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

دكتور/ عبدالصبور منصور محمد

كلية التربية ببورسعيد – جامعة قناة السويس

مقدمة:

يتعلم الإنسان العادي وغير العادي العديد من أنماط السلوك السوي وغير السوي من خلال ملاحظة سلوكيات الأفراد الآخرين وتقليده لها ، ويتوقف تعلم هذه السلوكيات بناء على الإجراءات المستخدمة في عملية التعلم وعلى التوابع التي تلي تلك السلوكيات.

ووفقا لنظرية التعلم بالملاحظة فإن التعلم يحدث كتغير في الأداء نتيجة لملاحظة سلوك الأفراد الآخرين وتقليدهم، ولذا ظهرت مصطلحات تعبر عن هذا النوع من التعلم مثل التعلم بالملاحظة Observational Learning، والتعلم بالنمذجة Modeling Learning والتعلم بالتقليد Imitation Learning.

ويرجع باندورا وولترز (Bandura &Walters, 1963) الفضل في تعلم المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية إلي الملاحظة، حيث يتعلم الفرد من خلال ملاحظته لسلوكيات الآخرين الكثير من المعايير الاجتماعية والمهارات الأكاديمية.

ويري باندورا (Bandura, 1977)أن معظم السلوك البشري يتم تعلمه من خلال ملاحظة الفرد النماذج السلوكية وتقليدها، فعن طريق ملاحظة الفرد المتعلم لسلوك الآخرين تتكون لديه فكرة عن كيفية أداء السلوك، وفي فرص لاحقة فأن هذه المعلومات التي تم مشاهدتها من خلال الملاحظة والمختزنة في الدماغ تعمل كدليل للتصرف.

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

يتأثر بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلوك.(عبدالمجيد نشواتي، ١٩٩٧: ٣٥٥)

وتعتمد الخطوة الأولي في مجال التعلم بالملاحظة على المواجهة Exposure وهي الملاحظة الفعلية لدلائل القدوة أو النموذج، أما الخطوة الثانية فهي اكتساب Acquisition المتعلم لدلالة القدوة والمحاكاة وأدائها، إضافة إلي المواجهة أو الملاحظة الفعلية، والاكتساب يتطلب توجيه الانتباه إلي الدلالات ومحددات القدوة والمحاكاة وكذلك تخزينها في الذاكرة، كما تؤثر اللواحق (نواتج السلوك وتوابعه) التي يتلقاها النموذج لأفعاله وسلوكه في أشكال السلوك الملاحظ،حيث تتيح للملاحظ أن يستنتج محصلات سلوكه ونواتج أفعاله وتصرفاته، انطلاقا من أن المكافأة تؤدي إلى تقليد مباشر أو غير مباشر(حمد قاسم، ٢٠٠٠: ٥٠٥).

والملاحظة أسلوب فعال لتشكيل العديد من الأنماط السلوكية، حيث تساعد في تعليم الأطفال مهارات العناية بالذات كتنظيف الأسنان وارتداء الملابس والمهارات الشخصية والمهنية...الخ، كما تصبح الملاحظة أكثر فعالية عند استخدامها إجراءات التعزيز والتغذية الراجعة ولعب الأدوار (جمال الخطيب، ١٩٩٤: ١٧٣)، وتشير بعض الدلائل إلى تمتّع أسلوب التعلم بالملاحظة ــ كتقنية تعليمية تعلُّمية ــ بفعالية أكثر من بعض نماذج التعلم الأخرى، وبخاصة في مجال تعليم المهارات الاجتماعية أو المهارات الحركية المركبة (عبدالمجيد نشواتي، ١٩٩٧: ٣٥٩)، كما تزداد فعالية هذا الأسلوب كلما كان الهدف واضحا وكلما كانت المهارات السلوكية المتعلمة في حدود قدرات واستعدادات الأطفال/ المتعلمين، ويساعد ذلك أيضا في سرعة عملية التعلم. (Williamson & Markman , 2006)

وتشير نتائج البحوث إلي فعالية الملاحظة في تعليم المهارات السلوكية الجديدة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كالمتخلفين عقليا والتوحديين (Bandura, 1977; Palincsar & Brown, 1984; Meyer & Kohl, 1985) ، والملاحظة وسيلة هامة وبخاصة في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا مهارات السلوك التكيفي (Gladstone &Spencer, 1977)، نظرا لأنهم يعتمدون على التلميحات الخارجية في التعلم، حيث يسهّل التوجيه من الخارج للبيئة المباشرة عملية اكتسابهم

الاستجابات المنمذجة (محمد الشناوي،١٩٩٧؛صالح هـارون،٢٠٠٠؛ Spencer&Balboni,2003; Graves et al. 2005) ، لكن تلك النتائج لم تكن متسقة مع نتائج التحليل البعـدي الـذي قـام بـه روبرتسون وبيدرمان (Robertson &Biederman,1989) لعدد من الدراسات النظرية والتجريبية التي اهتمت بتقييم فعالية الملاحظة كإستراتيجية تعليمية،حيث أشارت النتائج إلي محدوديتها في إكساب المهارات السلوكية، وأن هذا النقص أو القصور قد يرجع إلي قصور في الإجراءات التجريبية أو فـي أسلوب قياس فعالية الملاحظة وبخاصة في المواقف الحياتية المعقدة.

كما أشارت نتائج التحليل البعدي لبعض الدراسات إلى وجود نـوعين مـن الملاحظـة: أحـدهما الملاحظة التفاعلية Interactive observation التي يقوم فيها النموذج/ المعلم بتأدية السلوكيات أمام المتعلم مع تقديم الحاثات كالحث اللفظي أو المساعدة اليدوية، وتقديم التعزيز كالمنح والمكافآت، ويمكن أن نطلق على هذا النوع الملاحظة الحية Live observation، وهي من أكثـر أنـواع الملاحظـة استخداما وذو فعالية أفضل إذا ما تم ضبط كل من التصميم التجريبي وعملية القيـاس للتغلـب علـى الصعوبات المنهجية والتجريبية.

أما النوع الأخر فهو الملاحظة السلبية Passive observation والتي يمكـن أن نطلـق عليهـا الملاحظة المصورة Filmed observation أو الرمزية، ويعتمد على قيام المتعلم/التلميذ بملاحظـة سلوك النموذج/ المعلم دون أن يتم تقديم أي تعزيزات أو حاثات لفظية أو يدوية له،كما يحدث في حال التعلم من أشرطة فيديو أو فيلم سينمائي أو اسطوانات الكمبيوتر (CD).

وبالإضافة إلى ذلك فإن نتائج التحليل البعدي أشارت إلي تعارض آراء بعض الباحثين حول فعالية هذين النوعين من الملاحظة، وحسما لهذا الخلاف قام بيدرمان وزملاؤه (Biederman et al.1991) بتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة التفاعلية Interactive observation والملاحظـة الـسلبية Passive observation في إكساب الأطفال المتخلفين عقليا المهارات السلوكية ،وكـان افتـراض الباحثين أن الملاحظة التفاعلية أفضل من الملاحظة السلبية. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي لكلا النوعين من الملاحظة على الأطفال المتخلفين عقليا، أشارت النتائج إلي أن اسـتخدام الملاحظـة السلبية كان أفضل من استخدام الملاحظة التفاعلية بدرجة دالة إحصائيا، وقد فـسر البـاحثون هـذه

الأفضلية بان تقديم الحاثات اللفظية والبدنية أو المكافآت في حال الملاحظة الحية قد يؤدي إلي تشتت انتباه الأطفال عن المثيرات المنتمية لموضوع التعلم، وقد تكون عبئا على المتعلم Overload the information-processing وقد تسبب نوعا من الغموض في عملية التعلم Otherwise obscure learning وبخاصة لدي الأطفال المتخلفين عقليا وذوي المهارات اللغوية المحدودة. ومما يؤيد وجهة نظرهم أنه حين تم إيقاف إجراءات الحث تحسن مستوي أداء الأطفال المتخلفين عقليا، وانه لا يوجد فرق دال بين أداء المجموعتين. وفي هذا الشأن يري رايلي ومودفورد (Riley,1995;Mudford,1995) أن التعزيز أو الحث قد يؤدى إلي تحسن أداء المتعلم، وإذا توقفنا عن تقديمه فإن هذا الأداء قد يتدنى (ينحدر) دون خط الأساس، وقد يحدث انطفاء للسلوك المتعلم حديثا.

وبالرغم من أن عملية التعلم بالملاحظة تبدأ عادة بأن يقوم المعلم/النموذج في خطوات متسلسلة بعرض السلوك المستهدف الذي يحتاج التلميذ /الملاحظ إلي اكتسابه إلا أن تأثيرها قد يختلف باختلاف أسلوب الملاحظة المستخدم (الملاحظة الحية أو الملاحظة المصورة)، إذ يفضل بعض الباحثين أسلوب الملاحظة التفاعلية/ الحية لأنها تتيح للمتعلم فرصة الحصول من المدرّب على التوجيهات اللفظية والمساعدات اليدوية والتغذية الراجعة والتدعيم، مما يساعد على الإسراع بعملية التعلم وتزايد فعاليته (O`Reilly & Glynin, 1995; Smith et al., 1999; Soresi & Wall & Gast,1999; Nota, 2000; Thomas & Smitth, 2003) بينما يفضل فريق آخر الملاحظة السلبية /المصورة لأنها تساعد المتعلم على التركيز والانتباه لموضوع التعلم (السلوك الملاحظ)، حيث يرون أن تقديم التوجيهات اللفظية أو المساعدات اليدوية – في حال الملاحظة الحية- قد يؤدي إلي تشتت انتباه المتعلم، وقد تسبب نوعا من الغموض في عملية التعلم. (Biederman et al., 1991, 1998; Reamer et al., 1998 ;Branham et al., 1999; Mechling et al., 2002; Simpson et al., 2004; Graves et al.,2005 ; Mechling et al., 2005).

وانطلاقا من تعارض وجهات النظر السابقة حول فعالية كل من الملاحظة الحية والملاحظة المصورة في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا ، كان اهتمام الباحث الحالي بدراسة فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة بشكل عام في إكساب الأطفال المتخلفين عقليا بعض مهارات السلوك التكيفي وتحسينها

لديهم، بما يساعدهم على الاندماج في المجتمع، كما يهتم بتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة الحية والملاحظة المصورة وتأثيرها على أداء الأطفال المتخلفين عقليا في البيئة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

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

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

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلي الوقوف على:

- مدى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (تخلف عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي .
- مدى فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة الحية (التفاعلية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (تخلف عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي .
- فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة المصورة(السلبية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (تخلف عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي .
- تقييم فعالية كل من الملاحظة الحية (التفاعلية) و الملاحظة المصورة (السلبية) في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا (تخلف عقلي بسيط) على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي.

أهمية الدراسة:

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

وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما سوف تسفر عنه من نتائج يأمل الباحث في ضوئها استخلاص بعض التوصيات التربوية التي يمكن الأخذ بها للارتقاء بصفة عامة بالبرامج التدريبية المقدمة للأطفال المتخلفين عقليا ، كما تتضح أهميتها من خلال توجيه أنظار المعلمين إلى أفضل أساليب التعليم والتدريب التي يمكنهم استخدامها في مساعدة الأطفال المتخلفين عقليا على اكتساب وتحسين مستوي بعض مهارات السلوك التكيفي اللازمة لهم.

مصطلحات الدراسة:

الأطفال المتخلفون عقليا: يُقصَد بهم في هذه الدراسة الأطفال المتخلفون عقليا بدرجة بسيطة المنتظمون في فصول التربية الفكرية بمدارس التعليم العام التي تطبق برامج الدمج، ممن يتراوح معامل ذكائهم بين (٥٠-٧٠)، كماتتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٢-١٥) سنة.

السلوك التكيفي: تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي السلوك التكيفي بانه مدي قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية والاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه بنجاح بالمقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها، وبخاصة المتطلبات المتعلقة بتحمل مسئوليات الاستقلال الشخصي والاجتماعي(Grossman,1977).

ويشير السلوك التكيفي إلي الدرجة التي يبين بها الفرد ويظهر سلوكا مناسبا لعمره.ويدخل في محكات السلوك التكيفي الأداء الوظيفي المستقل والعناية بالذات والمهارات الاجتماعية داخل المجتمع المحلي.(جابر عبدالحميد،٢٠٠١: ١٣١).

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

أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة): يُقصَد به في هذه الدراسة ذلك الأسلوب الذي يعتمد على قيام النموذج (المعلم أو المدرب أو أحد الأقران) بعرض جزء من السلوك أو كل السلوك المستهدَف في وجود الطفل/المتعلم ، ثم يطلب من الطفل أن يقلد أو يعيد هذا السلوك ، ويصلح هذا الأسلوب للتعلم الفردي أو الجماعي.

وتنقسم الملاحظة في هذه الدراسة إلي نوعين هما:

- **الملاحظة الحية: Live observation** أو الملاحظة التفاعلية Interactive observation وفيها يقوم النموذج/المعلم بتأدية السلوكيات المستهدفة في وجود الطفل/ الشخص الذي يراد تعليمه تلك السلوكيات مع تقديم التوجيهات اللفظية والبدنية والتعزيز المناسب.
- **الملاحظة المصورة: Filmed observation** أو الملاحظة الرمزية Symbolic observation أو الملاحظة السلبية Passive observation وفيها يشاهد الملاحظ/المتعلم السلوكيات المنمذجة في شكل أفلام فيديو أو فيلم سينمائي أو برامج مسجلة على أقراص مضغوطة(CD) من دون أن يحصل على أية توجيهات لفظية أو مساعدات يدوية أو تعزيز.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نظرا لأن الأطفال المتخلفين عقليا يتسمون بقصور قدرتهم العقلية وما يرتبط به من قصور واضح في مهارات السلوك التكيفي واللذين يظهران متلازمين معا منذ بداية المرحلة النمائية ،فإنه من الضروري في ظل الاتجاه نحو تطبيق برامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول المدارس العادية البحث عن أفضل أساليب التعليم والتدريب لإكسابهم المهارات التكيفية أو تحسين مستوي المهارات التي يملكونها بما يمكنهم من التفاعل مع الآخرين والاندماج في المجتمع.

من جانب آخر فإن نتائج بعض الدراسات أشارت إلي فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في تعليم وإكساب المتخلفين عقليا مهارات السلوك التكيفي ومن أهم مهارات السلوك التكيفي الضرورية واللازمة للمتخلفين عقليا لتحقيق استقلالهم المعيشي واندماجهم في المجتمع، والتي يمكن إكسابها لهم من خلال إجراءات التعلم بالملاحظة: مهارات النظافة ،والأكل والشرب، وارتداء الملابس، والتواصل، واستخدام التليفون،والبيع والشراء، والتنقل والحركة، والمهارات المجتمعية كمهارات التعامل في البنك، ومكتب البريد، والمهارات المهنية كمهارة إعداد الطعام، والعمل في المطاعم، وفي محال البقالة، والمخازن المختلفة. (Smith et al., 1999; Wall Gast,1999; Critus & Dunn; 2004; Graves et al., 2005; Mechling et al., 2005).

وتشير نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلي فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة في إكساب الأطفال المتخلفين عقليا تلك المهارات، خاصة وأنهم يتعلمون الكثير من السلوكيات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية من خلال ملاحظتهم لسلوكيات الآخرين وتقليدها (Horsler & Oliver, 2006; Williams & Maqrkman, 2006).

ويذكر(Holland & Kobasigawa,1982 ؛ جمال الخطيب، ١٩٩٤؛ صالح هارون، ٢٠٠٠؛ عبدالصبورمنصور، ٢٠٠٥) أن التعلم الملاحظة (النمذجة) يعتمد على أربع عمليات أساسية هي:

- **الانتباه:** حيث أن وجود المتعلم ذاته لا يكفي لحدوث التعلم، بل لابد له من أن ينتبه للمثيرات القادمة من النموذج، كما أن ضعف انتباه المتعلم أو تشتته قد يؤدي إلي تعلم جزئي أو حدوث تعلم غير سليم أو قد لا يحدث تعلم على الإطلاق.

- **الاحتفاظ:** أي مدي قدرة احتفاظ المتعلم بالمواد التي تعلمها عن طريق الملاحظة، وذلك بتدوينها رمزيا والاحتفاظ بها على الأقل لفترة زمنية كافية لحدوث الاستجابة الملاحظة.
- **القدرة على إعادة الإنتاج الحركي:** أي لابد أن يكون المتعلم قادرا على أداء المهارات الحركية المتضمنة في المهارة التي سيتم تدريبه عليها.
- **الدافعية:** انطلاقا من شروط التعلم فإنه لا تعلم بدون دافع، لذا يجب أن تكون لدى المتعلم الدافعية الكافية لتعلُّم الموضوع المستهدف والتي تتأثر بمدى أهمية هذا الموضوع له، وإلاّ فإنه يجب على المعلم أن يثير لديه الدافعية لتعلُّمه.

يتضح مما سبق أن التعلم بالملاحظة يتم من خلال أسلوبين هما: الملاحظة الحية(التفاعلية)، والملاحظة المصورة(السلبية)، وبالرغم من أن لكل منهما تأثيره الفعال في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا إلا أن درجة فعالية أحدهما قد تختلف عن الآخر.

وسيتم فيما يلي عرض بعض الدراسات التي تناولت هذين الأسلوبين، ثم نعرض بعد ذلك بعض الدراسات التي اهتمت بتقييم الفعالية النسبية لكل منهما.ويمكن عرض الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور على الوجه الأتي:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية:

من الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية دراسة أورالي وجلاينين (O'Reilly & Glynin,1995)، والتي استُخدِمت فيها عينة مكونة من طالبين في سن (١٦) سنة وبمعامل ذكاء (٦٢،٥٧)، كما كانا يعانيان من قصور في (مهارات التواصل، والتفاعل مع الأقران ، وأداء الواجبات المدرسية). وقد تم إعداد برنامج تدريبي تم تطبيقه عليهما عن طريق الملاحظة الحية (النموذج المعلم أو أحد الأطفال المتميزين في المهارة). وقد استمر التدريب لمدة (٦) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع مدة كل منهما(٣٠) دقيقة، وتم إجراء التدريب في فصل دراسي به (١٥) طالبا أثناء الحصص الدراسية (أي في المواقع الطبيعية لحدوث السلوك). وبمقارنة أداء الطالبين في القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ارتفاع مستوي التواصل والتفاعل مع الأقران والمعلم وأداء الواجبات المدرسية بدرجة دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، مما يشير إلي فعالية الملاحظة في تعليم المتخلفين عقليا.

وفي نفس الاتجاه اهتمت دراسة **سوريسي ونوتا** (Soresi &Nota,2000) بفحص فعالية الملاحظة في إكساب المراهقين المتخلفين عقليا المهارات الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠) متخلفا عقليا يعانون من متلازمة داون، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وكان تدريبهم يتم من خلال عرض النماذج السلوكية (بواسطة المعلم أو احد الأقران) لمهارات التفاعل الاجتماعي مع الأقران، والمعلمين، والآباء باعتبارها من المهارات الضرورية لتحقيق التواصل والتفاعل مع المحيطين بهم في الوسط البيئي ، وقد قُدِّم إليهم التوجيه اللفظي والبدني والتعزيز أثناء عملية التدريب. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ارتفاع مهاراتهم في التواصل والتفاعل مع المحيطين بهم بدرجة دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، مما يشير إلي فعالية الملاحظة في إكساب هذه الفئة مهارات التفاعل الاجتماعي.

ونظرا لأهمية اللغة في التواصل والتفاعل مع الآخرين فقد اهتم **توماس وسميث** (Thomas & Smith,2003) بفحص فعالية أسلوب الملاحظة الحية في إكساب المهارات اللغوية من خلال استخدامه في تدريب عينة قوامها (٥٠) طفلا يعانون من قصور في المهارات اللغوية، وقد تم تدريبهم من خلال قيام النموذج/ المعلم بأداء المهارات اللغوية المطلوبة نطقا أمام الأطفال، وأحيانا كان النموذج/المعلم يشترك مع أحد الأطفال في أداء تلك المهارات ،كما كان يقدم التوجيه اللفظي أثناء التدريب عليها. وقد أشارت النتائج إلي فعالية أسلوب التعلم بالملاحظة الحية في إكساب أفراد العينة المهارات اللغوية المستهدفة بدرجة دالة وواضحة.

أما الجانب الآخر من الدراسات فقد اهتم بإكساب الكبار من المتخلفين عقليا المهارات المهنية باعتبارها من المهارات الضرورية اللازمة لتحقيق تكيفهم واندماجهم في المجتمع المحلي.

ومنها دراسة **وول وجاست** (Wall &Gast, 1999) التي هدفت إلي فحص فعالية التعلم بالملاحظة الحية في إكساب المتخلفين عقليا المهارات المهنية. وقد أجريت على عينة مكونة من (١٢) طالبا من ذوي التخلف العقلي المتوسط بمعامل ذكاء تراوح ما بين (٣٦-٥٣)،كما تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(١٤-٢٠) سنة. وتم اختيار المهارات المهنية الملائمة لقدرات واستعدادات عينة الدراسة والتي يمكنهم أداؤها(كالعمل في المطاعم والمحال التجارية)، كما تم تقسيم كل مهارة إلي عدّة

مهارات فرعية متسلسلة، بالإضافة إلى إعداد وتطبيق برنامج تدريبي في مواقع ممارسة المهن الفعلية. وقد تم التدريب من خلال ملاحظة المعلم /المدرب/ وأحد أفراد العينة المتميزين في المهارة. واستمر التدريب لمدة ثماني جلسات، وقد أشارت النتائج إلي ارتفاع دال إحصائيا في مستوي أداء المتدربين في المهارات التي شاهدوها من خلال النماذج السلوكية مقارنة بمستوي أدائهم قبل بداية البرنامج. كما أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بجذب انتباه المتعلمين لموضوع التعلم والاستماع إلي التعليمات.

كذلك فإن **سميث وآخرين** (Smith et al.,1999) قد أجروا دراسة هدفت إلي إكساب الطلاب المتخلفين عقليا مهارات النظافة Cleaning skills كتطويق الأثاث والنوافذ والطاولات وتنظيف الأرضيات وغسل الأطباق، وتم تقسيم كل مهارة إلي مهارات فرعية متسلسلة. وتكونت عينة الدراسة من (٤) طلاب بالمرحلة الثانوية كان منهم طالب وطالبة من فئة التخلف العقلي المتوسط وطالب وطالبة من فئة التخلف العقلي الشديد، وقد تراوحت معاملات ذكائهم بين(٣٠- ٤٥)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٦,٥- ١٨,٥)،وتم التدريب الذي استغرق ١٣ جلسة في حجرة داخل المدرسة كمطبخ بواسطة النموذج/المعلم / أحد الأقران. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ارتفاع مستوي أداء الطلاب في هذه المهارات بدرجة دالة بعد البرنامج لصالح القياس البعدي مما يشير إلي فعالية التعلم بالملاحظة في إكساب مهارات النظافة للمتخلفين عقليا.

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

من الدراسات التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة المصورة دراسة ريمر وآخرين (Reamer et al., 1998) التي هدفت إلى فحص فعالية الملاحظة المصورة في إكساب المتخلفين عقليا بعض المهارات الاستقلالية (التي تضمنت مهارات ارتداء الملابس، ومهارات الأكل والشرب، ومهارة تنظيف الأسنان)، كما هدفت إلى تحسين مستوي التفاعلات التي تتم بين الأطفال ذوي الصعوبات النمائية وآبائهم. وقد أُجريت على عينة مكونة من (٤) أطفال من ذوي الصعوبات النمائية المدمجين في المدرسة الابتدائية، وتم تقسيم كل مهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة، وقد تم التدريب بواسطة

النموذج/المعلم/أحد الآباء. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ارتفاع مستوي أدائهم بدرجة دالة إحصائيا، مما يدل على فعالية أسلوب الملاحظة في إكساب مهارات السلوك التكيفي.

أما دراسة **سمبسون وآخرين** (Simpson et al., 2004) فقد أجريت لفحص فعالية النمذجة المصورة في إكساب الأطفال التوحديين المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من(٤) أطفال توحديين (ولدان وبنتان) تراوحت أعمارهم بين (٥- ٦) سنوات، كما كانوا يعانون من قصور شديد في الكلام واللغة. وتم إعداد برنامج تدريبي شمل عرضا للمهارات المنمذجة (مهارات التواصل اللفظي، اللغة التعبيرية واللغة الاستقبالية) المسجلة على أشرطة فيديو، وقد عُرضت النماذج السلوكية بواسطة طفلين من الصف الأول الابتدائي (النموذج من الأقران) حيث كان التدريب يتم من خلال عرض حديث وتفاعلات هذين الطفلين (النموذج) ، واستمر التدريب لمدة (١٢) جلسة بواقع نصف ساعة لكل منها. وقد أشارت نتائج مقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي إلي فعالية الملاحظة من خلال أشرطة الفيديو في إكساب مهارات التواصل اللفظي للأطفال التوحديين.

كذلك فقد تركز اهتمام بعض الدراسات حول إكساب المهارات المجتمعية، ومنها دراسة **برنهام وآخرين** (Branham et al., 1999) التي هدفت إلي تعليم المهارات المجتمعية للطلاب متوسطي الإعاقة من خلال عرض أشرطة الفيديو للمهارات المنمذجة، وقد تكونت عينة هذه الدراسة من ثلاثة طلاب بالمرحلة الثانوية من فئة المتخلفين عقليا بدرجة متوسطة، وتراحت معاملات ذكائهم بين (٣٨- ٤٨) كما تراوح متوسط أعمارهم الزمنية بين (١٤-٢٠) سنة، وتم إعداد وتطبيق برنامج تدريبي لإكسابهم بعض المهارات المجتمعية الآتية: مهارة التعامل مع البنك لصرف الشيكات، مهارة التعامل مع مكتب البريد، مهارة عبور الشارع، كما تم تحليل كل منها إلي مهارات فرعية متسلسلة. وقد استغرق التدريب (١٢) جلسة، وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ارتفاع دال إحصائيا في مستوي أداء أفراد العينة في المهارات التي تم تدريبهم عليها، مما يشير إلي فعالية التعلم بالملاحظة المصورة، كما أوصى الباحثون باستخدام الملاحظة المصورة المسجلة على أشرطة الفيديو في تعليم المتخلفين عقليا لما لها من اثر فعال في جذب اهتمامهم وانتباههم إلى الموضوعات التي يتم تدريبهم عليها وتعليمها لهم.

كما أجرى **ماكلنج وآخرون** (Mechling et al., 2005) دراسة هدفت إلي إكساب عينة من ذوي التخلف العقلي المتوسط والشديد بعض المهارات المجتمعية (كمهارات البيع والشراء، والتعامل في البنك والتنقل والحركة، وإعداد الطعام ومهارات أنشطة وقت الفراغ) التي لها أهمية بالنسبة للطلاب المراهقين المتخلفين عقليا، حيث تمكنهم من الاعتماد علي أنفسهم في قضاء حاجاتهم اليومية والاندماج في الحياة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من(٣) طلاب (ولدان وبنت) في سن تراوح بين (١٧-٢٠) سنة، وتم إعداد برنامج تدريبي مسجل على أشرطة فيديو لإكساب هؤلاء الأفراد السلوكيات المنمذجة بعد أن تم تحليلها إلي مهارات فرعية متسلسلة، مع الاهتمام بممارستها في مواقعها الطبيعية (مثلا مطاعم ماكدونالد وهاردز)، واستمر التدريب لمدة (٢٤) جلسة بواقع نصف ساعة لكل منها، وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي، مما يشير إلي فعالية الملاحظة المصورة من خلال أشرطة الفيديو في إكساب المتخلفين عقليا بعض مهارات السلوك التكيفي.

أما دراسة **ماكلنج وآخرين** (Mechling et al.,2002) هدفت إلي إكساب بعض المهارات المهنية للمتخلفين عقليا، واستخدموا لذلك عينة مكونة من (٤) متخلفين عقليا (ولد وثلاث بنات) من فئة التخلف العقلي المتوسط، تراوحت معاملات ذكائهم بين (٤٣-٥٣)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين(٩-١٧) سنة. وقد روعي في اختيار أفراد العينة أن تكون لديهم القدرة على أداء المهارات الحركية اللازمة للمهن التي سيدربون عليها. كما تم إعداد برنامج تدريبي لبعض المهارات المهنية والتي شملت مهارات العمل في محال البقالة (التموينات)، والعمل في المطاعم وفي المخازن المختلفة. وتم كذلك تقسيم كل مهارة إلي مهارات فرعية متسلسلة ومتدرجة. وتم التدريب في المواقع الفعلية لهذه المهن لمدة أربعة أسابيع بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع. وبعد الانتهاء من التدريب أشارت النتائج إلي ارتفاع مستوي أداء أفراد العينة في مهارات المهن التي تم تدريبهم عليها بدرجة دالة إحصائيا مما يدل على فعالية استخدام الملاحظة المصورة في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا.

وللتحقق من فعالية الملاحظة المصورة في تعليم مهارات الطهي (الطبخ) للطلاب المتخلفين عقليا بالمرحلة الثانوية أجرى **جرافز وآخرون** (Graves et al., 2005)، دراسة على عينة مكونة من (٣)

طلاب من ذوي التخلف العقلي المتوسط (طالب واحد وطالبتان) ممن يعانون من قصور في مهارات الطهي وإعداد الطعام. وقد تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٦-٢٠سنة) كما تراوح معامل نكائهم بين (٤٥-٥١)، وتم إعداد وتطبيق برنامج للتدريب على مهارة الطهي التي تم تقسيمها إلي ٢٠مهارة فرعية ووضعها في تسلسل هرمي متدرج، وتم التدريب على مدي خمس جلسات ، وبعد الانتهاء من التدريب أشارت النتائج إلي ارتفاع مستوي أداء أفراد العينة في مهارة إعداد الطعام بدرجة دالة وواضحة مما يشير إلي فعالية التعلم بالملاحظة المصورة، وأوصت الدراسة بأهمية اختيار المهارات المناسبة لقدرات واستعدادات المتعلمين بحيث تكون لديهم القدرة على أدائها حركيا، وبان تكون ضمن اهتماماتهم وان تمارس في بيئتها الطبيعية .

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

من الدراسات في هذا المحور دراسة بيدرمان وزملاؤه (Biederman, et al., 1991) والتي كان هدفها تقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة التفاعلية Interactive observation والملاحظة السلبية Passive observation في إكساب الأطفال المتخلفين عقليا بعض المهارات السلوكية (مثل مهارات الأكل والشرب، وارتداء الملابس، وارتداء الحذاء، وتمشيط الشعر)، واستخدما لذلك عينة مكونة من (٨ أولاد و٤ بنات) من الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون، وقد تراوحت أعمارهم بين (٦-١٢) سنة. وقد افترض الباحثون أن تكون الملاحظة التفاعلية أفضل من الملاحظة السلبية في التدريب على تلك المهارات. ولإعداد البرنامج التدريبي طلب من الآباء والمعلمين أن يحددوا من٤ إلى ٦ مهارات سلوكية مناسبة للأطفال المتخلفين عقليا بحيث تكون ذات أهمية وظيفية لهم، وبعد جمع تلك الآراء تم اختيار مهمتين متساويتين من حيث الصعوبة لكل طفل، حيث وضعتا في خطوات متسلسلة، تم توزيعها بشكل عشوائي بحيث يتم التدريب على واحدة بالنمذجة التفاعلية والأخرى بالنمذجة السلبية، كما تم إعداد البرنامج بحيث يُدرَّب نصف الأطفال بالملاحظة التفاعلية والنصف الأخر بالملاحظة السلبية، وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي أشارت النتائج إلي أن استخدام الملاحظة السلبية كان أفضل من استخدام الملاحظة التفاعلية بدرجة دالة إحصائيا. وقد فسر الباحثون ذلك بان تقديم المكافآت

والمنح أو الحاثات اللفظية والبدنية قد يؤدي إلي تشتت انتباه الأطفال عن المثيرات المنتمية إلى موضوع التعلم،وقد تكون عبئا على المتعلم .

ونظرا لغرابة هذه النتائج وما وجه إليها من انتقادات قام بيدرمان وزملاؤه (Biederman, et al.,1994) بإجراء دراسة ثانية لتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة التفاعلية والسلبية في تدريب الأطفال المتأخرين نمائيا، وللتحقق كذلك من تأثير التعزيز على أداء الأطفال. وقد استُخدِم لذلك عينة قوامها (١٢) طفلا من ذوي التخلف العقلي البسيط تراوحت أعمارهم بين (٤- ١٠) سنوات، وتم تدريبهم على مهارتي الأكل وارتداء الملابس. وقد تم تدريب نصف الأطفال بالملاحظة التفاعلية التي يتم فيها تقديم الحث اللفظي والمساعدة اليدوية (الأخذ بيد الطفل من بداية المهمة حتى نهايتها) ، أما النصف الآخر فقد دُرِّب باستخدام الملاحظة السلبية حيث يشاهد الأطفال فيها أداء النموذج/ المعلم دون تقديم أيَّة مساعدة لفظية أو يدوية، وحيث يقدم النموذجُ المهمةَ في شكل سؤال ثم يقوم بأدائها (الإجابة عنه) بشكل صحيح. وقد أشارت النتائج إلي تأكيد فعالية الملاحظة السلبية بدرجة دالة إحصائيا مقارنة بالملاحظة التفاعلية. كما أشارت إلى ضآلة تأثير التعزيز أثناء عملية التدريب.

وقد انتقد بريفلي و وارد (Briefly & Ward,1995) النتائج التي توصلت إليها دراسة بيدرمان وزملائه(Biederman, et al.,1994) حيث ذكرا أنهم لم يستخدموا إجراءات التعزيز الايجابي كمتغير مستقل بشكل سليم، وقد رد بيدرمان ودافي (Biederman & Davey,1995) على هذا الانتقاد بإن إجراءات التعزيز التي استخدمت كانت تتم بشكل تقليدي في التدريب، حيث كان التعزيز يُقَدَّم حين يري المعلم ظهور بعض الاستجابات التي تستحق التعزيز، كما كان استخدامه يتم في مستوي تدريبي بسيط للمهارات الاجتماعية المنمذجة في فصول التربية الخاصة.

واستكمالا لما سبق وردا على تلك الانتقادات السابقة قام بيدرمان وآخرون (Biederman et al.,1998) مع مجموعة أخري من الباحثين وفي موقع آخر بدراسة هي تكرار للدراسة التي قاموا بها مسبقًا (Biederman, et al.,1994) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية الملاحظة التفاعلية والملاحظة السلبية في تعليم الأطفال المتخلفين عقليا، مع استخدام محكات أكثر وضوحا ودقة من حيث التصميم التجريبي في تقديم الحث والتعزيز، وقد استخدمت لذلك عينة مكونة من (٦) أطفال متخلفين

عقليا بدرجة بسيطة في سن تراوح بين (٥-١٣)، حيث تم تقسيمهم إلي مجموعتين متساويتين: مجموعة يتم تعليمها وتدريبها من خلال الملاحظة السلبية Passive observation ومجموعة ثانية يتم تدريبها باستخدام الملاحظة التفاعلية Interactive observation. ومن بين مهارات السلوك التكيفي التي تم التدريب عليها مهارات الأكل، ومهارات ارتداء الملابس، ومهارات غسيل اليدين والوجه. وقد تم تقسيم كل مهارة إلي مهارات فرعية متسلسلة، وكان التدريب يتم بواقع جلسة واحدة في اليوم ولمدة عشرة أيام. وبمقارنة القياس القبلي بالقياس البعدي أشارت النتائج إلي ما يؤكد نتائج دراساتهم السابقة (١٩٩١ ، ١٩٩٤) حيث وجدت فروق دالة إحصائيا في المهارات التي تم التدريب عليها لصالح المجموعة التي تعلمت بالملاحظة السلبية ،أي أن الملاحظة السلبية(المصورة) كانت أكثر فعالية في تعليم وتدريب الأطفال المتخلفين عقليا من الملاحظة التفاعلية(الحية). وقد أتت هذه النتيجة مخالفة لما افترضه هؤلاء الباحثين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من نتائج الدراسات والبحوث التي تم استعراضها هنا، والتي اهتمت بدراسة فعالية التعلم بالملاحظة في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا ما يلي :

- أن تلك الدراسات السابقة سواء منها التي اهتمت بفحص فعالية الملاحظة الحية أو بفحص فعالية الملاحظة المصورة قد اعتمدت على التصميم التجريبي القائم على المجموعة التجريبية الواحدة، كما اقتصر تقدير الفعالية على مقارنة نتائج القياس القبلي بنتائج القياس البعدي. وبالتالي فإن التحسن الحادث قد يكون نتيجة للنمو الطبيعي خلال فترة تطبيق البرنامج. وتلافيا لهذا الاحتمال فان الدراسة الحالية سوف تستخدم أسلوب التعلم بالملاحظة (الحية والمصورة) لدى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، في بيئة عربية هي المملكة العربية السعودية.
- أن استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة(النمذجة) يساعد في إكساب المهارات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا (O`Reilly & Glynin,1995; Biederman et al., 1998; Reamer et al. ,1998; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Branham et al., 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003; Simpson et al., 2004; Mechling et al. 2002, 2005).

- أشارت نتائج بعض الدراسات إلي فعالية الملاحظة الحية في إكساب مهارات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا (O`Reilly & Glynin , 1995; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Soresi & Nota, 2000; Thomas & Smith, 2003).

- كذلك أشارت نتائج بعضها الآخر إلي فعالية الملاحظة المصورة في إكساب المهارات السلوكية للأطفال المتخلفين عقليا (Reamer et al. 1998; Branham et al., 1999; Mechling et al. 2002, 2005 ;Graves et al. ,2005).

- وبالنسبة لتقييم الفعالية النسبية لكل من الملاحظة الحية والمصورة أشارت نتائج بعض الدراسات إلي أن التعلم بالملاحظة المصورة Filmed observation ذو فعالية أفضل من الملاحظة الحية Live observation في إكساب المتخلفين عقليا المهارات السلوكية، حيث يكون انتباه المتعلمين موجها نحو موضوع التعلم بدرجة اكبر منه في حال استخدام الملاحظة الحية والتي تكثر فيها التوجيهات والمساعدات اليدوية والتعزيز مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه المتخلفين عقليا أو إلى نوع من الغموض في التعلم .(Biederman et al., 1991,1994, 1998)

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

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

- اختيار وتحديد المهارات السلوكية المناسبة لقدرات واستعدادات المتعلمين والتي يستطيعون أداء مهاراتها الحركية .(Reamer et al., 1998; Mechling et al., 2002;Graves et al., 2005)

- اختيار وتحديد المهارات السلوكية الملائمة التي تعتبر ضمن متطلبات المرحلة العمرية التي يمر بها المتعلمون، والتي تساعدهم على تحقيق أعلي درجة ممكنة من التكيف والاندماج في المجتمع. Branham et al. 1999; Smith et al. 1999; Wall & Gast, 1999; Mechling et al.,2005).

- عند اختيار المهارات التي سيتم التدريب عليها ينبغي ألا يتم بغرض إكساب المهارة فقط ولكن بالإضافة إلى ذلك بغرض تحسين مستوي المهارة بما يمكنهم من القدرة على التكيف والاندماج بفعالية في المجتمع. (Crites &Dunn, 2004)

فروض الدراسة:

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

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

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة التعلم بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة الحية.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة المصورة.

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

إجراءات الدراسة:

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

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٨) طفلا من الأطفال المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة، والمقيدين بفصول التربية الفكرية بمدرسة الفجر الابتدائية التي تطبق برامج الدمج بمدينة الرياض بالسعودية. وقد تراوحت معاملات ذكائهم بين (٥٠- ٧٠)، كما تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٢- ١٥) سنة، وقد تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات متساوية: اثنتان منهما تجريبيتان، حيث يتم تدريب أولاهما باستخدام أسلوب الملاحظة الحية، بينما يتم تدريب الثانية باستخدام أسلوب الملاحظة المصورة، أما الثالثة فهي مجموعة ضابطة .

وقبل بدء المعالجة التجريبية تمت المجانسة بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوى العمر العقلي، حيث أشارت نتائج دراسة ميرل (Merrill,2006) إلي وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي أداء المتخلفين عقليا ترجع إلي اختلاف مستوي العمر العقلي. وقد تمت هذه المجانسة بتطبيق مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة) قبل البرنامج، ثم تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه ، والجدول (١) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول(١) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث في مستوي العمر العقلي

البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف) والدلالة
بين المجموعات	١,٠٤٢	٢	٠,٥٢١	
داخل المجموعات	١١٣٦,٣٨٥	١٥	٧٥,٧٥٩	٠,٠٠٧
المجموع الكلي	١١٣٧,٤٢٧	١٧		غير دالة

يتضح من الجدول (١) أن قيمة (ف) بلغت (٠,٠٠٧) وهي غير دالة إحصائيا مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوي العمر العقلي.

كذلك فقد تمت ــ قبل تطبيق برنامج التدريب ــ المجانسة بين مجموعات الدراسة الثلاث في مهارات السلوك التكيفي، وذلك بتطبيق مقياس السلوك التكيفي (إعداد وتقنين:عبد الله الحسين،٢٠٠٤)، مع الاهتمام بتوضيح التجانس بالنسبة للمهارات التي ستتم معالجتها في الدراسة الحالية، وتشمل: مهارات غسل اليدين والوجه، وتناول الطعام، وتنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، وارتداء الملابس،

وقواعد السلامة، واستخدام الهاتف ، والبيع والشراء. كما تم التجانس بالنسبة للدرجة الكلية لهذه المهارات والدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي. ثم تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول(٢) يوضح نتائج دلالة الفروق.

جدول(٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين المجموعات الثلاث في مستوي السلوك التكيفي:

المهارة	البيان	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) والدلالة
غسيل اليدين والوجه	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,٢٧٨
	داخل المجموعات	٣,٠٠٠	١٥	٠,٢٠٠	غير دالة
	المجموع الكلي	٣,١١١	١٧		
تناول الطعام والشراب	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,١٩٢
	داخل المجموعات	٤,٣٣٣	١٥	٠,٢٨٩	غير دالة
	المجموع الكلي	٤,٤٤٤	١٧		
تنظيف الأسنان بالفرشاة	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,١٩٢
	داخل المجموعات	٤,٣٣٣	١٥	٠,٢٨٩	غير دالة
	المجموع الكلي	٤,٤٤٤	١٧		
ارتداء الملابس	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,٢٠٠
	داخل المجموعات	٤,١٦٧	١٥	٠,٢٧٨	غير دالة
	المجموع الكلي	٤,٢٧٨	١٧		
التنقل وقواعد السلامة	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,١٥٢
	داخل المجموعات	٥,٥٠٠	١٥	٠,٣٦٧	غير دالة
	المجموع الكلي	٥,٦١١	١٧		
استخدام التليفون	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,٢٠٠
	داخل المجموعات	٤,١٦٧	١٥	٠,٢٧٨	غير دالة
	المجموع الكلي	٤,٢٧٨	١٧		
البيع والشراء	بين المجموعات	٠,١١١	٢	٥,٥٥٦	٠,٠٨٦
	داخل المجموعات	٩,٦٦٧	١٥	٠,٦٤٤	غير دالة
	المجموع الكلي	٩,٧٧٨	١٧		
الدرجة الكلية لمهارات البرنامج	بين المجموعات	١,٤٤٤	٢	٠,٧٢٢	٠,٧٣٠
	داخل المجموعات	١٤,٨٣٣	١٥	٠,٩٨٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١٦,٢٧٨	١٧		
الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي	بين المجموعات	١,٤٤٤	٢	٠,٧٢٢	٠,١٢٩
	داخل المجموعات	٨٤,١٦٧	١٥	٥,٦١١	غير دالة
	المجموع الكلي	٨٥,٦١١	١٧		

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم (ف) تنحصر ما بين (٠,٠٨٩- ٠,٧٣٠) وهي قيم غير دالة إحصائيا،وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة الثلاث في مستوي مهارات السلوك التي ستتم معالجتها، وبالنسبة للدرجة الكلية لهذه المهارات ،وكذا بالنسبة للدرجة الكلية على مقياس السلوك التكيفي مما يدل على تجانس مجموعات الدراسة في مستوى مهارات السلوك التكيفي المتوفرة لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في إجراء دراسته الأدوات الآتية:

١- مقياس ستانفورد بينيه -الصورة الرابعة(أعداد لويس مليكة، ١٩٩٨م).

٢- مقياس السلوك التكيفي (أعداد وتقنين عبدالله الحسين ، ٢٠٠٤).

٣- برنامج من إعداد الباحث للتدريب على بعض مهارات السلوك التكيفي باستخدام أسلوب التعلم بالملاحظة الحية(التفاعلية)، والملاحظة المصورة(السلبية).

وفيما يلي وصف تفصيلي لكل أداة من هذه الأدوات الثلاث .

١- مقياس ستانفورد- بينيه. (إعداد لويس مليكة ،١٩٩٨):

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه لقياس الذكاء (الصورة الرابعة) من الأدوات الجيدة والمناسبة للتمييز بين الأفراد المعاقين عقليا وذوي صعوبات التعلم والعاديين، ويمتاز بإمكانية تطبيقه على مدي عمري يشمل الفئات العمرية من سنتين إلي ما فوق السبعين سنة. ويتمتع هذا المقياس بدرجة صدق عالية، حيث أظهرت نتائج التقنين على تلاميذ المدارس الابتدائية قدرته على التمييز بين فئات عينة التقنين من ذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا والمتخلفين عقليا حيث كانت متوسطات درجاتهم المركبة على التوالي (٧٢,٢٩ ، ٧٧,٧٦ ، ٥٦,٧٣)، وكانت الفروق دالة إحصائيا بين المجموعات الثلاث. كما يتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت معاملات ثباته باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (٢٠) بين (٠,٨٢ -٠,٩٧)، كما كانت معاملات ثباته عن طريق إعادة التطبيق مرتفعة حيث تراوحت ما بين (٠,٥٣ – ٠,٨٨). وقد استخدم المقياس في تحديد نسبة ذكاء الأطفال عند التحاقهم بفصول التربية الفكرية بالمدرسة، واستخدامه في الدراسة الحالية بغرض ضبط العمر العقلي لأطفال مجموعات الدراسة الثلاث.

٢- مقياس السلوك التكيفي (إعداد عبد الله الحسين ، ٢٠٠٤):

قام عبدالله الحسين (٢٠٠٤) بترجمة وإعداد وتقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي(الصورة المدرسية-الجزء الأول) (AAMR,ABS-S:1) لشهرته وشموليته لأبعاد السلوك التكيفي، ولفعاليته في قياس وتشخيص حالات التخلف العقلي وتمتعه بدلالات صدق وثبات عالية. وتتكون الصورة السعودية المعربة من الفقرات التي تقيس مهارات السلوك التكيفي لدى المتخلف عقليا موزعة على (٦٥) بندا تغطى تسعة مجالات رئيسة هي:

- الوظائف الاستقلالية: وتتضمن تناول الطعام، واستعمال المرحاض، والنظافة، والمظهر العام، والعناية بالملبس، وخلع الملابس في الأوقات المناسبة، والتنقل، والوظائف الاستقلالية الأخرى.
- النمو الجسمي: ويتضمن النمو الحسي، والنمو الحركي.
- النشاط الاقتصادي: ويتضمن التعامل بالنقود، ومهارات الشراء.
- النمو اللغوي: ويتضمن التعبير اللغوي، والفهم الشفوي، والنمو اللغوي والاجتماعي.
- الأعداد والوقت. - النشاط ما قبل المهني /المهني.
- التوجيه الذاتي: ويتضمن المبادرة، المثابرة، قضاء وقت الفراغ.
- المسئولية. - المهارات الاجتماعية.

وفي سبيل تقنين هذا المقياس قام مُعِدُّه بتطبيقه على عينة قوامها (٥٤٦) فردا من مناطق المملكة الخمس (الوسطي ، الشرقية، الغربية، الشمالية، الجنوبية)، منهم (١٥٤) تلميذا وتلميذة من العاديين بمدارس التعليم العام، و(٢٤٤) تلميذا وتلميذة من المتخلفين عقليا بدرجة بسيطة ومتوسطة، و (١٤٨) فردا(ذكورا وإناثا) من المتخلفين عقليا بدرجة شديدة وشديدة جدا الملتحقين بمراكز التأهيل الشامل بوزارة الشئون الاجتماعية. وقد تم حساب الصدق الظاهري لهذا المقياس، بالإضافة إلى صدق اتساقه الداخلي وصدقه التمييزي. وكانت معاملات الصدق دالة إحصائيا عند مستوي(٠,٠١). كما تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار وثبات الفاحص، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (٠,٩٩- ١,٠).

٣- البرنامج التدريبي (من إعداد الباحث):

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

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

وقد تم الاسترشاد في إعداد هذا البرنامج بالمهارات التي استخدمت في الدراسات السابقة من حيث تحليل كل مهارة إلي مهارات فرعية، واستخدام نماذج من الأقران، وأن يتم التدريب على المهارة في بيئتها الطبيعية، كما تم وضعها في صورة نواتج تعليمية محددة وواضحة تصف السلوك النهائي للمهارة وتوضح أنهم حققوا الهدف.وقد تم وضع البرنامج في صورته المبدئية وعرضه علي (٥)من الأساتذة المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس بالجامعة ،وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، تم وضع البرنامج في صورته النهائية ،مع مراعاة إعداد وعرض المهارات في خطوات متسلسلة ومتتابعة قابلة للقياس على الوجه الأتي:

أ- مهارات غسل اليدين والوجه:

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

الأدوات: مصدر للمياه وحوض وجه(مغسلة)، وصابون، ومنشفة خاصة بالقائم بالمهمة.

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

١- التوجه إلي مصدر المياه (صنبور المياه).

٢- فتح حنفية المياه بشكل صحيح .

٣- تناول الصابون/ المنظف وتحريكه(فركه) بين يديه وأصابعه.

٤-إعادة الصابون /المنظف مكانه.

٥- غسيل اليدين والوجه بالصابون والماء.

٦- غسيل اليدين والوجه بالماء فقط جيدا.

٧-قفل حنفية المياه.

٨- تجفيف اليدين بالفوطة(المنشفة) الخاصة به.

٩- إعادة الفوطة إلي مكانها.

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

ب- مهارات تناول الطعام والشراب:

الهدف : أن يستطيع الطفل الأكل والشرب بشكل صحيح.

الأدوات: مائدة طعام (طاولة)، بعض المأكولات المحببة للأطفال(المتعلمين)، وليكن فـــول، وطعميـــة، ومربي، ولبن زبادي، وخبز، ومياه للشرب، وكأس خاص لكل فرد.

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

١ - يتوجه المعلم /النموذج تجاه الطاولة.

٢- أن يجلس على المائدة بشكل صحيح.

٣- أن يذكر أنواع الطعام الموجودة أمامه.

٤- أن يبدأ بالتسمية(بسم الله الرحمن الرحيم).

٥- أن يستخدم اليد اليمني في تناول الطعام.

٦- أن يمسك أدوات المائدة بشكل صحيح.

٧- أن يضع الطعام في فمه بشكل صحيح.

٨- أن يمضغ الطعام جيدا.

٩- أن يبلع الطعام.

١٠- ألا يضع طعاما آخر في فمه إلا بعد أن ينتهي من بلع الطعام الموجود في فمه.

١١- أن يمسك بكأس المياه الخاص به بطريقة صحيحة.

١٢- أن يضع مقدار مناسب من المياه في الكأس.

١٣- أن يشرب بطريقة صحيحة.

١٤- أن يحمد الله بعد الانتهاء من الأكل.

١٥- أن يقوم من على المائدة دون أن يسكب شيئا أو يتلفه.

ج- مهارة تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون:

الهدف: أن يستطيع الطفل غسل وتنظيف أسنانه.

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

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

١- التوجه إلي مصدر المياه.

٢- تناول الفرشاة الخاصة به ومعجون الأسنان.

٣- فتح معجون الأسنان ووضع مقدار مناسب منه على الفرشاة.

٤- قفل المعجون وإعادته إلي مكانه.

٥- إدخال الفرشاة وعليها المعجون بشكل صحيح في الفم.

٦- تحريك الفرشاة على جميع أسنانه بشكل صحيح.

٧- أن يخرج الفرشاة من فمه.

٨- أن يضع بعض الماء في فمه ويحركه(المضمضة).

٩- يكررعملية المضمضة حتى يتم إخراج جميع مخلفات عملية تفريش الأسنان.

١٠- أن يغسل الفرشاة ويجففها ويضعها في مكانها الصحيح.

١١- أن يغسل يديه.

١٢- أن يقفل حنفية المياه.

١٣- أن يجفف يديه بالمنشفة الخاصة به.

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

د- مهارة ارتداء الملابس:

الهدف : أن يستطيع الطفل اختيار وارتداء ملابسه بمفرده.

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

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

١- التوجه تجاه دولاب الملابس أو علاقة الملابس الخاصة به.

٢- تناول الثوب المناسب وبالشكل المناسب.

٣- مسك الثوب بكلتا يديه ووضعه فوق الرأس.

٤- إدخال الرأس في فتحة الثوب الخاصة بها.

٥- إدخال اليد اليمني في الكم الأيمن.

٦- إدخال اليد اليسرى في الكم الأيسر.

٧- سحب الثوب إلي أسفل بشكل صحيح.

٨- قفل الأزرار.

٩- هندمة الثوب في شكله النهائي (ضبط الأكمام، ضبط اللياقة، ضبط نهاية الثوب).

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

هـ - مهارة عبور الشارع:

الهدف : أن يستطيع الطفل عبور الشارع بسلامة.

الأدوات: عبور شارع قريب من المدرسة.

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

١- الوقوف علي جانب الطريق الذي سيتم عبوره.

٢- النظر إلي أشارة المرور.

٣- إذا كانت حمراء نتوقف تماما.

٤- إذا كانت خضراء.

٥- ننظر جهة الشمال.

٦- ثم عبور الشارع في أسرع وقت (وليكن خلال خمس ثوان).

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

و- مهارة استخدام التليفون(الهاتف):

الهدف: أن يستطيع الطفل إجراء مكالمة تليفونية(إرسال أو استقبال).

الأدوات: تليفون داخلي (مرسل ومستقبل).

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

١- أن يحدد الجهة / الشخص الذي يرغب في الاتصال به.

٢- أن يحدد رقم تليفون هذا الشخص المراد الاتصال به.

٣- أن يمسك بالسماعة ويرفعها بشكل صحيح.

٤- أن يضع السماعة على أذنه حتى يتأكد من وجود الحرارة ويتابع الاتصال.

٥- أن يطلب الرقم المحدد بشكل صحيح.

٦- أن يبدأ المحادثة بإلقاء التحية.

٧- أن يتكلم في موضوع الرسالة المراد إبلاغها.

٨- أن ينهى المكالمة بإلقاء تحية الوداع.

٩- أن يضع السماعة في مكانها بشكل صحيح.

وفي حال استقبال مكالمة تليفونية عليه أن يقوم بالآتي :

١- أن يرفع السماعة ويضعها على الأذن.

٢- يرد على تحية المتصل.

٣- يستقبل الرسالة .

٤- ثم ينهي المكالمة بإلقاء تحية الوداع أو الرد على تحية المتصل بالشكل المناسب

٥- ثم يضع السماعة في مكانها.

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

ز- مهارة البيع والشراء:

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

الأدوات: عملات نقدية معروفة للطفل، محل أو سوبر ماركت (بوفية المدرسة).

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

١- أن يحدد اسم الإغراض التي يرغب في شرائها.

٢- أن يحدد المبلغ اللازم لشراء هذه الأغراض

٣- أن يعطي مبلغا أكبر مما يحتاجه بقليل وليكن خمس ريالات والمطلوب شراء أغراض بثلاث ريالات.

٤- أن يقوم الطفل بشراء أغراضه التي حددها مسبقا.

٥- أن يطلب من البائع أن يعطيه الباقي من الريالات إذا كان له باق.

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

- تم إعداد نموذجين من هذا البرنامج؛ أحدهما يتم التدريب عليه باستخدام الملاحظة الحية، أما الثاني فيتم التدريب عليه باستخدام الملاحظة المصورة مع الالتزام في كليهما بنفس خطوات التدريب. ويكمن الاختلاف بينهما في أن التدريب باستخدام الملاحظة الحية يتم عن طريق وجود النموذج/ المعلم بشكل مباشر مع الأطفال،مع تقديم التوجيهات اللفظية واليدوية والتعزيز أثناء تعليم المهارة. أما في حالة التدريب بالملاحظة المصورة فإن التدريب يتم من خلال مشاهدة الملاحظ/المتعلم للمهارات المنمذجة بواسطة أشرطة الفيديو أو أقراص الكمبيوتر المضغوطة (CD) دون تقديم أية توجيهات لفظية أو يدوية أو تعزيز.

- يتم عرض المهارات المنمذجة في الحالتين بواسطة اثنين من معلمي الأطفال تم تدريبهما من خلال تجربة استطلاعية على عينة من الأطفال المتخلفين عقليا غير المشاركين في التجربة، وقد فضل الباحث اختيار معلمَيْن يجيدان التخاطب مع الأطفال باللهجة المحلية السعودية.

إجراءات الدراسة:

- تم تطبيق مقياس ستانفورد- بينيه على أفراد عينة الدراسة بمجموعاتها الثلاث التجريبيتين والضابطة بهدف ضبط تجانس أفراد العينة في مستوي العمر العقلي.
- لضبط تجانس أفراد العينة ولتحديد مستوي الأداء القبلي فقد تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي على أباء ومعلمي الأطفال المتخلفين عقليا المشاركين في المجموعات الثلاث لعينة الدراسة، وذلك قبل البدء في البرنامج التدريبي.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي المعد باستخدام أسلوب الملاحظة الحية على أطفال المجموعة التجريبية الأولي لمدة (١٠) أسابيع بواقع (٣) جلسات في الأسبوع، حيث استغرقت الجلسة الواحدة ما بين ٢٠-٣٠ دقيقة.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي المعد باستخدام أسلوب الملاحظة المصورة على أطفال المجموعة التجريبية الثانية لمدة (١٠) أسابيع بواقع(٣) جلسات في الأسبوع، حيث استغرقت الجلسة الواحدة ما بين ٢٠-٣٠ دقيقة.
- بعد الانتهاء من البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس السلوك التكيفي على أباء ومعلمي أفراد عينة الدراسة بمجموعتيها التجريبيتين والمجموعة الضابطة، لقياس مهارات السلوك التكيفي ولتحديد مستوي الأداء البعدي.
- تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام "اختبار مان وتيني" واختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وبين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين بعد المعالجة التجريبية.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

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

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

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيني وويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (٣) هذه النتائج.

جدول (٣): نتائج دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج:

المتغيرات / المهارات	المجموعة التجريبية ن=١٢		المجموعة الضابطة ن=٦		قيمة معامل U	قيمة معامل W	قيمة Z	مستوي الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
غسل اليدين والوجه	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤٨٧	٠,٠٠٠
تناول الطعام والشراب	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤٠٩	٠,٠٠٠
تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤٤٢	٠,٠٠٠
ارتداء الملابس	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤١٨	٠,٠٠٠
قواعد السلامة	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤٠٩	٠,٠٠٠
استخدام التليفون	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤٧٥	٠,٠٠٠
البيع والشراء	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٤١١	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٣٩١	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي	١٥٠,٠٠	١٢,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٣٧٥	٠,٠٠٠

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية الكلية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، والدرجة الكلية للمهارات التي تمت معالجتها، وفي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي(مهارات غسل اليدين والوجه،تناول الطعام والشراب،تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس،قواعد السلامة،استخدام التليفون،البيع والشراء)، وكانت قيمة (Z) دالة إحصائياً عند ٠,٠١ في جميع أبعاد المقارنة، وهذا يدل على فعالية استخدام الملاحظة (الحية والمصورة) في إكساب وتحسين مستوي المهارات السلوكية (التي تضمنها البرنامج) لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلي فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في إكساب المهارات السلوكية (O`Reilly &Glynin,1995 ;Biederman et al.,1998 ; Reamer et al. ,1998; Smith et al. 1999 ; Wall &Gast ,1999 ; Branham et al. ,1999 ;Soresi &Nota , 2000 ; Thomas &Smith, 2003 ; Simpson et al.,2004;Mechling et al.,2002,2005).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب التعلم بالملاحظة يتيح للأطفال المتخلفين عقليا فرصا جيدة لمشاهدة المهارات السلوكية كما تحدث في بيئتها الطبيعية، كما يتيح لهم معرفة كيفية أداء السلوك ثم محاولة تقليده في فرص لاحقة. كذلك فإن هذا الأسلوب يسهل عملية التعلم لدى الأطفال المتخلفين عقليا لأنهم يعتمدون بدرجة كبيرة على التلميحات الخارجية في عملية التعلم (Merrill, 2006) نظرا لأنهم يجدون صعوبة في فهم التعليمات وفي تخزينها ثم إعادة تذكرها مرة ثانية في حالة استخدام الأسلوب التقليدي لتعلم تلك المهارات (Williamson & Markman 2006) . كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أسلوب التعلم بالملاحظة كما هو مستخدم في هذه الدراسة قد اعتمد على تحليل المهارة إلي مهارات فرعية متدرجة، وكان واضحا من حيث تحديد الهدف من التدريب على المهارة السلوكية ومن حيث أهميتها الوظيفية وتلاؤمها مع قدرات واستعدادات الأطفال المتخلفين عقليا.

الفرض الثاني : توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال بمجموعة التعلم بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالنمذجة الحية.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيني وويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤): نتائج دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية) والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات / المهارات	المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية) ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		قيمة معامل U	قيمة معامل W	قيمة Z	مستوي الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
غسل اليدين والوجه	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٠٣٥	٠,٠٠٢
تناول الطعام والشراب	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٢
تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٨٣	٠,٠٠٢
ارتداء الملابس	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٠٠٠	٠,٠٠٢
قواعد السلامة	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٠	٠,٠٠٢
استخدام التليفون	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٠٠٠	٠,٠٠٢
البيع والشراء	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٣٩	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للسلوك التكيفي	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٩٢	٠,٠٠٢

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول(٤) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية على مقياس السلوك التكيفي، والدرجة الكلية للمهارات التي تمت معالجتها، وفي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي (مهارات غسل اليدين والوجه،تناول الطعام والشراب،تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس،قواعد السلامة،استخدام التليفون،البيع والشراء)، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع أبعاد المقارنة.

وهذه النتيجة تدل على فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة الحية في إكساب وتحسين مستوي المهارات السلوكية (التي تضمنها البرنامج التدريبي) لدى أطفال المجموعة التجريبية مما يؤكد صحة الفرض الثاني، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلي فعالية استخدام هذا الأسلوب نفسه في إكساب المتخلفين عقليا المهارات السلوكية، ومنها دراسات (O`Reilly & Glynin,1995; Smith et al.1999; Wall & Gast,1999; Soresi & Nota,2000; Thomas & Smith,2003).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة أسلوب التعلم بالملاحظة الحية Live observation أو كما يسميه بيدرمان وزملاؤه (Biederman et al. 1991, 1994, 1998)الملاحظة التفاعلية Interactive observation تتضمن عرض النماذج السلوكية المشاهدة في وجود الأطفال بشكل مباشر مع النموذج المعلم/ الأقران وما تتيحه من تقديم للتعزيز والتوجيهات اللفظية واليدوية من بداية تعلم المهمة إلي نهايتها قد ساعد أطفال المجموعة التجريبية على اكتساب وتحسين مستوى مهاراتهم السلوكية بدرجة دالة مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدة مثل تلك النماذج من المهارات والسلوكيات بشكل منظم ومتدرج ومدعم بالتوجيه والتعزيز.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج لصالح مجموعة التعلم بالملاحظة المصورة.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيني وويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): نتائج دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الملاحظة المصورة) والمجموعة الضابطة في السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج

المتغيرات / المهارات	المجموعة التجريبية (الملاحظة المصورة) ن=٦		المجموعة الضابطة ن=٦		قيمة معامل U	قيمة معامل W	قيمة Z	مستوي الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
غسل اليدين والوجه	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٢٠٧	٠,٠٠٢
تناول الطعام والشراب	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٠	٠,٠٠٢
تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٠٣٥	٠,٠٠٢
ارتداء الملابس	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٦١	٠,٠٠٢
قواعد السلامة	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٠	٠,٠٠٢
استخدام التليفون	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,١٤٦	٠,٠٠٢
البيع والشراء	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٦	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٣٤	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للسلوك التكيفي	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٢١,٠٠	٣,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٩٢	٠,٠٠٢

يتضح من النتائج الواردة في الجدول(٥) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (التي تعلمت بالملاحظة المصورة) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي والدرجة الكلية للمهارات التي تمت معالجتها وفي جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي (مهارات غسل اليدين والوجه،تناول الطعام والشراب،تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس،قواعد السلامة،استخدام التليفون،البيع والشراء)، حيث كانت قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع أبعاد المقارنة، مما يشير إلى فعالية استخدام الملاحظة المصورة في إكساب وتحسين مستوي المهارات السلوكية لدى أطفال المجموعة التجريبية المتعلّمة بالنمذجة المصورة.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثالث، كما تتفق مع نتائج الدراسات التي قام بها (Reamer et al. 1998; Branham et al., 1999; ;Mechling et al.2002,2005; Graves et al.,2005) والتي أشارت إلي فعالية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة المصورة في إكساب المهارات السلوكية للمتخلفين عقليا.

ويمكن تفسير ذلك بأن طبيعة أسلوب التعلم بالملاحظة المصورة Filmed observation أو كما يسميه بيدرمان وزملاؤه (Biederman et al. 1991, 1994, 1998) بالنمذجة السلبية Passive observation تقتضي الإفادة من أشرطة الفيديو في عرض المهارات السلوكية المنمذجة بشكل منظم وجذاب، وبطريقة مليئة بالحركة والصور والألوان مما يسهم في جذب انتباه واهتمام أطفال المجموعة التجريبية للموضوعات المعروضة، كما أنها تعرض مواقف غير تقليدية لما اعتادوا مشاهدته من الآباء والمعلمين بشكل روتيني مما قد لا يثير انتباههم للمثيرات المنتمية إلى موضوع المهارة المتعلم. وبالتالي فإن عرض تلك المهارات بهذا الأسلوب المليء بالتشويق والإثارة (Graves et al.,2005) قد ساعد هؤلاء الأطفال على اكتسابها بدرجة دالة مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة الذين لم تتاح لهم مشاهدة مثل هذه المهارات.

الفرض الرابع: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بمجموعة التعلم بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بمجموعة التعلم بالملاحظة المصورة في مقياس السلوك التكيفي بعد تطبيق البرنامج.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختباري: مان وتيني وويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأطفال المتخلفين عقليا بالمجموعة التجريبية (الكلية) ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي، وكذا بالنسبة لدرجة المهارات الفرعية التي يتضمنها البرنامج التدريبي. ويوضح الجدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية(الملاحظة الحية) وأقرانهم بالمجموعة التجريبية(الملاحظة المصورة) في السلوك التكيفي بعد البرنامج

المتغيرات / المهارات	المجموعة التجريبية (الملاحظة الحية) ن=٦		المجموعة التجريبية (الملاحظة المصورة) ن=٦		قيمة معامل U	قيمة معامل W	قيمة Z	مستوي الدلالة
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
غسل اليدين والوجه	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,١٢٧	٠,٠٠٢
تناول الطعام والشراب	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٥٠	٠,٠٠٢
تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,٠٥٢	٠,٠٠٢
ارتداء الملابس	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٦١	٠,٠٠٢
قواعد السلامة	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٦٦	٠,٠٠٢
استخدام التليفون	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٣,١٤٦	٠,٠٠٢
البيع والشراء	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩٨٣	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للمهارات التي تم معالجتها	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٩١٣	٠,٠٠٢
الدرجة الكلية للسلوك التكيفي	٢١,٠٠	٣,٥٠	٥٧,٠٠	٩,٥٠	٠,٠٠٠	٢١,٠٠	٢,٨٨٢	٠,٠٠٢

يتضح من النتائج المعروضة في الجدول(٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية المتعلمة بالملاحظة الحية ومتوسطات رتب درجات أقرانهم بالمجموعة التجريبية المتعلمة بالملاحظة المصورة لصالح المجموعة الثانية، وذلك بالنسبة لدرجاتهم الكلية على مقياس السلوك التكيفي، ودرجاتهم الكلية للمهارات التي تمت معالجتها، بالإضافة إلى درجاتهم في جميع المهارات الفرعية التي تضمنها البرنامج التدريبي(مهارات غسل اليدين والوجه،تناول الطعام والشراب،تنظيف الأسنان بالفرشاة والمعجون، ارتداء الملابس،قواعد السلامة،استخدام التليفون،البيع والشراء)، وكانت قيمة (Z) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في جميع أبعاد المقارنة.

وتدل هذه النتيجة على فعالية استخدام أسلوب الملاحظة المصورة Filmed observation في إكساب وتحسين مستوي المهارات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقليا المتعلمين بها، وذلك بالمقارنة مع أطفال المجموعة الثانية المتعلمة بالملاحظة الحية. وطبقا لهذه النتيجة فإنه يمكن القول بأن صحة الفرض الرابع لم تتحقق، كما أنها تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلي أفضلية استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة المصورة على أسلوب التعلم بالملاحظة الحية، حيث تتمتع الأولى بفعالية أقوى في إكساب وتحسين المهارات السلوكية للمتخلفين عقليا، انطلاقا من أن انتباه المتعلمين عند استخدام الملاحظة المصورة في تعليمهم يكون موجها نحو موضوع التعلم بدرجة اكبر منه عند استخدام الملاحظة الحية التي تكثر فيها التعليمات والتوجيهات والمساعدات اليدوية والتعزيزات مما قد يسبب تشتت انتباه المتخلفين عقليا، أو قد يؤدي إلى نوع من الغموض في التعلم (Biederman et al., 1991,1994, 1998).

كذلك فإن اعتماد أسلوب الملاحظة الحية على عرض النموذج مع تقديم التعزيزات والتوجيهات اللفظية واليدوية المستمرة من بداية تعلم المهارة إلى نهايته قد يؤدي إلي اتكال الطفل المتخلف عقليا على هذه المساعدات، وبالتالي فإن أداءه في هذه الحالة قد يكون مؤقتا، بل وقد يتوقف عن ممارسة السلوك المستهدف بمجرد التوقف عن تقديم تلك المساعدات له. وقد يؤيد هذا التفسير المحتمل ما يراه حسين أبو رياض وآخرون (٢٠٠٦) من أن المكافآت والمنح (التي يحصل عليها المتعلم) لا تتيح

حدوث تغيرات دائمة في السلوك، بل قد يكون تأثيرها مؤقتا وشبيها بتأثير العقاقير المسكنة والمهدئة التي تستخدم لتخفيف التوتر والألم، كما أن المكافآت الخارجية تقلل من دافعية الفرد الداخلية، وقد تجعله معتمدا عليها أو مدمنا لها.

خلاصة وتوصيات الدراسة:

تثير نتائج الدراسة الحالية مع ما سبقها من دراسات سارت على نفس الاتجاه مثل دراسات (Biederman et al. 1991,1994, 1998) جملة من القضايا التي يمكن تلخيصها في محاولة لوضع إستراتيجية تعليمية لتعليم المتخلفين عقليا منها:

- أن التطبيق المباشر لنتائج نظرية التعلم بالملاحظة في تعليم المتخلفين عقليا،قد لا يحقق النتائج المرجوة، فعلى سبيل المثال استمر التسليم بان الملاحظة الحية(التفاعلية) أكثر فعالية من الملاحظة المصورة(السلبية) ، ولكن نتائج دراسات(Biederman et al. 1991,1994, 1998) ونتائج الدراسة الحالية أثبتت عكس ذلك وهو أن أسلوب الملاحظة المصورة كان أكثر فعالية في تعليم المتخلفين عقليا.
- أن المهام التي يتم تدريب المتخلفين عقليا عليها من المهام التقليدية والشائعة ، ولذا فهي قد لا تثير فضول ودافعية المتعلم لتعلمها(Biederman et al., 1998) ، ولذا يدعو الباحث الحالي الخروج من هذه الدائرة الضيقة إلي مجالات أكثر تنوعا وإثارة.
- إذا كان قدر هؤلاء الأطفال هو انخفاض ذكائهم المعرفي Cognitive Intelligence والذي يعني به العمليات المعرفية كالاستدلال والتجريد وإدراك المتشابهات..الخ، يجب ألا ننسي أن هناك ما يسمي بالذكاء الوجداني ويقصد به القدرة على إدراك الانفعالات وتنظيمها وتوجيهها..الخ (Mayer, et al., 2004)، وان الاهتمام بتنميته لدى أفراد هذه الفئة قد يساعدهم على التكيف والاندماج في المجتمع.
- أن دوافع التعلم التي تخاطبها وتثيرها اغلب الاستراتيجيات التعليمية مع هذه الفئة هي دوافع خارجية Extrinsic Motivations تتمثل في أساليب الحث Prompting والتعزيز Reinforcing ولم تنظر الدراسات إلي إثارة الدوافع الداخلية Internal Motivations مثل الرغبة في الانجاز الطموح...الخ.(حسين أبورياض وآخرون،٢٠٠٦)

وطبقا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج وما يؤيدها من نتائج الدراسات التي سبق استعراضها فإنه يمكن للباحث استخلاص بعض التوصيات بخصوص استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة (النمذجة) في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا نوجزها فيما يلي:

١- ينبغي للمعلمين العاملين مع المتخلفين عقليا استخدام أسلوب الملاحظة المصورة في تعليم وتدريب المتخلفين عقليا نظرا لفعاليتها في إحداث التعلم لديهم، ولما تتضمنه من عناصر حركية ولونية مشوِّقة تساعد على جذب انتباه الأطفال المتخلين عقليا للمثيرات المنتمية إلى موضوع التعلم.

٢- يُفَضَّل اللجوء إلى نماذج من الأقران عند استخدام أسلوب التعلم بالملاحظة في تدريب وتعليم المتخلفين عقليا.

٣- ينبغي أن يتم التعلم بالملاحظة (النمذجة) في المواقع الطبيعية لحدوث السلوك المستهدَف.

٤- يجب اختيار وتحديد المهارات السلوكية الملائمة لقدرات واستعدادات المتعلمين والتي يستطيعون أداء مهاراتها الحركية.

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

المراجـــــــــــــع

١- جابر عبدالحميد جابر(٢٠٠١).خصائص التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة، دار الفكر العربي.

٢- جمال الخطيب(١٩٩٤). تعديل السلوك الإنساني.الجامعة الأردنية، عمان، الناشر المؤلف.

٣- حسين أبو رياض ،عبدالحكيم الصافي ،أميمة عمرو و سليم شريف(٢٠٠٦). الدافعية والذكاء العاطفي ،عمان ، دار الفكر.

٤- حمد قاسم عبدالله (١٤٢٤هـ/٢٠٠٠).الشخصية (استراتيجياتها- نظرياتها- تطبيقاتها الاكلينكية والتربوية)، سورية، دار المكتبى.

٥- صالح عبدالله هارون(٢٠٠٠).تدريس ذوى الإعاقات البسطة في الفصل العـــادي. الريـــاض، دار الزهراء.

٦- عبدالصبور منصور محمد (٢٠٠٥). التخلف العقلي في ضـــوء النظريـــات (نظريـــات الـــتعلم وتطبيقاتها التربوية)، ط٢، الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

٧- عبدالله بن سعد الحسين (١٤٢٥ ه /٢٠٠٤). تقنين مقياس السلوك التكيفـــي للجمعيـــة الأمريكيـــة للتخلف العقلي الصورة المدرسية(الجزء الأول) على البيئة السعودية.رسالة دكتوراه ،كلية التربية جامعة الخرطوم بالسودان.

٨ - عبدالمجيد نشواتى (١٩٩٧).علم النفس التربوي. ط٩، بيروت، مؤسسة الرسالة.

٩- فاروق الروسان و صالح عبدالله هارون(٢٠٠١). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليوميـــة لذوى الفئات الخاصة. الرياض،مكتبة الصفحات الذهبية.

١٠- فاروق الروسان (٢٠٠٠).الذكاء والسلوك التكيفي(الذكاء الاجتماعي).الرياض، دار الزهراء.

١١- فاروق الروسان (١٩٩٩).مقدمة في الإعاقة العقلية.عمان، دار الفكر.

١٢- كمال إبراهيم مرسى (١٩٩٩). مرجع في علم التخلف العقلي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٣- لويس كامل مليكة (١٩٩٠). العلاج السلوكي وتعديل السلوك.الكويت، دار القلم.

١٤- لويس كامل مليكة (١٩٩٨).مقياس ستانفورد-بينيه الصورة الرابعة،ط٢،القاهرة،الناشر:المؤلف.

١٥- محمد محروس الشناوي (١٩٩٧). التخلف العقلي (الأسباب - التشخيص- البرامج). القـــاهرة، دار غريب.

16- Bandura,Albert (1977) . Self- efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change Psychological Review, vol.84,no.2, pp.191-215.

17- Bandura, Albert & Walters, R .H. (1963).Social learning and personality development, New York: Holt,Rinehart and Winston.

18- Biederman, G. B; Fairhall, J. L.; Raven, K. A. & Davey, V. A.(1998). Verbal prompting, hand-over-hand instruction and passive observation in teaching children with developmental disabilities. Exceptional Children, vol.64, no.4, pp.503-511.

19- Biederman, G.B. & Davey, V .A.(1995).Practice versus process: Rigidity of reinforcement requirements results in regressive research. Exceptional Children, vol.61, pp.493-496.

20- Biederman, G.B; Davey, V.A; Ryder, C. &Franchi ,D.(1994). The negative effects of positive reinforcement in teaching children with developmental delay .Exceptional Children, vol.60, Pp.458-465.

21- Biederman, G.B; Ryder. Davey, V.A. & Gibson, A.(1991). Remediation strategies for developmentally delayed children: Passive vs. active modeling intervention in a within - subject design. Canadian Journal of Behavioral Science, vol.23, no.2, pp.174-182.

22- Branham, Rachel S.; Collins, Belva C; Schuster, John W. & Kleinert, Harold (1999). Teaching community skills to students with moderate disabilities: Comparing combined techniques of classroom simulation, videotape modeling and community-based instruction. Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities, vol.34, no.2, pp.170-181.

23- Critus, Steven A. & Dunn, Caroline (2004) .Teaching social problem solving to individuals with mental retardation.Education and Training in Developmental Disabilities, vol. 39, no.4,pp.301- 309.

24- Gladstone, B.W. & Spencer, C.J.(1977). The effects of modeling on the contingent praise of mental retardation counselor. Journal of Applied Behavior Analysis, vol.10, pp.75-84.

25- Graves, Tara B.; Collins, Belva C.; Schuster, John W. & Kleinert, Harold (2005). Using video to cooking skills to secondary students with disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, vol.40,no.1,pp.34-46.

26- Grossman, J.(1977).Manual on terminology and classification in mental retardation. Revised ED., Washington, D.C., American Association Deficiency, U.S.A.

27- Holland,C.J .& Kobasigawa, A .Observational learning: Bandura. In Mercer, Cecil D.& Snell, Martha E.(1977). Learning theory research in mental retardation (Implication for teaching). London, Abell &Howell Company.

28- Mayer, J.; Salovey, P.& Caruso, D.(2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications.Psychological Inquiry.vol.15, no.3, pp.197-215.

29- Mechling, Linda C.; Gast, David L.& Langone, John (2002). Computer-based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. The Journal of Special Education, vol.35, no.4, pp.224-240.

30- Mechling, Linda C.; Pridgen, Leslie S. & Cronin, Beth A. (2005). Computer-based video instruction to teach students with intellectual disabilities to verbally respond to questions and make purchases in fast food restaurants. Education and Training in Developmental Disabilities,vol.40,no.1,pp.47-59.

31-Merrill, Edward C. (2006). Interference and inhibition in tasks of selective attention by persons with and without mental retardation. American Journal on Mental Retardation, vol.111, no.3, pp. 216-226.

32- Meyer, D.,& Kohl,F.L.(1985).Teaching domestic living skills to severely handicapped students in the natural environment. Teaching Exceptional Children, vol.18, no.38, pp.38-45.

33- Mudford, O.C.(1995).Review of the gentle teaching data. American Journal on Mental Retardation, vol.99, pp.345-355.

34- O'Reilly, Mark F. & Glynin, Dawn (1995). Using a process social skills training approach in a high school setting. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities,vol.30,no.3, pp.187-198.

35- Palincsar, A. S., & Brown, A.l. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension activities. Cognition and Instruction, vol.1, pp.117-175.

36- Reamer, Robin B.; Brady, Michael P. & Hawkins, Jacqueline (1998) .The effects of self-modeling on parents interactions with children with developmental disabilities. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol.33, no.2, pp.131-143.

37- Riely, G.A. (1995). Guidelines for devising a hierarchy when fading response prompts. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol.30, pp.231-243.

38- Robertson, H.A. & Biederman, G.B. (1989). Modeling, imitation and observational learning in remediation experimentation1979-1988:An analysis of the validity of research designs and outcomes. Canadian Journal of Behavioral Science, vol.21, pp.174-197.

39- Simpson, Amber ; Langone, John & Ayres, Kevin M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills students with autism. Education and Training in Developmental Disabilities, vol.39, no.3, pp. 240-252.

40- Smith, Ronald L.; Collins, Belva C.; Schyuster, John W.& Kleinertt, Harold (1999). Teaching table cleaning skills to secondary students with moderate/ severe disabilities: Facilitating observational learning instructional downtime. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol.34, no.3, pp.342-353.

41- Soresi, Salvatore & Nota, Laura (2000). Asocial skill training for persons with down`s syndrome. European Psychologist, vol.5, no.1,pp.34-43.

42- Spencer, Vicky, G& Balboni, Giulia (2003). Can students with mental retardation teach their peers? Education and Training In Developmental, Disabilities, vol.38, no.1, pp.32-61.

43- Thomas, Michael S. & Smith, Annette Karmiloff (2003). Modeling language Acquisition in atypical phenotypes. Psychological Review, vol. 110, no. 4, pp.647-682.

44- Wall, Maureen E. & Gast, David L. (1999). Acquisition of incidental information during instruction for a response-chain skill. Research in Developmental Disabilities,vol.20,no.1,pp.31- 50

45- Williamson, Rebecca A. & Markman, Ellen M. (2006). Precision of imitation as a function of preschoolers' understanding of the goal of the demonstration. Developmental Psychology, Vol.42, No.4, pp.723-731.