

نوقشت رسالة الطالبة: نهال أيمن الشماط

بمعنوان:

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

وأجيزت يوم الإثنين الواقع في ٢٠٢٠/٦/١ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
د. دانية القدسي	عضواً	
د. رجاء عواد	عضواً	
د. بشرى بركات	عضواً مشرفاً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في التربية الخاصة- قسم التربية الخاصة.



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في
تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة
العقلية البسيطة
رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة

نهال أيمن الشماط

إشراف

د. بشرى بركات

المدرسة في قسم التربية الخاصة

دمشق: 2019-2020 م

1440-1441 هـ

شكر وتقدير

لا يسعني في هذا المقام وقد أنعم الله عز وجل عليّ بإتمام هذا البحث إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والاحترام **للدكتورة بشري بركات** المشرفة على هذا البحث التي أمدتني بالرعاية والاهتمام الكبيرين ولم تبخل علي بوقتها وعلمها وملاحظاتها القيمة التي أغنت بحثي، فكان لملاحظاتها وإرشاداتها الأثر الكبير في تقويم هذا البحث وتصحيحه.

وكذلك أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان للأساتذة الأفاضل السادة أعضاء لجنة التحكيم الموقرة على تكرمهم بالموافقة على مناقشة هذا البحث وتحمل عناء قراءته من أجل تقويم ما اعوج منه.

كما أقدم شكري وامتناني إلى الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة لما تفضلوا به من توصيات واقتراحات.

كما أتقدم بشكري وتقديري إلى إدارة مدرسة الشهيد نهلة زيدان على كل ما وفروه لي من تسهيلات علمية وعملية.

وأجزى خالص شكري وعرفاني إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة لإتمام هذا البحث أبي، أمي، زوجي، وأصدقائي كل الشكر والتقدير والمحبة.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير.
ب	فهرس المحتويات.
خ	فهرس الجداول.
ذ	فهرس الأشكال.
ر	فهرس الملاحق.
	الفصل الأول: التعريف بمشكلة الدراسة
1	مقدمة الدراسة.
2	أولاً: مشكلة الدراسة.
4	ثانياً: أهمية الدراسة.
5	ثالثاً: أهداف الدراسة.
5	رابعاً: فرضيات الدراسة.
6	خامساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.
8	سادساً: حدود الدراسة.
	الفصل الثاني: الإطار النظري
	المحور الأول: الإعاقة العقلية.
9	تمهيد.
9	أولاً: تعريف الإعاقة العقلية :
10	1 -التعريف الطبي.
10	2-التعريف الاجتماعي.
11	3-التعريف التربوي.
11	4-تعريف الجمعية الأمريكية .

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
12	ثانياً: نسبة انتشار الإعاقة العقلية.
13	ثالثاً: تشخيص الإعاقة العقلية:
13	1- التشخيص الطبي.
13	2- التشخيص السيكومتري.
14	3- التشخيص الاجتماعي.
14	4- التشخيص التربوي.
14	5- التشخيص التكاملي.
15	رابعاً: أسباب الإعاقة العقلية:
15	1- أسباب ما قبل الولادة.
16	2- أسباب أثناء الولادة.
16	3- أسباب ما بعد الولادة.
16	خامساً: تصنيف الإعاقة العقلية:
16	1- التصنيف الطبي.
19	2- التصنيف التربوي.
21	3- التصنيف الاجتماعي.
22	سادساً: خصائص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية:
22	1- الخصائص الجسمية.
23	2- الخصائص العقلية المعرفية.
25	3- الخصائص التعليمية.
25	4- الخصائص اللغوية.
26	5- الخصائص الاجتماعية والانفعالية.
26	سابعاً: الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
27	ثامناً: التدخل العلاجي والتأهيل لذوي الإعاقة العقلية.
	المحور الثاني: المهارات الاستقلالية.
29	تمهيد.
29	أولاً: تعريف المهارات الاستقلالية.
30	ثانياً: تصنيف المهارات الاستقلالية.
31	1.مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة.
32	2.قواعد النظافة الشخصية والصحة العامة.
33	3.مهارات المظهر العام.
34	4.قواعد المظهر العام.
35	5.مهارات التعريف بالنفس وحمايتها.
36	6.مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات.
37	ثالثاً: أهمية تنمية المهارات الاستقلالية.
37	رابعاً: أهداف تنمية المهارات الاستقلالية .
38	خامساً: المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية.
	المحور الثالث: إستراتيجية تدريب الأقران.
43	تمهيد.
44	أولاً: تعريف إستراتيجية تدريب الأقران.
45	ثانياً: أشكال تدريب الأقران.
46	ثالثاً: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران.
47	رابعاً:أهداف إستراتيجية تدريب الأقران.
49	خامساً: شروط استخدام إستراتيجية تدريب الأقران.
49	سادساً: خطوات تطبيق إستراتيجية تدريب الأقران.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
51	سابعاً: المراحل التي يمر بها المعلم عند استخدام إستراتيجية تدريب الأقران.
55	ثامناً: شروط اختيار القرين المعلم.
55	تاسعاً: التعليمات التي يعطيها القرين المعلم للقرناء المعلمين.
56	عاشراً: دور المعلم في إستراتيجية تدريب الأقران .
56	حادي عشر: دور القرين المعلم في إستراتيجية تدريب الأقران.
57	ثاني عشر: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران لذوي الإعاقة العقلية .
	الفصل الثالث: الدراسات السابقة.
61	المقدمة.
62	أولاً: المحور الأول: الدراسات التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية.
64	ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة.
	الفصل الرابع: منهج الدراسة وإجراءاتها
67	أولاً: منهج الدراسة.
67	ثانياً: متغيرات الدراسة.
67	ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينته.
76	رابعاً: أدوات الدراسة:
76	1. مقياس المهارات الاستقلالية.
83	2. البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
92	خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.
93	سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.
	الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها
94	أولاً: عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها.
97	ثانياً: عرض نتائج الفرضيات ومناقشتها.
112	ثالثاً: التوصيات والبحوث المقترحة.

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	العنوان
	قائمة المراجع:
114	قائمة المراجع باللغة العربية.
125	قائمة المراجع باللغة الأجنبية.
130	الملاحق
185	ملخص الدراسة باللغة العربية
1	Summary

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
20	تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية	1
22	تصنيف الإعاقة العقلية على أساس السلوك التكيفي.	2
32	مراحل تطور مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة تبعاً للعمر الزمني	3
34	مراحل تطور مهارات المظهر العام تبعاً للعمر الزمني	4
36	مراحل تطور مهارات التعريف بالنفس وحمايتها تبعاً للعمر الزمني.	5
69	توزع العينة وفق متغير الجنس	6
70	نتائج اختبار مان وتتي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية التطبيق القبلي.	7
72	التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس.	8
74	التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير العمر.	9
78	توزيع البنود في الصورة النهائية لمقياس المهارات الاستقلالية.	10
79	أمثلة عن ملاحظات المحكمين للمقياس	11
80	ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية	12
81	الصدق التمييزي	13
81	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان - براون	14

فهرس الجداول

82	معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ	15
88	أمثلة عن المعززات التي تم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي	16
91	توزيع جلسات البرنامج التدريبي من حيث العدد	17
94	نسبة الكسب المعدل في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية	18
96	متوسط فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل والنسبة المئوية لتلاميذ المجموعة التجريبية	19
97	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على المقياس-التطبيق البعدي	20
101	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاستقلالية	21
104	نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل على مقياس المهارات الاستقلالية	22
107	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقياس-التطبيق البعدي حسب متغير الجنس	23
110	نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير العمر	24

فهرس الأشكال

الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	أشكال تدريب الأقران	46
2	المراحل التي يتبعها المعلم عند استخدامه لإستراتيجية التدريب بالأقران	54
3	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي	71
4	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للمقياس	71
5	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي حسب متغير الجنس.	73
6	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير الجنس.	73
7	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي حسب متغير العمر	75
8	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي حسب متغير العمر للدرجة الكلية للمقياس	75
9	التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاستقلالية أبعاده الفرعية	98
10	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية للمقياس	98
11	التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي	102
12	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للمقياس	102
13	التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل	105
14	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للدرجة الكلية للمقياس	105
15	التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس	108
16	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير الجنس	108
17	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي حسب متغير العمر	111
18	المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي حسب متغير العمر	111

فهرس الملاحق

الصفحة	عنوان الملحق	الملحق
130	جدول بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث	1
132	مقياس المهارات الاستقلالية بصورته الأولى	2
135	مقياس المهارات الاستقلالية بصورته النهائية	3
139	جلسات البرنامج التدريبي	4
183	تسهيل المهمة لتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية في مدرسة الشهيذة نهلة زيدان في دمشق.	5
184	تسهيل المهمة لتطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة الشهيذة نهلة زيدان في دمشق.	6

الفصل الأول

التعريف بمشكلة الدراسة

مقدمة الدراسة.

أولاً: مشكلة الدراسة.

ثانياً: أهمية الدراسة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

رابعاً: فرضيات الدراسة.

خامساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سادساً: حدود الدراسة.

مقدمة الدراسة:

تعد فئة الإعاقة العقلية أقل الفئات إفادةً من الخدمات والبرامج التربوية، وذلك نظراً لحاجتها إلى التدريب والإشراف المكثف، إذ يعاني أفراد هذه الفئة من تدنٍ واضح في القدرات العقلية وعدم قدرة على التعلم، مقارنة بأداء أقرانهم من الفئة العمرية نفسها، والحاجة إلى وقت أطول للتركيز على الأبعاد المختلفة لمهمة معينة، وإيجاد الحلول المناسبة بالإضافة إلى ذلك فإنهم يعانون صعوبات في الاحتفاظ بالمهارات المكتسبة، وعدم القدرة على تعميمها وصعوبة في الاستجابة لكثير من المثيرات التي يتكرر حدوثها في بيئتهم (العتيبي، 2004)، هذا إلى جانب قصور في بعض الجوانب الجسمية والحركية والصحية وأساليب التواصل والتفاعل الاجتماعي والمشكلات النفسية والشخصية (عبد الرحيم وآخرون، 1991)، كما يعانون قصوراً واضحاً في أداء مهارات السلوك التكيفي، التي تعد مكوناً رئيسياً في مناهجهم ومطلباً أساسياً لاستقلاليتهم وتقبل الآخرين لهم. وتعد المهارات الاستقلالية واحدة من أهم مجالات السلوك التكيفي التي يظهر الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة صعوبة في أدائها وممارستها على نحو مقبول، وتبرز هذه الصعوبات في عدم قدرتهم على إطعام أنفسهم، أو التقيد بأداب تناول الطعام مع الآخرين، والنظافة العامة، وارتداء الملابس، واختيار ما يتلاءم والظروف الجوية أو المناسبات الاجتماعية، إضافةً إلى تدني قدرتهم على تجنب المواقف الخطرة في الأماكن العامة، والتنقل بشكل مستقل، واستعمال الهاتف والبريد في حالات الطوارئ. إن القصور في اكتساب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المهارات الاستقلالية، يؤثر سلباً في إمكانية تقبل المجتمع لهم، ويمثل تحدياً كبيراً للعاملين معهم من الوالدين والمعلمين، وتحتاج عملية إكسابهم هذه المهارات جهوداً مكثفة، الأمر الذي يستلزم استخدام إستراتيجيات تعليمية خاصة تراعي خصائصهم وقدراتهم.

وتعد إستراتيجية تدريب الأقران من بين تلك الإجراءات التعليمية التي استخدمت لكن بشكل قليل، ويمكن تعريفها بأنها أسلوب تعليمي يقوم فيه المتعلمون بتدريس بعضهم بعضاً فيقوم القرين المعلم والمتقن للمهارة بالتدريس للقرين المتعلم والأقل كفاءة في إتقان المهارة نفسها (Abdel hack, 2002, 5)، حيث يعتبر استخدام هذه الإستراتيجية طريقة فعالة لزيادة الدافعية للتعليم لدى التلاميذ من خلال تشجيع الأقران على مساعدة بعضهم بعضاً في موضوع الدراسة حيث يبذل (القرين/ المعلم) الجهد لإتقان المادة التي سيدرسها (لأقرانه المتعلمين) كما يبذل (القرين المتعلم) الجهد للوصول إلى المستوى الذي عليه (القرين المعلم) ليتبادل الدور معه في تدريس المادة التعليمية.

ويساعد استخدام هذه الإستراتيجية المعلم وخاصةً في الفرق الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب، وتخفف العبء عنه فيما يتعلق بالكثير من الأعمال الروتينية فيوجه أنشطته لأعمال أكثر أهمية للطلاب، وتجعل هذه الإستراتيجية قاعة الدراسة مركزاً للتلاميذ بحيث يصبح الطلاب أكثر مشاركة وفعالية وغير سلبيين وقد اتفقت

الفصل الأول

معظم الدراسات (صالح وأمين، 2003) (Patric&Sibyl, 1997) (Test&Howell, 1998) على فاعليتها في إكساب الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مختلف المهارات الاستقلالية، وهذا ما أكدته تيست وهويل (Test&Howell, 1998) في دراستهما التي هدفت إلى تحسين مشكلة استخدام المال لشراء المستلزمات الشخصية لذوي الإعاقة العقلية.

أولاً: مشكلة الدراسة.

تعد المهارات الاستقلالية حجر الزاوية في مناهج ذوي الإعاقة العقلية على اختلاف مستوياتهم، كما تشكل أساساً لاكتسابهم الكثير من المهارات الضرورية مثل (المهارات الأكاديمية والاجتماعية والحركية والمهنية)، إذ يساهم تدريب أفراد هذه الفئة في تنمية قدراتهم على التكيف الاجتماعي الناجح في مواقف حياتهم اليومية، إضافةً إلى زيادة استقلاليتهم وعدم اعتمادهم على مساعدة الآخرين من حولهم.

فالمهارات الاستقلالية تضم مجموعة من الأبعاد كما أوضحها الحسين (2004) وهي استعمال أدوات المائدة، والتدريب على استعمال دورة المياه، والنظافة الشخصية كغسيل اليدين والوجه، والاستحمام، وتنظيف الأسنان بالفرشاة، والغسيل وارتداء الملابس وخلعها والتمييز بينها، وارتداء الأحذية، وتجنب الأشياء الخطرة (النار، الكهرباء)، وتجنب الأدوات الحادة (السكين، المقص)، وتمييز الاتجاهات (شرق، غرب، شمال، جنوب)، وتمييز مدلول (فوق، تحت)، وتمييز مدلول بعض الإشارات المرورية (حفرة، أشغال).

لذلك يتطلب تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة استخدام إجراءات وأساليب تعليمية متعددة، كأسلوب المساعدة (الجسمية، التقليد والنمذجة، التلميحات والتنبيهات) وأسلوب تحليل المهمة وأسلوب التشكيل والتسلسل، وإستراتيجية تدريب الأقران، وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى التي تتناسب مع خصائصهم العامة وتساهم في إكسابهم العديد من المهارات بأقل قدر من الأخطاء وخلال أقصر فترة زمنية ممكنة، الأمر الذي ساهم في غياب الأطر النظرية والعملية التي تمكن العاملين مع أفراد هذه الفئة من توظيف تلك الإجراءات التعليمية في المجالات التربوية والتدريبية (العتيبي، 2004).

لذلك يحتاج الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى استراتيجيات وأساليب فعالة لتدريبهم على المهارات الاستقلالية وتعد إستراتيجية تدريب الأقران من الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لتدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على المهارات الاستقلالية، وقد أوضح هاربر (Harber, 1994, 5) أن هذه الإستراتيجية تقدم تعليمًا

الفصل الأول

فردياً ناجحاً يعتمد على التفاعل الإيجابي لذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم مع أقرانهم العاديين، فيجيبون بسرعة ويقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة.

ويشير تكنينج وجينكينج (Tenking & Jenking, 1999) إلى أن هذه الإستراتيجية تساعد على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة، كما أن التفاعل مع طفل آخر يوفر الفرصة للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة.

وقد أشار بخيت وطعيمة (1991) إلى إيجابيات هذه الطريقة على القرين المعلم والقرين المتعلم، إذ تساعد هذه الإستراتيجية القرين المعلم على تحمل المسؤولية في تدريب أقرانه ما يزيد إحساسهم بفعالية دوره لرفع مستوى حل المشكلات، وفرص تنمية مهارات التفكير، ومستوى الثقة بالذات، ومشاعر التعاطف مع الآخرين، كما تقدم هذه الإستراتيجية للقرين المتعلم فرصاً للتعلم وفق سرعته ومستواه، ذلك من خلال توجيه الاهتمام الفردي له، كما أنها تتيح الفرصة له للتغذية الراجعة ليصحح عمله.

وقد أكدت دراسات عديدة فاعلية هذه الإستراتيجية في إكساب الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المهارات الاستقلالية ومنها دراسة تيسست وهويل (Test & Howell, 1998, p232) التي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية مهارات استقلالية مرتبطة باستخدام المال، كذلك دراسة (صالح وأمين، 2003) والتي أشارت إلى أن إستراتيجية تدريب الأقران ذات فعالية في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المهارات الرياضية (الأحجام-التصنيف-التسلسل-الزمن-الوزن-النقود-العلاقات المكانية)، كما أشار سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2003, p61) إلى كفاءة إستراتيجية تدريب الأقران في مهارات العناية بالذات وقد كانت النتائج إيجابية في المهارات التي حددتها الدراسة إضافة إلى أن التلاميذ نجحوا في مساعدة بعضهم بعضاً في تعلم المهارات الخاصة بالحياة اليومية والمعيشية وتعلم المهارات الأولية الإسعافية كما أشارت إلى فاعلية هذه الإستراتيجية عند استخدامها في برامج التعليم العام والخاص. ومن مزايا هذه الإستراتيجية أيضاً أنها تزيد التحصيل، فقد أشارت نتائج دراسة (عوض، 2006) إلى أن استخدام إستراتيجية تدريب الأقران أدى إلى زيادة التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي، إضافة إلى أنها تنمي طاقات التلاميذ، وتستثمر طاقاتهم وخبراتهم الذاتية وتحسن من الدافعية وتعدّ طريقة سهلة نسبياً في التطبيق للمعلمين.

كما تساعد هذه الإستراتيجية على تحسين السعة العقلية للمتعلمين حين يقوم القرين المعلم بشرح الدرس وتفسيره لأقرانه المتعلمين بعرضه بشكل مبسط، ليسهل تذكره وبقاؤه في الذاكرة، فقد يرجع ضعف بعض الطلبة في العلوم الحياتية إلى عدم استيعاب الدرس مع الجماعة لا إلى الإهمال أو القصور أو غيرها وعند شرح الدرس للطلاب الضعيف بمفرده قد يستوعب الدرس على خلاف شرحه للصف بأكمله، فقد يخجل الطالب من طلب إعادة الدرس من المعلم له مرة أخرى، ولكن قد لا يخجل من أن يسأل زميله إضافة إلى عدم وجود الوقت الكافي لشرح الدرس لكل طالب بمفرده.

الفصل الأول

من مزايا هذه الإستراتيجية أيضاً تنمية التعاون بين الطلبة، فيكون لكل طالب ضعيف من يساعده وإقبال المتعلمين على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم أو إدارته (دروزة، 2000، 194-2000193 ;)، كما تساعد هذه الإستراتيجية على إكساب القرين المتعلم مستوى طموح أعلى، وتعزز ثقته بنفسه، وتحسن تعلم المضطربين انفعالياً (الطناوي، 2009، 153).

وانسجاماً مع ما تقدم من دراسات سابقة و توصيات الكثير منها، واستكمالاً لها إضافة إلى حاجة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى اكتساب المهارات الاستقلالية بوصفها الدعامة الأساسية التي تمكنهم من مواجهة المتطلبات الحياتية، وتمكنهم من العيش على نحو أفضل وامتلاك الفرد تلك المهارات يجعل الفرد في مواقف حياته أفضل، وانطلاقاً أيضاً من دور إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية هذه المهارات، تظهر الحاجة الماسة إلى تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وإعداد برامج تدريبية قائمة على إستراتيجية تدريب الأقران وتفعيل دور هذه الإستراتيجية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة لما لها من مزايا تسهم في تلبية حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتناسب قدراتهم. وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

ثانياً: أهمية الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

- أهمية إستراتيجية تدريب الأقران وأثارها الإيجابية في القرين المعلم والقرين المتعلم.
- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة (التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)، لأنها تشكل الفئة الأكبر من ذوي الإعاقة العقلية وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام بتنمية قدراتها.
- أهمية المهارات الاستقلالية باعتبارها أساساً لاكتساب الكثير من المهارات الضرورية الأخرى.
- قلة الدراسات العربية على _ حد علم الباحثة _ التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تزويد المدارس بطرق جديدة في تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على المهارات الاستقلالية واختصار الوقت والجهد.
- قد تكون هذه الدراسة مقدّمة لتصميم دراسات أخرى من خلال الاستعانة بالبرنامج الحالي لتصميم برامج شبيهة به قائمة على إستراتيجية تدريب الأقران لتحسين مهارات أخرى لدى الفئات الأخرى من الإعاقة.

ثالثاً: أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

- معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعاً لمتغير الجنس.
- معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعاً لمتغير العمر.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات حماية النفس، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات)، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

رابعاً:فرضيات الدراسة.

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق من الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0.05):

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين القبلي والبعدي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير الجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر.

خامساً: مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

سنتناول الدراسة المصطلحات التالية:

1- الفاعلية (The Effectiveness):

وهي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة لمعايير محددة مسبقاً (بدوي، 1980، 144).

وتعرف الفاعلية إجرائياً: بأنها درجة تحقيق هدف البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة باستخدام استراتيجية تدريب الأقران، وتقاس الفاعلية في الدراسة الحالية بالتغيرات الناجمة عن تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك من خلال الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية، ومن خلال التحسن في درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الاستقلالية.

2- البرنامج التدريبي (Training Program):

مجموعة الأنشطة المخططة المتتالية المتكاملة والمتربطة التي تقدم خلال فترة زمنية محددة وتعمل على تحقيق الهدف العام للبرنامج (نصر، 2001، 32).

ويعرف البرنامج التدريبي إجرائياً: بأنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات المنظمة التي تستند إلى إستراتيجية تدريب الأقران، وتقدم خلال جلسات تدريبية وتطبق في فترة زمنية محددة لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

3- إستراتيجية تدريب الأقران (Peer Training Strategy):

وهي إحدى الإستراتيجيات التعليمية ذات المنهجية العلمية، وتشير إلى قيام تلميذ بتدريب تلميذ آخر، وذلك تحت إشراف المعلم (الحسن، 2005).

وعرفت عبد الحق (Abdulhack, 2002) بأنها أسلوب تعليمي يقوم فيه المتعلمون بتدريس بعضهم بعضاً فيقوم القرين المعلم والمتقن للمهارة بتدريس القرين المتعلم الأقل كفاءة في إتقان المهارة نفسها.

وتعرف إستراتيجية تدريب الأقران إجرائياً: بأنها طريقة تعليمية يقوم معلم الصف من خلالها بتعليم التلميذ العادي المهارة التعليمية المراد تعليمها للتلميذ ذي الإعاقة العقلية البسيطة ويتأكد المعلم من إتقانه لها وبعد ذلك يقوم التلميذ العادي بدور المعلم من خلال تعليم المهارة للتلميذ ذي الإعاقة العقلية البسيطة (القرين المتعلم).

4_ المهارات الاستقلالية (Independence Skills):

تعدّ من المهارات الرئيسية في مناهج ذوي الإعاقة العقلية، إذ تشكل هذه المهارات أساساً لبناء مناهج تتضمن المهارات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، وتتضمن المهارات الاستقلالية المهارات الفرعية التالية: مهارات

تناول الطعام والشراب، ومهارات استخدام دورات المياه، ومهارات المظهر العام، ومهارات النظافة الشخصية، ومهارات التنقل (الروسان، 2006، 89).

وتعرف الباحثة المهارات الاستقلالية إجرائياً بأنها المهارات الشخصية التي يكتسبها التلميذ ذو الإعاقة العقلية في المدرسة بطريقة مقصودة من خلال التدريب على البرنامج التدريبي لإكساب التلميذ ذي الإعاقة العقلية القدرة على التكيف في البيئة المحيطة، وذلك بالتعامل الإيجابي الفعّال في المواقف الحياتية سواءً أكانت شخصية أم اجتماعية، وتضم هذه المهارات (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التعريف بالنفس وحمايتها، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات)، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الاستقلالية المعد خصيصاً لذلك.

ويتضمن مقياس المهارات الاستقلالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المهارات الاستقلالية التالية:

▪ **مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة (Hygiene and Public Health Skills) :**

تشمل هذه المهارات (مهارة غسل اليدين والوجه ، مهارة الاستحمام، مهارة النظافة الشخصية والصحة العامة) (حسن، 2016، 320).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة من مقياس المهارات الاستقلالية المستخدم في هذه الدراسة وبالدرجة الفرعية لمجالات هذا البعد.

▪ **مهارات المظهر العام (General Appearance Skills) :**

وهي تعليم الأطفال في المدرسة بعض المهارات التي تساعد على أن يكونوا مفيدون في البيت، كالمحافظة على ترتيب متاعهم وغسل الأطباق، وارتداء الملابس وخلعها، وغسلها وترتيبها، وتنظيف الغرفة (Millez, 1990).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارات المظهر العام من مقياس المهارات الاستقلالية وبالدرجة الفرعية لمجالات هذا البعد .

▪ **مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات (Mobility Skills And Sense Of Direction) :**

هي الأدوات التي تمكن الفرد من الانتقال في المجتمع عبر الأماكن المختلفة مستقلاً (الخطيب، والحديدي، 2005، 212).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات من مقياس المهارات الاستقلالية وبالدرجة الفرعية لمجالات هذا البعد.

▪ **مهارات التعريف بالنفس وحمايتها (Self – identification Skills and Protection) :**

وهي تعليم الأشخاص المعوقين وتدريبهم على إظهار البطاقة الشخصية أو بطاقة تواصل خاصة يحملونها معهم لطلب المساعدة، وتعليمهم كيفية تجنب المخاطر المتعلقة المختلفة كالكهرباء والأدوات الحادة (الخطيب، والحديدي، 2005، 212).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على بعد مهارات التعريف بالنفس وحمايتها من مقياس المهارات الاستقلالية وبالدرجة الفرعية لمجالات هذا البعد .

5- التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (Students With Mild Mental Disabilities):

تلك الفئة التي تشكل نسبتها حوالي 80% من المعاقين عقلياً وتتراوح نسب ذكائهم ما بين (55-70) درجة على اختبارات الذكاء (الروسان، 2005، 46).

ويعرف التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إجرائياً:

بأنهم التلاميذ الملتحقون بمدرسة (الشهيدة نهلة زيدان) وتتراوح أعمارهم بين (8-14) سنة، ويتمتعون بنسبة ذكاء تتراوح بين (55-70) درجة على اختبارات الذكاء، للعام الدراسي (2018-2019) وقد صنفوا على أن لديهم إعاقة عقلية بسيطة، بحسب مقاييس الذكاء المعتمدة في المدرسة (مقياس ستانفورد بينيه).

سادساً: حدود الدراسة.

- **الحدود البشرية:** تألفت عينة الدراسة من (16) تلميذاً من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين تم سحبهم بالطريقة القصدية، وتتراوح أعمارهم بين (8-14) سنة، مقسمين بالتساوي وبشكل متكافئ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتألفت كل مجموعة من (8) تلاميذ (4) تلاميذ ذكور و (4) تلاميذ إناث، كما تكونت عينة التلاميذ العاديين من (8) تلاميذ (4) تلاميذ ذكور و (4) تلاميذ إناث.
- **الحدود المكانية:** طبقت أدوات الدراسة على التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدرسة الشهيد نهلة زيدان الدامجة في مدينة دمشق منطقة المزة.
- **الحدود الزمانية:** طبق البرنامج في الفصل الأول من العام الدراسي (2018-2019) واستغرق تطبيقه تطبيقاً قبلياً وبعدياً وموَجَّلاً ثلاثة أشهر ونصف من 8 أيلول حتى 20 كانون الأول.
- **الحدود العلمية:** تتمثل الحدود العلمية في الإستراتيجية المستخدمة في البرنامج التدريبي، وهي (إستراتيجية تدريب الأقران)، ودراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على هذه الإستراتيجية في تنمية بعض المهارات الاستقلالية المؤلفة من (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات، مهارات التعريف بالنفس وحمايتها)، ومقياس هذا التحسن من خلال مقياس المهارات الاستقلالية من إعداد الباحثة.

الفصل الثاني

المحور الأول : الإعاقة العقلية.
تمهيد
1. تعريف الإعاقة العقلية:
1.1. التعريف الطبي.
1.2. التعريف الاجتماعي.
1.3. التعريف التربوي.
1.4. تعريف الجمعية الأمريكية.
2.نسبة انتشار الإعاقة العقلية .
3. تشخيص الإعاقة العقلية:
3.1. التشخيص الطبي
3.2. التشخيص السيكومتري.
3.3. التشخيص الاجتماعي.
3.4. التشخيص التربوي.
3.5. التشخيص التكاملي.
4.أسباب الإعاقة العقلية.
5. تصنيف الإعاقة العقلية :
5.1. التصنيف الطبي.
5.2. التصنيف التربوي.
5.3. التصنيف الاجتماعي.
6. خصائص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية:
6.1. الخصائص الجسمية.
6.2. الخصائص العقلية المعرفية .
6.3. الخصائص التعليمية.
6.4. الخصائص اللغوية.
6.5. الخصائص الاجتماعية والانفعالية.
7.الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية..
8. التدخل العلاجي والتأهيل لذوي الإعاقة العقلية.

تمهيد:

تعدّ الإعاقة العقلية من أهم الإعاقات التي تشكل نسبة عالية من بين المعوقين على المستوى العالمي، وهي نوع من العجز العقلي والنفسي للفرد للتكيف مع بيئته الاجتماعية، وتصل إلى مرحلة عالية من السلبية الاجتماعية، نتيجة عدم الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة التي تؤدي إلى فشل في السلوك وتكوين العلاقات الاجتماعية (عامر ومحمد، 2008، 73).

ويتزايد الاهتمام العالمي بالأشخاص ذوي الإعاقة العقلية وتأهيلهم والعمل على الإفادة من طاقاتهم وإمكاناتهم المحدودة بما يحقق لهم التكيف مع البيئة وإعدادهم للاندماج في المجتمع الذي يعيشون فيه. وتؤكد الإحصائيات ومن أهمها إحصائية الأمم المتحدة أنّ عدد المعوقين في العالم في تزايد مستمر، وأنّ ذوي الإعاقة العقلية يشكلون ما نسبته 11.6% من عدد المعوقين (الحسن، 2004، 8).

من هنا كانت الحاجة لرعاية هذه الفئة رعاية خاصة تختلف عن تلك التي تقدم للأطفال غير المعوقين وذلك من خلال انضمام الطفل ذي الإعاقة العقلية إلى عضوية جماعة منظمة يمكن من خلالها إكسابه مهارات مختلفة منها مهارات الحياة اليومية (حنفي، 2016، 2).

وتذهب الرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية إلى أن ذوي الإعاقة العقلية يعانون قصوراً في المهارات الاستقلالية، وإن كان ذلك يختلف من فرد إلى آخر بحسب مستوى الإعاقة العقلية، فإن القصور الذي يعانيه ذوي الإعاقة العقلية في مجال القدرات العقلية ومجال السلوك التكيفي من المتوقع أن يكون له أثر سلبي في تفاعلهم مع بيئاتهم، يزيد من فرص انخفاض التكيف مع البيئة الاجتماعية نتيجة عدم الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة التي تؤدي إلى فشل في السلوك وظهور المشكلات السلوكية لديهم (عبد العزيز، 2002، 45).

ولقد أكد الباحثون في مجال الإعاقة العقلية على اكتساب ذوي الإعاقة العقلية المهارات الاستقلالية، إذ يتسم هؤلاء الأطفال بعدم قدرتهم على ممارسة أوجه الحياة اليومية نظراً لتدنّي قدراتهم العقلية الأمر الذي يتطلب تدريبهم على مجموعة من المهارات المرتبطة بالحياة اليومية كمهارات تناول الطعام والشراب ومهارات ارتداء الملابس والمهارات المرتبطة بالنظافة وغيرها من المهارات الأخرى.

1. تعريف الإعاقة العقلية:

لقد ظهر العديد من التعريفات الخاصة بالإعاقة العقلية واختلفت فيما بينها تبعاً للميادين المختلفة التي قامت بدراسة هذه الظاهرة وأسهمت هذه التعريفات عامةً في إثراء البحث العلمي وزيادة إمكانية تحديد مفهوم الإعاقة العقلية وهي:

1.1. التعريف الطبي:

يركز التعريف الطبي للإعاقة العقلية على وجود قصور في الجهاز العصبي المركزي أو إصابة عضوية وكانت هناك تعريفات عديدة في هذا المجال.

فقد عرف جيرفيز (Jervis, 1951) الإعاقة العقلية بأنها "حالة توقف أو عدم استكمال للنمو العقلي نتيجة مرض أو إصابة قبل سن المراهقة، وقد يكون نتيجة لعوامل جينية، وقد ركز هذا التعريف على الجانب العضوي العصبي متضمناً بعض الأسباب العضوية التي قد تؤدي إلى حدوث الإعاقة العقلية (مرض، إصابة، عوامل وراثية) (متولى، 2015، 5).

كما عرفها بنوا (Benoit, 1959) بأنها ضعف في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل خارجية تؤدي إلى نقص في القدرة العامة للنمو، وكذلك في التكامل الإدراكي والفهم، ثم التكيف مع البيئة التي يعيش فيها الفرد. ويركز هذا التعريف في المقام الأول على الجانب العضوي وعلى جوانب القدرات العقلية من حيث ربط القصور في القدرة العامة للنمو وعدم التكيف مع البيئة بالجانب العضوي العقلي.

وقد أشار تريد جولد (Tred Gold, 1982) إلى أن الإعاقة العقلية هي حالة من عدم اكتمال النمو العقلي يجعل الشخص لا يستطيع أن يكيف نفسه مع مطالب البيئة التي يعيش فيها، ويحتاج إلى مساعدة من الآخرين.

ويرى هذا التعريف أن الإعاقة العقلية ناتجة بسبب خلل في الجهاز العصبي نتيجة عدم الاكتمال لأي سبب من الأسباب العضوية حيث تكون الإصابة ذات أثر واضح في ذكاء الفرد. أما ماكميلان (MacMillan, 1994) فقد عرف الإعاقة العقلية بأنها تحدث نتيجة إصابة المراكز العصبية، والتي تحدث قبل الولادة أو بعدها وتكون هذه الإصابة قبل الولادة أو في مرحلة الطفولة، تؤدي إلى نقص في القدرة العامة للنمو فيؤثر على التكيف مع البيئة.

1.2. التعريف الاجتماعي:

يركز التعريف الاجتماعي للإعاقة العقلية على غياب الكفاءة الاجتماعية والمعاناة من حالة عدم التكيف الاجتماعي لدى المعوق عقلياً، وفي هذا الصدد كانت هناك تعاريف عديدة.

فقد عرف ماكميلان (MacMillan, 1982) الإعاقة العقلية اجتماعياً بأنها مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع أقرانه من العمر نفسه، ومن هذه المتطلبات التعليم والتأهيل، والمتطلبات الاجتماعية.

وعلى ذلك يعدّ الفرد معوقاً عقلياً "إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية" (الروسان، 1996).

وذهب (زايد، 2018) إلى أنّ الفرد ذو الإعاقة العقلية تتحدد حالته العقلية سواءً منذ الولادة، أو في سن مبكرة، ويظل معوقاً حتى بلوغ سن الرشد وبعده، فيظل الفرد المعوق أقل من الأفراد الأسوياء من حيث القدرة

الفصل الثاني

العقلية، والكفاءة الاجتماعية والمهنية فلا يستطيع أن يسير أموره بمفرده، ويرجع تخلفه في الأصل إلى عوامل تكوينية وراثية، أو نتيجة للإصابة بمرض وهي حالة مستعصية ولا تقبل الشفاء.

1.3. التعريف التربوي:

يستند التعريف التربوي للإعاقة العقلية إلى وجود قصور في التحصيل الأكاديمي لدى المعوق عقلياً. ويعرف (برق، 1997) المعوق عقلياً بأنه كل طفل لا يستطيع الاتصال مع أقرانه بواسطة الكتابة، أي الذي لا يستطيع أن يعبر عن أفكاره كتابياً، ولا أن يقرأ الكتابة أو الطباعة أو أن يفهم ما يقرأه، بينما لا يوجد لديه أي اضطراب بصري أو أي شلل حركي يفسر عدم اكتساب هذا الشكل اللغوي . كما عرف المركز الوطني للنشر للأطفال ذوي الإعاقة (NDCC، 2004) الإعاقة العقلية تربوياً بأنها "مصطلح يستخدم عندما يكون لدى الفرد قصور معين في الوظائف العقلية وفي المهارات المعرفية (التواصل، الاهتمام بالذات) والمهارات الاجتماعية، هذا القصور سوف يؤدي بهذا الطفل إلى أن يتعلم بشكل أكثر بطئاً من نظيره، وأقل بطئاً في تجهيز المعلومات".

كما بين (أبو فخر، 2005) أن الاتجاه التربوي ينطلق من قدرة ذوي الإعاقة العقلية على التعلم والتكيف مع عناصر البيئة المختلفة، كما يأخذ أصحاب هذا الاتجاه بالقدرة العقلية حيث إن غاية هذه القدرة هي التكيف، التي بدورها تتطوي على قدرة التعلم.

1.4. تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي:

The American Association of Mental Retardation-(AAMR)

أصدرت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR, 1992) تعريفاً يعدّ من أكثر التعاريف شيوعاً وقبولاً، وينص هذا التعريف على أن الإعاقة العقلية: عبارة عن قصور في عدد من جوانب أداء الفرد دون سن الثامنة عشرة، وتبدو في التدني الواضح في الذكاء عن المتوسط، ويرافقها قصور واضح في اثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي كمهارات الحياة اليومية، والاتصال اللغوي، والعناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية، والخدمات الاجتماعية، والتوجيه الذاتي، وأوقات العمل والفراغ، والصحة والسلامة (الروسان، 2005).

أما التعريف الصادر عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (2003) فقد جاء فيه أنّ الإعاقة العقلية هي: عجز عقلي يتميز بنواحي قصور واضحة في كل من الوظائف العقلية، وفي السلوك التكيفي المعبر عنه في مهارات التكيف العملية والإدراكية، وهذا العجز منشؤه قبل عمر ثمانية عشر سنة (زغلول، 2004، 235).

وانطلاقاً من هذه التعاريف الهامة يجمع الباحثون على تعريف الطفل ذي الإعاقة العقلية بأنه الطفل الذي يشكو من توقف أو عدم اكتمال للنمو العقلي يولد بها أو يحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو جنينية أو بيئية يصعب على الطفل الشفاء منها وتوضح آثار عدم اكتمال النمو العقلي في مستوى أداء الطفل في المجالات التي ترتبط بالنضج أو التعلم أو المواءمة الاجتماعية والبيئية، الأمر الذي يتطلب معه وجود إجراءات خاصة لمواجهة حاجات هذا الطفل.

2. نسبة انتشار الإعاقة العقلية:

تختلف نسبة انتشار الإعاقة العقلية من مجتمع إلى آخر، كما تختلف تبعاً لعدد من المتغيرات في ذلك المجتمع، فهي تختلف باختلاف متغير درجة الإعاقة العقلية، والجنس (ذكور، إناث) والعمر، والمعيار المستخدم في تعريف الإعاقة العقلية.

كما تختلف تلك النسبة باختلاف البرامج الوقائية من الإعاقة العقلية ومهما يكن من أمر اختلاف تلك النسبة، فإنها تتراوح من الناحية النظرية بين (3%-2,5%) أي أن ما نسبته 3% من سكان المجتمع يمثلون حالة من حالات الإعاقة العقلية وهذا ما تؤكدته دراسة عبيد وآخرون (2005) إذ تشير إلى أن نسبة ذوي الإعاقة العقلية في المجتمع تصل إلى (3%) من عدد السكان، هذه النسبة ليست ثابتة في كل المجتمعات بل تزداد بانخفاض المستوى الاقتصادي والثقافي في المجتمع، فتصل إلى 7% في المناطق الفقيرة والمزدحمة بالسكان.

ويمكن القول إن نسبة الإعاقة العقلية تختلف في كل مجتمع لعوامل عدة منها:

- اختلاف المعايير المتبعة في تعريف الإعاقة العقلية.
- الاختلاف في تحديد نسبة الذكاء للإعاقة العقلية.
- معيار السلوك التكيفي في تعريف الإعاقة العقلية.
- الاختلاف في المجموعات العمرية.
- العوامل الثقافية والاجتماعية والصحية التي تعمل على زيادة نسبة الإعاقة العقلية أو خفضها في المجتمع.
- معيار العمر المستخدم في تعريف الإعاقة (عبيد وآخرون، 2005).

وتفيد معرفة تلك النسبة في التخطيط لبرامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية من حيث عدد المراكز اللازمة، والكوادر البشرية اللازمة، وبرامج الدمج الأكاديمي أو البرامج الشاملة التي يمكن الإشراف عليها. وتتطلب معرفة نسب الإعاقة العقلية في مجتمع ما دراسات مسحية دقيقة تتطلب فريقاً من الاختصاصيين المدربين على جمع البيانات اللازمة، ويذكر (الشناوي، 1997) إحصائيات عن نسبة حالات الإعاقة العقلية

في القاهرة وفي الفترة الواقعة ما بين (1968-1970) وتتضمن هذه الإحصائيات تقدير عدد ذوي الإعاقة العقلية بنسبة (3%)، وإن (2,4%) من تلك النسبة تمثل فئة الإعاقة العقلية البسيطة، و (0,4%) من تلك النسبة تمثل فئة الإعاقة العقلية المتوسطة في حين تمثل فئة الإعاقة العقلية الشديدة ما نسبته (0,1%).

كما ذكر الشناوي (1997) تقديراً لعدد الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في جمهورية مصر العربية في عام (1979) إذ بلغت عدد حالات الإعاقة العقلية البسيطة (425,526) فرداً في حين بلغ عدد حالات الإعاقة العقلية المتوسطة (228,84) فرداً، عدد حالات الإعاقة العقلية الشديدة (21,755) فرداً (الروسان، 2010، 30-31).

3. تشخيص الإعاقة العقلية:

يقصد بتشخيص الإعاقة العقلية تحديد أعراضه الداخلية والخارجية ودراسة نشأته وتطوره وعوامله ومستواه، ويتضمن التشخيص أربعة مجالات رئيسية وهي كالآتي :

3.1. التشخيص الطبي :

يشمل هذا التشخيص التاريخ الصحي والعوامل الفسيولوجية والبيولوجية والعيوب والعيادات الجسمية والأمراض والإصابات والحوادث، ويعدّ الاتجاه الطبي من أقدم الاتجاهات وأهمها في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية ويقوم طبيب الأطفال بفحص الطفل المحول إليه فحصاً كاملاً، ويشمل التقرير الطبي معلومات عن تاريخ الحالة الوراثي وأسباب الحالة وظروف الحمل ومظاهر النمو الجسمي والحسي والحركي للحالة والفحوص الطبية اللازمة وخاصة في حالات اضطرابات التمثيل الغذائي.

ومن الاختبارات الطبية التي يجريها الطبيب لاكتشاف حالات اضطرابات التمثيل الغذائي ما يلي: اختبار كلوريد الحديد و اختبار شريط كلوريد الحديد و اختبار غثري (عبيد وآخرون، 2005، 53-54؛ كوافحة، 2005، 156).

3.2. التشخيص السيكومتري:

يتضمن هذا التشخيص تحديد مستوى الذكاء وسمات الشخصية والنمو الانفعالي، ويعتمد في قياس نسبة الذكاء على عدة مقاييس منها مقاس وكسلر وستانفورد بينيه ومقياس جودانف لرسم الرجل، وقد وجّهت انتقادات إلى هذه إلى هذه المقاييس منها: أنها متحيزة ثقافياً وعرقياً لطبقة البيض، مثال حسب اختبار ستانفورد بينيه ما الذي تفعله إذا ضربك أحدهم من غير قصد؟ حسب ثقافة البيض أتركه وأمشي، أما حسب ثقافة السود أضربه ثانية، كما تتمثل الانتقادات الموجهة إلى محتوى اختبارات الذكاء في تحيزها الأكاديمي أو التحصيلي.

كما تستلزم إجراءات التطبيق عدداً من الشروط الخاصة بكل اختبار منها ما يتعلق بكفاءة المفحوص وكفاءة الفاحص وظروف المفحوص ومكان وزمان إجراء الاختبار (الشناوي، 1971، 86-76).

3.3. التشخيص الاجتماعي :

يشمل هذا التشخيص التاريخ التطوري ومستوى النضوج الاجتماعي والظروف الأسرية وخبرات الشخص ومهارته في الاعتماد على النفس.

3.4. التشخيص التربوي :

يشمل التاريخ الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي.

3.5. التشخيص التكاملي:

وهو تشخيص يقوم به فريق من الطبيب والمختص النفسي والمختص الاجتماعي والمختص في التربية الخاصة، فإذا أجمعت هذه التشخيصات على وجود أعراض الإعاقة العقلية عند الشخص، يقرر فريق التشخيص انتماءه إلى فئة المعوقين عقلياً وهم في كامل الاطمئنان إلى صحة تشخيصهم.

أما إذا ظهر انخفاض نسبة الذكاء ولم تظهر الأعراض الأخرى، يشكك فريق التشخيص في نتائج اختبارات الذكاء، لأن تكيف الشخص اجتماعياً أو نجاحه في التحصيل الدراسي دليل على أن نموه العقلي لم يتوقف. وإذا ظهر فشل الشخص في التحصيل الدراسي أو في التوافق الاجتماعي أو فيهما معاً وكان عادياً أو قريباً من العادي لا تشخص حالته (معوقاً عقلياً) بل يعدّ (شخصاً عادياً)، ولكنه فشل في التوافق الاجتماعي والدراسي لأسباب أخرى غير انخفاض مستوى الذكاء.. الخ (الروسان، 2001).

إنّ ظهور الأعراض النفسية والاجتماعية والتربوية والطبية معاً يكفي لتشخيص الإعاقة العقلية، ومع هذا قد يحدث خطأ في التشخيص خاصة في تشخيص الأطفال الصغار وحالات التخلف الخفيف في البيئات المحرومة ثقافياً، لذا قامت بعض الدول بإنشاء عيادات لتشخيص الإعاقة العقلية ومتابعة ذوي الإعاقة العقلية.

وبعدّ موضوع قياس الإعاقة العقلية وتشخيصها من الموضوعات التي تتطوي على عدد من الجوانب الطبية والسيكومترية والاجتماعية والتربوية، ففي بداية القرن التاسع عشر بدأ تشخيص حالات الإعاقة العقلية من وجهة النظر الطبية وذلك بالتركيز على أسباب الإعاقة العقلية المؤدية إلى تلف في الخلايا الدماغية.

فيما بعد ومع ظهور مقاييس الذكاء مقياس بينيه ووكسلر أصبح التركيز على القدرات العقلية وقياسها تمثل هذا الاتجاه في استخدام مصطلح نسبة الذكاء دلالة على استخدام المقاييس السيكومترية (السرور، 1998، 113). وقد استمر هذا الاتجاه حتى أواخر الخمسينيات، ولكن ظهرت انتقادات لهذا الاتجاه وهذه

الفصل الثاني

المقاييس، ومن هذه الانتقادات أن مقاييس الذكاء غير كافية لتشخيص حالات الإعاقة العقلية، أي إن حصول الفرد على درجة منخفضة في اختبارات الذكاء لا يعني بالضرورة أن الفرد ذو إعاقة عقلية.

لذلك ظهر الاتجاه الاجتماعي وظهرت مقاييس تقيس هذا البعد منها: مقياس الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي للسلوك التكيفي الذي أعده نهيرا وزملاؤه (Nihira et al, 1975)، ومقياس كيين وليفين للكفاية الاجتماعية (Cain- Levine social competency scale, 1983) كما ظهر في السبعينيات الاتجاه التربوي التحصيلي في قياس حالات الإعاقة العقلية وتشخيصها الذي يعد اتجاهاً مكملاً لقياس الإعاقة العقلية ويهدف هذا الاتجاه إلى قياس الجوانب التحصيلية للفرد المعوق عقلياً. ومن المقاييس المستخدمة مقاييس

المهارات اللغوية ومقاييس القراءة والكتابة والمقياس التحصيلي العام الذي أعده جاستاك (Justak) والمقياس التحصيلي الفردي الذي أعده دن وزملاؤه (Den and his colleagues).

أما الاتجاه الجديد في قياس الإعاقة العقلية وتشخيصها فهو الاتجاه التكاملي، و يجمع هذا الاتجاه بين الاتجاه الطبي والاتجاه السيكمي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التربوي وتتطلب عملية قياس الإعاقة العقلية وتشخيصها وفق الإتجاه التكاملي تكوين فريق مشترك مكون من طبيب الأطفال والأخصائي في علم النفس والأخصائي في التربية الخاصة وتكون مهمة هذا الفريق إعداد تقرير مشترك عن حالة الطفل المحول لأغراض التشخيص ثم لأغراض الإحالة إلى المكان المناسب فيما بعد (مرسي، 1996، 57 ; الروسان، 2001، 117-118: فوقية، 2008، 19).

4. أسباب الإعاقة العقلية :

تقسم أسباب الإعاقة العقلية إلى ثلاث مجموعات رئيسية:

- أسباب قبل الولادة
- أسباب أثناء الولادة
- أسباب بعد الولادة

وفيما يلي عرض لهذه الأسباب:

- أسباب قبل الولادة :

وتشمل هذه الأسباب عوامل جينية، وعوامل غير جينية. أما العوامل الجينية فهي إما عوامل وراثية عن طريق جينات يرثها الطفل من والديه، أو خلل في الكروموسومات يحدث عند انقسام الخلية، أو أحد الانقسامات المبكرة للبويضة الملقحة، كما أن الجينات قد تصاب بتغيرات مرضية أثناء انقسام الخلية تؤدي إلى ظاهرة الإعاقة العقلية، أو قد يرجع إلى اضطراب في عملية التمثيل الغذائي (Young & Nettebeck, 1994, 186).

الفصل الثاني

أما العوامل غير الجينية فتعود إلى أسباب بيئية تؤثر في الجنين فتؤدي إلى الإصابة بالإعاقة العقلية كالأسعة السينية، والحصبة الألمانية، واختلاف العامل الريزي، والكحول، والمخدرات، والتدخين، وسوء التغذية، والأمراض المزمنة والضغط والسكري، وتلوث الماء والهواء، وتعرض الجنين للعدوى الفيروسية أو البكتيرية، والتعرض للإشعاعات، واستعمال الأم للأدوية، وتعرض الأم للحوادث والإصابات الجسمية أو الأزمات النفسية، وسن الأم الكبير (الهجرسي، 2002 ؛ الضبع، 2005، 80-79؛ بركات، 2010، 92).

• أسباب أثناء الولادة :

قد تحدث بعض العوامل أثناء ولادة الطفل فتسبب له الإعاقة العقلية مثل: أن يصاب المخ نتيجة تعسر في الولادة، نزيف داخلي للجمجمة، أو استخدام الآلات، أو بسبب ولادة مبكرة، أو متأخرة، أو التفاف الحبل السري، أو توقف وصول الأكسجين إلى مخ الجنين أثناء الولادة.

ونجد أن نحو (6-10%) من الذين يعانون من إعاقة عقلية قد أصيبوا بها أثناء الولادة (الهجرسي، 2002؛ الشناوي، 1997؛ خليفة وآخرون، 2006، 135-136).

• أسباب بعد الولادة :

قد تحدث بعد ولادة الطفل بعض العوامل التي تؤدي إلى إعاقة العقلية، ومن هذه العوامل: أمراض الطفولة، والمضاعفات الناتجة عنها التي تؤدي إلى تلف في المخ، وتعرض الطفل للحوادث، وبعض حالات التسمم.

كما أن هناك بعض العوامل التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية منها: سوء التغذية، والتهاب السحايا، وشلل الدماغ، والتهابات المخ، والحرمان من الأم، والحرمان الثقافي، وأمراض الغدد الصماء (الهجرسي، 2002 ؛ عبيد وآخرون، 2005 ؛ كاشف، 2001؛ مرسى، 1996، 164-155).

5. تصنيف الإعاقة العقلية :

يقصد بالتصنيف تلك العملية التي يمكن بها تقسيم مجموعة من الأفراد أو الأشياء من تشابههما أو اختلافهما بناءً على خاصية معينة (الشناوي، 1997، 59).

يندرج تحت مصطلح الإعاقة العقلية عدة تصنيفات ومستويات متدرجة من حيث الشدة والعمق، مع أن المنطلق الأساسي تدني مستوى القدرات العقلية والذكاء، وقد ظهرت عدة معايير للتصنيف أهمها:

5.1. التصنيف الطبي:

يشمل التصنيف الطبي الجوانب التالية:

5.1.1. مصدر الإصابة :

و تصنف إلى إعاقة عقلية أولية (Primary) تنتج عن عوامل وراثية جينية وإعاقة عقلية ثانوية (Secondary) تنتج عن عوامل بيئية مكتسبة.

5.1.2. درجة الإصابة:

تصنف الإعاقة العقلية بحسب درجة الإصابة إلى إعاقة عقلية شديدة وإعاقة عقلية أقل شدة وإعاقة عقلية متوسطة أو بسيطة الشدة.

5.1.3. المظاهر الجسمية:

تصنف الإعاقة العقلية حسب المظاهر الجسمية والشكل الخارجي والأعراض البارزة المرافقة إلى عدة فئات:

5.1.3.1. متلازمة داون:

إنّ حالات الإعاقة العقلية المصنفة ضمن حالات داون من الحالات الأكثر شيوعاً بين حالات الإعاقة العقلية، إذ تصل نسبة الأطفال فيها إلى 10% من حالات الإعاقة العقلية.

وقد سميت حالات داون بهذا الاسم نسبة إلى التشابه بين الملامح العامة وخاصةً ملامح الوجه لهذه الفئة واللامح العامة للنوع المنغولي التي تتمثل في العيون الضيقة ذات الاتجاه العرضي والوجه المسطح المستدير والأنوف الضيقة وقصر القامة وقد بقيت هذه التسمية شائعة حتى عام 1886. وسميت مثل هذه الحالات باسم عرض داون نسبة إلى الطبيب الإنكليزي لانج دون داون الذي قدم محاضرة طبية عن حالات المنغولية واقترح التسمية الجديدة التي لاقت إقبالاً بين أوساط المهتمين في ميدان التربية الخاصة.

ويمكن اكتشاف أفراد هذه الفئة قبل الولادة أثناء فترة الحمل من خلال فحص السائل الأمنيوسي المحيط بالجنين أو عن طريق جهاز الأمواج فوق الصوتية الذي يظهر قياسات محيط الرأس تبعاً لمتغير العمر الزمني للحمل لدى الأطفال العاديين ومقارنته مع الأطفال العاديين (المناعي، 2002، 20).

وتعود أسباب حالات الداون إلى خلل في الكروموزوم رقم 21 الذي تحمله الأم وخاصة في الأعمار المتقدمة للأمهات بعد عمر 35 سنة فكلما زاد العمر زاد احتمال ولادة أطفال داون، وتقسم حالات الداون إلى مجموعتين بحسب ترتيب الكروموسومات:

✓ **المجموعة الأولى:** وتشمل 75% من حالات داون ولها علاقة بعمر الأم، إذ تزداد نسبته كلما ارتفع عمر الأم أول زواجها، وتمتاز المجموعة بوجود 3 كروموسومات في المواقع 21 بدلاً من 2، أي إنّ مجموع الكروموسومات الكلي يصبح 47 بدلاً من 46.

✓ **المجموعة الثانية:** تشكل 25% من حالات الداون، ولا علاقة لها بعمر الأم، بل تكون لدى الزوجات الشابات مع ميل للتكرار في العائلة نفسها، وتمتاز بوجود 46 كروموسوماً كالفرد الطبيعي، لكنه يتخلل

الكروموسومات اضطراب في الموقع والتركيب في المواقع 15، 16، 21، (القريوطي والسرطاوي والصمادي، 2001، 233).

5.1.3.2. حالات كبر حجم الدماغ:

تعدّ حالات كبر حجم الدماغ من الحالات الإكلينيكية المعروفة في مجال الإعاقة العقلية على الرغم من قلة حدوث مثل هذه الحالات وتبدو مظاهر هذه الحالة في كبر حجم محيط الجمجمة 40 سم، فقد تزيد 5 سم مقارنة بحجم محيط الجمجمة لدى الأطفال العاديين عند الولادة.

غالباً ما يكون شكل الرأس في مثل هذه الحالات كبيراً ومن المظاهر الجسمية المصاحبة لمثل هذه الحالات النقص الواضح أحياناً في الوزن والطول وصعوبة في المهارات الحركية العامة والدقيقة، مقارنةً مع نظرائهم من الأطفال العاديين (عبيد، 2013، 141).

5.1.3.3. حالات استسقاء الدماغ:

تبدو مظاهر هذه الحالة في كبر حجم الدماغ 40 سم + 5 سم مصحوبة بسائل النخاع الشوكي في داخل الدماغ أو خارجه ولهذا السبب يبدو الرأس كبيراً و طرياً مع بقاء الوجه عادياً، وعندما يضغط الفرد على الرأس في حالة استسقاء الدماغ يشعر وكأنه يضغط على بالون مملوء بالماء، وقد يصل محيط الجمجمة في بعض الحالات إلى 75 سم (ملحم، 2002، 124).

ومن المظاهر الجسمية المصاحبة لمثل هذه الحالات النقص الواضح أحياناً في الطول والوزن وظهور مشكلات حركية عامة وخاصة، مقارنةً مع نظرائها من الأطفال العاديين (خليفة وآخرون، 2006، 129).

5.1.3.4. حالات صغر حجم الدماغ:

تتميز هذه الحالات في صغر حجم محيط الجمجمة 20 سم، قد ينقص أو يزيد 5 سم مقارنة مع حجم محيط الجمجمة للأطفال العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني إذ يبلغ محيط الرأس لدى الطفل العادي عند الولادة 33 سم.

غالباً ما يأخذ الرأس في مثل هذه الحالات شكل المثلث المعكوس ومن المظاهر الجسمية المصاحبة لمثل هذه الحالات النقص الواضح في الوزن والطول، وصعوبات في المهارات الحركية العامة والدقيقة، ضعف اللغة والقدرات العقلية مقارنةً مع نظرائهم من الأطفال العاديين، وقد يرجع ذلك إلى إصابة الطفل في الشهور الأولى من الحمل، أو حدوث عدوى للأم أثناء فترة الحمل، ما يؤدي إلى إلتئام عظام الجمجمة مبكراً بحيث لا يسمح بنمو حجم المخ نمواً طبيعياً (محمد، 2004، 102؛ القريطي، 1996، 226).

5.1.3.5. حالات القماءة أو القصاع:

تعدّ حالات القماءة (قصر القامة) من الحالات المعروفة في ميدان الإعاقة العقلية ويقصد بها حالات قصر القامة الملحوظة مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها الفرد والمصحوبة بالقدرة العقلية المتدنية. ومن المظاهر الجسمية المميزة لهذه الحالة قصر القامة فلا يصل طول الفرد حتى في نهاية سن البلوغ والمراهقة إلى أكثر من 90سم، ويصاحبها كبر في حجم الرأس وجحوظ في العينين وجفاف الجلد وقصر الأطراف والأصابع، والصوت الخشن، واللسان المتضخم ، والكسل الواضح (أحمد، 2007، 97).

5.2. التصنيف التربوي :

يعتمد هذا التصنيف على مستوى الأداء الوظيفي السلوكي للفرد المعوق عقلياً، تبعاً لمستوى الذكاء والقدرة على التعلم والتحصيل الدراسي، ويوضح الجدول (1) التصنيف المقترح عن الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (AAMR,1992) كما يلي :

الفصل الثاني

الجدول (1): تصنيف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (AAMR,1992)

نسبة الذكاء	التفسير التربوي	الفئة
وكسلر	ستانفورد-بينيه	
(70-55) درجة	(68-52) درجة	إعاقة عقلية بسيطة (Mildly Retarded)
(54-40) درجة	(51-36) درجة	إعاقة عقلية متوسطة (Moderately Retarded)
(39-25) درجة	(35-20) درجة	إعاقة عقلية شديدة (Severely Retarded)
(24) درجة	(19 وما دون) درجة	تام الإعاقة (Profoundly Retarded)

ويشير (القيطي، 1996؛ القريوطي وآخرون، 2001؛ عبيد وآخرون، 2005؛ شقير، 1999) أن الاتجاه التربوي في تصنيف فئات الإعاقة العقلية يضم (3) مجموعات رئيسية هي :

■ حالات القابلين للتعليم (Educable Mentally Retarded – EMR):

تتراوح نسبة ذكائهم بين 50-75 تقريباً وتوازي حالات الإعاقة العقلية البسيطة وفق متغير الذكاء، ولهذه الفئة الخصائص الجسدية والعقلية والاجتماعية نفسها لفئة الإعاقة العقلية البسيطة، وفي هذه الفئة يتم التركيز على البرامج التربوية الفردية، فيتم التركيز في محتوى البرنامج على المهارات الاستقلالية، والمهارات الحركية، والمهارات اللغوية، والمهارات الأكاديمية (القراءة - الكتابة - الحساب)، والمهارات المهنية، والمهارات الاجتماعية، ومهارات السلامة، والمهارات الشرائعية (القيطي، 1996، 102) .

■ حالات القابلين للتدريب (Trainable Mentally Retarded –EMR):

تتراوح نسبة ذكائهم بين 20-49 التي توازي حالات الإعاقة العقلية المتوسطة وفق تصنيف متغير الذكاء وتبلغ نسبة وجودهم في المجتمع من 2-3 في الألف وتبلغ نسبتهم 12% من المعوقين عقلياً، ولهذه الفئة الخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية نفسها لفئة الإعاقة العقلية المتوسطة، ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية الخاصة، وخاصة برامج التهيئة المهنية وبرامج التأهيل المهني (القريوطي وآخرون، 2001، 241).

■ حالات الاعتماديين (Severely Mentally Retarded):

تكون نسبة ذكائهم أدنى من 20 وتوازي حالات الإعاقة العقلية الشديدة وفق تصنيف متغير الذكاء وتبلغ نسبتهم 1%، وهم غير قادرين على الاستفادة من التعليم في المدارس العادية، وكذلك الفصول الخاصة، فهم بحاجة إلى رعاية وإشراف مستمرين، ولهذه الفئة الخصائص الجسدية والعقلية والاجتماعية نفسها لفئة الإعاقة العقلية الشديدة، ويتم التركيز لهذه الفئة على مهارات الحياة اليومية (عبيد وآخرون، 2005، 30، شقير، 1999، 113).

5.3. التصنيف الاجتماعي :

يعتمد هذا التصنيف على أساس التوافق الاجتماعي للفرد ومدى اعتماده على نفسه في تصريف شؤونته وإنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين وكذلك قدرته على التكيف من الطفولة المبكرة حتى سن الرشد، وتقاس درجة النضج الاجتماعي لذوي الإعاقة العقلية بعدة مقاييس منها مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي، ومقياس السلوك التكيفي (عبد الباقي، 2000، 54)، وقد تم تصنيف حالات الإعاقة العقلية على أساس السلوك التكيفي بما يتفق والجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية (الزيود، 1990، 49)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (2): تصنيف الإعاقة العقلية على أساس السلوك التكيفي.

التصنيف	الدرجة على مقياس السلوك التكيفي	التكيف الاجتماعي
إعاقة عقلية بسيطة	65-55	لديهم انحراف سلبي بسيط عن المعايير الاجتماعية المقبولة ويمكنهم الاعتماد على أنفسهم بدرجة مقبولة، مع وجود إشراف ومراقبة.
إعاقة عقلية متوسطة	54-40	لديهم انحراف سلبي واضح عن المعايير الاجتماعية المقبولة ويمكن تدريبهم على العناية بأنفسهم والقيام ببعض الأعمال البسيطة.
إعاقة عقلية شديدة	39-25	لديهم انحراف سلبي شديد عن المعايير الاجتماعية المقبولة ولا يمكنهم التكيف مع الآخرين ويحتاجون لمساعدة دائمة.
إعاقة عقلية شديدة جداً	25 فما دون	لديهم انحراف سلبي حاد جداً عن المعايير الاجتماعية المقبولة وهم لا يستطيعون التكيف ويعتمدون على الآخرين في جميع شؤونهم.

6. خصائص الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية :

هناك صعوبة كبيرة في التوصل إلى تعميم يتصف بالدقة فيما يتعلق بالخصائص والصفات المميزة لذوي الإعاقة العقلية، فكما أشرنا سابقاً هناك مستويات مختلفة من درجة الإعاقة تتباين فيما بينها بشكل واضح حتى ضمن المستوى الواحد، نجد فروقاً واضحة بين الأفراد المعوقين، ومن المتوقع أن درجة التباين بين الأفراد ذوي الإعاقة العقلية أكبر منها بين العاديين وفيما يلي عرض لأهم خصائص الأفراد ذوي الإعاقة العقلية:

6.1. الخصائص الجسمية:

يتميز ذوي الإعاقة العقلية بتأخر النمو الجسدي وصغر الحجم عموماً، كما أن وزنهم أقل من العادي، كما يتميزون بصغر حجم الدماغ ويقل وزنه عن المتوسط، و تظهر أحياناً لديهم تشوهات في شكل الجمجمة والعينين والفم واللسان والأطراف والأصابع (بطرس، 2007، 135).

أما بالنسبة للنمو الحركي فإنهم يتميزون بالتأخر وعدم الاتزان الحركي في بعض الأحيان وكذلك الأمر للنشاط الجنسي فنجد فيه تأخراً وقد يكون هناك ضموراً في الأعضاء التناسلية لدى المصاب.

كما أن الحالة الصحية لذوي الإعاقة العقلية تتسم بالضعف العام، مما يجعلهم يشعرون بسرعة الإجهاد والتعب، وقدرتهم على الاعتناء بأنفسهم أقل وتعرضهم للمرض أكثر احتمالاً من العاديين، كما أن متوسط أعمارهم أدنى من الأشخاص العاديين، ولكن التقدم في الخدمات المقدمة لهم في الوقت الحاضر زاد من متوسط أعمارهم (القريطي، 2005، 119).

وفيما يتعلق بالجوانب الحركية تعاني هذه الفئة ببطء في النمو تبعاً لدرجة الإعاقة، ونجد في الغالب أن ذوي الإعاقة العقلية يتأخرون في إتقان مهارة المشي ويواجهون صعوبات في الاتزان الحركي والتحكم بالجهاز العضلي خاصة فيما يتعلق بالمهارات التي تتطلب استخدام العضلات الصغيرة كعضلات اليد والأصابع والتي يشار إليها عادة بالمهارات الحركية الدقيقة، ويحتاجون إلى تدريبات لتنمية التوازن الحركي وتنمية القدرات الحركية بصفة عامة (القمش، 2011، 41).

أما فيما يخص ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة فإن الفروق بينهم وبين العاديين في الناحية الجسمية قليلة، فهم يشبهون العاديين في الطول، والوزن، والصحة العامة، والحركة، والنمو الجنسي.

وتؤكد الهجرسي (2002) أن الفرق بين ذوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة، والعاديين من الناحية الجسمية، والحركية ليست كبيرة، وهي أقل بكثير من الفروق بينهم في النواحي العقلية، وغالباً لا يتم التعرف عليهم، أو تشخيصهم كذوي إعاقة عقلية إلا عندما يتفاعل معهم الآخرون، أو عندما يدخلون المدرسة لأول مرة (الهجرسي، 2002).

6.2. الخصائص العقلية المعرفية:

إنّ الفرق بين ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والأطفال العاديين في النواحي العقلية بسيط في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد يكون غير واضح، ويصبح هذا الفرق كبيراً في مرحلة الطفولة المتوسطة وما بعدها، ويكون من الصعب تشخيص الإعاقة العقلية البسيطة في مرحلة الروضة، ومن الأفضل تشخيصهم بعد ملاحظتهم فترة كافية في المرحلة الابتدائية، فقد لا يصل مستوى ذكائهم إلى (70) درجة.

وبعاني ذوي الإعاقة العقلية من نقصاً في نمو القدرات العقلية المختلفة، من تفكير، وتخيل، وتذكر، واستدلال منطقي، وتعرف، وفهم، وإدراك، وتحليل، وتنظيم للأفكار والمعلومات، مما يؤثر في قدرتهم على التعلم والتحصيل ونمو المفاهيم لديهم وفيما يلي نذكر أبرز الخصائص العقلية المعرفية التي تميز ذوي الإعاقة العقلية:

6.2.1. الانتباه:

الكثير من مشكلات ذوي الإعاقة العقلية تعود إلى النقص في الانتباه، فقد وجد أن ذوي الإعاقة العقلية ينتبهون إلى الأشياء الخطأ، والعديد منهم يواجهون صعوبة في تركيز انتباههم بالقدر المناسب على المهمة التي بين أيديهم (البطانية، 2007، 145) والانتباه لديهم محدود المدى والمدة، فلا يستطيعون الانتباه لأكثر من شيء واحد ولفترة قصيرة، إذ يتشتت انتباههم بسرعة، لأن مثيرات الانتباه الداخلية لديهم ضعيفة وهم بحاجة إلى ما يثير انتباههم من المثيرات الخارجية (نصر الله، 2002، 66).

6.2.2. التذكر:

إن القدرة على التذكر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة العقلية، إذ نجد لدى الطفل ضعفاً عاماً في قدرته على تذكر الأسماء والموضوعات والأشكال، ويظهر ذلك جلياً في الذاكرة قصيرة المدى والعامة، وقد يعود ذلك إلى عدم قدرة الطفل على استعمال الإستراتيجيات المناسبة للتذكر التي يقوم بها الطفل العادي (كوافحة وعبد العزيز، 2010، 71)، أو قد يعود هذا الضعف إلى عدم القدرة على التركيز على المثيرات المناسبة في المواقف التعليمية كما أكدت دراسة ميرسر وسنيل (Merecer & Snill, 1997) فذوي الإعاقة العقلية يتعلمون ببطء وينسون ما تعلموه بسرعة لأنهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية (الفرماوي ونساج، 2010، 84).

6.2.3. الإدراك:

إن القصور في الإدراك هو قصور في معرفة المثيرات التي تقع على الحواس والتمييز بينها وتفسيرها، ويعاني ذوي الإعاقة العقلية من قصور في عمليات الإدراك والتمييز وتعرف المثيرات التي تقع على الحواس الخمس، بسبب صعوبة الانتباه والتذكر فالطفل ذو الإعاقة العقلية لا ينتبه إلى خصائص الأشياء فلا يدركها، وينسى خبراته السابقة فلا يتعرف عليها بسهولة، ما يجعل إدراكه لها غير دقيق أو يجعله يدرك جوانب غير أساسية فيها (مرسي، 1999، 182).

6.2.4. التفكير:

التفكير عملية يتم فيها جمع المعلومات والخبرات التي سبق تعلمها وإعادة تنظيمها، ويتصف الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بقصور في قدرتهم على التفكير المجرد، فهم لا يستطيعون استخدام المجردات في تفكيرهم، ويلجؤون دائماً إلى استخدام المحسوسات (الهجرسي، 2002، 139) وقد أشارت الأبحاث المتعددة إلى أن ذوي الإعاقة العقلية لا يستطيعون التعبير عن الأسس العامة وإن من خصائص تفكيرهم أنه يدور حول هنا والآن، كما أنهم يفشلون في التفكير الابتكاري والإبداعي الذي يتناسب مع عمرهم العقلي (القمش، 2011، 43) ويظل تفكيرهم مدى الحياة تفكيراً سطحياً وتستمر حاجتهم إلى مساعدة الآخرين له في حل المشكلات (مرسي، 1999، 182).

الفصل الثاني

ويمكن القول إنّ هذه الخصائص العقلية المعرفية وغيرها تجعل الطفل ذي الإعاقة العقلية يتعلم ببطء، وغير قادر على الاستفادة من التعلم العرضي، ولديه قصور في نقل أثر التعلم، ما يسبب له مشكلات أكاديمية لذلك على معلم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أن يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات والوسائل التي تراعي خصائصهم وتسهل عملية تعلمهم.

6.3. الخصائص التعليمية :

يتميز ذوي الإعاقة العقلية بمجموعة من الخصائص التعليمية التي تميز كل فئة عن الأخرى، ففئة القابلين للتعلم الذين تقع درجة ذكائهم ما بين (50-70) درجة يتميز النمو العقلي لديهم بأنه أقل من العاديين فذوي الإعاقة العقلية ينمون مقابل كل سنة عمرية ثلاثة أرباع سنة عقلية ويصل أفراد هذه الفئة إلى مستوى الصف الخامس فهم يتعلمون القراءة والكتابة والحساب ولكن يحتاجون إلى وقت أطول، و يعانون مشكلات في الاستيعاب وتدني مستوى التحصيل.

وهناك فئة القابلين للتدريب ونسبة ذكائهم تقع بين (30-49) درجة ومعدل النمو لديهم يكون نصف ما ينمو لدى الطفل العادي من الناحية العقلية، و المستوى الذي يصل إليه الطفل القابل للتدريب الصف الثاني فيتمكن من معرفة التعليمات الأكاديمية الأولية في القراءة والكتابة والقيام ببعض العمليات الحسابية.

أما فئة غير القابلين للتعلم ولا للتدريب (الاعتماديون) فنقل نسبة ذكائهم عن 25 درجة وهم غير قابلين للتعلم أو التدريب، ويحتاجون إلى رعاية وإشراف مستمرين لأنهم غير قادرين على الاستمرار بلا مساعدة مباشرة (أبو فخر، 2004؛ 136-134؛الروسان، 2003).

6.4. الخصائص اللغوية :

يُظهر ذوي الإعاقة العقلية قصوراً في القدرة على التعامل مع المفاهيم المجردة، والتفكير المجرد، ويفتقرون إلى القدرة على استخدام الألفاظ في التعبير عن أنفسهم وحاجاتهم، ويعانون الفشل في الاتصال اللفظي بالآخرين، ويعاني من الحذف والإبدال، وعدم وضوح مخارج الحروف وعيوب النطق، وعدم القدرة على ترتيب الصور ترتيباً صحيحاً حتى في سرد القصة، ولديهم صعوبة في تسمية فصول السنة.

إن معظم مشكلات السلوك التكيفي لديهم ترجع إلى مشكلات اللغة، وإستراتيجيات الاتصال، ومن المشكلات اللغوية التي توجد لديهم، ضعف في الفصاحة في اللغة كما أن المفردات التي يستخدمونها مفردات بسيطة لا تتناسب مع عمرهم الزمني إضافة إلى وجود مشكلات في القراءة، والكتابة والتهجئة واللغة المنطوقة، فالطفل ذو الإعاقة العقلية يتأخر في النطق، واكتساب اللغة، وتشيع بين هؤلاء الأطفال صعوبات الكلام، ومنها: التأتأة، والأخطاء في اللفظ، ونغمة الصوت، بدرجة أكبر من العاديين، وتزداد العيوب اللغوية والكلامية بازدياد درجة الإعاقة(الهجرسي، 2002، 185).

كما أن درجة شيوع وشدة الصعوبات اللغوية عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يرتبط ارتباطاً كبيراً بدرجة الإعاقة العقلية، فدوي الإعاقة العقلية بدرجة بسيطة يتأخرون في النطق ولكنهم يظهرون قدرة على الكلام، وتتصف لغتهم بالنمطية، أما شديدو الإعاقة فيلاحظ أن نسبة كبيرة منهم عاجزة عن النطق ونموهم اللغوي لا يتعدى مرحلة إصدار أصوات لا تكون مفهومة في الغالب (القريوطي وآخرون، 2001 ؛ Erika, 2001).

6.5. الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

إن سوء التكيف الاجتماعي من المعايير الأساسية في تشخيص ذوي الإعاقة العقلية، لذا فإنهم يتصفون بمجموعة من الخصائص الاجتماعية: نقص الميول والاهتمامات وعدم تحمل المسؤولية كما يتميزون بالانسحاب والعدوان (الحازمي، 2007، 116).

ولعل أهم الخصائص لدى الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قصورهم في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين، ومع البيئة المحيطة بهم.

كما أنهم قد يميلون إلى العدوان إضافة إلى الشعور بعدم الأمن، والخوف، وعدم تقدير الذات، والعزلة والانطواء، والانسحاب، كما أنه من السهل استثارتهم، ويكون ذلك في صورة بكاء أو صراخ، ومن خصائصهم أيضاً سهولة الانقياد، وبذلك يسهل إغراؤهم (العطية، 1995).

كما لا يتطور لديهم شعور الثقة بالذات فهم يعتمدون على الآخرين في حل المشكلات، ويعززون سلوكهم خارج نطاق سيطرتهم، ويتطور لديهم الخوف من الفشل وتوقعه، الأمر الذي يدفع بهم إلى تجنب محاولة تأدية المهمات المختلفة، وهذه المظاهر الاجتماعية الانفعالية غير التكيفية أكثر انتشاراً لدى ذوي الإعاقة العقلية الملحقين بمؤسسات خاصة، إذ يتم عزلهم وعدم توفير فرص الدمج لهم (الخطيب والحديدي، 2005، 86).

7. الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية:

تتفق أدبيات التربية الخاصة على أن الاحتياجات التربوية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية تشمل:

- الحاجة إلى تطوير قدرات الفرد الحركية، وتشمل: المهارات الحركية الكبيرة، والمهارات الحركية الدقيقة، والتآزر الحركي الحسي.
- الحاجة إلى تطوير مهاراتهم اللغوية.
- الحاجة إلى الترويح وإشغال أوقات الفراغ.
- الحاجة إلى تطوير أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- الحاجة إلى تطوير مهارات العناية الشخصية، ومتطلباتها.

- الحاجة إلى تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية من قراءة، وكتابة، وحساب.
- الحاجة إلى تطوير مهارات مهنية.
- حاجات اجتماعية لا سيما إلى اللغة والتواصل وتنمية مفهوم الذات والاندماج مع الأقران العاديين (عزب، 2002، 14-15).

8. التدخل العلاجي والتأهيل لذوي الإعاقة العقلية:

نعلم جميعاً أن الإعاقة العقلية ليست مرضاً ولكنها حالة قصور وتوقف في نمو الذكاء والقدرات العقلية، يتعذر أو يستحيل علاجه بالمعنى المفهوم للشفاء منه، فلم يكتشف الإنسان حتى الآن علاجاً طبياً لا بالعقاقير ولا بالجراحة ولا بغيرها لكنه نجح في تنمية وإثراء استخدام هذا القدر المحدود من ذكاء الطفل إلى أقصى حد ممكن، وخاصة في حالات الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة، إلى درجة تمكنه من أن يحيا حياة أقرب ما تكون إلى الطبيعية والاعتماد على النفس في رعاية الذات وتحقيق قدر معقول من الحياة الاقتصادية والاجتماعية وذلك عن طريق البرامج التعليمية المركزة في شكل برامج تأهيل شامل وتدريب مهني يعده لسوق العمل، ولكن حياة الطفل تتطلب البدء مبكراً بذلك.

كذلك تؤثر مشكلة الإعاقة في الأسرة تأثيراً مباشراً، فيسبب قدوم طفل ذي إعاقة عقلية مشكلات عاطفية ووجدانية وسلوكية واقتصادية واجتماعية متعددة، وغالباً ما تتناوب الوالدين مشاعر متباينة من الحزن والخوف والحيرة والقلق والشفقة والغضب والحسرة، والبعض قد يستجيب بالرفض أو عدم استيعاب الحقيقة، وهي أن ابنهم غير قادر على مواصلة الدراسة العادية أو ممارسة حياته العادية كغيره من الأطفال فيشككون في تشخيص المختصين، ولهذا نجد الآباء ينتقلون بين العديد من المتخصصين لعل أحدهم يبعث فيهم الأمل في شفاء ابنهم وعودته طبيعياً مكتمل الذكاء، وفي نهاية المطاف يدرك الآباء هذه الحقيقة، وقد تتناوب بعض المشاعر السلبية من الإحساس بالذنب والمسؤولية والخل من أطفالهم وهم يتألمون، وقد يخفيان طفلها ذا الإعاقة العقلية عن الآخرين أو يتجنبان الخوض معهم في حديث عنه لتجنب الإحراج ومشاعر الخل لإنجاب طفل ذي إعاقة فلا يذكرونه إلا نادراً، ومصدر ذلك ناجم عن قصور وعيهم بالحقائق المرتبطة بولادة الطفل ذي الإعاقة، كما لو كانوا مسؤولين عن إحداث تلك الإعاقة (النوايسة، 2013، 80-81).

كلما تقبلنا الطفل ذا الإعاقة العقلية وتعاملنا معه على أنه طفل طبيعي مع مراعاة سلوكه وقدراته الذهنية المحدودة، وقدمنا له تدريباً ورعايةً مبكرة وتعاملنا مع الأمر بالتأني والصبر والمثابرة في الوصول إلى النتائج المتوقعة وغمرناه بالحب والعطف والتقبل دون تدليل وحماية زائدة ودون تجاهل أو إهمال أو رفض تمكنا من الوصول إلى بر الأمان. ومن هنا يمكن القول إن رعاية ذوي الإعاقة العقلية وتعليمهم وتدريبهم وفقاً لدرجة

الفصل الثاني

إعاقته العقليّة يحولهم إلى أفراد متكيفين سعداء بقدراتهم المحدودة وإنجازاتهم التي دربوا عليها وذلك إذا وجدوا التشجيع الكافي والبيئة الاجتماعيّة السويّة المتفهمّة التي تقبلهم، كما يمكن وضع برامج تربيويّة فرديّة تتناسب حالة كل طفل ويتمّ الإفادة من نقاط القوة لديه للتغلب على نقاط الضعف.

المحور الثاني: المهارات الاستقلالية
تمهيد
أولاً: تعريف المهارات الاستقلالية.
ثانياً: تصنيف المهارات الاستقلالية.
1. مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة.
2. قواعد النظافة الشخصية والصحة العامة.
3. مهارات المظهر العام.
4. قواعد المظهر العام.
5. مهارات التعريف بالنفس وحمايتها.
6. مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات.
ثالثاً: أهمية تنمية المهارات الاستقلالية.
رابعاً: أهداف تنمية المهارات الاستقلالية.
خامساً: المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية.

تمهيد:

تعد المهارات الاستقلالية من بين أهم المهارات التي يجب الاهتمام بها، وذلك لأن أي خلل أو مشكلة في هذه المهارات يحد من قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على إنتاج الاستجابات المناسبة في المواقف والأنشطة التعليمية والحياتية المختلفة، الأمر الذي يعرقل من تطورهم العلمي والمعرفي وتحقيقهم للاستقلالية الذاتية، كما أن الخلل في هذه المهارات أو الضعف بها يؤثر على قدرتهم على التواصل مع الآخرين والتفاعل مع محيطهم الاجتماعي، هذا بالإضافة إلى تأثير هذه المشكلات على مستوى التكيف الشخصي والاجتماعي لدى التلميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة.

وقد عرف ليلاند (Leland, 1977) المهارات الاستقلالية بأنها "قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بنجاح حسب العمر الزمني للفرد" وتشتمل هذه المهارات كما أوضحها الحسين (2004) على عدد من الأبعاد وهي " استعمال أدوات المائدة، تناول الطعام والمشروبات في الأماكن العامة، آداب المائدة، التدريب على استعمال دورة المياه، والنظافة الشخصية كغسيل اليدين والوجه، الاستحمام، تنظيف الأسنان بالفرشاة، الغسيل وارتداء الملابس وخلعها، ارتداء الأحذية، ومعرفة الاتجاهات، التنقل واستخدام المواصلات، إتباع قواعد السلامة في الطريق والمبنى والمدرسة، استعمال الهاتف، وبعض الوظائف الاستقلالية المتنوعة، والسلامة في المنزل".

أولاً: تعريف المهارات الاستقلالية:

ظهر العديد من التعريفات للمهارات الاستقلالية فقد عرفها جونز (Jones, 1991) بأنها عمليات ليست ثابتة ولكنها تتطلب تتابعات فعالة من الاختيارات وهي تؤدي إلى الصحة العقلية فالأشخاص غير القادرين على امتلاك المهارات الاستقلالية هم أقل قدرة على إنجاز احتياجاتهم الأساسية من الأشخاص الأكثر مهارة. ويوضح (الزويد، 1995، 15) أنها المهارات التي يتدرب عليها الأطفال ذوي الإعاقة لقضاء حاجاتهم اليومية والتي تزيد من قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم ما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية. ويعرفها (عدلي، 1996، 65) بأنها المعارف والمهارات الوظيفية والاتجاهات وثيقة الصلة بالحياة اليومية اللازمة لإعداد المتعلم ذوي الإعاقة العقلية للحياة كمواطن قادر على التعامل مع مواقف الحياة. كما يعرفها (قاسم وآخرون، 2006، 8) بأنها مجموعة من المهارات التي يتدرب عليها ذوي الإعاقة العقلية حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية التي تؤدي إلى تحسين بعض المهارات الحركية والنفسية ما تساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية. أما حبيب فيعرفها بأنها أحد مظاهر السلوك التكيفي الاجتماعي (Aspects of Adaptive Behavior) مثل تناول الطعام والشراب، واستخدام المراض، والنظافة الشخصية، ارتداء ونزع الملابس، ويقصد بها مهارات الاعتماد على النفس، وهي تلك التمرينات التي تنمي المهارات الاستقلالية من أكل وشرب ولبس واستحمام وغيرها من الأمور الأساسية في الحياة (حبيب، 2005، 270).

الفصل الثاني

كما يعرفها (جابر، 2013، 8) بأنها تشير إلى مستوى النمو الوجداني للفرد، كما تشير أيضاً إلى نمط حياة الفرد، وثمة اختلافات كثيرة في اكتساب المهارات الاستقلالية بين الأشخاص إذا كانوا عادييين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل تلك المهارات في التواصل مع الآخرين وإدارة الوقت أو الاستقلالية والأنشطة وعادات الأكل والشرب والنوم ومهارات كثيرة أخرى، وبالنسبة للطفل ذي الإعاقة العقلية عادة ما تنخفض مستويات التكيف عنده، إضافةً إلى استخدام مهارات استقلالية خاطئة، وتقاس المهارات الاستقلالية المكتسبة بمستوى السلوك التكيفي للفرد عند التعامل مع الآخرين والعقبات التي يتعرض لها في حياته. مما سبق يتضح أن جميع التعريفات اتفقت على أن المهارات الاستقلالية ما هي إلا التعامل مع متطلبات الحياة اليومية، الاعتماد على النفس، والتمكن من التكيف مع البيئة المحيطة.

ثانياً: تصنيف المهارات الاستقلالية:

لقد أشارت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR, 2002,34) إلى أن المهارات الاستقلالية تتضمن عدداً من المهارات هي:

- **مهارات تناول الطعام، وتشمل:**
 - مهارات استعمال أدوات المائدة.
 - مهارة تناول الطعام في الأماكن العامة.
 - مهارة تناول السوائل .
 - مهارة آداب المائدة.
- **مهارات استعمال المرحاض.**
- **مهارات المظهر العام، تشمل:**
 - مهارة ارتداء الملابس.
 - مهارة العناية بالملابس.
 - مهارة لبس الحذاء.
- **مهارات النظافة، وتشمل:**
 - مهارة غسل اليدين والوجه.
 - مهارة الاستحمام.
 - مهارة الصحة الشخصية.
- **مهارات التنقل، وتشمل:**
 - مهارة الإحساس بالاتجاهات.
 - مهارة استعمال وسائل المواصلات العامة.

• مهارات استقلالية متفرقة، وتشمل:

- مهارة استعمال التليفون.
- مهارة الخدمات البريدية.
- مهارة الإسعافات الأولية.
- مهارة معرفة المؤسسات العامة.

أما (إبراهيم، 2006) فقد صنف المهارات الاستقلالية إلى:

- مهارات وقائية وتشمل الوقاية من أخطار الكهرباء، والوقاية من الأمراض، والأمان في المعمل من أخطار الحريق، والوقاية من أخطار الكوارث الطبيعية كالزلازل إضافة إلى المهارات الخاصة بالإسعافات الأولية.
- مهارات علمية تكنولوجية وتصنف إلى مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والتعامل مع الأجهزة التكنولوجية في مواقف الحياة اليومية.
- مهارات بيئية وتشمل الاستغلال الرشيد للموارد البيئية والثروة، والحفاظ على البيئة.

1. مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة:

تعد مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة من أهم المهارات الاستقلالية للطفل، نظراً لأهميتها وارتباطها بالسلامة البدنية للفرد وتقبل المحيطين له.

وتشمل النظافة الشخصية: غسيل اليدين والوجه والاستحمام وتنظيف الأسنان والصحة الشخصية، ويهدف التدريب على هذه المهارة إلى فهم مبادئ الصحة والنظافة الشخصية والعامة وإدراكها في حياتهم اليومية ومساعدتهم على حماية أنفسهم عن طريق تنمية العادات الصحية، وأنماط السلوك الصحي، ومساعدتهم على كيفية تجنب المشكلات الصحية والاجتماعية، والوقاية منها (إبراهيم، 2003).

ويرتبط بمهارة النظافة الشخصية الاهتمام بالمظهر العام، وهذه المهارة ترتبط بالتفاعل المباشر مع الآخرين، لأن المظهر الجيد أحد العوامل الأساسية لتقبل المجتمع للفرد وما يقوم به الفرد من سلوك غير مرغوب في هيئتهم أو ملبسهم، ولا تتناسب مع المواقف الاجتماعية نتيجة تعلم خاطئ أو سلوكيات شاذة تحتاج إلى التدخل والتدريب المكثف من قبل المربين والعاملين معهم بهدف مساعدتهم على الحياة المستقلة وإظهار السلوك المقبول (الشمري، 2008).

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني (الروسان وآخرون، 2015، 19).

الفصل الثاني

الجدول(3): مراحل تطور مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة تبعاً للعمر الزمني

العمر	المهارة
2-3 سنوات	يغسل ويجفف يديه
3-6 سنوات	يغسل وجهه وينظف أسنانه بالفرشاة
6-9 سنوات	يحمم نفسه بمساعدة ويسرح شعره
9-12 سنوات	يستخدم مزيل الروائح
12-15 سنوات	يستعمل أدوات التنظيف المختلفة
15-20 سنة	يخلق ذقنه ويعتني بهندامه

2. قواعد النظافة الشخصية والصحة العامة:

هناك مجموعة من القواعد يتم مراعاتها لتدريب الطفل على الالتزام بقواعد النظافة الشخصية والصحة العامة ومن هذه القواعد:

1. يجب ترك الطفل يلعب في الرمال والأشكال الطينية ولا ينبغي للمدرب أن يعتقد بأن الطفل سيكون نظيفاً طيلة الوقت.

2. يجب على الطفل الاغتسال يومياً أو على الأقل ثلاث مرات أسبوعياً.

3. غسل الوجه واليدين قبل الأكل وبعده وغسل اليدين بعد قضاء الحاجة .

4. تنظيف الأظافر كما يجب الاعتناء بالأظافر وتشذيبها.

5. غسل الأسنان بالفرشاة بعد تناول الطعام إذا أمكن، أو على الأقل مرتين يومياً، ويجب أن تظل الفرشاة بالقرب من حوض غسل الوجه ومفتوحة كما يجب وضعها في حاوية منفصلة، ووضع المناشف بأماكن تيسر للطفل تعليقها، وأيضاً يجب ربط الصابون بسلك وتثبيتها على حافظات الصابون مع توافر سهولة العثور عليها.

6. يجب أن يظل الوجه جافاً ونظيفاً حتى لا يصاب الطفل بتشققات الوجه.

7. يجب تنظيف الأنف دائماً حين يكون غير نظيف.

8. يجب أن يدرّب الطفل على إبقاء فمه مغلقاً وابتلاع الطعام حتى لا يتساقط منه شيء.

9. استخدام المنشفة عند الحاجة.

وهناك مجموعة من التعليمات يجب التقيد بها أثناء عملية التدريب وهي:

- تأكد من استعداد الطفل الشخصي لتقبل التدريب والرعاية وأنه يدرك فحوى حديثك.
- أغلق الفم برفق حتى يتذكر الطفل دائماً بأن عليه إبقاء فمه مغلقاً، ويمكنك وضع مرآة أمام الطفل فيقدر على مشاهدة حركاته في أغلب الأوقات.

- حث الطفل على اللعب لتقوية عضلاته وقدرته على التحكم بعضلات وجهه ولسانه مثال: نفخ الأبواق(ولاحقاً يمكن اللعب بالفقاعات أو البالونات أو النفخ في الماء بالمصاصات)، الرسم على الوجه وإخراج اللسان أثناء النظر في المرآة، لعق المصاصة.
- ردد كلمات المدح والثناء كما يجب تجنب إزعاجه أو عقابه.
- درب الطفل على مسح الفم والذقن بمنديل.
- درب الطفل على تغطية الفم عند العطاس أو السعال.
- يجب تمشيط الشعر قبل تناول الطعام وعند الاستيقاظ وعند مغادرة المنزل، كما يجب إحاق مرآة بغرفة الطفل وتكون على نفس مستوى طول الطفل حتى يراقب مظهره.
- درب الطفل على إبقاء يده بعيداً عن الأنف والأذن، وإذا كانتا نظيفتان فلا يكون هناك حاجة إلى حكها(شاش، 2015، 140 - 142).

3. مهارات المظهر العام :

تعتبر مهارات المظهر العام من المهارات الأساسية التي تمكن الأفراد من الاستقلال الذاتي في ارتداء الملابس وخلعها والمحافظة على نظافتها (الروسان وهارون، 2001)، كما تعدّ هذه المهارة مطلباً سابقاً لتعليم مهارة استخدام دورة المياه، فإذا لم يكتسب الطفل مهارة ارتداء الملابس وخلعها، فلن يتمكن من تحقيق مهارة استخدام دورة المياه بنجاح، وتشمل مهارة الملبس: ارتداء الملابس وخلعها ، لبس الحذاء وخلعه، إلى جانب العناية بالملابس والغسيل.

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني(الروسان وآخرون، 2015، 18).

الجدول(4): مراحل تطور مهارات المظهر العام تبعاً للعمر الزمني

العمر	المهارة
4 أشهر	يشد على الملابس
4-8 أشهر	ييدي تعاوناً في ارتداء ملابسه
8-12 شهراً	ييدي مزيداً من التعاون في ارتداء ملابسه
18-22 شهراً	يخلع جواربه وحذاءه
22-24 شهراً	يخلع الجاكيت
24-36 شهراً	يلبس وحده
3-6 سنوات	يفك الأزرار ويربطها ثانياً ويخلع ملابسه
6-9 سنوات	يميز بين ملابسه ويختار اللباس المناسب
9-12 سنة	يربط رباط حذائه

4. قواعد المظهر العام:

- من القواعد الواجب اتباعها لتدريب الطفل على الاهتمام بالمظهر العام مايلي:
- درب الطفل على خلع الأشياء البسيطة مثل الحذاء أو الجوارب أو السراويل .
- إمنحه أسباب تنثير اهتمامه لارتداء الملابس .
- ضع الملابس على السرير أو المنضدة في ترتيب مسبق يسير عليه الطفل، وعند ارتداء الملابس أو خلعها ينبغي أن يسير على الترتيب نفسه يومياً...
- يجب أن تكون الملابس بسيطة دون أزرار أو زخرفة إضافية.....
- علمه كيفية إغلاق أو فتح السحاب أو التعامل مع الأزرار أو ربط الحذاء بنفسه وتعد النماذج المستخدمة لتعليم الطفل كيفية استخدام الأزرار أو السحاب أو الربط أو ثني الأكمام نماذج جيدة للتدريب الحركي، ومع هذا يختلف تدريب استخدام الأزرار اختلافاً تاماً يتطلب معه تعلم خبرة جديدة.
- استخدم أزرار ضخمة (يتراوح حجمها بقطعة ٢٥ سنت) كما يجب أن تكون ثقب الأزرار جيدة، استخدم أزراراً خيطة بأمان، استخدم أزراراً ملونة على مجموعة السحاب للملابس.
- دع الطفل يختار ما يشاء من الملابس.
- علمه أوقات ارتداء الملابس وأماكن تغييرها.
- لا تؤذّه إذا رفض أن يرتدي ملابسه حتى بعد أن تعلم كيفية ارتداء الملابس، ولكن ساعده في ارتداء اللباس (شاش، 2015، 129-131).

5. مهارات التعريف بالنفس وحمايتها:

يشير مايلز (Millez,1994) إلى أنه غالباً ما يفضل الأهل عدم السماح بترك الأطفال الصغار بمفردهم خشية أن يواجهوا المشاكل والمخاطر، ولكن على الأطفال الأكبر سناً أن يتعلموا تجنب المشاجرات، وعليهم أن يتعلموا كيفية التصرف مع شخص يحاول توريطهم بأعمال غير قانونية أو لا أخلاقية، ويجب بحث هذا الموضوع بالاستعانة بفنية لعب الأدوار وتمثيل القصص أو سردها. كما يجب تعليمهم في المدرسة بعض المهارات التي تساعد على أن يكونوا مفيدون في البيت كالمحافظة على ترتيب أشياءهم وغسل الأطباق وتجنب السموم والزجاج والغاز والكهربائيات والمساهمة بإعداد الطعام والاعتناء بالأشياء الصغار وغسل الثياب وتنظيف الغرفة ويمكن أن يتعلم الأطفال كذلك بعض مهارات البستنة والاعتناء بالحيوانات، ويستحسن أن يتعلموا طريقة آمنة لإشعال النار والطبخ، وأن يتعلموا التعامل مع الأدوات الكهربائية بشكل آمن (Millez, 1994, 143).

ويقترح هات كوف (Hat koff,1994) أنه لا بد من أن يتعلم الأطفال أن لا يأكلوا أبداً أي مواد غير معروفة أو غير صالحة للأكل، وأن يتعرف الأطفال رموز السموم والخطر وتجنبها، ويجب أن يضع المعلمون في الاعتبار أن العديد من المواد الكيماوية مثل مسحوق الغسيل يكون خطراً ولا بد من الابتعاد عنه (حمادة، 2014، 49).

وعليهم معرفة مستوى التهذيب الملائم في التعامل مع كل شخص من الأشخاص، وعليهم أيضاً فهم الطريقة الصحيحة للتصرف مع الجنس الآخر بإحترام مع شعور بالمسؤولية دوماً عن طريق فنية لعب الأدوار ومسرح العرائس والحديث الصريح عن الأشياء المفيدة في تعلم هذه الأمور، ولكن ما يمكن أن نعتبره سلوكاً ملائماً يختلف كثيراً من مجتمع إلى آخر.

ويمثل الجدول التالي تسلسل تطور هذه المهارات لدى الطفل العادي تبعاً للعمر الزمني (الروسان وآخرون، 2015، 18-19).

الجدول(5):مراحل تطور مهارات التعريف بالنفس وحمايتها

العمر	المهارة
3-2 سنوات	يتجنب المنبهات البسيطة
3-6 سنوات	يستعمل الدرج والممرات بأمان -يعرف أخطار الكبريت أو المدفأة والغاز - يستعمل الباص أو السيارة بأمان - يقطع الشارع بأمان- يعتمد على نفسه في الذهاب إلى مكان مجاور.
6-9 سنوات	يستعمل الأشياء الحادة بأمان- يستعمل الأدوات الكهربائية بأمان - يتعرف على الأشياء السامة- يستعمل الدراجة بأمان- يخبر عن الحوادث.
9-12 سنة	يخدم النار البسيطة.
12-15 سنة	يذهب إلى المدن/ القرى القريبة وحده.
15-20 سنة	يخبر عن الحوادث للشرطة أو المطافئ - يذهب إلى المدن البعيدة وحده

6. مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات:

ظهر الاهتمام بأهمية السلامة والتنقل في البيئة العربية وأهمية الاهتمام بتدريب الأطفال عليها، وعرفت الموسوعة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة "Encyclopedia" مهارات التنقل على أنها الأداءات التي تمكن الفرد من الانتقال في المجتمع عبر الأماكن المختلفة بشكل مستقل (15، 1987 ، Cecil & Reynolods).

ويشير مايلز (Millez,1994) أنه يجب أخذ الأطفال للتسوق والتنقل في وسائل النقل العام (الحافلات أو الباصات والسيارات والقطارات....الخ)، وتناول الطعام في الهواء الطلق وحضور المناسبات العامة خارج المدرسة، ولكن الخروج من المدرسة أو المركز يجب أن يكون في جماعة موضوعة تحت إشراف جيد، ولتعليم الأطفال كيفية القيام بهذه الأشياء بأنفسهم، ونجعلهم يتحملون شيئاً من المسؤولية عند خروجهم، فيذهبون بمفردهم إلى الكشك لشراء ما يحتاجون مثلاً: يشترون بطاقات الركوب في المواصلات العامة، وشراء بطاقة لدخول حديقة الحيوان أو المتحف....الخ.

وعليه يجب على الأطفال القيام بهذه الأنشطة بشكل منفرد لبناء الثقة بالنفس بحيث يرافقه معلم يشرف عليه من مسافة قريبة، وقد يجلس الاثنان في الحافلة (الباص) والمطعم كل على حدة، ويراقب المعلم من بعد دخول

الفصل الثاني

الطفل إلى المحال التجارية دون أن يتدخل، ولكن يبقى قريباً للمساعدة إذا ما واجه الطفل أية صعوبة تستدعي تدخله (Millez, 1994, p142; حمادة، 2014، 47).

ثالثاً: أهمية تنمية المهارات الاستقلالية :

يوضح جامبل وباكستر (Gamble & Baxter، 2006) أن أهمية المهارات الاستقلالية تتلخص فيما يلي:

- تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
- تكسب الفرد القدرة على تحمل المسؤولية.
- تساعد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي.
- تنمي القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها.
- تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمي التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الآخرين.
- تنمي القدرة على مواجهة مشكلات الحياة .
- توفر النمو الصحي الجيد للشخصية.
- تنمي المشاعر الإيجابية داخل الطفل تجاه ذاته وتجاه الآخرين في مجتمعه.
- تنمي القدرة على التخطيط الجيد للمستقبل.
- تساعد على تنمية الابتكار والإبداع.
- تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل لأن المهارات الاستقلالية متصلة بواقع الفرد وحياته لأن امتلاك الفرد لتلك المهارات يجعل الفرد أفضل في مواقف حياته.
- لذلك من الضروري إدراج هذه المهارات في المناهج الدراسية حتى يصل التلاميذ إلى النجاح العظيم في حياتهم العملية.

رابعاً: أهداف تنمية المهارات الاستقلالية :

- إن الأهداف التي يسعى أي برنامج لتنمية المهارات الاستقلالية إلى تحقيقها يندرج ضمن مستويات أساسية هي :
- تعزيز الصحة: ويتم تحقيقه عن طريق استيفاء متطلبات الصحة (الرعاية أثناء الحمل والولادة - البيئة الصحية - نمط حياة صحي).
 - الوقاية من المخاطر الصحية: وهي وقاية أولية تقوم على منع حدوث المخاطر الصحية التي يمكن أن يتعرض لها الإنسان، وذلك عن طريق تعزيز الصحة والتثقيف الصحي من أجل عادات صحية ونمط حياة صحي.
 - مكافحة المخاطر الصحية: تعني مكافحة تدبير المخاطر من أجل الشفاء أو التقليل من المضاعفات، وتختلف المخاطر الصحية من بلد إلى آخر كما يمكن أن تختلف ضمن البلد الواحد وذلك يعود إلى (تطور المجتمع _ السن والجنس والمهنة - نمط الحياة) وعوامل أخرى (مرتضى وآخرون، 2004، 169).

الفصل الثاني

وقد أشار اللقاني (1999، 63-61) إلى أنّ هناك عشر مهارات استقلالية أساسية يحتاجها الطلاب وهي :

- مهارات الاتصال الشفهية والكتابية.
- مهارات التفكير الناقد والاستقلال وحل المشكلات .
- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية والالتزام بالمبادئ الأخلاقية وكذلك مهارة وضع الأهداف وتحديدها.
- مهارة استخدام أجهزة الحاسب وأنواع التقنية الحديثة الأخرى.
- المهارات المطلوبة لتحقيق النجاح في الوظيفة التي تشمل مهارة إقامة العلاقات الإنسانية مع الآخرين.
- مهارة التكيف والمرونة.
- مهارة التفاوض والقدرة على حسم الصراعات.
- القدرة على إجراء البحث وتطبيق البيانات.
- معرفة لغات أجنبية (القدرة على التحدث بأكثر من لغة).
- مهارات القراءة الناقدة والفهم.

خامساً: المهارات الاستقلالية لذوي الإعاقة العقلية:

تشكل المهارات الاستقلالية أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات اللاحقة كالمهارات الأكاديمية أو الاجتماعية أو المهنية وهي ضرورة حتمية لتوافق الأفراد مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، مما يساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

ويرى كل من (قاسم، وعبد الرحمن، 2006، 8) أنّ المهارات الاستقلالية هي " مجموعة من المهارات التي يتدرب عليها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم في إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية ما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم الاجتماعية بصورة طبيعية".

كما عرفت كاتجرين (Katjrine, 2007, 13) بأنها هي " المهارات الأساسية للعيش باستقلالية داخل المجتمع وتشمل النظافة الشخصية، إعداد الطعام والتدريب الوظيفي في المجتمع " .

يعد ذو الإعاقة العقلية أكثر عرضة لخبرات الفشل والإحباط من الطفل العادي بسبب انخفاض قدراته العقلية وقصور سلوكه التكيفي، وإن تراكم هذه الخبرات قد يقوده إلى الشعور بالدونية ويعزز مفهومه السلبي عن نفسه، لذلك نجدهم يتوقعون في معظم الأحيان فشلهم في أداء المهمات المطلوب أدائها (القمش، 2011).

و تستحوذ المهارات الاستقلالية على اهتمام الكثير من الباحثين والمشتغلين في مجال رعاية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والأفراد ذوي الإعاقة العقلية خاصة، لما لهذه الإعاقة من الأثر السلبي في الفرد والأسرة والمجتمع في حالة قلة الوعي والثقافة والتعليم.

الفصل الثاني

وقد ذكر كل من الروسان وهارون (2001) أن المهارات الاستقلالية، تشكل حجر الزاوية الأساسي في مناهج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية على اختلاف درجة إعاقته، وللمهارات الاستقلالية دور هام في مجال تعليم ذوي الإعاقة العقلية. فتهتم بالمعوق بوصفه إنساناً له احتياجاته البدنية الاجتماعية، والعمل على تلبية حاجات المعوقين في العديد من المجالات يعتبر عاملاً أساسياً لتحسين حالتهم البدنية والنفسية يزيد من قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم وينمي ثقتهم بذاتهم ويولد لديهم روح الحب والتعاون، كما يهدف إلى الترويح عن النفس وشغل أوقات الفراغ ويساعد على تنمية شخصية المعوق اعتماداً على الاستخدام المكثف لقدراته وحواسه المتبقية.

كما أوضح براون وسنيل (Brown and Snell, 2001) أن القصور في المهارات الاستقلالية هو عدم قدرة الطفل على القيام بحاجاته الأساسية وتحقيقها مثل ارتداء الملابس أو تناول الطعام والمهارات الاجتماعية اللازمة للحياة مع الآخرين والتفاعل معهم، واستخدام وسائل النقل العام، وأداء بعض الألعاب، أو غيرها من وسائل الترفيه الأخرى.

ويشير شنايدر (Schneider, 2004) إلى أن امتلاك هذه المهارات من الفرد هو السبيل الوحيد إلى سعادته وتقبله للآخرين، وكذلك في حب الآخرين وتقديرهم إياهم.

و تعد المهارات الاستقلالية من أهم المهارات التي تحقق للمعوق جودة الحياة، وتشكل المهارات الاستقلالية اللازمة لمعيشة الطفل للحياة في مجتمع ما في ضوء طبيعة التأثير المتبادل بين الطفل والمجتمع داخل الأسرة وخارجها أو درجة تأثير كل منهما في الآخر، ولذا فإن المهارات الاستقلالية التي يحتاجها الطفل تختلف باختلاف المجتمع المحيط به والفترات العمرية التي يمر بها، إذ تتميز كل فترة بنوع من المعطيات وتضم هذه المهارات جميع الاحتياجات المادية المرتبطة بتفاعل الطفل مع الحياة (Schneider, 2004). ثم تبرز الحاجة الملحة لتنمية مهارات أدائية استقلالية عند الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ويعد اكتسابها هدفاً تربوياً رئيسياً في التربية الخاصة بالمنظور التنموي.

وبذكر الوي (Alawiye, 1990) أن تعليم الفرد المهارات الاستقلالية يساعد على تحقيق التكيف مع الآخرين، والنجاح في الحياة وبدونها يصعب عليه التواصل والتفاعل وعلى الرغم من أن تحويل ذوي الإعاقة العقلية إلى الحياة الطبيعية للراشدين ليس بالأمر السهل إلا أن الكثير منهم يصلون إلى مرحلة الرشد الزمني مكتملي النضج الجسمي والجنسي، وغير مكتملي النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي ما يجعلهم في حاجة إلى التأهيل الاجتماعي والمهني الذي يخرجهم من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية وكسب

الرزق، ويجعلهم يمارسون أدوارهم الاجتماعية في الحياة كالراشدين العاديين قدر الإمكان فيشعرون بالكفاءة والقيمة الأمر الذي يؤثر في أنفسهم ونظرة الآخرين فيهم.

الفصل الثاني

ويرى عبد الباقي (1993) أنه يمكن مساعدة الطفل ذوي الإعاقة العقلية على الشعور بالكفاءة والفعالية من خلال إكسابه العديد من المهارات التي تشعره بأن له دوراً وقيمة فيعتمد على نفسه فيقل اعتماده على الآخرين ويحظى بتقديرهم واحترامهم، ما يساعده على مواجهة الحياة الاجتماعية بشكل أفضل، فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، ويساعدهم على حل المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

ويؤكد قاسم وعبد الرحمن (2006) والإمام (2006) أهمية تدريب الأفراد ذوي الإعاقة العقلية بصفة عامة كما يدعون إلى ضرورة إعداد البرامج التدريبية الخاصة التي تتناسب مع خصائصهم وقدرات وإمكانات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية لتحقيق الهدف المراد ما يساعدهم على اكتساب المهارات التي تعينهم على مواجهة المتطلبات الحياتية.

وبتفق كل من إبراهيم وفرحات (1998) على ضرورة تدريب ذوي الإعاقة العقلية على كثير من العادات الاجتماعية الحسنة وتوجيههم إلى كيفية حل المشكلات بطريقة تتناسب وقدراتهم، ما يكسبهم القدرة على التعبير عن الذات والثقة بالنفس والتوجيه والوعي الذاتي، هذا بالإضافة إلى العديد من الفوائد النفسية كتدريب الطفل على تقبل الهزيمة وإطاعة الأوامر وتوفير الفرص للشعور بالإنجاز، ونمو اللغة وإصلاح عيوب النطق ما يساعد على سرعة تكيفه مع زملائه ومجتمعه (ربيعه، 2016، 15-16).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عامة من مشكلات عديدة بعضها يتعلق بتناول الطعام، فبعضهم يصعب عليهم تناول الطعام بمفردهم ويكونون بحاجة إلى مساعدة الأسرة في تناول طعامهم سواءً في مسك المعلقة أو مراعاة آداب المائدة أو تناول السوائل وغيرها من العادات الأخرى (شلفين، 2012).

كما يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من مشكلات أخرى تتعلق بالنظافة الشخصية والصحة العامة، فبعضهم لديه صعوبات ومشكلات تتعلق بغسل اليدين والاستحمام ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم درايتهم بكيفية استخدام صابون الاستحمام وكيفية القيام بالخطوات الصحيحة لغسل اليدين أو الوجه وباقي أعضاء الجسم، وأطفال آخرون يعانون مشكلات أخرى تتعلق بتنظيف الفم والأنف والأسنان ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم إدراكهم لكيفية مسك المنديل أو استنشاق الماء وإخراجه أو مسك فرشاة الأسنان واستخدامها بالشكل الصحيح وتقليم الأظافر كذلك تمشيط الشعر، ولا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم في تأدية هذه المهارات، وهم بحاجة إلى رعاية واهتمام دائم من الأهل ومساعدتهم للقيام بهذه المهارات وغيرها من المهارات الأخرى (شلفين، 2012; Horner & Keilitz, 1975, 301-309).

ولعل المشكلات الأبرز التي يعاني منها الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تلك التي تتعلق بكيفية ارتداء الملابس وخلعها، فبعضهم لا يستطيع التمييز بين ملابس الصيف والشتاء أو حتى كيفية ارتداء الجاكيت أو خلعها، أو ترزير أزرار القميص، ويعانون من عدم قدرتهم على اختيار الملابس المناسبة لكل فصل ولديهم مشاكل أيضاً تتعلق بترتيب الثياب بالشكل الصحيح أو تعليقها في مكانها المناسب (شلفين، 2012).

كذلك يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من مشكلات تتعلق بالتعريف بالنفس وحمايتهم من الأخطار المحيطة بهم سواء فيما يتعلق بالأخطار المتعلقة بالاقتراب من الكهرباء أو النار أو العبث بالأدوات الحادة كالسكين والمقص وغيرها من الأدوات المؤذية الأخرى كذلك يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من مشكلات أخرى تتعلق بعدم قدرتهم على تمييز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ (فرج، 2001، 132؛ حمادة، 1996؛ Collins & Griffen، 2014).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية أيضاً من مشكلات أخرى تتعلق بتمييز الاتجاهات الأربعة (شرق، غرب، شمال، جنوب) وتمييز مدلول العلاقات المكانية (فوق، تحت)، كذلك مشكلات تتعلق بتمييز دلالات اللافتات المرورية وإشارات المرور.

لذلك كان من الضروري تدريب هؤلاء الأطفال على القيام بالمهارات الاستقلالية في مراحل مبكرة فهي مهارات وثيقة الصلة بالحياة اليومية، وضرورية لإعداد المعوق عقلياً للحياة كمواطن قادر على التعامل مع مواقف الحياة اليومية بعيداً عن الاعتماد على الآخرين لفتح له الفرصة للدمج في المدارس وفي المجتمع عامةً.

وبصنف (ناجي وآخرون، 2003، 25) المهارات الاستقلالية اللازمة لذوي الإعاقة العقلية كالتالي:

1. مهارات رعاية الذات: وتعبر عن قدرة الطفل ذي الإعاقة العقلية على رعاية ذاته باستقلالية في حدود ما تسمح به قدراته.

2. مهارات اجتماعية: تعبر عن قدرة الطفل ذي الإعاقة العقلية على إقامة علاقات جيدة مع زملائه ومشرفيه.

3. مهارات اقتصادية: تعبر عن قدرة الطفل ذي الإعاقة العقلية على التعامل المادي والتسوق والشراء.

4. مهارات معرفية: تعبر عن قدرة الطفل ذي الإعاقة العقلية على الإلمام بالمعلومات والمعارف عن كل ما يحيط به من أشياء.

5. مهارات لغوية: تعبر عن قدرة الطفل ذي الإعاقة العقلية على التعبير عن النفس واستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وثمة العديد من الطرق السليمة البسيطة القابلة للتطوير والمرونة التي تجعل عملية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عملية ممتعة خاصة للمدرسين والأبوين، ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

- ❖ التشجيع والدافعية للتعليم من خلال المدح والثناء وشهادات التقدير والمكافآت المادية الرمزية المعبرة مما جعله يشعر بثقته في نفسه ودفعه إلى التفوق والإجادة باستمرار.
- ❖ تشجيعه على التعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف ما يزيد مقدرته وفهمه للمواقف وتقوية التذكر وتكوين المفاهيم.

الفصل الثاني

- ❖ تدريب الطفل المعوق وتعليمه على التدرج من المحسوس إلى المجرد ومن المعروف إلى المجهول ومن المؤلف إلى المعقد حتى يستطيع التعليم بسهولة.
- ❖ أن يشعر كل طفل معوق بأنه محبوب ومرغوب فيه اجتماعياً لأن ذلك يؤثر في حالته الصحية والنفسية (سرية، 2006، 58).
- ❖ تعليم المعوق كيفية تعرّف ملابسه.
- ❖ تعليم المعوق عقلياً مهارات غسل الوجه واليدين.
- ❖ تعليم المعوق عقلياً كيفية تجفيف يده وفمه بعد الغسيل.
- ❖ تعليم المعوق عقلياً كيفية وضع ملابسه في مكان نظيف.
- ❖ تعليم المعوق عقلياً كيفية قضاء الحاجة بمفرده.
- ❖ تعليم المعوق عقلياً كيفية استخدام فرشاة الأسنان.
- ❖ تدريب الطفل المعوق عقلياً على مهارات الأكل والشراب.
- ❖ تدريب الطفل المعوق عقلياً على تعلم المهارات الأساسية مثل القراءة والحساب والعلوم (سرية، 2006، 59-60).

الفصل الثاني

المحور الثالث: إستراتيجية تدريب الأقران
تمهيد
أولاً: تعريف إستراتيجية تدريب الأقران.
ثانياً: أشكال تدريب الأقران.
ثالثاً: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران.
رابعاً: أهداف إستراتيجية تدريب الأقران.
خامساً: شروط استخدام إستراتيجية تدريب الأقران.
سادساً: خطوات تطبيق إستراتيجية تدريب الأقران.
سابعاً: المراحل التي يمر بها المعلم عند استخدام إستراتيجية تدريب الأقران.
ثامناً: شروط اختيار القرين المعلم.
تاسعاً: التعليمات التي يعطيها القرين المعلم للقرناء المعلمين.
عاشراً: دور المعلم في إستراتيجية تدريب الأقران .
حادي عشر: دور القرين المعلم في إستراتيجية تدريب الأقران.
ثاني عشر: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران لذوي الإعاقة العقلية.

المحور الثالث: إستراتيجية تدريب الأقران

تمهيد:

يقصد بتدريب الأقران (Peer Training) نظام تدريسي يساعد فيه المتعلمون كل منهم الآخر، ويبني على أساس أن التعليم موجه أو متمركز حول الطالب، مع الأخذ بالحسبان بيئة التعلم الفعالة التي تركز على اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعلم، ويعد تدريب الأقران صورة من صور التعلم التعاوني ويعتمد على قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضاً تحت إشراف المعلم.

ويعتقد بعض الأشخاص أنه حتى تتعلم شيئاً ما بفعالية ونجاح، لا بد من أن تقوم بتعليم شخص ما، فإعطاء الأطفال الفرصة للمشاركة في متطلبات التدريس اليومي يلزمه معرفة موضوع الدرس، ومصادر المعلومات المتعلقة به، وإعداد المادة التعليمية، وذلك تمهيداً لتقديمه أو عرضه أمام زملائهم داخل الحجرة الدراسية، من أجل إثارة المناقشات المفيدة التي يعلمون فيها أقرانهم (عبد الكريم، 2009، 43).

وعرف تدريب الأقران قديماً منذ وجود الإنسان في المجتمعات البدائية، فقد كان الآباء يعلمون أبناءهم كيفية إشعال النار والصيد ويعلم الأبناء الكبار إخوتهم الأصغر سناً أسس الطعام وآدابه.

وفي أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر (قبل الأخذ بنظام التعليم العام) قام اثنان من رجال التعليم الإنجليز بتقديم طرق تدريب الأقران، الأول هو أندرويل (Andrew Bell) والذي أصبح عام 1789م مديراً لإحدى مدارس الأيتام في ولاية مدراس Madras بالهند، وقد واجه بيل مشكلة عندما رفض المعلمون بالمدرسة تنفيذ أفكاره التجديدية في التدريس فلجأ إلى تدريب طلاب المدرسة على تقنيات ونظم متطورة يتمكنون من خلالها تدريب بعضهم بعضاً.

أما الثاني فهو جوزيف لانكستر (Joseph Lancaster) الذي افتتح في عام 1801م مدرسة The Borough Road للأطفال المتعثرين في لندن، وكان النظام المتبع من لانكستر مثل النظام المتبع من بيل. ثم بعد ذلك دمج النظامين معاً وسمّاه بيل نظام بيل _ لانكستر (Bell- Lancaster System) وأعلن عنه بيل في عام 1817م، وشارك مئة ألف طفل في هذا النظام في إنكلترا وويلز (-178، Fuchs, 1997، 179).

ولا يقتصر تدريب الأقران على هذا المسمى فقط (تدريب الأقران Peer Training) وإنما له عدة مسميات أخرى مثل : (تعليم الأقران Peer Tutoring)، (التعلم التشاركي Partner Learning)، (الطفل الذي يعلم طفلاً Child-Teach-Child)، (التعلم من خلال التدريس Through Teaching Learning) (أبو جامع، 2011، 35).

وقد حددت البحوث المكثفة على مدى العقدين الماضيين التدريب بالأقران باعتباره نهجاً قوياً لتحفيز التعلم في المدارس خاصة (Boud et al, 1995, Simmons et al, 1991, Billson & Teberius 2001, Gordon, 2005)، وقد وجدت هذه الدراسات دليلاً واضحاً وحقيقية على أن الطلاب، أو المدرسون

الأفراد، أو المعلمون الأكاديميون يعلم كل منهم الآخر و يمكن أن تكون أداة فعالة للغاية لتحسين التعلم في الفصول الدراسية، ويحدد جودلاد وهيرست (Goodlad & Hirst, 1989) التأثير الإيجابي الذي يمارسه تدريب الأقران فهو يزيد من تقدير الطلاب لذاتهم وخاصة الطلاب الذين يعملون كمعلمين. وقد قدم كل من روبن وهيربرت (Rubin & Herbert, 1998) فوائد عدة لإستراتيجية تدريب الأقران إذ يمكن أن تساهم في زيادة الوعي الاجتماعي والفكري إضافة إلى التغييرات الإيجابية الكبيرة التي يمكن أن تظهر في سلوك الأقران.

وقد ذكر مكاشي (McKeachie, 1998) أن المتعلمين الأقران يحصلون على درجات أعلى في الاختبارات من الطلاب الذين درسوا بمفردهم وأن هناك زيادة في المواقف الإيجابية تجاه معدلات التعلم والإنجاز لديهم بنسبة (64%) مقارنة بتعليم الطلاب تقليدياً، وقد أشار جودلاد وهيرست (Goodlad & Hirst, 1989) إلى أن الأطفال الأكبر سناً الذين يعملون كمدرسين قاموا بمساعدة الأصغر سناً، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن المراهقين يتعلمون بشكل أكثر فعالية من أقرانهم وعلى وجه الخصوص الأقران الأكبر سناً، مقارنة مع التعلم التقليدي الذي يركز على المعلم (Odonnel & King, 1999, 313).

أولاً: تعريف إستراتيجية تدريب الأقران:

هناك تعريفات عديدة لإستراتيجية تدريب الأقران فقد عرّفها (بخيت، 1999، 292) بأنها "اشتراك الطلاب في تحمل مهمة التدريس لبعضهم بعضاً وذلك بتنظيم الموقف التعليمي بنحو يجعلهم يتحملون مسؤولية التعليم والتعلم والحصول على المادة التعليمية وعرضها وإدارة الموقف التعليمي عن طريق القرين /المعلم، ويتم إتباع الأسلوب التبادلي للأقران فيقوم كل طالب بدور القرين / المعلم ، والقرين / المتعلم على التوالي". ويعرفها (اللقاني وآخرون، 1999، 52) بأنها "أسلوب للتدريس لا يقوم به المعلم ولكن التلاميذ الكبار الذين سبق لهم دراسة منهج ما أتقنوا مادته العلمية ومهاراته المتضمنة فيه، ويتم هذا الأمر بتخطيط وتوجيه من المعلم، كما أنه يحتاج إلى تدريب مسبق للتلاميذ الكبار".

ويشير (أبو هاشم، 2000، 76) إلى أن إستراتيجية تدريب الأقران هي "قيام المعلم بتبادل الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في ثنائيات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط ما يسهم في تشجيع التلاميذ على مساعدة كل منهم الآخر".

كما تعرفها ليرنر (Lerner, 2000, 163) بأنها "إستراتيجية يقوم فيها الطلاب بتنفيذ مهام التعلم معاً، فيكون أحد الطلاب معلماً، والطلاب الآخرون متعلمين، ويعمل الطلاب في ثنائيات أو مجموعات صغيرة".

في حين وضعت عبد الحق (Abdel hack, 2002, 5) تعريفها لهذه الإستراتيجية جاء فيه أن تدريب الأقران هو "أسلوب تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتدريس لبعضهم بعضاً فيقوم القرين المعلم والمتقن للمهارة بتدريس القرين المتعلم والأقل كفاءة في إتقان المهارة نفسها".

وتعرفها (سيف، 2004، 16) بأنها "أسلوب يعتمد على قيام المعلم بالشرح الموجز للموقف التعليمي ثم اشتراك الطلاب في ثنائيات للتطبيق والتدريب على المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي".

ويشير (عثمان، 2007، 15) إلى أن إستراتيجية تدريب الأقران هي "نظام تعليمي يقوم فيه المتعلمون بالتعاون مع بعضهم بعضاً، فيقوم أحدهم (القرين/المعلم) بنقل المعارف والخبرات العلمية والعملية التي يتقنها للآخرين (الأقران/ المتعلمون) الأقل كفاءة في إتقانها وذلك تحت إشراف وتوجيه من المعلم".

وبناء على ما تقدم من تعاريف لإستراتيجية تدريب الأقران يمكن القول: أنها إستراتيجية تعتمد على قيام قرين معلم متقن للمهارة وللخبرة التعليمية بتدريس قرين متعلم آخر أقل كفاءة في إتقانها ضمن ثنائيات تحت إشراف وتوجيه المعلم".

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من البرامج التعليمية المعدة مسبقاً للمساعدة في تدريس الأقران وأيضاً لمساعدة أولياء الأمور على القيام بهذه المهمة لأبنائهم (بخيت، 1999، 293-292).

ثانياً: أشكال تدريب الأقران:

يشير حمادة (2002) إلى أن التدريس باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران يأخذ الأشكال التالية:

1. تدريب الأقران باستخدام تلاميذ من العمر نفسه (Same-age Training Peer):

يتضمن أن يشترك تلاميذ الصف جميعهم من العمر نفسه وفي الوقت ذاته في تدريب الأقران، في كل جلسة يتبادل التلاميذ الأدوار بينهم فيعلمون مرة ويتعلمون مرة.

إن تجميع التلاميذ للعمل معاً يمكن أن يتم عشوائياً أو بحسب المستوى الأكاديمي أو بأي شكل يناسب المعلم والموقف التعليمي (Lieberman & Wilson, 2009).

2. تدريب الأقران بين الأعمار المختلفة (Gross-age peer Training):

يحدث هذا النوع عندما يقوم تلميذ أكبر لديه مهارات أفضل نسبياً بتدريس تلميذ أصغر لديه ضعف في مهارات معينة.

الدور في هذا النوع ثابت يكون التلميذ الأكبر الذي لديه مهارات أفضل هو المدرس والأصغر هو المتلقي (الزيات، 2012، 64).

3. تدريب الأقران من حيث عدد الأقران المشتركين في عملية التعلم (Training peers in terms

:of the number of peers involved in the learning process):

في هذه العملية قد يكون التدريس زوجياً أو مجموعة صغيرة يشتركون في عملية التعلم (Carta & Hall, 1988).

4. تدريب الأقران من خلال تبادل الأدوار (Reverse-role Training Peer):

في هذا النوع يقوم التلميذ بدور المدرس وتدريس تلميذ آخر عادي، هذا النوع يزود التلميذ بخبرة جيدة وهي تقديم المساعدة الأكاديمية للتلميذ العادي (الحسن، 2005).

5. تدريب الأقران من خلال نوع المشاركة (Training peers through the type of

:participation):

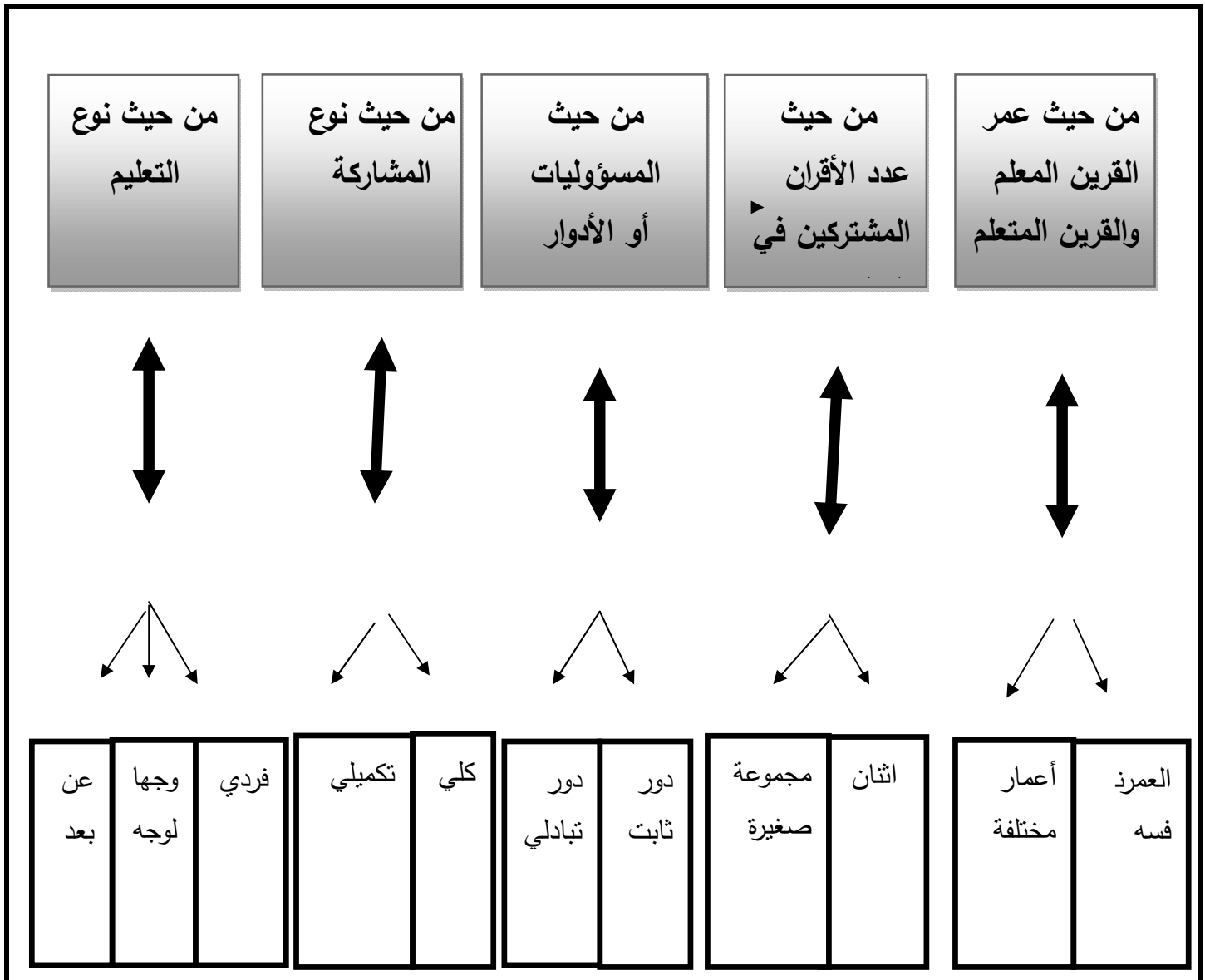
الفصل الثاني

في هذه الطريقة يقوم القرين المعلم بمساعدة المعلم الأساسي وذلك بتدريس جزء من المقرر في فترة محددة، أو يقوم القرين المعلم بتدريس الأقران بشكل كلي ومتكامل أي يقوم بمسؤوليات التدريس متكاملة.

6. تدريب الأقران من حيث نوع التعليم (Training peers in terms of type of education):

في هذه الطريقة قد يكون نوع التعليم إما فردياً خصوصياً بين القرين المعلم و المتعلم، أو وجها لوجه، أو عن بعد.

ولا توجد هذه الأشكال منفردة وإنما تتداخل مع بعضها بعضاً، ولا بد أن تتوافر كل معايير التقسيم في إستراتيجية تدريب الأقران ، ويتم اختيار الشكل المطلوب من كل معيار (الزيات، 2012، 64) ويوضح الشكل رقم (1) أشكال تدريب الأقران جميعها (إبراهيم، 2004، 872).



الشكل (1): أشكال تدريب الأقران

ثالثاً: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران :

تعد إستراتيجية تدريب الأقران طريقة فعالة لزيادة الدافعية للتعليم لدى التلاميذ من خلال تشجيع الأقران على مساعدة بعضهم بعضاً في موضوع الدراسة، فيبذل (القرين/ المعلم) الجهد لإتقان المادة التي سيدرسها (الأقرانه المتعلمين) كما يبذل (القرين المتعلم) الجهد للوصول إلى المستوى الذي عليه (القرين المعلم) ليتبادل الدور معه في تدريس المادة التعليمية (عطية، 2004، 63).

كما تساعد هذه الإستراتيجية المحاضر وخاصة في الفرق الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب متفاوتي القدرات، وتخفف العبء عنه فيما يتعلق بالكثير من الأعمال التقليدية ثم يوجه أنشطته لأعمال أكثر أهمية للطلاب.

ويفيد تدريب الأقران خصوصاً وبدرجة كبيرة مع المتعلمين الذين لا يتقنون بأنفسهم، تنمية القناعة لديهم في قدرة الزميل على التعلم، هذا إضافة إلى تشجيعهم على القيام بدور (القرين /المعلم) لشعورهم بأن القيادة في يد طلاب مماثلين لهم فيمكن الوصول إليها كما إذا كانت في يد المعلم التقليدي (بخيت، 1999، 294).

كما يوفر تدريب الأقران تعليماً فردياً ناجحاً يعتمد على التفاعل الإيجابي للطلاب مع أقرانهم فيجيبون بسرعة وبقلدون أقرانهم من خلال الملاحظة، كما يساعد تدريب الأقران على توفير جو من الطمأنينة وعدم الرهبة، كما أن التفاعل مع قرين آخر يوفر الفرصة للمناقشة والتساؤل والتغذية الراجعة المباشرة (صالح وآخرون، 2003، 151).

وتثير إستراتيجية تدريب الأقران حماس التلميذ وتستحوذ على اهتمامه وميوله وتحقق مجموعة مختلفة من الأهداف منها ما له صلة بالأداء أي بموضوع الدرس والآخر له صلة أكثر بالفرد من حيث دوره في هذه الإستراتيجية وتساعد على بقاء وانتقال أثر التعلم، كما تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتنشط الطلاب من خلال اشتراكهم في التعلم عن طريق التدريس وتناسب محتوى المواد التعليمية المختلفة وتتيح فرص الممارسة والتدريب (عثمان، 2007، 77-78).

ومن مزايا هذه الإستراتيجية أيضاً أنها تزيد من عملية التحصيل، فقد أشارت نتائج دراسة (عوض، 2006) إلى أن استخدام إستراتيجية تدريب الأقران أدى إلى زيادة التحصيل لدى طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي، إضافة إلى أنها تنمي طاقات التلاميذ، وتستثمر طاقاتهم وخبراتهم الذاتية وتحسن من الدافعية إذ تعدّ طريقة سهلة نسبياً في التطبيق للمعلمين.

من مزايا هذه الإستراتيجية أيضاً أنها تنمي التعاون بين الطلبة، فيكون لكل طالب ضعيف من يساعده ويقبل المتعلمون على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم أو إداراته (دروزة، 2000، 193-194، 2000، Imel ؛)، كما تساعد هذه الإستراتيجية على إكساب القرين المتعلم مستوى طموح أعلى، وتعزز ثقته بنفسه، وتحسن تعلم المضطربين انفعالياً (الطناوي، 2009، 153).

وتراعي هذه الإستراتيجية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانت قدراتهم عالية جداً أم منخفضة جداً (الديب، 2006، 304)، فقد أشارت دراسة (صالح وأمين، 2003) إلى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم في مرحلة الروضة، كذلك أوضحت دراسة (سبنسر وباليوني، 2003) كفاءة هذه الإستراتيجية في المهارات الأكاديمية واليومية ومهارات العناية بالذات، وأشارت دراسة (سيف، 2004) إلى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع، وأثبتت فعاليتها في تحسين المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (الحسن، 2005)، وأشارت دراسة (الحارثي، 2008) إلى فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة، وأثبتت فعاليتها في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مادة القراءة (الحياي وهندي، 2011)، كذلك اثبتت هذه الإستراتيجية فعاليتها في تنمية بعض المهارات اللغوية وأثرها في اكتساب بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بطيئي التعلم في رياض الأطفال (حواس، 2013)، كذلك ثبتت فاعلية هذه الإستراتيجية في تطوير المهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة (البجنان، 2013).

كما تساعد هذه الإستراتيجية على تنمية مهارات التفكير وبعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، وتساعد التلاميذ على تقبل التوجيه والإرشاد من زملاء لهم يتبادلون معهم الثقة والاحترام أكثر من تقبلهم للمعلم (إبراهيم، 2004، 870-869)، ويتم التوجيه بصورة تعاونية فيقوم أحدهما بالتنفيذ، بينما يقوم تلميذ آخر بالملاحظة والتوجيه، وهذه النقاط السابقة والمزايا العديدة لإستراتيجية تدريب الأقران من المسوغات التي دفعت الباحثة لاستخدام هذه الإستراتيجية في بحثها.

رابعاً: أهداف إستراتيجية تدريب الأقران:

تسعى إستراتيجية تدريب الأقران إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المرتبطة بموضوع الدرس والمتعلم و من أهمها ما يلي :

- المرونة وإمكانية التكيف حسب الحاجة وحسب ما يتلاءم مع ظروف الموقف التدريسي والإمكانيات المتاحة.
- التفاعل المباشر بين جماعات الأقران يؤدي إلى توضيح الكثير من المفاهيم وكيفية مواجهة المشكلات وحلها، وتزويد (القرين/المعلم) بخبرات متعددة تنقله من مستوى التجريب إلى مستوى يعرف فيه سبب كل عمل ومغزى كل أداء .
- تتيح للطلاب فرصة التدرب على مهارات محددة في فترة زمنية محددة مع إتاحة الفرصة للحصول على تغذية راجعة وفورية (عثمان، 2007، 73-72).
- تحقق مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل لأن كل فرد في جماعات الأقران يكون مسؤولاً عن عمله كفرد كما يكون مسؤولاً عن عمل غيره في المجموعة .
- تسمح بالانتقال السريع داخل المحتوى، بالاعتماد على نجاح المتعلمين في أي وقت .

- تسمح بانتقال مسؤولية التعلم تدريجياً من المعلم إلى المتعلم .
- تساعد على الاهتمام الفردي بالمتعلم من قبل أقرانه ومن قبل المعلم (Falchikov, 2001, 69)
- تنمي مهارة الملاحظة والتفكير الناقد .
- تنمي مهارة التأمل لدى الطلاب.
- تنمي مهارة التقويم الذاتي (Gosling, 2009, 120).

خامساً: شروط استخدام إستراتيجية تدريب الأقران وتطبيقها:

هناك شروط عديدة لاستخدام إستراتيجية تدريب الأقران، ومراعاة توفير هذه الشروط يجعلها أكثر فاعلية، و يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة منها، ويجعل (القرين /المعلم) ذا فاعلية أكثر عند التدريس لأقرانه، و هذه الشروط هي :

- أن يفهم المدرس و(القرين/ المعلم) و(القراء/ المتعلمين) أهداف هذه الطريقة.
- أن يتدخل المعلم بفعالية في الوقت المناسب.
- أن يحدد المعلم الدرس ويضع خططه ثم يتبعها التلاميذ بالتنفيذ.
- أن يلاحظ المعلم أداء كل من (القرين/ المعلم) و(القرين/ المتعلم).
- أن يتقن (القرين/ المعلم) أسس المادة التي سيقوم بتدريسها لزملائه.
- أن يقوم المعلم بإثابة (القرين المتفوق المعلم) بإعطائه شهادة تقدير مثلاً حتى يحفزه دائماً ويحببه بعمله وقيمة الجهد الذي بذله (زيتون، 2003 ؛عثمان، 2007، 29؛ عطية، 2004، 62، عبد الكريم، 2008، 22).

كما يذكر (حمدان، 1988؛ بخيت، 1991؛ بخيت وطعمية، 1999) مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها عند استخدام هذه الإستراتيجية منها: قبول المتعلم القرين والأقران الطلاب بعضهم بعضاً وكفاية معرفة (القرين المعلم) الخاصة بموضوع التدريب المطلوب وقوة الشخصية وسلامة القيم والأخلاقيات العامة ومعرفة (القرين /المعلم) كيفية التعامل مع الطالب وتحضير المعلم المشرف بيئة التعلم حتى يمكن (القرين/المعلم) من القيام بواجبه كما متوقع منه، وإعداد وسائل التقييم من قبل المعلم المشرف التي تعرفه بكفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى (القرين/ المعلم) و(القرين/ المتعلم) .

سادساً: خطوات تطبيق إستراتيجية تدريب الأقران:

هناك خطوات عديدة لابد من إتباعها لتطبيق إستراتيجية تدريب الأقران وهذه الخطوات تشكل الأساس لتطبيق هذه الإستراتيجية وعدم اتباع هذه الخطوات يجعل هذه الإستراتيجية غير مجدية حسب رأي الباحثة، ويذكر (عبد الكريم، 1995؛ صالح وآخرون، 2002 ؛ Hohn, 1995، Brown, 1997) أنه لتطبيق إستراتيجية تدريب الأقران وتنفيذها لا بد من إتباع هذه الخطوات وهي :

- تهيئة البيئة التعليمية من حيث مناسبتها لإعداد التلاميذ وتوفير الوسائل التعليمية المساعدة ثم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تضم كل مجموعة (قرين/ معلم) و(أقران /متعلمين) أو (قرين / معلم) و(قرين/ متعلم).

الفصل الثاني

• **اختيار المحتوى**، وغالباً يقوم المعلم بتقديم فكرة أو مفهوم، ويقوم التلميذ بالاستجابة لهذه الفكرة بالمشاركة مع تلميذ آخر، ويتم بعدها تحليل المهارات المراد التدريب عليها تحليلاً إجرائياً دقيقاً وفق مكوناتها السلوكية وعرضها على (القرين/ المعلم) لدراستها، وتزويده بالأساليب التدريسية اللازمة لأداء المهارة، وتحديد أوقات اللقاءات بين

معلم الصف والقرين المعلم والقرين المتعلم والملاحظين وبيان مهام كل فرد ومسؤولياته وإيضاح علاقتهم بالمعلم المرشد وأوقات الرجوع إليه للاسترشاد برأيه، يتم بعدها عرض نموذج حسي لاستخدام المهارة على (القرين/ المعلم) في موقف تعليمي مصغر، ويكون الاهتمام هنا بالمهارة المطلوبة وليس بطبيعة المادة التعليمية المراد تدريسها.

• **تحديد نوع المشاركة**، فهل سيدرس (القرين/ المعلم) الدرس كاملاً متضمناً عدداً من المهارات أم جزءاً من الدرس، وهل سيقوم قرين معلم واحد أو أكثر بعملية التدريس في الوقت نفسه.

• **تحديد مدة الدرس**، فهل سيكون لحصة دراسية كاملة أم لجزء منها، ويعتمد تحديد مدة الدرس للحصة الواحدة باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران على عدد من المتغيرات منها :

عدد المهارات المراد إكسابها للقرناء المتعلمين.

عدد القرناء المتعلمين.

الفترة المخصصة للتدريس.

ويقدم هوهن (Hohn, 1995) تصوراً للزمن الأمثل للتدريس باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران إذا كان عدد القرناء المتعلمين (4-5) تلاميذ ، كما يلي :

• (15-20) دقيقة للتدريس .

• (5) دقائق للنقد.

• (15) دقيقة لمعاودة التدريس.

يتم تطبيق هذه الإستراتيجية، فيقوم (القرين/ المعلم) بعرض الدرس المحدد على مجموعة القرناء المتعلمين في الوقت المحدد للعرض، ويسجل معلم الصف والقرناء المتعلمون الملاحظات أثناء تطبيق القرين المعلم العرض، ثم يقوم المعلم المرشد و(القرين/ المعلم) و(القرناء/ المتعلمون) والملاحظون بمناقشة الملاحظات المسجلة فيما بينهم من حيث نقاط القوة ونقاط الضعف، وبعدها يأخذ (القرين/ المعلم) استراحة لفترة يقوم خلالها بعمل تصور جديد للدرس في ضوء آراء قرنائهم، وتوجيهات المعلم المشرف وإرشاداته، ويستعد لإعادة التدريس. يتم استخدام التغذية الراجعة باستمرار إما ذاتياً من القرين المعلم نفسه، أو خارجياً من المشرف والقرناء المتعلمون والملاحظون، وذلك بتسجيل الملاحظات على التجربة مرة أخرى، وتقديم التوجيهات التي يستطيع القرين المعلم من خلالها تحسين أدائه وإعادة التدريس (السرطاوي وآخرون، 2006، 2).

سابعاً: المراحل التي يتبعها المعلم عند استخدامه لإستراتيجية تدريب الأقران:

هناك مراحل عديدة يمرّ بها تطبيق إستراتيجية تدريب الأقران ويمكن تلخيصها بثلاث مراحل وهي (مرحلة الإعداد، مرحلة التطبيق، مرحلة التقييم).

و يجب على من يستخدم هذه الإستراتيجية مراعاة تنفيذ المراحل الثلاثة، ولضمان كفاءتها في تحقيق الأهداف المرجوة من إتباعها يتطلب عدم إهمال أي من هذه المراحل، ولهذا كان لا بد من تحديد الهدف من إتباع هذه الإستراتيجية قبل البدء في التنفيذ و ذلك لتحديد ما إذا كان الهدف :

- تحسين أداء الطالب في مادة ما.

- أم تنمية التوجيه الذاتي والمسؤولية لدى الطالب.

- أم تحسين احترام الذات للقرين / المعلم.

- أو غير ذلك من الأهداف الممكنة.

وعلى الرغم من أن الاستخدام الأولي للتدريب بالأقران لمساعدة الطلاب على الإنجاز الأكاديمي، إلا أنه ربما يؤثر إيجابياً على العديد من المجالات المختلفة في الوقت نفسه، منها (تحسين المهارات الاجتماعية، أداب الفصل، مفهوم الذات)، و لكن من المهم أن يقوم المعلم بتحديد الهدف الأساسي من استخدام التدريب بالأقران بوضوح، ثم بعد ذلك، يبدأ في تنفيذ مراحلها و خطواتها (أبو شعبان، 2010، 41) التي يمكن توضيحها كالتالي:

1. مرحلة الإعداد :

في هذه المرحلة يقوم المعلم بإعداد كل ما يتطلبه تطبيق الإستراتيجية حتى لا يعيق سير العملية التعليمية فيؤدي ذلك إلى فقدان الإستراتيجية لكفاءتها فلا تحقق الأهداف المرجوة منها، و تتكون هذه المرحلة من عدة خطوات هي :

1.1. تهيئة الطلاب لاستخدام الإستراتيجية :

و ذلك بأن يوضح المعلم الهدف من إتباعها و كيفية تطبيقها و يحفز الطلاب على استخدامها، ذلك لأنها تتطلب توافر قدر عالٍ من الدافعية واستعداد الطالب للقيام بالتدريس لأقرانه، و كذلك تقبل الأقران المتعلمين قرينهم المعلم عندما يقوم بتعليمهم و ذلك من خلال تأكيد العلاقات الإنسانية بين الطلاب لأنه كلما زادت هذه العلاقة زادت قابليتهم لتعليم الأقران .

1.2. تحديد مجموعات العمل:

وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد مجموعات العمل داخل الفصل سواءً أكانت ثنائيات أم مجموعة صغيرة ويتراوح عدد كل مجموعة من (3-5) طلاب، أو أن يحدد المعلم نفسه عشوائياً أو قصداً أو يترك لهم حرية اختيار بعضهم بعضاً.

1.3. تحديد مسؤوليات و أدوار أفراد كل مجموعة:

و ذلك بأن يقوم المعلم بتقسيم الموضوع الدراسي (المهارة المطلوب تعلمها) وفقاً لعدد طلاب كل مجموعة، فيقوم كل طالب في المجموعة بدور القرين المعلم و القرين المتعلم في أحيان أخرى.

1.4. تدريب القرناء المعلمين:

إن مستوى المهام المطلوب من (القرين /المعلم) تحقيقه من حيث السهولة و الصعوبة هو الذي سوف يحدد نوع التدريب الذي يجب أن يمر بها القرين المعلم وامتداده، والتوضيح السمعي و البصري، و النمذجة و الممارسة مع التغذية الراجعة يجب أن يستخدم في التدريب الأولي للقرناء المعلمين.

1.5. إعداد المواد التعليمية :

تحتاج إستراتيجية التدريب بالأقران لمواد تعليمية مساعدة للقرين المعلم، لذلك يجب إعداد و تجهيز المواد التعليمية اللازمة للتدريس وتجهيزها، وكذلك توجيه نظر (الأقران/ المعلمين) لمصادر التعلم: الكتب أو الشرائط التعليمية أو خبرات المتخصصين، و هذه المواد التعليمية تتضمن ما يلي:

- الوسائل التعليمية بمختلف أنواعها التي تتناسب مع موضوع الدرس.
- بعض التعليمات التي يحتاجها القرين المعلم و القرين المتعلم.
- إعداد الأدوات و المواد اللازمة للقيام بالتجارب العملية و أنشطة الطلاب داخل الفصل.

1.6. إعداد أدوات التقييم:

و هنا يجب على المعلم القيام بإعداد أدوات التقييم المستخدمة في إستراتيجية التدريب بالأقران و ذلك قبل بدء استخدامها، و التقييم هنا يقع على كل من (القرين/ المعلم) و (القرين/ المتعلم) و الملاحظ (المراقب) للمجموعات، حتى يتعرف المعلم مدى تحقيق الأهداف التي وضعها مسبقاً، علماً بأن أدوات التقييم تشمل ما يلي: بطاقات الملاحظة، الاستبانات، الاختبارات العملية التحريرية، أوراق التقييم التي يمكن أن يسجل بها (القرين/ المعلم) الاستجابات الصحيحة و غير الصحيحة (للقرين /المتعلم) وإجراءات كيفية وضع الدرجات على أدوات التقييم المختلفة (الدسوقي، 2016، 81 ؛ أبو شعبان، 2010، 42,43).

2.2. مرحلة التطبيق (تنفيذ التدريس) :

و في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ أو التطبيق الفعلي لإستراتيجية التدريس بالأقران في الصفوف (داخل الحبرات التعليمية)، وذلك بعد إتمام خطوات الإعداد التي سبق ذكرها في المرحلة السابقة، و تتم مرحلة التطبيق بعدة خطوات هي :

2.1. يقوم القرين المعلم بالتدريب لأفراد المجموعة (القرناء المتعلمين):

بعد إتمام تدريب (القرين/ المعلم) يبدأ بتدريب أقرانه، و ذلك بتوضيح عناصر المحتوى المراد تدريسه (شفوياً / عملياً)، تبعاً لموضوع الدرس و طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها، مع استخدامه الوسائل والأدوات التعليمية التي

أعدت مسبقاً و كذلك أدوات التقييم حتى يتم تقييم (القرين/ المتعلم) بعد توضيح كل جزء في الدرس، سواءً أكان هذا التقييم أسئلة شفوية يجيب عنها (القرناء/ المتعلمين) وملاحظتهم في أثناء تنفيذهم العملي لمهارة معينة، فإذا كانت استجاباتهم صحيحة يستمر (القرين/ المعلم) في التدريس، أما إذا كانت استجاباتهم غير صحيحة فهذا يتم الانتقال للخطوة القادمة .

2.2. استخدام (القرين/ المعلم) إجراءات تصويب الخطأ:

و يقصد بذلك قيام (القرين/ المعلم) باستخدام إجراءات تصويب الخطأ كلما احتاج (القرناء/ المتعلمون) لذلك، و هذا عندما يظهرون استجابات غير صحيحة للمهام أو الأسئلة المطلوبة منهم.

2.3. تبادل الأدوار:

إن طبيعة التدريب بالأقران تعليم متبادل، فكل طالب في الصف سيقوم بدور كل من القرين المعلم أحياناً و القرين المتعلم أحياناً أخرى، فبعد انتهاء القرين المعلم الأول من أداء المهام المطلوبة منه تبدأ عملية التبادل مع أحد قرنائهم المتعلمين في المجموعة، و يتم ذلك بترتيب و تدريب مسبق لأفراد المجموعة من جانب معلمة الصف (الدسوقي، 2016، ص 81؛ أبو شعبان، 2010، 44-45).

3. مرحلة التقييم :

و هنا يستخدم المعلمون و المدربون أساليب متنوعة لتقييم سلوك الطلاب وتحصيلهم كالاختبارات و بطاقة الملاحظة و الاستبانات و المقاييس و غيرها، تتم ترجمة نتائجها في صورة تقديرات أو أحكام يتم توظيفها في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالعملية التدريسية، و في هذه الإستراتيجية يرتبط التقييم بعمليتين هما :

✓ **عملية التدريس نفسها :** و هي بدورها ترتبط بكيفية السير في الإستراتيجية ووضعا في الاعتبار الوقت المتاح و التمكن من المادة التعليمية و إدارة الصف، و هذا يرتبط (بالقرين/ المعلم) و مدى استجابة (الأقران المتعلمين) له و تفاعلهم معه في الموقف التعليمي .

✓ **الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال العملية التعليمية نفسها:** و هي ترتبط بالتعلم المراد إحداثه لدى المتعلمين سواءً في الجانب المعرفي (الإدراكي) أو في جانب المهارات (الأداءات) أو للاتجاهات المراد إكسابها لهم .

و تشتمل مرحلة التقييم على كل من **التقييم المرحلي و التقييم النهائي** إذ يساعد التقييم على تعرّف الاختلاف بين ما ينبغي تحقيقه و ما تم تحقيقه فعلاً و ما يترتب عليه من نقد و تصحيح، فالتقييم مبدأً تدريسي هام للعملية التدريسية يرافق نشاط المعلم في كل خطوة من خطواتها بوصفه ضرورة تملئها الحاجة إلى تحفيز و تحقيق التعلم المستمر للطلاب وتحقيقه، و من خلاله يقوم المعلم بتقييم كل خطوة من خطوات الإستراتيجية، بداية من مرحلة الإعداد و نهاية بمرحلة التقييم و ما يتبعها من خطوات فرعية، و ذلك لكي يضمن المعلم نجاح كل مرحلة، و إذا ما وجد قصوراً في إحدى هذه المراحل أو الخطوات فإنه يعمل على تعديله أو تدعيمه

الفصل الثاني

أو تصميمه بشكل آخر، وذلك حتى يحقق أعلى كفاءة لتطبيق الإستراتيجية و تحقيقها الأهداف المرجوة منها (الدسوقي، 2016، 81 ؛ أبو شعبان، 2010، 46).

ويخلص الشكل (2) المراحل التي يتبعها المعلم عند استخدامه استراتيجية التدريس بالأقران.



الشكل (2) : المراحل التي يتبعها المعلم عند استخدامه استراتيجية التدريس بالأقران

ثامناً: شروط اختيار القرين المعلم:

إن اختيار القرين المعلم لا يتم عشوائياً ولكن ثمة شروط عديدة يلتزم بها المعلم عند اختياره القرين المعلم ومن هذه الشروط:

- القبول من جانب القرين المعلم وأقرانه التلاميذ، فكلما ازداد التوافق النفسي وتقاربت الميول والآمال الشخصية كان التفاعل أكثر والإفادة التربوية أكبر.
- كفاية القرين المعلم بموضوع الدرس ومعرفته (الحيالي & هندي، 2011).
- أن يكون القرين المعلم متحمساً لاستخدام إستراتيجية تدريس الأقران ويتسم بالإيجابية.
- غالباً ما يقوم بمهمة القرين المعلم طالب يتم اختياره لتفوقه وإتقانه المادة المطلوب منه تعليمها لأقرانه.
- أن يكون لديه القدرة على الشعور بالصعوبات التي يواجهها أقرانه في الأعمال التي يتطلبها المقرر (شاذلي، 2008، 34).
- يمكن اختيار الطلاب ذوي الشخصية القوية و ذوي القيم و الأخلاقيات السليمة (Lieberman& Wilson, 2009, 81)
- يمكن اختيار الطلاب الذين لديهم الدافعية للقيام بدور القرين المعلم (Leijten& Chan, 2012, 6).
- يمكن اختيار الطلاب القراء المعلمين الذين يتحلون بالصبر و القدرة على الثناء والتشجيع (Butler 2006, 122).

تاسعاً: التعليمات التي يعطيها القرين المعلم للقراء المعلمين:

- في ما يلي بعض الخطوط الإرشادية أو التعليمات التي يعطيها المعلم (للقراء /المعلمين) في أثناء التدريب ومن هذه التعليمات:
- إجعل العلاقة مع قرينك المتعلم إيجابية لأنها جزء مهم جداً في التدريس بالأقران.
 - رحب بقرينك المتعلم، وكن صديقاً جيداً له، و عليك أن تكون متحاباً وواضحاً معه.
 - إجعل قرينك المتعلم يشعر معك بالراحة والألفة.
 - عليك أن تكون صبوراً و محترماً مع قرينك المتعلم، كما عليك أن تبني ثقته فيك و ذلك عن طريق مساعدته على النجاح.
 - إجعل مستوى صوتك مناسباً.
 - عليك أن تستجيب بطريقة إيجابية إذا أخطأ (القرين/ المتعلم) فلا تقل له شيئاً يؤذيه مثل خطأ أو هذا ليس صحيحاً، و لكن عليك استبدال ذلك بتعبير آخر يريحه نفسياً مثل (هذا معظمه صحيح و لكنني سأقوم به مرة أخرى ثم قم أنت بتكراره من بعدي) .

- عليك أن تعرف قرينك المتعلم أن العمل الذي يقوم به صحيح بقولك له (هذا صحيح أو عمل جيد أو غير ذلك من الجمل الإيجابية أو الإيماءات الإيجابية الأخرى) (Butler, 2006, 122).

عاشراً: دور المعلم في استراتيجية تدريب الأقران :

يختلف دور المعلم في هذا الأسلوب عن الدور الذي يقوم به في التعليم التقليدي، فالمعلم هنا هو المنظم للمجموعات والمرشد والمعين وقت الحاجة إذ يقوم بمهام عديدة هي :

- تحضير الأدوات والوسائل اللازمة لعملية التدريب مع تخصيص الزمن اللازم لكل نشاط والمكان المناسب لتطبيقه.
- تحديد الأهداف المطلوبة التي يسير على أساسها العمل مع (القرين/ المعلم) .
- تحديد طريقة التعامل مع القرين المتعلم وأساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة.
- عمل بطاقات ملاحظة لكل نشاط في الدرس يدون فيها مدى استفادة الطالب من الأسلوب مع ذكر نواحي الضعف لتجنبها أو إعادة النشاط بطرق مختلفة أخرى تكون أكثر فاعلية مع الطالب.
- يظل المعلم متابعاً لسير النشاط في الدرس من بعيد مع مراعاة عدم التدخل إلا في الأوقات التي تتطلب تدخلاً إيجابياً منه وذلك لتصحيح مسار نشاط أو تغيير الأداة أثناء الدرس (صالح وآخرون، 2002، 170؛ أبو عيشة، 2010، 22).

حادي عشر: دور القرين المعلم في إستراتيجية تدريب الأقران :

يقوم القرين المعلم بأدوار عديدة عند تطبيقه إستراتيجية تدريب الأقران وهذه الأدوار هي:

- يتعرف طبيعة (القرين/ المتعلم)، واحتياجاته، وكيفية التعامل معها، وذلك من خلال المعلم الأساس.
- يتعرف أهداف الإستراتيجية العامة، والإجرائية للمحتوى والأنشطة التعليمية.
- يحدد كل ما سيقوم به من أنشطة في مجال التعلم وطريقته من خلال المعلم الأساس.
- يتفاعل مع (القرين/ المتعلم) من خلال الأنشطة والمحتوى التعليمي المقدم إليه، وذلك لتوصيل المفاهيم والخبرات المتفق عليها، ويكسبها إليه.
- يعلم (القرين المعلم) (القرين المتعلم) من خلال مجموعة من الحوارات واللقاءات التي تعتمد على الطريقة غير المباشرة عن طريق ألعاب تعليمية يحددها المعلم الأساس.
- يستخدم (القرين/ المعلم) الإثابة، وأهميتها (للقرين/ المتعلم) بعد إنجازه المهام الإيجابية.
- يحاول الابتعاد عن أساليب العنف، وولفت نظره بطريقة مباشرة إذا أخطأ في التعليم / الدراسة .
- لا يشعر (القرين/ المتعلم) بكثرة أخطائه، ولكن يصححها له (القرين/ المعلم) بطريقة غير مباشرة تحت رقابة المعلم الأساس (Burks, 2004, 301-304; Geoffreyk, 2010, 85 ; صالح وآخرون، 2002، 170-171).

ثاني عشر: أهمية إستراتيجية تدريب الأقران لذوي الإعاقة العقلية :

لقد ظهرت بالآونة الأخيرة إستراتيجيات تعليمية مبتكرة منها ما يعرف بإستراتيجية استثمار الموارد وإستراتيجيات التعلم الذكي وإستراتيجيات إدارة الفصل المدرسي وإستراتيجيات التعلم التعاوني. وهناك نمو متزايد في الأبحاث الخاصة بالإستراتيجيات التدريسية التي تخدم التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية البسيطة والمتوسطة في صفوف التربية العادية، ويعود ذلك إلى التوجه الجديد الذي يدعو إلى الدمج الشامل للأطفال غير العاديين مع أقرانهم العاديين، حيث يواجه المعلمون تحديات واضحة في تزويد هؤلاء التلاميذ بالبرامج التعليمية الفعالة في بيئات التربية العادية.

وقد ذكر الخطيب والحديدي (1994) مجموعة من الحقائق التي يجب الإشارة إليها عند الحديث عن الإستراتيجيات التدريسية في التربية الخاصة وهي :

1. ليس هناك طريقة أو نمط تعليمي أو تنظيم بيئي أو أدوات أو وسائل تناسب جميع التلاميذ المعوقين في غرفة الصف.

2. إن شدة الإعاقة ونوعها عاملان يؤثران في تخطيط التدريس واختيار المكان التربوي.

3. يعدّ التدريس عديم الفائدة ما لم يكن السلوك تحت السيطرة.

4. الفلسفة التي يحملها المعلم نحو التلاميذ تؤثر في نوع الإستراتيجية التدريسية التي يستخدمها.

وعموماً يستخدم معلمو التربية الخاصة خمسة أنماط تعليمية أو تنظيمية لتدريس التلاميذ المعوقين وهي:

- تدريس المجموعة الكلية (الكبيرة).

- التدريس ضمن مجموعة صغيرة.

- التدريس الفردي.

- التدريس بواسطة الأقران.

- العمل الفردي المستقل (الخطيب والحديدي، 1994).

و يعد استخدام إستراتيجية تدريب الأقران مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عامة وذوي الإعاقة العقلية خاصة أحد الإستراتيجيات الواعدة في هذا المجال لما لها من فوائد كبيرة يمكن أن تتحقق من خلال توافر بيئة طبيعية محفزة للأطفال على الأداء داخل المدرسة وخارجها لما لذلك من أثر عظيم في دمجهم وتكاملهم الاجتماعي.

وتشير إستراتيجية تدريب الأقران إلى قيام تلميذ مقتدر بتدريس تلميذ آخر وذلك تحت إشراف المعلم، وهذا يحقق أهدافاً أخرى كالثقة بالنفس وتكوين اتجاهات إيجابية، وغيرها نظراً لمرونة العلاقة بين التلاميذ أكثر من علاقة التلميذ بالمعلم.

الفصل الثاني

وترتكز إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران على فكرة أن الطفل يتعلم على نحو أفضل من خلال طفل آخر في البيت أو الشارع أو في المدرسة، وقد يحدث هذا عفويًا أو تلقائيًا في المدرسة ومع أطفال الجيران ومع الأخوة في المنزل، وإن النشاط الإنساني سواء أكان بين الصغار أم الكبار يعتمد على العلاقة المتبادلة من الأخذ والعطاء (الزيات، 2012، 5) .

وقد اتفق كلٌّ من ليبرمان، و ويلسون (Lieberman & Wilson, 2009) وجوردن (Gordon, 2005, 78) على أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً وذوي الإعاقة العقلية خصوصاً يحتاجون إلى تبسيط التعلم بتجزئته إلى أجزاء.

وتساعد إستراتيجية تدريب الأقران هؤلاء الأطفال على تحقيق هذا الهدف والتعلم بشكل فعال، فالتعلم بين فرد وآخر يزيد من فرص المحاكاة والتقليد الاجتماعي و يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة، كما أن القرين المعلم يتعلم المهارات بشكل أفضل عندما يعرف أنه سيقوم بتعليمها للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك يزيد استخدام هذه الإستراتيجية من خبرات السلوك القيادي لدى الأقران المعلمين، كما يؤدي إلى زيادة تقدير الذات والتعاطف الوجداني فيما بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة العقلية (Lieberman & Wilson, 2009; Gordon, 2005).

كما تمنح هذه الإستراتيجية الطالب الذي يقوم بدور القرين المعلم الثقة بالنفس، وتزيل حالة التردد والحرص لدى الطالب الذي يقوم بدور القرين المتعلم أمام أقرانه، فهي تراعي الطلاب مرتفعي القدرات وكذلك منخفضي القدرات ، وتنمي التعاون والتشارك بين الطلاب، إضافةً إلى استثارة حماسهم ودفعهم للتعلم، تساعد هذه الإستراتيجية أستاذ الصف على تعليم الطلاب ذوي المستويات التحصيلية المتباينة، فتؤدي إلى تخفيف العبء عنه، وتوفر له الوقت للتفاعل مع طلابه، إضافة إلى أنها تجعل أنشطة التعلم مركزة على الطلاب فتجعلهم أكثر مشاركة في عملية تعلمهم (الدسوقي، 2016، 80).

وقد أثبتت الدراسات المتعلقة بإستراتيجية تدريب الأقران فاعليتها في تحسين المهارات الاجتماعية والاستقلالية والأكاديمية لكل من القرين المعلم والقرين المتعلم (البجنان، 2013، 365).

وتبين أن تدريب الأقران إستراتيجية فعالة تستخدم في كل من بيئات التربية العادية والتربية الخاصة، ونتيجة لذلك، نلاحظ أن هناك عدداً متزايداً من التربويين والمعلمين والباحثين المتحمسين لتلك الإستراتيجية بوصفها ضرورة لتدعيم التعلم النشط والفعال ولا ينبغي الاستهانة بها وإغفالها في تعليم غير العاديين (الزيات، 2012، 56-57).

وأظهر التدريب بواسطة الأقران نجاحاً في تعزيز المهارات الاجتماعية والأكاديمية والاستقلالية للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، وقد أشارت دراسة (صالح وأمين، 2003) إلى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم في مرحلة الروضة، كما أوضحت دراسة سبنسر وبالبوني (Spencer & Balboni, 2003) كفاءة هذه الإستراتيجية في المهارات الأكاديمية واليومية ومهارات العناية بالذات، كذلك أشارت دراسة (الحارثي، 2008) إلى فاعلية

الفصل الثاني

إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة متوسطة، كما أثبتت دراسة (البجحان، 2013) فاعلية هذه الإستراتيجية في تطوير المهارات الحسابية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة المتوسطة.

الدراسات السابقة

– المقدمة.

أولاً: المحور الأول: الدراسات التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة.

المقدمة:

إن الغرض الأساسي من تخصيص أحد فصول الأبحاث العلمية في البحث لما يسمى بالدراسات السابقة هو التعرف على كيفية صياغة الدراسات، فضلاً عن معرفة أهداف تلك الدراسات والأبحاث، واختيار العينات وتطبيق الأدوات، ومعرفة أهم النتائج التي توصلت إليها، لتتمكن الباحثة من تقديم تحليل شامل لهذه الدراسات والاستفادة منها في البحث الحالي، وقد تم انتقاء الدراسات التي لها علاقة أكثر بموضوع البحث الحالي، من حيث تشابه المتغيرات المدروسة والعينة والإستراتيجية المستخدمة، مما يمكن الاستفادة منها على نحو أكبر لخدمة البحث، سواء من الناحية المنهجية أم النظرية، أو من حيث مقارنة نتائج البحث الحالي بنتائج تلك الدراسات، وقد اعتمدت الباحثة التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث في عرض الدراسات السابقة وسوف تستعرض الباحثة الدراسات العربية والأجنبية وقسمت الباحثة الدراسات السابقة حسب متغيرات البحث إلى المحاور التالية:

أولاً-الدراسات التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً.
ثانياً- التعقيب على الدراسات السابقة.

أولاً-المحور الأول: الدراسات التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية للمعوقين عقلياً.

أولاً: الدراسات العربية:

1. دراسة (صالح وأمين، 2003) مصر:

- عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.
- هدف الدراسة:هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم.
- عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من (10) من التلاميذ القابلين للتعلم في الصف الثاني تقع أعمارهم ما بين (7-8)سنوات ودرجات ذكائهم ما بين (60-75)درجة ولا توجد لديهم أي إعاقة أخرى كما ضمت العينة 6 تلاميذ عاديين تقع أعمارهم ما بين (5-6)سنوات.
- أدوات الدراسة: تم استخدام برنامج من إعداد الباحث يحتوى أنشطة حياتية عملية (حركية -عقلية - فنية -رحلة)-إستراتيجية تدريب الأقران.
- نتائج الدراسة :أوضحت النتائج أن إستراتيجية تدريس الأقران ذات فعالية في إكساب الأطفال المهارات الرياضية التالية مرتبة كالتالي:الأحجام (83,33%) - التصنيف(75%) -التناظر(68,33%) -التسلسل (66,67%) -الوزن(66,05%) -الزمن (63,33%) - النقود(66%) -العدد(62,50%) -العلاقات المكانية (50,50%).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1.دراسة باتريك وسيبيل (Patric & Sibyl, 1997):

"Effectiveness of peer teaching strategy to instill the students with mental retardation average mathematical skills to bay and functional".

- عنوان الدراسة :فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب التلاميذ المعوقين عقلياً بدرجة متوسطة مهارات رياضية وظيفية.
- هدف الدراسة :معرفة فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب التلاميذ المعوقين عقلياً بدرجة متوسطة مهارات رياضية وظيفية مثل استخدام النقود، مهارات الشراء واستخدام الآلة الحاسبة اليدوية.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (6) تلاميذ (3) ذكور و (3) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (14 سنة وشهر و 17 سنة و 6 أشهر).
- **أدوات الدراسة:** إستراتيجية تدريس الأقران.
- **نتائج الدراسة:** أثبتت أن إستراتيجية تدريب الإقران ناجحة وفعالة في تدريس التلاميذ المعوقين عقليا من كلا الجنسين (الذكور والإناث) المهارات الرياضية الوظيفية.

2. دراسة تيسست وهويل (Test & Howell, 1998):

"The effectiveness of the strategy of teaching peers in providing children with simple intellectual disabilities with the mathematical skills associated with the use of money".

- **عنوان الدراسة:** فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة المهارات الرياضية الحياتية المرتبطة باستخدام المال.
- **هدف الدراسة:** تحسين مشكلة استخدام المال لشراء المستلزمات الشخصية لذوي الإعاقة الفكرية.
- **عينة الدراسة:** اشتملت عينة الدراسة (6) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة من المدموجين مع أقرانهم العاديين وكانت مدة هذه الدراسة (6) أسابيع فترة النشاط الصفي.
- **أدوات الدراسة:** إستراتيجية تدريس الأقران.
- **نتائج الدراسة:** أوضحت الدراسة فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب عينة الدراسة المهارات الرياضية الحياتية المرتبطة باستخدام المال كما أن عينة الدراسة اكتسبت مهارات أخرى هي مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات اللغة.

3. دراسة سبنسر وبالبنوني (Spencer & Balbons, 2003):

"Effectiveness of peer teaching strategein academic and social skills and everyday skills and self-care".

- **عنوان الدراسة:** كفاءة إستراتيجية تدريب الأقران في المهارات الأكاديمية والاجتماعية واليومية ومهارات العناية بالذات.
- **هدف الدراسة:** التعرف إلى كفاءة إستراتيجية تدريب الأقران في المهارات الأكاديمية والاجتماعية ومهارات الحياة اليومية والعناية بالذات.

- **عينة الدراسة:** شملت الدراسة (304 تلميذ) من ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة ومتوسطة تم توزيعهم إلى (125 تلميذ) قاموا بدور المعلم و (179 تلميذ) قاموا بدور المتعلم ، تراوحت جلسات التدريب ما بين (10-30) دقيقة بمتوسط قدره (20) دقيقة.
- **أدوات الدراسة:** إستراتيجية تدريب الأقران.
- **نتائج الدراسة:** أشارت النتائج إلى أن التلاميذ قد نجحوا في مساعدة بعضهم البعض في تعلم المهارات الخاصة بالحياة اليومية والمعيشية وتعلم المهارات الإسعافية الأولية كما أشارت الدراسة إلى فعالية هذه الإستراتيجية عند استخدامها في برامج التعليم العام والخاص .

- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، يمكن تحديد أهم ما استخلص منها ونقاط التشابه ونقاط الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية بما يلي:

1. أهم ما استخلص من الدراسات السابقة:

أ. **من حيث الأهداف:** جميع الدراسات السابقة سعت إلى تحقيق الهدف الأساسي في معرفة فاعلية استخدام وإتباع إستراتيجية تدريب الأقران مع وجود اختلاف بين هذه الدراسات من حيث الفئة التي استخدمت هذه الإستراتيجية وذلك كما يلي:

هناك دراسات هدفت إلى التعرف على أثر استخدام هذه الإستراتيجية في تنمية المهارات الحياتية كدراسة (صالح وأمينة، 2003)، كذلك معرفة فاعليتها في إكساب التلاميذ المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة و متوسطة مهارات أكاديمية واجتماعية ويومية وعناية بالذات ورياضية وظيفية حياتية كاستخدام النقود والشراء واستخدام الآلة الحاسبة كدراسة (Patric & Sibyl, 1997) و (Test & Howell, 1998) و (Spencer&Balbons,2003).

ب. **من حيث العينة:** تنوعت العينات في الدراسات السابقة من حيث :

- **الفئة المستهدفة :** تناولت الدراسات السابقة فئة الإعاقة العقلية، كدراسة (Patric & Sibyl, 1997) ودراسة (Test&Howell,1998) ودراسة (صالح وأمينة، 2003) ودراسة (Spencer&Balbons,2003).

- **حجم العينة:** اختلف حجم العينات بين الدراسات، فدراسة (صالح وأمينة، 2003) قد بلغ حجم العينة 10 أطفال، بعضها 6 تلاميذ كدراسة (Patric & Sibyl, 1997) ودراسة (Test&Howell,1998).

ج- من حيث الأدوات: بعض الدراسات اعتمدت على برنامج يحتوى أنشطة حياتية عملية بالإضافة لإستراتيجية تدريب الأقران كدراسة (صالح وأمين، 2003). وهناك بعض الدراسات اقتصر على استخدام إستراتيجية تدريب الأقران كدراسة (Patric & Sibyl, 1997) ودراسة (Test & Howell, 1998) ودراسة (Spencer & Balbons, 2003)

د- من حيث النتائج: أجمعت جميع الدراسات السابقة على فاعلية استخدام إستراتيجية تدريب الأقران وأثرها في تنمية كافة المهارات التي تناولتها لدى الإعاقة العقلية فقد كان أثرها ايجابياً في جميع الدراسات السابقة.

2. نقاط التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أ- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الأساسي الذي تسعى إلى تحقيقه في تحسين مهارات مختلفة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران.
- ب- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طريقة سحب العينة بالطريقة القصدية.
- ت- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع والطريقة المتبعة للتحقق من صحة الفرضيات.

3. نقاط الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- أ- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الأدوات التي تم استخدامها بالإضافة إلى إستراتيجية تدريب الأقران فقد تم استخدام مقياس المهارات الاستقلالية من إعداد الباحثة، وأدوات ووسائل متنوعة في جلسات البرنامج التدريبي.
- ب- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المهارات التي تناولتها لتدريب الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فقد تم اختيار المهارات الإستقلالية الآتية كمهارات (النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات حماية النفس، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات).
- ت- استخدمت الدراسة الحالية التصميم التجريبي المعتمد على القياس (قبلي، بعدي، مؤجل) وهذا التصميم لم يتبعه أي من الدراسات السابقة حيث اتبعت جميع الدراسات السابقة على حد علم الباحثة قياس (قبلي، بعدي) ولم تقم بدراسة المؤجل للبرنامج التدريبي بعد فترة من الزمن.

4. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في المجالات التالية:

- أ- منهجية الدراسات السابقة في صوغ مشكلة الدراسة وفرضياتها.
- ب- اختيار وتصميم أدوات الدراسة.

الفصل الثالث

- ت- أسلوب اختيار مجتمع البحث وعينته.
- ث- تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية من خلال مقارنة نتائج الدراسة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: متغيرات الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينته.

رابعاً: أدوات الدراسة:

1. مقياس المهارات الاستقلالية.

2. البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الإستقلالية لدى

التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة.

سادساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع

يتناول هذا الفصل توضيحاً للمنهج المستخدم في الدراسة، ووصفاً للمجتمع الأصلي وعينة الدراسة وكيفية اختيارها وإجراءات التكافؤ لها، وكذلك الأدوات المستخدمة في الدراسة وكيفية بنائها وحساب خصائصها السيكمترية، والخطوات المتبعة في الدراسة، والمعالجة الإحصائية للنتائج.

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والمنهج شبه التجريبي يستخدم في الأبحاث والدراسات التي لا يمكن ضبط متحولاتها ضبطاً مطلقاً كدراسة العلوم الإنسانية بما فيها العلوم التربوية والنفسية، وهو يراعي ضبط الشروط المحيطة بالتجربة قدر الإمكان كتحديد زمن التجربة والعوامل الفيزيائية أثناء التطبيق والشروط السيكمترية للعينة بدقة قبل التجربة (حمصي، 2003، 196).

وفي ضوء اختيار المنهج شبه التجريبي تم تصميم الدراسة على شكل القياس (القبلي - البعدي - المؤجل) القائم على استخدام مجموعتين متكافئتين، فقد قسمت العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) وتم تطبيق أداة القياس (مقياس المهارات الاستقلالية) قبلياً وذلك على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة، ومن ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، وبعد انتهاء فترة تطبيقه مباشرة، طبقت أداة القياس بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد مضي شهر من تطبيق البرنامج طبقت الأداة مرة أخرى على المجموعة التجريبية فقط (القياس المؤجل).

ثانياً: متغيرات الدراسة:

1_ المتغير المستقل: يتمثل في البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية.

2_ المتغير التابع: يتمثل في التحسن الحاصل في المهارات الاستقلالية (مهارات النظافة والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات حماية النفس، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (أفراد عينة الدراسة).

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف المجتمع الأصلي في الدراسة الحالية من جميع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها من مدرسة الشهيد نهلة زيدان في محافظة دمشق منطقة المزة، حيث تتراوح أعمارهم بين (8-14) سنة. وتم اختيار مدرسة نهلة زيدان الدامجة في دمشق لعدة أسباب وهي:

الفصل الرابع

-تعد هذه المدرسة من أكثر المدارس الدامجة في محافظة دمشق استيعاباً للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة حيث بلغ حجم عدد التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المسجلين فيها لعام (2018-2019) عام تطبيق البرنامج (20) تلميذ ذو إعاقة عقلية بسيطة وهذا ما سهل اختيار عينة الدراسة ضمن الشروط المحددة.

-وجود معلمي غرفة مصادر مؤهلين وذوي خبرة في التعامل مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومستعدين لتقديم أي مساعدة.

-توفر البيئة الفيزيائية المناسبة لتطبيق البرنامج (غرفة المصادر ، باحة المدرسة، بعض الوسائل التدريبية).

-وجود المدرسة في مدينة دمشق (المزة، استتراد) مما يساعد في الوصول بسهولة إليها ويقلل من صعوبات التطبيق.

ولتحديد عدد أفراد المجتمع الأصلي للدراسة من التلاميذ المعاقين عقلياً الموجودين في مدارس مدينة دمشق تم إتباع الخطوات التالية:

■ **الخطوة الأولى:** تحديد عدد التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدموجين والموجودين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق حيث تبين بعد العودة إلى دائرة البحوث السكانية أن عدد التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المدموجين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق حلقة أولى بلغ (99 تلميذ وتلميذة)، ثم تم اختيار مدرسة الشهيذة نهلة زيدان وحصر عدد التلاميذ الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة وذلك بالعودة إلى سجلات المدرسة التي تم اختيارها، تبين أن هناك (20) تلميذ لديهم إعاقة عقلية بسيطة، وقد اعتمدت المدرسة في تصنيفها للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على مقياس ستانفورد بينيه.

■ **الخطوة الثانية:** تحديد عدد التلاميذ الذين ينتمون إلى المرحلة العمرية (8-14) سنة ضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة وبلغ عددهم (16) تلميذاً وتلميذة، وقد اختارت الباحثة هذه المرحلة العمرية لأطفال عينة البحث للأسباب الآتية:

● في هذه المرحلة تظهر مشكلات ضعف المهارات الاستقلالية بشكل واضح وقابل للملاحظة لدى التلميذ المعوق عقلياً.

● يكون التلاميذ في هذه المرحلة قادرين على فهم التعليمات اللفظية البسيطة والالتزام بها.

● يكون التلاميذ في هذه المرحلة قادرين على التقليد الحركي واللفظي.

■ **الخطوة الثالثة:** تم في هذه الخطوة التأكد فيما إذا كان هناك إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة العقلية من أجل استبعادها وبالعودة إلى السجلات تبين عدم وجود إعاقات مصاحبة للإعاقة العقلية.

الفصل الرابع

■ **الخطوة الرابعة:** تم تطبيق مقياس المهارات الاستقلالية الذي تم إعداده من قبل الباحثة على الستة عشر تلميذاً وتلميذة الذين تم تحديدهم في الخطوات السابقة.

بعد تطبيق الخطوات السابقة وبسبب صغر حجم المجتمع الأصلي وطبيعة المنهج شبه التجريبي تم توزيع أفراد العينة على النحو التالي:

- **العينة الأساسية:** (16) تلميذ وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين منهم (8) تلاميذ مجموعة تجريبية و (8) تلاميذ مجموعة ضابطة، والجدول التالي يوضح توزيع العينة وفق متغير الجنس.

الجدول (6): توزيع العينة وفق متغير الجنس

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية	4	4	8
المجموعة الضابطة	4	4	8
المجموع	8	8	16

-**التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):**

إن تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة أمر ضروري لضمان دقة النتائج وضبط المتغيرات، لذا تم استخدام معادلة مان وتني (Mann-Whitney) لتحديد مقدار الفرق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وتعيين مدى التكافؤ في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريبي، ولقد تم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفق متغيرات (المهارات الاستقلالية والعمر والجنس)، وفيما يلي توضيح لخطوات تحقيق التكافؤ بين المجموعتين:

• التكافؤ في متغير المهارات الاستقلالية:

لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير المهارات الاستقلالية تم استخدام اختبار (مان وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي.

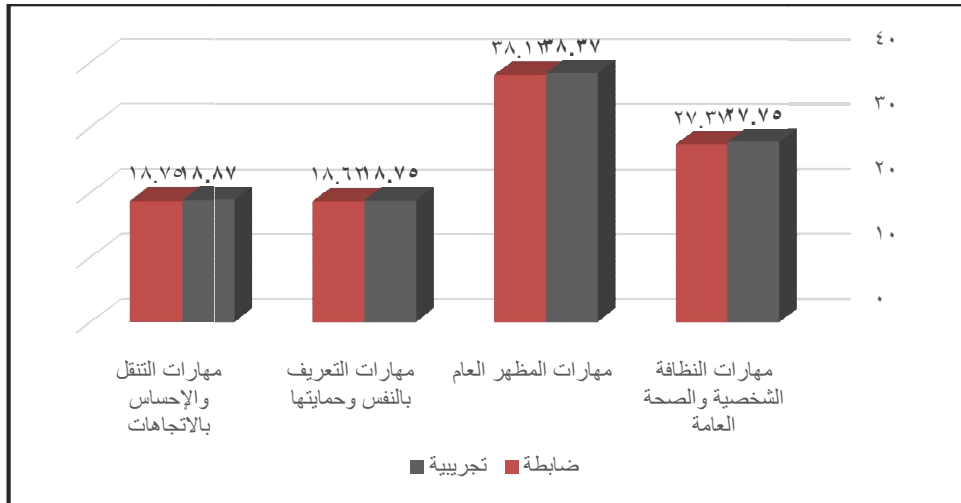
الفصل الرابع

الجدول (7): نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية التطبيق القبلي.

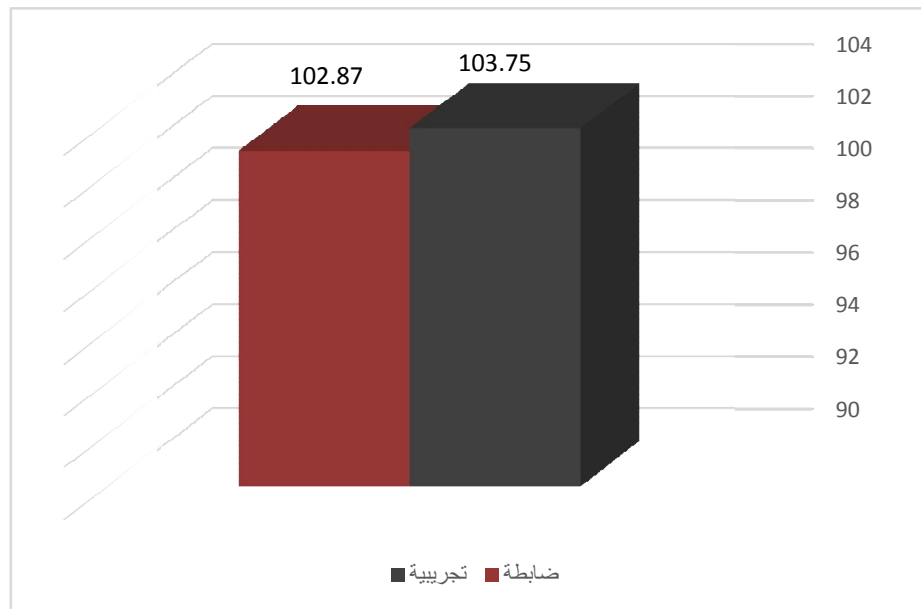
الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	التجريبية	8	8.81	70.5	29.5	0.265	0.791	غير دال
	الضابطة	8	8.19	65.5				
مهارات المظهر العام	التجريبية	8	9.06	72.5	27.5	0.478	0.632	غير دال
	الضابطة	8	7.94	63.5				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	التجريبية	8	8.63	69	31	0.110	0.913	غير دال
	الضابطة	8	8.38	67				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	التجريبية	8	8.63	69	31	0.106	0.915	غير دال
	الضابطة	8	8.38	67				
الدرجة الكلية	التجريبية	8	9.56	76.5	23.5	0.900	0.368	غير دال
	الضابطة	8	7.40	59.5				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي، وهذا يعني قبول الفرضية. أيلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق القبلي.

الفصل الرابع



الشكل (3): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي



الشكل (4): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للمقياس

• التكافؤ في متغير الجنس:

لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الجنس تم استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي حسب متغير الجنس.

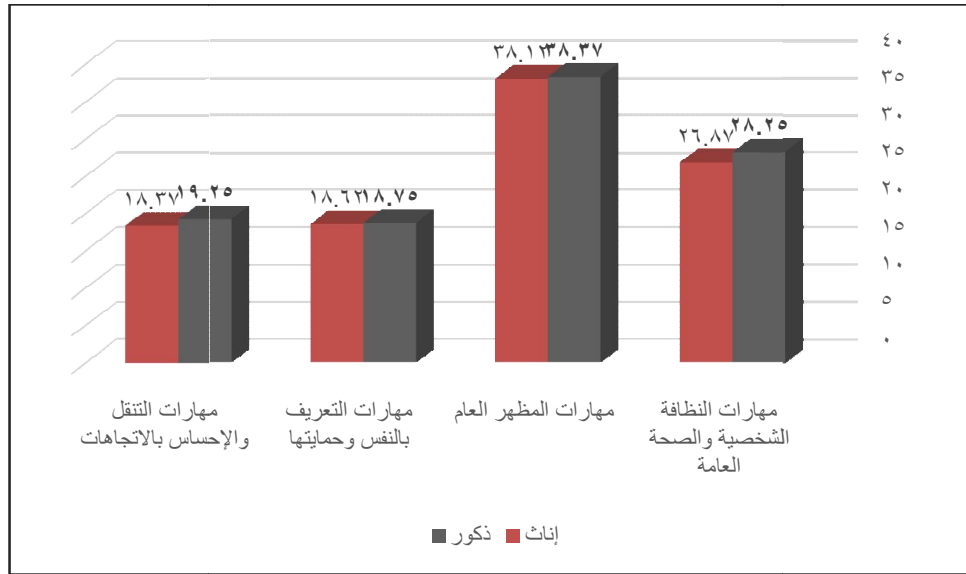
الفصل الرابع

الجدول (8) :التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير الجنس.

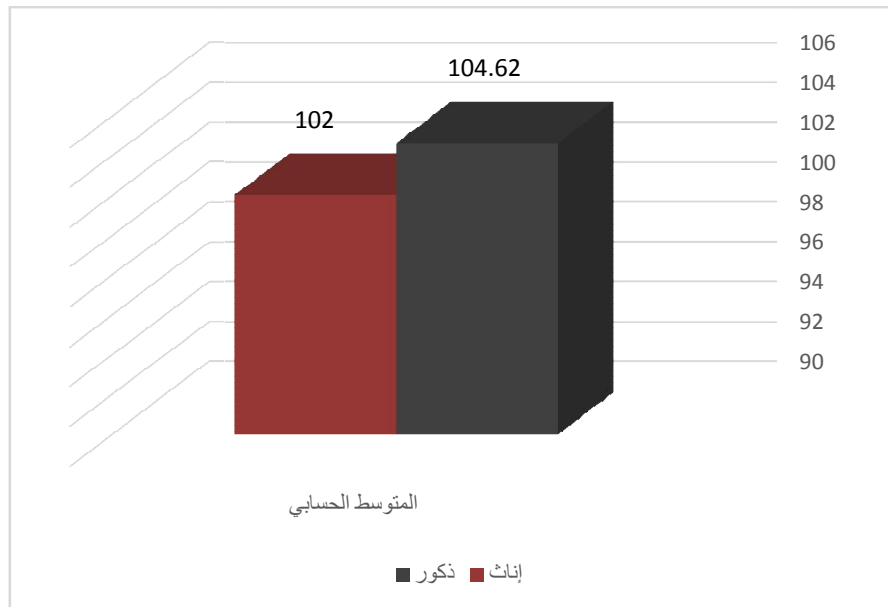
الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	ذكور	8	9.56	76.5	23.5	0.900	0.368	غير دال
	إناث	8	7.44	59.5				
مهارات المظهر العام	ذكور	8	8.69	69.5	30.5	0.159	0.873	غير دال
	إناث	8	8.31	66.5				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	ذكور	8	8.56	68.5	31.5	0.055	0.956	غير دال
	إناث	8	8.44	67.5				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	ذكور	8	9.5	76	24	0.852	0.394	غير دال
	إناث	8	7.5	60				
الدرجة الكلية	ذكور	8	9.63	77	23	0.953	0.341	غير دال
	إناث	8	7.38	59				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي، وهذا يعني قبول الفرضية. أيلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق القبلي تعزى لمتغير الجنس.

الفصل الرابع



الشكل (5): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي حسب متغير الجنس.



الشكل (6): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير الجنس

• التكافؤ في متغير العمر:

لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي حسب متغير العمر.

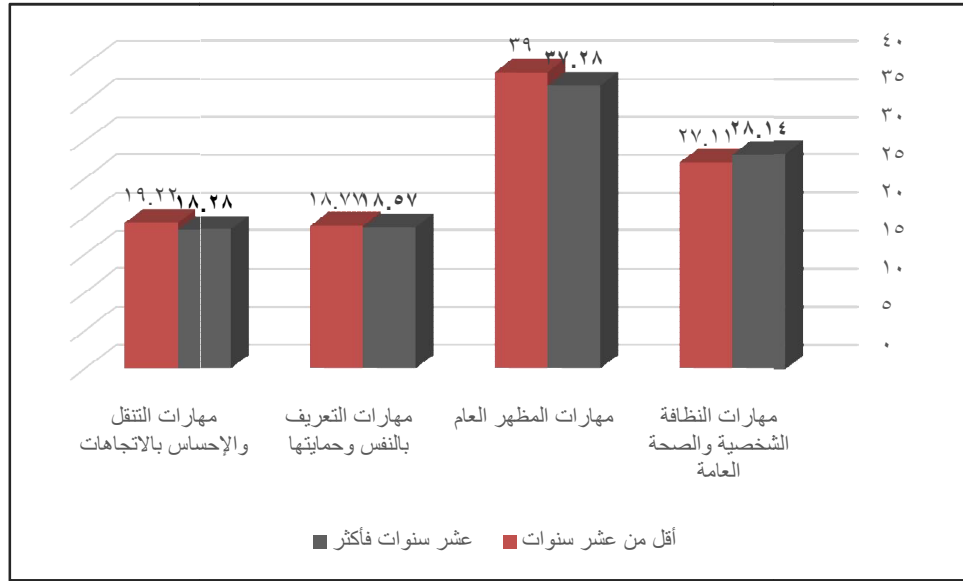
الفصل الرابع

الجدول (9): التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق متغير العمر.

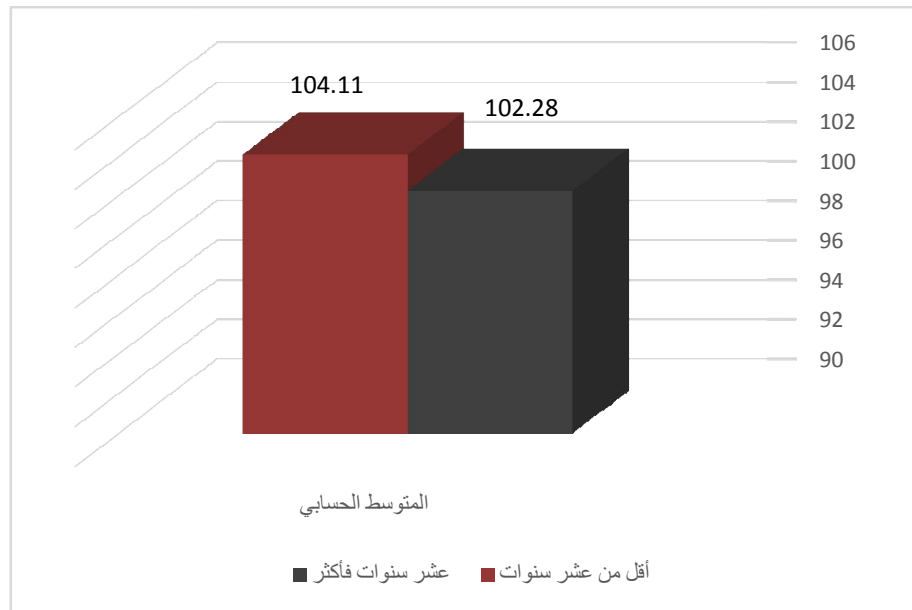
الأبعاد الفرعية	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	عشر سنوات فأكثر	8	9.43	66	25	0.694	0.488	غير دال
	أقل من عشر سنوات	8	7.78	70				
مهارات المظهر العام	عشر سنوات فأكثر	8	7.21	50.5	22.5	0.964	0.335	غير دال
	أقل من عشر سنوات	8	9.5	85.5				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	عشر سنوات فأكثر	8	8.57	60	31	0.055	0.956	غير دال
	أقل من عشر سنوات	8	8.44	76				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	عشر سنوات فأكثر	8	7.14	50	22	1.01	0.308	غير دال
	أقل من عشر سنوات	8	9.56	86				
الدرجة الكلية	عشر سنوات فأكثر	8	7.71	54	26	0.587	0.557	غير دال
	أقل من عشر سنوات	8	9.11	82				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق القبلي، وهذا يعني قبول الفرضية. أيلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق القبلي حسب متغير العمر.

الفصل الرابع



الشكل (7): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي حسب متغير العمر



الشكل (8): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير العمر

أما فيما يتعلق بعينة التلاميذ العاديين فقد تألفت من (8) تلاميذ (4) تلاميذ ذكور و(4) تلاميذ إناث تراوحت أعمارهم بين (8-14) سنة وقد تم اختيارهم بعد العودة إلى السجلات التحصيلية وتقارير المعلمين وفقاً للشروط التالية:

1. أن يكون مستوى تحصيلهم متوسط وما فوق حتى يكون لديهم القدرة على تدريب زملائهم ذوي الإعاقة العقلية .

2. أن لا يكون لديهم أي إعاقات.

3. أن يتمتعوا بمهارات اجتماعية وتواصلية جيدة.

4. تدريبهم بشكل جيد حتى يكونوا قادرين على القيام بدور القرين المعلم مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

5. أن يكون لديهم رغبة بالمشاركة في عملية تدريب أقرانهم.

رابعاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق الهدف من الدراسة الحالية في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تم استخدام الأدوات التالية:

-مقياس المهارات الاستقلالية (إعداد الباحثة).

-البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

1-مقياس المهارات الاستقلالية:

قامت الباحثة بتصميم مقياس للمهارات الاستقلالية، بهدف تطبيقه على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، لقياس درجة هذه المهارات لديهم، ومراعيةً خصائص الفئة العمرية (8-14) سنة، من حيث سهولة تطبيق البنود ووضوح التعليمات.

وقد مر تصميم المقياس بمراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء المقاييس، وهذه الخطوات هي:

■ **الخطوة الأولى:** الاطلاع على الأدب النظري المختص بالمهارات الاستقلالية وكتب التربية الخاصة التي تناولت الإعاقة العقلية وخصائصها المعرفية بشيء من التفصيل، والإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المهارات الاستقلالية لدى المعوقين عقلياً كدراسة (عبد الرزاق، 2003)، ودراسة هورنروكيلتز (Horner&Keilitz, 1975)، ودراسة مورس وسكستر (Morse&Schuster, 2000) .

■ **الخطوة الثانية:** مراجعة المقاييس الخاصة بالمهارات الاستقلالية وأهمها مقياس السلوك التكيفي.

وقد أفادت الباحثة من المقياس السابق في التعرف على أهم الأبعاد (الاختبارات الفرعية) التي يجب أن يحتويها المقياس وعلى كيفية صياغة البنود والتعليمات وأسلوب الإجابة وطريقة التصحيح.

■ **الخطوة الثالثة:** تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للمقياس:

-الهدف العام للمقياس: قياس درجة المهارات الاستقلالية لدى عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

-الأهداف الفرعية للمقياس: تتمثل الأهداف الفرعية للمقياس على شكل هدف لكل مهارة فرعية كما يلي:

الفصل الرابع

- قياس درجة التلميذ المعوق عقلياً في مهارات النظافة والصحة العامة.
- قياس درجة التلميذ المعوق عقلياً في مهارات المظهر العام.
- قياس درجة التلميذ المعوق عقلياً في مهارات حماية النفس.
- قياس درجة التلميذ المعوق عقلياً في مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات.
- الخطوة الرابعة: وضع المقياس بصورته الأولى:

حيث تكون المقياس من:

-معلومات عامة عن المفحوص (جنسه، عمره، مستواه التعليمي، تشخيصه، بالإضافة إلى مصادر المعلومات وتعليمات عامة عن المقياس).

-بنود المقياس حيث وزعت على أربعة أبعاد فرعية، وكل بعد يقيس مهارة من المهارات الاستقلالية وكل مهارة تحتوى مجموعة من المهارات الفرعية على الشكل التالي:

* **بعد لقياس مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة** (تمشيط الشعر باستخدام فرشاة الشعر، تنظيف الأنف باستخدام المنديل، غسل اليدين بالماء والصابون بعد اللعب، رمي القمامة في سلة المهملات، تنظيف الأرض باستخدام الممسحة، مسح الغبار عن أثاث الصف) وتضمن 11 بند.

* **بعد لقياس مهارات المظهر العام** (ارتداء الجاكيت، تزيير الأزرار، خلع الجاكيت، اختيار الملابس المناسبة لفصل الصيف، اختيار الملابس المناسبة لفصل الشتاء، التمييز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء، تعليق الثياب) وتضمن 14 بند.

* **بعد لقياس مهارات حماية النفس** (تجنب الأشياء الخطرة النار-الكهرباء، تجنب الأدوات الحادة السكين-المقص، تمييز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ) وتضمن 8 بنود.

* **بعد لقياس مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات** (تمييز الاتجاهات (شرق، غرب)، (شمال، جنوب)، تمييز مدلول (فوق، تحت)، تمييز مدلول إشارات المرور، تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه_أشغال)، تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه_حفرة) وتضمن 7 بنود، وتألّف المقياس بصورته الأولى من 40 بنداً.

■ الخطوة الخامسة: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم الإجمالي (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس والإرشاد النفسي (الملحق رقم 1) من أجل التحقق من ارتباط أبعاد المقياس وبنوده بالهدف العام للدراسة الحالية، وللإفادة من آرائهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة المقياس لما هو مطلوب قياسه، ومدى وضوح البنود والعبارات وطريقة التصحيح، ومن ثم قامت الباحثة بإجراء التعديلات الموصى بها من قبل السادة المحكمين من حيث حذف بعض البنود في المقياس، وإجراء تعديلات وإعادة صياغة بعض البنود التي تزيد نسبة الاتفاق عليها على (80%).

■ الخطوة السادسة: الدراسة الاستطلاعية:

- بعد الانتهاء من تحكيم المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على العينة الاستطلاعية المكونة من (4) تلاميذ من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في مدرسة الشهيد نهلة زيدان، والهدف من الدراسة الاستطلاعية ما يلي:
- التأكد من مناسبة البنود للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من حيث السهولة والصعوبة في أدائها.
 - التأكد من وضوح التعليمات واللغة المستخدمة في المقياس بحيث تناسب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (أفراد عينة الدراسة).
 - التأكد من توفر بيئة مناسبة لتطبيق المقياس من حيث المساحة والأدوات.
 - التأكد من مناسبة الأدوات المستخدمة في كل بند للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وقدرتهم على استخدامها.

وبعد التطبيق على العينة الاستطلاعية تم التأكد من عدم حاجة المقياس لأي تعديلات وبالتالي أصبح جاهزاً للاستخدام.

■ الخطوة السابعة: إخراج المقياس في صورته النهائية:

تم إخراج المقياس بصورته النهائية وفق آراء السادة المحكمين والعينة الاستطلاعية، الملحق رقم (2) بحيث تألف من (45) بنداً موزعاً في أربعة أبعاد فرعية كل بعد خاص بمهارة من المهارات الاستقلالية، وكل بعد فرعي يتألف من عدة بنود تختلف من حيث العدد، والجدول التالي يوضح توزيع البنود في الاختبار.

الجدول (10): توزيع البنود في الصورة النهائية لمقياس المهارات الاستقلالية.

البعد	عدد البنود
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	12 بند
مهارات المظهر العام	16 بند
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	9 بنود
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	8 بنود

■ الخطوة الثامنة: دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس.

للتحقق من صدق وثبات لمقياس تم تطبيقه على العينة السيكومترية التي تألفت من (15) تلميذاً وتلميذة ذو إعاقة عقلية بسيطة تم سحبهم من مدرسة محمود مصطفى مصطفى الدامجة في منطقة المجتهد وطبق في سحبهم شروط سحب العينة الأساسية نفسها من حيث العمر ودرجة الإعاقة وغيرها من الشروط.

■ صدق المقياس:

جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى والصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي.

1- صدق المحتوى Content Validity:

ويعرف بأنه "رفع استئارة المفوضين للحد الأقصى لتقبل المقياس، ولضمان تعاون المفوضين في الموقف الاختباري" (أبو علام، 2004، 257).

عُرِضَ المقياس - في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

- تحويل العبارات المركبة إلى عبارتين منفصلتين لضمان الحصول على استجابات أكثر دقة.

والجدول رقم (11) يعرض بعض الأمثلة عن ملاحظات المحكمين:

الجدول (11): أمثلة عن ملاحظات المحكمين

البند قبل التحكيم	البند بعد التحكيم
ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون	ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون
يمشط شعره باستخدام فرشاة الشعر	يسرح شعره باستخدام فرشاة الشعر
يشطف الأرض باستخدام الممسحة دون مساعدة	ينظف الأرض باستخدام الممسحة
يرمي القمامة في سلة المهملات دون مساعدة	يرمي القمامة في سلة المهملات
يرتدي الجاكيت بدون مساعدة	يرتدي الجاكيت بمفرده
يذكر اسمه مع الكنية بشكل صحيح	يستطيع ذكر اسمه مع الكنية
يذكر اسم المعلم دون مساعدة	يستطيع ذكر اسم المعلم
يستطيع تمييز الاتجاهات (شرق، غرب، شمال، جنوب)	يميز الاتجاهات (شرق-غرب)
	يميز الاتجاهات (شمال-جنوب)

2-الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيق مقياس المهارات الاستقلالية على (15) تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وللتحقق من هذه الطريقة، تم القيام بما يلي:

١-قامت الباحثة بحساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية: والجدول رقم (12) يبين معاملات الارتباط الناتجة.

الجدول (12) ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

الدرجة الكلية	مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	مهارات المظهر العام	مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	الأبعاد الفرعية
0.962**	0.668**	0.863**	0.932**	-	مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة
0.966**	0.696**	0.825**	-	-	مهارات المظهر العام
0.917**	0.712**	-	-	-	مهارات التعريف بالنفس وحمايتها
0.802**	-	-	-	-	مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات
-	-	-	-	-	الدرجة الكلية

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين (0.668-0.966**).

3--الصدق التمييزي:

طبق المقياس على عينة الصدق والثبات، ثم حسبت درجاتهم، ورتبت تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% منها وأدنى 25%، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدم اختبار مان وتني لبيان دلالة

الفصل الرابع

الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية والجدول ذو الرقم (13) يوضح الفروق بين هاتين المجموعتين

الجدول (13) الصديق التمييزي

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	4	الفئة العليا	6.5	26	2.33	0.019	دال *
	4	الفئة الدنيا	2.5	10			
مهارات المظهر العام	4	الفئة العليا	6.5	26	2.32	0.020	دال *
	4	الفئة الدنيا	2.5	10			
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	4	الفئة العليا	6.5	26	2.33	0.019	دال *
	4	الفئة الدنيا	2.5	10			
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	4	الفئة العليا	6.5	26	2.32	0.020	دال *
	4	الفئة الدنيا	2.5	10			
الدرجة الكلية	4	الفئة العليا	6.5	26	2.32	0.020	دال *
	4	الفئة الدنيا	2.5	10			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

■ ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كروناخ.

1- التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة مؤلفة من (15) تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة عن طريق معامل سبيرمان-براون والجدول رقم (14) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

الجدول (14): معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	0.687
مهارات المظهر العام	0.749
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	0.778
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	0.758
الدرجة الكلية	0.810

يتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية تراوحت بين (0.687/0.810) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

2-ألفا كرونباخ: Internal Consistency

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة مؤلفة من (15) تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. والجدول رقم (15) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

الجدول (15): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	0.633
مهارات المظهر العام	0.725
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	0.702
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	0.625
الدرجة الكلية	0.903

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (0.633/0.903) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

■ الخطوة التاسعة: تحديد التعليمات العامة لتطبيق المقياس:

إذ يجب الأخذ بعين النظر مجموعة من التعليمات العامة التي تطبق على كل بنود المقياس لضمان شروط تطبيق موحدة للبنود وهذه التعليمات هي:

- أن يكون مكان التطبيق واسعاً يسمح للطفل بالحركة بحرية فيما يتعلق بالبنود التي تتضمن تنقلاً.

- يجب أن تكون التعليمات اللفظية واضحة ومفهومة للطفل.

■ الخطوة العاشرة: تصحيح المقياس:

تم تحديد طريقة تصحيح المقياس بالعودة إلى طريقة التصحيح المتبعة في الدراسات السابقة والمقاييس ذات الصلة، وذلك على النحو التالي:

- الدرجة الكلية للمقياس هي (135) درجة، موزعة حسب التالي:

* يمنح التلميذ ثلاث درجات في حال ينطبق البند عليه.

*يمنح التلميذ درجتان في حال ينطبق أحياناً.

*يمنح درجة في حال لا ينطبق.

2_ البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

اعتمدت الباحثة على الأسس الاجتماعية والنفسية والتربوية عند تصميم البرنامج وتتمثل في:

- المهارات الاستقلالية المقدمة في البرنامج يجب أن تتناسب مع قدرات التلاميذ وتكون ذات دلالة وارتباط بخبراته السابقة وتؤدي بدورها إلى خبرات جديدة.
- يجب أن يعمل البرنامج على تدريب التلميذ المعاق عقلياً على الأشياء المألوفة والتي يمكنه تقليدها بسهولة.
- الانتقال في تعليم التلميذ المهارات من السهل إلى الصعب.
- تقديم العون للتلميذ المعوق عقلياً من قبل قرينه التلميذ العادي في أثناء الأداء وتخفيضه تدريجياً إلى أن يصل إلى الاستجابة الصحيحة لوحده.
- الاعتماد على التكرار في تدريب التلميذ حتى يتقن المهارة.
- استخدام أدوات ووسائل تجذب انتباه التلميذ.
- تدريب التلميذ ضمن جوٍ من المرح والتسلية.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

-مراحل تصميم البرنامج:

مر تصميم البرنامج التدريبي بمراحل عدة مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية لبناء وتصميم البرامج التدريبية، وفق ما يلي:

أ_الإطلاع على الأدبيات والبرامج والدراسات المتعلقة بتنمية المهارات الاستقلالية.

ب_تحديد أهمية البرنامج.

ت_تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي.

ث_تحديد المهارات الاستقلالية التي يتم تدريبها في البرنامج.

ج_تحديد إجراءات تنفيذ الجلسات المستخدمة في البرنامج.

ح_تحديد الأدوات المستخدمة في البرنامج.

خ_تحديد الفنيات المستخدمة في البرنامج.

د_وضع البرنامج بصورته الأولية.

ذ_عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

ر_تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية.

ز_تحديد وسائل تقويم لبرنامج.

ز - وضع البرنامج بصورته النهائية.

وفيما يلي شرح مفصل لهذه المراحل:

أ_ الاطلاع على الأدبيات والبرامج والدراسات المتعلقة بتحسين المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أكدت أدبيات التربية الخاصة أن المهارات الاستقلالية تعتبر مهارات ضرورية وأساسية للمعوقين عقلياً لذلك تعتبر المشكلات الناجمة عنها مشكلات بارزة وتحتاج إلى حلول، وقد أكد على ذلك كل من الروسان وهارون (2001) حيث يشيران إلى أن المهارات الاستقلالية، تشكل حجر الزاوية الأساسي في مناهج الأطفال المعوقين عقلياً على اختلاف درجة إعاقاتهم، كما تشكل هذه المهارات أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات الضرورية للأطفال المعوقين عقلياً مثل المهارات الاجتماعية أو الحركية أو المهنية وغيرها من المهارات، والمهارات الاستقلالية تلعب دوراً هاماً في مجال تعليم المعوقين عقلياً حيث تهتم بالمعوق كإنسان له احتياجاته البدنية والاجتماعية، والعمل على تلبية حاجات المعوقين في العديد من المجالات يعتبر عاملاً أساسياً لتحسين حالتهم البدنية والنفسية وتزويد من قدراتهم على الاعتماد على أنفسهم كما تنمي ثقتهم بذاتهم مما يولد لديهم روح الحب والتعاون، كما تهدف إلى الترويح عن النفس وشغل أوقات الفراغ ولذا فهي تساعد على تنمية شخصية المعوق اعتماداً على الاستخدام المكثف لقدراته وحواسه المتبقية، وقد أكدت دراسة تيسست وهويل (Test&Howell,1998) ودراسة سبنسر وبالبوني (Spencer&Balbons,2003)، على وجود مشكلات في المهارات الاستقلالية لدى المعوقين عقلياً، كما أوضح براون وسنيل (Brown and Snell, 2001) أن القصور في المهارات الاستقلالية هو عدم قدرة الطفل على القيام بحاجاته الأساسية وتحقيقها مثل ارتداء الملابس أو تناول الطعام والمهارات الاجتماعية اللازمة للحياة مع الآخرين والتفاعل معهم، واستخدام وسائل النقل العام، وأداء بعض الألعاب، أو غيرها من وسائل الترفيه الأخرى.

وبالتالي تبرز الحاجة الملحة لتنمية مهارات أدائية استقلالية عند الأطفال المعوقين عقلياً والتغلب على هذه المشكلات من خلال التدريب المنظم على المهارات بالاعتماد على برامج تدريبية وهذا ما أكدته دراسة صالح وأمين

(2003) وقاسم وعبد الرحمن (2006) والإمام (2006) على أهمية تدريب الأفراد المعوقين عقلياً بصفة عامة وأوصوا بضرورة إعداد البرامج التدريبية الخاصة التي تتناسب مع خصائص وقدرات وإمكانات الأطفال المعوقين عقلياً مما يساعدهم على اكتساب المهارات التي تعينهم على مواجهة المتطلبات الحياتية.

وفي ضوء ما قدمته الدراسات السابقة من أدلة على وجود مشكلات في المهارات الاستقلالية لدى المعوقين عقلياً ومحاولات تنمية هذه المهارات من خلال البرامج التدريبية قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران لتحسين بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ب_تحديد أهمية البرنامج:

تنبثق أهمية البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية من النقاط التالية:

- _ أهمية تنمية بعض المهارات الاستقلالية (النظافة الشخصية والصحة العامة، المظهر العام، حماية النفس، التنقل والإحساس بالاتجاهات)، حيث تعد عملية تنمية هذه المهارات من العمليات الأساسية والمهمة.
- _ أهمية فئة الأفراد ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين تناولهم البرنامج على اعتبار أنهم قابلين للتعليم ومن الممكن العمل على تطوير مهاراتهم بشكل عام وذلك من خلال وضعهم في بيئة غنية ومنظمة واستغلال ما يملكون من قدرات.

_ كما بينت الدراسات فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ت_تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي:

-الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

-الأهداف الفرعية (السلوكية) للبرنامج:

يتفرع عن الهدف العام مجموعة أهداف فرعية وهي:

- الهدف الفرعي الأول: تنمية مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة.

ويتفرع عنه الأهداف السلوكية التالية:

1. أن يسرح التلميذ شعره باستخدام فرشاة الشعر.
2. أن ينظف التلميذ أنفه باستعمال المنديل.
3. أن يغسل التلميذ يديه بعد الانتهاء من اللعب.
4. أن يرمى التلميذ القمامة في سلة المهملات.
5. أن يمسح الأرض باستخدام الممسحة.
6. أن يمسح الغبار عن أثاث الصف باستخدام فوط التنظيف.

- الهدف الفرعي الثاني: تنمية مهارات المظهر العام.

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

1. أن يرتدي الجاكيت بمفرده.
2. أن يزرر أزرار القميص بمفرده.
3. أن يخلع الجاكيت بمفرده.
4. أن يختار الملابس المناسبة لفصل الصيف بمفرده.
5. أن يختار الملابس المناسبة لفصل الشتاء بمفرده.

6. أن يميز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء.

7. أن يعلق الثياب في المكان المخصص لها.

• **الهدف الفرعي الثالث:** تنمية مهارات حماية النفس.

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

1. أن يتجنب الأشياء الخطرة (النار).

2. أن يتجنب الأشياء الخطرة (الكهرباء).

3. أن يتجنب الأدوات الحادة (السكين).

4. أن يتجنب الأدوات الحادة (المقص).

5. أن يميز الأصوات المنذرة بالخطر (صوت الطوارئ).

• **الهدف الفرعي الرابع:** تنمية مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات.

ويتفرع عن هذا الهدف الأهداف السلوكية التالية:

1. أن يميز التلميذ الاتجاهات (شرق، غرب).

2. أن يميز التلميذ الاتجاهات (شمال، جنوب).

3. أن يميز التلميذ مدلول (فوق، تحت).

4. أن يميز مدلول إشارات المرور.

5. أن يميز اللافتات التي تتضمن كلمات مثل (انتبه - أشغال طريق).

6. أن يميز اللافتات التي تتضمن كلمات مثل (انتبه - حفرة).

ث_تحديد المهارات الاستقلالية التي يتم تدريبها في البرنامج:

تتاول البرنامج التدريبي الحالي بعض المهارات الاستقلالية الأساسية، وذلك لأن تتاول هذه المهارات يساعد على مواجهة أكبر قدر ممكن من القصور في هذه المهارات لدى التلاميذ المعوقين عقلياً ما يعطي البرنامج صفة الشمولية والدقة، وهذه المهارات هي:

❖ **مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة:**

تشمل هذه المهارات مهارات غسل اليدين والوجه والاستحمام وتنظيف الأسنان والصحة الشخصية، ويهدف التدريب على هذه المهارة إلى فهم وإدراك مبادئ الصحة والنظافة الشخصية والعامة في حياتهم اليومية ومساعدتهم على حماية أنفسهم عن طريق تنمية العادات الصحية، وأنماط السلوك الصحي، ومساعدتهم على كيفية تجنب المشكلات الصحية والاجتماعية، والوقاية منها (إبراهيم، 2003).

❖ **مهارات المظهر العام:**

وهي المهارات الأساسية التي تمكن الأفراد من الاستقلال الذاتي في ارتداء الملابس وخلعها والمحافظة على نظافتها (الروسان وهارون، 2001)، كما تعتبر هذه المهارات متطلباً سابقاً لتعليم مهارة استخدام دورة المياه، فإذا

الفصل الرابع

لم يكتسب الطفل مهارة ارتداء الملابس وخلعها، فلن يتمكن من تحقيق مهارة استخدام دورة المياه بنجاح، وتشمل مهارة الملابس: ارتداء الملابس وخلعها، لبس الحذاء وخلعه، إلى جانب العناية بالملابس.

❖ مهارات التعريف بالنفس وحمايتها:

تشمل هذه المهارات عدم السماح بترك الأطفال الصغار بمفردهم خشية أن يواجه المشاكل والمخاطر، كذلك تشمل تعليمهم طريقة آمنة لإشعال النار والتعامل مع الأدوات الكهربائية (Millez, 1994, 143).

❖ مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات:

هي الأداءات التي تمكن الفرد من الانتقال في المجتمع عبر الأماكن المختلفة بشكل مستقل إضافة إلى القدرة على تمييز الاتجاهات (Cecil&Reynolds, 1987, p15).

*مبررات اختيار هذه المهارات دون غيرها:

تم اختيار هذه المهارات دون غيرها وذلك لعدة أسباب:

1. هناك مهارات عديدة مثل مهارة استعمال المرحاض ومهارة تناول الطعام التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية على دراية بها ولديهم قدرة على القيام بها ولديهم إتقان لهذه المهارات قبل دخول المدرسة كونها تشكل شرطاً أساسياً للدمج والقبول في المدارس الدامجة.

2. هناك مهارات حتى إن كان التلاميذ غير قادرين على القيام بها هناك صعوبة في التدريب عليها ضمن المدرسة وبالأخص من قبل قرين آخر أي تلميذ آخر مثل مهارة استعمال المرحاض.

ج- تحديد الأدوات المستخدمة في البرنامج:

تم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات في البرنامج التدريبي وذلك استجابة لطبيعة الجلسات التدريبية التي تعتمد على المهارات الاستقلالية المتنوعة والتي يستلزم أدائها مجموعة من الأدوات، فكل مهارة من المهارات الاستقلالية مجموعة أدوات نذكر منها:

- أدوات تدريب مهارات النظافة والصحة العامة: منضدة، كرسي، دمية، فرشاة شعر، مرآة، سلة مهملات، مناديل، كرة، صابون، منشفة، أوراق، قشور (بسكويت، موز)، فوط تنظيف، بطاقات وصور، كفوف، معطر للتنظيف.

- أدوات تدريب مهارات المظهر العام: جاكيت، دمية، منضدة، وشاح صوفي، طاولة، قميص صيفي، بطاقات، شمسية، علاقة ملابس.

- أدوات تدريب مهارات حماية النفس: منضدة، بطاقات، صور، بريز الكهرباء، مقاطع صوتية.

- أدوات تدريب مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات: بطاقات وصور، قلم، دفتر، دمية، كرة، منضدة، بطاقات إشارات المرور، مقطع فيديو، مجسم كرتوني.

ح- تحديد الفنيات المستخدمة في البرنامج:

الفصل الرابع

- **التعزيز:** يعرف التعزيز على انه العملية السلوكية التي تشتمل على تقوية السلوك، وفي هذه العملية يتبع مثير بيئي ما (حدث، شيء، خبرة) السلوك مباشرة بعد حدوثه فيؤدي إلى زيادة احتمالية حدوثه في المستقبل في المواقف المشابهة، ويسمى المثير البيئي الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى زيادة احتمالات حدوثه ثانية بالمعزز، والتعزيز يتصف بالتلقائية وما يعنيه ذلك أن حدوث التعزيز لا يتطلب بالضرورة إدراك الفرد لحقيقة أن سلوكه يخضع للتعزيز، وقد يكون التعزيز إيجابياً، وذلك في حال تقديم المثيرات المرغوب بها على نمط سلوكي ما، وقد يكون سلبياً عندما تتم إزالة بعض المثيرات المرغوب بها بعد أداء نمط سلوكي معين (النشواتي، 2003، 281).

وللتعزيز أشكال متعددة وأكثرها استخداما المعززات الغذائية والمعززات المادية والمعززات النشاطية والمعززات الرمزية والمعززات الاجتماعية (أبو جادو، 2000، 202).
وأثناء سير الجلسات التدريبية تم استخدام التعزيز الإيجابي مع الأطفال فكان يقدم بعد أداء المهمة المطلوبة مباشرة، ولم يقتصر التعزيز على نوع واحد بل تم استخدام التعزيز الاجتماعي والغذائي والمادي كما تم التركيز على التنوع في المعززات لتفادي مشكلة إشباع وفقدان المعزز لقيمه التعزيزية، ولتجنب شعور التلاميذ بالملل (الجدول 16).

الجدول (16): أمثلة عن المعززات التي تم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.

نوع المعزز	المعززات
اجتماعي	(أحسن، ممتاز)، التصفيق، التبريت على الكتف، سماع أغنية.
غذائي	مأكولات محببة للأطفال (سكاكر، شوكولا، عصير، بسكويت).
مادي	بالون، لعبة فقاعات الصابون.

- **التلقين:** هو استخدام تلميحات وتوجيهات وتعليمات لفظية أو جسمية أو إيمائية لتهيئة الفرص للطفل وتشجيعه على القيام بسلوك معين، وتختلف طبيعة التلقين باختلاف قدرات الطفل وخبراته السابقة وباختلاف السلوك المطلوب، وينبغي إزالة التلقين شيئاً فشيئاً بعد أن يساعدنا في تحقيق الأهداف المطلوبة (الخطيب، 2001، 361).

وللتلقين أشكال متعددة منها:

- **التلقين اللفظي:** ويعرف بأنه تعليمات لفظية تقدم للطفل بهدف مساعدته على تأدية سلوك معين، ويجب أن تكون التعليمات واضحة وقاطعة ومختصرة ومتناسبة مع قدرات الطفل (Freeman & Kasari, 2002, 31).
- **التلقين الجسدي:** ويشمل لمس الطفل جسدياً لمساعدته على أداء المهمة المطلوبة، وذلك عند عدم قدرة الطفل على أداء مهمة معينة، وقد يكون التلقين الجسدي كاملاً أو جزئياً (سليمان، 2010، 146).

الفصل الرابع

• **التلقين الإيماني:** وهو تقديم المساعدة الإيحائية التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه، كالنظر إلى الشيء المطلوب أو الإشارة إليه لتوجيه انتباه الطفل إلى ذلك الشيء (Freeman & Kasari, 2002, 31).

وتم الاعتماد في معظم جلسات البرنامج التدريبي الحالي على التلقين اللفظي والجسدي بشكل أساسي.

خ- وضع البرنامج التدريبي بصورته الأولية:

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم تنظيم الصورة الأولية للبرنامج التدريبي ليضم (34) جلسة تدريبية قبل عرضه على المحكمين وإخراجه بصورته النهائية تهدف إلى تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتم تقسيم الجلسات الخاصة بكل مهارة إلى عدد من الجلسات التدريبية الفرعية، وتضمنت كل جلسة هدفاً عاماً وهدفاً فرعياً، كما تضمنت الجلسة الأدوات والفنيات المستخدمة ومعايير التقييم.

د- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين:

بعد الانتهاء من بناء البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أجل دراسة صدق المحتوى وبلغ عددهم الإجمالي (11) محكم (الملحق رقم 1) بهدف تحكيم البرنامج من حيث وضوح أهداف البرنامج وملائمة الأدوات المستخدمة للتطبيق والفنيات المتبعة إضافة إلى ملائمة المدة الزمنية للجلسة. وقدم السادة المحكمون مجموعة ملاحظات تضمنت إضافة بعض الفنيات وتعديل في إجراءات تنفيذ بعض الجلسات لتصبح أكثر سهولة ومرحاً وتعديل في بعض الأهداف.

ذ- تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مؤلفة من (4) تلاميذ ذوي إعاقة عقلية بسيطة، وذلك بعد إجراء التعديلات التي اقترحتها السادة المحكمون، وذلك بهدف التحقق من صحة الإجراءات التطبيقية للبرنامج وإمكانية تطبيق الأدوات ومدى ملائمة الأنشطة والفنيات حيث تم تطبيق (10) جلسات من البرنامج التدريبي لجستين لكل مهارة وذلك في الفترة الممتدة من (13 أيار حتى 17 أيار من عام 2018) بواقع جلستين في اليوم لمدة أسبوع، وقد توصلت الباحثة نتيجة هذا التطبيق على العينة الاستطلاعية لمجموعة من الملاحظات وهي:

- تعديل مدة الجلسات حتى تتناسب مع الهدف المراد تحقيقه.

- استخدام لغة بسيطة واضحة لتكون مناسبة مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- توفير وسائل وأدوات إضافية مساعدة في بعض الجلسات لتسهيل تنفيذ النشاط.

ر- تحديد أشكال تقويم البرنامج:

تم تحديد أشكال تقويم البرنامج على عدة مراحل وهي كالاتي:

_ تقويم قبلي: وفيه تم تطبيق مقياس المهارات الاستقلالية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

الفصل الرابع

_ تقويم مرحلي أثناء تطبيق جلسات البرنامج: وفيه لا يتم الانتقال من مهمة إلى مهمة أخرى قبل التأكد من إتقان التلميذ لمهمة السابقة وتستمر عملية التقويم طول فترة التدريب، عن طريق ملاحظة صحة الأداء.

_ تقويم نهائي: تقويم نهائي تم استخدامه في نهاية كل جلسة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف في كل جلسة.

_ التقويم البعدي: وفيه طبق مقياس المهارات الاستقلالية على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق جلسات البرنامج التدريبي.

_ التقويم المؤجل: وفيه تمت إعادة تطبيق المقياس على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من التطبيق البعدي للتحقق من مدى بقاء أثر البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ز- وضع البرنامج بصورته النهائية:

بعد تطبيق جميع الخطوات السابقة تم وضع البرنامج التدريبي بصورته النهائية وتألف البرنامج من (38) جلسة بعد إدخال التعديلات اللازمة عليه حسب آراء السادة المحكمين، وشملت كل جلسة على تقديم الأهداف العامة والأهداف السلوكية وبلي ذلك تقديم الأدوات المستخدمة مع الاعتماد على مجموعة من فنيات تعديل السلوك ومكان التدريب وإجراءات تنفيذ الجلسة، حيث تمت صياغة خطوات كل جلسة من جلسات البرنامج على الشكل التالي:

- **الخطوة الأولى:** القيام بجلسات تمهيدية للتلاميذ العاديين الهدف منها بناء علاقة ايجابية بين المعلمة وبين التلاميذ العاديين.

- **الخطوة الثانية:** توضيح الهدف من الجلسات للتلاميذ العاديين والشرح عن استراتيجية تدريب الأقران وكيفية استخدامها مع القرين المتعلم والمهارات التي سوف يتم تدريب القرين المتعلم عليها.

- **الخطوة الثالثة:** إعطاء بعض الأمثلة عن المهارات وكيفية التدريب عليها مع استخدام وسائل وأدوات والهدف من ذلك هو التأكد من إتقان التلاميذ العاديين لهذه المهارات وعدم وجود أي ضعف فيها.

- **الخطوة الرابعة:** قيام المعلمة بدور القرين المعلم والتلميذ العادي بدور القرين المتعلم وإعطاء بعض الأمثلة عن الأهداف مع استخدام وسائل وأدوات .

- **الخطوة الخامسة:** تبادل الأدوار بين التلميذ والمعلمة حيث يقوم التلميذ بدور القرين المعلم والمعلمة بدور القرين المتعلم .

- **الخطوة السادسة:** تعارف وبناء علاقة ايجابية مع التلاميذ العاديين و المعوقين عقلياً.

- **الخطوة السابعة:** قيام القرين المعلم وهو التلميذ العادي بتأدية الهدف المطلوب أمام زملائه العاديين وذوي الإعاقة العقلية.

- **الخطوة الثامنة:** قيام التلميذ (القرين المعلم) بتدريس زميله (القرين المتعلم)، بالأسلوب نفسه بحيث توضح بأنه

الفصل الرابع

هو المعلم وتشرف الباحثة على الجلسات مع تقديم شرح مفصل لكل خطوة مع سعي الباحثة للإجابة عن كل استفسارات التلاميذ عن الإستراتيجية وكيفية التعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة العقلية وخصائص هذه الفئة.

- **الخطوة التاسعة:** قيام القرين المعلم بمساعدة زميله القرين المتعلم (التلميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة) على تأدية الهدف باستخدام التلقين الجسدي واللفظي والتعزيز.

- **الخطوة العاشرة:** الطلب من القرين المتعلم البدء بتنفيذ النشاط بشكل مبسط وتدرجي مع وجود تلقين لفظي أو جسدي وتعزيز.

- **الخطوة الحادية عشر:** إخفاء التلقين بشكل تدريجي وتقديم التعزيز لكل حركة يقوم بها التلميذ.

- **الخطوة الثانية عشر:** استمرار التدريب حتى يتقن القرين المتعلم تأدية الهدف بنفسه.

- **الخطوة الثالثة عشر:** قيام القرين المتعلم بتأدية الهدف بنفسه مرات عدة دون مساعدة القرين المعلم وإجراء التقييم في نهاية الجلسة لقياس مدى نجاح التلميذ في تحقيق الهدف من الجلسة.

■ أما من حيث توزيع الجلسات فقد كان لكل مهارة من المهارات الاستقلالية عدد معين من الجلسات التدريبية موزعة على الشكل التالي (الجدول 17):

الجدول (17): توزيع جلسات البرنامج التدريبي

توزيع الجلسات	عدد الجلسات
جلسة لتطبيق القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج.	جلسة واحدة.
جلسات تمهيدية.	أربع جلسات.
جلسات خاصة بتنمية مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة.	تسع جلسات تدريبية.
جلسات خاصة بتنمية مهارات المظهر العام.	ثمان جلسات تدريبية.
جلسات خاصة بتنمية مهارات حماية النفس.	خمس جلسات تدريبية.
جلسات خاصة بتنمية مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات.	إثنتا عشرة جلسة تدريبية.
جلسة لتطبيق القياس البعدي.	جلسة واحدة

خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة:

- قامت الباحثة بتنفيذ الخطوات التالية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية:
- تنظيم الإطار النظري للدراسة بالعودة إلى أدبيات التربية الخاصة المتعلقة بالإعاقة العقلية والمهارات الاستقلالية، بالإضافة إلى العودة إلى المراجع الخاصة التي تناولت إستراتيجية تدريب الأقران، واستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.
 - تصميم مقياس المهارات الاستقلالية والتحقق من صدقه وثباته بعدة أشكال، واستخدامه كأداة للتعرف على درجة المهارات الاستقلالية لدى تلاميذ عينة الدراسة، وكأداة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي.
 - تصميم جلسات البرنامج التدريبي وعرضه على مجموعة من المحكمين للتحقق من وضوح أهدافه، ودقة الإجراءات، ومناسبة الفنيات والإجراءات المستخدمة.
 - زيارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي الدامجة بمحافظة دمشق لاختيار المدرسة المناسبة للتطبيق من حيث توافر عدد جيد من التلاميذ ليشكلوا عينة الدراسة، وتوفر الشروط الفيزيائية اللازمة للتطبيق من حيث المساحة والأدوات.
 - تحديد مدرسة الشهيذة نهلة زيدان بمحافظة دمشق (منطقة المزة) لسحب العينة الأساسية والعينة السيكمترية وذلك بعد التنسيق مع الإدارة.
 - الاجتماع مع إدارة المدرسة ومعلمي غرفة المصادر من أجل شرح وتوضيح أهداف البرنامج التدريبي والاتفاق على كيفية التطبيق ومدته، وتحديد مواعيد تنفيذ الجلسات والقياسات القبلية والبعدية والمؤجلة.
 - سحب عينة الدراسة من مدرسة نهلة زيدان الدامجة في دمشق.
 - تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، بواقع (8) تلاميذ لكل مجموعة والتحقق من تكافؤ المجموعتين.
 - تجهيز مكان التطبيق (باحة المدرسة للجلسات التي تحتاج إلى مساحة واسعة وتتنقل، وقاعة صفية وغرفة المصادر للجلسات الأخرى).
 - تطبيق المقياس القبلي على عينة الدراسة (عينة تجريبية وعينة ضابطة).
 - تطبيق البرنامج التدريبي من قبل الباحثة على المجموعة التجريبية خلال الفترة الزمنية الممتدة بين 8 أيلول إلى 20 تشرين الثاني من العام 2019 بمعدل خمس جلسات بالأسبوع.
 - التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي من خلال إجراء القياس البعدي المباشر لمقياس المهارات الاستقلالية على أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) كذلك إجراء المقارنات القبلية والبعدية لأفراد المجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

-التحقق من استمرارية أثر البرنامج التدريبي من خلال إعادة تطبيق مقياس المهارات الاستقلالية بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

سادساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للإجابة عن أسئلة البحث ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار الفرضيات تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة من خلال أساليب التحليل الإحصائي الآتية للتحقق من الخصائص السيكومترية:
-اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) للكشف عن دلالة الفروق للعينات الصغيرة المستقلة (ضابطة -تجريبية).

-اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) للكشف عن دلالة الفروق للعينات الصغيرة المرتبطة (قبلي-بعدي) (بعدي-مؤجل).

-قانون بلاك(Black) للكسب المعدل والذي ينص على:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1-2_e}{e} + \frac{1-2_{e-1}}{1-e}$$

-معامل الارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي.

-معادلة ألفا-كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياس بهذه الطريقة.

-معادلة سبيرمان براون: لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية.

-برنامج اكسل(Excel): لتوضيح نتائج الدراسة عن طريق الرسوم البيانية.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: أسئلة الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1- نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.

2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.

3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها.

4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.

5- نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وعرض مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: عرض نتائج أسئلة البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

بعد التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية، قامت الباحثة بالتحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بحساب نسبة الكسب المعدل بتطبيق قانون بلاك (Black) والذي ينص على:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{1 - 2\epsilon}{\epsilon} + \frac{1 - 2\epsilon}{1 - \epsilon}$$

حيث: م ١ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (القبلي).

م ٢ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة على مقياس المهارات الاستقلالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (البعدي).

ع = الدرجة العظمى للاختبار (١٣٥).

ويعد البرنامج ذا فاعلية إذا تجاوز نسبة الكسب المعدل (١) الواحد الصحيح حسب قانون بلاك.

وبتطبيق القانون السابق على متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي المباشر، تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

جدول (18) نسبة الكسب المعدل في التطبيق القبلي والبعدي المباشر للمجموعة التجريبية

المقياس	العدد	المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي	المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل (بلاك)
مقياس المهارات الاستقلالية	8	103.75	130.25	1.03
الدرجة العظمى للاختبار = 135				

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك قد بلغت (1.03) بالنسبة للمجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث حدد بلاك الواحد الصحيح كحد أدنى لقبول نسبة الكسب واعتبارها فعالة إذا بلغت نسبتها أكبر من (1) وأقل من (2).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح المبني على أسس ساهمت في إرسائها العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، فالأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج التدريبي المقترح اعتمدت بالدرجة الأولى على أدوات ووسائل وأنشطة ساهمت في جذب انتباه التلاميذ (كالبطاقات والصور والألعاب) مع حرص الباحثة أيضاً على تقديم التوجيهات والتعليمات اللفظية الواضحة حول النشاطات والمهام التدريبية المطلوب أدائها، الأمر الذي ساهم في مساعدة أفراد المجموعة التجريبية عينة البحث الحالي على تنفيذ المطلوب جيداً، بالإضافة إلى التقييد الدقيق بخطوات البرنامج التدريبي المقترح والالتزام بأهدافه ونشاطاته زاد الدقة والضبط أثناء التطبيق، فالتركيز على هدف واحد في الجلسة في معظم الأحيان ساهم في تركيز الاستجابة وتثبيتها وبالتالي تحقق الهدف المطلوب. كما ترى الباحثة أن للبيئة الصفية المنظمة دوراً هاماً في فاعلية البرنامج التدريبي، حيث تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي ضمن غرفة المصادر بحضور التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وتم تطبيق الجلسات بشكل زوجي قرين عادي وقرين لديه إعاقة عقلية، كما تعزو الباحثة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح إلى فاعلية الإستراتيجية التي تم الاعتماد عليها في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي وهي إستراتيجية تدريب الأقران لما لهذه الاستراتيجية من أهمية حيث تعد هذه الاستراتيجية طريقة فعالة لزيادة الدافعية للتعليم لدى التلاميذ من خلال تشجيع بعضهم بعضاً في موضوع الدراسة، فالتلميذ لمعلم يبذل جهده لإتقان المهارة التي سيدرسها لقرينه التلميذ ذو الإعاقة العقلية، كما يبذل القرين المتعلم الجهد للوصول إلى المستوى الذي عليه القرين المعلم، جعلت هذه الإستراتيجية قاعة الصف مليئة بالتعاون والحماس للتعلم، كما وفرت تعليماً فردياً ناجحاً يعتمد على التفاعل الإيجابي للتلاميذ العاديين مع أقرانهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ساعدت على توفير جو من الطمأنينة، كما وفرت فرصة للمناقشة والتساؤل، وأثارت حماس التلاميذ واستحوذت على اهتمامهم، كما راعت الفروق لفردية بين الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (صالح وأمين، 2003) ودراسة (Patric & Sibyl, 1997) ودراسة (Test & Howell, 1998) التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية.

السؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج المقترح في قدرته على الاحتفاظ لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في قدرته على الاحتفاظ لدى التلاميذ وفق متوسط فاقد الكسب، قامت الباحثة بحساب الفرق بين متوسطي درجات الأطفال في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر والتطبيق البعدي المؤجل لمقياس المهارات الاستقلالية، ومن ثم حساب النسبة المئوية لمتوسط فاقد الكسب والنسبة المئوية لبقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية، وذلك وفق الطريقة الآتية:

الفصل الخامس

❖ متوسط فاقد الكسب = متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي المباشر - متوسط درجات التلاميذ

في التطبيق البعدي المؤجل.

❖ النسبة المئوية لفاقد الكسب = متوسط فاقد الكسب / متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي

المباشر * ١٠٠

❖ النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم = متوسط درجات التلاميذ في التطبيق البعدي المؤجل / متوسط

درجات التلاميذ في التطبيق البعدي المباشر * ١٠٠

جدول (19) متوسط فاقد الكسب بين التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل والنسبة المئوية لتلاميذ

المجموعة التجريبية

التلاميذ	المتوسط الحسابي للمقياس		متوسط فاقد الكسب	النسبة المئوية لبقاء أثر التعلم	النسبة المئوية لفاقد الكسب
	البعدي المباشر	البعدي المؤجل			
	130.25	125	5.25	95.96%	4.04%

يتضح من الجدول السابق أن متوسط فاقد الكسب لدى المجموعة التجريبية بلغت (٥.٢٥)، كما أن نسبة بقاء أثر التعلم قد بلغت (٩٥.٩٦%)، وبلغت نسبة فاقد الكسب (٤.٠٤%) وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الذي مكن التلاميذ من الاحتفاظ بالمعلومات وبقاء أثر التعلم بصورة أفضل. ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

طول الفترة الزمنية التي استغرقها البرنامج، الذي امتد شهرين ونصف تقريباً بمعدل خمس جلسات أسبوعياً ساهم في ترسيخ المهارات المكتسبة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وثبات أثر البرنامج في القياس المؤجل، كما أن التقييم الذي كان يطبق أثناء تنفيذ الجلسة وفي نهايتها ساهم في تثبيت المهارات المكتسبة والتأكد من إتقانها قبل الانتقال إلى هدف جديد في الجلسة اللاحقة، كما يعزو ذلك أيضاً إلى الرغبة والدافعية لدى التلاميذ سواءً العاديين أو التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وشعورهم بالسعادة والمتعة أثناء تأدية المهارات ساهم في بقاء أثر هذه الأنشطة، وسهولة أداء هذه المهارات وتوافر الأدوات اللازمة لأدائها ساهم في نقل التلميذ هذه المهارات إلى حياته اليومية، كما نعزو ذلك إلى وعي معلمي غرفة المصادر في المدرسة بأهمية هذه المهارات بعد تطبيق البرنامج وأهمية هذه الإستراتيجية ساعد على استخدامها في بعض الحصص الأخرى مما ساهم في استمرار فاعلية البرنامج، كما أن اعتماد الباحثة أسلوب التكرار ضمن الجلسات حيث تقوم بتأدية المهارة أولاً ثم التلميذ العادي ثم التلميذ ذو الإعاقة العقلية بمساعدة التلميذ العادي ثم التلميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة بمفرده ساهم في تعلم التلميذ ذو الإعاقة العقلية البسيطة المهارات المطلوبة وتخزينها في ذاكرته بشكل أكبر، فمن المعروف أن أسلوب التكرار من أهم الأساليب وأنجحها في تعليم وتدريب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

ثانياً: عرض نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

١. نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي".

للتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (20): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على

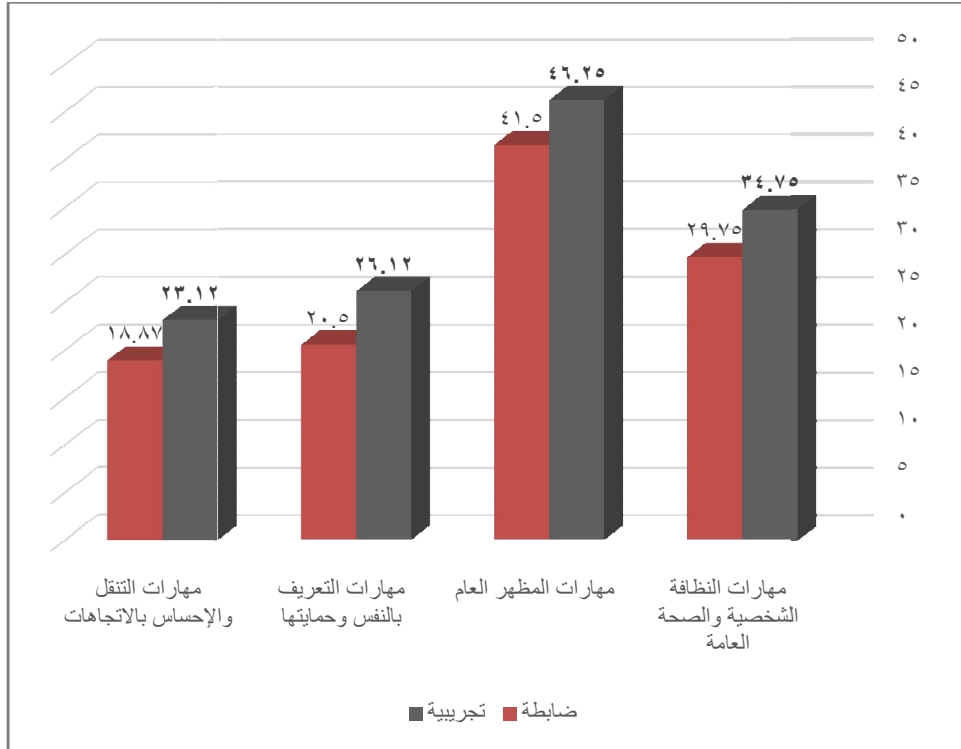
المقياس-التطبيق البعدي

الأبعاد الفرعية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	التجريبية	8	12.38	99	1	3.30	0.001	دال **
	الضابطة	8	4.63	37				
مهارات المظهر العام	التجريبية	8	11.75	94	6	2.75	0.006	دال **
	الضابطة	8	5.25	42				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	التجريبية	8	12.5	100	0.00	3.42	0.001	دال **
	الضابطة	8	4.5	36				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	التجريبية	8	12.31	98	1.5	3.24	0.001	دال **
	الضابطة	8	4.69	37.5				
الدرجة الكلية	التجريبية	8	12.5	100	0.00	3.36	0.001	دال **
	الضابطة	8	4.5	36				

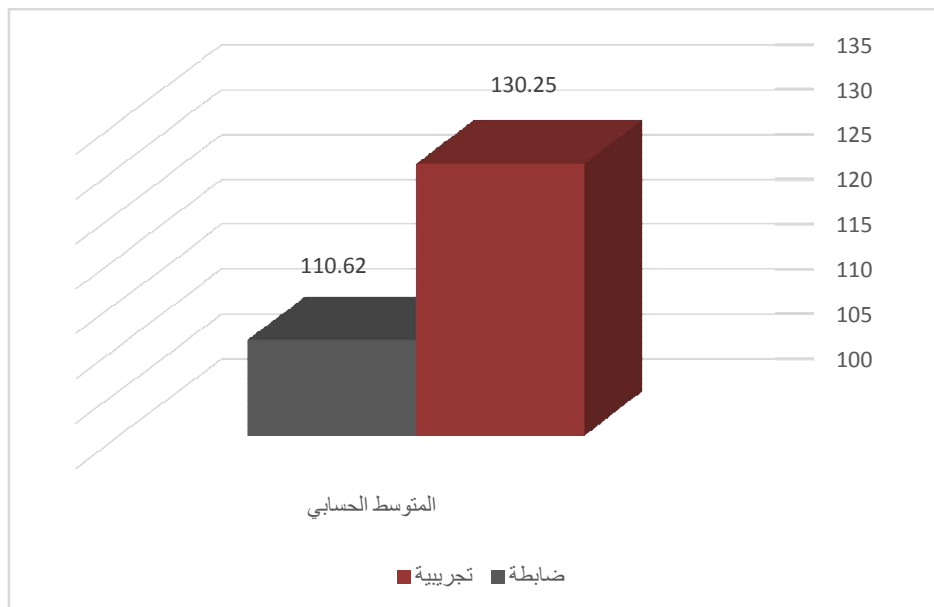
تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة. أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية

الفصل الخامس

ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي ويوضح الشكل (9) التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (9): التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الإستقلالية وأبعاده الفرعية



الشكل (10): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية للمقياس

ويمكن تفسير ذلك بما يلي:

البرنامج التدريبي المقترح له أثر إيجابي في تحسين المهارات الاستقلالية ككل، وذلك على اعتبار أن البرنامج الحالي قد تضمن عدداً كبيراً من المهارات الاستقلالية المتنوعة، كما أن ما توفره المهارات الاستقلالية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من تسلية ومرح تجعلهم يقدمون على تأدية المهام المطلوبة منهم بدافعية وحماس، وقد راعت الباحثة في أثناء اختيارها للمهارات الاستقلالية المستخدمة في البرنامج أموراً عدة ساهمت في تحقيق الهدف من البرنامج ومنها:

- التنوع في اختيار المهارات الاستقلالية فقد احتوى البرنامج على أنشطة خاصة لتنمية كل مهارة من المهارات الاستقلالية (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات) مما جعل جلسات البرنامج تتصف بالشمول بحيث تغطي جميع هذه المهارات.

- تزويد المهارات بإرشادات وتعليمات واضحة ومفهومة بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.

- تحديد محتوى كل مهارة بشكل منظم وبراغي الهدف منه.

- استخدام أسلوب شيق في تقديم المهارات الاستقلالية المطلوبة في الجلسة جعل التلاميذ يشعرون بالمتعة في أثناء الجلسة، وشكل لهم فسحة ترفيهية بعيدة عن الأسلوب الأكاديمي التقليدي الممل بالنسبة للتلميذ.

- استخدام أدوات جذابة وآمنة لتطبيق المهارات الاستقلالية كالبطاقات والألعاب والصور وغيرها من الأدوات التي تجذب اهتمام التلميذ ذو الإعاقة العقلية.

- تنظيم بيئة تطبيق المهارات على نحو يسمح للتلميذ ذو الإعاقة العقلية بالحركة بحرية بعيداً عن المشتتات.

كما أن خصائص عينة الدراسة لها أثر في نجاح البرنامج فجميع التلاميذ في عينة الدراسة ينتمون إلى فئة الإعاقة العقلية البسيطة أي أنهم قابلون للتعلم وقادرون على فهم التعليمات البسيطة والواضحة التي تقدم لهم، هذا بالإضافة إلى أن الفئة العمرية للتلاميذ تراوحت بين (8-14) سنة وفي هذا السن يكون التلميذ ذو الإعاقة العقلية قد اكتسب المهارات الاستقلالية الأساسية كتناول الطعام والشراب واستعمال المرحاض.

- التنوع في فنيات تعديل السلوك المستخدمة في جلسات البرنامج جعله يتوافق مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وساعد على تحقيق الهدف من كل جلسة ومن الفنيات المستخدمة:

أ- التعزيز: إذ تم استخدام التعزيز الإيجابي في جميع جلسات البرنامج وبأشكال متنوعة وذلك لئلا يشعر التلميذ بالملل ويفقد المعزز أهميته، كما أن التعزيز كان يتبع كل خطوة من خطوات التدريب ما حث التلميذ على أداء المهام بفاعلية.

ب- التلقين: تم الاعتماد في بداية كل جلسة على التلقين الجسدي واللفظي الذي جعل التلميذ يحصل على المساعدة، وقلل من شعور الفشل لديه.

وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية وغيرها من المهارات الأخرى لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كنتاج دراسة كل من (Patric & Sibyl, 1997)، (Test & Howell, 1998)، (Spencer & Balbons, 2003)، (صالح وأمين، 2003) حيث أثبتت هذه الدراسات دور الأقران العاديين في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية هذه المهارات فقد كان لهم دور إيجابي في تشجيع المعوقين عقلياً على التعلم وإكسابهم المهارة بأسلوب ممتع رشيق ومحفز ومرن.

2- نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

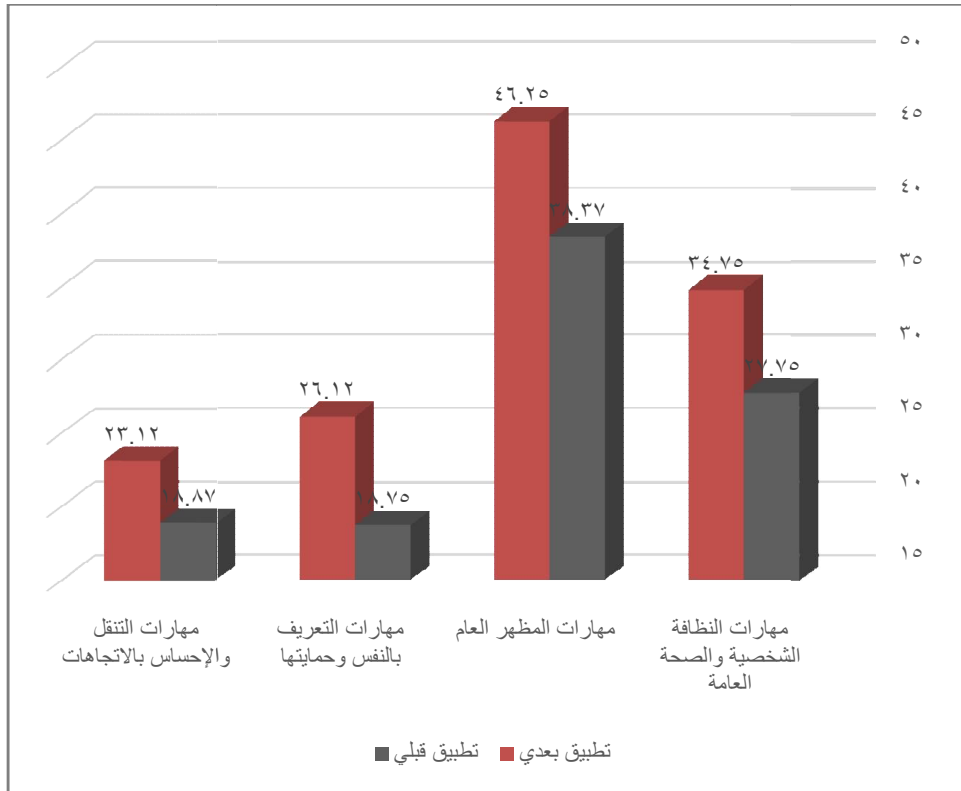
نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين القبلي والبعدي.

للتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاستقلالية، كما هو موضح في الجدول التالي:

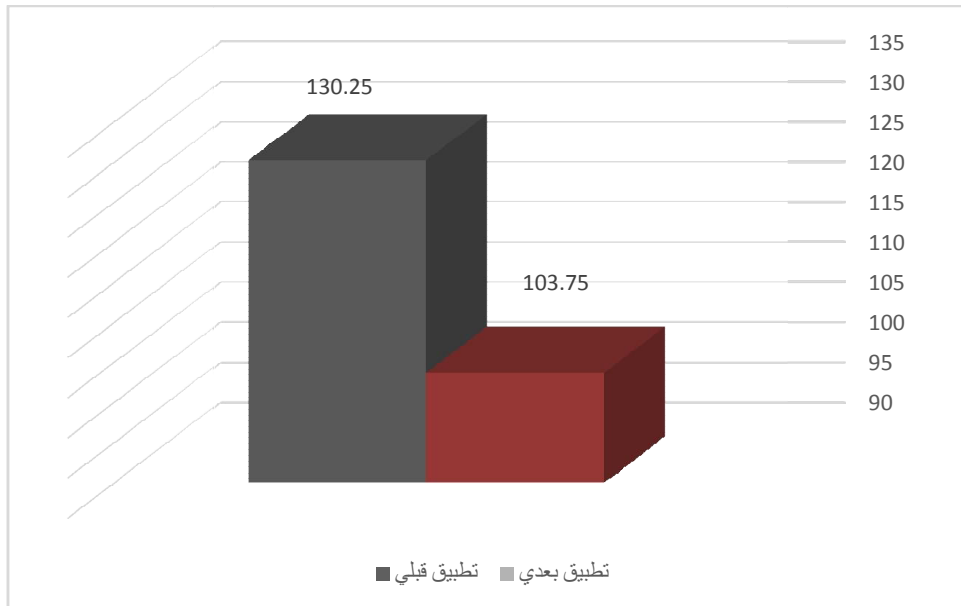
الجدول (21): نتائج اختبار ويلكوسون وقيمة (Z) ودالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاستقلالية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	(قبلي) الرتب السالبة	0	0	0	2.52	0.012	دال *
	(بعدي) الرتب الموجبة	8	4.5	36			
مهارات المظهر العام	(قبلي) الرتب السالبة	0	0	0	2.52	0.012	دال *
	(بعدي) الرتب الموجبة	8	4.5	36			
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	(قبلي) الرتب السالبة	0	0	0	2.52	0.012	دال *
	(بعدي) الرتب الموجبة	8	4.5	36			
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	(قبلي) الرتب السالبة	0	0	0	2.53	0.011	دال *
	(بعدي) الرتب الموجبة	8	4.5	36			
الدرجة الكلية	(قبلي) الرتب السالبة	0	0	0	2.52	0.012	دال *
	(بعدي) الرتب الموجبة	8	4.5	36			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين القبلي والبعدي، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت بين (2.52) و (2.53)، وتراوحت القيم الاحتمالية بين (0.011) و (0.012) وهي أقل من (0.05)، وبذلك تكون دالة إحصائية وهذا يدل على أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمصلحة التطبيق البعدي. ويوضح الشكل (7) التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (11): التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي



الشكل (12): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية للمقياس

ويمكن تفسير ذلك بسبب تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث من حيث أدواته وإجراءاته وفنياته وطريقة التقييم، بينما لم يخضع أفراد مجموعة الضابطة لأي برنامج تدريبي، مما يعنى فاعلية البرنامج الحالي الذي اشتمل على تنمية العديد من المهارات الاستقلالية (مهارات النظافة

الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات، مهارات حماية النفس) كما ترى الباحثة أن الأسباب الرئيسية للوصول إلى هذه النتائج الايجابية في تحسن المهارات الاستقلالية لدى أفراد المجموعة التجريبية تعود إلى فاعلية الإستراتيجية التي تم استخدامها وهي إستراتيجية تدريب الأقران القائمة على التكرار الذي رسخ المهارات عند التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية حيث تؤدي الباحثة المهارة أمام التلاميذ ثم يودونها التلميذ العادي ثم يقوم التلميذ ذو الإعاقة العقلية بتأديتها بمساعدة القرين المعلم ثم يقوم بتأديتها بنفسه إضافة إلى فاعلية الأهداف التي تم وضعها والتدريب عليها والأدوات التي تم استخدامها مما ساعد على تنمية المهارات الاستقلالية لدى عينة البحث.

كما تم استخدام فنيات عديدة في هذا البرنامج (التقنين بأشكاله اللفظي والجسدي، التعزيز بأشكاله المادي، المعنوي، الاجتماعي، النمذجة)، بالإضافة إلى الاعتماد على العديد من الصور والبطاقات والمجسمات والأدوات الحقيقية المعتمدة في تنفيذ إجراءات البرنامج والتي ساعدت على تحقيق الأهداف.

وقد تم مراعاة تدريب التلاميذ على هذه المهارات تدريجياً من الأسهل للأصعب حتى يسهل اكتسابها وتكون مناسبة لقدراتهم العقلية وتكون مفيدة في حياتهم اليومية.

كما كان هناك العديد من الأنشطة الترويحية التي جعلت من جلسة التعلم بمساعدة الأقران جلسة تعلم مرح. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Patric & Sibyl, 1997)، (Test & Howell, 1998)، (Spencer & Balbons, 2003)، (صالح وأمين، 2003) والتي أشارت إلى فاعلية إستراتيجية تدريب الأقران في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المهارات الاستقلالية وغيرها من المهارات الأخرى المرتبطة بها.

3- نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

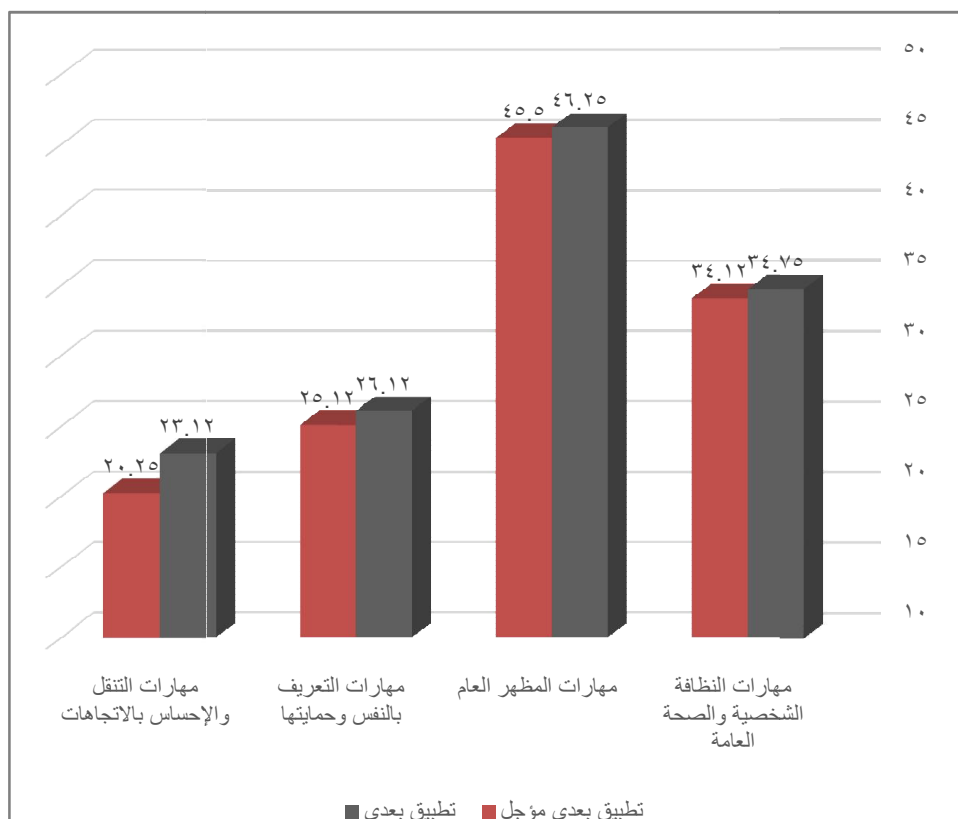
نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل.

للتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار ويلكوكسون* (Wilcoxon Test) لعينتين مرتبطتين، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لمقياس المهارات الاستقلالية، كما هو موضح في الجدول التالي:

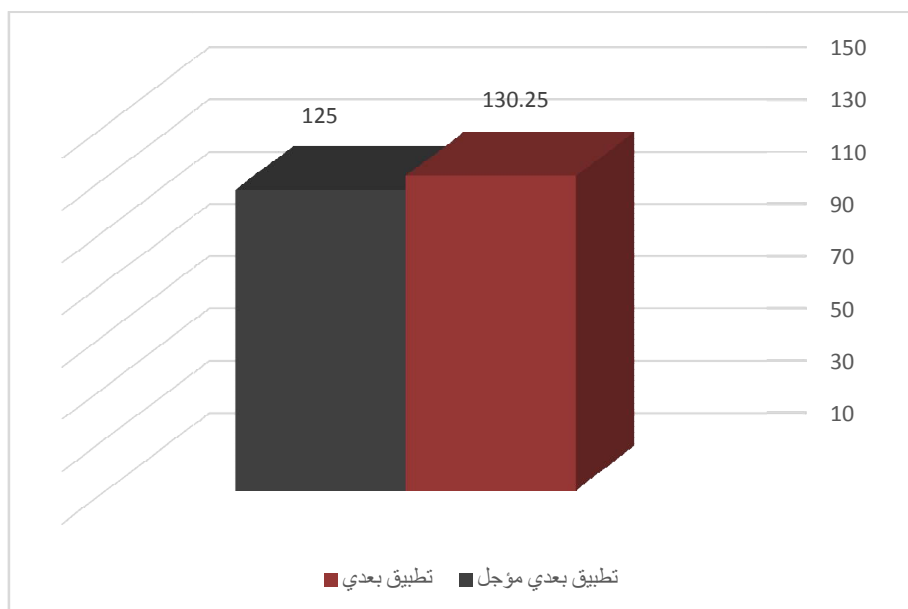
الجدول (22): نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل على مقياس المهارات الاستقلالية

الأبعاد الفرعية	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	الرتب السالبة	4	3.75	15	0.957	0.339	غير دال
	الرتب الموجبة	2	3	6			
مهارات المظهر العام	الرتب السالبة	5	3.1	15.5	1.063	0.288	غير دال
	الرتب الموجبة	1	5.5	5.5			
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	الرتب السالبة	3	2	6	1.60	0.109	غير دال
	الرتب الموجبة	0	0	0			
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	الرتب السالبة	4	4.5	18	1.57	0.115	غير دال
	الرتب الموجبة	2	1.5	30			
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	5	6	30	1.68	0.093	غير دال
	الرتب الموجبة	3	2	6			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، ويوضح الجدول أن قيم Z تراوحت بين (0.957) و (1.68)، وتراوحت القيم الاحتمالية بين (0.093) و (0.339) وهي أكبر من (0.05)، وبذلك تكون غير دالة إحصائية وهذا يدل على أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل. ويوضح الشكل (8) التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (13): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل



الشكل (14): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل
المؤجل للدرجة الكلية للمقياس

ويمكن تفسير ذلك نتيجة وضوح خطوات البرنامج والإجراءات المتبعة في تطبيق أنشطة البرنامج إضافة إلى الفترة الزمنية الطويلة التي استغرقها البرنامج والذي أمتد شهرين تقريباً بمعدل خمس جلسات أسبوعياً والذي ساهم في ترسيخ المهارات المكتسبة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية وثبات أثر البرنامج في القياس المؤجل.

كما كان يتم إجراء تقييم بشكل مستمر أثناء تنفيذ الجلسة بهدف التأكد من أن جميع التلاميذ اكتسبوا المهارة وأتقنوها قبل أن يتم الانتقال إلى هدف جديد في الجلسة اللاحقة، كما أن الأجواء السارة التي كانت تسود الجلسة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج ساهم في بقاء أثر البرنامج.

والذي ساعد أيضاً على الاحتفاظ بهذه المهارات هو الاستخدام اليومي والروتيني لها من قبل التلاميذ سواء في المدرسة أو في المنزل فهي مهارات مرافقة للطفل بشكل يومي من غسل الوجه إلى تفريش الأسنان إلى تناول الطعام إلى ارتداء الجاكيت

كما أن قيام عدد كبير من الأفراد (الأب والأم والأخ والجد..) في البيئة المحيطة للمعوق عقلياً بممارسة المهارات الاستقلالية بشكل يومي و الذين يعدون قدوة ونموذج مناسب جداً للطفل كان له أثر هام جداً في احتفاظ الطفل بهذه المهارات لفترة طويلة.

4- نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي حسب متغير الجنس، كما هو موضح في الجدول التالي:

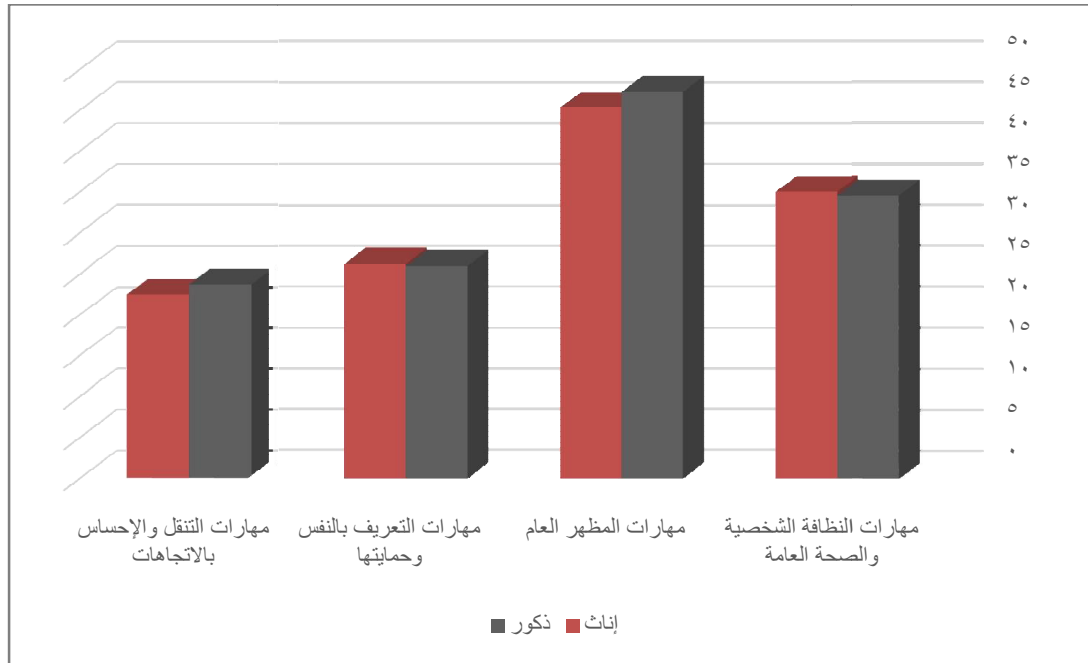
الفصل الخامس

الجدول (23): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على المقياس-التطبيق البعدي حسب متغير الجنس

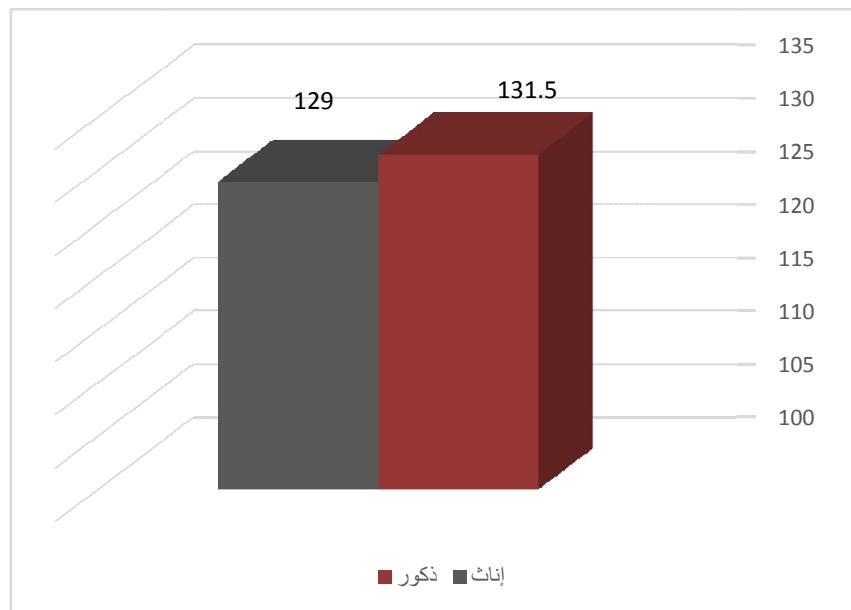
الأبعاد الفرعية	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	ذكور	4	4.25	17	7	0.308	0.758	غير دال
	إناث	4	4.75	18				
مهارات المظهر العام	ذكور	4	5.63	22.5	3.5	1.34	0.180	غير دال
	إناث	4	3.38	13.5				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	ذكور	4	4.38	17.5	7.5	0.155	0.877	غير دال
	إناث	4	4.63	18.5				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	ذكور	4	5.75	23	3	1.54	0.122	غير دال
	إناث	4	3.25	13				
الدرجة الكلية	ذكور	4	5.25	21	5	0.871	0.384	غير دال
	إناث	4	3.75	15				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي حسب متغير الجنس، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أيلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير الجنس. ويوضح الشكل (9) التمثيل البياني لهذه الفروق

الفصل الخامس



الشكل (15): التمثيل البياني للفروق بين المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي حسب متغير الجنس



الشكل (16): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير الجنس

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين (الذكور والإناث) بأن استجاباتهم وانتباههم للقرين المعلم قد تمت بطريقة واحدة وبشكل منظم وهادف، وذلك لضمان الاستجابة الصحيحة من قبلهم كما أن طريقة التدريب التي اعتمدت على إستراتيجية تدريب الأقران تماستخدامها مع الذكور والإناث بنفس الطريقة سواء من حيث الأهداف الموضوعية أو الأنشطة المعتمدة أو فنيات تعديل السلوك المستخدمة (النمذجة، التلقين، التعزيز)، إضافة إلى أنتمية المهارات الاستقلالية تعتبر هامة بالنسبة للجنسين بنفس الدرجة فهي تتصل بواقعهم

وحياتهم وامتلأهم لتلك المهارات يجعلهم أفضل في مواقف حياتهم، فهي تنمي قدرتهم على مواجهة مشكلات الحياة، كما تساعدهم على تحقيق قدر كبير من الاستقلالية، حيث تنمي تفاعلهم الاجتماعي واتصالهم مع الآخرين ومشاعرهم الإيجابية تجاه ذاتهم وتجاه الآخرين، وتكسبهم القدرة على تحمل المسؤولية والتحكم الانفعالي، وتوفر لهم نمو صحي جيد لشخصيتهم، وبالتالي طبيعة القصور في المهارات الاستقلالية تشمل الذكور والإناث على السواء والآثار الناجمة عنها متشابهة لدى كلا الجنسين. كما أن التلاميذ من كلا الجنسين إذا ما تهيأت لهم ظروف بيئية واحدة تساعدهم على التصرف بشكل متشابه في تحقيق استقلاليتهم حيث أن الاستقلالية تحتاج إلى تمرين وتكرار للمواقف حتى يكتسبها التلميذ. و تتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة (Patric & Sibyl, 1997) حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث.

5- نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

نصت هذه الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر.

للتحقق من هذه الفرضية جرى استخدام اختبار (مان-وتني) للعينات الصغيرة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي حسب متغير العمر، كما هو موضح في الجدول التالي:

الفصل الخامس

الجدول (24): نتائج اختبار (مان-وتني) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير العمر

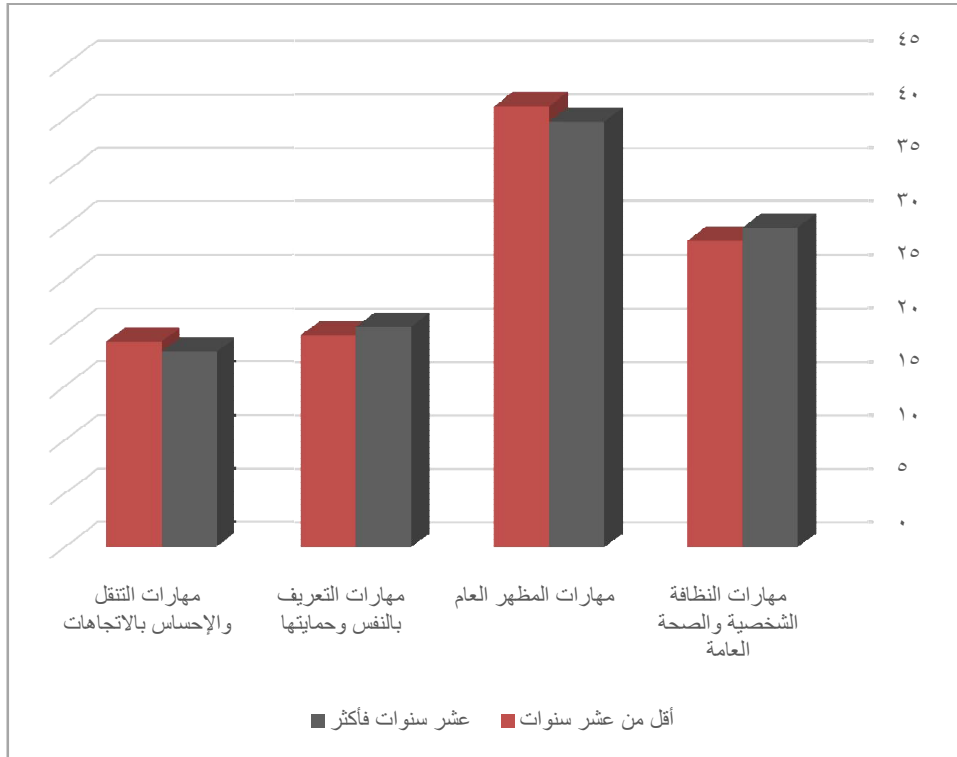
الأبعاد الفرعية	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة	عشر سنوات فأكثر	4	5.88	23.5	2.5	1.69	0.091	غير دال
	أقل من عشر سنوات	4	3.13	12.5				
مهارات المظهر العام	عشر سنوات فأكثر	4	5.75	23	3	1.48	0.137	غير دال
	أقل من عشر سنوات	4	3.25	13				
مهارات التعريف بالنفس وحمايتها	عشر سنوات فأكثر	4	6.5	26	0.000	2.47	0.013	دال *
	أقل من عشر سنوات	4	2.5	10				
مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات	عشر سنوات فأكثر	4	5.38	21.5	4.5	1.08	0.278	غير دال
	أقل من عشر سنوات	4	3.63	14.5				
الدرجة الكلية	عشر سنوات فأكثر	4	6.25	25	1	2.03	0.042	دال *
	أقل من عشر سنوات	4	2.75	11				

تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي حسب متغير العمر على الأبعاد التالية: مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة ومهارات المظهر العام ومهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية. أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر.

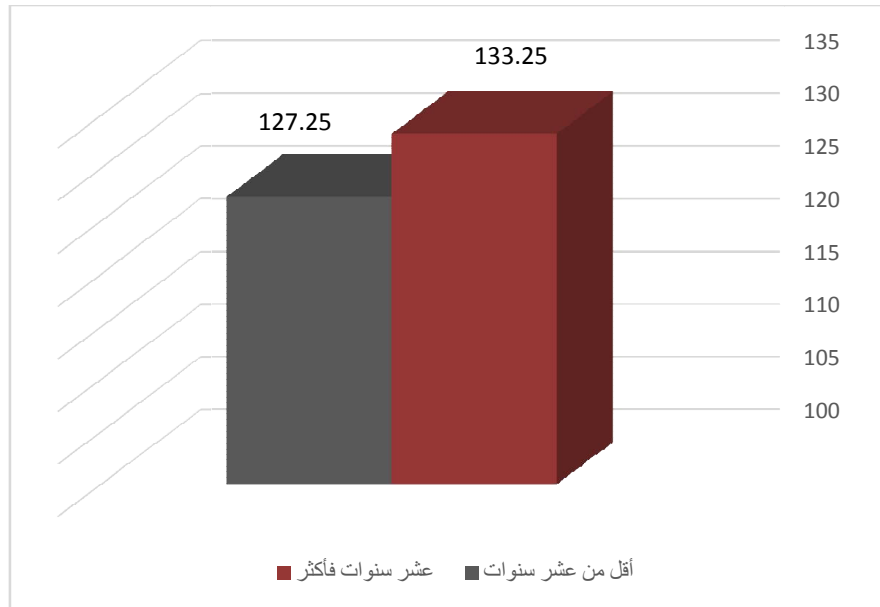
كما تشير النتائج في الجدول السابق وتحليل القيم الإحصائية لاختبار (U) ومقارنة القيمة الاحتمالية مع مستوى الدلالة (0.05) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية-التطبيق البعدي حسب متغير العمر على الدرجة الكلية والبعد التالي: مهارات التعريف بالنفس وحمايتها لمصلحة الأطفال من العمر "عشر سنوات فأكثر"، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة:

الفصل الخامس

أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر. ويوضح الشكل (10) التمثيل البياني لهذه الفروق.



الشكل (17): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي حسب متغير العمر



الشكل (18): المتوسطات الحسابية لتلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للدرجة الكلية للمقياس حسب متغير العمر

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الأقل من عشر سنوات والأكثر من عشر سنوات في بعض المهارات وهي (مهارات المظهر العام، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات،

مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة) يعود إلى أن كلا المجموعتين خضعت لظروف تدريبية واحدة من حيث التطبيق والفنيات والتقييم، كما أن كلا المجموعتين خضعت لمهارات استقلالية واحدة وهي مهارات تستعمل في كل وقت، وتعد ركناً أساسياً في حياتهم ومن أولى المهارات التي يتم تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية عليها لما لها من دور في تطوير بقية المهارات (اللغوية، الاجتماعية، الأكاديمية)، لذلك يلاحظ وجود اهتمام مبكر في تنميتها لكي يستطيع التلميذ ذوي الإعاقة العقلية الاعتماد على نفسه، ومع تقدم التلميذ ذو الإعاقة العقلية في العمر، تتطور هذه المهارات تدريجياً ليصبح أكثر استقلالية و اعتماداً على نفسه، وبما أن التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من فئة القابلين للتعلم، لذلك يلاحظ قدرتهم على تعلم هذه المهارات تدريجياً وبشكل تراكمي.

أما وجود فروق بين التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الأقل من عشر سنوات والأكثر من عشر سنوات في بعض المهارات وهي مهارات التعريف بالنفس وحمايتها يعود إلى أن التلاميذ الأكبر سناً لديهم معرفة وتدريب دائم من قبل الأسرة والمدرسة بهذا الجانب وهو الجانب الأكثر أهمية بالنسبة للأسرة وهو حماية النفس والتعريف بها حيث غالباً ما يفضل الأهل عدم السماح بترك الأطفال الصغار بمفردهم خشية أن يواجهوا المشاكل والمخاطر، ويعلمون الأطفال الأكبر سناً كيف يتجنبون المشاجرات، وكيف يتصرفون مع أشخاص غريباء يحاولون توريطهم بأعمال غير قانونية أو لا أخلاقية، حيث غالباً ما يسعى الأهل إلى أن يعلموا أبنائهم ذوي الإعاقة العقلية البسيطة طريقة آمنة لإشعال النار والطبخ، وكيف يتعاملون مع الأدوات الكهربائية بشكل آمن، وكيف يستعملون الدرج والممرات بأمان، ومعرفة أخطار الكبريت أو المدفأة والغاز، وكيف يستعملون الباص أو السيارة بأمان، وكيف يقطعون الشارع بأمان، وكيف يعتمدون على أنفسهم في الذهاب إلى مكان مجاور، وكيفية استعمال الأشياء الحادة بأمان كالسكين والمقص، وكيفية استعمال الأدوات الكهربائية بأمان (كالتلفاز والغاز وغيرها من الأدوات الكهربائية الأخرى)، وكيف يخبرون عن الحوادث، حيث تعتبر تلك المهارات مهمة جداً للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة حيث تجنبهم الوقوع في جميع الأخطار والمشاكل السابقة التي تم ذكرها، ويرجع الفرق في تعلم هذه المهارة لصالح التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الأكبر من 10 سنوات لكونهم قد حصلوا بشكل دائم على تلك التنبيهات والتوصيات من قبل الأهل وبفضل التكرار الدائم أصبحوا أكثر خبرة ومعرفة من التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الأصغر سناً.

ثانياً: التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في البحث الحالي سيتم تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة التي ممكن الاستفادة منها.

1-التوصيات:

- التأكيد على استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تعليم مهارات أخرى لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة كالمهارات اللغوية والاجتماعية والأكاديمية.

- ضرورة فتح دورات تدريبية من قبل المديرية العامة للتربية لتدريب معلمي الصفوف الخاصة وغرف المصادر لاستخدام هذه الإستراتيجية وأمثالها من استراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم.
- التعرف بأهمية الأقران العاديين للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأهمية استثمارهم ومشاركتهم في تعليمهم داخل الفصول الدامجة.
- إعادة النظر في إستراتيجيات التعلم التقليدية في المدارس الدامجة والتي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية.
- ضرورة الكشف المبكر عن المشكلات في المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والعمل على الحد من تفاقمها لأن المهارات الاستقلالية تعد بمثابة حجر الأساس لتكوين شخصية سوية في المجتمع.
- ضرورة تكثيف برامج التوعية للأهل للتعرف على المهارات الاستقلالية ودورها في حياة التلميذ المعوق.
- ضرورة تجهيز المدارس الدامجة بما يتطلبه أداء المهارات الاستقلالية لتنمية الجانب الاستقلالي من حيث المكان والزمان والكادر المؤهل.
- ضرورة استخدام التقويم المستمر للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.

2-المقترحات:

- دراسة فعالية استخدام إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في إكساب التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية مهارات استقلالية أخرى.
- استخدام إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران من أجل تحسين دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في فصول الدمج.
- إجراء دراسات تتناول فاعلية البرامج التدريبية باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران لتنمية المهارات الاستقلالية لدى فئات أخرى من الإعاقة العقلية (متوسطة، شديدة) وأعمار أخرى.
- إجراء دراسات تتناول فاعلية البرامج التدريبية باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران لتنمية مهارات أخرى كالمهارات الأكاديمية والاجتماعية والحركية لدى فئات الإعاقة العقلية.
- إجراء دراسات تتناول فاعلية البرامج التدريبية باستخدام إستراتيجية تدريب الأقران لدى بقية فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة فعالية استخدام أساليب واستراتيجيات متنوعة لتنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، مجدي. (2003). مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). استراتيجيات التعلم وأساليب التعلم، الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- أبو جادو، صالح. (2000). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- أبو جامع، شذا. (2011). "فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمدارس التجريبية".
- أبو حجر، فايز محمد فارس. (2003). "أثر برنامج تدريبي مقترح في ضوء المهارات الحياتية على الفاعلية التدريسية لدى معلمي العلوم والصحة في المرحلة الأساسية الدنيا"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.
- أبو شعبان، نادر خليل. (2010). "أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية"، جامعة غزة، فلسطين.
- أبو علام، رجاء. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- أبو عيشة، سرين فايق. (2010). "أثر إستراتيجتي التعلم بالأقران والتعلم بالبحث على اكتساب مهارات إيجاد النهاية والاحتفاظ بها لدى طالبات الثانوية العامة بغزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم المناهج والتدريس، غزة، فلسطين.
- أبو فخر، غسان. (2004). التربية الخاصة بالطفل، منشورات جامعة دمشق، سورية.
- أبو فخر، غسان. (2005). التربية الخاصة للطفل، ط ١، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- أبو هاشم، عبد العزيز. (2000). "فعالية استخدام أسلوب تدريس الأقران في التحصيل وتنمية مهارات القسمة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد الثالث، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر.
- أبو هاشم، حبيب. (2000). "فعالية استخدام مدخل مقترح قائم على أسلوب المناقشة وتحليل المهمة في تنمية التفكير الهندسي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، المؤتمر العلمي الثاني عشر، مناهج التعلم وتنمية التفكير، (25_26) يوليو 2000، المجلد الثاني، ص 169_ 191.
- أحمد، سهير كامل. (2007). الصحة النفسية والتوافق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر.

- الإمام، محمد صالح.(2006). "مشكلات المعاقين عقلياً في البيئات الأقل حظاً وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مؤتمر الفقر والإعاقة في شمال إفريقيا، تونس.
- البجنان، عيسى بن جواد بن صباح. (2013)، "أثر استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تطوير المهارات الحسابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"، جامعة الجوف، كلية التربية، المجلد2، العدد 4.
- بخيت، أحمد خديجة، وطعيمة، عفاف أحمد. (1999). "إستراتيجية تدريس الأقران وعلاقتها بالتحصيل التجريبي في مقرر لطرق التدريب العامة لشعبة الوسائل التعليمية والمكتبات بتربية حلوان"، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
- بدوي، أحمد زكي.(1980). معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي -انكليزي- فرنسي، دار الفكر العربي للطباعة، القاهرة، مصر.
- برق، عماد يعقوب.(1997). "رسالة ماجستير بعنوان دور معاهد التنمية الفكرية في إدماج المعاقين عقلياً في المجتمع"، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، سورية.
- بركات، سري محمد رشدي.(2010). التقييم والتشخيص في التربية الخاصة، دار الزهراء، الرياض، السعودية.
- البطانية، أسامة، والجراح، عبد الناصر، وغواثمة، مأمون.(2007). علم نفس الطفل غير العادي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- بطرس، حافظ بطرس.(2007). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرههم، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- بلال، وئام محمد. (2012)، "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحيدين باستخدام جماعة الأقران العاديين"، جامعة دمشق، كلية التربية.
- جابر، جابر عبد الحميد، والراجحي، دعاء السيد محمد، وإبراهيم، أماني سعيدة سيد. (2013). "دراسة مقارنة للمهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً في ضوء مستويات جودة الحياة لدى الأمهات"، (العدد3)، معهد الدراسات و البحوث التربوية.
- جرجس، ملاك(1987). المشكلات النفسية للأطفال وطرق علاجها، كتاب الحرية، العدد(14)، دار الحرية للصحافة والطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- الحارثي، منى فيحان.(2008). "فاعلية إستراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحازمي، عدنان.(2007). الإعاقة العقلية دليل المعلمين وأولياء الأمور، دار الفكر، عمان، الأردن.

- الحبار، ندى لقمان محمد أمين.(2011). "أثر استخدام إستراتيجية تدريب الأقران في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التربية الإسلامية"، مجلة أبحاث كلية التربية.
- حبيب، زينب منصور.(2005). المرجع في رعاية وتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، (ط1)، عمان، الموسوعة الذهبية 1.
- الحسن، حسن.(2004). "مشكلات دمج التلاميذ المتخلفين عقليا في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية"، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الحسن، سهى.(2005). "أثر استخدام تدريس الرفاق على تحسن المهارات القرائية عند مجموعة من طلاب الصف الأساسي الذين لديهم صعوبات في القراءة"، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حسن، وليد جمعة عثمان.(2016). "إعداد وتقنين مقياس لتقدير مهارات العناية بالذات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد"، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، مصر.
- الحسين، عبد الله.(2004). "تقنين مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الصورة المدرسية الجزء الأول على البيئة السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم، السودان.
- حمادة، محمد محمود.(2002). "فاعلية إستراتيجية التدريس بالأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقييم درس مادة الرياضيات وفي انتقال وبقاء أثرها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية"، جامعة حلوان، دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر.
- حمادة، مصطفى امجد.(2014). "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات السلامة الشخصية لدى أطفال متلازمة داون"، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق، كلية التربية، دمشق، سورية.
- حمدان، زياد محمد.(1988). التدريس المعاصر تطورات وأصوله وعناصره وطرقه، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.
- حنفي، سيدة أبو السعود.(2016). "اكتساب الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية مهارات الحياة اليومية والعلاقة مع برنامج في خدمة الجماعة"، دراسة تجريبية بجمعية التنمية الفكرية بالمطرية، بحوث ودراسات.
- حواس، نجلاء يوسف.(2013). "برنامج مقترح قائم على إستراتيجية تعلم الأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية وأثره على اكتساب بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال بطيء التعلم في رياض الأطفال"، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر.

- الحياي، أحمد محمد نوري محمود، وهندي، عمار يلدا كرومي.(2011). "أثر استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية والإحتفاظ بها لدى تلاميذ التربية الخاصة في مادة القراءة"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى.(1994). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة، مطبعة المعارف، الشارقة.
- الخطيب، جمال.(2001). "أولياء أمور الأطفال المعوقين إستراتيجيات العمل معهم وتدريبهم ودعمهم"، أكاديمية التربة الخاصة، الرياض.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى.(2004). برنامج تدريبي للأطفال المعوقين، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن .
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى.(2005). المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفلاح، عمان، الأردن.
- الخطيب، جمال، والحديدي، منى.(2005). إستراتيجيات تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. دار الفكر، عمان، الأردن.
- خليفة، وليد السيد، عيسى، مراد علي.(2006). الاتجاهات الحديثة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مصر.
- دروزة، أفنان نظير.(2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الدسوقي، وفاء صلاح إبراهيم.(2016). "اثر إستراتيجية تعليم الأقران المنظم القائم على التعليم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني"، جامعة المنى، العدد الثامن والسبعون، أكتوبر، مصر.
- الديب، محمد.(2006). إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- ربيعة، علاونة.(2016). "أهمية مهارات الحياة للأطفال المعاقين عقلياً"، جامعة قسنطينة، الجزائر.
- الرحيلي، الهام بنت عبد الحسيب بن وصل.(2015)، "فاعلية إستراتيجية تعلم الأقران في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية"، كلية التربية، جامعة طيبة.
- الروسان، فاروق.(1989). سيكولوجيا الأطفال غير العاديين، المطابع التعاونية، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق، وهارون، صالح.(2001). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، السعودية.

- الروسان، فاروق. (2003). مقدمة في الإعاقة العقلية، ط ٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق. (2005). مقدمة في الإعاقة العقلية، ط ١، منشورات دار الفكر، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق. (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية، الطبعة الرابعة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الروسان، فاروق فارح، وهارون، صالح عبد الله، والعطوي، روبدا محمد. (2015). مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة لذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- زايد، طارق فاروق محمد. (2018). "استخدام القصص الموسيقية الحركية لتحسين بعض مهارات التواصل لعينة من الأطفال المعاقين عقلياً"، كلية التربية النوعية، قسم العلوم التربوية والنفسية، جامعة بنها.
- زغلول، عاطف حامد. (2004). "الاتجاهات الحديثة في مناهج الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)"، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، جامعة المنصورة، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، مجلد الأول.
- الزياد، حمادة محمد سعيد بديوي. (2012). "فعالية إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تحسين مستوى التواصل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع"، جامعة الزقازيق، مصر.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب.
- الزيود، نادر. (1990). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزيود، نادر فهمي. (1995). تعليم الأطفال المتخلفين عقلياً، ط 3، دار الفكر، عمان، الأردن.
- السرطاوي، زيدان وآخرون. (2006). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.
- السرور، نادية. (1998). تربية الموهوبين والتميزين، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سرية، عصام نور. (2006). سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، مؤسسة شباب الجامعة، مصر.
- سليمان، عبد الرحمن. (2010). تعديل سلوك الأطفال التوحديين بين النظرية والتطبيق، دار الكتاب العربي، الإمارات.
- السيد، ثناء مليحي. (1995). "فاعلية أسلوب تدريس الأقران في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية بطنطا"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (3).

- سيسالم، كمال سالم، السرطاوي، زيدان أحمد. (1992). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً، خصائصهم وأساليب تربيتهم، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سيف، خيرية رمضان. (2004). "فاعلية استراتيجيات التدريس بالأقران في تنمية مهارات العلوم والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت"، المجلة التربوية، المجلد الثامن عشر، سبتمبر، 2004، الكويت.
- شاذلي، عبد الكريم محمد. (2008). تدريس الأقران، مجلة كلية التربية بأسسيوط، مصر.
- شاش، سهير محمد سلامة. (2015). تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة طيبة، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- الشامي، وفاء. (2004). سمات التوحد وتطورها وكيفية التعامل معها، ط ١، مكتبة فهد الوطنية، السعودية.
- شقير، زينب محمود. (1999). سيكولوجيا الفئات الخاصة والمعوقين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- شلفين، يارا. (2012). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات الاستقلالية لدى الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق، سورية.
- الشمري، عواطف حبيب. (2008). "فاعلية استخدام إجرائي المساعدة المتناقصة تدريجيا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد"، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الشناوي، محمد محروس. (1971). التخلف العقلي الأسباب التشخيص البرامج، ط ١، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- الشناوي، محمد محروس. (1997). التخلف العقلي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- صادق، فاروق محمد. (1982). سيكولوجيا التخلف العقلي، ط ٢، مطابع جامعة الرياض، الرياض.
- صالح، ماجدة محمود، وأمين، سهى أحمد. (2003). "فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم في الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 89، 150_183، مصر.
- صبحي، شيماء. (2006). "تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- الضبع، ثناء. (2005). تربية الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مكتبة العلي للبحوث، القاهرة، مصر.

- الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- طه، عبد الملك. (1998). "فاعلية أسلوب التدريس بالأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية وخفض قلق التدريس لدى طلاب التربية العملية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة طنطا، مصر.
- عابد، وليد. (2013). "فاعلية برنامج باستخدام بعض استراتيجيات تحليل المهمة في إكساب مهارات الفهم القرائي للأطفال ذوي صعوبات التعلم"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- عاطف، عدلي فهمي. (1994). "منهج مقترح في الدراسات البيئية للتلاميذ المتخلفين عقليا في المرحلة الابتدائية في ضوء المتطلبات الثقافية الحياتية وطبيعة قدراتهم العقلية"، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، مصر.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، محمد، ربيع عبد الرؤوف. (2008). الإعاقة العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- عبد الباقي، علا. (1993). "برنامج تدريبي للأطفال ذوي الإعاقات العقلية"، ط1، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- عبد الباقي، علا إبراهيم. (2000). الإعاقة العقلية التعرف عليها وعلاجها باستخدام برامج التدريب للأطفال المعاقين عقليا، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- عبد الرحيم، فتحي، و بشاي، صالح. (1991). سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وإستراتيجية التربية الخاصة، الجزء الأول، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- عبد الرزاق، منى. (2003). "مدى فاعلية نظام الدمج في تنمية مهارات السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعوقين عقليا القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- عبد الرزاق، وفاء. (2012). "اثر استخدام تعلم الأقران في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم"، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية، بابل، العراق.
- عبد العزيز، محمد. (2002). الرعاية الفائقة والمتكاملة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (الإعاقة الذهنية)، دار ابن سينا، القاهرة، مصر.
- عبد الفتاح، فاطمة مصطفى. (2000). "فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة"، رسالة ماجستير، جامعة حلوان، مصر.
- عبد الكريم، داليا فاروق. (2008). "فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مفهوم الذات لدى طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية الأساسية"، جامعة الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق.

- عبد الكريم، غادة.(2009). "أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مصر.
- عبيد، يحيى، ماجدة السيد، خوله.(2005). الإعاقة العقلية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- عبيد، ماجدة.(2013). الإعاقة العقلية، (ط3)، دار الصفاء، عمان، الأردن.
- العتيبي، بندر.(2003). "الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة"، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العتيبي، بندر.(2004). "الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقة العقلية والمتوسطة والشديدة"، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عثمان، عبير كمال محمد.(2007). "فعالية استخدام إستراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات المهارية لدى طلاب شعبة الملابس الجاهزة بكلية التربية"، جامعة حلوان، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس.
- عزب، نهى يحيى إبراهيم.(2002). "أثر الدمج بين الأطفال المعاقين ذهنياً والأطفال الأسوياء على تعلم المهارات الأساسية في السباحة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، القاهرة، مصر.
- العطية، أسماء عبد الله.(1995). "تنمية بعض جوانب السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا بدولة قطر"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عطية، جمال سليمان.(2004). "فعالية إستراتيجية التدريس بالأقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس والتسعون، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عودة، ثناء.(1995). فعالية استخدام معمل العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة تحليلية في مجلة التربية المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- عوض، محمد علي.(2006). "أثر التدريس بالأقران على بعض مخرجات تعليم الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الإعدادية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- فرج، عبد اللطيف حسين.(2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، المسيرة، عمان، الأردن.

- الفرماوي، حمدي، والنساج، وليد. (2010). الإعاقة العقلية الاضطرابات المعرفية والانفعالية، دار الصفاء للنشر، عمان، الأردن.
- فوقية، رضوان. (2008). التشخيص التكاملي والفارقي للإعاقة العقلية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
- قاسم، ناجي محمد، وعبد الرحمن، فاطمة فوزي. (2006). "فاعلية برنامج تروحي على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً (القابلين للتعلم)"، منشورات جامعة الإسكندرية، مصر.
- القريطي، عبد المطلب أمين. (1996). سيكولوجيا ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة، دار الحكمة العربي.
- القريطي، عبد المطلب. (2005). سيكولوجيا ذوي الحاجات الخاصة، (ط5)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- القريوطي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل. (2000). المدخل إلى التربية الخاصة، ط3، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- القريوطي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل. (2001). المدخل إلى التربية الخاصة، دار النشر، القاهرة.
- القمش، مصطفى. (2011). الإعاقة العقلية: النظرية والممارسة، ط1. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- كاشف، إيمان فؤاد محمد. (2001). الإعاقة العقلية بين الإهمال والتوجيه، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الكوافحة، تيسير مفلح. (2005). القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- الكوافحة، تيسير، وعبد العزيز، عمر. (2010). مقدمة في التربية الخاصة، (ط4)، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- اللقاني، احمد حسين، والجمال، علي. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- اللولو، فتحية صبحي سالم. (2005). "المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين"، مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

- مايلز، كريستين.(1994). التربية المختصة دليل لتعليم المعوقين عقلياً، ترجمة : عفيف الرزاز، ومحمود المصري، ومؤنس عبد الوهاب، وفاديا الملا. ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع ، بيروت، لبنان.
- متولى، فكري.(2015). أساليب تدريس المعاقين عقلياً، دار الشروق، عمان.
- محمد، عادل عبد الله .(2004). الإعاقة العقلية، سلسلة ذوي الاحتياجات، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- محمد، عطية عطية.(2012). "فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم بمساعدة الأقران في تصحيح عيوب النطق لدى الأطفال ضعاف السمع"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- مرتضى، سلوى، والفيصل، وليد.(2004). التربية الصحية، منشورات جامعة دمشق، مركز التعليم المفتوح، دمشق، سورية.
- مرسي، كمال إبراهيم.(1996). مرجع في علم التخلف العقلي، دار القلم، الكويت.
- مرسي، كمال.(1999). مرجع في علم التخلف العقلي، (ط3)، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، مصر.
- معوض، ريم.(2004). الولد المتخلف، بيروت، دار العلم للملايين.
- ملحم، سامي.(2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المناعي، محمد عبد الكريم.(2002). دمج الطلبة ممن لديهم متلازمة داون، ورقة مقدمة للجمعية البحرينية لمتلازمة داون، البحرين.
- النشواتي، عبد المجيد.(2003). علم النفس التربوي، عمان، دار الفرقان.
- نصر، سهى.(2001). "مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحيديين"، كلية الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2002). الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- النوايسة، فاطمة عبد الرحيم.(2013). ذووا الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وإرشادهم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- هارون، صالح عبد الله.(2001). منهج المهارات الحاسوبية للتلاميذ المتخلفين عقلياً واستراتيجيات تدريسها، ط1، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- الهجرسي، أمل.(2002). تربية الأطفال المعاقين عقلياً، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس القاهرة، دار الفكر العربي.

- الوابلي، عبد الله. (1993). السلوك العدواني لدى الأطفال المتخلفين عقليا طبيعته وأساليب معالجته، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- AAMR: American Association on Mental Retardation. (2002). **"The definition of mental"** Available AT: P.4, [http : // WWW. Aamr.org](http://WWW.Aamr.org)
- Abdulhack, Iman. M. (2002). **Apeer Tutoring program for Developing the Speaking Skill Among prospective Teachers of English** .Journal of Reading and Knowledge.No:15.
- Alawiye, Zeinet, Thomas, J.I and Alawiye Osman .(1990).**"Comparative self-concept variances of children into English speaking west African Nations"**, Journal of Psychology, Vol 124, Issue 2, page No 169.
- American Association on mental Retardation. (1992).**Mental Retardation :Definition, classification ,and system of supports** (9th ed)washington ,Dc:Author.
- Billson, J. & Tiberius, R. (1991). **"Effective social Arrangements for Teaching and learning New Directions for Teaching and learning"** 45(3).
- Boud , D, Cohen, R & Simpson, J .(2001). **"Peer learning in Higher Education"**, London :kogan page.
- Brown, George. (1997). **Assessing Student Learning in Higher Education**. U.S.A, Rontledge.
- Burks, M. (2004). **"Effects of Classwide Peer Tutoring on the Number of words Spelled Correctly by Students with LD"** . Intervention in school and Clinic , v39 n5 **knowledge**. NO. 15.
- Ceicl R, Reynolds (Elaine Fletcher –Janzen (Editor)) (1987). **"Encyclopedia of special Education, A reference for the Education of children, Adolescents ,and Adults with Disabilities and other Exceptional Individuals"**, (Vol 3, Set, 3rd ED). From EBSCOhost. Database.

- Collins, B. c, Branson ,t .A ,&Hall, M(1995).**"teaching generalization reading of cooking product labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words taught by peer tutors"**.Education and traning in mental retardation and developmental disabilities .30.5-76.
- Erika,H.(2001).**language development,2nd Ed. Wadsworth.Adivision of Thomson learning**.inc.
- Falchikov,n.(2001).**"Learning together :peer tutoring in higher education"**,London :Routledge Falmer,
- Freeman, S, N, & Kasari, (2002). **"Characteristic and qualities of the play date of children with down syndrome emerging or true friend ships"**, American Journal of Mental Retardation, (19), 5-11.
- Fuchs, D. Fet. Al (1997): **"Peer teaching Assisted learning strategies Making classroom more responsive to diversity"** , American Educational Journal ,VO1.(34),NO.(1).
- Fuchs,Lynns., Fuchs, Doglas., Kazdom, Scrah and Hllen Shelley.(1999).**Effects of Peer Assisted Learning Strategies In Redding With And Without Training In Elaborated Hellp Giving** .The Elementary School Journal.
- Gamble, Baxter. (2006).**" teaching life skills for student for student success"**, 2 p, Available at :Eric/ journal article.
- Geoffreyk, B. (2010). **"Tutoring Strategies: A Case Study Comparing Leraning Center Tutors and Academic Department Tutors"**. Unpublished Ph ,D. thesisUniversity of North Carolina. Wilmington.
- Goodlad,s&Hirst,B.(1989).**"Peer tutoring :A Guide to learning by teaching"** ,London: kogan page.
- Goodman Elisabeth, Fishbach. (1996).**"Training Peer Tutor to teach**

Functional reading to students with Multiple Handicaps using constant time daily", PHD. University of Cincinnati website : www.lib.umi/dissertations/fullcit/9707995

- Gordon ,E. E.(2005) .**"Peer tutoring:A teachers Resource Guide lanham Maryland"**: scarecrow Education .
- Gosling,D, & OConnor, K,M.(2009).**Beyond the Peer Observation of Teaching**pp.1–11 Retrived, May 23,2014.
- Harber, G.(1994).**Retention Treatment FC in Classwide Peer Tutoring Implications For Futrher Research Of Behavioral Education**.No:5.
- Horner, R, Keilitz,I.(1975). **"Effectiveness of executng progressively deicreased helping in gathering people retarded with mild and median degree to independent skills"**, journal of applied behavics analysis.V8,p301–309.
- Hohn, Robert .(1995).**classroom learning and teaching**.U.S.A.Longman pub.
- Katherine, K. (2007).**"The effects of life skills instruction on the personal –social skills scores of rural high school student to Mental retardation Degree doctor of education liberty university"** . the Faculty of school of Education .Liberty university ,p 104.
- Leijten, F,& Chan, S.(2012).**"The effectiveness of peer learning in a Vocational education setting"** . PP.1–26. Retrived ,June 2,2014.
- Leland , H.(1977).**"The Oretical consideration Of Adaptive Behavior ,in W.A couther Morrow (Eds). The Concept and Measurement of Adaptive Behavior Within The Scope of Psyclgical Assessment"** .Austin Texas ,Regional Reseure center.

- Lerner, J.W. (2000). **Learning Disabilities : Theories, Diagnosis .and Teaching Methods**, U.S.A, Houghton Mifflinco.
- Lieberman, L, & Wilson, C. (2009). **Strategies for Inclusion: A Handbook for physical Educators**. 2nd ed Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lmel, S. (2000). " **Peer tutoring in Adult Basic and Literacy Education**" , from Eric digest (146).
- Mack Millan, Donald . (1982). **Mental Retardation in School & Society**, Ed. 2
- Mack Millan, Donald. (1994). **Mental retardation in school & society little Brown**. U.S.A: NEW YORK.
- Martin, D, Bat-Chava, Y, Lalwani, A., & Waltzman, S. (2011). "**Peer Relationships of Deaf Children with Cochlear Implants: predictors of peer Entry and peer Interaction Success**". Journal of Deaf Studies and Deaf Education, V16 n 1 p108–120 win 2011. 13pp.
- Mitchell, D. (2008). **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies**. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Morse, T. E; Schuster, J.W. (2000). "**Teaching Elementary –Students with Moderate Intellectual Disabilities, How to Shop for Groceries, Exceptional Children**", Reston, Winter, vol. 66, Issue 2.
- (NDCC) National Dissemination Center for Children with Disabilities . (2004). **Mental retardation, Disability fact sheet**, N, (8) Ltd.
- O'Donnell, A & King, A. (1999). **cognitive perspectives on peer learning**. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Patric ,J .s & sibyl .Ak (1997).**"the use of peer tutoring for the acquisition of functional math skills among students with moderate retardation"** .Education & treatment of children .vol 20.
- Rubin ,j.& Herbert,M.(1998).**peer teaching –model for Active learning college teaching**.48(1).
- Schneider, Jerry .(2004) **Teaching life skills, Connecting with the real world**, Education Canada, Vol 44, Issue 1, P 24–25
- Simmons et al.(1995).**"Effects of Explicit teaching and peer tutoring on the Reading Achievement of learning –Disabled and low –performing students in Regular classrooms the Elementary school"**, journal vol .95,no5.
- Spencer, V. G.& Balboni, G.(2003).**" Can student with Mental Retardation Teach Their peers. Education and Training in Developmental Disabilities"**. Vol: 38, No: 1,p32–61.
- Tenking.J.R.& Jenking ,L.M.(1999).**Corsage and Peer Tutoring:Help for Children With Learning Problems** .Reston. U.A: The Counsel For Ex .Children.
- Test ,D W .& Howell ,A.(1998).**"the one more –than technique as a strategy for counting money for individuals with moderate mental retardation "**.Education and training in mental retardation .p 232–241.
- Vonder, E s. Schneider, J k m. (2001);**Technicallyspeaking transforming language learning through virtual learning Environment (moss)** Modern Language Journal ,V85,no .2 , September2001.
- Young,J.& Nettbeek,d.(1994).**The intelligence of clinical calculators**,American journal on mental retardation,vol(99),pp. 186–200.

الملحق رقم (1):

جدول بأسماء السادة المحكمين لأدوات البحث

الاسم	الاختصاص العام والدقيق	الوظيفة
د. دانية القدسي	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	أستاذة مساعدة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. آزار عبد اللطيف	التربية الخاصة (علم نفس ذوي الحاجات الخاصة)	أستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. عالية الرفاعي	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	أستاذة مساعدة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. رجاء عواد	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	مدرسة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. غانا حسن	التربية الخاصة (التوحد)	مدرسة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. عفراء خليل	التربية الخاصة (اضطرابات اللغة والكلام)	مدرسة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. فادي جريج	التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)	مدرس في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. سمر إبراهيم	التربية الخاصة (التوحد)	مدرسة في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
د. انتصار مقلد	التربية الخاصة (صعوبات التعلم)	قائمة بالأعمال في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
أ. غادة يوسف	التربية الخاصة (الإعاقة البصرية)	قائمة بالأعمال في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
أ. سوسن مللي	التربية الخاصة (الإعاقة السمعية)	قائمة بالأعمال في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.
أ. هلا البقاعي	التربية الخاصة (الإعاقة العقلية)	قائمة بالأعمال في قسم التربية الخاصة في جامعة دمشق.

د. عزيزة رحمة	القياس والتقويم	أستاذة مساعدة في قسم القياس والتقويم في جامعة دمشق.
د. محمد وفا الشماط	جغرافيا	قائم بالأعمال محاضر
د. منذر الخوري	تربية بيئية	أستاذ مساعد
د. عصمت رمضان	المناهج وطرائق التدريس	محاضر في قسم المناهج وطرائق التدريس

الملحق رقم (2):

مقياس المهارات الاستقلالية بصورته الأولى
بيانات خاصة بالطفل

الجنس:.....
العمر:.....
المستوى التعليمي:.....
التشخيص:.....
درجة الذكاء:.....

مصادر المعلومات

الاسم:.....
الجنس:.....
العلاقة بالمفحوص:.....

تعليمات عامة

تحية طيبة :

يتضمن مقياس المهارات الاستقلالية مجموعة من البنود التي تقيس المهارات التالية (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التعريف بالنفس وحمايتها، ومهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة العمرية (8-14) سنة.
مع العلم أن الإجابة على بنود المقياس تتطلب اختيار إحدى العبارات الآتية:

لا ينطبق	ينطبق أحيانا	ينطبق
1	2	3

الرجاء اختيار الخيار الأنسب بين الخيارات الثلاث ووضع إشارة x في المربع المقابل .
ولكم جزيل الشكر

لا ينطبق	ينطبق أحياناً	ينطبق	العبارات	
			مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة:	
			1 ينظف فمه بالماء (المضمضة) بمفرده	
			2 ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون دون مساعدة	
			3 يمشط شعره باستخدام فرشاة الشعر	
			4 ينظف أنفه باستعمال المناديل	
			5 يقلم أظافره بمفرده	
			6 يحافظ على نظافة ثيابه	
			7 يغسل يديه بعد الانتهاء من اللعب	
			8 يشطف الأرض باستخدام الممسحة دون مساعدة	
			9 يمسح الغبار عن أثاث الصف باستخدام فوط التنظيف	
			10 ينظف زجاج شباك غرفة الصف باستعمال ملمع الزجاج وفوط التنظيف	
			11 يرمي القمامة في سلة المهملات دون مساعدة	
			مهارات المظهر العام:	
			12 يرتدي القبعة بمفرده	
			13 يخلع القبعة بمفرده	
			14 يرتدي الجاكيت بدون مساعدة	
			15 يخلع الجاكيت بشكل صحيح	
			16 يرتدي الحذاء بشكل صحيح	
			17 يخلع الحذاء بشكل صحيح	
			18 يرتدي الجوارب بشكل صحيح	
			19 يخلع الجوارب بشكل صحيح	

20	يختار الملابس المناسبة لحالة الطقس		
21	يستطيع ترتيب ملابسه بشكل صحيح		
22	يعلق ثيابه في المكان المخصص للتعليق		
23	يختار الألوان المناسبة لثيابه		
24	يفتح أزرار القميص بشكل صحيح		
25	يغلق أزرار القميص بشكل صحيح		
	مهارات التعريف بالنفس وحمايتها:		
26	يذكر اسمه مع الكنية بشكل صحيح		
27	يذكر اسم المعلم دون مساعدة		
28	يذكر عنوان منزله دون مساعدة		
29	يتجنب الأشياء الخطرة مثل (الكهرباء)		
30	يتجنب الأشياء الخطرة مثل (النار)		
31	يتجنب الأدوات الحادة (السكين - المقص)		
32	يميز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ		
33	يستطيع ذكر رقم هاتف منزله		
	مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات :		
34	يستطيع تمييز الاتجاهات (شرق - غرب - شمال -جنوب)		
35	يميز مدلول إشارات المرور		
36	يصعد الدرج بشكل صحيح		
37	ينزل الدرج بشكل صحيح		
38	يميز اللافتات التي تتضمن كلمات مثل (خطر -انتبه)		
39	يعبر الشارع من المكان المخصص للمشاة		
40	يعبر الطريق بشكل آمن(الوقوف على الرصيف والنظر إلى الاتجاهين ثم عبور الشارع)		

الملحق رقم (3):

مقياس المهارات الاستقلالية بصورته النهائية
بيانات خاصة بالطفل

الجنس:.....
العمر:.....
المستوى التعليمي:.....
التشخيص:.....
درجة الذكاء:.....

مصادر المعلومات

الاسم:.....
الجنس:.....
العلاقة بالمفحوص:.....

تعليمات عامة

تحية طيبة :

يتضمن مقياس المهارات الاستقلالية مجموعة من البنود التي تقيس المهارات التالية (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات التعريف بالنفس وحمايتها، ومهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات) لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المرحلة العمرية (8-14) سنة. مع العلم أن الإجابة على بنود المقياس تتطلب اختيار إحدى العبارات الآتية:

لا ينطبق	ينطبق أحيانا	ينطبق
1	2	3

الرجاء اختيار الخيار الأنسب بين الخيارات الثلاث ووضع إشارة x في المربع المقابل .
ولكم جزيل الشكر

مقياس تقدير بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية
البسيطة

الرقم المتسلسل	البند	ينطبق	ينطبق أحياناً	لا ينطبق
	مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة:			
1	ينظف فمه بالماء (المضمضة) بمفرده			
2	ينظف أسنانه بالفرشاة والمعجون			
3	يسرح شعره باستخدام فرشاة الشعر			
4	ينظف أنفه باستعمال المناديل			
5	يقلم أظافره بمفرده			
6	يحافظ على نظافة ثيابه			
7	يغسل يديه بعد الانتهاء من اللعب			
8	يغسل يديه بعد خروجه من الحمام			
9	ينظف الأرض باستخدام الممسحة			
10	يمسح الغبار عن أثاث الصف باستخدام فوط التنظيف			
11	ينظف زجاج شباك غرفة الصف باستعمال ملمع الزجاج وفوط التنظيف			
12	يرمي القمامة في سلة المهملات			
	مهارات المظهر العام:			
13	يرتدي القبعة بمفرده			
14	يخلع القبعة بمفرده			
15	يرتدي الجاكيت بمفرده			

			يخلع الجاكيت بمفرده	16
			يرتدي الحذاء بمفرده	17
			يخلع الحذاء بمفرده	18
			يرتدي الجوارب بمفرده	19
			يخلع الجوارب بمفرده	20
			يختار الملابس المناسبة لحالة الطقس	21
			يستطيع ترتيب ملابسه بمفرده	22
			يعلق ثيابه في المكان المخصص للتعليق	23
			يختار الألوان المناسبة لثيابه	24
			يفتح أزرار القميص بمفرده	25
			يغلق أزرار القميص بمفرده	26
			يفتح السحاب بمفرده	27
			يغلق السحاب بمفرده	28
			مهارات التعريف بالنفس وحمايتها:	
			يستطيع ذكر اسمه مع الكنية	29
			يستطيع ذكر اسم المعلم	30
			يستطيع ذكر عنوان منزله	31
			يستطيع ذكر اسم الحي الذي يسكنه	32
			يتجنب الأشياء الخطرة مثل (الكهرباء)	33
			يتجنب الأشياء الخطرة مثل (النار)	34
			يتجنب الأدوات الحادة (السكين - المقص)	35
			يميز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ	36
			يستطيع ذكر رقم هاتف منزله	37

			مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات :	
			يُميز الاتجاهات (شرق - غرب)	38
			يُميز الاتجاهات (شمال - جنوب)	39
			يُميز مدلول إشارات المرور	40
			يصعد الدرج بمفرده	41
			ينزل الدرج بمفرده	42
			يُميز اللافتات التي تتضمن كلمات مثل (خطر - انتبه)	43
			يعبر الشارع من المكان المخصص للمشاة	44
			يعبر الطريق بشكل آمن (الوقوف على الرصيف والنظر إلى الاتجاهين ثم عبور الشارع)	45

الملحق رقم (4):

جلسات البرنامج التدريبي

عدد الجلسات	جلسات البرنامج التدريبي		
٤ جلسات	تعارف وبناء علاقة ايجابية مع التلاميذ العاديين والتمهيد لجلسات البرنامج	الجلسات الأولى والثانية والثالثة	الجلسات التمهيدية
	تعارف وبناء علاقة ايجابية مع التلاميذ المعوقين عقليا	الجلسة الرابعة	
٩ جلسات	تمشيط الشعر باستخدام فرشاة الشعر	الجلستين الأولى والثانية	الجلسات الخاصة بتنمية مهارات النظافة والصحة العامة
	تنظيف الأنف باستخدام المنديل	الجلستين الثالثة والرابعة	
	غسل اليدين بالماء والصابون بعد اللعب	الجلسة الخامسة	
	رمي القمامة في سلة المهملات	الجلسة السادسة	
	تنظيف الأرض باستخدام الممسحة	الجلسة السابعة والثامنة	
	مسح الغبار عن أثاث الصف	الجلسة التاسعة	
٨ جلسات	ارتداء الجاكيت	الجلستين الأولى والثانية	الجلسات الخاصة بتنمية مهارات المظهر العام
	تزيير الأزرار	الجلسة الثالثة	
	خلع الجاكيت	الجلسة الرابعة	
	اختيار الملابس المناسبة لفصل الصيف	الجلسة الخامسة	

	اختيار الملابس المناسبة لفصل الشتاء	الجلسة السادسة	
	التمييز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء	الجلسة السابعة	
	تعليق الثياب	الجلسة الثامنة	
٥ جلسات	تجنب الأشياء الخطرة(النار)	الجلسة الأولى	الجلسات الخاصة بتنمية مهارات حماية النفس
	تجنب الأشياء الخطرة(الكهرباء)	الجلسة الثانية	
	تجنب الأدوات الحادة(السكين)	الجلسة الثالثة	
	تجنب الأدوات الحادة (المقص)	الجلسة الرابعة	
	تمييز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ	الجلسة الخامسة	
١٢ جلسات	تمييز الاتجاهات(شرق-غرب)	الجلستين الأولى والثانية	الجلسات الخاصة بتنمية مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات
	تمييز الاتجاهات(شمال - جنوب)	الجلستين الثالثة والرابعة	
	تمييز مدلول (فوف-تحت)	الجلستين الخامسة والسادسة	
	تمييز مدلول إشارات المرور	الجلستين السابعة والثامنة	
	تمييز مدلول اللافتات المرورية(انتبه-أشغال الطريق)	الجلستين التاسعة والعاشرة	
	تمييز مدلول اللافتات المرورية(انتبه-حفرة)	الجلستين الحادية عشرة والثانية عشرة	
	٣٨ جلسة	العدد الكلي للجلسات	

الجلسة الأولى : جلسات تمهيدية للتلاميذ العاديين	
زمن الجلسة:	30 دقيقة
الهدف العام:	التمهيد للبدء بجلسات التدريب
الهدف السلوكي:	أن يتعرف التلاميذ على الباحثة
الأدوات المستخدمة:	صور ملونة، بوالين، قصة.
العمليات المستخدمة:	النمذجة، التعزيز
مكان التدريب:	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تجتمع الباحثة مع التلاميذ العاديين في الصف وتلقى التحية عليهم وتعرفهم بإسمها ثم تطلب منهم تعريفها بأنفسهم وذكر أسمائهم ثم تخبرهم بأنها ستقوم ببعض الأنشطة الممتعة والتي سيشاركونها بها من خلال الدمى المتحركة وبعض الصور الملونة والبوالين وذلك للفت نظرهم والتودد لهم، حيث تقوم الباحثة بإحضار الدمى واللعب بها أمام الأطفال وجعلهم يشاركونها في اللعب بها ومسكها، ثم تحضر بعض الصور الملونة الجميلة لأزهار وحيوانات وألوان وترفع كل صورة أمام التلاميذ ثم تطرح سؤال عن محتوى الصورة وجعل التلاميذ يشاركونها في الإجابة عن محتوى الصورة مع تعزيزهم في كل مرة قومون فيها بالإجابة بشكل صحيح بقولها أحسنتم، ثم تقوم الباحثة بقراءة قصة مسلية للتلاميذ وبعد الانتهاء من قراءتها تحضر الباحثة مجموعة بوالين وتعطى لكل طفل بالون وتمسك بالون أيضا وتقوم بنفخه أمام التلاميذ وهي تقول لهم كل منا ينفخ البالون الذي معه لكي نزين صفنا وبعد الانتهاء تقوم الباحثة بوضع البوالين التي قام التلاميذ بنفخها على جدران الصف وبعد الانتهاء من أداء الأنشطة جميعها تلقي تحية الوداع وتخبرهم بأنها ستراهم مرة أخرى قريبا .

الجلستين الثانية والثالثة: جلسات تمهيدية للتلاميذ العاديين	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
التمهيد للبدء بجلسات التدريب	الهدف العام:
أن يتعرف التلاميذ على جلسات التدريب	الهدف السلوكي:
البطاقات ، ألعاب ، فرشاة شعر، مرآة ...	الأدوات المستخدمة:
التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز المادي والمعنوي.	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
إجراءات تنفيذ الجلسة:	
يتم تدريب التلاميذ الذين تم اختيارهم ليقوموا بدور المعلمين على كيفية أداء المهمة المطلوبة منهم وهي مهارة تدريس أقرانهم حيث تتكون جلسات التدريب من عدة خطوات وهي كالآتي: ١ -تجلس الباحثة أمام التلاميذ (القرين المعلم) ، وتطلب منهم الجلوس بطريقة صحيحة. ٢ -تقوم المعلمة بتهيئة التلاميذ (القرين المعلم)، وذلك من خلال إلقاء التحية مرحبا كيف الحال، ثم تسألهم عدة أسئلة مثل: كيف حالكم اليوم؟ أين ستذهبون في إجازة نهاية الأسبوع؟ ..وهكذا بحيث تترك الباحثة الفرصة للتلاميذ للتحدث عما يريدون مع تشجيعهم على ذلك. ٣ ثم توضح الباحثة للتلاميذ (القرين المعلم) الهدف من الجلسة، وهو الشرح لهم عن إستراتيجية تدريس الأقران وكيفية استخدامها مع القرين المتعلم وما هي المهارات التي سوف يتم تدريب القرين المتعلم عليها. ٤ -ثم تقوم الباحثة بعرض عدة بطاقات على التلاميذ (القرين المعلم) طفل يمشط شعره، طفل يمسح الغبار، طفل ينظف انفه وهكذا... ٥ -تسأل الباحثة التلاميذ (القرين المعلم) كيف تمشطون شعركم، كيف تتنظفون أنفكم، كيف ننظف الصف وعدة أسئلة أخرى لها صلة بالمهارات الاستقلالية سواء النظافة الشخصية والصحة العامة، المظهر العام، التعريف بالانفس وحمائتها، التنقل والإحساس بالاتجاهات والهدف من ذلك هو التأكد من إتقان التلاميذ	

العاديين لهذه المهارات وعدم وجود أي ضعف فيها ثم تعزز المعلمة إجابات التلاميذ بإعطائهم سكاكر.

٦- ثم ترفع المعلمة البطاقات أمام التلاميذ، وتقول هكذا ننظف انفنا وهكذا ننظف الصف وهكذا نعتني بثيابنا ونظافتنا ونسرح شعرنا وهكذا حتى تنتهي من جميع المهارات.

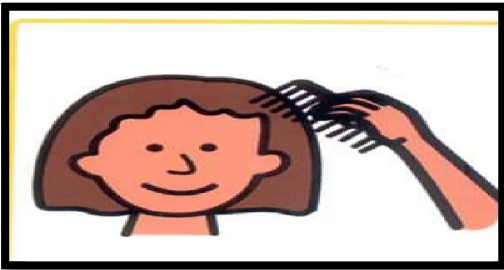
٧- تطلب الباحثة من التلميذ الأول (القرين المتعلم) الجلوس أمامها على طاولة مستديرة أمام بقية التلاميذ بحيث تقوم هي بدور القرين المعلم وتبدأ بالهدف الأول وهو تمشيط الشعر باستخدام فرشاة الشعر. تحضر الباحثة دمية وتسرح شعرها أمام التلميذ الأول (القرين المتعلم) ثم تطلب منه أن يسرح شعر الدمية مثلما فعلت وحين يمشط شعرها تعززه بقولها أحسنت. تتخذ المعلمة الأسلوب نفسه مع بقية الأهداف مع تقديم التعزيز في حال الاستجابة الصحيحة وتصحيح الاستجابة الخاطئة.

٨- بعد ذلك تقوم المعلمة بلعب الدور مع التلميذ، بحيث تجلس المعلمة مكان التلميذ ويجلس التلميذ مكان المعلمة، ويقوم بدور (القرين المعلم)، يبدأ بتمشيط الشعر حتى ينتهي من آخر هدف ويقدم التعزيز مع تقديم التشجيع المستمر.

٩- بعد ذلك تطلب المعلمة من التلميذ (القرين المعلم) تدريس زميله (القرين المتعلم)، بالأسلوب نفسه بحيث توضح بأنه هو المعلم وتشرف الباحثة على الجلسات مع تقديم شرح مفصل لكل خطوة مع سعي الباحثة للإجابة عن كل استفسارات التلاميذ عن الإستراتيجية وكيفية التعامل مع زملائهم ذوي الإعاقة العقلية وخصائص هذه الفئة.

الجلسة الرابعة : تعارف وبناء علاقة ايجابية مع التلاميذ العاديين و المعوقين عقلياً	
زمن الجلسة:	30 دقيقة
الهدف العام:	التعارف بين الباحثة والتلاميذ العاديين والمعوقين عقلياً
الهدف السلوكي:	أن يتعرف التلاميذ على الباحثة
الأدوات المستخدمة:	بطاقات ، العاب ، فرشاة شعر، مرآة ...
الفنيات المستخدمة:	النمذجة، التعزيز
مكان التدريب:	مكان التدريب : غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تجتمع الباحثة مع التلاميذ العاديين و المعوقين عقليا في الصف وتلقى التحية عليهم وتعرفهم بإسمها ثم تطلب منهم تعريفها بأنفسهم وذكر أسماءهم ثم تخبرهم بأنها ستقوم ببعض الأنشطة الممتعة والتي سيشاركونها بها من خلال الدمى المتحركة وبعض الصور الملونة والبوالين وذلك للفت نظرهم والتودد لهم، حيث تقوم الباحثة بإحضار الدمى واللعب بها أمام الأطفال وجعلهم يشاركونها في اللعب بها ومسكها، ثم تحضر بعض الصور الملونة الجميلة لأزهار وحيوانات وألوان وترفع كل صورة أمام التلاميذ ثم تطرح سؤال عن محتوى الصورة وجعل التلاميذ يشاركونها في الإجابة عن محتوى الصورة، ثم تقوم الباحثة بقراءة قصة مسلية للتلاميذ وبعد الانتهاء من قراءتها تحضر الباحثة مجموعة بوالين وتعطى لكل طفل بالون وتمسك بالون أيضا وتقوم بنفخه أمام التلاميذ وهي تقول لهم كل منا ينفخ البالون الذي معه لكي نزين صفنا وبعد الانتهاء تقوم الباحثة بوضع البوالين التي قام التلاميذ بنفخها على جدران الصف وبعد الانتهاء من أداء الأنشطة جميعها تلقي تحية الوداع وتخبرهم بأنها ستراهم مرة أخرى قريبا.

الجلسات المتعلقة بتنمية مهارات النظافة الشخصية والصحة

الجلستين الأولى والثانية: تمشيط الشعر باستخدام فرشاة الشعر	
	
زمن الجلسة:	٣٠ دقيقة.
الهدف العام:	تدريب الطفل على تمشيط شعره باستخدام فرشاة الشعر .
الهدف السلوكي:	أن يسرح الطفل شعره باستخدام فرشاة الشعر بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%
الأدوات المستخدمة:	منضدة - كرسي - دمية - فرشاة شعر - مرآة.
الفنيات المستخدمة:	النمذجة، التلقين الجسدي ، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، التصفيق).
مكان التدريب:	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تقوم الباحثة بإحضار لعبة لها شعر وفرشاة شعر وتبدأ بتسريح شعر الدمية وهي توضح للتلاميذ كيف نقوم بتسريح شعر اللعبة من الأمام إلى الخلف ، ثم تضع الباحثة الدمية على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بتسريح شعر اللعبة ، يقوم القرين المعلم بتسريح شعر الدمية تعززه المعلمة بقولها أحسنت، مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقلياً) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقلياً (القرين المتعلم) على تسريح شعر الدمية الموجودة على الطاولة وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنسرح شعر الدمية ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقلياً ،

يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا سرحنا شعر الدمية ستصبح أنيقة ومرتبّة) ويسرحان شعر الدمية ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد سرحت شعر الدمية . هيا بنا نسرح شعرنا أيضا ، يسرح التلميذ العادي (القرين المعلم) شعره أمام التلميذ المعوق عقليا ، ثم يطلب التلميذ العادي (القرين المعلم) من التلميذ المعوق عقليا أن يسرح شعره وهو يضع مرآة أمامه لكي يرى شعره ، في حال لم يستحب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا سرحنا شعرنا سنصبح أنيقين ومرتبين) ويسرحان شعره ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد سرحت شعرك . يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتسريح شعره . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتسريح شعره يتم تعزيز سلوكه بالتصفيق له .	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تسريح شعره باستخدام فرشاة الشعر .	التقييم النهائي للجلسة:

الجلستين الثالثة والرابعة: تنظيف الأنف باستعمال المنديل



٣٠ دقيقة.	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تنظيف الأنف باستعمال المنديل .	الهدف العام:
أن ينظف الطفل انفه باستعمال المنديل بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠ % .	الهدف السلوكي:

الأدوات المستخدمة:	منضدة، كرسي، مناديل ورقية، سلة مهملات، مقطع فيديو، مرآة
الفنيات المستخدمة:	النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسننت)، تعزيز مادي (بالون).
مكان التدريب:	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل ينظف أنفه باستعمال المنديل وهي توضح للتلاميذ كيف يقوم الطفل بتنظيف أنفه باستعمال المناديل ويقوم بالإستئثار ثم يضع المنديل في سلة المهملات ، ثم تضع الباحثة بعض المناديل على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بتنظيف أنفه باستعمال المناديل،يقوم القرين المعلم بحمل المنديل والإستئثار ثم وضع المنديل في سلة المهملات تقوم المعلمة بتعزيزه بقولها أحسننت، مع حرص الباحثة أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بتنظيف أنفه باستعمال المنديل وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لننظف أنفنا باستعمال المنديل ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا نظفت أنفك باستعمال المنديل ،ستصبح نظيفا) ويرفعان المنديل نحو أنف التلميذ المعوق عقليا والمرآة أمامه ليتأكد انه أصبح نظيفا ويقوم بالإستئثار ثم يضعان المنديل في سلة المهملات ثم يقول التلميذ العادي : أحسننت يا صديقي ، لقد قمت بتنظيف أنفك باستعمال المنديل ،يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتنظيف أنفه،في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتنظيف أنفه باستعمال المناديل يتم تعزيز سلوكه بإعطائه بالون.
التقييم النهائي للجلسة:	النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تنظيف أنفه باستعمال المنديل.

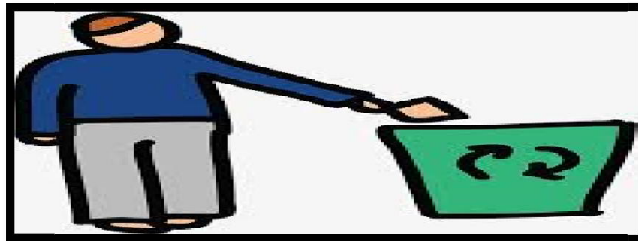
الجلسة الخامسة: غسل اليدين بالماء والصابون بعد اللعب



30دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على غسل يديه بعد اللعب .	الهدف العام:
أن يغسل الطفل يديه بالماء والصابون بعد اللعب بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
كرة ، صابون ، منشفة ، مقطع فيديو .	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي(أحسننت) ، التعزيز الغذائي (سكاكر).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل يلعب بالكرة ثم يقوم بغسل يديه بعد الانتهاء من اللعب وهي توضح للتلاميذ كيف أن الطفل يغسل يديه بعد انتهاءه من اللعب ، ثم تحضر الباحثة كرة وتضعها على أرضية الصف وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يرمى الكرة إليها ثم تقوم هي برمي الكرة إليه وبعد الانتهاء يذهب التلميذ المعلم إلى المغسلة ويقوم التلميذ المعلم بغسل يديه بالماء والصابون بحيث يفتح صنوبر الماء يبلل يديه بالماء	إجراءات تنفيذ الجلسة:

يمسك قطعة الصابون يرغي الصابون على يديه ثم يعيد قطعة الصابون إلى مكانها ويغسل يديه بالماء ، يغلق الصنبور، وينشف يديه بالمششفة تقوم المعلمة بتعزيزه بقولها أحسنت، مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على غسل يديه بعد اللعب بالكرة بالماء والصابون وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنغسل أيدينا بالماء والصابون ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يديه ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي، إذا غسلنا أيدينا بالماء والصابون ، ستصبح أيدينا نظيفة ورائحتها جميلة) ويتجهان نحو المغسلة ويفتحان صنبور الماء ويبللان أيديهما بالماء ثم يمسكان قطعة الصابون ويرغيان الصابون على يديهما ويعيدان قطعة الصابون إلى مكانها ويغسلان أيديهما بالماء ، ويغلقان صنبور الماء ويقومان بتنشيف يديهما بالمششفة ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بغسل يديك بالماء والصابون ، يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بغسل يديه بالماء والصابون . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بغسل يديه بالماء والصابون يتم تعزيز سلوكه بإعطائه سكاكر .	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في غسل يديه بعد اللعب.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة السادسة: رمي القمامة في سلة المهملات



٣٠ دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على رمي القمامة في سلة المهملات.	الهدف العام:

الهدف السلوكي:	أن يرمي الطفل القمامة في سلة المهملات بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.
الأدوات المستخدمة:	قشور موز، قشور بسكويت، أوراق، سلة مهملات، منضدة.
الفيئات المستخدمة:	النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز المعنوي (أحسنت، التصفيق)، تعزيز مادي (بسكويت).
مكان التدريب:	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تقوم الباحثة بوضع عدة قشور على أرضية الصف (قشرة موز، قشور بسكويت، أوراق) وهي توضح للتلاميذ كيف أن غرفة الصف أصبحت غير مرتبة وغير نظيفة وملئمة بالأوساخ ، ثم تقوم الباحثة بإزالة الأوساخ ووضعتها في سلة المهملات وهي تشرح للتلاميذ كي أصبح الصف نظيف ومرتب، ثم تضع الباحثة قشور موز وبسكويت وبعض الأوراق المبعثرة على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بوضع قشرة موز في سلة المهملات الموجودة بجانب الطاولة، يقوم القرين المعلم بحمل قشرة موز ويضعها في سلة المهملات تقوم المعلمة بتعزيزه بالتصفيق له وقلها أحسنت، مع حرصها أن بقية التلاميذ(العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي. ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا(القرين المتعلم) بحمل بقية القشور الموجودة على الطاولة ورميها في السلة وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنضع القشور في السلة ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي، إذا رمينا الأوساخ في السلة، سيصبح الصف نظيفا وستصبح رائحته جميلة) ويتجهان نحو السلة ويرميان الأوساخ ثم يقول التلميذ العادي: أحسنت يا صديقي، لقد قمت برمي الأوساخ. يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بحمل بقية الأوساخ ورميها في السلة. في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا برمي الأوساخ يتم تعزيز سلوكه بإعطاءه قطعة بسكويت.
التقييم النهائي للجلسة:	النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في رمي الأوساخ في سلة المهملات.

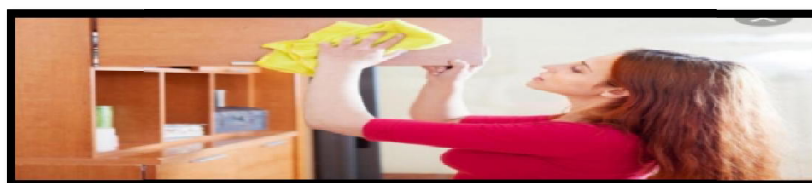
الجلستين السابعة والثامنة : تنظيف الأرض باستخدام الممسحة



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تنظيف الأرض باستخدام الممسحة .	الهدف العام:
أن ينظف الطفل الأرض باستخدام الممسحة بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%	الهدف السلوكي:
فوطه تنظيف (ممسحة) ، أرضية الصف، صورة ممسحة، كفوف.	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسننت، تصفيق).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض صورة لممسحة على الأرض وهي توضح للتلاميذ كيف أن الممسحة نستخدمها لمسح الأرضية لأنها متسخة، ثم ترتدي المعلمة الكفوف وتمسك الممسحة وتضعها على الأرض وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمسح الأرضية، يقوم القرين المعلم بارتداء الكفوف ومسك الممسحة ومسح أرضية الصف تقوم الباحثة بتعزيزه بقولها أحسننت والتصفيق له مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على ارتداء الكفوف ومسك الممسحة	إجراءات تنفيذ الجلسة:

وتنظيف الأرضية وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لننظف الأرضية ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا نظفنا الأرضية ، سيصبح الصف نظيفا) ويقومان بتنظيف الأرضية باستخدام الممسحة ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بتنظيف الأرضية . يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتنظيف الأرضية باستخدام الممسحة، في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتنظيف الأرضية باستخدام الممسحة يتم تعزيز سلوكه بالتصفيق له.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تنظيف الأرض باستخدام الممسحة.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة التاسعة: مسح الغبار عن أثاث الصف



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على مسح الغبار عن أثاث الصف باستخدام فوط التنظيف.	الهدف العام:
أن يمسح الطفل الغبار عن أثاث الصف باستخدام فوط التنظيف بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠ % .	الهدف السلوكي:
فوطه تنظيف ، معطر للتنظيف ، أثاث الصف (المقعد - الطاولة) ، صورة فتاة تقوم بالتنظيف.	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي ، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، التبريت على الكتف)، التعزيز الغذائي (عصير).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:

تقوم الباحثة بعرض صورة لفتاة تقوم بمسح الغبار عن الأثاث باستخدام فوطة تنظيف وهي توضح للتلاميذ كيف أن الفتاة تمسح بالفوطة لأنه يوجد غبار على الأثاث، ثم تمسك الباحثة فوطة تنظيف وتضعها على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمسح المقعد والطاولة،يقوم القرين المعلم بمسك فوطة التنظيف ومسح الغبار عن الطاولة والمقعد تقوم الباحثة بالتربيت على كتفه وقولها أحسنت مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم)بمسك الفوطة وتنظيف المقعد والطاولة وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنمسح الغبار وننظف الطاولة والمقعد ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي، إذا مسحنا الغبار عن أثاث الصف ، سيصبح الصف نظيفا) ويقومان بتنظيف الغبار بالفوطة عن المقعد والطاولة ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بتنظيف الغبار . يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بمسح الغبار عن أثاث الصف . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بمسح الغبار عن أثاث الصف (المقعد أو الطاولة)يتم تعزيز سلوكه بإعطائه العصير .	إجراءات تنفيذ الجلسة:
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في مسح الغبار عن أثاث الصف.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسات الخاصة بتنمية مهارات المظهر العام

الجلستين الأولى والثانية: ارتداء الجاكيت	
30 دقيقة	زمن الجلسة
تدريب الطفل على ارتداء الجاكيت	الهدف العام:
أن يرتدي الطفل الجاكيت بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
جاكيت التلميذ، دمية ترتدي جاكيت، منضدة، مقطع فيديو.	الأدوات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسننت، سماع أغنية)	الفنيات المستخدمة:
إجراءات تنفيذ الجلسة: تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل يرتدي جاكيت وهي توضح للتلاميذ كي أن الطفل يضع زراعه الأيمن في الكم الأيمن بينما يمسك ويشد الجاكيت تحت الكم الأيمن مباشرة ويشد حافة الجاكيت للأسفل حتى الوضع العادي، ثم تضع الباحثة لعبة يوجد عليها جاكيت على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بإدخال الجاكيت في يد اللعبة، يقوم القرين المعلم بمسك اللعبة والجاكيت وإدخال يد اللعبة في الجاكيت تقوم المعلمة بتعزيز القرين المعلم في كل خطوة بقولها أحسننت مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي.	

تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بمسك اللعبة وإدخال الجاكيت في يدها وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لندخل يد اللعبة في الجاكيت، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي، إذا ارتدت اللعبة الجاكيت ستصبح أجمل) ويدخلان سوياً يد الدمية في الجاكيت ثم يقول التلميذ العادي: أحسنت يا صديقي، لقد قمت بإدخال الجاكيت في يد الدمية، ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي أن يساعد التلميذ المعوق عقليا على ارتداء الجاكيت من خلال وضع الذراع الأيمن في الكم الأيمن والذراع الأيسر في الكم الأيسر وفي كل خطوة يقوم فيها القرين المتعلم بإدخال يده بشكل صحيح يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في ارتداء الجاكيت.	التقييم النهائي للجلسة:

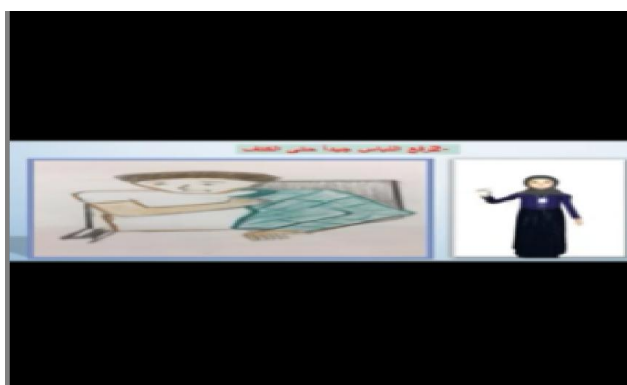
جلسة الثالثة : تزيير الأزرار



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تزيير أزرار القميص .	الهدف العام:
أن يزرر الطفل أزرار القميص بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
مقطع فيديو ، لعبة	الأدوات المستخدمة:
التلقين الجسدي ،التعزيز الاجتماعي(أحسننت، ممتاز) ، التعزيز المادي(بالون)، النمذجة .	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل يزرر أزرار قميصه وهي توضح للتلاميذ كيف أن الطفل يمد يده نحو الأزرار ويمسك الأزرار بإصبعه ويدخلها في فتحة القميص ويزررها وهي توضح للتلاميذ كيف يزرر الطفل قميصه، ثم تضع الباحثة لعبة ترتدي قميص يحتوى على أزرار وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بتزيير أزرار قميص اللعبة، يقوم القرين المعلم بمسك اللعبة والقميص ويزرر أزرارها تقوم الباحثة بتعزيز القرين المعلم بقولها ممتاز مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي. ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بمسك اللعبة والقميص وتزيير أزرارها وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنزرر قميص اللعبة، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا، يقوم زميله بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي، إذا زررنا قميص اللعبة سوف تصبح أنيقة ومرتبّة) ويمسك يده ويزرران سوية أزرار اللعبة ثم	إجراءات تنفيذ الجلسة:

يقول التلميذ العادي: أحسنت يا صديقي، لقد قمت بتزوير أزرار اللعبة. ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يساعد القرين المعوق عقليا في تزوير القميص في البداية يقوم القرين المعلم بتزوير جميع الأزرار للقرين المتعلم ما عدا الزر الأوسط حيث أن هذا الزر هو أسهل زر يمكن للتلميذ أن يراه ، لذلك يجب أن نبدأ في تعليمه باستخدام هذا الزر ، يقف القرين المعلم بجانب القرين المتعلم أو خلفه ويدربه على مسك عروة الزر بحيث تظل مفتوحة ويقدم له علبة ألوان ، يدرب القرين المعلم القرين المتعلم على إدخال الزر في العروة ، يدرب القرين المعلم القرين المتعلم على مسك الزر بالسبابة والإبهام من الجهة الأخرى ويمرره بمر العروة مع تشجيعه ممتاز ، تسحب الحافة الأخرى للعروة لنمر بها من فوق الزر ، في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتزوير الأزرار بمفرده يتم تعزيز سلوكه بإعطائه بالون.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تزوير أزرار القميص.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة الرابعة: خلع الجاكيت



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على خلع الجاكيت	الهدف العام:
أن يخلع الطفل الجاكيت بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
جاكيت التلميذ، دمية ترتدي جاكيت، منضدة، مقطع فيديو	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، سماع أغنية).	الفنيات المستخدمة:

غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل يخلع جاكيتته وهي توضح للتلاميذ كيف أن الطفل يخرج زراعه الأيمن من الكم الأيمن بينما يمسك ويشد الجاكيت تحت الكم الأيمن مباشرة ويشد حافة الجاكيت للخلف حتى الوضع العادي ، ثم تضع الباحثة لعبة يوجد عليها جاكيت على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بإخراج الجاكيت من يد اللعبة ، يقوم القرين المعلم بمسك اللعبة والجاكيت وإخراج يد اللعبة من الجاكيت تقوم الباحثة بتعزيز القرين المعلم بقولها أحسنت مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بمسك اللعبة وإخراج الجاكيت من يدها وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنخرج يد اللعبة من الجاكيت ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا خلعت اللعبة الجاكيت ستصبح أجمل) ويخرجان سوياً يد الدمية من الجاكيت ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بإخراج الجاكيت من يد الدمية ، ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي أن يساعد زميله المعوق عقليا على خلع الجاكيت من خلال شد الجاكيت إلى الخلف مع إخراج الذراع الأيمن من الكم الأيمن والذراع الأيسر من الكم الأيسر ، وفي كل خطوة يقوم فيها القرين المتعلم بإخراج يده بشكل صحيح يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ .	إجراءات تنفيذ الجلسة :
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في خلع الجاكيت.	التقييم النهائي للجلسة:

يمسكان الصور التي تشير إلى فصل الصيف سويا ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي لقد قمت باختيار الثياب المناسبة لفصل الصيف، في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا باختيار الثياب المناسبة للفصل يتم تعزيز سلوكه بإعطائه قطعة بسكويت	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في اختيار الملابس المناسبة لفصل الصيف.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة السادسة : اختيار الملابس المناسبة لفصل الشتاء	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على اختيار الملابس المناسبة لفصل الشتاء.	الهدف العام:
أن يختار الطفل الملابس المناسبة لفصل الشتاء بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠ % .	الهدف السلوكي:
وشاح صوفي ، طاولة ، قميص صيفي، بطاقة عليها صورة.	الأدوات المستخدمة:
النمذجة ، التلقين الجسدي، التعزيز المادي (لعبة فقاعات الصابون)، التعزيز الاجتماعي (أحسنت) .	الفنيات المستخدمة:

مكان التدريب :	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تحضر الباحثة مجموعة من الثياب الصيفية والشتوية وتضعها في السلة أمام التلاميذ وتطلب من القرين المعلم أن يخرج الملابس المناسبة لفصل الشتاء ويضعها على الطاولة مع حرصها أن جميع التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي وهي تشرح لهم بأن الملابس المناسبة لفصل الشتاء هي الملابس الشتوية لأن الجو بارد ومثلج، يقوم التلميذ العادي بإخراج الملابس المناسبة لفصل الشتاء، تقوم الباحثة بتعزيزه بقوله أحسنت، ثم تقوم الباحثة بعرض صور لمجموعة ملابس صيفية (كنزة ، قميص صيفي) ومجموعة ملابس شتوية (وشاح صوفي ، جاكيت شتوي ، كفوف) ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يختار صور الملابس التي تناسب فصل الشتاء وتحرص الباحثة أن جميع التلاميذ يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يساعد زميله المعوق عقليا على اختيار صور الملابس التي تناسب فصل الشتاء، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، نختار الملابس المناسبة لفصل الشتاء) ثم يمسك الصور التي تشير إلى فصل الشتاء سويا ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي لقد قمت باختيار الثياب المناسبة لفصل الشتاء ، في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا باختيار الثياب المناسبة للفصل يتم تعزيز سلوكه بإعطائه لعبة فقاعات الصابون.
التقييم النهائي للجلسة:	النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في اختيار الملابس المناسبة لفصل الشتاء.

الجلسة السابعة: التمييز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على التمييز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء	الهدف العام:
أن يميز الطفل بين ملابس الصيف وملابس الشتاء بنسبة نجاح لا تقل	الهدف السلوكي:

عن ٨٠% .	
وشاح صوفي ، طاولة ، قميص صيفي.	الأدوات المستخدمة:
النمذجة ، التلقين الجسدي، التعزيز المادي(بالون) .	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تحضر الباحثة مجموعة من الثياب الصيفية والشتوية وتضعها في السلة أمام التلاميذ وتطلب من القرين المعلم أن يخرج الملابس المناسبة لفصل الشتاء ويضعها على الطاولة مع حرصها أن جميع التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي وهي تشرح لهم بأن الملابس المناسبة لفصل الشتاء هي الملابس الشتوية لان الجو بارد ومثلج، ثم تطلب من القرين المعلم أن يخرج الملابس المناسبة لفصل الصيف ويضعها على الطاولة مع حرصها أن جميع التلاميذ (العاديين والمعاقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي وهي تشرح لهم بأن الملابس المناسبة لفصل الصيف هي الملابس الصيفية لان الجو حار ، ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يساعد زميله القرين المتعلم على أن يختار الثياب المناسبة لفصل الصيف ويمسك القرين المعلم يد القرين المتعلم ويختاران الثياب المناسبة لفصل الصيف يشجع القرين المعلم القرين المتعلم بقوله أحسنت لقد اخترت الثياب المناسبة للصيف ويضعانها جانبا ثم يطلب القرين المعلم من القرين المتعلم هيا بنا نختار الثياب المناسبة لفصل الشتاء يمسك القرين المعلم يد القرين المتعلم ويختاران الثياب المناسبة لفصل الشتاء ويختارانها سوا مع تشجيعه أحسنت لقد اخترت الثياب المناسبة لفصل الشتاء، في كل مرة يختار الطفل المعاق عقليا الثياب المناسبة للفصل يتم تعزيزه باعطاءه بالون.	إجراءات تنفيذ الجلسة:
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في التمييز بين ملابس الصيف وملابس الشتاء.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة الثامنة: تعليق الثياب في المكان المخصص لها



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تعليق الثياب في المكان المخصص لها.	الهدف العام:
أن يعلق الطفل الثياب في المكان المخصص لها بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
جاكيت، شمسية، صورة، طاولة، علاقة ملابس .	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، سماع أغنية).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض صورة لفئة تعلق الثياب في العلاقة المخصصة للملابس وهي توضح للتلاميذ كيف أن الفتاة مرتبة لأنها تضع الثياب في مكانها المخصص لها ، ثم تضع الباحثة جاكيت على الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بتعليق الجاكيت الموجود على الطاولة في المكان المخصص للعلاقة . يقوم التلميذ المعلم بحمل الجاكيت وتعليقه في علاقة الملابس تقوم الباحثة بتعزيزه بقولها أحسنت مع حرص الباحثة أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على تعليق الجاكيت في علاقة الملابس وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنعلق الجاكيت في مكانه المخصص علاقة الملابس ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ،	إجراءات تنفيذ الجلسة:

يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا علقنا الثياب في مكانها المخصص علاقة الملابس سيبقى الصف مرتباً وأنيقاً) ويمسك الجاكيت ويتجهان نحو علاقة الملابس ويعلقانه في مكانه ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بتعليق الثياب في مكانها المخصص .يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتعليق الجاكيت في مكانه المخصص علاقة الملابس ،في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتعليق الأدوات في مكانها المخصص علاقة الملابس يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تعليق الثياب في المكان المخصص لها.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسات الخاصة بتنمية مهارات حماية النفس

الجلسة الأولى:تجنب الأشياء الخطرة (النار)	
	زمن الجلسة:
30دقيقة	الهدف العام:
تدريب الطفل على تجنب الأشياء الخطرة (النار)	الهدف السلوكي:
أن يتجنب الطفل الأشياء الخطرة (النار) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الأدوات المستخدمة:
منضدة ،بطاقات ، صور ، مقطع فيديو .	الفنيات المستخدمة:
النمذجة،التلقين الجسدي،التعزيز الاجتماعي (أحسننت، سماع أغنية).	مكان التدريب:
غرفة المصادر	

إجراءات تنفيذ الجلسة:

تقوم الباحثة بعرض مقطع لبرامج أطفال يتحدث عن إشعال طفل لحريق وكيف أن المنزل يحترق ثم تقوم الباحثة بعرض عدة صور : صور لأطفال يعبثون بولاعة النار وصور لأطفال يتجنبون ولاعة النار ويلعبون بألعابهم الخاصة ، ثم ترفع الباحثة بطاقة عليها إشارة خطأ وبطاقة عليها وجوه حزينة بجانب الصورة التي تشير إلى التصرف الخاطئ (صور الأطفال الذين يعبثون بالنار وصورة الشمعة والولاعة) وتشرح الباحثة أن هذه الأدوات خطيرة ويجب الابتعاد عنها وتجنبها ثم ترفع الباحثة بطاقة عليها إشارة صح وبطاقة وجوه مبتسمة بجانب الصور التي تشير إلى التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون النار ويلعبون بألعابهم الخاصة) وتشرح الباحثة أن هذا التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون النار ويلعبون بألعابهم الخاصة) ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بالإشارة إلى التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون النار ويلعبون بألعابهم الخاصة) وينجح الطفل العادي في الإشارة إلى التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون النار ويلعبون بألعابهم الخاصة) تقوم الباحثة بتعزيز القرين المعلم بقولها أحسنت مع حرص الباحثة أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي .

ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على اختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنختار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويختاران سويا الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح ، ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح. يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ .

التقييم النهائي للجلسة:	النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تجنب الأشياء الخطرة (النار).
-------------------------	--

الجلسة الثانية: تجنب الأشياء الخطرة (الكهرباء)



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تجنب الأشياء الخطرة (الكهرباء).	الهدف العام:
أن يتجنب الطفل الأشياء الخطرة (الكهرباء) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠% .	الهدف السلوكي:
منضدة ، بطاقات وصور، بريز الكهرباء	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي ، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، التبريت على الكتف).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب :
تقوم الباحثة بوضع عدة صور حرائق، صور أطفال يتجنبون مأخذ الكهرباء وصور أطفال يقتربون من مأخذ الكهرباء ثم ترفع الباحثة بطاقة عليها إشارة صح وبطاقة وجوه مبتسمة بجانب الصور التي تشير إلى التصرف الصحيح (صور أطفال يتجنبون مأخذ الكهرباء) وتشرح الباحثة أن هذا التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون مأخذ الكهرباء) ثم تقف الباحثة أمام مأخذ الكهرباء وهي تشرح للطلاب خطر الاقتراب من هنا مع رفع البطاقات التي عليها إشارة خطأ والوجوه الحزينة ثم تسير عدة خطوات مبتعدة عن	إجراءات تنفيذ الجلسة:

المأخذ وهي تقول سنكون بأمان وراحة كلما ابتعدنا وترفع البطاقات التي عليها وجوه مبتسمة وإشارة صح ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بالإشارة إلى التصرف الصحيح على البطاقات المعروضة (صور الأطفال الذين يتجنبون مأخذ الكهرباء) وينجح الطفل العادي في الإشارة إلى التصرف الصحيح (صور الأطفال الذين يتجنبون مأخذ الكهرباء) تقوم الباحثة بتعزيزه بقولها أحسنت مع حرصها أن بقية التلاميذ(العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على اختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لنختار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويختاران سويا الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح ، ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح. يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا باختيار الصورة التي تشير إلى التصرف الصحيح يتم تعزيز سلوكه بالتدريب على كتفه.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تجنب الأشياء الخطرة(الكهرباء).	التقييم النهائي للجلسة:

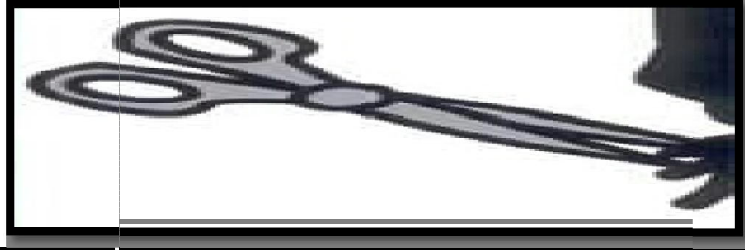
الجلسة الثالثة: تجنب الأدوات الحادة (السكين)



30دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تجنب الأدوات الحادة (السكين).	الهدف العام:
أن يتجنب الطفل الأدوات الحادة (السكين) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
منضدة ، بطاقات وصور .	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي، التعزيز الاجتماعي (أحسننت) ،التعزيز المادي (شوكولا).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب :
تضع الباحثة عدة صور على الطاولة، صورة طفل يلعب بسكين وصورة أخرى لطفل يبتعد عنه وصورة للسكين ثم ترفع الباحثة صورة الطفل الذي يلعب بالسكين وهي تقول هنا الطفل سيؤذي نفسه وسيبكي ويتألم وترفع إلى جانب الصورة بطاقة عليها وجوه حزينة وتقول هذا تصرف خاطئ ثم ترفع صورة الطفل الذي يتجنب السكين وهي تقول هذا الطفل بأمان لن يؤذي نفسه وترفع إلى جانب الصورة بطاقة عليها وجه مبتسم وتقول هذا تصرف صحيح ثم تطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يعرض على التلاميذ صورة الطفل الذي يلعب بالسكين ويخبر رفاقه انه تصرف خاطئ والصورة الأخرى وهي الطفل الذي يبتعد ويتجنب السكين وهو التصرف الصحيح ثم يعرض التلميذ العادي (القرين المعلم) صورة الطفل الذي جرح يده بالسكين تعززه المعلمة بقولها أحسننت مع حرصها. أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي .	

ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على الاختيار بين الصورتين الموجودتين على الطاولة صورة الطفل الذي يلعب بالسكين وصورة الطفل الذي يتجنب السكين يبعد وهو يقول له هيا بنا يا صديقي نختار التصرف الصحيح ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ،يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي نختار الموقف والتصرف الصحيح الذي سيجنبنا خطر الأدوات الحادة)ويعمسكان سويا البطاقة التي تشير إلى التصرف الصحيح ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت باختيار التصرف الصحيح الذي يجنبنا خطر الأدوات الحادة .يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بالإشارة إلى التصرف الصحيح وتجنب التصرف الخاطئ يتم تعزيز سلوكه بإعطائه قطعة شوكولا.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تجنب الأدوات الحادة (السكين).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة الرابعة: تجنب الأدوات الحادة (المقص)



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تجنب الأدوات الحادة (المقص).	الهدف العام:
أن يتجنب الطفل الأدوات الحادة (المقص) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
منضدة ، بطاقات وصور ، مقطع فيديو .	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين الجسدي ، التعزيز الاجتماعي(أحسننت، سماع أغنية).	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لطفل يقص قطعة ورق بمقص وجرح يده وهي توضح للتلاميذ كيف أن الطفل لعب بأداة حادة وهي المقص فعرض نفسه للخطر وهو تصرف خاطئ وترفع بطاقة وجه حزين وبطاقة إشارة خطأ ثم تعرض صورة عليها طفل يتجنب اللعب بالمقص وتوضح انه التصرف الصحيح وترفع بطاقة وجه مبتسم وبطاقة إشارة صح، ثم تضع الباحثة صور على الطاولة، صورة طفل يلعب بمقص وصورة أخرى لطفل يبتعد عنه وصورة للمقص وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يعرض على التلاميذ صورة الطفل الذي يتجنب اللعب بالمقص وانه التصرف الصحيح ثم يعرض التلميذ العادي(القرين المعلم) صورة الطفل الذي يتجنب اللعب بالمقص تقوم الباحثة بتعزيزه بقولها أحسننت مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي .	إجراءات تنفيذ الجلسة:

ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على الاختيار بين الصورتين الموجودتين على الطاولة صورة الطفل الذي يلعب بالمقص وصورة الطفل الذي يتجنب المقص ويبتعد عنه وهو يقول له هيا بنا يا صديقي نختار التصرف الصحيح ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ،يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي نختار الموقف والتصرف الصحيح الذي سيجنبنا خطر الأدوات الحادة)ويمسك سوبا البطاقة التي تشير إلى التصرف الصحيح ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت باختيار التصرف الصحيح الذي يجنبنا خطر الأدوات الحادة.يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بالإشارة إلى التصرف الصحيح وتجنب التصرف الخاطئ يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ .	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تجنب خطر الأدوات الحادة (المقص).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسة الخامسة: تمييز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تمييز الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ.	الهدف العام:
أن يميز الطفل الأصوات المنذرة بالخطر كصوت الطوارئ بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
مقاطع صوتية، صور .	الأدوات المستخدمة:
التلقين اللفظي، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، التريبت على الكتف) .	الفنيات المستخدمة:
غرفة المصادر	مكان التدريب:
تقوم بعرض مقاطع صوتية لصوت صفارة إنذار طوارئ، صوت عصفور، صوت سيارة ، وهي توضح للتلاميذ كيف أن صوت العصفور جميل انه	إجراءات تنفيذ الجلسة:

غير مؤذي ولا يشكل خطرا ثم تقوم بإسماع التسجيل الثاني وهو صوت صفارة الإنذار طوارئ وتقول هذا صوت صفارة إنذار طوارئ يقوم بإعادة التسجيل وتقول هذا الصوت خطر ثم تقوم بإسماع التلاميذ التسجيل الثالث وهو صوت السيارة وتقول هذا صوت السيارة لا يشكل خطر ثم تعيد سماع الأصوات مرة أخرى، وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بإعادة شرح الأصوات الموجودة على آلة التسجيل ، يقوم القرين المعلم بتوضيح الفرق كيف أن صوت السيارة لا يشكل خطر وصوت العصفور جميل لكن صوت صفارة الإنذار تشير إلى وجود خطر تقوم الباحثة بتعزيزه بقولها أحسنت مع التريبت على كتفه وحرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ويسمعون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بالتمييز بين الأصوات الموجودة على آلة التسجيل وهو يقول له هيا بنا يا لنستمع إلى الأصوات ونميز بينها ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بتشجيعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا ميزنا الصوت المنذر بالخطر ، سنتجنبه ونحمي أنفسنا) ثم يستمعان إلى الأصوات ويرددان سويا صوت العصفور جميل صوت السيارة لا يشكل خطر وعند سماع صوت صفارة الإنذار يقولان هذا صوت خطر ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد ميزت الأصوات ، يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتمييز الصوت المنذر بالخطر وهو صوت صفارة الإنذار ، في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتمييز صوت الخطر يتم تعزيز سلوكه بالتريبت على كتفه.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز الصوت المنذر بالخطر.	التقييم النهائي للجلسة:

الجلسات المتعلقة بتنمية مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات

الجلستين الأولى والثانية: تمييز الاتجاهات (شرق-غرب)



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تمييز الاتجاهات (شرق-غرب)	الهدف العام:
أن يميز الطفل الاتجاهات (شرق - غرب) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
حديقة المدرسة ، الشمس	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين اللفظي، التعزيز الاجتماعي (أحسننت، التصفيق) .	الفنيات المستخدمة:
باحة المدرسة	مكان التدريب:
تقوم الباحثة أمام التلاميذ بالإيضاح بأن هذان الاتجاهان من الجهات الأربعة وهي جهات أصلية تمثل الشرق والغرب والشمال والجنوب ، وإن من خلال معرفة هذه الجهات نستطيع تحديد مواقع الأشياء من حولنا ، ثم تطلب الباحثة من التلاميذ العاديين والمعوقين عقليا الخروج إلى حديقة المدرسة من أجل تحديد علاقة بيئية واضحة مثل الاستعانة بضوء الشمس أو حرارتها وتطلب من التلميذ العادي إن يحدد المكان الذي تشرق منه الشمس صباحا ، يقوم القرين المعلم بتحديد الجهة التي تشرق منها الشمس صباحا ويشير إليها ثم تقول المعلمة أحسننت وهي جهة الشرق الجهة التي تشرق منها الشمس ، ثم تغرب في الجهة الأخرى وهي الغرب وعلى هذا يكون نظرك صباحا باتجاه الشمس فأنت الآن باتجاه الشرق	

والغرب خلفك، مع حرص الباحثة أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على تمييز جهة الشرق من الغرب وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لتمييز الاتجاهات الشرق والغرب ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بتشجيعه بقوله (هيا يا صديقي إذا ميزت الاتجاهات سوف تعرف الاتجاهات جميعها الشرق والغرب والشمال والجنوب) ويشيران الاثنان إلى الجهة التي تشرق منها الشمس ويقولان هذه جهة الشرق والجهة التي تغرب فيها الشمس خلفنا تسمى الغرب ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد ميزت بين الشرق والغرب . يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بالتمييز بين الشرق والغرب .في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بالتمييز بين الاتجاهين يتم تعزيز سلوكه بالتصفيق له.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز مدلول الاتجاهات(شرق_غرب).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلستين الثالثة والرابعة: تميز الاتجاهات (شمال - جنوب)



30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تمييز الاتجاهات (شمال - جنوب)	الهدف العام:
أن يميز الطفل الاتجاهات (شمال - جنوب) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
حديقة المدرسة ، الشمس	الأدوات المستخدمة:

النمذجة ،التلقين اللفظي ، التعزيز الاجتماعي (أحسنت، سماع أغنية) .	الفنيات المستخدمة:
باحة المدرسة	مكان التدريب:
تقوم الباحثة مرة أخرى أمام التلاميذ بالإيضاح بان هذين الاتجاهين من الجهات الأربعة أيضا وهي جهات أصلية تمثل الشمال والجنوب بالإضافة إلى الشرق والغرب ، وان من خلال معرفة هذه الجهات نستطيع تحديد مواقع الأشياء من حولنا ، ثم تطلب الباحثة من التلاميذ العاديين والمعوقين عقليا الخروج إلى حديقة المدرسة مرة ثانية من اجل تحديد علاقة بيئية واضحة مثل الاستعانة بضوء الشمس أو حرارتها وتطلب من التلميذ العادي أن يحدد المكان الذي تشرق منه الشمس صباحا ، يقوم القرين المعلم بتحديد الجهة التي تشرق منها الشمس صباحا ويشير إليها ثم تقول المعلمة أحسنت وهي جهة الشرق التي تشرق منها الشمس ، ثم تغرب في الجهة الأخرى وهي الغرب وعلى هذا يكون نظرك صباحا باتجاه الشمس فأنت الآن باتجاه الشرق والغرب خلفك والشمال عن يمينك والجنوب عن يسارك ،مع حرص الباحثة أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على تمييز جهة الشمال من الجنوب وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لتمييز الاتجاهات الشمال والجنوب ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بتشجيعه بقوله (هيا يا صديقي إذا ميزت الاتجاهات سوف تعرف الاتجاهات جميعها الشرق والغرب والشمال والجنوب) ويشيران الاثنان إلى الجهة التي تشرق منها الشمس ويقولان هذه جهة الشرق والجهة التي تغرب فيها الشمس خلفنا تسمى الغرب والجهة التي على يمينك تكون الشمال والتي على يسارك تكون الجنوب ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد ميزت بين الشمال والجنوب الشمال على جهتك اليمين والجنوب على جهتك اليسار . يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بالتمييز بين الشمال والجنوب .في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بالتمييز بين الاتجاهين يتم تعزيز سلوكه بسماع أغنية يحبها التلميذ.	إجراءات تنفيذ الجلسة:
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز الاتجاهات (شمال_ جنوب).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلستين الخامسة والسادسة: تمييز الاتجاهات (فوق - تحت)



زمن الجلسة:	٣٠ دقيقة
الهدف العام:	تدريب الطفل على تمييز الاتجاهات (فوق - تحت)
الهدف السلوكي:	أن يميز الطفل الاتجاهات (فوق - تحت) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.
الأدوات المستخدمة:	بطاقات وصور ، قلم ، دفتر ، دمية ، كرة، منضدة.
الفنيات المستخدمة:	النمذجة،التلقين اللفظي، التعزيز الاجتماعي(أحسنت)، التعزيز الغذائي(بسكويت).
مكان التدريب:	غرفة المصادر
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تقوم الباحثة بعرض صورة لحيوانات (بطة- ماعز) البطة تسبح تحت الجسر والماعز يقف فوق الجسر وهي توضح للتلاميذ كيف أن البطة تحت والماعز فوق (تحت-فوق) ، ثم تضع الباحثة بعض الأدوات منها قلم ودفتر فوق الطاولة وتضع دمية وكرة تحت الطاولة وتطلب من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بتمييز أي الأدوات فوق الطاولة وأيها تحت الطاولة . يقوم القرين المعلم بتمييز الأدوات ويقول القلم والدفتر فوق الطاولة والدمية والكرة تحت الطاولة تعززه الباحثة بقولها أحسنت مع حرصها أن بقية التلاميذ العاديين والمعوقين عقليا (يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي .

ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) بتمييز إي الأدوات تقع فوق الطاولة وأيها تقع تحت الطاولة وهو يقول له هيا بنا يا صديقي لتمييز الاتجاهات فوق - تحت ، في حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا يا صديقي ، إذا ميزنا الاتجاهات فوق - تحت سنتعلم موقع الأشياء والأدوات) ويشيران سوية إلى الأدوات التي تقع على الطاولة وهي القلم والدفتري ويقولان هذه الأدوات تقع فوق الطاولة ويشيران أيضا إلى الأدوات التي تقع تحت الطاولة وهي الكرة والدمية هذه الأدوات تقع تحت الطاولة ثم يقول التلميذ العادي : أحسنت يا صديقي ، لقد قمت بالتمييز بين الاتجاهات فوق - تحت . يستمر التدريب إلى أن يقوم التلميذ المعوق عقليا بنفسه بالتمييز بين الاتجاهات فوق - تحت . في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بالتمييز بين الاتجاهات فوق - تحت يتم تعزيز سلوكه بإعطائه قطعة بسكويت.	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز مدلول الإشارات (فوق_تحت).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلستين السابعة والثامنة: تمييز مدلول إشارات المرور بمفرده 	
30دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تمييز إشارات المرور بمفرده	الهدف العام:

الهدف السلوكي:	أن يميز الطفل إشارات المرور بمفرده بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.
الأدوات المستخدمة:	بطاقات إشارات مرور، مقطع فيديو.
الفنيات المستخدمة:	النمذجة،التلقين الجسدي،التعزيز الاجتماعي(أحسنت)، التعزيز الغذائي(سكاكر).
مكان التدريب:	غرفة الصف
إجراءات تنفيذ الجلسة:	تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لسيارات تسير في الشارع عند الإشارة الخضراء وتتوقف عند الحمراء ثم تقوم الباحثة بتهيئة أرضية الصف ليصبح على هيئة طريق وتضع بطاقات إشارة المرور)، تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم): أن يقوم بالمشي بضع خطوات بالصف عندما ترفع البطاقة المضاءة باللون الأخضر كتب تحتها سر ثم أن يقوم بالتوقف عندما ترفع البطاقة المضاءة باللون الأحمر كتب تحتها توقف تعززه الباحثة بعد كل خطوة صحيحة بقولها أحسنت مع حرصها على أن بقية التلاميذ(العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا(القرين المتعلم) على المشي بضع خطوات ويقول له ما البطاقة التي تشير إلى السير ثم يمسكان البطاقة ذات اللون الأخضر التي كتب تحتها سر ويرفعانها سوية ويقومان بالمشي بضع خطوات مع تشجيع القرين المعلم القرين المتعلم بقوله (أحسنت ،الطريق الآن مخصص للعبور لان اللون أخضر).ثم يتوقفان عن المشي ويقوم القرين المعلم بسؤال القرين المتعلم ما البطاقة التي تشير إلى التوقف ثم يمسكان البطاقة ذات اللون الأحمر التي كتب تحتها انتظر ويرفعانها سوية ويقومان بالتوقف عن المشي مع تشجيع القرين المعلم القرين المتعلم بقوله أحسنت صديقي علينا التوقف عن المشي لان اللون أحمر . ويكرران التدريب عدة مرات حتى يستطيع القرين المتعلم تمييز مدلول الإشارات بمفرده. في كل خطوة يقوم فيها التلميذ المعوق عقليا بتمييز مدلول الإشارات المرورية ،يتم تعزيز سلوكه بإعطائهمسكاكر.

النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز إشارات المرور بمفرده.	التقييم النهائي للجلسة:
---	----------------------------

الجلستين التاسعة والعاشر: تميز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - أشغال الطريق)	
	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تميز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - أشغال الطريق) .	الهدف العام:
أن يميز الطفل مدلول اللافتات المرورية (انتبه - أشغال الطريق) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠% .	الهدف السلوكي:
بطاقات وصور، منضدة، مجسم كرتوني .	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين اللفظي والجسدي ،التعزيز الغذائي(بسكويت) ، التعزيز الاجتماعي(أحسنت) .	الفيئات المستخدمة:
باحة المدرسة	مكان التدريب:
إجراءات تنفيذ الجلسة : تقوم الباحثة بتهيئة باحة المدرسة لتصبح على شكل طريق ويتم وضع مجسم كرتوني على شكل أشغال الطريق ويتم وضع أرمه مكتوب عليها انتبه أشغال الطريق وبعدها تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لعمال يعملون وكيف أنهم قطعوا الطريق والناس تتجنبهم لأنهم يعملون ثم تقوم الباحثة بعرض بطاقة عليها صورة عامل يقوم بالعمل وكتب عليها انتبه أشغال الطريق ثم تسير الباحثة على الطريق أمام التلاميذ وعند وصولها لأمام المجسم تحاول تجنبه وهي تقول لا يجوز الاقتراب لأنه أشغال وأعمال مع حرصها أن التلاميذ (العاديين والتلاميذ المعوقين عقليا) يشاهدون ما تفعله ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يمشي ويتجنب الأشغال تعززه الباحثة بقولها أحسنت مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي .	

ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على المشي وتجنب الأشغال ، وفي حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا ، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله(هيا بنا يا صديقي ، إذا سرنا على الطريق وتجنبنا الأشغال سوف نجنب أنفسنا من الخطر والحوادث) ويسيران سويا ويتجنبنا الأشغال ثم يقول التلميذ العادي أحسنت يا صديقي لقد تجنبنا الأشغال بشكل صحيح ، يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتمييز مدلول هذه اللافتة وأنها أشغال يتم تعزيز سلوكه بإعطائه قطعة بسكويت .	
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - أشغال الطريق).	التقييم النهائي للجلسة:

الجلستين الحادية عشرة والثانية عشرة: تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - حفرة) 	
30 دقيقة	زمن الجلسة:
تدريب الطفل على تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - حفرة) .	الهدف العام:
إن يميز الطفل مدلول اللافتات المرورية (انتبه- حفرة) بنسبة نجاح لا تقل عن ٨٠%.	الهدف السلوكي:
بطاقات ومجسمات كرتونية.	الأدوات المستخدمة:
النمذجة، التلقين اللفظي والجسدي، التعزيز الاجتماعي(أحسنت، تصفيق).	الفنيات المستخدمة:

مكان التدريب :	باحة المدرسة
تقوم الباحثة بتهيئة باحة المدرسة لتصبح على شكل طريق ويتم وضع مجسم كرتوني على شكل حفرة ويتم وضع أرملة مكتوب عليها انتبه حفرة وبعدها تقوم الباحثة بعرض مقطع فيديو لعمال يعملون ووجود حفرة وكيف أنهم قطعوا الطريق والناس تتجنبهم لأنهم يعملون ثم تقوم الباحثة بعرض بطاقة عليها صورة عامل يقوم بالعمل وكتب عليها انتبه حفرة ثم تسير الباحثة على الطريق أمام التلاميذ وعند وصولها لأمام المجسم تحاول تجنبه وهي تقول لا يجوز الاقتراب لان هناك حفرة مع حرصها أن التلاميذ (العاديين والتلاميذ المعوقين عقليا) يشاهدون ما تفعله ثم تطلب الباحثة من القرين المعلم أن يمشي ويتجنب الحفرة تقوم بتعزيزه بقولها أحسنت بعد تحقيقه الهدف مع حرصها أن بقية التلاميذ (العاديين والمعوقين عقليا) يشاهدون ما يفعله زميلهم العادي . ثم تطلب الباحثة من التلميذ العادي (القرين المعلم) أن يقوم بمساعدة زميله المعوق عقليا (القرين المتعلم) على المشي وتجنب الحفرة، وفي حال لم يستجب التلميذ المعوق عقليا، يقوم زميله العادي بمسك يده ويشجعه بقوله (هيا بنا يا صديقي، إذا سرنا على الطريق وتجنبنا الحفرة سوف نجنب أنفسنا من الخطر والحوادث) ويسيران سويا ويتجنبنا الحفرة ثم يقول التلميذ العادي أحسنت يا صديقي لقد تجنبنا الحفرة بشكل صحيح، يستمر التدريب إلى أن يقوم القرين المتعلم بنفسه بتمييز مدلول هذه اللافتة وأنها حفرة يتم تعزيز سلوكه بالتصفيق له.	إجراءات تنفيذ الجلسة:
النجاح في ثمانية محاولات متتالية من أصل عشرة محاولات في تمييز مدلول اللافتات المرورية (انتبه - حفرة).	التقييم النهائي للجلسة:

الملحق رقم (5):

تسهيل المهمة لتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية في مدرسة الشهيذة نهلة زيدان في دمشق.

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية

التاريخ : ١٤٤٠ / /
الموافق لـ : ٢٠١٩ / / م
الرقم : ١١٨٤ - ٤٣ / (٣/٤)

الموضوع: تسهيل مهمة

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من طالبة الماجستير نهال أيمن الشماط الذي ترحو فيه الموافقة على قبول تسهيل مهمتها في مدرسة نهلة زيدان لتطبيق مقياس المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من عمر (٨ إلى ١٤) سنة.

وافق السيد الوزير بحاشيته تاريخ ٢٦ / ٢ / ٢٠١٩ م. على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

للاطلاع وإجراء ما يلزم.

معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية - الديوان العام
صورة من

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية التوجيه - شعبة المراسلات.

الملحق رقم (6):

تسهيل المهمة لتطبيق البرنامج التدريبي في مدرسة الشهيذة نهلة زيدان في دمشق:

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم: ٣٧٤٩/ص
تاريخ: ٢٠١٩/٨/٥

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة نهال الشاماط " طالبة ماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق في مدرسة نهلة زيدان من أجل تطبيق بحث بعنوان " (فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تدريس الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة) " المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / / ١٤٤٠ هـ / ٥ / ٢٠١٩ م

الدكتور المشرف
د بشرى بركات

عميد كلية التربية
د . أمل الأحمدي

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم: ٤٦٩٨
٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم ٣٧٤٩/ تاريخ ٢٠١٩/٨/٥ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة " نهال الشاماط " لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٤٠ هـ / ٥ / ٢٠١٩ م

مدير التربية
غسان اللحام

صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون مدير التعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدارس التعليم الأساسي
- صاحب العلاقة

ملخص الدراسة باللغة العربية

أولاً: مقدمة الدراسة ومشكلتها:

تعد فئة الإعاقة العقلية أقل الفئات استفادةً من الخدمات والبرامج التربوية، وذلك نظراً لحاجتهم إلى التدريب والإشراف المكثف، حيث يعاني أفراد هذه الفئة من تدني واضح في القدرات العقلية وعدم قدرة على التعلم مقارنة بأداء أقرانهم من الفئة العمرية نفسها، كما يعانون من القصور الواضح في أداء مهارات السلوك التكيفي، والتي تعد مكون رئيسي في مناهجهم ومطلباً أساسياً لاستقلاليتهم وتقبل الآخرين لهم.

إن القصور في اكتساب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة للمهارات الاستقلالية، يؤثر سلباً على إمكانية تقبل المجتمع لهم، ويمثل تحدياً كبيراً للعاملين معهم من الوالدين والمعلمين، وتحتاج عملية إكسابهم هذه المهارات جهوداً مكثفة، الأمر الذي يستلزم استخدام إستراتيجيات تعليمية خاصة تراعي خصائصهم وقدراتهم، وتعد إستراتيجية تدريب الأقران من بين تلك الإجراءات التعليمية التي استخدمت لكن بشكل قليل و يساعد استخدام هذه الإستراتيجية المعلم وخاصةً في الفرق الدراسية ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب، وتخفف العبء عليه فيما يتعلق بالكثير من الأعمال الروتينية وبالتالي يوجه أنشطته لأعمال أكثر أهمية للطلاب.

واستكمالاً لما سبق إضافة إلى حاجة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى اكتساب المهارات الاستقلالية ودور إستراتيجية تدريب الأقران، تظهر الحاجة الماسة إلى تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة باعتبارها الدعامة الأساسية التي تمكنهم من مواجهة المتطلبات الحياتية، وتمكنه من العيش بشكل أفضل حيث أن المهارات الاستقلالية متصلة بواقع الفرد وحياته و امتلاك الفرد لتلك المهارات يجعل الفرد في مواقف حياته أفضل، وانطلاقاً أيضاً من دور إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية هذه المهارات، تظهر الحاجة الماسة إلى تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وإعداد برامج تدريبية قائمة على إستراتيجية تدريب الأقران وتفعيل دور هذه الإستراتيجية في مراكز التربية الخاصة والمدارس الدامجة لما لها من مزايا تسهم في تلبية حاجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتناسب قراتهم وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تبرز من خلال محاولتها الإجابة عن التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

- أهمية إستراتيجية تدريب الأقران وأثارها الإيجابية في القرين المعلم والقرين المتعلم.
- أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة (التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة)، لأنها تشكل الفئة الأكبر من ذوي الإعاقة العقلية وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام بتنمية قدراتها.
- أهمية المهارات الاستقلالية باعتبارها أساساً لاكتساب الكثير من المهارات الضرورية الأخرى.

- قلة الدراسات العربية على _ حد علم الباحثة _ التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تزويد المدارس بطرق جديدة في تدريب ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على المهارات الاستقلالية واختصار الوقت والجهد.
- قد تكون هذه الدراسة مقدّمة لتصميم دراسات أخرى من خلال الاستعانة بالبرنامج الحالي لتصميم برامج شبيهة به قائمة على إستراتيجية تدريب الأقران لتحسين مهارات أخرى لدى الفئات الأخرى من الإعاقة.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعاً لمتغير الجنس.
- معرفة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تبعاً لمتغير العمر.
- تصميم برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية (مهارات النظافة الشخصية والصحة العامة، مهارات المظهر العام، مهارات حماية النفس، مهارات التنقل والإحساس بالاتجاهات)، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- التحقق من استمرار أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

رابعاً: فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق القبلي والبعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر.

خامساً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وتم استخدام التصميم القائم على وجود مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ومقياس قبلي وبعدي، بحيث يطبق على المجموعتين قياس قبلي وثم يتم تطبيق المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المجموعة التجريبية ولا يطبق على المجموعة الضابطة وبعد ذلك يتم إجراء القياس البعدي على المجموعتين.

سادساً: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية من مدرسة الشهيذة نهلة زيدان الدامجة، حيث تألفت عينة الدراسة من (16) تلميذاً ذو إعاقة عقلية بسيطة وبعمر زمني يتراوح بين (8-14) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية تألفت من (8) تلاميذ ومجموعة ضابطة (8) تلاميذ.

سابعاً: أدوات الدراسة:

- تطلب تحقيق أهداف الدراسة استخدام الأدوات التالية:
- مقياس المهارات الاستقلالية من إعداد الباحثة.
- البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية تدريب الأقران في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من إعداد الباحثة.

ثامناً: إجراءات تنفيذ الدراسة:

اعتماداً على الإطار النظري والدراسات السابقة تم تصميم أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها، ثم تم سحب عينة الدراسة من مدرسة الشهيذة نهلة زيدان في دمشق، حيث قسمت بشكل متكافئ إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، ثم تم تطبيق القياس القبلي للمقياس على المجموعتين ثم طبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية في الفترة الواقعة بين (8 أيلول حتى 20 تشرين الثاني من العام 2019) بواقع

خمس جلسات أسبوعياً، وبعد ذلك تم تطبيق القياس البعدي المباشر على المجموعتين، وبعد مرور شهر من تطبيق البرنامج تم تطبيق القياس المؤجل للمقياس، وتم استخراج النتائج وتحليلها باستخدام البرنامج الحاسوبي (spss).

تاسعاً: نتائج الدراسة:

النتيجة الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي.

النتيجة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق القبلي والبعدي.

النتيجة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل.

النتيجة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير الجنس.

النتيجة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب درجات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاستقلالية في التطبيق البعدي تعزى لمتغير العمر.

Summary

First: Introduction and the Problem of the Study:

The category of mental disability is the least benefit of educational services and programs, due to their need for extensive training and supervision, where members of this category suffer from a clear decline in mental capabilities and an inability to learn compared to the performance of their peers of the same age group, and obvious deficiencies in the performance of adaptive behavior skills, which is a key component in their curriculum and a prerequisite for their independence and accept others for them.

The deficiency in the acquisition of simple mental disabilities for independence skills, negatively affects the ability of society to accept them, and represents a major challenge for those working with them from parents and teachers, and the process of providing them with these skills requires intensive efforts, which requires intensive efforts, which requires the use of special educational strategies that take into account their characteristics and capabilities, are a peer training strategy among those educational procedures that have been used, but in a small way, and thus the use of this strategy helps the teacher, especially in the study teams with large numbers of students, and reduces the burden on everything that is related to routine works and therefore directs its activities to more important works for students.

In addition to the need for students with simple mental disabilities to acquire independent skills and the role of peer training strategy, the urgent need appears to develop the independent skills of students with simple mental disabilities as the main pillar that enables them to face life requirements, and enables them to live better as independent skills related to the reality of the individual and his life and the individuals possession of these skills makes the individual in his life situations better, and also starting from the role of the peer training strategy in developing these skills, the urgent need for skills development appears independence for students with simple mental disabilities and the preparation of training programs based on the peer training strategy and activating the role of this strategy in special education centers and inclusive schools because of its advantages that contribute to meeting the needs of students

with simple mental disabilities and suit their abilities and specifically, the problem of study emerges through its attempt to answer the following question:

How effective is a training program based on a peer-training strategy in developing some independence skills for students with simple mental disabilities?

Second: The Importance of the study:

The importance of this study lies in the following points:

- The importance of the target group in the study (students with simple mental disabilities), as it constitutes the largest category of people with mental disabilities and needs more attention in developing their capabilities.
- The importance of independent skills as a basis for acquiring many other necessary skills.
- Lack of the Arabic studies to the extent of the researchers knowledge, which dealt with effectiveness of a training program based on a peer-training strategy in developing independence skills for students with simple mental disabilities.
- The importance of this strategy and its positive effects on the teacher and the educated partner.
- Providing schools with new ways to train people with simple mental disabilities in independent skills and shorten time and effort.
- The current study might be an introduction to the design of other studies through the use of the current program to design similar programs based on a peer training strategy to improve other skills in other groups of disabilities.

Third: The Objectives of the Study:

The present study aims to:

- Designing a training program based on a peer-training strategy in developing some independent skills(personal hygiene and public health skills, general

appearance skills, self-protection skills, mobility skills and a sense of direction) among students with simple mental disabilities.

- Reveal the effectiveness of the training program based on the peer training strategy in developing some independence skills for students with simple mental disabilities.
- Verify the continuing impact of the training program on developing some independence skills for students with simple mental disabilities one month after the end of the program implementation.

Fourth: The Hypothesis of the Study:

The first hypothesis: There are no statically significance (0.05) between the averages of the grade levels of pupils with a simple mental disability in the experimental group and the mean levels of the grades of pupils with simple mental disabilities in the control group on the scale of independent skills in post application.

The second hypothesis: There are no statically significance differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independent skills in the pre and post applications.

The third hypothesis: There are no statically significance differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independent skills in the post- and postponed application.

The fourth hypothesis: There are no statically significance differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of pupils with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in the post application due to the gender variable.

The fifth hypothesis: There are no statically significance differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of pupils with simple

mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in dimensional application due to the age variable.

Fifth: The Method of the study:

The semi- experimental approach was used to achieve the aim of the study in identifying the effectiveness of the training program based on the peer training strategy in developing some independence skills for students with simple mental disabilities, and the design based on the presence of a control group and an experimental group and a pre and post measurement were used, where a pre measurement is applied on the two groups, then the independent variable(the training program) is applied on the experimental group and it is not applied on the control group. After that, the dimensional measurement is done on the two groups.

Sixth: The Sample of the Study:

The research sample was chosen intentionally from the school of the martyr Nahla Zaidan, where the study sample consisted of (16) students with a simple mental disability and a time age ranging between (8-14) years, and they were divided into two experimental groups consisting of (8) students and a control group (8) students.

Seventh: The Tools of the Study:

- The scale of independent skills, prepared by the researcher.
- The training program based on the peer training strategy in developing some independence skills for students with simple mental disabilities prepared by the researcher.

Eighth: Procedures of Implementing the study:

Depending on the theoretical framework and previous studies, the study tools were designed to verify their sincerity and consistency, the study sample then was taken from the school of the martyr Nahla Zaidan in Damascus, where it was divided equally into an experimental group and a control group, then the pre-measurement of the scale was applied to the two groups and then the training program was applied on the experimental group in the period between (8 September to 20 December 2019) by five sessions weekly, after that direct post-measurement was applied to the two groups, and after a month has passed since the program was

applied, the postponed measurement was applied to the scale, and analyzed using the computer program (SPSS).

Ninth: Results of the study:

The first result:

There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of students with simple mental disabilities in the experimental group and the mean levels of the grades of students with simple mental disabilities in the control group on the scale of independence skills in post-application.

The second result:

There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the grade levels of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in the pre and post applications.

The third result:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean levels of the grades of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in post and postponed applications.

The fourth result:

There were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean levels of the grades of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in the post application due to the gender variable.

The Fifth result:

There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean levels of the grades of students with simple mental disabilities in the experimental group on the scale of independence skills in post-application due to the age variable.

**Damascus University
Faculty of Education
Department of Special Education**



**The Effectiveness Of A Training Program Based On A Peer
Training Strategy In Developing Some Independence Skills
For Students With Simple Mental Disabilities
A Thesis Submitted for Ph.D Degree in Special Education**

**Prepared by
Nihal Alshammat**

**Supervised by
Dr. Boshra Barakat
Teacher in the Department of Special Education**

**Damascus: 2019-2020
1440-1441**

تم تدقيق الرسالة من قبل
الدكتورة رندة العمري
اختصاص صرف ونحو