسرد أحداث القصة في جو من الهدوء، وتقمص لأصوات مختلفة لشخصياتها: القرد، الحصان، والقط، قائلة: القرد والحصان والقط ثلاثة أصدقاء، تواعدوا كي يقوموا بنزهة لطيفة في أطراف الغابة، لاستنشاق الهواء وممارسة بعض الرياضة، وفي الموعد المحدد جمع كل منهم طعامه كي يتناولوه في الهواء الطلق... (عبد الله محمد وسيد عبد العزي، 2011، ص-ص. 229-231).
 - وفي الأخير نستخلص مع بعض أن ننظف المكان الذي نجلس فيه ونتركه أنظف مما كان عليه، وهكذا سنجد كل الدنيا حولنا نظيفة وجميلة.

- هيا نفكر معا هل تسببت في اتساخ أي مكان (في البيت، المدرسة، ...) ونتعاهد من اليوم ان نهتم بنظافتنا الشخصية ونظافة ما حولنا.
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بالحث على المهارات التي تدربوا عليها، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

(5) الجلسة التدريبية الخامسة:

نوع النشاط: تمثيلي

محتوى النشاط: البطل النجيب

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- الاعتناء بالمظهر الخارجي
- حب الدراسة والمدرسة
- ترتيب أدواته بنفسه والاعتناء بأغراضه الشخصية
- الاعتماد على النفس
- إنجاز واجباته المدرسية.

أدوات النشاط: أغذية وأفرشة، أدوات المطبخ، محفظة.

الفنيات المستخدمة: التلقين، التعزيز المادي، الاجتماعي والرمزي، النمذجة.

الإجراءات المستخدمة: في بداية الجلسة تقوم الباحثة بطرح مجموعة من الاسئلة على الأبطال:

- ماذا تفعل صباحا عند النهوض من النوم قبل الذهاب الى المدرسة؟
- ◆ أغسل وجهي، أغير ملابسي، اتناول فطور الصباح، غسل الاسنان، مشط الشعر، مراقبة أدواته المدرسية، أداء الصلاة. المساعدة من طرف الباحثة بالإيماءات.
- ◆ أداء الصلاة ليحبك الله ويوفقك في دراستك.
- ثم تقوم الباحثة والمربية المساعدة بالقيام بدور التلميذ ودور الأم ليتم مناداتها للاستيقاظ من النوم، وتناول فطور الصباح ثم تغيير ملابس النوم ومشط الشعر، وأداء الصلاة، وترتيب أدوات المدرسة، ترتيب مكان النوم ثم الخروج للذهاب للمدرسة.
- ويأت دور الأبطال لتكرار المشهد لترسيخ هذه السلوكيات الحسنة والتخلي عن السلوكيات السيئة.
- فمرة يقوم بدور الأم ومرة دور البطل، ثم تطرح الباحثة سؤالاً: ما رأيكم فيما قام به هذا الطفل أحمد؟
- يشجع الأطفال زملائهم بالتصفيق. الواجب العملي اننا يوميا نقوم بهذه السلوكيات قبل الذهاب للمدرسة، ليحبنا الله ويحبنا أبي وأمي والمعلمة.

- في آخر كل جلسة ونحن نستمتع ونستمع للأناشيد وفي جو من التعاون والحب والاحترام نقوم بترتيب وتنظيف المكان.
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنتهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

(6) الجلسة التدريبية السادسة:

نوع النشاط: تعليمي

محتوى النشاط: التعاون

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 30 دقيقة.

أهداف النشاط:

- التعبير عن أفكاره بوضوح.
- التعاطف مع الذين يتعرضون للمواقف الصعبة.
- مساعدة الآخرين بطريقة مقبولة.
- أدوات المستخدمة: سبورة، صور معبرة عن التعاون في مواقف مختلفة.
- الفنيات المستخدمة: التعزيز المادي أقلام كتابة، تعزيز اجتماعي (تصفيق، رفع بطاقة الوجه السعيد، وبون الاقتصار الرمزي)، النمذجة.
- الإجراءات المستخدمة:

- تقوم الباحثة مع المربية المساعدة على القيام بتجسيد المظاهر التي في الصور المعلقة في الصبورة، وتحت الأطفال عن التعبير ما يجب فعله مع كل حالة من الحالات، وتشجع الاستجابات الصحيحة، بالتصفيق، رفع بطاقة الوجه السعيد.
- ثم تطلب من كل طفل من أطفال المجموعة التقدم امام الصبورة، والتعبير عما يراه الصور، وما هو الدعم والسلوك المطلوب، والقيام بالمهارة المطلوبة.
- يكرر كل طفل المهارة في كل موقف وما يتطلبه.
- وفي اخر الجلسة يتم مدح وشكر الأطفال على ادائهم للمهارات المختلفة، وحثهم على ادائها في القسم، في الساحة، في المطعم وفي البيت. تمت مكافئة الأطفال ببالونات ملونة تم اختيار كل طفل حسب اللون الذي يرغبه، وتم نفخها في جو يسوده الفرح والمرح من خلال الاستماع لأنشودة (ذوي الاحتياجات الخاصة).
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنتهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

نوع النشاط: فني

محتوى النشاط: شريط الدوائر (10 دوائر).

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- العمل الجماعي ومشاركة الزملاء.
- العمل في جو من الهدوء.
- اتمام المهمة الموكلة له.
- العمل على زيادة التركيز.
- التباهي بالإنجازات التي يقوم بها.

أدوات النشاط: ورق مقوى مخطط - مقص - شريط لاصق - طاوولات كراسي.

الفنيات المستخدمة: بون الاقتصاد الرمزي مع (بطاقات الاستحسان)، التعزيز الاجتماعي (التصفيق، المدح، والتشجيع، أحسنت، ممتاز، رائع)، التلقين، النمذجة (الباحثة مع المربية المساعدة).

الإجراءات المستخدمة:

- تبدأ الباحثة العمل بقولها هيا يا أبطال المؤدبين المحبين لمدرستهم، سنقوم الان بقص 10 أشرطة وجعلها على شكل شريط لتزيين بها القسم.
- تحذر الباحثة من المقص وخطر استخدامه.
- فهيا بسم الله، نحاول التركيز واتباع الخطوط المرسومة على الورق المقوى، ونتعاون لصنع شريط طويلا.
- تحت الباحثة الأطفال على المثابرة بقولها (ممتاز، أحسنت يا بطل، تصفيق، اظهر بطاقة الوجه السعيد).
- تذكر الباحثة الأبطال انه كل من تعامل مع زملائه بطريقة لائقة وحاول اتمام المهمة والعمل الى الآخر العدد 10، سيحصل على قطعة من الحلوى المفضلة لديه.
- من فضلك ساعدني، هيا لنكمل العمل الموكل لنا.
- وفي الاخير هيا بنا نعد للعشرة، فكل بطل يحول العد لنا عدد أشرطته تحت تشجيع وتصفيق الزملاء. ونبدأ بتركيب الحلقات بعضها ببعض ونشكل شريط حلقات الأبطال مع بعضها البعض لتزيين القسم.
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنتهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

(8) الجلسة التدريبية السابعة:

نوع النشاط: فني

محتوى النشاط: كعكة عيد ميلاد الأبطال.

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- العمل في جو من الهدوء و بانتظام.
- اتمام المهمة المكلف بها.
- التزام التعليمات والتعامل مع الطرف الآخر بشكل لائق.
- تقبل اقتراحات الزملاء.

الأدوات المستخدمة: العجينة السحرية ملونة بألوان مختلفة، قوالب لأشكال مختلفة، طاوولات.

الفنيات المستخدمة: التعزيز المادي (أقلام تلوين)، تعزيز غذائي (عصير وحلويات) والتعزيز الاجتماعي، التلقين.

الإجراءات المستخدمة:

- في بداية الجلسة تذكر الباحثة دائماً باليوم، الأمس والغد، وأيام الأسبوع، ثم تحاول جلب انتباه الأطفال بالقول: جماعة نحن فوج الأبطال نحن من يحبون المدرسة ويقومون بالسلوكيات الحسنة،
- تقوم الباحثة مع المربية المساعدة بإعطاء بعض التعليمات في كيفية العمل، الاستئذان في استخدام الأدوات والتعامل مع الزملاء بشكل لائق (ناولني من فضلك، تفضل، شكراً، اسمح لي)، ثم نبدأ بسم الله.
- يترك المجال للطفل للإبداع دون تقيده في إنجاز الكعكة. مع التشجيع المستمر (أحسن يا بطل، ممتاز، رائع) في أدائه لمختلف المهارات.
- يتم التشجيع للأطفال للاستجابات الصحيحة والقيام بالمهارات المختلفة، مع التكرار المستمر.
- في الأخير بعد اتمام الكعكة وانقضاء فترة النشاط، يقوم الأبطال بإنشاد انشودة كل سنة والأبطال بخير.
- وتساءل الباحثة الأطفال ما الواجب فعله عند الانتهاء من العمل؟ وتعزيز الاستجابات الصحيحة للقيام بتنظيف المكان.
- تودع الباحثة الأطفال وهي تحثهم على أداء مختلف المهارات والاستماع لكلام الأم، الأب، والمعلمة بحجرة القسم، وأداء الواجبات المدرسية للحصول على بون الاقتصاد الرمزي وتعويضه بالهدية.

(9) الجلسة التدريبية التاسعة:

نوع النشاط: توجيهي

محتوى النشاط: تحديد السلوكيات الصحيحة والخاطئة.

مكان النشاط: حجرة الدراسة

مدة النشاط: 30 دقيقة.

أهداف النشاط:

- المساندة والتعاطف مع زملاء.
- احترام زملائي، معلمتي، أبي وأمي.

الأدوات المستخدمة: مجموعة من الصور تحمل سلوكيات صحيحة وأخرى خاطئة.

الفنيات المستخدمة: النمذجة، التعزيز (مادي بطاقات حروف لغتي)، اجتماعي (تصفيق، ابتسامة، بطاقة الوجه السعيد)، وبون الاقتصاد الرمزي.

الإجراءات المستخدمة:

- تبدأ الباحثة الجلسة بالتعبير للأطفال عن حبها لهم، وبالابتسامة وتلقى التحية عليهم وتحثهم على ردها.
- تشرح الباحثة المطلوب تنفيذه خلال هذه الجلسة، قائلة: سأعرض عليكم يا أبطال مجموعة صور تحتوي على سلوكيات صحيحة التي يجب أن نتحلى بها في البيت، المدرسة، وأخرى خاطئة علينا الاقلاع عليها حتى يحبنا الله، ويحبنا أبي وأمي وتحبنا معلمتنا.
- تطلب الباحثة من الأطفال واحدا تلو الآخر ان يتقدم للأمام ويشرح لزملائه صورة بصورة محددا ما بها من سلوك صحيح او خاطئ؟ وتسال الباحثة الطفل ما الذي يجب فعله يا بطل؟
- تقوم الباحثة بالتعزيز للاستجابات الصحيحة، واعطاء ه بطاقة الاقتصاد الرمزي وتكبيرهم لمن جمع العدد عشرة من البطاقات تعوض له بجائزة.
- تقوم الباحثة بالتكرار الجماعي مع الأطفال وبصوت مرتفع لمختلف السلوكيات الحسنة، مع أداء مختلف المهارات مع المربية المساعدة.
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

10) الجلسة التدريبية العاشرة:

نوع النشاط: فني

محتوى النشاط: تشكيل لوحة الأشكال.

مكان النشاط: ورشة المطبخ.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- التماس المساعدة من الآخرين بطريقة مقبولة.
- العمل في جماعة والمشاركة.
- مساعدة الآخرين في أداء أعمالهم.

- التفاعل مع زملائه بشكل إيجابي.

- استخدام الألوان المختلفة.

الأدوات المستخدمة: النمذجة، العجينة السحرية بالألوان الأساسية، لوحة خشبية، منزر المطبخ، قوالب لأشكال مختلفة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الاجتماعي بأنواعه (ممتاز يا بطل، التصفيق، الابتسامة المسح على الرأس) وبطاقة الوجه السعيد.

الإجراءات المستخدمة:

- بعد ارتداء منزر المطبخ من طرف الجميع، تبدأ الباحثة بإعطاء بعض التعليمات، ثم يشرع في العمل قائلين جميعاً "بسم الله".
- عند تقسيم العجينة حسب الألوان، والجميع يردد هذا اللون الأحمر، الأخضر، الأبيض، الأصفر، ...
- تقوم الباحثة بشرح كل خطوة من خطوات العمل الفني للأبطال بقدر كبير من الهدوء والوضوح.
- تقوم مع المعلمة المساعدة بعمل نموذج مصغر بشكل عمل جماعي، فيه التعاون والتماس المساعدة بشكل لائق (هيا لتعاون معاً، أعطني من فضلك، تفضلي، شكراً، عفواً، ساعدني من فضلك، هل يمكن وضع هذا الشكل هنا؟).
- وفي الأخير ما رأيكم في الإنجاز؟ وبلهجة محلية تحت الباحثة وتحت التشجيع والتذكير بتطبيق مختلف المهارات، هيا يا أبطال لنبدأ على بركة الله أعداد اللوحة وعندما يساعدني زميلي أقول له شكراً، وعندما أريد المساعدة أقول له من فضلك.
- ترفع لهم الباحثة انواع بطاقات التعزيز لأجل التحفيز، وذلك لأداء المهارات المذكورة، وتذكيرهم أنهم من التزم بها في القسم، في الساحة، في المطعم، وأدى واجباته المدرسية سيأخذ بون الاقتصاد الرمزي، وعند جمعه للعدد المطلوب تسلم له الجائزة.
- تقوم الباحثة بتحفيز كل واحد حتى يعد لها عدد البونات التي تحصل عليها.
- في نهاية الجلسة يردد الجميع، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيراً، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

11) الجلسة التدريبية الحادي عشرة:

نوع النشاط: اجتماعي

محتوى النشاط: أنا البطل الجميل.

مكان النشاط: حجرة الدراسة ودورة المياه.

مدة النشاط: 40 دقيقة.

أهداف النشاط:

- المحافظة على نظافته الشخصية.
- المحافظة على اغراضه وأدواته.
- الاعتناء بالمظهر الخارجي.

الأدوات المستخدمة: مرآة، مشط للشعر، عطر، الماسحات المعطرة، معجون الأسنان والفرشاة.
الفنيات المستخدمة: التلقين، التعزيز (نشاطي: لعبة الغميضة، اجتماعي، بطاقة الوجه السعيد).
الإجراءات المتبعة:

- تطلب الباحثة من الأطفال أن يصطفوا في شكل قطار، واحد تلو الآخر، والقيام بدائرتين كاملتين حول القسم، وهم ينشدون نحن فوج الأبطال، نحن المؤدبون ونحب الدراسة، ونحب معلمتنا.
- تسال الباحثة الأطفال كيف يمكن أن تصبح جميلا؟ وتبدأ بتعزيز الاستجابات الصحيحة.
- تطلب منهم الوقوف في شكل صف أمام المرأة، ويتقدم البطل الجميل قائلًا أنا البطل الجميل، ويقوم بمشط شعره، وترتيب هندامه، ومسح ملابسه بالماسحات المعطرة، ومسح حذاءه. والباحثة تشجعه، كم انت جميل، كم انت رائع، وتحت تصفيق الزملاء، ويرفع بطاقة الوجه السعيد للأطفال قائلة أنا فخورة بكم يا أبطال، أنتم الجمال كله.
- وفي شكل قطار نذهب لدورة المياه لغسل الاسنان. وتبدأ لعبة الغميضة لكل من كان مؤدبا.
- تحت الباحثة الأطفال على اداء مختلف المهارات التي تعلمناها، سماع التعليمات، الاحتفاظ بالأغراض الشخصية، العناية الذاتية، لمن يطبق المهارة لديه البطاقة (اظهار البطاقات).
- في نهاية الجلسة تسأل الباحثة ماذا تعلمنا اليوم يا أبطال؟
- يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

12) الجلسة التدريبية الثانية عشر:

نوع النشاط: فني

محتوى النشاط: رسم منظر طبيعي.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- العمل بانتظام وفي جو من الهدوء.
- التعبير عن أفكاره.

- استخدام الألوان.
- التعامل مع الزملاء واستعارة الأدوات بشكل لائق.
- التباهي بالإنجاز.

الأدوات المستخدمة: أوراق بيضاء، ألوان رسم مختلفة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز (الغذائي فوشار، المادي بالونات ملونة، والتعزيز الاجتماعي، التصفيق، المدح، الثناء، رفع بطاقة الوجه السعيد)، التلقين، بون الاقتصاد الرمزي.

الإجراءات المستخدمة:

- بكل حب ترحب الباحثة بالأبطال قائلة: السلام عليكم أحبائي، تحثهم على رد التحية.
- تذكرهم بما جرى في قصة الأصدقاء الثلاثة (محتوى الجلسة الثالثة) القرد، القط، الحصان ثم تطرح سؤال: هل تحب ان تكون مثل القرد الكسول ام مثل الحصان والقط المنظمين والمحبان للنظافة، النشاط، المحبان للعمل الجماعي؟
- يتم تعزيز جميع الاستجابات الصحيحة.
- إذا أنتم الأبطال، أنتم المحبون للتعاون والعمل الجماعي، أنتم المتفوقين في مدرستكم اليوم سنرسم منظرا جميلا نظيفا.
- هيا يا أطفال بسم الله، لنبدأ العمل في جو من الهدوء، واستعير المبرة وأقلام التلوين بشكل لائق (أعطني من فضلك، تفضل شكرا، عفوا).
- يكافئ كل طفل أدى مختلف المهارات، ويصفق له الجميع وهو يعرض عمله أمام زملائه فوق المصطبة.
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

13) الجلسة التدريبية الثالثة عشر:

نوع النشاط: اجتماعي

محتوى النشاط: تزيين القسم.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- العمل في شكل جماعي وتزويد الجماعة باقتراحات وافكار.
- تقبل الرأي الآخر.
- مساعدة الآخرين في أداء أعمالهم (التعاون).

- المحافظة على نظافة وجمال المكان.

- العمل بانتظام وفي جو من الهدوء.

الأدوات المستخدمة: أدوات تزين، بالونات ملونة، شريط الدوائر (10) المعد في الجلسة السادسة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الاجتماعي (الابتسامة، التصفيق، المدح، رفع بطاقة الوجه السعيد)، بون الاقتصاد الرمزي.

الإجراءات المستخدمة:

- تقوم الباحثة بمساعدة المربية المساعدة بتحديد الخطّة من أجل تنظيف، تنسيق وتزين حجرة الدراسية.
- تقوم الباحثة بمتابعة أعمال التزين الموكلة لمجموعة من الأطفال، والمربية المساعدة بمتابعة أعمال التنظيف الموكلة للمجموعة الأخرى.
- هيا ساعدني يا زميلي، هيا لتعاون معا، أنا أتقبل رأيك يا زميلي، من فضلك يا زميلي، معذرة على الازعاج يا زميلي، شكرا لك يا زميلي، أحسنت صنعا يا زميلي.
- الباحثة: أحسنتم صنعا يا أبطال، كيف يبدو لنا القسم اليوم؟ وكيف يتم المحافظة على جماله ونظافته؟
- تقوم الباحثة بتعزيز جميع الاستجابات بالتصفيق، رفع الوجه المبتسم.
- وتعطي الباحثة موعدا جديدا للجلسة المقبلة، بكل حب وافتخار بما أنجزوه فوج الأبطال، وعلى تأديهم وأدائهم والتزامهم بمختلف المهارات، وأدائهم لواجباتهم الدراسية.
- أحبكم جميعا يا أحبائي لقد كنتم رائعين أنا فخورة بكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

14) الجلسة التدريبية الرابعة عشر:

نوع النشاط: ترفيهي

محتوى النشاط: لعبة جمع الكرات.

مكان النشاط: ملعب المركز (الماتيكو).

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- قبول الخسارة بروح رياضية.
- اتباع التعليمات المعطاة من طرف الباحثة.
- الاحتفال بالإنجازات التي يقوم بها.
- الأدوات المستخدمة:** كرات ملونة، صندوقين عليهم وجه مبتسم، صفارة.
- الفنيات المستخدمة:** التعزيز المادي (فوشار) التعزيز الاجتماعي، التلقين.
- الإجراءات المستخدمة:**

- تحت الباحثة الأطفال على الالتزام بقواعد اللعبة، الاستماع للتعليمات، عدم الغش في جمع الكرات، أن أتقبل الخسارة، أهني زميلي بالفوز (مبروك عليكم).

- بعد العد من 1-2-3- وسماع صفارة الانطلاق، تبدأ كل مجموعة بجمع الكرات ووضعها في الصندوق المخصص لكل مجموعة، بشرط أن يحمل في كل مرة كرتين فقط كرة في اليد اليمنى وأخرى في اليد اليسرى، ووضعها في الصندوق في جو من الفرحة والتنافس.
- عند الانتهاء وسماع صفارة النهاية، نعدّ الكرات، حيث يتم حساب عددها في كل صندوق، ونقوم بتهنئة الفريق الفائز.
- هيا ليتقدم محمد لعد عدد كرات الفوج الاول. وحسان للفوج الثاني.
- أبدعتم يا أبطال، هيا نصفق للفوج الفائز ونهنئه.
- تنهي الباحثة الجلسة بتحديد الجلسة المقبلة، وبحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم.

15) الجلسة التدريبية الخامسة عشر:

نوع النشاط: اجتماعي- تعليمي

محتوى النشاط: لعبة الهاتف المحمول.

مكان النشاط: قاعة النشاطات.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- استخدام بعض الكلمات والمفردات والتراكيب اللغوية البسيطة التي تساعد على التحدث بطريقة مهذبة مع الآخرين.
- التفاعل مع الأقران بشكل إيجابي.
- الأدوات المستخدمة: هواتف نقالة (لعبة).
- الفنيات المستخدمة: التعزيز الاجتماعي، النمذجة، وفنية الاقتصاد الرمزي.
- الإجراءات المستخدمة:

- عملت الباحثة في هذه الجلسة على توضيح أهمية الحديث بطريقة مهذبة مع الزملاء، والابتعاد على الألفاظ غير المرغوبة وذلك بتعليم الأطفال أفراد المجموعة التجريبية على استخدام بعض الكلمات والمفردات والتراكيب اللغوية البسيطة في مختلف الجلسات السابقة، وقد قامت هي بالسلوك كنموذج مع المربية المساعدة.
- تدريب الأطفال على إقامة حوارات بسيطة بينهم عبر مكالمات هاتفية.
- تم تدريبهم على استخدام الكلمات التالية: نعم، لا، مرحباً، كيف الحال، مع السلامة، شكراً مع السلامة، لو سمحت، بارك الله فيك، آسف، من فضلك.
- الوضعية: زميل يسأل عن أحوال زميله المريض عبر الهاتف.

- يرن الهاتف فيرد الزميل المريض: ألو
- الصديق: نعم
- الزميل المريض: من معي
- الصديق: أنا محمد زميلك في القسم، آسف على ازعاجك. كيف حالك؟
- الزميل المريض: الحمد لله، لقد كنت متعباً قليلاً.
- الصديق: هل تحسنت صحتك؟
- الزميل المريض الحمد لله، شكراً على اهتمامك
- الصديق: شكراً بارك الله فيك، شفاك الله، مع السلامة.
- وعملت الباحثة على تشجيع كل طفلين حدث بينهم حوار ناجح، بالتصفيق، الفناء والمدح، مع رفع بطاقة الوجه المبتسم.

16) الجلسة التدريبية السادسة عشر:

نوع النشاط: فني.

محتوى النشاط: قصة القرد المطيع.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- التزام تعليمات أبي، أمي، ومعلمتي.
- المسؤولية الذاتية.
- تعلم أبجديات الحوار.

الأدوات المستخدمة: قصة، جهاز كمبيوتر.

الفنيات المستخدمة: التعزيز (معنوي الابتسام، التصفيق المدح والثناء)، استخدام بطاقة الوجه السعيد، وفنية الاقتصاد الرمزي.

الإجراءات المتبعة:

- تدخل الباحثة على الأطفال لحجرة الدراسة، طارقة باب الحجرة وتستأذن وهي مبتسمة، تلقى التحية عليهم، وتحفزهم لردّها. معبرة لهم عن شوقها الكبير لهم، وهي تسأل عن أحوالهم في المدرسة والبيت.
- تطلب الباحثة من الأبطال الجلوس بتشكيل الطاولة على شكل دائرة، للجلوس على الكراسي والاستماع الجيد للقصة المشوقة قصة القرد مطيع.
- ثم تطرح بعض الأسئلة: كيف أكون نظيفاً؟ ماهي الأماكن التي ينبغي عليّ المحافظة على نظافتها؟ وتقوم بتعزيز الاستجابات الصحيحة.
- ثم تبدأ الباحثة بسرّد أحداث القصة في جو من الهدوء، وتقمص الأدوار المختلفة لشخصياتها: القرد سرحان وابنه.

- كان القرد سرحان يعيش مع ابنه القرد مطيع، وكان القرد سرحان يحب ابنه حبا كثيرا، فكان يصحبه معه في بعض الأحيان خارج البيت، ويتركه أحيانا أخرى إذا لم تسمح الظروف بأخذه معه.
- لأنه يحبه كان يأمره ألا يخرج وحده، لأنه ما زال صغيرا، ولا خبرة له بالحيوانات المفترسة، ولا يعلم بعد كل مخاطر الغابة... (عبد الله محمد وسيد عبد العزي، 2011، ص-ص. 151-153).
- وفي الاخير نستخلص مع بعض ونتعلم من القرد أن تطيع والديك ومعلمتك، فيما يطلبانه من أشياء للحفاظ عليك وعلى صحتك.
- هيا نفكر معا ما الذي يطلبه منك والديك، ومعلمتك وفيه مصلحتك، لكنك قد تغضب منه أحيانا وتتذمر من فعله أحيانا؟
- ما هو الحل في هذه المشكلة حسب رأيك؟
- في نهاية الجلسة يتم القول جما عيا، نحن فوج الأبطال، نقوم بالسلوكيات الحسنة، نحب الدراسة، ونحب مدرستنا، نحن مؤدبون، ونسمع كلام معلمتنا وكلام أبي وأمي في البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بالحث على المهارات التي تدربوا عليها، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

17) الجلسة التدريبية السابعة عشر:

نوع النشاط: تعليمي.

محتوى النشاط: حروف لغتي الجميلة.

مكان النشاط: قاعة النشاطات.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- العمل في جو من الهدوء و بانتظام.
- اتمام المهمة المكلف بها.
- التركيز على إنجاز النموذج.

الأدوات المستخدمة: العجينة السحرية بألوانها الاساسية، وبطاقات الحروف.

الفنيات المستخدمة: التعزيز (الاجتماعي من مدح وثناء وتصفيق) وتعزيز مادي (بطاقات الحروف)، فنية الاقتصاد الرمزي.

الإجراءات المتبعة:

- تطرق الباحثة الباب وتدخل القاعة، وتحيي الأبطال: السلام عليكم يا أبطال، وتحثهم على رد التحية.
- اشنت إليكم جميعا... كيف هي أحوالكم؟ تحث وتشجع مع تعزيز الاستجابات اللائقة.
- كيف هي الأحوال مع الدراسة وأداء الواجبات المدرسية؟
- كيف هي أحوالكم مع أبي وأمي، ومع معلمتي في القسم.
- من البطل الذي يقوم بتسميعنا للحروف الأبجدية (حروف لغتي الجميلة).

- تخرج لهم العجينة السحرية للعمل بها (المفضلة لديهم)، وتضع أمامها بطاقات الحروف.
- تبدأ بشرح التعليمات الخاصة بالجلسة، وتحت الأبطال على الحصول على التعزيز كلما، كنت مؤدبا، تسمع الكلام، تتجز الهدف في هدوء، تسعى لإنجاز العمل وإتمامه والتباهي بحروف لغتي الجميلة.
- هيا على بركة الله، بسم الله.
- هيا يا محمد لتتجز أكبر عدد من الحروف الجميلة، هيا لتعد لي أعداد البطاقات التي تحصلت عليها لتأخذ الجائزة، هيا يا أبطال، أنتم أروع فوج، أنتم بالفعل أبطال.
- هيا لنردد معا أنا أحب الدراسة، وأحب مدرستي، وأحب معلمتي.

18) الجلسة التدريبية الثامنة عشر:

نوع النشاط: تعليمي.

محتوى النشاط: التسامح.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 30 دقيقة.

أهداف النشاط:

- التعبير عن أفكاره بوضوح.
- اتباع التعليمات.
- ابداء الرأي بطريقة مقبولة.

الأدوات المستخدمة: سبورة، صور معبرة عن المشاجرات والتسامح في مواقف مختلفة.

الفنيات المستخدمة: التعزيز (معنوي (تصفيق، رفع بطاقة الوجه السعيد)، ونشاطي (لعبة درجة الدوائر)، النمذجة.

الإجراءات المستخدمة:

- تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الصور على السبورة، وتقوم ببعض السلوكيات هي والمربية المساعدة من (مشاجرات، تعدي على ممتلكات الآخر)، وهي تسال الأطفال ما لذي يجب علينا فعله يا أبطال في هذا الموقف؟ هل هذا سلوك صحيح أم خاطئ؟
- تقوم الباحثة بحث الأبطال على الاستجابة الصحيحة، وتكرارها والتعبير عنها في الصورة.
- يتقدم كل طفل من الأطفال للتعبير عما يراه في الصور، وما الواجب فعله، ويجسد المهارة اللازمة أمام زملاء، ويكررها، تحت التشجيع والتصفيق، أنت رائع يا بطل، انت ممتاز.
- تحت الباحثة الأبطال بأداء المهارة في القسم، في مطعم المركز وفي البيت.
- تنهي الباحثة الجلسة، بحث الأطفال على تطبيق المهارات التي تدربوا عليها في القسم مع المربية المشرفة، في البيت، وتحديد الجلسة المقبلة، قائلة: لقد كنتم رائعين أنا أحبكم كثيرا، ابقوا مؤدبين، عليكم إنجاز واجباتكم المدرسية.

19) الجلسة التدريبية التاسعة عشر:

نوع النشاط: ترفيهي.

محتوى النشاط: رحلة سياحية لحديقة التسلية " صبري لاند".

مكان النشاط: حديقة التسلية " صبري لاند".

مدة النشاط: نصف يوم.

أهداف النشاط:

- اتباع أوامر وتوجيهات الباحثة والمربية المساعدة.

- المحافظة على نظافة المكان ونظافة المظهر.

- حسن التعامل مع الزملاء.

- إلزام الدور.

الفنيات المستخدمة: التعزيز (معنوي: مدح، ثناء، تصفيق، رفع بطاقة الوجه السعيد)، ومادي (عصير،

بسكويت)، النمذجة.

الإجراءات المستخدمة:

- هذه الجلسة كانت عبارة عن زيارة ترفيهية لفوج الأبطال لحديقة التسلية "صبري لاند" بمدينة المسيلة، وقد دامت نصف يوم (صباحاً) مع تناول وجبة غداء في الهواء الطلق والعودة للمركز.
- تعتبر هذه الرحلة بمثابة معزز قوي تم اختياره من طرف أفراد الفوج، وذلك لتطبيق مختلف المهارات الحياتية التي تم التطرق إليها خلال الجلسات التدريبية السابقة (18 جلسة).

20) الجلسة التدريبية العشرون:

نوع النشاط: تمثيلي - تعليمي.

محتوى النشاط: التأخر عن موعد الحصة.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 30 دقيقة.

أهداف النشاط:

- إلقاء التحية على الزملاء والمربية.

- الاستئذان عند دخول القسم بطريقة مهذبة.

- احترام الآخرين والزملاء.

الأدوات المستخدمة: محفظة، جرس.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الاجتماعي (تصفيق، مدح، رفع بطاقة الوجه السعيد)، النمذجة.

الإجراءات المستخدمة:

- تقوم الباحثة مع المربية المساعدة بالقيام بطرق باب حجرة الدراسة، إلقاء التحية، طلب السماح بالدخول والاستئذان، ثم الاعتذار عن التأخر.

- الجلوس بهدوء والسماع للدرس مع المربية، وأداء الواجبات المدرسية.
- تقوم الباحثة بالسماح لكل طفل بتكرار هذه المهارات، والحث على أدائها دائما.
- هيا يا أبطال أنتم رائعين، أنتم متفوقون ومتميزون، بانضباطكم، بآدابكم، بحكم للمدرسة ولمعلمتكم، وأدائكم لواجباتكم المدرسية.
- هيا كل واحد منكم يعد لي عدد البونات التي جمعها حتى يتسنى له الحصول على الجائزة من الصندوق الموضوع فوق الخزانة.
- أحبكم جميعا يا أبطال، لقد كنتم رائعين، ابقوا مهذبين، طائعين لمعلمتكم، لأبي وأمي، ومجتهدين في دراستكم، إلى لقاء قادم إن شاء الله تعالى.

21) الجلسة التدريبية الواحد والعشرون:

نوع النشاط: اجتماعي.

محتوى النشاط: حفلة عيد ميلاد الأبطال.

مكان النشاط: حجرة الدراسة.

مدة النشاط: 45 دقيقة.

أهداف النشاط:

- المشاركة في الحفلات والنشاطات العامة.
- تلقي التعليمات والعمل على تنفيذها.
- تزويد الجماعة باقتراحات وأفكار.
- العمل بشكل منظم ولائق.

الأدوات المستخدمة: تورتة، عصائر، فوشار، مناديل، صحون، ملاعق، أشواك، وأكواب بلاستيكية.

الفنيات المستخدمة: التعزيز الاجتماعي (تصفيق، مدح، رفع بطاقة الوجه السعيد)، المادي (مختلف المعززات الغذائية المذكورة سابقا، بالإضافة لقصاص هادفة)، النمذجة.

الإجراءات المستخدمة:

- اليوم يا أبطال هو يوم المكافئة الكبرى، يوم عيد ميلادكم، اليوم من بين الحضور ستكون السيدة المديرية، والسيد المراقب العام ومجموعة من المربين.
- تبدون رائعين بملابسكم الجميلة والرائعة.
- هل حضرتم حفلات عيد ميلاد من قبل؟ كيف كان مظهركم؟ كيف تعاملتم مع الحضور؟
- تعزيز مختلف الاستجابات، والحث على تجسيد المهارة أمام الزملاء.
- تعزيز مختلف الاستجابات، والحث على تجسيد المهارة أمام الزملاء.
- حثهم على ان نكون ملتزمين بالهدوء، وننفذ التعليمات والأوامر، والعمل بشكل جماعي، ونستمع لاقتراحات بعضنا البعض، وتشجيعهم على القيام بمختلف المهارات والسلوكيات الحسنة، أمام الضيوف.
- تقوم المعلمة المساعدة والباحثة بإعداد طاولة الحفلة أمام أعين الأطفال.

- هيا بنا نقوم بإعداد طاولة الحفلة بعد التقاهم على تقسيم المهام، وهي تعزز كل السلوكيات الحسنة.
- اليوم سنبهر السيدة المديرية، والمراقب العام، وباقي الحضور بمهاراتنا العالية في التعامل.
- ممتاز يا أبطال لقد قمتم بعمل رائع، وأنتمتم إعداد الطاولة بشكل رائع.
- تفضلوا مرحبا بكم، انت مؤدب ممتاز، انت جميل، يليق بك حضور الحفلات.
- أحبائي هيا بنا نساعد بعضنا بعضا ونقوم بتنظيم القسم، وتنظيفه.
- شكرا لكم يا فوج الأبطال، أنتم بالحق أبطال مؤدبين، أحبكم جميعا على اللقاء معكم في أوقات ممتعة مقبلة بإذن الله تعالى، ودمتم في رعاية الله.

(22) الجلسة الثانية والعشرون:

كانت عبارة عن تطبيق مقياسي المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي (قياس بعدي)، من طرف المربية المساعدة للمجموعة الضابطة والتجريبية، في المركزين (1) و(2).

النسخة المكيفة من اختبار جودانوف لرسم الرجل

1. **الرأس:** أي محاولة لإظهار الرأس حتى ولو كان خاليا من ملامح الوجه، ولا تحسب ملامح الوجه إذا لم تكن هناك خطوط للرأس.
2. **الساقين:** أي محاولة لإظهار الساقين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة رجل واحدة.
3. **الذراعين:** أي محاولة لإظهار الذراعين بعددهما الصحيح، باستثناء الحالة التي يكون فيها الرسم جانبيا حيث تظهر في هذه الحالة ذراع واحدة ولا يعطى الطفل نقطة على رسمه للأصابع ملتصقة بالجذع مباشرة.
4. **الجذع:** أي محاولة لإظهار الجذع حتى لو كانت برسم خط وفي حال كان الجذع ملتصق بالرأس لا يعتبر رقبة بل يحسب جذع.
5. **طول الجذع أكبر من عرضه:** يقاسن بالمليمتر إذا تطلب الأمر في هذه الحالة يجب ألا يكون الرسم عبارة عن خط.
6. **ظهور الأكتاف:** تصح هذه النقطة بدقة وصرامة فيجب أن تكون هناك أكتاف واضحة ولا تحتسب الزوايا القائمة أكتافا.
7. **اتصال الذراعين والساقين بالجذع:** مهما كان نوع السيقان والأذرع المرسومة وعددها فإن التصاقها بالجذع يمنح الطفل نقطة.
8. **اتصال الذراعين والساقين في الأماكن الصحيحة:** في حالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقا بمنتصف الجذع تحت الرقبة.
9. **وجود الرقبة:** أي شكل مختلف عن الجذع والرأس يتوسطهما يعتبر رقبة.
10. **خطوط الرقبة يتماشى مع الرأس أو الجذع أو كلاهما:** أي أن تكون متدرجة الاتساع.
11. **وجود العينين:** أغلب أشكال العينين عند الأطفال تكون غريبة ولكن أي محاولة لإظهارهما تعطي نقطة، وينقُط الطفل في حال الرسم الجانبي على العين الواحدة.
12. **وجود الأنف:** أي محاولة لإظهار الأنف تحسب
13. **وجود الفم:** أي محاولة لإظهار وجود الفم
14. **رسم الفم والأنف من بعدين:** أي أن لا يكونا مجرد خط، ولا يقبل الشكل المستدير أو المربع أو المستطيل للأنف
15. **يشترط رسم خط لفصل الشفتين كي يمنح الطفل نقطة.**
16. **إظهار فتحتي الأنف:** أي محاولة لإظهارهما تقبل.
17. **وجود الشعر:** أي محاولة لإظهار الشعر تُقبل.
18. **وجود الشعر في المكان الصحيح:** يجب أن يكون في المكان الصحيح من الرأس وأن لا يكون شفافا.

19. وجود الملابس: أي محاولة لإظهار الملابس تُقبل.
20. وجود قطعتين من الملابس: ويشترط أن لا تكون الملابس شفافة تُظهر ما تحتها، ويُنقط الطفل في حال رسم الثوب التقليدي.
21. خلو الملابس من القطع الشفافة: تُصح هذه النقطة بدقّة فيجب أن تكون الثياب ساترة لما تحتها تماما فلا يجوز أن يبدو الساق تحت البنطلون مثلا أو الجسم تحت الجبة، ويجب وجود الأكمام.
22. وجود 4 قطع من الملابس: تعطى هذه النقطة مباشرة للطفل الذي يرسم الرجل مرتديا الجبة وغطاء الرأس أما في الحالة العادية فيجب أن تتوفر 4 قطع فعلا مثل البنطلون والقبعة والسترة والحذاء وربطة العنق والحزام أو حمّالات البنطلون ...
23. تكامل الزي: يجب أن يكون الزي متكاملا وواضحا ومعروفا فلا يُعطى الطفل النقطة إذا رسم زيا عاديا مع قبعة شرطيّ مثلا.
24. وجود الأصابع: أي محاولة لإظهار الأصابع تحسب
25. صحة عدد الأصابع.
26. صحة تفاصيل الأصابع: الطول أكبر من العرض + أن تكون من بعدين وليست خطوط + أن لا تزيد الزاوية التي تحتلها عن 170° .
27. صحة رسم الإبهام: تصح هذه النقطة بتشدد فلا يُعطى الطفل نقطة إلا إذا كان الإبهام أقصر من بقية الأصابع، والمسافة بين الإبهام والسبابة أكبر من المسافة بين بقية الأصابع.
28. إظهار راحة اليد: يجب أن تكون بادية.
29. لوحظ أن بعض الأطفال يرسمون اليدين داخل الجيب في هذه الحالة يعطى الطفل نقطة على كل العناصر السابقة المتعلقة باليدين.
30. إظهار مفصل الذراع: مفصل الكتف أو الكوع أو كلاهما.
31. إظهار مفصل الساق: مفصل الركبة أو ثنية الفخذ، يظهر في بعض الرسومات ضموّر في مكان الركبة يُقبل ذلك ويحسب نقطة.
32. تناسب الرأس: أن لا تكون مساحة الرأس أكبر من نصف مساحة الجذع أو أقل من عشر مساحته.
33. تناسب الذراعين: أن تكون الذراعان في طول الجذع أو أكثر قليلا، وأن يكون طول الذراعان أكبر من عرضهما.
34. تناسب الساقين: طول الساقين أقل من طول الجذع وعرضهما أقل من عرض الجذع.
35. تناسب القدمان: يجب أن يكون الرسم من بعدين (ليس خط) ويجب أن لا يكون طول القدم أكبر من ارتفاعها، وطول القدم لا يتجاوز ثلث الساق ولا يقل عن عشرين.
36. إظهار الذراعان والساقان من بعدين: (ليسا خطوط).
37. إظهار الكعب: أي محاولة لإظهاره تحسب نقطة.

38. التوافق الحركي للرسم بصفة عامة: وضوح خطوط الرسم وتلاقيها بدقة دون كثرة في الفراغات بينها، وتصحيح بشيء من التساهل.
39. يعاد تصحيح نفس النقطة السابقة ولكن بدقة أكبر ويراعى تدرج تلاقي خطوط الرسم.
40. توافق خطوط الرأس: تصحح هذه النقطة بدقة ويلزم أن تكون كل خطوط الرأس موجهة وأن يشبه شكل الرأس الشكل الطبيعي.
41. التوافق الحركي لخطوط الجذع: مراعاة ما سبق.
42. التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين: نفس الشروط السابقة.
43. التوافق الحركي لخطوط ملامح الوجه: رسم الفم والأنف والعينين من بعدين وأن تكون الأعضاء في أماكنها الصحيحة والتناسق الحجمي للأعضاء مهم أيضا.
44. وجود الأذنين: أي محاولة لإظهار الأذنين تحسب.
45. إظهار الأذنين في مكانهما الصحيح وبطريقة مناسبة أي أن يكون الرسم مشابها للأذن.
46. إظهار تفاصيل العين من رمش وحاجب.
47. إظهار إنسان العين (البؤبؤ)
48. إظهار اتجاه النظر
49. إظهار الذقن والجبهة: أي مساحة فوق العينين تحسب جبهة وأي مساحة تحت الفم تحسب ذقن
50. إظهار بروز الذقن
51. الرسم الجانبي الصحيح (الرأس والقدمان والجذع بشكل صحيح).
52. الرسم الجانبي الخالي من الأخطاء ما عدا أخطاء العين.
- نتائج الاختبار:**
- إذا كانت رسوم الطفل مجرد خربطات فعمره العقلي يقدر بـ 3 سنوات وثلاث شهور.
 - أجمع الدرجات التي تحصل عليها طفلك وقارن بالنتائج التالية:
 - درجة واحدة: 39 شهر
 - درجتان: 42 شهر
 - 3 درجات: 45 شهر
 - واصل بإعطاء ثلاث أشهر لكل نقطة مثل 4 درجات يقابلها 48 وهكذا إلى أن تحصل على العمر العقلي بالشهور لطفلك، من خلال عمر طفلك الحقيقي بالشهور وعمره العقلي بالشهور. أيضا يمكننا حساب درجة ذكاء الطفل بدقة :
 - يتم ذلك بتطبيق معادلة الذكاء المعروفة عند ذوي الاختصاص وهي :
(العمر العقلي بالشهور / العمر الزمني بالشهور) $\times 100$ = معامل الذكاء.

مثلاً حصلنا على 30 درجة لرسم طفل ما وهي تقابل 126 شهراً، إذا العمر العقلي لهذا الطفل هو 126 شهراً. لنفترض أن العمر الحقيقي لهذا الطفل هو 128 شهراً، إذا العمر العقلي أكبر من العمر الزمني وبالتالي الطفل عادي الذكاء وكلما كبر الفرق زاد مستوى الذكاء، لكن هذا لا يكفي سوف نحدد درجة ذكائه بالضبط ويتم ذلك بتطبيق المعادلة السابقة:

$$98,43 = 100 \times (128 / 126)$$

معامل الذكاء أقل من 80 درجة: ذكاء منخفض،
معامل الذكاء من 80 إلى 100: ذكاء اعتيادي (متوسط)،
معامل الذكاء من 100 إلى 140: ذكاء من مرتفع إلى مرتفع جداً.
معامل الذكاء أكبر من 140: ذكاء عالي (عبقري موهوب).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. قامت الباحثة بإعداد استمارة لجمع البيانات، ومقياسي تقدير المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي، وبرنامج تدريبي سلوكي لتنمية مهارة الاستقلالية، ومهارة الاتصال والتواصل والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي لدى عينة الدراسة المكونة من (10) أطفال موزعين على مجموعتين (ضابطة وتجريبية) متجانستين ومتكافئتين. بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية (5 أطفال)، باعتماد المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين مع قياس قبلي وبعدي، تم التوصل إلى أن: هناك أثر كبير للبرنامج المقترح في تنمية المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة، ولا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي على كلا المقياسين. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، على كلا المقياسين.

الكلمات الدالة: المهارات الحياتية، التحصيل الدراسي، البرنامج السلوكي، المعاقون ذهنيا القابلون للتعلم.

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of a behavioral training program to develop some life skills and academic achievement among a sample of learnable mentally handicapped children. The researcher prepared a data collection form, two scales for estimating life skills and academic achievement, and a behavioral training program to develop independence, communication and connection, social and teamwork skills among the sample of the study constituted of (10) children distributed into two homogeneous and equivalent groups (control and experimental). After applying the program to the experimental group (5 children), using the experimental approach with dual design (2 groups) and pre/post measurements, the following results were obtained: There is a significant influence of the proposed program in developing accredited life skills and academic achievement. There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre/post measurements for members of the control group, nor between the mean scores of the control and experimental groups in the pre-measurement on both scales. There are statistically significant differences between the mean scores of the pre/post measurements for the experimental group in favor of the post measurement, and differences between the mean scores of the control and experimental groups in the post measurement, in favor of the experimental group, on both scales.

Key words: Learnable mentally handicapped, life skills, academic achievement, behavioral program.

Résumé : Cette étude visait à identifier l'efficacité d'un programme de formation comportementale pour développer certaines compétences de vie et le rendement scolaire parmi un échantillon des enfants handicapés mentaux apprenables. Le chercheur a préparé un formulaire pour la collection de données, deux échelles pour estimer les compétences de vie et le rendement scolaire, et un programme de formation comportementale pour développer les compétences : d'autonomie, de communication et de connexion, les compétences sociales et travail de groupe chez l'échantillon de cette étude constitué de (10) enfants répartis en 2 groupes (contrôle et expérimental) homogènes et équivalents. Après l'application du programme au groupe expérimental (5 enfants), en utilisant l'approche expérimentale à design double (2 groupes) et pré et post mesures, les résultats suivants ont été obtenus: Le programme proposé a une influence significative sur le développement des compétences de vie accréditées et la réussite scolaire. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les scores moyens de pré et post mesures pour les membres du groupe témoin, ni entre les scores moyens des groupes témoin et expérimental dans la pré-mesure sur les deux échelles. Il existe des différences statistiquement significatives entre les scores moyens de pré et post mesures pour les membres du groupe expérimental en faveur de la post-mesure, et des différences entre les scores moyens des groupes témoin et expérimental dans la post-mesure, en faveur du groupe expérimental, sur les deux échelles.

Mots clés: Personnes handicapées mentales apprenables, compétences de vie, rendement scolaire, programme comportemental.