دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	برنامج تدريبى قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس الدمج
المصدر:	مجلة البحث العلمي في التربية
الناشر:	جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية
المؤلف الرئيسي:	توفيق، مروة عبدالحميد أحمد
المجلد/العدد:	ع15, ج4
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الصفحات:	57 - 76
رقم MD:	777835
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	الأطفال المتخلفون عقليا، تعليم الأطفال المتخلفون عقليا، نمذجة الأقران، إدارة الذات، مدارس الدمج
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/777835

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس الدمج

إعداد

مروة عبد الحميد أحمد توفيق

مقدمـــة:

غالباً ما يتأثر سلوك الطفل بملاحظة سلوك الأفراد الآخرين، فالطفل يتعلم العديد من الأنماط السلوكية مرغوبة كانت أو غير مرغوبة، من خلال ملاحظة الآخرين وتقليدهم، ويسمى التغيير في سلوك الطفل الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة (Modelning).، ومن المهم جداً معرفة أن وظائف النمذجة أو التقليد لا تقتصر على اكتساب سلوكيات جديدة لم تكن موجودة من قبل، أو تعديل السلوك القديم، بل يمكن تعليم السلوك الاجتماعي الجيد من خلال المراقبة لحالات متنوعة. لذا يجب أن نكون منتبهين دائماً إلى أهمية تقديم نماذج من السلوك المرغوب لأن الأطفال يتأثرون بما يشاهدون. فمثلاً يتعلم الطفل حب القراءة ويهتم بها إذا شاهد والده يقرأ كثيراً في المنزل.

ويلعب **تعليم الأقران** دورا هاما في تنفيذ المهام والأنشطة لذويهم داخل الفصل باعتبارهم مصادر لتعلم بعضهم البعض من خلال ما يطلق عليه التعلم بالأقران أو التعلم بالملاحظة أو نمذجة الأقران وغيرها من المسميات الأخرى ذات المعنى (Thous ; etal، 2002، 113). حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة كل بندر العتيبى Bander Alotoibi,1998، كامبس وآخرون Kamps,etal، 2000، جمال سليمان: ٢٠٠٤) والتي تناولت برامج اعتمدت على التعلم بالأقران (النماذج) للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين – وكان من بينها دراسات لتعليم الأطفال المعاقين عقليا وأقرانهم العاديين - انه تم تبادل الأدوار وتعلم بعضهم لبعض المهارات الأكاديمية وتنمية سلوكيات جديدة مرغوب فيها، وزيادة علاقاتهم الاجتماعية نحو بعضهم البعض وتنمية الطلاقة اللغوية وتحسين تفاعلهم الاجتماعي مع أنفسهم والآخرين.

وهناك أنواع مختلفة من **النمذجة** مثل النمذجة الحية حيث يقوم النموذج بتأدية السلوكات المستهدفة بوجود الطفل، وهذا النوع من النمذجة لا يطلب من الطفل تأدية سلوكات النموذج وإنما مجرد مراقبتها فقط والنمذجة المصورة حيث يقوم الطفل بمشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى، كما أن هناك النمذجة من خلال المشاركة حيث يقوم الطفل بمراقبة نموذج حي أولاً ثم يقوم بتأدية الاستجابة بمساعدة وتشجيع النموذج، وأخيراً فإنه يؤدي الاستجابة بمفرده.

ويلعب النموذج الحي دوراً مهماً للأطفال المعاقين عقلياً بوجه خاص، لذا. يجب على الأبوين أن يحسنا سلوكهما ويحرصا على انتقاء الألفاظ بدقة، وأن يحرصا على آداب السلوك لأن الأطفال سيقلدون الوالدين، ويتعلم الأطفال السلوك الذي يرونه أكثر من الذي يسمعونه عن طريق النموذج مع تقديم الإيماءات والإيحاءات للطفل.

والطفل المعاق عقلياً يحب التقليد ويجد متعة كبيرة في ذلك، وعن طريق التقليد يتعلم الطفل الكثير، وهو يحتاج للتقليد والنمذجة أكثر من غيره. لذا. يجب على المعلم أن يقوم بالسلوك أمام الطفل بشكل واضح وببطء وبشكل متكرر حتى يستطيع أن يعيده ويقلده، مع منح تعزيز على كل جزء من الأداء الصحيح الذي ينجح في القيام به كنوع من التعزيز والتدعيم الإيجابي المباشر. ومن العوامل التي تزيد من فعالية النمذجة: انتباه الطفل للنموذج، ودافعية الطفل، ومقدرة الطفل الجسمية على تقليد سلوك النموذج، ومقدرة الطفل على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه

وهناك العديد من الدراسات والبحوث في ميدان التربية الخاصة عملت على **إعداد البرامج** التي تهدف إلى تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى وجه التحديد المعاقين عقليا والتي تباينت في محتواها بين برامج تهدف إلى الحد من أنماط السلوك غير الملائم كالعدوان وإيذاء الذات. ...وغيرها، وبرامج أخرى اتخذت تنمية أنماط السلوك التكيفي هدفا لها مثل التدريب على

المهارات الحياتية المختلفة (كدراسة كل من أحمد جاد المولي: ٢٠٠٩، وأميرة الخولي: ٢٠١١، عبد العليم شرف: ٢٠٠٨).

وتعتبر **إدارة الذات** من بين الطرق والأساليب التي لجأ إليها كثير من الباحثين بغرض تعديل سلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أكد (أحمد جاد المولى، ٢٠٠١: ٢٠١) أن هناك (٤٦) دراسة فأكثر ما بين عامي (١٩٨٣ – ٢٠٠٨) تم مراجعتها وأكدت نتائجها على أهمية نتائج استخدام إجراءات إدارة الذات ومدى فعاليتها مع الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ،بل وأوصت بضرورة استخدام هذه الإجراءات مع هذه الفئات ومن بينهم المعاقين عقليا، ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من (Clear، 1993، Hogan، Kern، 2001 et al، Peterson، etal 2006).

وقد وجد انه لا يوجد أسلوبا واحدا يناسب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة جميعهم، فهناك أساليب متعددة تستخدم لإثارة الدافعية لتحقيق تعلمهم ومنها **التعلم بالأقران (النماذج)** التي تعزز الثقة وتستثير الدافعية لديهم وعلى وجه الخصوص المعاقين عقليا وبخاصة المدمجين، فهى تعمل على تطور المهارات المختلفة لديهم وتطور مفهوم الذات، وتشجعهم على التعاون وتنمية العلاقات الاجتماعية في كافة المجالات (علا الطيباتي، ٢٠١٠: ٣١١- ٣١٧).

ويعد **الدمج** في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام الذي يوجه خدمات التربية وهو التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيودًا.

ولقد تعاظمت الدعوات لتقديم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئات العادية مع زملائهم من الأطفال العاديين، وتم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار مثل مؤتمر سلامانكا Salamanca الذي عقد في ١٩٩٤ برعاية اليونسكو، وتبنى التعليم الدمجي كاستراتيجيه لتطوير التعليم للجميع، وأكد المؤتمر ضرورة التحاق جميع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، وأهمية الاستجابة لاحتياجاتهم على اختلافها من خلال استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطفل. (UNESCO, 1994, 15)، كذلك تبعه مؤتمر داكار Dacar عام (٢٠٠٠)الذي ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع (Peters, J., 2004).

كما زاد اهتمام المجتمعات الحديثة بالمعاقين مما دعا إلى ضرورة إنشاء مؤسسات ومعاهد للعناية بهم ورعايتهم وتوجيههم وتطوير وتحسين البرامج التربوية الخاصة التي تقدم لهم، وأحدث اعتبار تربوي هو الدمج، وهو وضع الأفراد غير العاديين مع الأفراد العاديين، ومن بين برامج الدمج نوعان هامان هما :الدمج الأكاديمي والدمج الاجتماعي(عبد الهادي مصالحة، ٢٠٠٥)، وتعتبر قضية الدمج الأكاديمي والاجتماعي لفئات الأطفال المعاقين من أكثر القضايا إثارة للجدل في أوساط التربية الخاصة وذلك لاختلاف الآراء بين مؤيد أو معارض، وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح نتيجة للانتقادات التي وجهت إلى برامج التربية الخاصة التي تعود إلى عزل الطفل المعاق عن العاديين.

والبحث الحالي محاولة جادة لدراسة المتغيرات سابقة الذكر لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين مع أقرانهم العادين انتظارا للنتائج التي يسفر عنها البحث والتي من الممكن أن يكون لها مردود نفسي واجتماعي على كل منهم.

مشكلة البحث:

تشير التوجهات العالمية نحو الاهتمام بالتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال معالجة أوجه القصور لدي هؤلاء التلاميذ في جميع النواحي وذلك بإكسابهم عددًا من المهارات التي تساعدهم علي التكيف

مع البيئة المحيطة بهم والتعامل مع الآخرين من خلال تقديم خدمات تربوية تؤهلهم لمواجهة الضغوط النفسية والحياتية(زينب محمود شقير، ١٩٩٩، ٤٤)

وترى الباحثة أن الطفل المعاق عقلياً، يدرك أنه في معزل عن المجتمع الذي يعيش فيه وأقربهم لذلك إخوانه الذين لا يشاركونه العملية التعليمية في بيئتها الطبيعية، ولذا فإن أسلوب الدمج سوف يقضي على هذا الشعور لدى الطفل المعاق بأن يتعلم في بيئته الطبيعية وضمن أفراد مجتمعه وليس بمعزل عنهم وأنه يتلقى تعليمه مع إخوانه وأقرانه وفى فصول العادين ضمن إطار المدرسة ككل مما يؤكد الشعور لديه بأن هذا المجتمع يشعر ويحس به، ويثبت كيانه وشخصيته بأن جعله يدرس في هذه المدرسة العادية وضمن أقرانه الأسوياء.وقد أكدت نتائج دراسة كل من مونتاجيو Montague,1987 ،أجران وآخرون Agran ,etal ,1989، مارتا ميلكر Mickler ,1984، ساندرا كاليهام Calliham، , Sandara 1995، كاثرين فيرمان وآخرون (Firman,Katherine,etal,2000)، فعالية استخدام إجراءات إدارة الذات مع المعاقين عقليا القابلين للتعلم وجاءت نتائجها مُدعمة لزيادة القدرة على توجيه الذات أثناء أداء أنشطة الحياة اليومية وباستخدام مهارات المراقبة والتسجيل الذاتي والتعزيز والتقويم وإكمال المهام المطلوبة منهم خلال أنشطة الحياة اليومية، كما أكدت نتائج العديد من الدراسات أن تعديل سلوك هؤلاء المعاقين عقليا، و الحد من أنماط السلوك غير الملائم يتم باستخدام هذه الإجراءات. مثل دراسة كل من (سوزان كوبلاند Copeland, Susan، 2000) والتي أشارت نتائجها إلى أن ازدياد معدل أداء المهارات الدراسية والحياتية لدى هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم يرجع إلى استخدام إجراءات إدارة الذات، كما حقق أفراد هذه العينة أداءً مستقلا لخطوات تقويم الذات عندما تم سحب التغذية الراجعة في غياب المعلم أو المدرب.

وتعد طريقة نمذجة الأقران في تنمية إدارة الذات لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم محاولة جديدة لتعلم هؤلاء الأطفال باعتبار أن النمذجة طريقة يكتسب بها التلميذ المعاق عقليا سلوكيات جديدة أو تسهيل تعلم سلوكيات مرغوبة وذلك من خلال عرض جزء أو كل السلوك المراد تعليمه للتلميذ ثم يطلب منه مراقبة وتقليد هذا السلوك المقدم إليه.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت نمذجة الأقران مع التلاميذ المعاقين عقليا منها دراسة كل من (ثناء مليجى: ١٩٩٥، عبد العليم شرف: ٢٠٠٨، علا الطيبانى:٢٠١٠) وأظهرت نتائجها أن برنامج تعليم القرين أدى إلى زيادة تعلم المهارات الحياتية والأكاديمية، وقُوم هذا النوع من التعليم بأنه تعليم ناجح. وهذا ما أكده (باندورا Bandura، 1997) من أن الأفراد يتعلمون بواسطة الآخرين والذين يسمون بالنماذج Models learning، وقد أثبتت نتائج دراسة (إمام مصطفى سيد: ١٩٩٠) فعالية النمذجة في تعديل بعض أنماط السلوك غير التكيفي لدى المعاقين عقليا القابلين للتعليم بمدارس التربية الفكرية، كما استخدمت دراسة (كولت وآخرون Collet، 1995 etal) طريقة النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ متوسطي الإعاقة العقلية بالمدارس الثانوية، بينما استخدم (ماتسون Matson, etal، 1995) طريقة النمذجة في تنمية مهارات العناية بالذات كأحد جوانب السلوك التكيفي لدى التلاميذ المعاقين عقليا.

مما سبق يتضح أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية استخدام طريقة النمذجة مع التلاميذ المعاقين عقليا سواء استخدمت كطريقة بمفردها أو مع إجراءات تعليمية أخرى كالتعزيز والتغذية الراجعة والحث والتمرين أو بطريقة جماعية أو بطريقة حية أو من خلال المشاركة .

والبحث الحالي هو محاولة جادة لاستخدام برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران في تنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعليم والمدمجين مع أقرانهم العاديين بمدارس التعليم الأساسي.

وبناء على ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران في تنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين بمرحلة التعليم الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس تلتزم الباحثة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- هل تختلف درجات تلاميذ المجموعة التجريبية من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين عن درجات تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات في القياس البعدي؟
- هل تختلف درجات تلاميذ المجموعة التجريبية من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين على مقياس إدارة الذات في القياسين القبلي والبعدى؟
- هل تختلف درجات تلاميذ المجموعة الضابطة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين على مقياس إدارة الذات بين القياسين القبلي والبعدي؟

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي حيث هدف إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في تنمية مهارة إدارة الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم، وقد اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذو المجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا(ذكورا-وإناثا) من بين التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم وممن تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩-١٢) سنة وتبلغ نسب ذكائهم مابين (٧٠ -٥٠) باستخدام اختبار المصفوفات المتتابعة "لرافن Ravn حيث تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية والتي تعرضت للتدريب على البرنامج وأخرى ضابطة لم تتعرض لة، بالإضافة إلى عدد (١٢) من التلاميذ العاديين(ذكورا – إناثا)ويمثلون عينة(الأقران) او (النماذج) وممن تتراوح أعمارهم الزمنية (١١٠) فأكثر بنفس مقياس الذكاء المستخدم، وقد تم اختيارهم وفق شروط محددة، ووفق تقديرات معلميهم والأخصائيين الاجتماعين والنفسين الذين يتعاملون ويتفاعلون معهم، وجميع أفراد العينة ككل ملتحقين بالصفوف الثلاثة الأخيرة بفصول الدمج بمحافظة الإسكندرية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي: -

١- الكشف عن فعالية استخدام نمذجة الأقران في تنمية إدارة الذات لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم المدمجين.

٢- تنمية إدارة الذات لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم والمدمجين مع أقرانهم العادين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة نظريا وتطبيقيا من خلال الجوانب التالية:

١- أنها تتناول مجموعة من المتغيرات الحديثة كنمذجة الأقران وإدارة الذات مما يثري المكتبة النفسية بأطر نظرية ويفتح أفاق جديدة نحو دراستها وبخاصة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- ندرة الدراسات والبحوث وخاصة العربية في مجال تناولت متغير نمذجة الأقران مع متغير إدارة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم وعلى وجه الخصوص هؤلاء التلاميذ المدمجين مع أقرانهم العاديين.

٣- تتناول الدراسة متغير الدمج باعتباره تطبيقا تربويا للمبدأ العام الذي يوجه خدمات التربية الخاصة وهو التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيودا، وبخاصة دمج المعاقين عقليا القابلين للتعلم بفصول العاديين، بعد ظهور التأكيدات التي تفضل دمجهم بهدف الحد من الآثار المترتبة على إعاقتهم في كافة النواحي النفسية والاجتماعية والعقلية الناتجة عن عزلهم.

٤- تتناول الدراسة طريقة النمذجة كطريقة هامة إرشادية وعلاجية وتعليمية وتدريبية وتعظيم الدور الذي تقدمه في التعليم بعامة وفى تعليم المعاقين عقليا القابلين للتعلم خاصة، ومدى توظيفها في تنمية بعض المهارات الإيجابية الذاتية (إدارة الذات) مع الحد من بعض أنماط السلوك غير الملائم مما يسهل استخدامها داخل الفصول الدراسية وخارجها.

٥- قد تسهم نتائج الدراسة في استخدام النمذجة من قبل الآباء والمعلمين والقائمين على أمر رعاية وتربية المعاقين عقليا في تعديل الكثير من أنماط السلوك غير الملائم أو الحد منها لديهم بطريقة موضوعية.

٦- وتستمد الدراسة أهميتها التطبيقية في إثراء وزيادة العلاقات الاجتماعية والمشاركة البناءة وإثراء الجانب المعرفي والوجداني بين التلاميذ المعاقين عقليا مع أقرانهم العاديين نتيجة تقليد وملاحظة أنماط من السلوك المرغوب المتمثل في سلوك أقرانهم العاديين، ومشاركاتهم في إنجاز الأداء المطلوب والمهام الحياتية الأخرى نتيجة ذلك الأمر الذي قد تمتد آثاره إلى إيجابية تقليد الآباء والمعلمين وغيرهم مما يؤثرون في حياتهم.

فروض الدراسة:

الفرض الأول "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي".

الفرض الثانى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الإشارات الموجبة (القياس البعدى) ومتوسط رتب الإشارات السالبة (القياس القبلي) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات.

الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الإشارات الموجبة (القياس البعدى) **ومتو**سط رتب الإشارات السالبة (القياس القبلي) لدى تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات.

مصطلحات الدراسة:

١-البرنامج التدريبي Training Program:

يعرف إجرائيا بأنه المخطط العام الذي يشمل مجموعة من الأسس والخطوات والإجراءات المنظمة لبعض الاستراتيجيات والأنشطة والأدوات والوسائل والمهام والخبرات القائمة على نمذجة

الأقران (التعلم بالملاحظة) و(التعلم بالنموذج) والتي أعدت بدقة على أسس علمية ووفق نظرية التعلم الاجتماعي "الباندورا" بهدف التعليم والتدريب لتنمية بعض أشكال السلوك المرغوب المتمثل في مهارات إدارة الذات لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم والمدمجين مع أقرانهم العاديين بمدارس التعليم الأساسي.

٢-النمذجة Modeling:

يعرفها صالح الخطيب (٢٠٠٣) أنها " طريقة إرشادية علاجية لتحقيق استجابات مرغوب فيها أو التخلص من المشكلات والاضطرابات كحالات القلق والعدوان وعيوب النطق والمهارات الاجتماعية وبعض المخاوف المرضية والسلوك القهري وذلك بمشاهدة نموذج واقعي للسلوك، أو من خلال نماذج مكتوبة مسجلة على أشرطة أو بتخيل السلوك أو لعب الدور " ويعرف طه عبد العظيم حسن (٢٠٠٤) النمذجة على أنها " عملية تعلم تتضمن تغير الفرد لسلوكه نتيجة لملاحظة وتقليد سلوك فرد أخر".

مما سبق تعرف الباحثة النمذجة في الدراسة الحالية بأنها "إجراءات يتم فيها تعليم و تدريب التلميذ المعاق عقليا(ذهنيا) القابل للتعليم (القرين /المتعلم)على أنشطة ومهارات إدارة الذات (مهارة المراقبة –التقييم – التعزيز) من خلال ملاحظته وتقليده سلوك شخص أخر من اقرأنه العاديين (القرين/المعلم) بصورة مباشرة- كنماذج حية واقعية (النمذجة الصريحة)حيث نتوقع منه أن يقوم بأداء نفس السلوك الذي رآه، أو يفعله كما هو (النمذجة بالمشاركة) مع مساعدته وتوجيهه وتقديم التغذية الراجعة التي تتضمن تعزيزا للسلوك المرغوب *المطلوب أدائه في أفضل صورة ممكنة وتكراره في المواقف الجديدة* "

٣- نمذجة الأقران Modeling Tula ring

تعد طريقة تعليم القرين من الطرق الهامة التي يلعب فيها القرناء دورا هاما كوسائط تعليمية للمتعلمين المعاقين عقليا وهى طريقة مفيدة جدا في تعلمهم

ويمكن تعريفها إجرائيا على أنها: " عملية ملاحظة تعلمه والتدريب عليه ومحاكاته ويتم خلال الاستعانة باثنين - أو أكثر- من التلاميذ **وتقليد السلوك المراد** أحدهما يسمى القرين أو الملاحظ أو النموذج (يمثل تلميذ عادي) – ذو خصائص محددة - يقوم بأداء السلوك المطلوب مباشرة أمام التلميذ الأخر القرين المتعلم ويسمى التلميذ المؤدى أو المقلد (يمثل التلميذ المعاق عقليا القابل للتعليم) والمدمجين معا في فصل دراسي واحد بحيث يقوم الأخير بتقليد السلوك المشاهد أو المشاركة في تأديته بعد تكراره وتصحيحه وهذا السلوك يتمثل في التدريب على مهارات إدارة الذات (مهارة المراقبة– التقييم الذاتي - التعزيز الذاتي) والتي بدورها تساعد على الحد من أو خفض السلوك غير المرغوب فيه لدى هؤلاء التلاميذ مما يساعدهم على التوافق مع أنفسهم ومع أقرانهم العاديين وغب العاديين داخل المدرسة وخارجها".

٤-إدارة الذات Self – Management:

ويقصد بإدارة الذات "مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومن ثم تحقيق أهدافه التي يسعي إليها.

وتهدف طرق وبرامج التربية الخاصة للمعاقين عقليا كما تشير نتائج دراسة كل من (علا إبراهيم: ١٩٩٥، محمد كامل: ٢٠٠٢، باتون وآخرون Patton,etal,2000، أحمد الزغبى: ٢٠٠٣) إلى أنها تُسهم في إتاحة الفرصة لهم للاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم المحدودة إلى أقصى حد ممكن كي يصبحوا قوة منتجة في المجتمع من خلال دمجهم من أقرانهم واستخدام أسلوب النمذجة، بدلا من كونهم طاقات معطلة وعبئا على الآخرين، فضلا عن ممارستهم الأعمال

والأنشطة البسيطة بصورة قد تخفف من آلامهم النفسية التي يعانون منها بسبب قصور ونقص قدراتهم بصورة عامة.

لذلك فالدراسة الحالية هي محاولة لتدريب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم من خلال برنامج تدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية إدارة الذات بهدف تعديل سلوكهم وتنمية استقلالهم خاصة أن التدريب على إدارة الذات هي واحدة من التوصيات التي قدمتها العديد من الدراسات والبحوث (احمد محمد جاد المولى: ٢٠١٠، ٢٠١١، مارجريت سيرز – Sears –King, 2008,كينج2007, Minarovic ,Bambara).وقد توصل مينزنر Minzner (2003) إلي أن مفهوم إدارة الذات Self - management من المفاهيم العصرية التي لها دوراً إيجابياً وفعالاً في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم وتعينه علي التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا المفهوم أكثر إنتاجية ويهدف إلي تقوية النفس، مما يساعد علي تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي. فقد أشار كينج سيرز وآخرون King Sears, et al., (1999) إلي أن الفرد القادر علي إدارة ذاته، هو ذلك الشخص الذي استفاد من مواهبه وطاقاته ووقته لتحقيق أهدافه، مع استمراره في حياة اجتماعية وتعليمية متوازنة، وإدارة الفرد لذاته تساعده علي أن يكون شخصية متميزة ذات خصائص فريدة، وتساعده علي إدراك إمكانياته، وقدراته المختلفة. فقد أوضحت نتائج دراسة بولينسكي وأبو ينفديد Polinsky & Eubinfedd (2001) أن تمتع الفرد بإدارة جيدة لذاته تساعده علي التكيف مع البيئة من خلال مجموعة من المهارات الأساسية وهي (الإدراك الذاتي والإدارة الذاتية والإدراك الاجتماعي)، بالإضافة إلي مجموعة من المهارات الفرعية وهي (التحكم الذاتي العاطفي، الثقة بالنفس، إدارة الوقت، إدراك القدرات المميزة).

كما توصل باركر وآخرون Parker, et al., (2002) إلي أن إدارة الذات تتضمن التقدير الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتوجيه الذاتي، والثقة بالنفس، والتقويم الذاتي، وكلها مهارات تساعد صاحبها علي اكتساب مهارات أخرى متنوعة للسيطرة علي الغضب والدافعية للتعلم والشعور بالاستقلالية. وأشارت عايدة أبو غريب (٢٠٠٦: ٣) إلي أهمية إدارة الذات حيث أنها من المهارات التي ترتبط ارتباطا مباشراً بمهارات التفكير ومهارات الاتصال ومهارات إدارة الوقت ومهارات إدارة المهام. كما أن لها تأثيراً مباشراً في تشكيل شخصية الفرد وتساعده علي اكتساب مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات في حياته، ومهارات إدارة الذات من أهم المؤشرات الإيجابية الدالة علي التمتع بالصحة النفسية حيث تشير الصحة النفسية Mental Health إلي الأداء الناجح للوظائف النفسية الناتج عن النشاطات المنتجة، والعلاقات المشبعة مع الآخرين، والقدرة علي التكيف للتغير ومواجهة المحن ولا غني عنها علي المستوي الشخصي والأسري، وللعلاقات مع الآخرين وفي الإسهام في قضايا المجتمع فإهمال قيمتها يظهر الكثير من المكلات، فهي نقطة الانطلاق لكل من التفكير، ومهارات التواصل، والتعلم، والنمو الانفعالي، ومواجهة الصدمات، وتقدير الذات وكلها إسهامات ناجحة يقوم بها الفرد تجاه مجتمعه (Satcher, 2000)، (فوزي جبل، ٢٠٠٠: ١٤ – ١٥).

كما عرف لوريج (Lorig, 1993: 12) إدارة الذات أنها "قدرة الفرد علي التخلص من الكسل وتحويله إلي حالة من النشاط الفعال لمواكبة ظروف الحياة"، وذكر نيني وآخرون (Neini, et al.,, 2003: 51) أنها "مجموعة من الاستراتيجيات أو المهارات التي تساعد الفرد علي تخطي الصعاب وتمنحه الثقة في النفس بشكل يحقق الأهداف المرغوبة" بينما أشار فوكس وآخرون (Fox, et al., 2003:) أنها قدرة الفرد علي التحكم في انفعالاته المتغيرة وفي عواطفه وضبطها ومواجهة الإحباط وغيرها من الضغوط التي يعاني منها الأفراد، بهدف تحقيق التوازن مع النفس ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة". في حين تناولها أنور عبد الغفار (٢٠٠٣: ١٣٨) أنها "مهارات وآليات شاملة تستخدم مع نماذج مختلفة من الأفراد في مواقف متعددة ومن خلال أنماط سلوكية

متنوعة كوسيط يدل علي فاعليته في تحسين السلوك وتشتمل على مهارات: الضبط الوجداني، والثقة بالنفس، والتكيف الواعي بالضمير، والتفاؤل الإنجازي، وتعرف المشكلات"، وأوضح ريدمان (Redman, 2004: 33) أن إدارة الذات هي "القدرة علي البعد عن الاكتئاب، والتوافق مع النفس والأسرة والمجتمع بطريقة تساعده علي تحقيق الأهداف"، وقد عرفها أكرم رضا (٢٠٠٤: ١٢) أنها قدرة الفرد علي توجيه مشاعره وأفكاره وإمكانياته نحو الأهداف التي يصبو إلي تحقيقها فالذات هي ما يملكه الشخص من مشاعر وأفكار وإمكانيات وقدرات وإدارتها تعني استغلال ذلك كله في تحقيق الأهداف والآمال وهذه القدرات فيها ما هو موجود فينا بالفعل ومنها ما نحتاج إلي تعلمه بالممارسة"، في حين أشارت معصومة إبراهيم (٢٠٠٤: ٥٥) أنها "أسلوب معرفي يقوم الفرد من خلاله بالتحكم في سلوكياته عن طريق رؤية الذات أو المراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي، والتعزيز الذاتي ومن ثم توظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة"، ورأي جوريسكو وآخرون (Gureasko, et al.,, 2006: 61) أنها "مجموعة مهارات تساعد الفرد علي تقليل المشاكل السلوكية بهدف التعرف علي نقاط الضعف والقوة ومن ثم تعزيز السلوك الإيجابي وإهمال السلوك السلبي" في حين عرفها زهير الزبيدي (٢٠٠٧: ١٣) أنها "تنظيم استخدام مهارات الفرد لتحقيق أهدافه من خلال فهم وجهة نظره عن نفسه وتحديد صفاته التي تساعده علي تحقيق تلك الأهداف"، وذكر محمد الصيرفي (٢٠٠٨: ١٧) أنها "الطرق والوسائل التي تساعد الفرد علي الاستفادة القصوى من وقته لتحقيق أهدافه وإيجاد التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف.

في ضوء ما سبق تعرف **الباحثة إدارة الذات إجرائيا بأنها:**

مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريبية التي يقوم التلميذ المعاق عقليا بملاحظتها وتنفيذها والتي تمثل أنماط من السلوك الذي يتطلب منه مراقبته وتقييمه وتعزيزه بعد تلقى التدريب المناسب لهذه الأنماط من السلوك وبالشكل المطلوب القيام به عن طريق الاستعانة بنماذج من أقرانه التلاميذ العاديين المدمجين معه مع التوجيه لتصحيح السلوك الخاطئ الذي يمثل بعض المشكلات السلوكية الأكثر تكرارا لديهم (كالضرب على الطاولة، الشراهة في تناول الطعام، عدم القاء التحية على الآخرين)والعمل على تكرار واستمرار هذا السلوك الصحيح " ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ المعاق في المقياس المعد لهذا الغرض

التلاميذ المعاقون عقليا: Student with Intellectual Disability

وهم التلاميذ من غير العاديين من بين المعاقين عقليا (ذهنيا) القابلين للتعليم بالصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية والملحقين بفصول الدمج بمدرسة الاسكندراني الابتدائية إحدى مدارس الدمج بإدارة وسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية، وممن تتراوح أعمارهم بين(٩-١٢) عاما، و نسبة ذكائهم بين(٥٠ -٧٠) وفقا للمقياس المستخدم

التلاميذ العاديين: Normal Student

هم التلاميذ العاديين بالصفوف الثلاثة الأخيرة بالمرحلة الابتدائية الملحقين بفصول الدمج بإحدى مدارس الدمج بمحافظة الإسكندرية، وممن تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢)، ونسبة ذكائهم (١١٠)درجة فأكثر وفقا للمقياس المستخدم.

الدمج: Mainstreaming

الدمج الشامل هو عملية مشاركة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة صفية داعمة واحدة، وتلبية احتياجات الجميع التربوية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

و تعرف (انتصار إبراهيم، ٢٠٠٢) الدمج بأنه "قضاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أطول وقت ممكن في الفصول العادية، مع إمدادهم بالخدمات الخاصة إذا لزم الأمر، وذلك يستوجب تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان ؛ بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال، كما يتطلب إمداد مدرسي الفصل العادي بما يحتاجون إليه من مساعدة (انتصار إبراهيم، ٢٠٠٢: ٣٥٩)

كما عرفه خالد عواد (٢٠٠٣: ٧١) بأنه عبارة عن إتاحة فرصة التعايش الكامل بين الأفراد المعاقين والأفراد العاديين ممن هم في نفس المرحلة العمرية سواء كان التعايش داخل البيئة الأسرية أو المدرسية أو من خلال البيئة المحلية التي يعيش فيها الطفل المعاق وتتوقف علي ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه وفلسفتها.

ويؤكد عبد الله اللقمان) ٢٠٠٢) على أن الهدف من وراء الدمج لا يقصد به أن ينتظم الطلاب من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام فقط، وإنما الهدف أن يتفاعل هؤلاء الطلاب في نواحي الحياة وأنشطتها تفاعلا إيجابيًا، وأن يوجد لديهم موقعًا محترمًا بين أفراد مجتمعهم يراعي احتياجاتهم الخاصة، ويرسخ مبدأ العدالة الاجتماعية بتوفير مبدأ تكافؤ الفرص بين الطلاب، ويقلل من الفوارق الاجتماعية والنفسية، ويعالج المشكلات المتعلقة بها .وأنه في حالة لم يتحقق هذا الهدف؛ صار استخدام كلمة الدمج من قبيل الترف اللغوي، دون إدراك مضامينه وأبعاده. عبدا الله على اللقمان (٢٠٠٢: ٥٦-٦٢)

وتعرفه الباحثة الدم في هذه الدراسة بأنه: " إلحاق التلاميذ المعاقين عقليا (ذهنيا) فئة القابلين للتعليم مع أقرانهم التلاميذ العاديين داخل الفصل الدراسي العادي بالمدارس العادية طوال الوقت مع توفير كافة الخدمات المساعدة وفرص أفضل لنجاح تعليمهم تربويا واجتماعيا وصحيا وتأهيليا. ... الخ وذلك بهدف أن تتاح لهم فرص الحياة العادية وتحقيقا لتوافقهم الشخصي والاجتماعي مع ذواتهم والآخرين "، وهذا يعني ن يكون الدمج شاملا.

أدوات البحث: لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فروضه أعدت الباحثة مجموعه من الأدوات روعي فيها التحقق من صدقها وثباتها للتأكد من مدى صلاحيتها عند التطبيق وهى على النحو التالي:

١- مقياس مهارات إدارة الذات للتلاميذ المعاقين عقليا من إعداد الباحثة.

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن القوائم (أ، أب، - ب) – إعداد جون رافن Raven تقنين عبد الفتاح القرش (١٩٨٧)لقياس الذكاء

٣- بطاقة ملاحظة لاختيار التلاميذ العاديين كنماذج لأقرانهم التلاميذ المعاقين عقليا من وجهة نظر المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين. إعداد الباحثة

٤- قائمة ملاحظة لتقييم أداء التلاميذ العاديين كنماذج لأقرانهم المعاقين عقليا. إعداد الباحثة.

٥- قائمة ملاحظة السلوك المشكل لدى التلاميذ المعاقين عقليا. إعداد الباحثة.

٦- قائمة المعززات للتلاميذ المعاقين عقليا. إعداد الباحثة.

٧- برنامج التدريبي قائم على نمذجة الأقران لتنمية مهارات إدارة الذات لدى المعاقين عقليا القابلين لتعليم. إعداد الباحثة.

وفيما يلي وصف لمقياس إدارة الذات باعتباره المقياس الرئيسي في الدراسة.

مقياس إدارة الذات:

تكون مقياس إدارة الذات من (٢٤) مفردة تقيس إدارة الذات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم والمدمجين في مدارس الدمج، وقامت الباحثة بإعداد هذا المقياس استرشاداً بالأطر النظرية والأدبيات والاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة مثل دراسة كل من (أحلام على عبد الستار: ٢٠٠٥، محمد جاد المولى: ٢٠١١، الاطلاع على المقياس الخاصة بإدارة الذات كما في دراسة كل من (أميرة كمال: ٢٠١١، بالمين وآخرون Palmen, et al, 2008).

وقد تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس إدارة الذات للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم المدمجين في المدارس العادية بحساب الصدق والثبات كما يوضحها جدولي (١)، و (٢)

حساب الاتساق الداخلي: تم التأكد من حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس (صدق التكوين) بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ويوضحه جدول (١):

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن=١٠)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٢	٥	٠,٧٦٣	٩	٠,٧٩٥	١٣	٠,٧٣٣	١٧	٠,٧٢٦	٢١	٠,٨١١
٢	٠,٨٤١	٦	٠,٧٥٢	١٠	٠,٧٥٩	١٤	٠,٧٤٤	١٨	٠,٧١٧	٢٢	٠,٧٤١
٣	٠,٨٤٥	٧	٠,٨٣٣	١١	٠,٨٠١	١٥	٠,٨٠٦	١٩	٠,٧٢٥	٢٣	٠,٧٤٦
٤	٠,٧٤٥	٨	٠,٧٥٨	١٢	٠,٨١٨	١٦	٠,٧٦٣	٢٠	٠,٧٥٥	٢٤	٠,٧٣٤

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)=٠,٧٠٨

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات المقياس وأنها تقيس ما وضعت من أجله.

حساب الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الفا لكرونباك ويوضحها جدول (٢)

جدول (٢) معاملات ثبات مفردات مقياس إدارة الذات

رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠,٨١٧	٥	٠,٨١١	٩	٠,٨٤٤	١٣	٠,٨١٦	١٧	٠,٨٤٩	٢١	٠,٨٥٢
٢	٠,٨١٣	٦	٠,٨٠٥	١٠	٠,٧٩١	١٤	٠,٨٠٦	١٨	٠,٨٠٦	٢٢	٠,٨٥٦
٣	٠,٨٦٣	٧	٠,٨١٦	١١	٠,٨١٦	١٥	٠,٨٤٢	١٩	٠,٨١١	٢٣	٠,٨٢٤
٤	٠,٨٠٩	٨	٠,٨٤٩	١٢	٠,٨٤٧	١٦	٠,٨١٩	٢٠	٠,٨٦٦	٢٤	٠,٨٣٤

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات المحسوبة لمفردات المقياس قيم أقل من قيمة معامل الثبات الكلى للمقياس والتي بلغت (٠,٨٦٩) والجميع قيم مرتفعة مما يدل على أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على المقياس، كما تم التأكد من ثبات لمقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ (٠,٨١١) وهى قيم مرتفعة أيضاً

كما تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) على مقياس إدارة الذات في القياس القبلي ويوضحه جدول (٣)

جدول (٣) متوسط ومجموع رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

على مقياس إدارة الذات في القياس القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة
تجريبية	٦	٧,٤٢	٤٤,٥	١٢,٥	٠,٨٨٩-	٠,٣٧٤
ضابطة	٦	٥,٥٨	٣٣,٥			

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)=١,٩٦

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في القياس القبلي.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني ويوضحه جدول (٤)

جدول (٤) متوسط ومجموع رتب المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات في القياس البعدي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
تجريبية	٦	٩,٥	٥٧	صفر	٢,٨٨٢	٠,٠٠٤	٠,٤٩٠٠
ضابطة	٦	٣,٥	٢١				

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (٤) أن قيمة Z المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب (٩,٥) بينما كان للمجموعة الضابطة (٣,٥) كما يتضح أن معامل الارتباط الثنائي بلغ (٠,٤٩) ويدل على حجم تأثير مقبول للبرنامج.

وبذلك يمكن القول أن الفرض الأول لم يتحقق حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الإشارات الموجبة (القياس البعدى) ومتوسط رتب الإشارات السالبة (القياس القبلي) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون للإشارات ويوضحه جدول (٥)

جدول (٥): متوسط ومجموع رتب الإشارات السالبة والإشارات
الموجبة لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات

الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	معامل الارتباط الثنائي
الإشارات السالبة	٠	٠	٠	٢,٢١٤	٠,٠٢٧	٠,٦٠٧
الإشارات الموجبة	٦	٣,٥	٢١			
التساوي	٠					

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦ وعند مستوى دلالة (٠,٠١)=٢,٥٨

يتضح من جدول (٥) أن قيمة Z المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط رتب الإشارات الموجبة (٣,٥) بينما كان للقياس القبلي (الإشارات السالبة (صفر) وقد بلغ حجم التأثير بطريقة معامل الارتباط الثنائي (٠,٦٠٧) ويدل على حجم تأثير متوسط

وبذلك يمكن القول أن الفر ض الثاني لم يتحقق حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى لصالح القياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث: والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب الإشارات الموجبة (القياس البعدى) ومتوسط رتب الإشارات السالبة (القياس القبلي) لدى تلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات

جدول (٦): متوسط ومجموع رتب الإشارات السالبة والإشارات الموجبة
لتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات

الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الإشارات السالبة	١	٣	٣	٠,٧٣٦	٠,٤٦١
الإشارات الموجبة	٣	٢,٣٣	٧		
التساوي	٢				

يتضح من جدول (٦) أن قيمة Z المحسوبة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم جود فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى لتلاميذ المجموعة الضابطة

وبذلك يمكن القول أن الفر ض الثالث تحقق حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدى لتلاميذ المجموعة الضابطة.

تفسير النتائج

ربما ترجع هذه النتائج إلي أن إدارة الذات تعبر عن قدرة الفرد علي التخلص من الكسل وتحويله إلي حالة من النشاط الفعال وتزيد من دافعيته للعمل لمواكبة ظروف الحياة وتزيد من إحساسه بالثقة في النفس بشكل يجعله يحقق أهدافه المرغوبة. كما أنها تساعده علي ضبط انفعالاته والتحكم فيها أثناء معاملته مع زملائه وتقلل من المشاكل السلوكية لديه، ويتمكن من السيطرة علي

سلوكه في الظروف المختلفة وعند العوائق التي تعوقه عن الوصول للهدف وذلك من خلال المعرفة الذاتية بالنفس، والتعرف علي نقاط القوة والضعف لديه ومن ثم تعزيز السلوك الإيجابي وإهمال السلوك السلبي ومن ثم تحقيق التوافق الذاتي.

وترجع الباحثة ذلك إلى فاعلية البرنامج المستخدم مع عينة الدراسة في تنمية إدارة الذات لديهم. حيث إن عملية التدريب المستمرة للتلاميذ المعاقين القابلين للتعلم قد أثبتت فاعليتها وذلك من خلال الحصول على التغذية الراجعة، كما أن التأكد من إنجاز المعاق الهدف والمهام المطلوبة منه أثناء التدريب، وتكييف الطرق والمواد والأنشطة المستخدمة، والأداء الجيد للسلوك المرغوب نتيجة ملاحظة وتقليد النموذج، أسفر عن وجود فروق في أداء تلاميذ المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة وذلك خلال القياس (القبلي - البعدي) لكل من المجموعتين كل على حدة، ، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (محمد صالح الإمام وفؤاد الخوالدة، ٢٠١٠، ص ص١٨١-١٨٢)، كما أن عملية ادمج التلاميذ المعاقين القابلين للتعلم ومن خلال التدريب أدى إلى حصولهم على فرص للتفاعل بشكل مناسب مع الأقران العاديين، وذلك من خلال العمل على تنمية الشعور بالمسئولية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تقبل التلميذ المعاق، والتفاعل والتواصل الاجتماعي مع القرناء، وتكون بعض العادات السلوكية الإيجابية (كعدم الصراخ والاعتداء على الآخرين)، مع تنمية بعض المهارات الحياتية كإدارة الوقت واتخاذ القرارات، وذلك من خلال المناقشة والحوار بين التلميذ المعاق، وأقران من التلاميذ العادين. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه (زينب شقير، ٢٠٠١: ٢٧٣ - ٢٧٤)، و (نبيل محمد الفحل، ٢٠٠٩: ٧٧ - ٧٨).

وترى لباحثة أن استراتيجيات إدارة الذات تساعد صاحبها علي الاستغراق في الدراسة ويستطيع تحقيق ما يعجز الآخرين عن تحقيقه وقدرته الفائقة علي إنجاز ما يسند إليه من أعمال مع حبه للحياة فهو يؤدي عمله بتركيز عالٍ مع الاهتمام بجميع عناصر العمل وثقته بأنه يستطيع إنجاز أعماله في الوقت المحدد بإتقان.

المراجع

١. إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٣): **تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم (الإطار الخلفي وخبرات عالمية)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢. احمد محمد الزغبي (٢٠٠٣): **التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين** عمان: دار زهران

٣. احمد محمد جاد المولى (٢٠٠٩): استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، **مجلة كلية التربية** جامعة عين شمس العدد (٣٣) الجزء الأول ٢٠١ – ٢٤١.

٤. أكرم رضا (٢٠٠٤): **إدارة الذات: دليل الشباب إلي النجاح**، القاهرة دار التوزيع والنشر الإسلامية.

٥. أميرة كمال عبد العزيز الخولي (٢٠١١): فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة القلق لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، **ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٦. انتصار محمد علي إبراهيم(٢٠٠٢) :**دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بالتعليم**، الرياض، دار الشروق.

٧. أنور فتحي عبد الغفار (٢٠٠٣): الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتيا. **مجلة كلية التربية** – جامعة المنصورة، الجزء الثاني، العدد (٥٣)، ١٣٤ – ١٦٧.

٨. ثناء ميلجي السيد عودة (١٩٩٥): فاعلية أسلوب "تدريس الإقران" في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وخفض قلق التدريس لدي الطلاب المعلمين، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** العدد (٣) السنة (١١) كلية التربية جامعة المنوفية، ٣٥٣- ٣٨٥

٩. جمال سليمان عطية (٢٠٠٤): فعالية إستراتيجية تدريس الإقران في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، كلية التربية – جامعة عين شمس، ع (٩٦) أغسطس ٣٧ – ٦٨.

١٠. جمال محمد الخطيب (٢٠٠٣): **تعديل السلوك الإنساني**، بيروت، دار حنين.

١١. حمدى شاكر محمود (٢٠٠٥). **التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات** حائل: دار الأندلس للنشر

١٢. خالد عواد صابر) ٢٠٠٣): **دليل الأخصائي الاجتماعي للعمل مع المعاقين ذهنيا**، الجمعية التعاونية، مركز دعم الجمعيات الأهلية لتدريب وتأهيل المعاقين ذهنياً، جامعة أسيوط.

١٣. زهير احمد الزبيدي (٢٠٠٧): **إدارة الذات: نحو تطوير الشخصية**، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية

١٤. زينب محمود شقير (٢٠٠٠): **علم النفس العيادي الإكلينيكي التشخيصي** – العلاج الإرشاد النفسي، القاهرة: دار النهضة المصرية.

١٥. سهير كامل احمد (٢٠٠١): **الصحة النفسية للأطفال**، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

١٦. طه عبد العظيم حسين (٢٠٠٤): **الإرشاد النفسي** "النظرية والتطبيق والتكنولوجيا" عمان، دار الفكر

١٧. عبد العليم محمد عبد العليم شرف (٢٠٠٨): **طرق تعليم المهارات الامانية والاجتماعية للمعاقين عقليا**، القاهرة: عالم الكتب.

١٨. عبد الهادي مصالحة) ٢٠٠٥) برنامج مقترح في التربية الصحية للمعاقين بصريًا في المرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم .**رسالة دكتوراه غير منشورة**، البرنامج المشترك بين جامعتي عين شمس بمصر والأقصى بغزة.

١٩. **عبدا لله علي اللقمان) ٢٠٠٢) الدمج بين الواقع والمأمول، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لإدارة مدارس التر بية الخاص ة، بعنوان" الدمج مراجعة للإنجازات وتخطيط**

٢٠. علا محمد زكي الطيباتي (٢٠١٠): فعالية التدريس بالأقران في تنمية بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي متلازمة داون المدمجين **مجلة الطفولة والتربية** – كلية رياض الأطفال – جامعة الإسكندرية، العدد (٥)، الجزء الثاني السنة الثانية، سبتمبر ٣١١- ٣٨٥.

٢١. فاروق الروسان (١٩٩٨): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** عمان – الأردن: دار الفكر

٢٢. **فاروق الروسان (٢٠٠٣).** مقدمة فى الإعاقة العقلية، عمان: دارالفكر الطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣. فوزي محمد جبل (٢٠٠٠): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية: المكتبة الجامعية

٢٤. محمد الصيرفي (٢٠٠٨): **إدارة الذات**، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

٢٥. محمد على كامل (٢٠٠٢): المرجع الشامل للتدريب والتأهيل للمعاقين ذهنياً، القاهرة، دار الطلائع

٢٦. معصومة احمد إبراهيم (٢٠٠٤): القدرة علي التحكم في الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات لدي عينة من طلبة المدارس الثانوية بدولة الكويت: دراسة نفسية استكشافية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الرابع، ص ص ٥٣ – ٨٩.

٢٧. نبيل محمد الفحل (٢٠٠٩): **برامج الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة دار العلوم للنشر

المراجع باللغة الأجنبية

28. Bander. N. Alolaibi, (1998). The effects of peer - tutoring intervention on increasing positive social Interaction of students with mental retardation, **Learning Disability Quarterly**, v 27, (5), 305-363

29. Bandura, A (1996). **Self–reinforcement theoretical and method a logical consideration, behaviorism**, New York

30. Fox, N. Calkins, S (2003).The development of self control of emotion. ‹ **Maturation and Emotion** 27 (1) 7 – 26.

31. Gureasko, M; Sammi, D. & George, J. (2006): "The effects of self-management in general education classroom on the organizational skills of adolescents with ADHD." **Journal Articles: Reports Evaluation**, Vol (30), No (2), pp 59-83.

32. Gureasko, M; Sammi, D. & George, J. (2006): "The effects of self-management in general education classroom on the organizational skills of adolescents with ADHD." **Journal Articles: Reports Evaluation**, Vol (30), No (2), pp 59-83.

33. Hogan ‹Sandra ; Prater ‹Mary Anne (1993). The Effects of peer Tutoring and Self –Management Training on – task, **Academic and Disruptive Behaviors Disorder.** V.(18) N. (2) 118 – 28.

34. Kamps, Debra M., Kravits, Tammy., Rauch, Jodee, (1995). Class wide peer tutoring an integration strategy to improve reading shall and promote pees interaction among students with autism and general education peer. **Journal of Applied behaviors Analysis**. V. (27) N. (1) 49 – 66.

35. Kern, Lee; Ringdahl, Joel E; Hilt, Alexander (2001). Linking Self – Management Procedures to Functional Analysis Result. **Behavioral Disorders**, V (26)N (3) 26

36. King-Sears, M. ; Bon, F. & Kara, A. (1999): Self-management instruction for middle school students with LD and ED. **Intervention in Schools and Clinic**, Vol (35), No (2), pp 96-107.

37. Lorig, K (1993). Self- Management of chronic illness: **A model for The Future Generation** 3 (1) 11 – 14

38. Lorig, K (1993). Self- Management of chronic illness: **A model for The Future Generation** 3 (1) 11 – 14.

39. Matson, J & Raymond, K (1995). Independence training us modeling procedures for teaching phone conversation skill to mentally Retested. **Behaviors – Research and Therapy**, v (20). N (5) des, 505 – 511.

40. Minarvic, Timathy J; Bambara Lindo M. (2007). Teaching employees with intellectual disabilities to manage changing work routines using varied sight-

word checklists. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD).** V (32) N (1) 31-42.

41. Minzner, K. (2003) Using self – management to skill and quality of life after completing an individualized adult. Asthma Education program centered in primary care setting. **Unpolished Doctoral Dissertation University of Capella.**

42. Minzner, K. (2003) Using self – management to skill and quality of life after completing an individualized adult. Asthma Education program centered in primary care setting. **Unpolished Doctoral Dissertation University of Capella.**

43. Minzner, K. (2003): Using self-management to improve homework completion and grades of student with learning disabilities of cincinnate" **Education School Counseling** Nbjm.

44. Neini, H; Nevgi, A. & Virtanen, P. (2003): "Towards self galation in web based learning, " **Journal of Educational Media**, Vol (28), No (1), pp 49-71.

45. Parker, J.; Crequer, H.; Majeskis, A.; Wood, L. & Hogan, M. (2002): **Academic success in high school: Does Emotional Intelligence Matters**, Department, Ontario, Canada.

46. Parker, J.; Crequer, H.; Majeskis, A.; Wood, L. & Hogan, M. (2002): **Academic success in high school: Does Emotional Intelligence Matters**, Department, Ontario, Canada

47. Patton, Jamen &Polloway, Edward &Smith, Tom (2000). Educating students with mild mental retardation, **Journal of Developmental Diso**.v.(15),N.(5)201

48. Peterson, K (2000). **Teaching evaluation**. U.S.A. Corwin press, Inc.

49. Polinsky, A. & Eubinfedd, D. (2001): Aligning the interests of lawyers and clients." Stanford Law School, **Working Paper**, No (223) Stand ford ICA.

50. Polinsky, A. & Eubinfedd, D. (2001): Aligning the interests of lawyers and clients." Stanford Law School, **Working Paper**, No (223) Stand ford ICA.

51. Redman, B. (2004): **Patient self-management of chronic disease: The health care provider's challenge Sudbury**, MA: Jonen & Barttett Publishers.

52. Satcher, D. (2000): "Mental health: A report of the surgeon general executive summary." Professional Psychology: **Research and Practice**, No (31), pp 5-13.

53. Satcher, D. (2000): "Mental health: A report of the surgeon general executive summary." Professional Psychology: **Research and Practice**, No (31), pp 5-13.

54. Thousand ،J.S. Villa. R.A & Nevin A.P (2002). **Creativity and Collaborative** Learning A practical Guide to Empowering Students Teacher and Families ,(2 nded), Baltimore. Paul Brooks.

مقياس إدارة الذات للتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم

بيانات أولية:

اسم التلميذ: الفصل:

العمر: يوم شهر سنه نسبة الذكاء:

التعليمات:

١. ضرورة التأكد من استخدام مقياس إدارة الذات لملاحظة سلوك التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم خلال فترة التدريب.

٢. يطبق المقياس في بداية التدريب حتى نهايته (قبلي- نهائي).

٣. يجب عند البدء في استخدام هذا المقياس التأكد من انتباه وتركيز التلميذ المعاق المسمى (القرين المتعلم) للتلميذ العادي المسمى (القرين/ المعلم) وهو يمثل النموذج عند تعلم المهارات.

٤. يجب التواجد بصفة مستمرة مع التلميذ المعاق خلال فترة التدريب حتى يتم التأكد من تعلمه.

٥. ينبغي تسجيل الدرجات أثناء التدريب، فإذا لم يتيسر ذلك يتم التسجيل بعد إتمام ملاحظة أداء التلميذ المعاق، ويفضل ملاحظة أداء التلميذ المعاق مباشرة.

٦. مراعاة شروط تعلم إدارة الذات للتلميذ المعاق من حيث التدرج والبطء في المحاولات وعدم الانتقال إلى تعلم المهام الجديدة قبل التأكد من تعلم المهام السابقة خطوة بخطوة.

٧. التأكد من تطبيق المهارات الخاصة (الأنشطة) لكل مشكلة سلوكية لدى التلميذ المعاق كل على حده والتي تتضمن داخل مهارات إدارة الذات.

طريقة تطبيق المقياس وتصحيحه:

يتم تسجيل بيانات أولية عن التلميذ من حيث أسمه وعمره ومستوى ذكاؤه، وتوضيح طريقة الإجابة على المقياس اعتماداً على الباحثة وليس على التلميذ المعاق نفسه أو التلميذ العادي الذي يمثل النموذج بحيث تكون الإجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس بوضع علامة (✓) تحت واحدة من الاختيارات وفق مدرج خماسي يتمثل في (كثيراً جداً، كثيراً، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً) حيث يحصل التلميذ وفق هذه الاختبارات على درجات تتراوح ما بين (٥- ١)، والدرجة الصغرى للمقياس (٢٤) والكبرى (٩٦).

عبارات مقياس إدارة الذات

م	العبـــارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
١	يتعرف على لون الطاولة التي يجلس عليها في الفصل مرددا بصوت مسموع طاولة لونها(...)					
٢	يقوم بالجلوس على طاولته ويردد أنا أجلس على طاولتي					
٣	يصنف بعض الأدوات المدرسية مع ذكر كل منها بعد التعرف عليها					
٤	يحدد ألوان البطاقات مرددا اسم كل لون لكل بطاقة الواحدة تلو الأخرى (أحمر، ازرق...الخ)					
٥	يتعرف على بعض الأطعمة ويردد اسمها (كالجزر- المربى- الحلاوة- البيض الخ)					
٦	يعرف أن تناول الطعام يجعله قويا ويحميه من المرض (الكحة مثلا)					
٧	يعرف أن سلوك عدم إلقاء التحية يجعل الآخرين لا يحبونه					
٨	يصحح السلوكيات الخاطئة عند مقابلة الآخرين (كالصراخ والبكاء- وعدم التحية)					
٩	يتعرف على مكونات وجبة الإفطار ويقوم بتجهيزها					
١٠	يذكر بعض الإضرار الناتجة عن تناول كميات كبيرة من الطعام (المغص- القيء)					
١١	يحدد بعض السلوكيات الخاطئة التي يقوم بها أثناء تناول للطعام					
١٢	يتذكر كلمات التحية (السلام عليكم- أهلا وسهلاً- مع السلامة) الواجب قولها					
١٣	ينبه زميله عندما يقوم بالسلوك الخاطئ أثناء تناول الطعام (التحدث- ملئ الفم)					
١٤	يهتم بتقليد من يقوم بالسلوكيات الإيجابية وبخاصة عند إلقاء التحية على الآخرين					
١٥	يستمع إلى التوجيهات والإرشادات جيداً					
١٦	يؤدى الخطوات المطلوب تعلمها بمهارة					
١٧	قادر على تفهم الآخرين والتفاعل معهم					
١٨	يؤدى المهام خطوة بخطوة وبطريقة صحيحة					
١٩	ينقل ما يتعلمه إلى مواقف جديدة					
٢٠	يشعر أنه في حاجة إلى التشجيع المستمر					
٢١	يفرح عند الحصول على الجوائز والمكافآت					

٢٢	يعرف قيمة المكافأة					
٢٣	يشعر بالفرح عند تعلمه أشياء جديدة					
٢٤	يصنف الألوان مرددا اسم كل لون بصوت مسموع (أحمر، أزرق...الخ)					