

فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية ال بسيطة بمدينة مكة المكرمة

د. إلهام حسين عقيل الجعفري

كلية دار الحكمة الأهلية - جدة

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذة وتلميذ من الصف الأول الابتدائي، من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من مدارس التربية الفكرية بمكة المكرمة وجمعية الأطفال المعاقين تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٦) وضابطة (٦)، وتم تدريس المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة الأولى والثانية من كتاب الصف الأول ابتدائي بنين وبنات باستخدام الخطة التربوية الفردية للمجموعة التجريبية وبالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة. وباستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية (مان ويتني وويلكوكسون) أظهرت النتائج فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة حيث وجدت فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المفاهيم المعد لذلك لصالح المجموعة التجريبية.

مقدمة

لم تعرف البشرية ديناً قبل الإسلام عني بالعلم ودعا إليه وحث على طلبه وتعليمه.. وبين فضل العلم والعلماء في كثير من الآيات والأحاديث؛ مثال على ذلك قوله تعالى: ﴿هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر، الآية: ٩) وقوله صلى الله عليه وسلم: «من جاء أجله وهو يطلب العلم لقي الله ولم يكن بينه وبين النبيين إلا درجة النبوة».

وقوله أيضاً: «من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهّل الله له طريقاً إلى الجنة وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يصنع» (المنذري، ١٩٨٨: ٩٦).

إن العلم الذي دعا إليه الإسلام وحث عليه القرآن والسنة يشمل عدة مجالات علم ما وراء الطبيعة، وعلم الإنسان، وعلم الماديات، وتشمل الأولى ما جاء به الوحي، وتشمل الثانية الدراسات التي تتعلق بالإنسان وجوانب حياته. والثالثة تشمل علم الفيزياء والكيمياء والأحياء والفلك والطب والهندسة وغيرها من التي تقوم على الملاحظة والتجريب.

وذكر عبد النبي (١٩٩٩: ١) أن مسؤولية معلم العلوم الآن تحقيق أهداف تربوية تتخطى حدود تلقين المعلومات وتصل إلى تنمية المفاهيم العلمية والاتجاهات وغيرها من أهداف. وقد كان التخلص من الأطفال المعاقين هو الاتجاه السائد في اليونان والرومان باعتبارهم أفراداً غير صالحين لخدمة المجتمع. ولعل الاضطهاد والقتل لهؤلاء، نتيجة معتقدات خاطئة حول أسباب أسطورية وخرافية مرتبطة بالشياطين؛ ففي عصور أوروبا الوسطى، حيث سميت بفترة الظلام، تراوحت نظرة الناس لهؤلاء المعاقين بين اضطهادهم وحرقتهم إلى سجنهم وتعذيبهم؛ وذلك نتيجة عدم توافر الأدوات العلمية التي تفرق بين المرض العقلي والمرض النفسي والإعاقة العقلية.

وأشارت الجعفري (٢٠٢٠: ٤) بأن هذه النظرة سادت فترة طويلة من الزمن إلى أن ظهرت الاتجاهات الإنسانية التي أكدت عليها الأديان السماوية إلى وجوب العناية والاهتمام بهذه الفئة من الناس وتمثل في علاجهم وإنشاء المؤسسات الخاصة بهم، كما تمثلت بالمطالبة بتوفير الحماية والرعاية للمعوقين خلال تطور الحركة العلمية التي أكدت على أهمية ضرورة دراسة الأسباب النفسية للمرض العقلي إلى ضرورة تغير معاملة هؤلاء الأفراد ومعالجتهم، وهذا يدل على أثر الثورة الاجتماعية والفكرية التي سادت أوروبا في العصور الحديثة.

(Education for all. Hand copy Children, public-Law94.142).

وقد أوضح الروسان (٢٠٠٤) أن هذا القانون يتضمن العديد من الخدمات التربوية والطبية والعلاجية والتأهيلية، ودعا أيضاً إلى ضرورة إنشاء المؤسسات التي تقدم هذه الخدمات، مؤشراً على تزايد حركة الاهتمام بالمعوقين عقلياً. ويتضح من ذلك مدى حاجة هذه الفئة إلى مناهج دراسية تلائم قدراتهم واستعداداتهم؛ فالعلم والتعلم منشط أساسي في حياة الإنسان، ومن أجل ذلك نادى الباحثون والمتخصصون في مجال التربية الخاصة إلى ضرورة إعداد برامج تربوية وإرشادية وتدريبية تراعي قدراتهم المحدودة، ومنهاج خاص بكل طفل حسب حاجاته التربوية، وتشمل كل الأهداف المتوقعة تحقيقها وفق معايير معينة وفترة زمنية محددة.

مشكلة الدراسة

تحتل قضايا الطفل المعاق مرتبة متقدمة على سلم الأولويات في العالم العربي، اعترافاً بحقوق الطفل المعاق واقتناعاً بدوره في المجتمع. وتحاول الباحثة إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية للبحث في محاولة للوقوف على طبيعة هذه المفاهيم والإلمام بها؛ لكي تكون أساساً نفسياً وتربوياً عند تقديم الخطة التربوية الفردية لإكساب مفاهيم علمية لكل طفل وفق مناهجه الخاص ببناءً على مقياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعاق عقلياً، وفي ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها المخنجاه وتقابل حاجاته التربوية.

تعرف المفاهيم العلمية بأنها تجريد العناصر المشتركة بين مجموعة من الصفات أو السمات أو الخصائص المشتركة ويتم عن طريقها تعميم عدد من الملاحظات ذات العلاقة بمجموعة من الأشياء (الخليلي، وآخرون، ٢٠٠٠: ١٠). وتعتمد عملية تشكيل المفهوم للطفل في تعرف الأشياء التي من حوله من خلال حواسه، فهو يكتسب خبراته المباشرة عن طريق البصر أو اللمس أو الشم أو التذوق. ومن خلال هذه المدركات الحسية يكوّن الطفل صورة ذهنية بسيطة للأشياء من حوله، وهو ما نطلق عليه (مفاهيم بسيطة)، إلا أن هذه الصورة الذهنية للأشياء للمفهوم الواحد تختلف باختلاف الخبرات التي يمر بها.

فعلى سبيل المثال (شجرة) مدرك حسي يمكن إدراك ماهيته عن طريق البصر واللمس، فإذا طلبنا من الأطفال رسم شجرة بدون أن تكون أمامهم فإنهم سيستخدمون رسمهم للشجرة الخصائص الأساسية التي تكونت في أذهانهم، أو حسب الصورة العقلية المتكونة لديهم عن الشجرة من خلال مدركاتهم الحسية. ويعتمد تعلم المفاهيم على عمليتين أساسيتين هما التعميم والتميز. كما أن المفاهيم تقوم بتزويد الفرد بنوع من الثبات أو الاتساق لدى تفاعله مع المثيرات البيئية، وتمكنه من معالجة الأشياء والحوادث والأفكار من خلال الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتماء إلى صف معين. فعندما يتعلم الطفل مفهوم (كرة) يغدو قادراً على إطلاق هذا المصطلح على مجموعة من الأشياء المتنوعة والمحددة، ولا يستطيع المتخلفون عقلياً تعلم المفاهيم بنفس درجة كفاءة تعلم الأطفال العاديين والأعمار الظمنية نفسها. وتعتمد العلاقة بينهم على طبيعة القواعد التي تشترك في تعريف المفهوم. بالإضافة إلى كمية اللغة المتضمنة في القاعدة (هارون، ٢٠٠٢) ويوجد مجموعة من الخطوات الرئيسية التي تشكل خارطة بناء وتدريب منهج فردي للأطفال المعاقين عقلياً ويشمل:

- ١ - التعرف على السلوك المدخلي للطفل المعاق.
- ٢ - قياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعاق.
- ٣ - إعداد الخطة التربوية الفردية للطفل المعاق.
- ٤ - إعداد الخطة التعليمية الفردية للطفل المعاق.
- ٥ - الأداء النهائي للطفل المعاق.

وهكذا يمكن القول أن الخطة التربوية الفردية: Individualized Educational Plan (I.E.P) تشكل حجر الزاوية في بناء منهاج المعاقين وتدريبهم، إذ يأتي وضعها بعد مرحلة التعرف على الأداء الحالي للطفل. والتعرف على النقاط السلبية والإيجابية أو نقاط الضعف والقوة في قدرات الطفل الحالية على أحد أبعاد المنهج، ومن ثم تجمع كل النقاط السلبية، وتصاغ من جديد على شكل أهداف تربوية، أي أنه منهاج لا يوضع سلفاً كما في

العاديين، باعتبار أن لكل طفل منهاجه الخاص الذي يعد بناءً على مقياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعاق عقلياً، وفي ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج وتقابل حاجاته التربوية.

ثم يبدأ الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية لمساعدة الطفل المعاق في أداء المهمة من أجل تعلم المهارة وتثبيتها وذلك باستخدام الخطة التعليمية الفردية: Individualized Educational Plan (I.E.P) التي تشكل الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية، فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية التي تتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية من أجل تعليمها للطفل المعاق عقلياً (الروسان، ٢٠٠٠: ١٦).

لهذا السبب كان تعلم المعاقين عن طريق استخدام الخطة التربوية الفردية من أهم الأسس التي تشكل بناءً منهجاً للأطفال المعاقين عقلياً خاصة. ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية التدريس باستخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: هل توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المفاهيم العلمية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم العلمية لدى المجموعة التجريبية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم العلمية لدى المجموعة الضابطة؟

أهداف الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الاستفادة مما يلي:

- ١ - تسهم الدراسة في توفير بعض المعلومات والبيانات التي تتعلق بطريقة التعليم الفردي التي تشكل إطاراً عاماً يفيد القائمين على رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين من فئة العاملين في التعليم.
- ٢ - يمكن أن تسهم في مساعدة القائمين على العملية التعليمية ومطوري المناهج في استخدام الخطة التربوية الفردية لهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٣ - المساهمة في توضيح أهمية استخدام الخطة التربوية الفردية في إكساب المفاهيم العلمية في المراحل الأولى من التعليم لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة لغة: جاء في قواميس اللغة: (عوق) عاقه عن الشيء أي منعه منه، وشغله عنه، فهو عائق، والجمع عَوُقٌ للعاقل ولغيره وهي عائقة. وعوائق الدهر شواغله وأحداثه.

الإعاقة إصطلاحاً: المعاق هو كل فرد أعيقت بعض أعضائه أو وظائفها عن السوية المألوفة في غالبية البشر. كأن يعاني الفرد نقصاً في الجسم أو النفس أو العقل أو علاقاته الاجتماعية أو الخلقية، (الشخص والدمياطي، ١٩٩٤).

الإعاقة العقلية Intellectual Disability: تعرف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) في إجراء التصنيف الدولي العاشر للأمراض (ICD-10) التخلف العقلي بأنه «حالة من توقف النماء العقلي ويؤثر في المستوى العام للذكاء، أي القدرات المعرفية واللغوية والحركية والاجتماعية، وقد يحدث التخلف مع أو بدون اضطراب نفسي أو جسمي (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٩: ٢٣٨).

وعرف «مليكة» (١٩٩٨) التخلف العقلي بأنه «قصور دال في جوانب معينة

من الكفاءة الشخصية ويظهر في انخفاض دال عن المتوسط في وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور في المهارات التكيفية» (مليكة، ١٩٩٨: ٨٦).

وأقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الإصدار الرابع للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية ضرورة استيفاء المحكات التالية كمحكات أساسية لتشخيص الحالة على أنها تخلف عقلي؛ هي:

١ - أداء ذهني وظيفي دون المتوسط ونسبة ذكاء أقل على اختبار يطبق فردياً.

٢ - عيوب أو قصور في السلوك الراهن؛ أي كفاءة الشخص في الوفاء بالمستويات المتوقعة ممن هم في عمره أو جماعته ثقافياً في اثنين على الأقل من المجالات التالية:

- التواصل واستخدام إمكانات المجتمع.

- الرعاية الذاتية.

- المهارات الأكاديمية الوظيفية والمهارات العلمية.

- المهارات الاجتماعية.

- قضاء وقت الفراغ.

- التوجه الذاتي.

- الصحة والسلامة.

٣ - التخلف العقلي يبدأ قبل سن ١٨ سنة، ومن خلال تقديم الخدمات المناسبة المستمرة على امتداد فترات زمنية كافية سوف تتحسن بعامة من خلال الحياة الوظيفية للشخص المعاق عقلياً.

وتتبدى ضرورة الجمع بين القدرات المعرفية والمهارات التكيفية وكل منها يرتبط ببيئة معينة ومجتمع معين ومرحلة عمرية معينة. على أن التخلف العقلي ليس قصوراً تكيفياً اماً بل قد يتواجد مع جوانب قوية أخرى. كما تصف الجمعية الأمريكية للطب النفسي أيضاً التخلف العقلي بناء على درجة شدته إلى بسيط ومتوسط وشديد وشديد جداً. وتتعامل الدراسة الحالية مع التخلف

العقلي البسيط أي الذي تتراوح نسبة ذكاء الأطفال فيه بين (٥٠-٧٠)، حيث يشير الروسان (١٩٩٩: ٥٦) إلى أن الإعاقة العقلية المتوسطة تشكل هذه الفئة ما نسبته ١٠٪ من الأطفال المعاقين عقلياً؛ التي يتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٥) درجة على اختبار الذكاء وعلى بعد انحرافين معياريين سالبين من المتوسط عن منحني التوزيع الطبقى للقدرة العقلية.

المفاهيم العلمية Scientific Concept: تصور عقلي عام أو مجرد لموقف أو أمر أو صورة عقلية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المفاهيم.

الخطة التربوية الفردية (I.E.P) Individualized Educational Plan: هي أن لكل طفل منهاجه الخاص بناء على مقياس مستوى الأداء الحالي للطفل المعاق عقلياً، وعلى ضوء الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج وتقابل حاجاته التربوية.

الخطة التعليمية الفردية (I.E.P) Individualized Instructional Plan: تشكل الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية، فبعد إعداد الخطة التربوية تكتب الخطة التعليمية الفردية وتتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية من أجل تعليمها للطفل المعاق عقلياً.

الملاح الأساسية للخطة التربوية الفردية

في ضوء المعرفة المبنية للسلوك المدخلي (Intery Behavior) للتلاميذ المتخلفين عقلياً والمتمثلة في الفهم الصحيح لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية، وسلك التعلم لديهم وذلك حسب ما تفسره نظريات التعلم المختلفة يرى الباحث أن أنسب أسلوب لتخطيط وتنظيم عملية تعلم التلاميذ المتخلفين عقلياً يتمثل في استخدام ما يعرف بأسلوب (فنيات تحليل السلوك التطبيقي) (Applied Behavior Analysis Techniques). وتقوم هذه الاستراتيجية أساساً على تحديد الهدف السلوكي إجرائياً، ثم تحليله إلى خطوات صغيرة متتابعة وصولاً إلى

السلسلة التعليمية (Instructional Sequences)، ثم استخدام الفنيات المناسبة كفنية النمذجة (Modeling) وطرق البحث المختلفة (Methods of Prompting)، والتعزيز الإيجابي لتوصيل المهام التعليمية (Instructional Tasks) للتلاميذ المتخلفين عقلياً (Fantuzzo & Atkins, 1992).

وباستخدام هذه الاستراتيجيات المستمدة من النظرية السلوكية الإجرائية يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يساعد تلاميذه المتخلفين عقلياً في مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تقابلهم أثناء تعرضهم للمثيرات المختلفة خلال ما يعرف بمراحل التعلم الثلاث التي تتمثل في:

- المرحلة الخاصة باكتساب (Acquisition) المهمة التعليمية.
- المرحلة الخاصة بالاحتفاظ (Maintenance) بالمهمة التعليمية المكتسبة (أداء المهمة المكتسبة باستقلالية في وقت لاحق).
- المرحلة الخاصة بتعميم (Generalization) المهمة ونقلها والاستفادة منها في مواقف تعلم شبيه (أداء أعمال متشابهة للمهمة التعليمية المكتسبة والمحتفظ بها) (McDuffin, 1996).

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات في مرحلة الاكتساب

يقصد بالاكتساب تعليم أو تدريس الطفل مهارة جديدة من خلال خطوتين هما: إحضار المعلومة، والتدريب عليها. وتعتبر من أكثر مراحل التعلم التي يواجه فيها الطفل المتخلف عقلياً صعوبات ومشكلات. ولعل من أكثر استراتيجيات التعلم فاعلية هي الاستراتيجية القائمة على التعلم الفردي (الخطة التعليمية الفردية) التي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية لتخطيط الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات التي يتعرض لها التلاميذ المتخلفين عقلياً أثناء تعلم مهارة جديدة (الاكتساب). وتعتمد الخطة التعليمية الفردية من حيث الإعداد والتطبيق على مجموعة من الإجراءات التعليمية التي تتضمنها الخطوات التالية (Gibb & Dychers, 2000):

الخطوة الأولى - تحديد مستوى الأداء الوظيفي للتلميذ: وذلك للبدء في تدريس المهارة التعليمية الخاصة. ويجب أن يتم ذلك بطريقة فردية من خلال الاختبارات المعيارية المرجع، والاختبارات المحكية المرجع، والاختبارات المبنية على أساس المنهج الدراسي، والملاحظة العلمية. ويجب أن تعطى البيانات المستخلصة من تلك الأدوات التقييمية صورة صادقة عن احتياجات الطفل الفريدة والخاصة في مجال المهارات التي يراد تدريسها له.

الخطوة الثانية - صياغة الأهداف السلوكية: صياغة الأهداف السلوكية في ضوء احتياجات الطفل الفريدة والخاصة. ويجب أن تصاغ الأهداف السلوكية حول المهارات الخاصة المتسلسلة التي يجب أن يتقنها التلميذ من أجل أن يتعلم المهارة العريضة (العامة) المتضمنة في المجال المهاري المراد تدريسه للطفل. ويجب أن تكون الأهداف السلوكية مكتملة بحيث تتضمن العناصر التالية:

- وصف السلوك المتوقع بعبارات قابلة للملاحظة والقياس بحيث يحدد بدقة متناهية ما يُتوقع من التلميذ عمله ليظهر مدى إتقانه للسلوك المرغوب. وهذا يعني أن تبدأ العبارة الهدفية بفعل يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم. بمعنى آخر يشترط في هذا الفعل أن يعبر بوضوح ودقة عما نرغب من التلميذ أن يكون قادراً على أدائه من محتوى الموضوع المراد دراسته.

١ - وصف محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال المواقف والأنشطة التعليمية (المحتوى المرجعي).

٢ - وصف الشروط (الظروف) التي سيحدث في ظلها السلوك المتوقع (المهمة التعليمية). ولهذا يجب أن تتضمن العبارة الهدفية كلمات مثل (مستخدماً، عندما يعطى، الرجوع إلى، إذا طلب منه، مقلداً النموذج، عند التوجيه اللفظي، بدون مساعدة... إلخ).

٣ - وصف المعيار (المحك) الذي يصف مستوى الإنجاز الذي يراه من يضع الهدف السلوكي كافياً لبدء التلميذ في تعلم مهارة جديدة أعلى من

المهارة السابقة (محك مستوى إتقان المهارة). ويمكن أن يعبر المعلم عن محركات الأداء بصور عديدة وفقاً لطبيعة كل هدف سلوكي. ومن تلك الصور (هارون، ٢٠٠٤):

- الفترات المحددة لإكمال المهمة التعليمية.
- النسبة المئوية.
- الحد الأدنى لعدد الاستجابات المناسبة.
- عدد المحاولات المتكررة.

الخطوة الثالثة - تجزئة الهدف السلوكي: تجزئة الهدف السلوكي باستخدام أسلوب تحليل العمل إلى العناصر التي يتكون منها، بهدف الوصول إلى ذلك الجزء من المعرفة التي يمتلكها التلميذ، ويوجد ضمن معرفته السابقة. وبهذا المعنى فإن عملية تحليل الهدف السلوكي هي العملية التي يتعرف المعلم من خلالها إلى محتويات الهدف السلوكي من ناحية وخصائص التلميذ العقلية، وقدراته الإدراكية، وخبراته السابقة، وكيفية تعلمه من ناحية أخرى وذلك بهدف تهيئة الطريقة المثلى له في التعلم؛ وبعبارة أخرى هي العملية التي تتم بها تجزئة المهارات المتمثلة في الهدف السلوكي إلى خطوات صغيرة متدرجة (متسلسلة) بحيث تبنى الخطوة المعقدة (المركبة) على الخطوة البسيطة مما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف النهائي. ويعني هذا عدم تدريس المهارة ككتلة واحدة عن طريق التعلم الكلي (Whole System) وإنما تدريسها في أجزاء باستخدام أساليب التعلم الجزئية (Partial Methods) كأسلوب تحليل المهمة والنمذجة وطريقتي التشكيل والتسلسل.

ولعملية تجزئة الهدف السلوكي مزايا عديدة، ولعل أهمها أنها تساعد على تفريد عملية التدريس، حيث يتحرك كل تلميذ وفقاً لسرعته الخاصة خلال المهمات المحللة، كما أنها تساعد المعلم في الإجابة عن كثير من الأسئلة التي تواجهه أثناء التخطيط للتدريس؛ منها:

- ما الأجزاء التي يواجه التلميذ صعوبة في تأديتها؟

- ما التعديلات التي قد تكون ضرورية ليستطيع التلميذ تأدية مهمة ما؟
- ما بعض الخيارات الممكنة في حالة عدم إمكانية تأدية المهارة؟
- ويمكن أن يتبع معلم التربية الفكرية الخطوات التالية لتجزئة الهدف السلوكي بطريقة متسلسلة:
- ١ - تحديد الهدف السلوكي، الذي تتمثل فيه المهارة الخاصة المراد تحقيقها تحديداً دقيقاً.
- ٢ - تجزئة الهدف السلوكي إلى عدد من الوحدات السلوكية الصغيرة من خلال:
 - أ - ملاحظة التلميذ وطرح الأسئلة التالية ومحاولة الإجابة عنها:
 - ما الخطوات التي يجب أن يقوم بها التلميذ لكي يتمكن من تحقيق الهدف السلوكي؟ أو بمعنى آخر: ما المهارات الأساسية والضرورية التي يجب أن يكتسبها التلميذ لكي يستطيع إنجاز المهمة التعليمية؟
 - ما المهارات السابقة المتطلبة؟
 - ما المعرفة الخاصة المطلوبة؟ هل هي في المجال المعرفي، أم في المجال الانفعالي، أم في المجال النفس-حركي؟
 - ب - قيام المعلم بإجراء الهدف السلوكي عملياً بنفسه أو مشاهدة من يقوم بأدائه ثم تسجيل الخطوات التي يراها مهمة.
- في ضوء ما سبق يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يعد قائمة بجميع الخطوات الأساسية والضرورية لتكملة الهدف السلوكي، علماً بأن عدد الخطوات الضرورية غالباً ما يتوقف على مدى تعقيد الهدف السلوكي.
- ١ - ترتيب الخطوات الأساسية ترتيباً تتابعياً فور الانتهاء من تجزئة المهارة المستهدفة.
- ٢ - حذف جميع الخطوات غير الضرورية من خلال اختبارها ميدانياً على التلميذ، ثم تحديد ما إذا كانت هناك مهارات غير ضرورية أو متكررة لكي يتم استبعادها.

٣ - تحديد المهارات القبلية، التي لا بد أن يمتلكها التلميذ قبل بدء عملية التعلم، وذلك من خلال اختبار قائمة المهارات المرتبة ميدانياً على التلميذ. وهذا يعني أن قائمة المهارات المتسلسلة في حد ذاتها تعتبر أداة للتعرف على المستويات المختلفة للتلاميذ قبل البدء في إكسابهم السلوك المستهدف. ويدل هذا على مدى أهمية هذه القائمة كأداة تشخيصية لتحديد نقطة البدء مع كل تلميذ بدقة متناهية؛ (الروسان، ٢٠٠٣).

الخطوة الرابعة - البدء بالتدريس بالمهارة الفرعية: البدء بالتدريس بالمهارة الفرعية - التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتتابعة للمهارة التعليمية - وذلك باستخدام سلسلة من الإجراءات التعليمية التي تشكل لنا في النهاية ما يطلق عليه أسلوب التعلم بدون أخطاء (Errorless Learning). وهذا الأسلوب عبارة عن عملية تدريب متتابع يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- الشرح العملي (العرض التوضيحي لنماذج الأداء من قبل المعلم).
- قيام التلميذ بالأداء.
- تقييم المعلم لأداء التلميذ.
- تدخل المعلم عند الضرورة في شكل نموذج أو تنبيهات لفظية أو خلافها من أنواع الحث (المساعدات) المختلفة.
- قيام التلميذ بأداء المهمة معتمداً على نفسه.
- إعادة المعلم الخطوات السابقة إذا دعت الضرورة. (هارون، ٢٠٠١).

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات في مرحلة الاحتفاظ

يقصد بالاحتفاظ مدى تذكر التلميذ المتخلف عقلياً المعلومة، التي تم اكتسابها لفترة زمنية لاحقة. أو بعبارة أخرى مدى التأكد من احتفاظ التلميذ بالمعلومات التي سبق وأن اكتسبها (تعلمها)، مما يدل على أن هنالك أثراً متبقياً للخبرة الماضية.

ويمكن لمعلم التربية الفكرية أن يتبع الإجراءات التعليمية التالية لمساعدة التلميذ على الاحتفاظ بما تم تعلمه:

١ - تكرر (إعادة) المادة التعليمية التي سبق أن تعلمها التلميذ على فترات زمنية بدلاً من تكثيف عملية التكرار في وقت محدد وقصير. ويعرف هذا الإجراء بعملية (التكرار بعد تمام التعلم؛ (Over Learning). (وعلى سبيل المثال في حالة استخدام المعلم لمفهوم جديد من الأفضل أن يعود إلى هذا المفهوم الجديد مرات ومرات، وفي مناسبات وأوقات متعددة وضمن مواقف جديدة، وذلك بإعادة دورة التعلم (Learning Cycle) المتبعة في مرحلة الاكتساب.

٢ - تدريب التلميذ المتخلف عقلياً على استخدام الاستراتيجيات التنظيمية (Organizational Strategies) التي تساعد على تنظيم المعلومات المقدمة له ومعالجتها بهدف استدعائها (تذكرها) في وقت لاحق؛ (هارون، ٢٠٠١).

الإجراءات التعليمية اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات في مرحلة الانتقال

ويقصد بالانتقال (Transfer) تأثير التعليم في موقف آخر. وتؤكد نتائج الدراسات عدم قدرة المتخلفين عقلياً على الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية بصورة تلقائية كما يفعل أقرانهم العاديون.

ويمكن أن يتبع معلم التربية الفكرية الإجراءات التالية لإعداد استراتيجية تعليمية لمرحلة الانتقال:

١ - مراعاة نوع ودرجة التشابه بين المثيرات الأصلية والعمل المنقول. فقد يحدث انتقال إيجابي عندما تكون المثيرات والاستجابات المطلوبة في المهمتين متشابهتين. أما إذا تغيرت الاستجابات المطلوبة في كلتا المهمتين بينما ظلت المثيرات ثابتة فيحدث انتقال سلبي. وقد تساعد الإجراءات

التالية المعلم في إيجاد قدر من التشابه بين المثيرات والاستجابات في المهمة التعليمية الأصلية والعمل المنقول.

* استخدام وسائل وأدوات سوف يستخدمها التلميذ في الحياة الواقعية (الخبرة المباشرة). فعلى سبيل المثال إذا كان المراد هو تعلم التلميذ مهارة صرف النقود فإن الأسلوب المناسب لذلك هو استخدام نقود حقيقية، إذ إن هذا يؤدي إلى احتمال أكبر لانتقال المهارة إلى الحياة الواقعية.

* استخدام الصور والأشكال لاكتساب خبرات أكثر واقعية في حالة تعذر استخدام خبرات من واقع الحياة.

* أن تكون الأنشطة المجردة مستصحبة بأمثلة من الممارسات العملية كما هو الحال في التمارين الحسابية.

٢ - تكرار ما تم تعلمه مرات عديدة وفي مناسبات مختلفة وضمن مواقف جديدة لا من أجل عملية انتقال أثر التعلم إلى موقف جديد. أو بعبارة أخرى استخدام نفس المفهوم في مواقف متعددة مما يساعد الطفل المتخلف عقلياً في نقل العناصر المشتركة في تلك المواقف والعلامات إلى مواقف أخرى شبيهة؛ (الروسان، ٢٠٠٣).

الإجراءات التعليمية اللازمة لمتابعة مدى تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف

لكي تكون عملية تقدم التلميذ المتخلف عقلياً نحو تحقيق الأهداف الموضوعية له ذات فاعلية فإنه يجب على معلم التربية الفكرية اتخاذ الإجراءات التقييمية المتمثلة في نوعي التقييم التاليين:

١ - التقييم المستمر بشكل متواصل ومتكرر Frequency of Evaluation:

ويساعد مثل هذا النوع من التقييم (المتواصل والمتكرر) معلم التربية الفكرية على:

- الحصول على التغطية الراجعة أثناء تقدم التلميذ، حيث تسهل عملية تقييم مستوى مهارة التلميذ بصورة متواصلة ومتكررة من معرفة الصعوبات التي تواجه التلميذ في المجال المهاري.
- التأكد من إنجاز التلميذ للهدف التعليمي بهدف الانتقال إلى تدريس المرة التالية في السلسلة التعليمية.
- إجراء التعديلات الضرورية في الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة.

ويجب أن تتم عملية التقييم المتواصل والمتكرر من خلال قيام المعلم مسبقاً بتحديد المعيار (المحك) الذي يحدد مدى إتقان التلميذ للمهمة التعليمية. ولهذا يجب أن يصف الهدف التعليمي مستوى الإنجاز الذي يراه واضعه كافياً لبدأ التلميذ في تعلم مهارة جديدة أعلى من المهارة السابقة. وتعتبر المعايير الذاتية (المحكى المرجع) في هذا الصدد من أنسب الأساليب التي تناسب معلم التربية الفكرية في تتبع تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك مقارنة بالمعايير الوصفية (المعيارية المرجع).

وفي حالة المعايير الذاتية (المحكى المرجع) يقوم المعلم أثناء صياغته للهدف السلوكي بتحديد أداء أمثل (الحد الأدنى من مستوى الإتقان) ليتمكن في ضوءه من الحكم على مدى إتقان التلميذ للمهمة التعليمية. وهناك صور متعددة ومتنوعة للتعبير عن محكات الأداء، وذلك بقياس درجة إتقان السلوك المتضمن في الهدف التعليمي. وعلى سبيل المثال من تلك الصور المعبرة عن محكات الأداء ما يأتي: الفترات المحددة لإكمال المهمة التعليمية، والنسبة المئوية، والحد الأدنى لعدد الاستجابات المناسبة، وعدد المحاولات المتكررة، والمعايير الوصفية، والمعيار المركب.

ويجب أن يتحرى المعلم الدقة في اختيار المعيار المناسب لطبيعة كل هدف تعليمي دون الاعتماد على معيار واحد واستخدامه بطريقة روتينية وتجاهل غيره من صور المحكات الأخرى.

٢ - التقييم النهائي Summative Evaluation:

تهدف عملية التقييم النهائي إلى معرفة الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية المتضمنة في البرنامج التعليمي المقدم للتلميذ. ومن أفضل الطرق التي يمكن أن يستخدمها معلم التربية الفكرية للوقوف على الحصيلة النهائية للأهداف التعليمية هي الطريقة المسماة بطريقة القياس القبلي والبعدي (Pretest-teaching-posttest) وتعتمد على مقارنة أداء التلميذ قبل بدء التدريس وبعده. وفيها يحدد المعلم مستوى الأداء الحالي للتلميذ للمهارات المتضمنة في البرنامج التعليمي بناء على قياس ذلك المستوى في الأداء الحالي وفق اختبار تحصيلي مقنن (محكي المرجع)، أو اختبار مبني على أساس من المنهج الدراسي، أو أسلوب الملاحظة المنظمة، ثم يحدد المعلم مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ في المهارات بعد تدريسها، ويعتبر الفرق بين مستوى الأداء القبلي والبعدي دليلاً على مدى الفرق في الأداء بين المستويين؛ (هارون، ٢٠٠٤).

وفي ضوء ما سبق، يمكن لمعلم التربية الفكرية أن يخطط وينظم عملية تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً على نهج الإجراءات التعليمية المتمثلة في نموذج الاستراتيجية المقترحة والمتسقة مع قواعد ومبادئ الاتجاه السلوكي في تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً. ولعل مثل هذه الاستراتيجيات تمكنه من إنجاز عملية التعلم بكل يسر وسهولة بحيث يقوم ببرمجته في خطوات تدريسية صغيرة متدرجة من السهل إلى الصعب.

الدراسات السابقة

قام هارنج وكرج (Haring & Krug 1975) في دراستهما التي تهدف إلى استخدام الخطة التربوية الفردية في عملية تعيم المعاقين في بيئة اقتصادية متدنية مدمج في الصفوف العادية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) من المعاقين بطريقة عشوائية مع استخدام التعزيز المادي (حلوي). وأشارت النتائج إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت في تتبع تقدم الطالب التعليمي، كما ساعدت في زيادة تحصيله، كما أن الدمج ساهم في تقدمهم؛ (في: الرفاعي، ١٩٩٧).

كما قام جالين (Galen, 1980) بدراسة هدفت إلى التعرف على مفاهيم التلاميذ الخاصة بالحرارة ودرجة الحرارة، ومدى الاستفادة من معرفة هذه المفاهيم في التدريس. وأجريت على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تكونت من (٥) تلاميذ و(٥) تلميذات، تتراوح أعمارهم من (١٠-١٢ سنة)، وأشارت النتائج إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت في تقدم الطالب التعليمي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة المعرفية لدى الأطفال؛ (في هارون، ٢٠٠٤).

وفي دراسة خشمي (١٩٨٨م) بعنوان: فاعلية الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات اللغوية للطلبة المعوقين عقلياً في عينة أردنية، استخدمت الباحثة في دراستها مقياس المهارات اللغوية للمعاقين عقلياً وشملت العينة (١٦) طالباً حيث قسمت إلى مجموعتين (٧) من الطلبة المعاقين إعاقة بسيطة، والثانية (٩) إعاقة متوسطة. وتراوحت أعمارهم في المجموعتين ما بين (٧-١٥ سنة). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر لاستخدام الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات للطلبة المعاقين إعاقة عقلية بسيطة أو متوسطة، (في الروسان، ٢٠٠٤).

ودراسة (Alfred, 1989) بعنوان: مدى فاعلية ثلاث طرق في تعليم الكلمات المستخدمة في حياة التلاميذ ذوي التخلف العقلي المتوسط لتعليم الكلمات المستخدمة في الحياة العامة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) من الطلاب تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٣ سنة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في العدد الكلي للكلمات المستخدمة في الحياة العامة (رسومات عن أي طفل معاق آخر) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب المساعدة للمعاقين على اكتساب الكلمات المستخدمة في الحياة التي تعلموها بالوسائل والطرق التعليمية المختلفة. كما أشارت النتائج إلى أن تحسن التواصل اللفظي للأطفال المعاقين عقلياً يرتبط ارتباطاً وثيقاً باستراتيجية التدريب المقترحة لتعليم المهارات، وأثر ذلك في توجيه سلوك

العلاقات والتفاعلات الشخصية والاجتماعية المتبادلة بالنسبة للأطفال المعاقين عقلياً؛ (في Gravel & Green, 2004).

ودراسة كانون (Cannon, 1989) بعنوان «القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقلياً مقارنة بالعاديين» وهدفت الدراسة إلى دراسة الفرق في القدرة على التمييز لدى المتخلفين عقلياً مقارنة بالأطفال العاديين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً بمتوسط مستوى ذكاء (٦٤) وعمر عقلي (٦) وعينة مماثلة لها من العدد والعمر العقلي من الأطفال العاديين. وجميع عينة الدراسة من اليابانيين، وتم تطبيق مقياس القدرة على التمييز على أطفال المجموعتين يتضمن بعد القدرة على تمييز الألوان والأشكال والأحجام. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المتخلفين عقلياً والعاديين في القدرة على تمييز الألوان والأشكال والأحجام لصالح مجموعة العاديين؛ (في: Gravel & Green, 2004).

كما هدفت دراسة مكورميك وآخرون (Meccormick et al., 1990) إلى تعليم المفاهيم للأطفال المتخلفين عقلياً طبقاً لنظرية بياجيه المعرفية؛ حيث استخدمت عينة قوامها (٢٠) من الذكور والإناث أعمارهم الزمنية (٨-١٣) متوسط الذكاء (٥٠-٦٠). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال في القياس القبلي والبعدي لاختبارات التصنيف والتسلسل، ووجود دلالة إحصائية في ثبات مفهوم العدد لدى الأطفال لصالح القياس البعيد؛ (في: جعفري، ٢٠٠٦).

كما قام حرب (١٩٩٢) بدراسة عنوانها «دراسة مقارنة لبعض الخصائص المعرفية والاجتماعية للأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم» وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طفلاً تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٨-١٠ سنوات) قام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى مجموعة الأطفال المتخلفين عقلياً، ممن تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠-٧٠) والثانية من الأطفال العاديين. واستخدم الباحث عدد من اختبارات القدرة على الإدراك الحسي، والتي

اشتملت على اختبار القدرة على إدراك الأشكال، والألوان الطبيعية، والقدرة على إدراك الألمان من واقع البيئة، واختبار القدرة على إدراك التتابع الزمني، والقدرة على التذكر، ومقياس «فينلاند» للنضج الاجتماعي، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً، والأطفال العاديين في كل من اختبار القدرة على إدراك الأشكال والألوان الطبيعية، والألوان من البيئة وإدراك التتابع الزمني، والدرجة الكلية في الاختبارات المستخدمة. وتوصل الباحث إلى ضرورة الاهتمام ببرامج تنمية الجانب المعرفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، باستخدام الفنيات والاستراتيجيات والأساليب التدريبية، بمختلف أشكالها وصورها؛ (في: جعفري، ٢٠٠٦).

وقام كراش وآخرين (Kirsch et al., 1994) بدراسة بعنوان «التعلم التمييزي لدى المتخلفين عقلياً» على عينة قوامها (١٦) فرداً من المتخلفين عقلياً فئة التخلف العقلي المعتدل والشديد وتم تقسيمهما إلى مجموعتين إحداها يتم تدريبها على التمييز من خلال عرض للمثيرات الساكنة، والأخرى يتم تدريبها من خلال المثيرات المتحركة (العرض الديناميكي)، وتم التدريب من خلال الحث والتدعيم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين مجموعة تعليم التمييز بين الألوان والأشكال والتشابه والاختلاف من خلال العرض الديناميكي وبين مجموعة تعلم التمييز بين الألوان والتشابه والاختلاف من خلال العرض الساكن لصالح مجموعة العرض الديناميكي المتحرك. وقد يرجع السبب إلى أن المثيرات المتحركة قد تثير وت جذب انتباه الأطفال المتخلفين عقلياً إلى العلامات/ المثيرات المنتمية في الهمة؛ (في: Gravel & Green, 2004).

ودراسة ليبمان وجودمان (Liebman & Goodman, 1995) بعنوان «استخدام برنامج التدخل المبكر لتعليم التمييز لدى الأطفال المتخلفين عقلياً» واستخدمت عينة قوامها (٢٥) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بالبرامج التربوية الفردية، وتم تطبيق برنامج تربوي لتعليم تمييز اللون والشكل

والعدد والحجم؛ حيث تضمن البرنامج عرض الأشياء بالألوان والأشكال والأحجام المختلفة في صورتها الطبيعية أو في شكل مجسمات أو صور لها مع التدريب وتقديم التعزيز. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى القدرة على تمييز اللون والشكل والعدد والحجم لدى الأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة دلالة بعد المرور بخبرة البرنامج؛ (في: جعفري، ٢٠٠٦).

وأضافت السكارنة (١٩٩٥) اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية في مراكز التربية الخاصة بالمعوقين عقلياً في منطقة عمان. تألفت عينة الدراسة من (٤١) معلمة وكانت أداة الدراسة استبانة مؤلفة من (٥٥) فقرة على ثلاث مجالات:

- ١ - إعداد الخطة التربوية الفردية.
- ٢ - تطبيق الخطة التربوية الفردية.
- ٣ - مجال التعليم في الخطة التربوية الفردية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية كانت إيجابية بالنسبة لأبعاد الاستبانة الثلاثة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الخطة التربوية الفردية على متغيرات العمل والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة؛ (في: جعفري، ٢٠٠٦).

وقام الجعفري (١٤٢٤هـ) بدراسة وصفية عنوانها «البرنامج التربوي الفردي» تناول فيه نموذج ويهمان (Wehman, 1981) في بناء المنهاج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويشمل خمس مراحل أو خطوات رئيسية؛ (في: هارون، ٢٠٠٤):

- التعرف على السلوك المدخلي.
- قياس مستوى الأداء الحالي.
- إعداد الخطة التربوية الفردية.

- إعداد الخطة التعليمية الفردية.

- تقويم الأداء النهائي.

كما هدفت دراسة هارون (٢٠٠٤) إلى وضع نموذج لاستراتيجية مقترحة لتدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً، وذلك لمساعدة معلمي ومعلمات التربية الفكرية على وضع تصوراتهم الخاصة أثناء تخطيطهم وتنظيمهم لعملية تعليم تلاميذهم المتخلفين عقلياً. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في إبراز الملامح الأساسية لنموذج التدريس المقترح.

وفي راسة محمد (٢٠٠٤) بعنوان: القدرة على التميز لدى المتخلفين عقلياً والعاديين وفاعلية برنامج تدريبي في تميزها لدى المتخلفين عقلياً» هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى القدرة على التميز لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والعاديين ومستوى الفرق بينهما، وإعداد برنامج تدريبي إلى تنمية قدرات الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) على التميز. وتم اختيار عينة الدراسة من فصول الدمج بالمرحلة الابتدائية من (٦٠) طفلاً من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٦-٧) سنوات، و(٦٠) طفلاً من الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعلم) بمستوى ذكاء بين (٥٠-٧٠) وبمستوى عمر زمني بين (٨-١٢) سنة. وبعد ضبط العينة أصبحت عينة الأطفال العاديين (٥٤) والمتخلفين (٤٨). واشتملت أدوات الدراسة على مقياس القدرة على تميز البرنامج التدريبي. واستمارة رأي الآباء والمشرفين عن أهم ما يحبه ويرغبه الأطفال المتخلفين عقلياً. مقياس ستانفورد وبينية للذكاء. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات الأطفال العاديين ومتوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً على التميز لصالح العاديين. ووجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات الأطفال المتخلفين بالمجموعة التجريبية ومتوسط درجات الأطفال المتخلفين عقلياً بالمجموعة الضابطة على التميز لصالح أطفال المجموعة التجريبية عند (٠,٠١) بعد البرنامج؛ (في: جعفري، ٢٠٠٦).

تعقيب على الدراسات السابقة

بناءً على ما تقدم من اختلاف البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا الميدان، ومن منطلق الدراسات العربية والأجنبية وتركيزها على أهمية تدريس التلاميذ والتلميذات الخطة التربوية الفردية، يتضح ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الخطة التربوية الفردية بالإضافة إلى فاعليتها في تنمية المتغيرات التي استخدمت من أجلها لدى المختلفين عقلياً، وتأتي هذه الدراسة مكملية للجهود المبذولة والتي لا تزال تبذل في مجال تعليم المعاقين عقلياً بصفة عامة واستخدام الخطة التربوية الفردية بصفة خاصة.

فروض الدراسة

- ١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية بعد استخدام الخطة التربوية الفردية لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية لصالح التطبيق البعدي.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية.

إجراءات الدراسة

- ١ - منهج الدراسة: تم استخدام المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.
- ٢ - عينة الدراسة عينة عشوائية من التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتي تتراوح أعمارهم بين (٧-١٠) سنوات، ونسبة ذكاء (٥٠-

(٧٠) بجمعية الأطفال المعاقين بمكة المكرمة، وقد بلغ حجم هذه العينة (١٢) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم لمجموعتين تجريبية وعددها ٦ تلاميذ وضابطة وعددها ٦ تلاميذ أيضاً.

٣ - أدوات الدراسة:

٣-١ اختبار المفاهيم العلمية:

وقد مر إعداد هذا الاختبار وفق ما يأتي:

أولاً - مراحل إعداد قائمة المفاهيم:

تمت عملية تحليل المحتوى لوحدي (الحواس والحركة) من كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي وفق الخطوات الآتية:

١ - تحديد الهدف من التحليل؛ أي تحديد المفاهيم العلمية والأهداف التي يشتمل عليها كتاب العلوم في الصف الأول الابتدائي.

٢ - اختيار عينة التحليل؛ واشتملت على وحدتي (الحواس والحركة) من كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي.

٣ - وحدات التحليل؛ تم التحليل في ضوء التعريف الإجرائي للمفهوم والمفاهيم العلمية الخاصة بالحواس والحركة من كتاب العلوم للصف الأول الابتدائي.

٤ - صدق التحليل؛ بعد قيام الباحثة بعملية التحليل، أعادت التحليل مرة أخرى بعد أسبوعين وبمشاركة متخصصة في مجال العلوم، وتم الحصول على نفس النتائج تقريباً وتم حساب نسبة الاتفاق ووجد أنها تبلغ ٩١٪.

٥ - تحليل النتائج؛ تم الخروج بعدة قوائم تحوي على المفاهيم العلمية التي سبق تحليلها وعددها (٢١) مفهوماً.

ثانياً - إعداد قوائم بالأهداف:

تمت وفق المفاهيم الواردة في أدبيات الدراسة وحرصته الباحثة وعددها (٦٢) هدفاً.

- ١ - تصنيف المفاهيم المختلفة من قوائم تحليل الكتاب المقرر، وقوائم المفاهيم العلمية المشتقة من أدبيات الدراسة.
- ٢ - عرض القائمة على المحكمين لإبداء آرائهم، وقد اتفق جميع المحكمين على المجالات الرئيسية للمفاهيم وأبدوا ملاحظاتهم وتمت المراجعة من قبلهم. وبهذا أصبحت في صورتها النهائية.
- ٣ - إعداد أداة الاختبار كما يلي:
 - أ - تحديد الهدف من بناء الاختبار. وهو استخدامه كأداة لاختبار قبلي وبعدي لقياس المفاهيم لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً.
 - ب - إعداد فقرات الاختبار التحصيلي في صورته الأولية؛ التي اشتملت على (٣١) سؤالاً.
 - ج - التحقق من صدق الاختبار عن طريق توزيعه على عدد من المحكمين في جامعة أم القرى، وكلية التربية، وجامعة الملك سعود بالرياض، وموجهات ومعلمي التربية الخاصة والعلوم لإبداء رأيهم حول مدى توافق المقياس مع ما وضع من أجله.
 - د - تم بعد ذلك عمل التعديلات اللازمة حسب توجيهات السادة المحكمين حتى يصبح في صورته النهائية حسب اتفاق جميع المحكمين عليها، واتفق المحكمون بنسبة ٩٠٪ على (٢٨) سؤالاً من (٣١) وبذلك تم استبعاد (٣) أسئلة.
 - هـ - تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار كمؤشر للصدق أيضاً وكانت جميعها قيماً مرتفعة ودالة حيث تراوحت بين ٠,٦٦ إلى ٠,٧٩ وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.
 - و - حساب معامل الثبات حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة من جمعية الأطفال المعاقين وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٠,٨٤ وهي قيم مرتفعة ومرضية.

حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- ١ - وحدتي (الحواس والحركة) من مقرر العلوم لتلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي في جمعية الأطفال المعاقين بمكة المكرمة.
- ٢ - عينة عشوائية من التلاميذ والتلميذات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتي تتراوح أعمارهم بين (٧-٨-٩-١٠) سنة ونسبة ذكاء (٥٠-٧٠) والتي تم التطبيق على المجموعة التجريبية منهم لمدة ٦٥ يوماً وبشكل فردي ابتداء من ١٢/٧/١٤٢٩هـ إلى ١٧/٩/١٤٢٩هـ بالاتفاق مع الإدارة.
- ٣ - اقتصرت تجربة الدراسة على استخدام أدوات الدراسة التالية من إعداد الباحثة:
 - أ - اختبار المفاهيم العلمية.
 - ب - الخطة التربوية الفردية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

نظراً لصغر حجم العينة وكونها أقل من ثلاثين فقد استخدمت الباحثة الإحصاء اللابارامتري في معالجة بيانات الدراسة واعتمدت اختبار مان ويتي لدلالة الفروق بين الرتب غير المرتبطة، واختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين الرتب المرتبطة، وتمت جميع المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

خطوات السير في الدراسة

- للإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة الخطوات التالية:
- مسح الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بالخطة التربوية الفردية.
 - إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.

- اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من جمعية الأطفال المعاقين بمكة المكرمة.
- إجراءات التطبيق القبلي.
- تدريس الوحدة المقترحة بطريقة استخدام الخطة التربوية الفردية للمجموعة التجريبية لمدة ٦٥ يوماً وبشكل فردي من ١٢/٨/١٤٢٩هـ إلى ١٧/٩/١٤٢٩هـ بالاتفاق مع الإدارة وذلك على النحو التالي:
- * اختارت الباحثة بعض المعلمات لمساعدتها وتم اختيار (٤) تلميذات من جمعية الأطفال المعاقين لتطبيق الاختبار القبلي والبعدي على عينة الدراسة.
- * دربت الباحثة المعلمات على كيفية استخدام الخطة التربوية الفردية بعد أن شرحت لهن التعليمات وإعطائهن فرصة كافية لكي تتمكن كل منهن الإتيان مع تقديم التعزيز اللازم لهن.
- * طلبت الباحثة من المعلمات أن يبدأن بعملية تطبيق الاختبار القبلي لأداة الدراسة بتاريخ ٥/٧/١٤٢٩هـ على عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتكونت من (١٢) تلميذاً وتلميذة من جمعية الأطفال المعاقين.
- * انتهى التطبيق بتاريخ ٧/٧/١٤٢٩هـ.
- * أعدت الباحثة خطة تعليمية فردية لكل تلميذ وتلميذة على الفقرات السلبية التي لم يستجب لها في الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم العلمية.
- * أعدت الباحثة خطة تعليمية فردية لكل تلميذ وتلميذة من خلال الخطة التربوية الفردية على الفقرات السلبية التي لم يستجب لها في الاختبار القبلي لاختبار المفاهيم العلمية.
- * اختارت الباحثة المعلمات لكل فصل واللاتي تم تدريبهم في إعداد الخطة التربوية الفردية ليقمن بعملية تدريسها.

* طلب من المعلمات أن يبدأن بعملية تدريس لكل تلميذ وتلميذة من خلال الخطة التربوية الفردية اعتباراً من ١٢/٧/١٤٢٩هـ.

* بدأت المعلمات بتدريس التلاميذ والتلميذات كل حسب خطته ولمدة (٤٥) دقيقة لكل منهما ولمدة (٦٥) يوماً وبشكل فردي.

* قامت الباحثة بنفسها بالمتابعة والإشراف المباشر على سير الدراسة وحضور جميع الحصص وتقديم الإرشادات أثناء عملية المتابعة.

* انتهت عملية التدريس بتاريخ ١٧/٩/١٤٢٩هـ.

* طلب من المعلمات أن يقمن بتطبيق الاختبار البعدي لكل تلميذ وتلميذة من خلال الخطة التربوية الفردية اعتباراً من ١٨/٩/١٤٢٩هـ.

- إجراءات التطبيق البعدي.

- حصر نتائج التطبيقين القبلي والبعدي.

- المعالجة الإحصائية للبيانات للتوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشة القروض.

- تقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل التحقق من صحة فرض الدراسة تم التأكد من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمفاهيم العلمية، حيث استخدمت الباحثة اختبار مان ويتي Mann Whiteny للعينات غير المرتبطة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٦) والضابطة (ن=٦) قبل تطبيق الخطة التربوية

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
الضابطة	٣,٦٣	٢١,٧٨	٤,٥	١,٠٨٤	٠,٢٨٧
التجريبية	٥,٣٨	٣٢,٢٨			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمفاهيم العلمية، مما يعني تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق إجراءات الخطة التربوية الفردية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية. استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Manm-Whiteny للعينات غير المرتبطة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=٦) والضابطة (ن=٦) بعد تطبيق الخطة التربوية

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الضابطة	٢,٥٠	١٥,٠٠	٠٠,٠٠	٢,٣٢٣	٠,٠٥	تجريبية
التجريبية	٦,٥٠	٢٩,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية؛ فقد كانت جميع قيم متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في المقياس أكبر من قيم متوسطات رتب المجموعة الضابطة، مما

يعني فاعلية الخطة التربوية في تنمية مستوى المفاهيم العلمية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في مقياس المفاهيم العلمية لصالح القياس البعدي. استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠	٠,٠٥
الموجبة	٦	٢,٥٠	١٥,٠٠		
المحايدة	٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده في مقياس المفاهيم العلمية، لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده في مقياس المفاهيم العلمية. استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي
لأطفال المجموعة الضابطة

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
السالبة	٣	٢,٢٥	٦,٧٥	٠,١٨٤	٠,٨٥٤
الموجبة	٣	٢,٧٥	٨,٢٥		
المحايدة	٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده في المفاهيم العلمية.

مما سبق يتبين فاعلية الخطة التربوية في تنمية مستوى المفاهيم العلمية لدى الأطفال المعوقين عقلياً، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمفاهيم العلمية لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم العلمية لدى أطفال المجموعة التجريبية في حين لم توجد مثل هذه الفروق في المجموعة الضابطة.

ويرجع ذلك إلى طبيعة الخطة التربوية المستخدمة التي تعتمد على التعليم الفردي وفق احتياجات ومتطلبات تعلم كل طفل من المعاقين، وبالتالي انعكس ذلك على مستوى اكتسابه للمفاهيم العلمية والتي اختلفت عن مدى اكتساب أقرانهم المعاقين في المجموعة الضابطة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي وردت في رسالة جعفر ٢٠٠٦؛ مثل هارنج وكرج (1975) Haring & Krug التي أشارت نتائجها إلى أن الخطة التربوية الفردية ساعدت في تتبع تقدم الطالب التعليمي، كما ساعدت في زيادة تحصيله، ودراسة الين (1980) Galen L. التي أشارت نتائجها إلى أن الخطة التربوية الفردية

ساعدت في تقدم الطالب التعليمي، وتتعارض مع نتائج دراسة خشرمي (١٩٨٨) التي بينت عدم وجود أثر لاستخدام الخطة التربوية الفردية في تدريس المهارات للطلبة المعاقين إعاقة عقلية بسيطة أو متوسطة.

المقترحات والتوصيات

من خلال معايشة الباحثة للمتخلفين عقلياً ومن خلال الزيارات المتعددة للمؤسسات والمعاهد والمراكز القائمة على رعاية هؤلاء الأفراد في داخل المملكة وخارجها، ومن خلال الاحتكاك المباشر بمشاكل هؤلاء الأفراد بصفتها مديرة لمعهد التربية الفكرية بمكة المكرمة، ألمت الباحثة بمشاكل هؤلاء الأفراد واحتياجاتهم الحقيقية لخطة تربوية فردية في عملية تدريس المعاقين عقلياً. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- ١ - ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لفاعلية الخطة التربوية الفردية بعد ضبط جميع المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على الفاعلية (العمر - الجنس - درجة الإعاقة - العوامل الصحية - العوامل النفسية - عوامل إعداد المعلم) من أجل تحديد طبيعة البرامج والمناهج التي تتناسب مع كل فئة.
- ٢ - تقويم المناهج الحالية لمادة العلوم بمعاهد التربية الفكرية ومراكز المعاقين من ناحية مراعاتهم لمستوى المفاهيم وعلاقاتها بمستوى النضج العقلي لهذه الفئة بالإضافة إلى إعدادها في ضوء حاجات الأطفال المعاقين فكرياً.
- ٣ - الإقلال من أعباء المعلمة حيث لا بد من توافر المعلمة المساعدة وعدم إرباكها ببعض الأعمال الإدارية وإعطائها كامل الحرية بالتعامل مع هذه الفئة، فمثل الخطة التربوية الفردية تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من المعلمة.

The Effectiveness of Teaching by Using the Individual Educational Plan in Developing Scientific Concepts to Students with Intellectual Disability in Mecca

Dr. Elham H. Alja'fary

Dar - Alhekma College - Jeddah
K.S.A

Abstract

This study aims to identify the effectiveness of teaching by using the individual educational plan in developing scientific concepts to students with intellectual disability in Mecca. The sample of the study consisted of (12) first graders, with mild intellectual disability in Mecca. Children were divided into two groups: experimental (6) and control (6), has been teaching scientific concepts contained in the first and Second units using the individual educational plan for the experimental group and the traditional method for control group students. Using non-parametric statistical methods non-parametric (Mann-Whitney & Wilcoxon), Results showed the effectiveness of teaching by using the individual educational plan in developing scientific concepts.

المراجع

أولاً - المراجع العربية

- ١ - بخش، أميرة طه (٢٠٠٠). مقدمة في التربية الخاصة. جدة - فهرسة الملك فهد الوطنية للنشر.
- ٢ - جابر، عبد الحميد جابر (١٩٨١). علم النفس التربوي. القاهرة - دار النهضة العربية.
- ٣ - جعفري، إلهام حسين (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات العمل الاستقلالي والتكيف الاجتماعي لدى تلميذات فصول التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية. الجامعة الأمريكية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
- ٤ - الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٤). برنامج تدريبي للأطفال المعاقين، ط١. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٥ - الرفاعي، عائدة قاسم (١٩٩٧). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية - جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٦ - الروسان، فاروق (٢٠٠٣). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٧ - الروسان، فاروق (٢٠٠٤). الذكار والسلوك التكيفي. ط١ - الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ٨ - زيدان، محمد مصطفى، وصالح (د.ت). مناهج البحث في علم النفس والتربية. عمان: دار المجمع العلمي للنشر والتوزيع.
- ٩ - السرطاوي، زيدان وسياسلم، كمال (١٩٩٢). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. ط٢ - الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

- ١٠ - الشخص، عبدالعزيز والدمياطي، عبدالعزيز (١٩٩٤). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١١ - الشيرازي، محمّد مجد الدين (د.ت). القاموس المحيط. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٢ - غوينني، منصور والمراغي، السيد (١٩٩٥). برنامج مقترح في العلوم للأطفال ذوي الصعوبات الخاصة ببعض مدارس المدينة المنورة وقياس أثره على تحصيلهم العلمي. ط١. كلية التربية - جامعة الملك سعود - مركز البحوث والدراسات.
- ١٣ - الفيومي، أحمد محمد (د.ت). المصباح المنير. دمشق: مطبعة البابي الحلبي.
- ١٤ - القرضاوي، يوسف (١٤٠٤هـ). الرسول والعلم. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- ١٥ - لبيب، رشدي (١٩٨٢). نمو المفاهيم. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- ١٦ - مليكة، لويس كامل (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد - بينيه (الصورة الرابعة). قياس وتقييم القدرات المعرفية في حالات الصحة والمرض. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ١٧ - منظمة الصحة العالمية (١٩٩٩). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD. تصنيف الاضطرابات النفسية السلوكية والأوصاف الإكلينيكية والدلائل الإرشادية التشخيصية. ترجمة وحدة الطب النفسي بكلية الطب. جامعة عين شمس، بإشراف: أحمد عكاشة. الإسكندرية: المكتب الإقليمي للشرق الأوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية.
- ١٨ - هارون، صالح (٢٠٠١). مناهج المهارات الحسابية للتلاميذ المتخلفين عقلياً واستراتيجيات تدريسها. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.
- ١٩ - هارون، صالح (٢٠٠٢). تدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً نموذج استراتيجية مقترحة. ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية،

مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢٠ - هارون، صالح (٢٠٠٤). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة (دليل المعلمين). الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

ثانياً - المراجع الأجنبية

- 21 - Dub, V. & Mainz, H. & Gomes, Joseph F. (1995). "Use of computer and teacher delivered prompts in discrimination training with individuals who have mental retardations'. **American Journal on Mental Retardation**, 100 (3), 253-261.
- 22 - Fantizzo, J. & Atkins, M. (1992). Applied Behavior Analysis for Educators. Teacher Centered and Classroom Based. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 25, 37-42.
- 23 - Gibb, G. & Dyuches, T. (2000). **Guide to Writing Quality Individualized Education Programs**. Boston: Allyn & Bacon.
- 24 - Gravel, B. & Green, G. (2004). Two methods For teaching simple visual discrimination to learners with severe disabilities. **Research in Development al Disabilities**, 25 (3), 295-307.
- 25 - Kirk, A. & Anastasia, J. & Gallagher, J. (1993). **Education of Exvceptional children**. 7th ed. Boston: Toronto. Houghton Mifflin Company.
- 26 - Mackay, A. & Spraci, Sale A. & Carline, T. & Dennis, A. & Strawbridge, P (2002). Guiding visual attention during acwuisition of matching to sample. **American Journal on Mental Retardation**, 107 (6), 445-454.
- 27 - McDonnel, A. (1996). The Acquisition, Transfer, and Generalization of Request by Young Children with Severe Disabilities, **Educational and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31(3).
- 28 - West, P. (1999). **Commonsense methods for children with special nedd, strategies for the regular class room**, 3rded. London and Nrw York: Roulade.