المجلد (٤)، العدد (١٦)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٧، ص ص ١ – ٤١

فعاليَّة استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تَدْرِيجيًّا لإكْسَابِ مَهَارَةِ الشِّرَاء لِلتِّلْمِيذَاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البَسِيطَةِ

إعداد

أ.د/ بندر بن ناصر العتيبي
أستاذ التربية الخاصة، جامعة الملك سعود

د/ رحمة سعيد الأحمري
معلمة، وزارة التعليم

DOI: 10.12816/0034722

فعالِيَّة استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزايِدَة تَدْرِيجيًّا لإكْسَابِ مَهَارَةِ الشِّرَاء لِلتِّلْمِيذَاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْرِيَّة البَسِيطَةِ

إعداد

أ.د/ بندر بن ناصر العتيبي (*) & د/ رحمة سعيد الأحمري(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكساب مهارة الشِّرَاء للتلميذات ذوات الإعَاقَة الفِكْرِيَّة البسيطة، ومِن ثَمَّ المحافظة عليها وتعميمها. وقد استُخدِمَ في هذه الدراسةِ المنهجُ التجريبِيُّ. تكوَّنت عينة الدراسة من (٦) تلميذاتٍ مِن ذوات الإعَاقَة الفِكْرِيَّة البسيطة، الملتحقات بـ«برنامج الدَّمْج» بالابتدائية السَّادسة بمحافظة (خميس مشيط)، واللاتي تتراوح أعمارهن بين (٨ – ١٢) سنة،،حيث تم تدريسهنَّ مهارة الشِّرَاء بتطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا، واستخدام تصميم (A B)، وهو أحد الأساليب المستخدمة في تصاميم الحالة الواحدة. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك علاقةً وظيفيَّةً إيجابيَّةً بين التدريس باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا، واكتساب مهارة الشِّرَاء للتلميذات ذوات الإعَاقَة الفِكْرِيَّة البسيطة, حيث تمكَّنت جميع التِّلمِيذات من اكتساب مهارة الشِّرَاء خلال مرحلة التَّدخُّل, كما تمكَّنت التِّلمِيذات من الاحتفاظ بالمهارة, كما ساعدت هذه الاستراتيجية التِّلمِيذات على تعميم مهارة الشِّرَاء، حيث بلغت نسبة تعميم مهارة الشِّرَاء مابين (٧٧٪ – ١٠٠٪).

الكلمات المفتاحية: الإعاقة الفكرية البسيطة، إجراء المساعدة المتزايدة تدريجيا، مهارة الشراء، تصميم (أ ب).

(*)أستاذ التربية الخاصة، جامعة الملك سعود الرياض, المملكة العربية السعودية, ص ب (٨٨٢٥٣)، الرمز البريدي (١١٦٦٢)

(**) معلمة، وزارة التعليم

Effectiveness of Mild intellectual Disabilities Least-to-Most Procedure to Teach Purchasing Skills to students with

Bander N. Alotaibi(*) , and Rahmah S. Alahmri(**)

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of Least-to-Most Procedure to teach the purchasing skill to schoolgirls with mild mental disabilities and then to maintain and generalize it. The experimental method was employed in this study. The study sample comprised (6) schoolgirls with Mild Mental Disabilities who joined the integrating program in the Sixth Primary School at Khamis Mushait Governorate aged between 8 and 12 years. The schoolgirls were taught the purchasing skill by applying the Least-to- Most Procedure. Design (AB) was used also which is one of the methods used in the (Single Subject Designs). The results showed that there is a functional and positive relationship between teaching using Least-to-Most Procedure and acquiring the purchasing skill by the schoolgirls with mild mental disabilities, where all schoolgirls acquired the purchasing skill during the intervention phase. They were also able to retain this skill. Moreover, this strategy helped them to generalize the purchasing skill, and the generalization skill ratio reached 77% - 100%.

Key words: Students With Intellectual Disability, Least-to-Most Procedure, Skill of purchase, Design (AB).

(*) Prof. Special Education, King Saud University Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (88253) , Postal Code: (11662)

(**) Teacher, the Ministry of Education

مقدمة:

اشتملت سياسة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية على عدد من الأُسُسِ والأهداف، والتي مِن أهمها: حقُّ التَّلامِيذ فِي أن يتمَّ تدريسُهم في أقلِّ البيئات تقييدًا، وبما يتناسبُ مع قدراتِهم وخصائصِهم (القواعد التنظيمية, ٢٠٠١). وكنتيجةٍ طبيعيَّةٍ لذلك؛ فقد تمَّ دمج التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة في مدارس التعليم العام؛ باعتبار أنَّها أقلُّ البيئات تقييدًا، وهو ما خلق – كما أشار إليه فيشباخ وجودمان (١٩٩٦) – تحدِّيًا لكلٍّ مِن معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة؛ لتطوير طرق تدريس فاعلة، وطرقٍ للتعامل مع خصائص هؤلاء التَّلامِيذ (في : العتيبي، ٢٠٠٣).

ويؤدي القصور في القدرات العقلية والتكيُّفيَّة لِهذه الفئة إلى خلل في الاكتساب الطبيعي للمهارات الحياتية، لذلك أصبح مِن أهم الأهداف لبرامج التربية الخاصة إعدادُ التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة لممارسة حياتِهم اليوميَّة باستقلاليَّةٍ، ولتحقيق هذا الهدف يلزم توظيف المهارات الحسابيَّة في البرامج التربويَّة. (المعيقل, ٢٠٠٨).

ومن أجل تدريس التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة تدريسًا فعَّالاً؛ فأنَّه مِنَ المهم أنْ يكونَ المعلمُ على دِرَايةٍ وفهمٍ كاملين لخصائصهم المختلفة: العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والنفسيَّة؛ ذلك لأنَّهم يُمثِّلون مجموعاتٍ غيرَ متجانسة، تجعل من الصعب استخدامَ طرق تدريس موحَّدة، أو موجَّهَةٍ للجميع؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة الاستعانة بإجراءات تدريسيَّةٍ فعَّالة تساعد على زيادة الدافعية لديهم، وتنمِّي قدراتِهم المختلفةَ للاحتفاظ بالمعلومات، وَمِن ثَمَّ تعميمُها خلالَ الحياة اليوميَّة.

ومن أبرز المهارات الحسابيَّة – والتي يعاني الأفراد ذوو الإعَاقَة الفِكْريَّة قصورًا فيها –: مهاراتُ الشِّرَاء والتعامل بالنُّقُود (Clark & Kolstoe, 1995)، فالنُّقُود والعدُّ ومعرفة الكميَّات من الأمور المهمة، والتي يتعامل بها جميع أفراد المجتمع، وفي جميع المجالات (العيد والبديري, ٢٠٠٤؛ المشهداني , ٢٠١١؛ المبرز، ٢٠١٠).

ومن أجل تدريس مهارة الشِّرَاء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكريَّة؛ فأنَّه لابدَّ من الاستعانة بإجراءات تدريسيَّة فعَّالة تمكنهنَّ من الاحتفاظ بالمهارة وتعميمها في مواقف الحياة. وقد ظهر

العديد من الإجراءات التدريسيَّة التي أظهرت أدبيات البحث فعاليتها؛ ومنها: إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا (LMP) (العتيبي، ٢٠٠٤).

مشكـــلةُ الـــدِّرَاســـة:

يظهر لدى التِّلمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة صعوبةٌ في تعميم المهارات المكتسبَة أكاديميًّا بشكلٍ تلقائيٍّ في الحياة اليوميَّة، وذلك بسبب القصور في القدرات العقلية. ومن أهم هذه المهارات التي يظهر القُصُور فيها عندَهُنَّ: مهارة التَّعاملُ بالنُّقُود والشِّرَاء، ولمواجهة هذه المشكلة يتطلب من المعلمين تدريسُ مهارةِ الشِّرَاء للتلمِيذَاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة بتطبيق إستراتيجيَّاتٍ تدريسيَّةٍ فعَّالةٍ ومناسبةٍ لخصائصِهن، ولِمَهارَة الشِّرَاء. وعلى الرَّغم مِن أنَّ هناك فرصًا حقيقيَّةً في برامج دمج تلاميذ التربية الفكريَّة بمدارس التعليم العام ومعاهد التربية الفكرية؛ لتدريب التِّلمِيذات على اكتساب مهارة الشِّرَاء من المقصف المدرسي، إلا أنَّه تبيَّن أنَّ التِّلمِيذات يعتمدْنَ بشكلٍ كاملٍ على المعلِّمَات لشراء وجبة الإفطار أثناءَ فترةِ الفُسْحَة، بالرغم مِن أنَّ أدبياتِ التربية الخاصَّة بيَّنت الدورَ الكبيرَ للمعلمِ في مساعدة التِّلمِيذات على اكتساب مهارة الشِّرَاء وتعميمها؛ إلا أنَّ العديد من المعلمين يهملون هذا الدَّوْرَ، **وقد يعود ذلك للأسباب الآتية:** التركيز على المهارات الأكاديميَّة وإهمال غيرِها، التَّدريس في بيئةٍ غير ممثِّلةٍ للواقع، استخدام استراتيجياتِ تدريسٍ محدودةٍ وبعيدةٍ عن الاسترَاتيجيَّات المساعِدة على تعميم المهارة، عدم إلمام المعلمين واطلاعهم على الاسترَاتيجيَّات الحديثة، افتقار المعلمين للمهارات اللازمة لتحليل النَّتائج والإفادة من مضامِينِها، استخدام استراتيجيَّاتٍ تعليميَّةٍ غير مناسبة للمهارة (مسعود, ٢٠٠٥؛ هارون, ٢٠٠٧؛ المعيقل, ٢٠٠٨؛ القحطاني, ٢٠٠٩).

من هذا المنطلق؛ فإنَّ مشكلة الدِّراسة ظهرت في أنَّه على الرغم من أهمية تدريس مهارة الشِّرَاء للتلميذاتِ ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البَسِيطَة، ووجود استراتيجيَّاتٍ تدريسيَّةٍ فاعلة يمكنُ استخدامُها لإكسابِهنَّ هذه المهارةَ الحياتيَّة، وأهميَّة معرفة المعلمين بالاسترَاتيجيَّات التدريسيَّةِ الفاعلةِ – إلا أنَّ هناك ندرةً في الأبحاثِ العربيَّة التي تناولت تدريس مهارة الشِّرَاء باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا.

أسئلة الدراسة:

١- ما فعاليَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكسابِ التِّلمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطةِ مهارةَ الشِّرَاء؟

٢- ما فعاليَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في احتفاظ التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة بمهارة الشِّرَاء؟

٣- ما فعاليَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تعميم التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة لمهارة الشِّرَاء؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال:

١- نُدْرَةُ الدِّراساتِ والأبحاثِ العربيَّةِ (التجريبيَّة) في مجال الاستِرَاتيجيَّات التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية، وتحديدًا فيما خص التِّلمِيذات ذواتِ الإعاقة الفكريَّة؛ لذلك تعتبر هذه الدراسة إضافةً جديدةً، وإثراءً علميًّا في مجال البحث العلمي فيما يتعلق بالاستِرَاتيجيَّات التعليمية المستخدَمة مع التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة.

٢- عدم وجود أيَّةِ دراسةٍ باللغة العربية – حسبَ علم الباحثة – تناولت إجراءَ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تعليم التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة مهارةَ الشِّرَاء؛ إذ تُعتَبر هذه الدراسة الأولى في هذا المجال.

٣- ستقدم الدراسة بحثًا تطبيقيًّا يعتمد على فعاليَّة إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تعليم مهارة الشِّرَاء للتلميذاتِ ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَة.

٤- تسعى الدراسة الحاليَّةُ لتقديم نموذجٍ لكيفيَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تدريس التِّلمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البَسِيطَة، مما يُعتَبر مرجعًا للمعلمين والأخصائيين، ودافعًا لاستخدام الإجراء.

هدف الدراسة:

التعرف على فعاليَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في إكساب التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة مهارة الشِّرَاء، والاحتفاظ بالمهارة، ومِن ثَمَّ تعميمُها.

مصطلحـــــات الـــدراســـة:

إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا (**Least To Most Procedure ,LMP**):

التعريـف العلمـي: يُعـرِّف العتيبـي (٢٠٠٤) المسـاعَدَة المتزَايِـدَة تـدريجيًّا علـى أنَّهـا: "الإجراءُ الذي يتمُّ مِن خلاله تقديمُ أقلِّ قَدْرٍ مِنَ المساعدَة، حيث تكون البدايةُ بالتَّلقِين اللفظيِّ لمساعدةِ التِّلمِيذ على الأداءِ المستقلِّ. بعد ذلك يتمُّ الانتقالُ إلى أساليبِ المساعدَة الأكثر في حالة التَّأكُّدِ من عدم جدوى التَّلقِين اللفظيِّ. ويتمُّ في هذه المرحلة استخدامُ أسلوب النَّمْذَجَة قبل الانتقال إلى المساعدة البدنيَّة الجزئيَّة والكليَّة في حالة عدم استجابة التِّلمِيذ".

التعريف الإجرائي: هو: "تقديم المساعدة بشكل متدرّجٍ من الأقل إلى الأكثر عند تدريب التِّلمِيذات على الشِّرَاء؛ لضمان أداء التِّلمِيذات المهارة بأقلِّ قَدْرٍ مِنَ المساعدة".

مهارة الشِّرَاء (التعامل بالنُّقُود)**Purchase Skill (cash deal)** :

التعريـف العلمـي: يعـرف "هـدهودة والمشـرفي" (٢٠١٠) مهـارة الشِّـرَاء بأنَّهـا: "معرفـة الأطفال مِن ذوي الإعاقةِ الذهنيَّةِ بالعُملات النَّقديَّةِ، ومدى أهميتِها في حياتِهم، وكذلك: إدراكُهم للطُّرقِ التي يجب أن تُتَّبَعَ عندَ شراءِ احتياجَاتِهم المختلفَة".

التعريف الإجرائي: هو: "قدرةُ التِّلمِيذات ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَةِ على استخدامِ النُّقُود، واتِّباع الخطوات الصحيحة عند الشِّرَاء".

التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة**Students With Intellectual Disability** :

التَّعريـفُ العلمِـيُّ: تعرّف (AAIDD 2007) الإعَاقَـة الفِكْريَّـة بأنَّهـا: "الإعَاقَـة الفِكْريَّـة تتَّصِـفُ بقُصُـورٍ ذِي دلالـةٍ فـي كلٍّ مِـن الوظـائفِ الفكريَّـة (الاستدلال, التعلم، وحل المشكلات اليوميَّـة) مصـحوبٍ بقصـورٍ فـي السُّـلُوك التكيُّفِـيّ، ممـثَّلاً فـي المهـارات الاجتماعيَّـة والعمليَّـة، ويظهر ذلك القصور قبل سن ١٨".

التعريـفُ الإجرائـيُّ: هنَّ: "التِّلمِيذاتُ ذواتُ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة المُلتحقات ببرنامج التربيـة الفكريَّـة الملحَـق بالمدرسـة الابتدائيَّـة السَّادسـة بمحافظـة (خمـيس مشـيط)، التابعـة لإدارة التربيـة والتعليم بمنطقة (عَسِير)، واللاتـي تتراوحُ نسبةُ ذكائِهنَّ ما بين: (٧٥-٥٥) وفقًا لمقاييس الذكاء المطبَّقة: (ستانفورد بينية، مقياس رسم الرجل، متاهات بورتيوس)".

مهارة الشِّرَاء: ظهرت أهميَّةُ مهارةِ الشِّرَاء بشكلٍ عامٍ نتيجةً للتَّركيز حول حقِّ تقريرِ المصيرِ الذي ظهر في الآونةِ الأخيرةِ، حيث يُنادِي بالتَّقليلِ من الاعتمَادِ عَلى مقدِّمي الرِّعايةِ، وزيادةِ استقلاليَّة التَّلامِيذ ذَوِي الإعَاقَة الفِكْريَّة، والذي يتطلَّب ضرورةَ إعدادِ هؤلاء التَّلامِيذ بإكسَابِهم عددًا من المهَارَات: كمهارة إدارة الأموال.(Yan, Edward, Caroline, Asha, 2005).

وذكر براودر وجراسو (Browder & Grasso,1999) أنَّ القدرةَ على كسب المال وإنفاقِه وضبط الميزانيَّة جزءٌ لا يتجزَّأ مِن القُدْرَة على الاستقلالِ في المجتمع؛ فإنَّ إتقان مهَارَة الشِّرَاء يعزِّزُ كثيرًا مِن قدرة الفرْدِ على استخدامِ مختلف الخدمات المجتمعيَّة بشكلٍ مستقلٍ، مثل: (تناول الطَّعَام في المطاعم، وركوب وسائل النَّقل العام). وتعتبر المهَارَاتُ الحسابيَّة من المهارات الأساسيَّة في حياة كلِّ الأفرادِ العادِيِّين أو ذَوِي الإعَاقَة الفِكْريَّة، والتي تمثِّل مهارةُ الشِّرَاء جزءًا أساسيًّا منها، رغم اختلاف حاجةِ كلٍّ منهم في كميَّة ونوعيَّة تلك المهارات.

وتبدو أهمية تدريس المفاهيم واكتساب المهارات الحسابيَّة لذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة في أنَّها الوسيلة الرئيسة التي تنمِّي استقلاليَّة الفرد في التعامل مع مجتمعه واعتماده على ذاته في حل المشكلات اليوميَّة (صالح وأمين، ٢٠٠٢). وتنبع أهمية تدريس المهارات الحسابية في المرحلة الابتدائية – أيضًا – في إكساب التَّلامِيذ المهارات والكفايات المتعلقة بالأعداد والعمليات الحسابيَّة، وتمكين التَّلامِيذ من توظيفِها في حياتهم اليوميَّة. (أبو زينة وعبابنه, ٢٠٠٧). وكذلك تزيد من ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لها (النعواشي, ٢٠٠٧).

إنَّ تدريسَ التَّلامِيذ ذَوِي الإعَاقَة الفِكْريَّة على مَهَارَات الشِّرَاء يتطلَّب تدريسَهم على تعميم المهارة في المجتمع؛ لنحقق النتيجة المرجوَّة من تدريسهم لهذه المهارة, وهي: تنمية استقلاليَّة الأفراد، واندماجهم في المجتمع, فعندما يتمُّ تدريسهم بمعزِلٍ عن المجتمع والبيئة المحليَّة – التي تعتبر المعملَ الحقيقيَّ لإكسابهم المهارات الحياتية – فأنَّها بذلك تفقد أهمَّ خصائصِها (اللقاني وآخران, ١٩٩٠). لذلك من المهم أن تستهدف المناهج إكساب التَّلامِيذ المهَارَاتِ الحياتيَّة، أي: تلك المهارات التي تجعلهم قادرِين على التَّفاعل مع الحياة اليوميَّة الحاليَّة بكل إيجابياتِها وسلبياتِها، وبالتالي تكون المعارف التي تحتويها الكتب المدرسية ذاتَ وظيفةٍ أساسيَّةٍ، وهي:

عرض الجانب النظري للمهارات الحياتيَّة، على أن يتمَّ ذلك مع ما يُتاح للمتعلِّم مِن فرصٍ لممارسة كلِّ ما درسه نظريًّا في واقع الحياة (Stephen & Thornton, 2005).

إجراءُ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا:

يُعرَّف بأنَّه: «التَّلقِين من الأقل إلى الأكثر»، أو «زيادة المساعدة». وهو: «الإجراء الذي يتم من خلاله تقديم أقلِّ قدرٍ من المساعدة، حيث تكون البدايةُ بالتَّلقِين اللَّفظيّ لمساعدة التِّلمِيذ على الأداءِ المستقِل. بعد ذلك يتم الانتقال إلى أساليبِ المساعَدَة الأكثر في حالة التَّأكُّدِ مِن عدم جدوى التَّلقِين اللَّفظي. ويتمُّ في هذه المرحلة استخدام أسلوب النَّمْذَجَة قبل الانتقال إلى المساعدة البدنيَّة: الجزئيَّة والكلية في حالة عدم استجابة التِّلمِيذ» (العتيبي، ٢٠٠٤). والهدف مِن استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا هو: أداء التِّلمِيذ المهارة بنجاحٍ قبل تقديم التَّلقِين (عند المستوى الأول من التسلسل الهرميّ للإجراء). (العتيبي، وميرزا، ٢٠٠٨).

ومن فوائد استخدام هذا الإجراء ما ذكر في دراسة كيلي وآخرون Kelly et al, (2008) أنَّ غالبيةَ الأخطاء تمت في خطوات تتطلب الاستجابات اللفظيَّة التي كان مِن الصعب مقاطعتُها أو اعتراَضُها. هذا مُهِمٌّ جدًّا؛ حيث إنَّ معدَّل الخطأ المنخفض يقلِّلُ من الوقت التَّربوي في كل جلسةٍ، ويزيد من فرص التعزيز. وقد ذكر (العتيبي، ٢٠٠٣) أن استخدام الاستراَتيجيَّات التعليميَّة الخالية من الأخطاء يساعد التَّلامِيذ في التقليل إلى الحد الأدنى من تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها. وذكر (روديس، ١٩٩٨) أنَّ الاستراَتيجيَّاتِ التعليميَّةَ بدون أخطاءٍ تدِّعم المثيراتِ ذاتَ الصِّلةِ، بحيث تَزيدُ من احتماليَّة الاستجابة الصحيحة.

ويُعدُّ إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا استراتيجيةً تدريسيَّةً تقوم على أربعة محاور، وقد ذكرها (العتيبي وميرزا، ٢٠٠٨).

تصَاميمُ الحالةِ الوَاحِدَةِ (**Single Designs Subject (SSD**):

لقد شهدت السَّنواتُ القليلةُ الماضيةُ اهتمامًا متزايدًا بتطويرِ استراتيجيَّةٍ أكثرَ ملاءَمةً للبحث العلميّ تفتح المجالَ للمعلِّمين والمرشِدين والآباءِ للمشاركة في إجراءِ البحوث، وتُعرَف هذه الاستراتيجيَّةُ باسم (منهجيَّة البحثِ ذاتِ المنحَى الفردي) (الخطيب والحديدي، ١٩٩٤).

ويركّزُ هذا المنهجُ على دراسةِ الفردِ بدلاً من المجموعة التي يمكن مِن خلالها إثباتُ فعاليَّة التَّدخُّل دون الحاجة إلى المقارنةِ بمجموعةٍ أخرى. وقد استُخدِمت مفاهيمُ عديدةٌ لهذا المنهج مثلُ: الحالةِ الواحدةِ، القيَاسِ المتكرّر، التَّحليلِ السُّلُوكيّ التَّطبيقيّ. وعلى الرَّغم من الاختلاف في المفهوم إلا أنَّ العديد من الدراسات استخدمت مفهوم أو مصطلح (التصاميم الفرديَّة، أو تصاميم الحالة الواحدة). (الحارثي، ٢٠٠٧). ومن أنواع التصاميم تصميم (أ ب).

تصميـــــم (أ ب) (A B):

تصميم (أ ب) هو أبسطُ التَّصمِيمات في كل التَّصمِيمات الفرديَّة. وكلٌّ من التَّصمِيمات الأخرى المعقدة هو أساس توسّع مأخوذ ومبني على هذا التَّصمِيم البسيط، وتخصيص (أ ب) يشير إلى مرحلتين من التَّصمِيم: (أ) أو مرحلة الخط القاعدي (الأساس)، و(ب) أو مرحلة التَّدخُّل. وأثناء المرحلة (أ) الخطُّ القاعديُّ (الأساس) يتم جمعُ وتسجيلُ بياناتِ الخطِّ القاعديّ. وعندما نحقق خطًّا قاعديًّا ثابتًا نقوم بتقديم التَّدخُّل، وهكذا تبدأ المرحلة (ب). وفي هذه المرحلة يتمُّ جمع بيانات التَّدخُّل وتسجيلها. ويستطيع المعلم أن يقيم الزِّيادةَ والنُّقصانَ في كميّة ومعدل ونسبة أو فترة السُّلُوك المستهدَف أثناء مرحلةِ التَّدخُّل، ويقوم بمقارنتها بمرحلة الخطِّ القاعديّ. ثم يقوم باستخدامِ تلك المعلوماتِ لعمل استدلالاتٍ حول فعاليَّة التَّدخُّل، ويمكن للمعلم اتخاذُ القرارات فيما يتعلق بالاستمرار، أو عدم استخدام ونبذ التَّدخُّل.

الميزة الأساسية لتصميم (أ ب) هو بساطتُه. فهو يقدم للمعلم طرقًا ووسائل سريعة وغير معقدة لمقارنة سلوك الطالب قبل وبعد تطبيق بعض إجراءات التدريس أو التَّدخُّل, و– أيضًا – يجعل التَّدريس أكثرَ نظاميَّة. ويعيب تصميم (أ ب) أنَّه لا يوجد في كثير من الأحيانِ في الأدبيَّات البحثيَّة؛ لأنَّه لا يستطيع أن يوفِّر المحاكاة أو التكرار ضمن التجربة؛ لتثبت وجود العلاقة الأدائيَّة والوظيفيَّة كما هو الوضع في التَّصاميم الأخرى. ولا يمكننا استخدامُه لعمل استنتاج أكيدٍ عن وجود علاقة أدائيَّة وظيفيَّة على الرغم من أنَّ البيانات قد تظهر زيادةً أو نقصانًا في السُّلُوك أثناءَ مرحلة التَّدخُّل مما يشير إلى فعاليَّة التَّدخُّل (Alberto & Troutman, 1999).

مبررات استخدام تصميم (أب) في هذه الدراسة:

١- إمكانيَّة تعديل أو تغيير طريقة التَّدخُّل العلاجي مباشرةً إذا تبين عدم فعاليتها.

٢- إنَّ التغييرَ في الخط القاعدي والتَّدخُّل يزوَّد بدليل للتنبؤ والتَّحقق والتكرار.

٣- تصميم قويٌّ وسهل التطبيق.

٤- البساطةُ والتحكُّم التجريبي، وإمكانية تدريب المعلمات عليه لاستخدامه مع التِّلْمِيذات.

٥- مناسبته لعيِّنة الدراسة وموضوعها حيث لا توجد سلوكيَّات مؤذية.

٦- عدم وجود دراسات استخدمت هذا التَّصمِيم من قبل مع مهارة الشِّرَاء.

مع وجود هذه المبرات إلا أن هذا لا يعني عدم وجود قصور في استخدام هذا التصميم. ومن أهم جوانب القصور في تصميم (أ ب) أنَّه لا يوجد في كثير من الأدبيَّات البحثيَّة؛ لأنَّه لا يستطيع أن يوفِّر المحاكاة أو التكرار ضمن التجربة؛ لتثبت وجود العلاقة الأدائيَّة والوظيفيَّة كما هو الوضع في التَّصاميم الأخرى.ولا يمكننا استخدامُه لعمل استنتاج أكيدٍ عن وجود علاقة أدائيَّة وظيفيَّة على الرغم من أنَّ البيانات قد تظهر زيادةً أو نقصانًا في السُّلُوك أثناءَ مرحلة التَّدخُّل مما يشير إلى فعاليَّة التَّدخُّل (Alberto & Troutman, 1999).

هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت تدريس التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة لمهارة الشِّرَاء باستخدامِ عدد متنوِّع من الإجراءات التعليمية من أهمها:

دراسة توماس، وكاثرين، وجان، وكراج، وفلورين Thomas, Catherine, Jan, (Craig, Florene, 1995) هدفت إلى استخدام النَّمْذَجَة من خلال شرائط الفيديو لتسهيل مهارات الشِّرَاء. وتكونت العينة من (٦) تلاميذ من ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة المتوسِطَة والشَّديدة. وكان التدريب بالنَّمْذَجَة من خلال أشرطة الفيديو في ثلاثة متاجر، والتدريب المباشر في متجر واحد. تمَّ التدريب من خلال استخدام ثلاثة أوامر مرتبة كالتالي:

١- التدريب المباشر متبوع بالنَّمْذَجَة.

٢- التدريب بالنَّمْذَجَة متبوع بالتدريب المباشر.

٣- التدريب المباشر والمتزامن مع النَّمْذَجَة.

والتدريب على التعميم. واختبار التعميم كان في المتاجِر المماثلة لنماذج شرائط الفيديو، والمتاجِر الجديدة تم بحثها مرةً بعد التدري. وكانت النتائج كالتالي:

١- أظهر جميع التَّلامِيذ تحسنا في مهارات الشِّرَاء.

٢- التَّلامِيذ الذين تمكَّنوا من الوصول للمعيار هم الذين تمَّ تدريبهم بالتدريب المتزامن والتدريب المستمر والمتسلسل.

٣- تبين أنَّ استخدام نماذج من شرائط الفيديو والتدريب المباشر المنعزل لم يؤدِّ إلى وصول التَّلامِيذ للمعيار المطلوب.

٤- تبين أنَّ التوجيه اللفظيَّ له تأثير أثناء التَّدريب من خلال نماذج شرائط الفيديو على الاستجابة العامة.

كما قدم كل من كيفن، وايرس، وبوون، واودريا (Kevin, Ayres, Boon, Audrey, 2006) دراسة هدفت إلى استخدام الحاسب الآلي وتقنيات الفيديو لتعليم التَّلامِيذ مهارة الشِّرَاء من البقالة. وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٤) تلاميذ من ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة المتوسطة، وكان العمر الزمنيُّ (١٤) سنة لكل التَّلامِيذ. واستخدم تصميم التَّقَصِّي المتعَدِّد عبر الأفراد لتقييم فعاليَّة العلاج. وكانت النتائج كالتالي:

١- فعاليَّة البرنامج في تعليم مهارة الشِّرَاء لتلاميذَ من ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- تمكن ثلاثةٌ من التَّلامِيذ من تحقيق المعيار المطلوب، وتلميذةٌ لم تحقق المعيار؛ وذلك بسبب صعوبة السيطرة على حالتها الصحيَّة أثناء الدراسة.

٣- أنَّه بسبب النَّمْذَجَة التي يقدمُها الحاسب الآلي تمكن التَّلامِيذ من التَّعميم على البيئة الطبيعيَّة.

هدفت دراسة ديفيد وروبرت (David & Robert, 2008) إلى تعليم مهارات الشِّرَاء في متجر السلع الغذائيَّة, باستخدام برنامج قائم على الحاسب الآليّ. تكوَّنت العينة من (٣)

تلاميذ مِن ذوي الإعَاقَةِ الفكريَّة. تم استخدام التَّقَصِّي المتعَدِّد عبر الأفراد لتقييم فعاليَّة البرنامج في تعليم مَهَارَة الشِّرَاء, وظهرت نتائجُ الدِّرَاسَة كالتَّالي:

١- أنَّ مهارات الشِّرَاء زادت لدى التَّلامِيذ بعد تقديم التَّدخُّل.

٢- تمكن التَّلامِيذ من تعميم مهارات الشِّرَاء في ثلاثة متاجر أخرى، وكانت النتائج عالية.

٣- أن الآباء والتَّلامِيذ قدَّروا أن مهارات الشِّرَاء كانت عاليةً بعد تقديم التَّدخُّل.

٤- احتفظ التَّلامِيذ بمهارات الشِّرَاء، وذلك خلال الثلاثين يومًا التي تمت فيها المتابعة.

كما أن هناك دراساتٌ تناولت إجراءَ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في إكساب التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة مهاراتٍ متنوعةً من أهمها:

وبينت دراسة سيما، وياسمين، وديليك، ونورغول (Sema, Yasemin, Dilek, Nurgul, 2004) التي تهدف إلى معرفة فعالية إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تعليم مهارات عبور الشارع لتلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية. تكونت العينة من (٥) تلاميذ من ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة المتوسطة والشديدة, تراوحت أعمارهم مابين (٧-١٥) سنة. اشترط أن يمتلك جميع التَّلامِيذ مهاراتِ التواصل والقدرة على فهم وتنفيذ التَّعليمات. تم استخدام تصميم التَّقَصِّي المتعَدِّد عبر السُّلُوك لتقييم فعالية إجراء المساعدة في إكساب مهارات عبور الشارع. كانت النتائج كالتَّالي:

١- أن إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا كان فعالاً في تعليم مهارات عبورِ الشَّارع لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

٢- تمكن التَّلامِيذ من تعميم مهارات عبور الشارع في المجتمع.

٣- أن التَّلامِيذ كانوا أكثر ثقةً بأنفسهم بعد اكتساب المهارة, ويعزى ذلك إلى إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا، حيث أن نسبة الأخطاء تكون فيه قليلة.

وبينت دراسة كيلي، ودونالد (Kelly & Donald, 2008) وهي دراسة تجريبية تهدف إلى تحديد مدى فعالية إجراء (المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا) لتعليم التَّلامِيذ ذوي الإعاقة الفكرية (متوسطة,شديدة) في التدرب على مهارتين من مهارات الهاتف وهما: إجراء مكالمات هاتفية,

وترك رسائل مسجَّلة، وإمكانية تعميم المهارات والاحتفاظ بها. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣) تلاميذ أعمارهم من (٩-١٠)سنوات، تم تدريبهم بثلاثة مستويات من التَّلقِين: من الأقل إلى الأكثر، تتكون من (مثير لفظي مباشر، مثير لفظي مباشر بالإضافة إلى نموذج، ومثير لفظي مباشر بالإضافة إلى مثير مادي). والفاصل الزمني ثلاث ثوانٍ لبدء الاستجابة, وقد تم تدريبهم بواقع جلستين يوميًّا، وباستخدام جداول التعزيز المستمر، واستخدم الباحثان تصميم التَّقَصِّي المتعَدِّد للتأكُّد من فاعلية الإجراء.وبينت النتائج:

١- فعالية إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في تدريس التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة لعمل المكالمات الهاتفيَّة وترك رسائل مسجلة. وتراوحت جلسات اكتسابهم للمهارة من(١٢-١٥) جلسة.

٢- جميع التَّلامِيذ احتفظوا بمهارات المحادثة المباشرة الحيَّة أعلى من مستوى خط القاعدة و(٢) من (٣) مشتركين احتفظوا بمهارات المكالمة المسجَّلة أعلى من مستوى خط القاعدة.

٣- التَّلامِيذ وجدوا صعوبة في تعميم مهارات الهاتف المكتسَبة في مواقف المحاكاة في الفصل الدراسي باستخدام العديد من الأمثلة للمواد والبيئات التي لم يتم التدريب عليها.

كما قدمت ليندا (Linda, 2008) دراسة تجريبيَّة تهدف إلى تقييم فاعلية أجهزة (DVD) المحمولة، بالإضافة لإجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لتدريس مهامِّ الطَّهي. وكانت العينة مكونةً من (٣) من الشباب ذوي إعاقة فكريَّة متوسطة. تم تصميم طريقة متعددة خلال ثلاثة من مهام الطَّهي، وتم تكرارها على مدار الوقت على المشاركين الثلاثة في الدراسة لتقييم فاعليَّة أجهزة (DVD) المحمولة للتَّلقين والتشجيع على إكمال المهام التي تتضمن الخطوات المتعددة لمهام الطَّهي. وتم استخدام تصميم التَّقَصِّي المتعَدِّد كأحد تصاميم العيِّنة الفرديَّة للتأكُّد من فعالية الإجراء. وبينت النتائج:

١- أن التَّلقِين الذاتيَّ وأجهزة (DVD) المحمولةَ مع تطبيقِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا كانت ذاتَ فاعليَّة في تدريسِ الخطواتِ المتعدِّدة لمهام الطَّهْي.

٢- أن التَّلامِيذ احتفظوا بالمهَارَة، وكان ذلك ثابتًا بمرور الوقْت.

أخيرا أظهرت الدراسات التي استخدمت تصميم (أ ب) فاعليتها في إكساب المهارات ومنها:

أظهرت دراسة ماريا، وماريا، وداونسا (Maria, Maria h, Dionisia, 2005) والتي هدفت إلى تقييم كفاءة الصور المعدَّلة ورموز الاتصال من خلال الصور (PCS) في الاتصال. وتكونت عيِّنة الدراسة من تلميذةٍ تبلغ من العمر تسعَ سنوات وعشرةَ أشهرٍ، منتظمة بمدرسة خاصَّة، وتعاني من شللٍ دماغيٍّ، والتقييم النفسي الذي صنفها على أنَّها تعاني من إعاقة فكريَّة متوسطة. عملية جمع المعلومات تمت أثناء اليوم الدراسيّ للأنشطة اليومية العاديَّة، وجلسات التَّدخُّل تم تخطيطها لتحدُثَ أثناء أوقات تناوُل الوجبات، وجلسات التَّخاطب، وأنشطة الفصل الدراسي. خضعت التِّلمِيذة لتقييم أوَّلي يتفق مع جلسات الخط القاعدي. وبعد ذلك، جلسات التَّدخُّل الخاصة بالصُّور المعدَّلَة التي تم تنظيمُها لمناقشةِ الحاجات الضروريَّة للتلميذة. وقد تم استخدام تصميم (أ ب) لقياس فعاليَّة البرنامج، وكانت النَّتائج كالتالي:

١- تمكنت التلميذة من تحقيق كل مراحل نظام الصور المعدلة بنجاح.

٢- نظام الصور المعدلة المرتبطة بأشكال الصور كان فعالا في مساعدة مهارات الاتصال للتلميذة التي تعاني من الشلل الدماغي.

٣- التلميذة استجابت لأسئلة المنهج الدراسي التي قدمها المعلم من خلال استخدام الصور المعدلة.

٤- ظهور الأصوات التي غرضها جذب انتباه التلميذة أدت إلى بدء أشكال التفاعل الاتصالية وبالتالي التلميذة طلبت شيئا مرغوبا، واحتفظت بحوار بسيط وقامت بالتعبير عما تريده.

كما قدمت إيرين (Erin , 2007) دراسة هدفت إلى استخدام القصص الاجتماعيَّة مع الأطفال الذين يعانون من التوحُّد, وصعوبات التعلم، واضطراب فرط الانتباه. تكوَّنت عينة الدراسة من (٣) تلاميذ: أحدهم يعاني من التوحُّد، وآخر يعاني من اضطراب فرط الانتباه، وصعوبات تعلم في القراءة والرياضيَّات، والتِّلمِيذ الآخَر يعاني من صعوبة تعلمٍ في القراءة،

وتاريخٍ من نوبات الغضبِ الدفاعيَّة والخطيرة. التَّلامِيذ الثلاثة أظهروا صعوباتٍ هائلةً في السُّلُوك والتَّفاعُلات الاجتماعيَّة في اليوم الدراسي. السُّلُوكيات التي هدفت الدراسة إلى تعديلِها هي للتِّلميذَة الأولى: سلوك مرتبط بنوبات الغضبِ الدفاعيَّة. والتِّلمِيذُ الثاني كان سلوكه المستهدَف هو التقبيل غير المناسب. والطالب الثالث كان سلوكه المستهدَف عدم وضع الأشياء الأخرى التي ليست طعامًا في فمه. وتم استخدام تصميم (أ ب) لمقارنة البيانات التي تم جمعها. وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

١- تغيير سلوك التَّلامِيذ بشكل إيجابيٍّ عند استخدام القصص الاجتماعية.

٢- كان التغيير الإيجابي في السُّلُوك بالنسبة للتلميذين كبيرًا وواضحًا.

٣- كان التغيير بسيطًا بالنسبة للتلميذ الثالث.

٤- القصص الاجتماعية هي أداةٌ مفيدةٌ للمعلمين حيث أنَّه من السهل بناؤُها، وطبقًا لهذه الدراسة كانت ناجحةً في العديد من الحالات.

قدم أليسون (Alison, 2010) دراسة هدف من خلالها إلى فحص تأثير تدخُّل الموسيقى على الاستقلال في أنشطة الحياة اليوميَّة للأطفال الذين يعانون من التوحُّد. عيِّنة هذه الدراسة (٣) أطفال، يمثلون درجات مختلفة من اضطراب التوحُّد (طفيف/ متوسط/ حاد), وكان الأطفال في مرحلة الروضة أعمارهم تتراوح من (٤ – ٩) سنوات، والذين يعانون من التوحُّد, وفي الوقت نفسِه يعانون من صعوبة في تطوير الاستقلال المناسِب للعمر في استخدام الأواني أثناء تناولِ الطعام، والحصول على الصابون، وغسل وتجفيف الأيدي، وارتداء ولبس الجاكيت. وفي هذه الدراسة تم استخدام تصميم (أ ب) وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

١- أنَّ تدخل الموسيقى كان له تأثيرٌ على السُّلُوكيَّات المستهدَفة لاستكمال أنشطة الرعاية الذاتيَّة.

٢- لقد نتج عن التحليل البصريّ للبيانات أنَّ الأداءَ تطوَّر في سبعة سلوكيَّاتٍ مستهدفة باستخدام تدخُّل الموسيقى.

٣- بيَّن الباحثُ الحاجةَ لمزيدٍ من البحوث في هذا المجال.

وبينت دراسة ديفيندر، وستيفاني، وسونيتا (Devender, Stephanie, Suneeta, 2012) التي هدفت إلى خفض الألفاظ الهدَّامة لمن يعانون من التوحُّد. تكوَّنت عينة الدراسة من تلميذٍ في المرحلة الثَّالثة يعاني من التوحُّد الشَّديد في ثلاثة فصول تعليميَّة. واستخدم الباحثون المناهج المباشرة وغير المباشرة لقياس السُّلُوك الوظيفي لتحديد مهمة ووظيفة السُّلُوك الهدَّام. ومن أجل خفض الألفاظ الهدَّامة، قام المعلمون بتطبيق الانتباه غير المشروط والذي تم تتبُّعه في ثلاثة مجالاتٍ للمحتوى مع ثلاثة معلمين مختلفين في ثلاثة فصول. وتم استخدام تصميم (أ ب) في هذه الدراسة, وتوصلت النتائج للتالي:

١- تبين فعاليَّة الإجراء المستخدم في خفض الألفاظ الهدامة.

٢- انخفاض الألفاظ الهدَّامة في البيئات الثلاث.

منهـــجُ الـــدِّرَاســـَة:

تم استخدام المنهجَ التجريبيَّ والمتمثِّلَ بتصاميمِ الحالة الواحدة؛ وذلك من أجل التحقق من فعاليَّة استخدام المساعَدَة المتزايِدَة تدريجيًّا كمتغيرٍ مستقلٍّ لإكساب مهارة الشِّرَاء من المقصف المدرسيّ كمتغير تابعٍ للتِّلمِيذَات ذَوَات الإعَاقَة الفكريَّة البسيطَة.

تصمِيـــم الـــدِّرَاســـَة:

قامت الدراسة ع التصميمَ (أ ب) مِن أجل التأكُّد من فاعلية استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكساب مهارةِ الشِّراء من المقصف المدرسيّ للتِّلمِيذَاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفكريَّة البسيطَة.

متغيـــرات الـــدِّرَاسَـــة:

أ) **المتغيِّر المستقِلُّ:** إجراءُ المساعَدَة المتزايدَة تدريجيًّا.

ب) **المتغيِّر التّابع:** الشِّرَاء من المقصف المدرسيّ.

مجتمـــع الـــدِّرَاسَـــة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع التِّلمِيذَات ذوَات الإعَاقَة الفكريَّة البسيطَة الملتحِقَات ببرامج الدَّمْجِ بالمدارس الابتدائية بمحافظةِ (خميس مشيط) التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة (عَسِير).

عيّنة الدّراسة:

تألّفت عيّنةُ الدّرَاسة من (٦) تلميذاتٍ ملتحِقاتٍ ببرنامج الدَّمجِ بالمدرسة الابتدائيَّة السَّادسةِ بمحافظة (خميس مشيط)، واللاتي تتراوح أعمارُهنَّ ما بين (٨ – ١٢) سنة, حيث تمَّ اختيارُهنَّ بطريقةٍ قصديَّةٍ بحسب توفُّر عدد من المعايير.

وصف عينة الدراسة:

جدول رقم (١) ملخص البيانات العامة لعينة الدراسة

م	العيّنة	العُمْر الزَّمَني	نسبَة الذكاء	التَّشخِيص	استقلاليَّة التِّلمِيذَة
١	(أفراح)	١١ سنة و٨ أشهر	٥٩	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة
٢	(شروق)	١١ سنة و٩ أشهر	٦٣	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة
٣	(فاطمة)	٩ سنوات و٩ أشهر	٦٩	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة
٤	(بدرية)	٨ سنوات و٥ أشهر	٧١	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة
٥	(منى)	١٠ سنوات و٨ أشهر	٦٣	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة
٦	(رنا)	١١ سنة و٨ أشهر	٦٦	إعاقة فكرية بسيطة	مستقلة

الإجراءات المتَّبعَة لتطبيق إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا:

تم تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لتدريس مهارة الشِّرَاء من المقصف المدرسي، حيث كان التدريس جلستين في اليوم، أي بواقع (١٠) جلسات أسبوعيًّا، وتمت عملية التدريس على خمس مراحل أساسيَّة على النَّحو التَّالي:

١- مرحلة إعداد البرنامج التدريسي لإجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا:

تم إعداد برنامجًا تدريسيًّا لإجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا، حيث اشتمل على الخطوات التالية: معلومات عامة عن التِّلمِيذة, اختيار السُّلُوك المستهدَف، ووصفه بتحديد الهدف العام وهو: (أن تشتري التِّلمِيذة من المقصف المدرسي عندما يطلب منها ذلك بنسبة نجاح ١٠٠ % خلال ثلاث جلسات متتالية). وتحليل هذه المهارة إلى أهداف سلوكيَّة بسيطة تتناسب مع قدرات التِّلمِيذة، تحديد المثير المستهدف أو (المحفِّز)، وهو قول المعلمة: (الآن وقت الشِّرَاء). (حرصت أن يكون المثير المحفِّز طبيعيًّا حتى تستطيع التِّلمِيذة التعميم بشكل

أفضل), اختيار أربعة مستويات تلقين في التسلسل الهرمي من الأقل إلى الأكثر مساعدةً كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) يوضح تسلسل التَّلقِين خلال تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا

المستوى	نـــــــوع التَّلقِيـــــــن
١	المثير المحفز (الاستقلالي).
٢	تلقين لفظي من خلال شرح كل خطوة لفظيًّا للتلميذة على أن يكون الشرح واضحًا ومختصرًا.
٣	النَّمْذَجَة من خلال نمذجة كل خطوة أمام التِّلمِيذة.
٤	تلقين جسدي جزئي من خلال مسك جزء من يد الفتاة وتوجيهها أثناء عملية التدريب.

وتمَّ تحديد طول الفاصل الزَّمني لاستجابة التِّلمِيذة للبدء في كل خطوة من خطوات المهارة, وهو خمس ثوانٍ بعد تقديم المثير, تم وضع جدول لتقييم أداء التِّلمِيذة في كل مستوى من مستويات التَّلقِين، وتحديد رد فعل المعلمة تجاه استجابات التِّلمِيذة الصحيحة والخاطئة, واختيار نظام لجمع البيانات يشمل جدول يوضح خطوات تحليل المهارة، واستجابة التِّلمِيذة خلال الجلسات التدريسية ونسبتها.

٢- مرحلة تسجيل بيانات الخط القاعدي:

في هذه المرحلة تم قياس مهارة الشِّرَاء قبل البدء بعملية التَّدخُّل، وذلك بهدف التأكد من المستوى الفعلي للمهارة قبل مرحلة التَّدخُّل، مع أهميَّة تمثيل نتائج القياس بيانيًّا، وتم القياس بملاحظة كل تلميذةٍ من التِّلمِيذات, كل واحدةٍ بمفردِها، وتسجيل استجابتِها بعد ظهور المحفِّز، وهو قول المعلمة: (الآن وقت الشِّرَاء), وتم تسجيل البيانات لأربع جلسات: في كل جلسة محاولتان متتاليتان، وذلك باستخدام استمارة بيانات الخط القاعدي المرفقة، حيث استقر الخط القاعدي على الصفر ليصبح لدينا تنبؤ بعدم وجود مهارة الشِّرَاء عند التِّلمِيذات، مما يتطلب تطبيق إحدى الاستِرَاتيجيَّات التعليمية لإكسابهنَّ مهارة الشِّرَاء.

٣- مرحلـــــــة التّـــدخُّـــــل:

تم التدريس باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا للتلميذات على المهارة من خلال جلستين كلَّ يوم بمعدل (١٠) جلسات في الأسبوع لكل تلميذة, وتم اختيار فترة التَّدريس في

الحصة الثانية والحصة الرابعة لمدة (٧) دقائق لكل تلميذة.

١- بدأ التطبيق لعملية التدريس في المستوى الأول الأقل تلقينًا (المثير المحفِّز, الاستقلالي) فبعد قول: (الآن وقت الشِّرَاء), فإذا استجابت التِّلمِيذة استجابة صحيحة بتوجُّهها للمقصف المدرسي نقوم بتعزيزها معنوياً بقول: «ممتازة يا ---»، أما في حالة الاستجابة الخاطئة – أو عدم الاستجابة – نقوم مباشرةً بتقديم المستوى الثاني من المساعدة.

٢- المستوى الثاني من المساعدة بحيث تقول لها: (الآن وقت الشِّرَاء), هيا (يا --) اذهبي للمقصف، فإذا استجابت التِّلمِيذة استجابة صحيحة بتوجهها للمقصف المدرسي نقوم بتعزيزها بقول: «ممتازة يا ---» أما في حال الاستجابة الخاطئة – أو عدم ظهور استجابة – نقوم مباشرة بتقديم المستوى الثالث من المساعدة.

٣- يتم تقديم المستوى الثالث من المساعدة بحيث نقول لها: (الآن وقت الشِّرَاء), ونتجه للمقصف ونطلب من التِّلمِيذة تقليدَها، فإذا أصدرت التِّلمِيذة استجابةً صحيحةً بتوجهها للمقصف المدرسي نقوم بتعزيزها بقول «ممتازة يا---»، أما في حال الاستجابة الخاطئة – أو عدم ظهور – استجابة نقوم مباشرة بتقديم المستوى الرابع من المساعدة.

٤- يتم تقديم المستوى الرابع من المساعدة بحيث تقول لها: (الآن وقت الشِّرَاء)، وتمسك بيد التِّلمِيذة وتذهب بها للمقصف، ويتم تعزيز التِّلمِيذة.

وننتقل للخطوة التالية في تحليل المهارة، وهكذا في جميع خطوات المهارة نبدأ بالأقل تلقينًا, أما إذا لم تستجيب للأقلِّ نستمر في التدرج بتقديم التَّلقِينات حتى تتمكن التِّلمِيذة من الاستجابة بشكل صحيح, وهكذا في جميع خطوات المهارة، وحتى تصل التِّلمِيذة للمعيار المحدَّد وهو نسبة الاستجابة الصحيحة (١٠٠٪) لثلاث جلسات متتالية, ووفقًا لسيناريو استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا. ويتم تسجيل استجابات التِّلمِيذة في النَّموذج الخاص بجمع البيانات، ويتم تمثيلها على الرَّسم البَيَاني، ويتم حساب نسبة الاستجابة على حسب المعادلة التالية:

مجموع الاستجابات الصحيحة × ١٠٠

المجموع الكلي لعدد الخطوات (٩)

٤- مرحلة الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة:

١- تم بعد مرحلة التَّدخُّل القيام بقياس مدى احتفاظ التِّلْمِيذات بمهارة الشِّرَاء التي اكتسبنَها في مرحلة التَّدخُّل، حيث تم قياس هذه المرحلة بعد انتهاء مرحلة تقديم التَّدخُّل, فبعد أن تصل التِّلْمِيذة للمعيار المحدد – وهو نسبة الاستجابة الصحيحة (١٠٠٪) لثلاث جلسات متتالية – نبدأ بقياس جلسات الاحتفاظ بمهارة الشِّرَاء.

٢- تمت هذه المرحلة بإجراء جلساتٍ متابعةٍ للمحافظة على المهارة المكتسَبَة, وذلك من خلال الذهاب بالتِّلْمِيذة للمقصف, ومن ثم تسجيل الاستجابات باستخدام استمارة خاصة.

٣- وبلغ عدد الجلسات (١٠) جلسات محافظة لكل تِلْمِيذَة.

٤- بعد الانتهاء مِن جلسات التَّدخُّل والمحافظة؛ تم استخراج نسب الاستجابات المستقلة والصحيحة, ومِن ثمَّ تمثيلُها بيانيًّا.

٥- تم حساب معدل الاستجابات الصحيحة لكل تلميذة – على حدةٍ – بحسب المعادلة: عدد الاستجابات الصحيحة التي تم الاحتفاظ بها مقسومًا على العدد الكليّ للخطوات التي تم الاحتفاظ بها مضروبًا في مِئَة.

٥- مرحلـــة تعميم المهـــارَة المكتسبَـــة:

١- تشير هذه المرحلة إلى قياس مستوى قدرة التِّلْمِيذات على تعميم ونقل أثر تدريسِهنَّ على مهارة الشِّرَاء التي سبق وأن اكتسبنَها, حيث يُقصد بالتَّعميم: أنَّه بعد انتهاء جلسات الاكتساب والاحتفاظ، يتم التَّوقُّف عن تقديم تدريس التِّلْمِيذة لمهارة الشِّرَاء في مدة لا تقل عن (٢ – ٣) أسابيع متتالية، يلي ذلك تقديم تعليمات المهمة للتلميذة لمهارة الشِّرَاء المكتسبة في مواقعها الأصلية، وقياس مدى انتقال أثر تعلم واكتساب مهارة الشِّرَاء باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا عند اختلاف الأوضاع التدريسيَّة.

٢- تم قياس مرحلة التعميم بعد مرور أسبوعين من آخر جلسة محافظة، حيث تم إجراء تسجيل بيانات التعميم، وذلك أثناء احتفال المدرسة باليوم المفتوح, ووجود ركن للبيع،

حيث تم ملاحظة كل تلميذة أثناء شرائها من الركن دون تقديم أي مساعدة.

٣- تم تسجيل البيانات في الاستمارة المعدَّة لذلك.

٤- تم حساب معدل الاستجابات الصحيحة المعمَّمة لكل تلميذة على حدة بحسب المعادلة: عدد الاستجابات الصحيحة المعمَّمة مقسومًا على العدد الكليّ للاستجابات المعمَّمة مضروبًا في مئَةٍ، ومِن ثمَّ تمثيلُها بيانيًّا.

ثبات وصدق تطبيق إجراءَات الدِّرَاسَة:

١- ثبات تطبيق إجراءات الدراسة (الثبات باستخدام الملاحظ المستقل):

ثبات تطبيق إجراءات الدراسة: ويقصد بها الدَّرجة التي طبَّق فيها إجراءَ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا تطبيقًا صحيحًا, وذلك من خلال الاستعانة بإحدى المعلمات – كملاحظٍ مستقل.

مجموع الجلسات التدريسيَّة × ٣٣ ÷ ١٠٠. وبذلك يكون عدد الجلسات التي قام الملاحظ بمتابعتِها أثناء التطبيق هي (٣٧) جلسة. من خلال تطبيق المعادلة على النَّحو التَّالي:

١١١×٣٣ ÷ ١٠٠ = ٣٦.٦٣، تقريبًا (٣٧) جلسة.

وللحصول على المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة تمت قسمة مجموع نِسَبِ ثبات الجلسات على عدد الجلسات التي تمت ملاحظتها من قِبَل الملاحظ، وبذلك يكون المتوسط العام لثبات تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا (٩٩٪) من خلال تطبيق المعادلة التالية: ٣٦٨٠ ÷ ٣٧٤٥ = ٩٩.٤٥، مما يعد مؤشرًا قويًّا على ثبات تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا بالدقة المطلوبة.

٢- صدق تطبيق إجراءات الدراسة:

يقصد بالصِّدق الدَّاخلي: قدرة تصميمات البحث على تقديمِ الأدلة الكافيَّة على أنَّ المتغيَّر المستقلَّ – وليس أي متغير آخر لم يتم ضبطه أو تحديده – هو المسؤول عن ذلك التُّغيُّر الذي طرأ على قيمة المتغيّر التابع، وبعبارة أخرى: يرمي الصِّدق الدَّاخلي إلى توكيد

مصداقيَّة فعاليَّة العلاج. ويعتمد الصِّدق الداخلي للتجربة على تصميم البحث المستخدَم، وقدرة ذلك التَّصمِيم على الحد من أثر العوامل (المتغيرات) الدخيلة. وتحقق الصدق الداخلي لابد أن يتم من خلال مجموعةٍ من الإجراءات، وهي كالتالي:

١- اختيار عيّنة الدراسة بدقَّةٍ ووفق شروط معيَّنة بما يخدم هدف الدراسة.

٢- تطبيق متغيّرٍ مستقلٍّ واحد وهو: (إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا).

٣- التأكُّد من أن التِّلمِيذات – عينة الدراسة – لم يسبق لهنَّ التدريب على مهارة الشِّرَاء من قبل.

٤- تم التأكيد على جميع المعلماتِ بعدم تقديم تدريسٍ للتلمِيذَات على مهارة الشِّرَاء حتى نهايَة الدِّرَاسَة.

٥- وقد تم الاتفاق مع الملاحظ المستقل بالتواجد خلال فترة تطبيق إجراءات الدراسة باستمرار، (حيث أنَّه تم إلزام الملاحظَ المستقلَّ بحضور جميع الجلساتِ)، وذلك بهدف ملاحظة مدى الالتزام بتطبيق إجراءاتِ الدِّراسَة كما هو مدوَّنٌ في استمارة الملاحِظ.

٦- تم وصف الإجراءَات التجريبيَّة لإجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا بوضوح.

٧- التأكُّد مِن وضوح المتغيّرات لدى الملاحِظ المستقِل.

الأسـاليب الإحصـائيّـَة:

بما أنَّ الدراسة تقوم على استخدام تصميم (أ ب) كأحد تصاميم العيّنة الفرديَّة، فقد تم معالجة البيانات وتحليل النتائج باستخدام أسلوب قراءة جداول التكرار والمتوسطات والنسب المئوية لأفراد العينة، بهدف استخلاص نتائج فعاليَّة إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في إكساب مهارة الشِّرَاء للتلميذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَة.

جدول رقم (٣) يوضح ثبات تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا

البيانات		رقم الجلسة	نسبة ثبات تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا	رقم الجلسة	نسبة ثبات تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا
مجموع الجلسات التدريسية	عدد ٣٣٪ من الجلسات التدريسية				
(١١١) جلسة	(٣٧) جلسة	١	٩٠٪	٢٠	١٠٠٪
		٢	٩٠٪	٢١	١٠٠٪

		٣	٪١٠٠	٢٢	٪١٠٠
		٤	٪١٠٠	٢٣	٪١٠٠
		٥	٪١٠٠	٢٤	٪١٠٠
		٦	٪١٠٠	٢٥	٪١٠٠
		٧	٪١٠٠	٢٦	٪١٠٠
		٨	٪١٠٠	٢٧	٪١٠٠
		٩	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠
		١٠	٪١٠٠	٢٩	٪١٠٠
		١١	٪١٠٠	٣٠	٪١٠٠
		١٢	٪١٠٠	٣١	٪١٠٠
		١٣	٪١٠٠	٣٢	٪١٠٠
		١٤	٪١٠٠	٣٣	٪١٠٠
		١٥	٪١٠٠	٣٤	٪١٠٠
		١٦	٪١٠٠	٣٥	٪١٠٠
		١٧	٪١٠٠	٣٦	٪١٠٠
		١٨	٪١٠٠	٣٧	٪١٠٠
		١٩	٪١٠٠	--	--
مجموع نسب الثبات		٣٦٨٠			
المتوسط العام لثبات تطبيق الإجراء		٪٩٩			

نتـــــائج الـــدراســـة:

إن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج كإجابة على أسئلتِها، وهي كالتالي:

أولاً: السُّؤال الأوَّل:

ما فعاليَّة استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكساب التِّلمِيذاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسِيطَة مهارةَ الشِّرَاء؟

بينت نتائج تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا أنَّه إجراءٌ فعَّال في إكساب مهارة الشِّرَاء للتلميذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة, حيث تمكَّنت التِّلمِيذات من اكتساب مهارة الشِّرَاء، والوصول للمستوى المطلوب، وتحقيق المعيار، وهو: نسبة الاستجابة الصحيحة (١٠٠٪). وقد تم اكتساب المهارة بشكلٍ تدريجيٍّ لجميع التِّلمِيذات مع اختلافهنَّ في عدد الجلسات؛ وذلك يعود للفروق الفردية بينهنَّ، وقدرات وإمكانات كل تلميذة، وفيما يلي توضيح لأداء كلٍّ منهن.

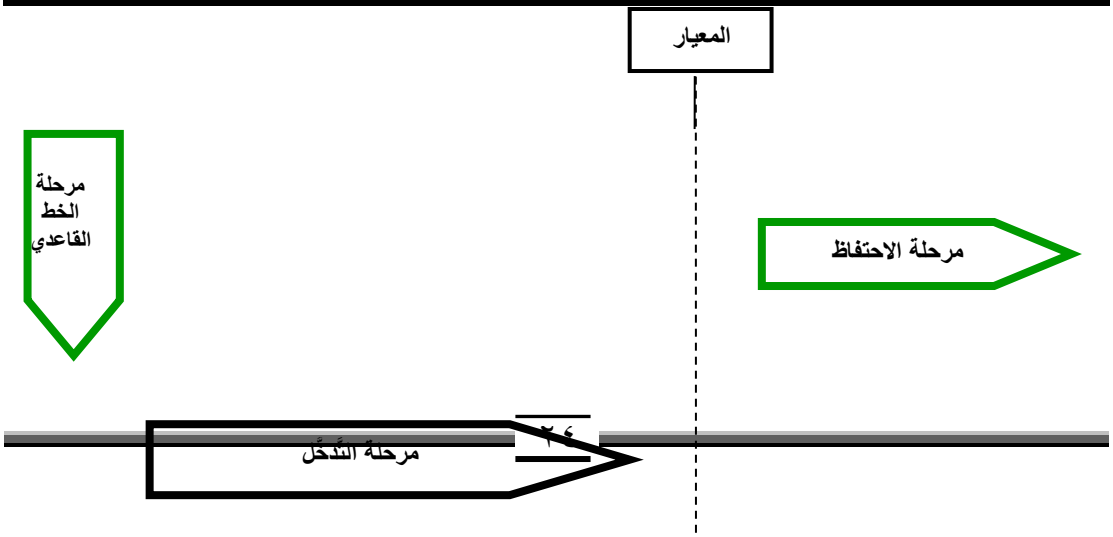
نتائج التِّلمِيذات أثناء استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكساب مهارة الشِّرَاء

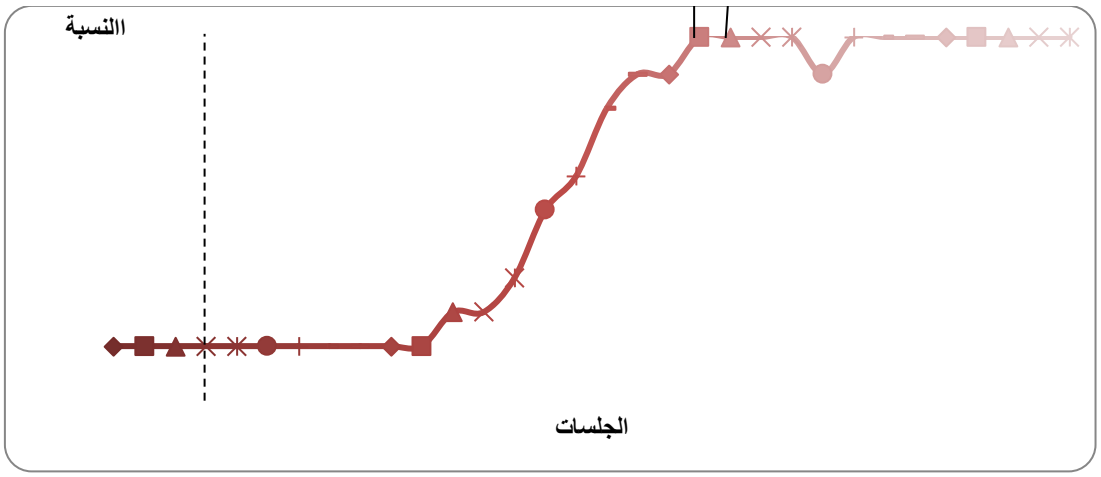
(مرحلة التَّدخُّل):

١- (أفـراح): استطاعت التِّلمِيذة (أفراح) اكتساب مهارة الشِّرَاء والوصول للمستوى المطلوب، وهو: نسبة الإتقان (١٠٠٪) إلا أنَّها احتاجت إلى عدد كبير من جلسات التَّدخُّل؛ حيث أنَّها احتاجت إلى (١٨) جلسة للوصول للمستوى المطلوب، وكانت (أفراح) صاحبة أكبر عدد من جلسات التَّدخُّل مقارنةً بزميلاتها.

جدول رقم (٤) يوضح نسبة الاستجابات المستقلة لتلميذة (أفراح) خلال جلسات التَّدخُّل(اكتساب مهارة الشِّرَاء)

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة
مرحلة الخط القاعدي	١	٠٪	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	١١٪
	٢	٠٪		(٩) ١٣	١١٪
	٣	٠٪		(١٠)١٤	٢٢٪
	٤	٠٪		(١١)١٥	٤٤٪
مرحلة التَّدخُّل	٥ (١) الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٠٪		(١٢)١٦	٥٥٪
	(٢) ٦	٠٪		(١٣)١٧	٧٧٪
	(٣) ٧	٠٪		(١٤)١٨	٨٨٪
	(٤) ٨	٠٪		(١٥)١٩	٨٨٪
	(٥) ٩	٠٪		(١٦)٢٠	١٠٠٪
	(٦) ١٠	٠٪		(١٧)٢١	١٠٠٪
	(٧) ١١	٠٪		(١٨)٢٢	١٠٠٪





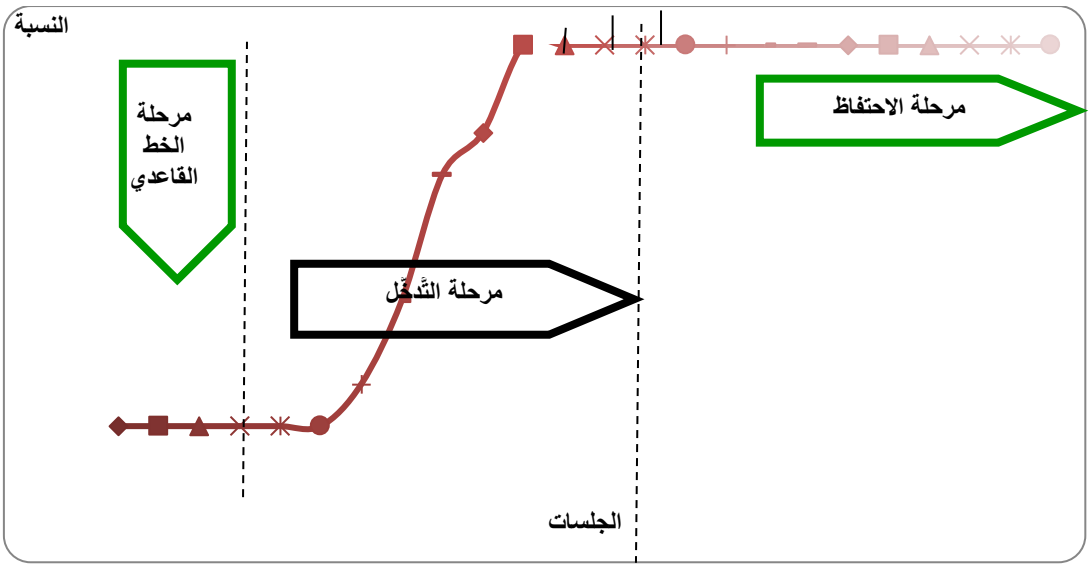
الشكل رقم (١) رسم بياني يوضح استجابات التِّلمِيذة (أفراح) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

٢- (شروق): استطاعت التِّلمِيذة (شروق) اكتساب مهارة الشِّرَاء والوصول للمستوى المطلوب وهو نسبة الإتقان (١٠٠٪)، وقد احتاجت إلى أقلِّ عدد من جلسات التَّدخُّل؛ حيث أنَّها احتاجت إلى (١٠) جلسات للوصول للمستوى المطلوب، وكانت (شروق) صاحبة أقل عدد من جلسات التَّدخُّل مقارنةً بزميلاتِها. والجدول التَّالي رقم (٥) يوضح نسبة الاستجابة المستقلة للتِّلمِيذَة (شروق) خلال الجلسات.

جدول رقم (٥) نسبة الاستجابات المستقلة لتلميذة (شروق) خلال جلسات التَّدخُّل (اكتساب مهارة الشِّرَاء)

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة
مرحلة الخط القاعدي	١	٠٪	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	١٠٠٪
	٢	٠٪		(٩) ١٣	١٠٠٪
	٣	٠٪		(١٠) ١٤	١٠٠٪
	٤	٠٪		--	--
مرحلة التَّدخُّل	٥ (١) الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٠٪		--	--
	(٢) ٦	٠٪		--	--
	(٣) ٧	٠٪		--	--
	(٤) ٨	١١٪		--	--
	(٥) ٩	٣٣٪		--	--
	(٦) ١٠	٦٦٪		--	--
	(٧) ١١	٧٧٪		--	--

المعيار



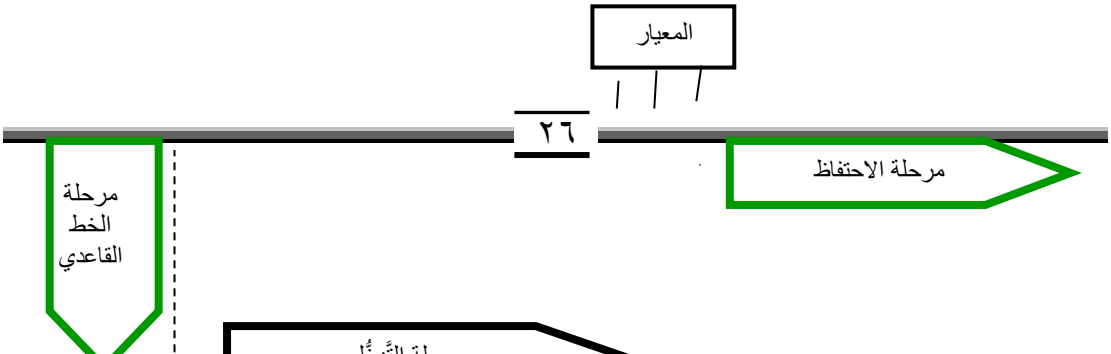
الشكل رقم (٢) رسم بياني يوضح استجابات التِّلْمِيذة (شروق) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

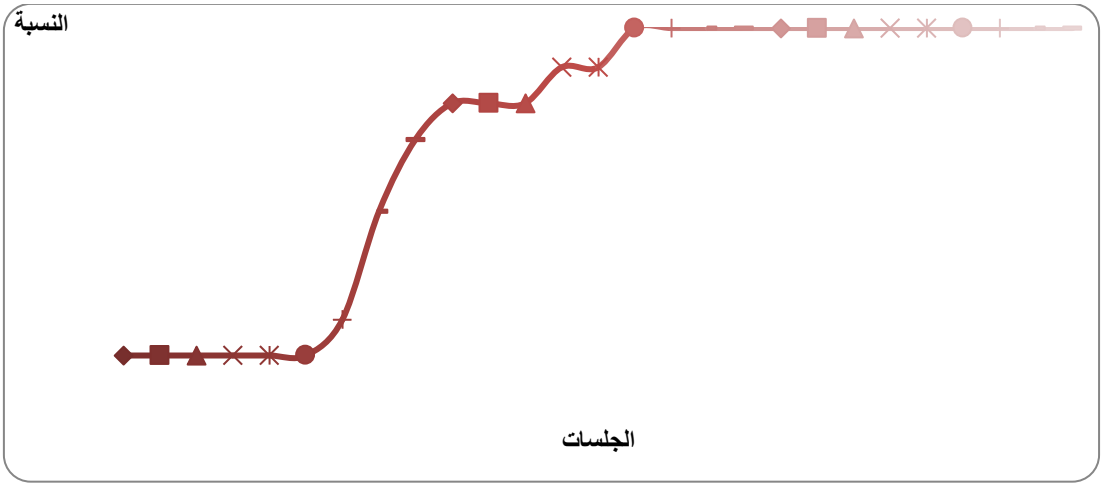
٣- (فاطمــة): استطاعت التِّلْمِيذة (فاطمة) اكتساب مهارة الشِّرَاء والوصول للمستوى المطلوب، وهو: نسبة الإتقان (١٠٠٪)، واحتاجت إلى (١٣) جلسة تدخُّل للوصول للمستوى المطلوب.

والجدول التالي رقم (٦) يوضح نسبة الاستجابة المستقلَّة للتلميذة (فاطمة) خلال الجلسات.

جدول رقم (٦) نسبة الاستجابات المستقلة لتلميذة (فاطمة) خلال جلسات التَّدخُّل (اكتساب مهارة الشِّرَاء)

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة
مرحلة الخط القاعدي	١	٪٠	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	٪٧٧
	٢	٪٠		١٣(٩٢)	٪٨٨
	٣	٪٠		١٤(١٠)	٪٨٨
	٤	٪٠		١٥(١١)	٪١٠٠
مرحلة التَّدخُّل	٥ (١) الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٪٠		١٦(١٢)	٪١٠٠
	(٢) ٦	٪٠		١٧(١٣)	٪١٠٠
	(٣) ٧	٪٠		--	--
	(٤) ٨	٪١١		--	--
	(٥) ٩	٪٤٤		--	--
	(٦) ١٠	٪٦٦		--	--
	(٧) ١١	٪٧٧		--	--



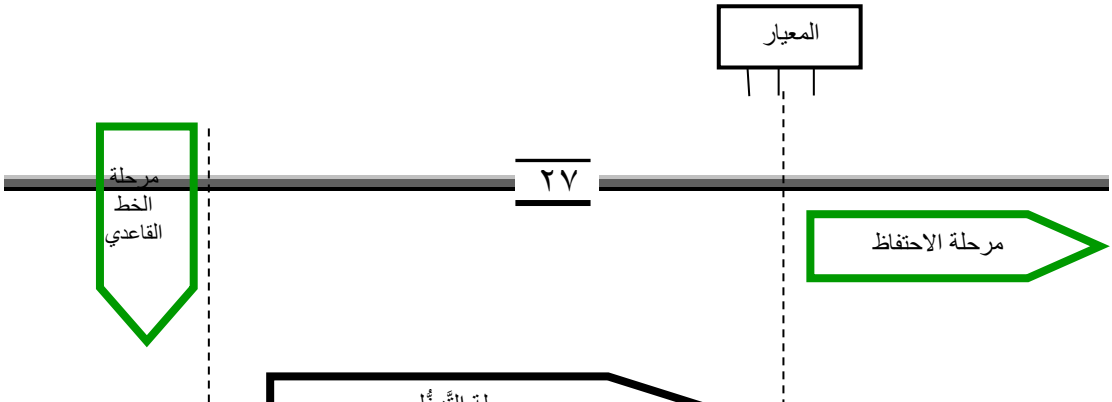


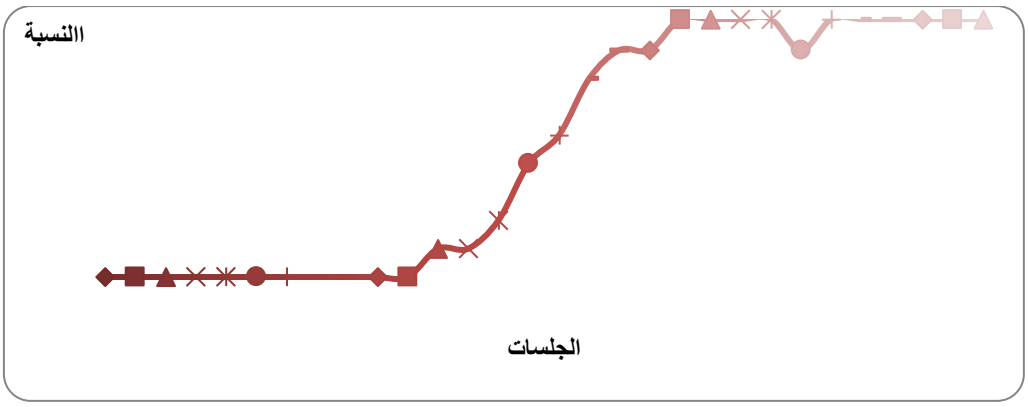
الشكل رقم (٣) رسم بياني يوضح استجابات التِّلمِيذة (فاطمة) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

٤- (بدريـة): استطاعت التِّلمِيذة (بدريَّة) اكتساب مهارة الشِّرَاء والوصول للمستوى المطلوب وهو نسبة الإتقان (١٠٠٪)، واحتاجت إلى عدد كبير من جلسات التَّدخُّل، حيث أنَّها احتاجت إلى (١٦) جلسة للوصول للمستوى المطلوب. والجدول التالي رقم (٧) يوضح نسبة الاستجابة المستقلة للتلميذة (بدريَّة) خلال الجلسات.

جدول (٧) نسبة الاستجابات المستقلة لتلميذة (بدرية) خلال جلسات التَّدخُّل (اكتساب مهارة الشِّرَاء)

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة
مرحلة الخط القاعدي	١	٪٠	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	٪٦٦
	٢	٪٠		(٩) ١٣	٪٧٧
	٣	٪٠		(١٠) ١٤	٪٧٧
	٤	٪٠		(١١) ١٥	٪٧٧
مرحلة التَّدخُّل	٥ (١)الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٪٠		(١٢) ١٦	٪٨٨
	(٢) ٦	٪٠		(١٣) ١٧	٪٨٨
	(٣) ٧	٪٠		(١٤) ١٨	٪١٠٠
	(٤) ٨	٪١١		(١٥) ١٩	٪١٠٠
	(٥) ٩	٪٤٤		(١٦) ٢٠	٪١٠٠
	(٦) ١٠	٪٦٦		--	--
	(٧) ١١	٪٧٧		--	--



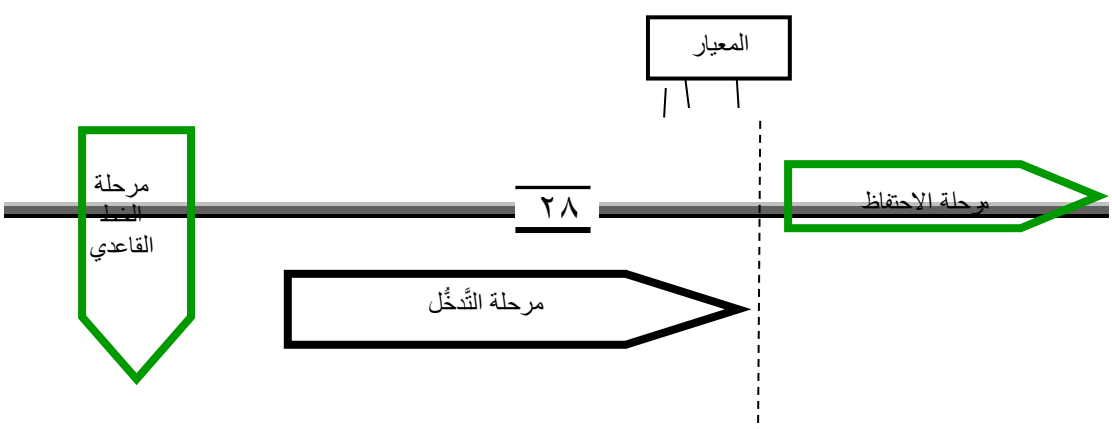


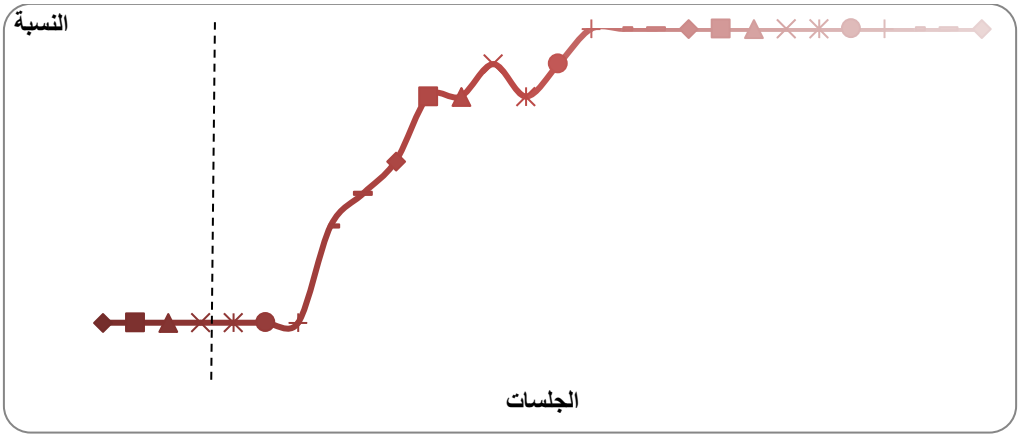
الشكل رقم (٤) رسم بياني يوضح استجابات التِّلْمِيذة (بدريَّة) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

٥- (منـى): استطاعت (منى) اكتساب مهارة الشِّرَاء، والوصول للمستوى المطلوب: وهو نسبة الإتقان (١٠٠٪)، واحتاجت إلى (١٦) جلسة للوصول للمستوى المطلوب. والجدول التالي رقم (٨) يوضح نسبة الاستجابة المستقلة للتِّلْمِيذة (منى) خلال الجلسات.

جدول رقم (٨) يوضح نسبة الاستجابات المستقلة للتلميذة (منى)
خلال جلسات التَّدخُّل (اكتساب مهارة الشِّرَاء).

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلَّة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلَّة
مرحلة الخط القاعدي	١	٪٠	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	٪٧٧
	٢	٪٠		(٩) ١٣	٪٧٧
	٣	٪٠		١٤(١٠)	٪٨٨
	٤	٪٠		١٥(١١)	٪٧٧
مرحلـــــــة التَّدخُّل	٥ (١) الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٪٠		١٦(١٢)	٪٨٨
	(٢) ٦	٪٠		١٧(١٣)	٪١٠٠
	(٣) ٧	٪٠		١٨(١٤)	٪١٠٠
	(٤) ٨	٪٠		١٩(١٥)	٪١٠٠
	(٥) ٩	٪٣٣		--	--
	(٦) ١٠	٪٤٤		--	--
	(٧) ١١	٪٥٥		--	--



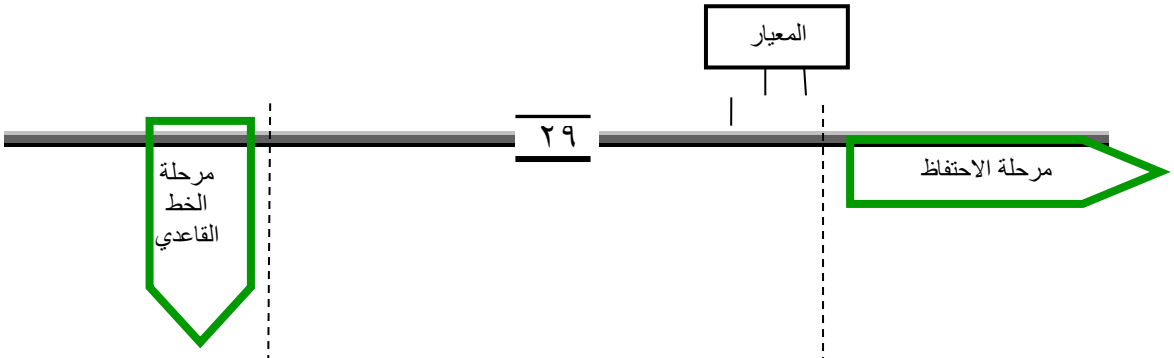


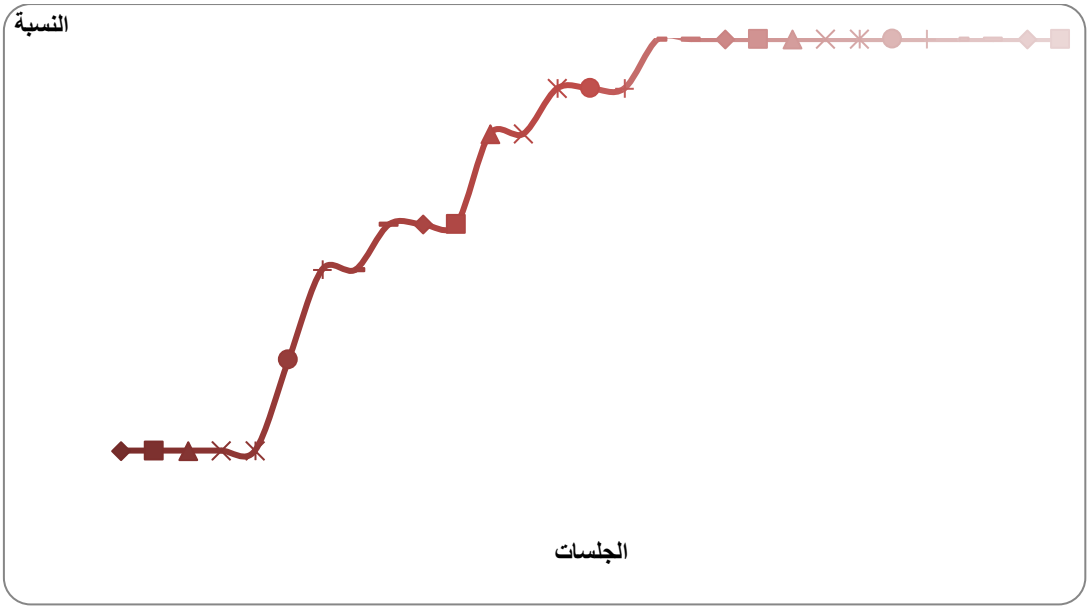
الشكل رقم (٥) رسم بياني يوضح استجابات التِّلمِيذة (منى) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

٦- (رنـــا): استطاعت التِّلمِيذة (رنا) اكتساب مهارة الشِّرَاء، والوصول إلى نسبة الإتقان (١٠٠٪)، واحتاجت إلى (١٦) جلسة للوصول للمستوى المطلوب. والجدول التالي رقم (٩) يوضح نسبة الاستجابة المستقلة للتلميذة (رنا) خلال الجلسات.

جدول (٩) نسبة الاستجابات المستقلة لتلميذة (رنا)خلال جلسات التَّدخُّل (اكتساب مهارة الشِّرَاء)

المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة	المرحلة	رقم الجلسة	نسبة الاستجابة المستقلة
مرحلة الخط القاعدي	١	٪٠	مرحلة التَّدخُّل	(٨) ١٢	٪٥٥
	٢	٪٠		(٩) ١٣	٪٧٧
	٣	٪٠		١٤(١٠)	٪٧٧
	٤	٪٠		١٥(١١)	٪٨٨
مرحلة التَّدخُّل	٥ (١)الجلسة الأولى بمرحلة التَّدخُّل	٪٠		١٦(١٢)	٪٨٨
	(٢) ٦	٪٠		١٧(١٣)	٪٨٨
	(٣) ٧	٪٢٢		١٨(١٤)	٪١٠٠
	(٤) ٨	٪٤٤		١٩(١٥)	٪١٠٠
	(٥٢) ٩	٪٤٤		٢٠(١٦)	٪١٠٠
	(٦) ١٠	٪٥٥		--	--
	(٧) ١١	٪٥٥		--	--





الشكل رقم (٦) رسم بياني يوضح استجابات التِّلْمِيذة (رنا) خلال اكتساب مهارة الشِّرَاء

ثانياً: السُّؤال الثَّاني:

ما فعاليَّة استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لاحتفاظ التِّلْمِيذات ذَوَات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسِيطَة بمهَارَةِ الشِّرَاء؟

للإجابة على هذا التساؤل وهو: إمكانية احتفاظ التِّلْمِيذات بمهارة الشِّرَاء بعدَ تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا حيث تم إجراءِ جلساتِ محافظةٍ على السُّلُوك لكل تلميذةٍ، وذلك بعد وصول التِّلْمِيذة للمعيار المحدد: وهو أن تكون الاستجابة صحيحة (١٠٠٪) لثلاث جلساتٍ متتالية, وقد بلغت عدد جلسات المحافظة (١٠) جلسات لكل تلميذة. حيث تم جمع البيانات وتسجيلها حول استجابات التِّلْمِيذات عند ظهور المحفِّز، وذهابهنَّ للمقصف المدرسي للشراءِ، وتسجيل البيانات بالاستمارة المعدَّة لذلك.

تفيد نتائج تطبيق إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا على التِّلْمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة أنَّه كان إجراءًا فعَّالاً في احتفاظهن بمهارة الشِّرَاء. ولقد أظهرت نتائج قياس الاحتفاظ بمهارة الشِّرَاء نجاحًا بنسبة (٨٨٪-١٠٠٪)،

ثالثاً: السُّؤالُ الثَّالِثُ:

ما فعاليَّةُ استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لتعميمِ التِّلمِيذات ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البَسِيطَةِ لِمَهَارَةِ الشِّرَاء؟

للإجابة على هذا السؤال تم ملاحظة بعد مرور أسبوعين من اكتساب ومحافظة التِّلمِيذات على مهارة الشِّرَاء بإجراء تسجيل بيانات التعميم، وهو: مدى قدرة التِّلمِيذات على نقلِ خبرتِهِنَّ بمهارة الشِّرَاء لمواقعَ أخرى مشابهةٍ للموقف التَّعليميّ, وتمَّ ذلك أثناءَ احتفالِ المدرسةِ باليومِ المفتوحِ، ووجود ركنٍ للبيعِ، حيث تم ملاحظةِ كلِّ تلميذةٍ أثناءَ شرائها من الركن، دون تقديم أيِّ مساعدَةٍ، وتسجيل البيانات في الاستمارة المعَدَّةِ لذلك.

مُناقَشَةُ نتائجِ الدِّرَاسَةِ، وتوصِياتُها:

أظهرت نتائجُ الدراسة الحاليَّة – والتي تمَّ تطبيقُها على (٦) تلميذاتٍ من ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسِيطَةِ – بأنَّ هناك علاقةً وظيفيَّةً إيجابيَّةً صحيحةً ما بين إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا وإكساب مهارة الشِّرَاء للتِّلمِيذَاتِ ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَة، حيثُ تمكَّنَتْ جميعُ التِّلمِيذات بمستوياتٍ متباينَةٍ خلالَ مراحلَ متدرِّجَةٍ، وبعددٍ مختلفٍ من الجلسات، من اكتساب مهارة الشِّرَاء على حدٍّ سواء, والاحتفاظ بها, وتعميمها في المواقف الأخرى, وفيما يلي مناقشةُ تلك النتائجِ:

١- (فيما يتعلق بالسؤال الأول وهو: ما فعالية استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكساب التِّلمِيذات ذوات الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَة مهارة الشِّرَاء؟)

فلقد أظهرت نتائجُ الدراسَة الحاليَّة وجودَ علاقةٍ وظيفيَّةٍ صحيحةٍ إيجابيَّةٍ ما بين إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا وإكساب مهارة الشِّرَاء للتِّلميذَاتِ ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَة، حيث تمكَّنت جميعُ التِّلمِيذات بمستوياتٍ متباينَةٍ خلالَ مراحلَ متدرِّجَةٍ، وبعددٍ مختلفٍ من الجلسات، من اكتساب مهارة الشِّرَاء على حدٍّ سواء، حيث تراوح عدد جلسات التَّدخُّل (١٠-١٨) جلسة. وما يعلَّل به التباينُ في مستوى الأداء وعدد الجلسات إلى متغيراتٍ عديدةٍ، منها: نسبةُ الذكاءِ ومستوى قدراتِ وإمكانياتِ كلِّ تلميذةٍ على حدةٍ، وهذا يعود – أيضًا – للفروق الفرديَّة بينهنَّ، واختلاف خصائصِهِنَّ، كما تحقَّقَ بذلك المعيارِ المحدِّدِ، وهو (نسبة استجابة صحيحة ١٠٠٪

خلالَ ثلاثِ جلساتٍ متتاليَةٍ).

فقد تمكَّنت جميعُ التِّلْمِيذات مِن اكتسابِ مهارةِ الشِّرَاء، والتي تم تحليلها إلى تسع خطوات. وهذه النتائجُ التي أكَّدت على اكتساب التِّلْمِيذات لمهارة الشِّرَاء باستخدام إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا تتَّفقُ مع نتائجِ العديدِ من الدراسات التي أظهرت فاعليةَ استخدامِ هذا الإجراءِ لإكسابِ العديدِ من المهاراتِ الاستقلاليَّةِ للتلاميذ مِن ذَوِي الإعَاقَة الفِكْريَّة – باختلافِ أعمارِهم الزَّمَنيَّةِ، ومستوى الإعَاقةِ لديهم – كدراسةِ ساندرا، وبيلفا (Sandra, Belva, 1996)، ودراسة كيلي، ودونالد (Kelly, Donald, 2008) والتي أشارتا إلى اكتسابِ التَّلامِيذ ذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة للمهاراتِ الاستقلاليَّةِ كمَهَارَةِ الشِّرَاء، ومَهَارَة إجراءِ المكالَمَةِ الهاتفيَّةِ – باستخدامِ إجرَاءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تَدْرِيجيًّا، حيثُ كانَ عددُ الجلساتِ التدريسيَّةِ في هذه الدِّراسَاتِ بواقع جَلستَيْنِ في اليوم، وهذا ما تم نهجه في هذه الدراسة.

إنَّ نتائجَ تطبيق إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا على التِّلْمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَةِ تؤكِّدُ – بشكلٍ عامٍ – على أنَّه إجراءٌ ذو فعاليَّة في إكسابهنَّ مهارةَ الشِّرَاء، وقد تبيَّن مِنَ النَّتائجِ التي تمَّ استعراضُها في الجداول رقم (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، والأشكال رقم (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦) أنَّ التِّلْمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَةِ (أفراد العيِّنة) تمكنَّ جميعُهنَّ مِن اكتساب مهَارة الشِّرَاء المستهدَفَة بالتدريسِ بحسب قدراتِهنَّ المتفاوتَةِ، وذلك بمستوياتٍ متباينَةٍ، وخلالَ مراحلَ متدرِّجَةٍ, وتمَّ تحقيقُ المعيارِ المحدَّد، وهو (نسبةُ استجابةٍ صحيحةٍ ١٠٠٪ خلال ثلاثَ جلساتٍ متتاليةٍ), كما أنَّهنَّ قد اكتسبنَ مهارة الشِّرَاء في عدد من الجلسات (التَّدخُّل) تتراوح ما بين (١٠ – ١٨) جلسةً لاكتساب المهارة.

جدول رقم (١٠) يوضح عدد الجلسات لكل تلميذة خلال مرحلة اكتساب (مهارة الشِّرَاء)

م	التِّلْمِيذة	عدد الجلسات	م	التِّلْمِيذة	عدد الجلسات
١	(أفراح)	١٨	٤	(بدريَّة)	١٦
٢	(شروق)	١٠	٥	(منى)	١٦
٣	(فاطمة)	١٣	٦	(رنا)	١٦

٢- (فيما يتعلَّق بالسؤال الثاني وهو: ما فعاليَّةُ استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لاحتفاظِ التِّلمِيذات ذَواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطَةِ بمهارةِ الشِّرَاء؟)

تفيد نتائجُ تطبيقِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا على التِّلمِيذات ذواتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البسيطة أنَّه كان إجراءً فعالاً في احتفاظهنَّ بمهارة الشِّرَاء, ولقد أظهرت نتائجُ قياسِ الاحتفاظِ بمهارة الشِّرَاء نجاحًا بنسبة (٨٨٪-١٠٠٪), وكان ذلك خلال عشر جلسات لكل تلميذة, وتمَّ قياس الاحتفاظ بعد وصول التِّلمِيذات للمعيار المحدَّد, والجدول رقم (١١) يوضِّح نسبة الاستجابات الصحيحة خلالَ مرحلة المحافظة على مهارة الشِّرَاء. وقد بينت نتائج القياسِ وجودَ تباينٍ في نسبة احتفاظ التِّلمِيذات بمهارةِ الشِّرَاء المكتسبَة. ولكن يتبين لنا أنَّ جميع التِّلمِيذات تمكنَّ من الوصول إلى المستوى المطلوب، وهو: (١٠٠٪) من الاحتفاظ بمهارة الشِّرَاء المكتسبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصَّلت إلية الدراساتُ التي استخدمت إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا في إكساب العديد من المهارات الاستقلاليَّة, حيث تمكَّن التَّلامِيذ من المحافظة على المهارات المكتسبَة، وبنِسَبٍ مختلفة، كما في دراسة ليندا (Linda C, 2008)، ودراسة كيلي، ودونالد (Kelly, Donald, 2008)، ودراسة باميلا (Pamela, 2009). والجدول التالي يبين نسبة الاحتفاظ لتلميذات خلال العشر جلسات:

جدول رقم (١١) يوضح نسبة الاحتفاظ لكل تلميذة خلال مرحلة الاحتفاظ (مهارة الشِّرَاء).

م	التِّلمِيذة	نسبة الاحتفاظ
١	(أفراح)	٨٠٪-١٠٠٪
٢	(شروق)	١٠٠٪
٣	(فاطمة)	١٠٠٪
٤	(بدرية)	٨٠٪-١٠٠٪
٥	(منى)	١٠٠٪
٦	(رنا)	١٠٠٪

نلاحظ من الجدول السابق بأنَّ نسبة الاحتفاظ قد اختلفت بين التِّلمِيذات، فقد تراوحت

نسبة الاحتفاظ (٨٨٪-١٠٠٪). حيث حققت التِّلْمِيذة (أفراح) نسبةً تراوحت ما بين (٨٨٪-١٠٠٪)، وقد يعود انخفاض نسبة التِّلْمِيذة (أفراح) إلى (٨٨٪) في الجلسة الثانية إلى مرضها، فقد كانت مصابةً بزكام شديد؛ حيث أنَّها حافظت على نسبة (١٠٠٪) في الجلسات المتبقية, واستطاعت التِّلْمِيذات (شروق)، و(فاطمة), و(منى), و(رنا), الاحتفاظ بمهارة الشِّرَاء التي سبق وأن اكتسبنها, فقد سجَّلنَ استجاباتٍ صحيحةً مستقلةً خلال جلسات قياس الاحتفاظ, حيث حقَّقْنَ نسبة (١٠٠٪) , وقد استطاعت التلميذة (بدريَّة) الاحتفاظَ بمهارة الشِّرَاء التي سبق وأن اكتسبتْهَا, فقد سجَّلت استجاباتٍ صحيحةً مستقلةً خلال جلساتِ قياسِ الاحتفاظ, حيث حققت التِّلْمِيذة (بدريَّة) نسبةً تراوحت ما بين (٨٨٪-١٠٠٪)، والتِّلْمِيذة (بدريَّة) انخفضت نسبتُها في الجلسة (٧) إلى (٨٨٪)، وقد يعود ذلك لتعرُّضِها للعقاب من معلِّمة الفَصْلِ قبل جلسة المحافظة (بسببِ سُلُوكِهَا في الفَصْل)، فنلاحظ أنَّها في جميع الجلسات حقَّقت نسبة (١٠٠٪).

وبشكلٍ عام: يمكن القولُ بأنَّ تدريسَ مهارةِ الشِّرَاء باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا ساعَد التِّلْمِيذات على الاحتفاظ بمهارة الشِّرَاء التي اكتسبنها، وحققنَ نسبة (١٠٠ %) كاستجابةٍ صحيحة.

٣- (فيما يتعلق بالسُّؤالِ الثَّالث - وهو: ما فعاليَّةُ استخدامِ إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لتعميم التِّلْمِيذات ذَوَاتِ الإعَاقَة الفِكْريَّة البَسِيطَةِ لِمَهَارَةِ الشِّرَاء؟)

فقد استطاعت التِّلْمِيذات تعميمَ مهارةِ الشِّرَاء أثناءَ اليوم المفتوح, وبعد أسبوعين من آخِر جلسةِ محافظةٍ, وبلغت نسبةُ التَّعمِيم (٧٧٪ - ١٠٠٪)، وتتَّفِقُ هذه النَّتائجُ مع الدراسات السَّابقة كالدراسة التي قدمها كلٌّ من جولي، وريموند، وتيموثي، وجودي، وماريبيل، ولي (Julie, Raymond, Timothy, Judy, Maribel, Leigh, 2008) والتي هدفت إلى تقييم عدد الخطوات في نموذج الفيديو التي كانت مطلوبة للمتعلم لاكتساب مهارة غسيل الملابس، والتي تتكون من (١٠) خطوات، وباستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا.حيث تراوحت نسبة التعميم (٨٠٪-١٠٠٪). فقد تمكَّنت جميعُ التِّلْمِيذات مِن تعميم المهارة، وذلك بالشِّرَاء من البائعة، ولكن بنِسَبٍ متفاوتةٍ تراوحت لدى التِّلْمِيذات ما بين (٧٧٪ - ١٠٠٪), والجدول التالي

رقم (١٢) يوضح نسبة التَّعمِيمِ لكل تِلمِيذَةٍ:

جدول رقم (١٢) يوضح نسبة الاحتفاظ لكل تلميذة خلال مرحلة الاحتفاظ (مهارة الشِّرَاء)

م	التِّلمِيذة	نسبة الاستجابة الصحيحة المعممة
١	(أفراح)	٧٧٪
٢	(شروق)	١٠٠٪
٣	(فاطمة)	١٠٠٪
٤	(بدرية)	٧٧٪
٥	(منى)	١٠٠٪
٦	(رنا)	٨٨٪

فيتبين لنا من الجدول رقم (١٢) تمكُّن التِّلمِيذات (أفراد العينة) من الشِّرَاء من البائعة بشكل متباين، وقد يعود ذلك التفاوت في نسب التعميم ما بين أفراد المجموعة إلى الفروق الفردية لدى أفراد العينة، كما يتبين من الجدول أن جميع التِّلمِيذات حقَّقْنَ نسبًا عالية، وقدرةً جيِّدةً على تعميمِ مهارَة الشِّرَاء, فقد تمكَّنت التِّلمِيذة (أفراح) من تحقيق نسبة تعميم، وهي: (٧٧٪)، وتعد أقلَّ نسبة ,ويعود ذلك إلى أنَّ التِّلمِيذة (أفراح) لم تقم بالسؤال عن قيمة المُشْتَرَيَات، وكذلك عدم عدِّها للنقود قبل دفعها للبائعة. وقد تمكَّنت التِّلمِيذاتُ: (شروق), و(فاطمة), و(منى) من تحقيق نسبة تعميم (١٠٠٪) لمهارة الشِّرَاء، حيث قُمْنَ بتنفيذ جميع الخطوات باستقلاليَّةٍ، وبشكل صحيح (دونَ تقديمِ أيِّ مساعَدَة).

والتِّلمِيذة (بدريَّة) استطاعت تحقيق نسبة تعميم، وهي: (٧٧٪)، وتعد أقلَّ نسبة, ويعود ذلك إلى أنَّ التِّلمِيذة (بدرية) لم تقم بالسؤال عن قيمة المُشْتَرَيَات، وكذلك لم تخرج النُّقُود مِن جيبِها لدفعِها للبائعة. وتمكَّنت التِّلمِيذة (رنا) من تحقيق نسبة تعميم (٨٨٪)، وذلك يعود إلى أنَّها لم تسأل البائعةَ عن قيمةِ المُشْتَرَيَات, وتُعتَبَرُ هذه النِّسَبُ لتعميمِ المهارَةِ نسبًا جيِّدةً ومرتفعةً ومناسبةً لخصائص التِّلمِيذاتِ وقدراتِهنَّ.

وبشكلٍ عامٍّ: يمكنُ القولُ بأنَّ تدريسَ مهارة الشِّرَاء باستخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة

تدريجيًّا سَاعَدَ التِّلْمِيذاتِ على تعميمِ مهارةِ الشِّرَاء التي اكتسبنَها، وحقَّقْنَ نسبة (٧٧٪ -١٠٠٪) كاستجابةٍ صحيحةٍ معمَّمَة.

توصيـــــات تـــربـــويـــة

١- العمل على تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام إجراء المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا، وغيرِها من الإجراءَات التي تتميَّز بالدِّقَّة، واستخدامِ تصاميمِ الحالةِ الواحِدَةِ.

٢- استخدام إجراءِ المساعَدَة المتزَايِدَة تدريجيًّا لإكسَابِ مهارةٍ وظيفيَّةٍ، ومع تصميمِ مغايرٍ للذي تم استخدامه.

٣- العمل على التركيز في تدريب تلاميذ التربية الفكريَّة على المهارات الاستقلاليَّةِ، وبشكلٍ وظيفيٍّ.

٤- تضمين الإجراءات التعليميَّة بمناهجِ أقسامِ التَّربيَةِ الخاصَّةِ بالجامعَاتِ.

٥- إجراءُ دراسةٍ حول فاعلية الإجراءاتِ التعليميَّة الأخرى، مثل: التأخير الزمنيّ المتدرّج، التَّأخير الزمني الثَّابت, المساعَدَة المتناقِصَة تدريجيًّا، إجراء التَّوجِيه المتدرّج، إجراءات التَّدرِيسِ الطَّبيعِي، وباستخدام تصاميمِ الحالةِ الواحِدَة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أبو زينة, فريد كامل؛ عبابنه, عبد الله يوسف. (٢٠٠٧). مناهج تدريس الرياضيَّات، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢- الحارثي، (منى). (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفيَّة للتلاميذ المتخلِّفين عقليًّا بدرجة متوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود.

٣- الشمري, عواطف حبيب. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إجرائي المساعدة المتناقصة تدريجيًّا والتأخير الزمني الثابت في التدريب على بعض المهارات الاستقلالية للفتيات ذوات التخلف العقلي المتوسط والشديد. دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، قسم التربية الخاصة. جامعة الملك سعود.

٤- صالح، ماجدة محمود محمد؛ أمين, سهى أحمد. (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترَح باستخدام استراتيجية تعليم الأقران في تنمية بعض المهارات الرياضية الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقليًّا القابلين للتعلم. بحث علمي.

٥- عامر, طارق عبد الرؤوف؛ محمد, ربيع عبد الرؤوف.(٢٠٠٨).الإعاقة العقلية، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

٦- عبدات, روحي.(٢٠١٠). التقييم النفسي التربوي في ميدان التربية الخاصة، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

٧- عبد الكريم, غادة قصي مصطفى.(٢٠٠٩). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التَّلامِيذ المعوَّقين عقليًّا القابلين للتعلم. رسالة ماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرق التدريس، الدراسات الاجتماعية. جامعة جنوب الوادي.

٨- عبيد, ماجدة السيد. (٢٠٠٠). تعليم الأطفال المتخلفين عقليًّا، عمَّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

٩- عبيد, ماجدة السيد. (٢٠٠٩). مدخل إلى التربية الخاصة، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

١٠- العتيبي, بندر. (٢٠٠٣). استخدام إجراء التأخير الزمني الثابت في تطوير القدرة على التعلم العرضي من خلال تدريس الكلمات والعبارات الوظيفية المرئية للتلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. مجلة أكاديميَّة التربية الخاصة, العدد (٢), ص ٦٩-١٢٩.

١١- العتيبي، بندر. (٢٠٠٤). الإجراءات التعليمية المستخدمة في تدريس ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة. مركز بحوث كلية التربية. ٢٠٩.

١٢- العيد, زبيدة عبد الرحمن؛ البديري, ابتسام عبد الرحمن. (٢٠٠٥). تدريس الرياضيات لذوي الإعاقة الذهنية، دليل المعلم والأسرة، الرياض: دار المعراج الدولية للنشر والتوزيع.

١٣- الفوزان, محمد أحمد؛ الرقاص, خالد ناهس. (٢٠٠٩). أسس التربية الخاصة (الفئات – التشخيص – البرامج التربوية)، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

١٤- القحطاني, معجبة سالم. (٢٠٠٩). الاسترَاتيجيَّات المستخدَمة من قِبَل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، قسم التربية الخاصة. جامعة الملك سعود.

١٥- اللقاني, أحمد حسين، وآخران. (١٩٩٠). تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب.

١٦- المبرز, إبراهيم حمد. (٢٠١٠). التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية. (ط٢)، الرياض: الشريف للدعاية والإعلان.

١٧- محمد, عبد الصبور منصور. (٢٠٠٥). التخلف العقلي في ضوء النظريات (نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية). (ط٢)، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

١٨- مسعود, وائل (٢٠٠٥) دور المعلم في معاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية لتربية الخاصة، الرياض: العدد (٦٤), ص ٧٧-١١٤.

١٩- المشهداني, عباس ناجي (٢٠١١). تعليم المفاهيم والمهارات في الرياضيات، تطبيقات

وأمثلة، عمَّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢٠- المعيقل, إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠٠٨). المهارات الحياتيَّة لذوي الإعَاقَة الفِكْريَّة وتطبيقاتها في مرحلتي المتوسطة والثانوية (دراسة تحليلية). مجلة مركز الدراسات والبحوث، جامعة القاهرة.

٢١- النعواشي, قاسم صالح. (٢٠٠٧). الرياضيات لجميع الأطفال وتطبيقاتها العملية، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٢- هارون، صالح. (٢٠٠١). منهج المهارات الحسابية للتلاميذ المتخلفين عقليًّا واستراتيجيات تدريسه، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٢٣- هارون, صالح. (٢٠٠٧). نموذج استراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التَّلامِيذ المتخلفين عقليًّا. المجلة العربية للتربية الخاصة, الرياض: العدد (١١)، ص ١٠٣-١٢٦.

٢٤- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

٢٥- وليري، مارك؛ ألت، ميلندا؛ دولي، بتريكا. (٢٠٠٨). تدريس التَّلامِيذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة، استخدام استراتيجيات تلقين الاستجابة. ترجمة: بندر العتيبي، هنية مرزا.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1- Alison, Fillmore (2010). Effect of Music Intervention on Independence in activities of Daily Living for Children with an Autism Spectrum Disorder. Research Master. University of Puget Sound.

2- Alberto, P.A.,& Troutman, A.C.(1999). Applied Behavior Analysis for Teachers. Columbus ,OH: Charles E. Merrill Publishing Company.

3- Browder, D. M., & Grasso, E. (1999). Teaching money skills to

individuals with mental retardation: A research review with practical applications. Remedial and Special Education, (20), 297-308.

4- Clark, G., & Kolstoe, O. (1995). Career development and transition education for adolescents with disabilities. Boston Allyn and Bacon.

5- Devender R. Banda, Stephanie L.Hart & Suneeta Kercood (2012). Decreasing Disruptive Vocalizations of atudent With High-Functioning Autism Across Three General Education Classrooms.

6- Erin, Eckelberry (2007). Using SocIial Stories With Children With Autism. A Master's Research Project. College of Education. Ohio University.

7- Kelly Manley. Belva C. Collins. Donald M. Stenhoff. Harold Kleinert.(2008). Using a System of Least Prompts Procedure to Teach Telephone Skills to Elementary Students with Cognitive Disabilities. Behavior Modification 17:221–236.

8- Linda C. Mechling.(2008): Evaluation of a Portable DVD Player and System of Least Prompts to Self-Prompt Cooking Task Completion by Young Adults With Moderate Intellectual Disabilities. University of North.

9- McMillan, J. H. (2004). Educational Research: Fundamentals for the Consumer, 4th Edition. Allyn and Bacon: Boston.

10- Mechling, L,. Gast,D,. (2003). Multi-Media Instruction to Teach Grocery Word Associations and Store Location: A Study of Generalization. Education and Training in Developmental Disabilities, vol 38(1), pp 62–76

11- Stephen J.Thornton (2005) Teaching Social Studies that Matters

Curriculum for Active Learning. / New York , avaliabale at HTTP/ WWW. / TC.Record.COM/ 127 pages/ Last Visit oct2007.

12- Test, D.W.Howell, A.(1998). The one –more- than Technigue as a Strategy for Cownting Money for Individuals with Moderate Mental Retardation. Education and Training in Mental Retardation,28,p232-241.

13- Wasson, J. B. (2003). Using colored overlays with pupils with severe reading disabilities. Practical Update 7(3), 3-6.

14- Wilson, G. T., Nathan, P. OLeary, K. D., & Clark, L. A. (1996). Abnormal Psychology: Integrating Perspectives. London: Allyn and Bac.