أثر استخدام اسلوب التكرار والرسوم التوضيحية في السلوك التكيفي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة

رسالة تقدمت بها

هيفاء عبد الرحمن إبراهيم العبادي

الى

مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل

وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في التعليم الابتدائي

(طرائق تدريس التربية الخاصة)

بإشراف

الاستاذ المساعد

الدكتور جاجان جمعة محمد الخالدي

جمادي الثاني ١٤٢٥هـ

آب ٢٠٠٤م

بسم الله الرحمن الرحيم

{ لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرَجٌ وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَمَن يَتَوَلَّ يُعَذِّبْهُ عَذَابًا أَلِيمًا }

صدق الله العظيم

(سورة الفتح : آية ١٧)

الاهداء

الى والدي .. رحمه الله .

أخي الشهيد صفاء .. رحمه الله .

والى والدتي الحنونة .. أمد الله في عمرها .

أخواني وأخواتي .. أدامهم الله رمزاً للمحبة .

أختي وصديقتي رجاء ..التي شدت من أزري .

والى كل مَنْ تمنى لي النجاح ..

أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

هيفاء

إقرار المشرف

أشهد بأن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (أثر استخدام أسلوب التكرار والرسوم التوضيحية في السلوك التكيفي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) جرى تحت إشرافي في كلية التربية الأساسية . جامعة الموصل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في اختصاص طرائق تدريس التربية الخاصة .

التوقيع :

المشرف: أ. م. د.جاجان جمعة محمد

التاريخ : ٢ / ٨ / ٢٠٠٤

إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأن هذه الرسالة الموسومة " أثر استخدام أسلوب التكرار وللرسوم التوضيحية في السلوك التكيفي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة " تمت مراجعتها وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير .

التوقيع:

الاسم :

التاريخ :

إقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناءً على التوصيات المقدمة من قبل المشرف ، والمقوم اللغوي أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

الاسم : أ.م.د.خشمان حسن علي

التاريخ :

إقرار رئيس القسم

بناءً على التوصيات التي تقدم بها المشرف والمقوم اللغوي والسيد رئيس لجنة الدراسات العليا ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

الاسم : أ.د.فاضل خليل ابراهيم

العميـد

التاريخ: / / ٢٠٠٤م

قرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة قد اطلعنا على هذه الرسالة وناقشنا الطالبة في محتوياتها ، وفيما له علاقة بها بتاريخ / / ٢٠٠٤م وأنها جديرة لنيل درجة الماجستير في اختصاص طرائق تدريس التربية الخاصة .

التوقيع :
الاسم :
عضو لجنة المناقشة

التوقيع :
الاسم :
رئيس لجنة المناقشة

التوقيع :
الاسم :
عضو لجنة المناقشة

التوقيع :
الاسم : أ.م.د. جاجان جمعة محمد
عضو لجنة المناقشة (المشرف)

قرار مجلس الكلية

اجتمع مجلس كلية التربية الأساسية بجلسته ( ) المنعقد بتاريخ / / ٢٠٠٤م وقرر الآتي :

مقرر مجلس الكلية
أ.م.د.وائل علي النحاس

عميد الكلية
أ.د.فاضل خليل ابراهيم

شكر وتقدير

الحمد لله ، والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم ، وعلى آله وصحبه أجمعين .

انطلاقاً من قول نبينا الكريم ومعلمنا الأول محمد صلى الله عليه وسلم :

((لا يشكر الله من لا يشكر الناس)) .

يطيب لي وأنا أنهي رسالتي أن أتوجه بخالص الشكر والتقدير للجهود العلمية التي بذلها معي أستاذي الفاضل الدكتور جاجان جمعة محمد الخالدي الذي أشرف على الرسالة ، والذي أمدني برشاد علمي وفتح لي أبواب التأمل والسؤال في أفاق البحث ، وكان لرعايته العلمية وتوجيهاته القيمة الفضل الكبير في إنجاز الرسالة وبلورتها بالشكل النهائي .

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل الى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية جامعة الموصل ، ولجنة السمنار لما قدموا من ملاحظات قيمة كان لها الأثر في إغناء البحث .

ومن باب العرفان بالجميل أسجل تقديري العالي وامتناني الى السادة الخبراء والمحكمين لجهودهم في ابداء الملاحظات حول أدوات البحث . ولا يفوتني أن أثمن عالياً جهود المشرف التربوي يحيى حميد المشرف على صفوف التربية الخاصة في المديرية العامة لتربية نينوى .

كما أتقدم بالشكر والتقدير الى إدارات المدارس التي فيها صفوف التربية الخاصة لما قدموا من تسهيلات أثناء تطبيق البحث . وأسجل باعتزاز كبير الشكر والامتنان لمعلمات صفوف التربية الخاصة قي مدرستي يافا والمثنى لمؤازرتهن وتعاونهن المستمر في تطبيق تجربة البحث .

وختاماً فإنني أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني في اتمام هذا البحث ومن الله العون والتوفيق .

الباحثة

هيفاء عبد الرحمن

الملخص

هناك العديد من الطرائق والأساليب المستخدمة في تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون لسبب أو أخر من بطء التعلم . فيرى البعض أن إعادة شرح المادة يمكن أن يساعد هذه الفئة على فهم محتوى المادة والاحتفاظ بها ، وبالمقابل يرى آخرون أنه يمكن مساعدتهم عن طريق استخدام بعض الوسائل التعليمية ، على اعتبار أن تلك الوسائل من شأنها تقريب الصورة أو المعنى وكذلك اشراك حاسة البصر الى جانب السمع في التعلم .

ومن هذا المنطلق قامت الباحثة بإجراء هذا البحث التجريبي الذي يهدف الى مقارنة أثر أسلوبين (التكرار والوسائل التعليمية) في التكيف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة .

ولأجل تحقيق هدف البحث اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعات المتكافئة . وقد اقتصر البحث على مجموعتين تجريبيتين إحداهما ضابطة للأخرى ، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى في مدرسة المثنى الابتدائية باستخدام الوسائل التعليمية ، أما المجموعة التجريبية الثانية في مدرسة يافا الابتدائية فقد تم تدريسها باستخدام أسلوب التكرار.

وتكونت عينة البحث من (١٨) تلميذاً وتلميذة تم توزيعهم الى مجموعتين عشوائياً بواقع (١٠) أفراد في المجموعة التجريبية الأولى و(٨) أفراد في المجموعة التجريبية الثانية . وقد كافأت الباحثة بين المجموعتين قبل البدء بالتجربة في عدد من المتغيرات هي : العمر الزمني بالأشهر ، والتحصيل في مادة العلوم ، المعدل العام للتحصيل الدراسي ، المستوى التعليمي للآباء والأمهات .

وأوكلت مهمة التدريس لمعلمتي مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي الخاص في المدرستين المذكورتين بعد أن تحققت من تكافؤ المعلمتين في المؤهل الدراسي والخبرة في تدريس الصفوف الخاصة وأعدت الخطط التدريسية اللازمة لكلتا المجموعتين وعددها (٢٤) خطة لكل أسلوب ، واستغرقت التجربة (٨) أسابيع .

ولغرض قياس المتغيرات التابعة في البحث ، اعتمدت الباحثةعلى اداتين هما :

الأولى : الصورة المعربة من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الصورة المدرسية) والمطور من قبل القريوتي وجرار (١٩٨٩) . والمكون من (١١) بعداً .

والثانية : اختبار التحصيل في مادة العلوم العامة من إعداد الباحثة ، وضم (٢٠) فقرة .

ولأجل التحقق من سلامة أداتي البحث وصلاحيتهما للقياس ، قامت الباحثة بإيجاد مؤشرات الصدق للأداتين باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرضهما على عدد من المحكمين ، وحُسِبَ ثبات مقياس السلوك التكيفي بطريقة إعادة تطبيق الاختبار ، إذ تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس بين (٠,٦٤ . ٠,٩٥) باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، بينما بلغ ثبات اختبار التحصيل (٠,٨٢) باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون .

وتم معالجة البيانات التي حصلت عليها الباحثة من تطبيق أداتي البحث على المجموعتين بعد انتهاء التجربة ، باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وذلك لإجراء المقارنة بين أسلوبي التدريس من حيث أثرهما في المتغيرين التابعين (التكيف السلوكي والتحصيل) ، فأظهرت النتائج الآتي :

١.وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِسَت باستخدام الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِسَت بأسلوب التكرار في ثمانية أبعاد من السلوك التكيفي وهي : السلوك الاجتماعي والتمرد ودرجة الثقة به والانسحاب والعادات الشخصية غير المناسبة والعادات الغريبة غير المقبولة ومستوى النشاط والأعراض المرضية ، وكان الفرق لصالح المجموعة الأولى .

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِسَت باستخدام الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِسَت بأسلوب التكرار في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي ، وكان الفرق لصالح المجموعة الأولى .

٣.ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي دُرِسَت باستخدام الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي دُرِسَت بأسلوب التكرار في التحصيل الدراسي في مادة العلوم العامة .

وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات منها . على سبيل المثال لا الحصر . الاعتماد على الوسائل التعليمية في تدريس التلاميذ في صفوف التربية الخاصة . واقترحت إجراء المزيد من الدراسات اللاحقة في مجال طرائق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص البحث	ب_ج
ثبت المحتويات	د . هـ
ثبت الجداول	و
ثبت الملاحق	ز
الفصل الأول : مشكلة البحث وأهميته	٢٩.١
أولاً : المقدمة	٩.٢
ثانياً : مشكلة البحث	١٠.٩
ثالثاً : أهمية البحث	٢٤.١٠
رابعاً : هدف البحث	٢٤
خامساً : فرضيات البحث	٢٥.٢٤
سادساً : حدود البحث	٢٦
سابعاً : تحديد المصطلحات	٢٩.٢٦
الفصل الثاني : الاطار النظري والدراسات السابقة	٥١.٣٠
الجزء الأول : الإطار النظري	٤٢.٣١
المحور الأول : الوسيلة التعليمية	٣٥.٣١
المحور الثاني : النظريات التي أكدت التكرار	٣٨.٣٥
المحور الثالث : السلوك التكيفي	٤٢.٣٨
الجزء الثاني : الدراسات السابقة	٥١.٤٣
أولاً : دراسات تناولت أساليب في التدريس	٤٥.٤٣
ثانياً : دراسات تناولت التكيف السلوكي	٥٠.٤٥
ثالثاً : مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة	٥١.٥٠

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	٧٣.٥٢
أولاً : المنهج والتصميم التجريبي	٥٦.٥٣
ثانياً : مجتمع البحث وعينته	٥٨.٥٧
ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث	٦١.٥٨
رابعاً : مستلزمات البحث وأدواته	٧١.٦٢
خامساً : تطبيق التجربة والاختبار	٧٢.٧١
سادساً : الوسائل الإحصائية	٧٣
الفصل الرابع : نتائج البحث ومناقشتها	٨٣.٧٤
أولاً : عرض النتائج	٨٢.٧٥
ثانياً : مناقشة النتائج	٨٣.٨٢
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٨٦.٨٤
أولاً : الاستنتاجات	٨٥
ثانياً : التوصيات	٨٥
ثالثاً : المقترحات	٨٦
المصادر والمراجع	١٠٥.٨٧
الملاحق	١٥٦.١٠٦
ملخص البحث باللغة الانكليزية	1-2

ثبت الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	توزيع الحصص الأسبوعي للمجموعتين .	
٢	توزيع أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغيري المدرسة والجنس .	
٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين	
٤	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في مادة العلوم	
٥	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في المعدل العام للتحصيل الدراسي	
٦	نتائج اختبار سميرنوف لدلالة الفرق بين المجموعتين في المستوى التعليمي للآباء .	
٧	نتائج اختبار سميرنوف لدلالة الفرق بين المجموعتين في المستوى التعليمي للأمهات .	
٨	جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي .	
٩	توزيع فقرات الاختبار حسب المستويات المعرفية .	
١٠	نتائج مربع كاي لدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من المحكمين على فقرات الاختبار التحصيلي .	
١١	يبين معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلوك التكيفي .	

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١٥	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العدوانية .	
١٦	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد السلوك الاجتماعي .	
١٧	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد التمرد .	

١٨	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد درجة الثقة به .	
١٩	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الانسحاب مقابل المشاركة .	
٢٠	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد السلوك النمطي .	
٢١	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الشخصية غير المناسبة .	
٢٢	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد مدى تقبل الآخرين .	
٢٣	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الغريبة وغير المقبولة .	
٢٤	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد مستوى النشاط .	
٢٥	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الأعراض المرضية .	
٢٦	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي .	
٢٧	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل في مادة العلوم العامة .	

الفصل الأول
(مشكلة البحث وأهميته)

أولاً : مقدمة

ثانيا : مشكلة البحث

ثالثاً : أهمية البحث

رابعاً : أهداف البحث

خامساً : فرضيات البحث

سادساً : حدود البحث

سابعاً : تحديد المصطلحات

الفصل الأول
(مشكلة البحث وأهميته)

أولاً : مقدمة

يشهد العصر الحالي ثورات تقنية سريعة وتطورات مذهلة في المعرفة العلمية والتطبيقات التكنلوجية فقد وصل العالم في أواخر القرن العشرين الى مجموعة من التطورات العلمية الحاسمة والدقيقة ، كما يرى كاكو (Kako,2001) إن في نهاية القرن العشرين اكتمل الطور العظيم الأول من تاريخ العلم ، وفتحت مجالاً واسعاً للتطورات المثيرة في القرن الحادي والعشرين (عابد والمومني ،٢٠٠٢: ص٢٣٨).

ولقد اثر التطور العلمي والتكنولوجي في العالم على طرائق التدريس والتفكير العلمي ، والتغير السريع الذي طرأ على جميع مجالات الحياة مما أوجب على المؤسسات التربوية التعليمية ان تأخذ بالوسائل التعليمية ، فقد عملت الوسائل التقنية على تطوير وتقبل استخدام الوسائل التعليمية ، وإثارة الاهتمام لاستخدام المؤثرات السمعية والبصرية والمشاهدة العلمية في تطور نماذج وطرائق التدريس المختلفة (صبري ،١٩٨٨ : ص٢٤٢).

ولقد أضاف التطور العلمي والتكنولوجي كثيراً من الوسائل الجديدة التي يمكن الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للمتعلمين من خلال طرائق التدريس ، لذلك اهتمت الدول المتقدمة والنامية اهتماماً كبيراً بالتدريس وخاصة في المرحلة الابتدائية ، مما أدى الى إحداث تغير شامل وجذري في الحركة العلمية كي ينهض بها الى مستوى العصر العلمي ويجعلها قادرة على نيله احتياجات المجتمع وإعادة النظر في مواد التعليم (عبد الرضا ،١٩٨٩: ص٧٠).

ومن ابرز مظاهر هذا التطور ما يتعلق بالعملية التربوية ذاتها حيث تعددت المحاولات وتنوعت محاورها ، فمنها ما اتصل بالعلاقة التربوية داخل الصف على أساس التمركز على المتعلم بدلاً من التمركز على المعلم واعتبار التلميذ محوراً للعمل التربوي ، ومن المحاولات أيضاً العمل بمقتضى تكنولوجيا الأدوات التي كان لها الأثر البعيد في تطور العملية التربوية وإغنائها (فاطمة ،١٩٩٤: ص١٠) . فتكنولوجيا التعليم جزء قريب من تكنولوجيا التربية تعتمد أساساً على مفهوم ان التعليم مجموعة فرعية من التربية فتكنولوجيا التعلم عملية متكاملة معقدة تشمل الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيم لتحل المشكلات واستنباط الحلول لها وتنفيذها وتقويمها وإدارتها في مواقف يكون التعلم فيها هادفاً وموجه (ابو جابر ،١٩٩٢: ص٢٠).

ان تكنولوجيا التعليم طريقة منهجية نظامية تكفل تفاعل العلائق العديدة في الميدان التربوي او العروض الضوئية وغير الضوئية (حسن ،١٩٩٥: ص٨) . لذلك فالقول بان تكنولوجيا التعليم تتضمن تعليماً موحداً ومثالياً وتقدم فرصة ممتازة للمعلم ، لكي يؤدي واجبه التربوي التعليمي بصورة أسرع من ذي قبل وتساعده على ان يكون نشاطه منظماً وفعالاً ، كذلك فتكنولوجيا التعليم تساعد التلميذ على ان يتعلم بصورة افضل من ذي قبل وان يتفاعل مع البيئة التعليمية باعتبارها هدفاً سيشبع حاجاته وتتماشى مع قدراته العملية (الجبوري ،١٩٩٥ : ص٢٢٨).

وعندما توسعت المعرفة وانتشر التعليم وتباينت مستوياته وتنوعت أهدافه ، بات من الضروري إيصال المعرفة والمعلومات الى التلاميذ بأسرع وقت واقل جهد وأدنى كلفة ، وتبعاً لذلك تنوعت طرائق وأساليب التعليم لتؤدي الغرض وفق المواصفات المطلوبة وخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة.

ومن هذهِ المنطلقات وغيرها نجد ان طرائق التعليم وأساليبه تعددت وتنوعت وتباينت ، بحيث أمسى الخوض فيها أمراً ليس بالبساطة التي قد يتصورها البعض ، لذا فأن من يتصدى لتصنيف طرائق التدريس لابد وان يضع هدفاً معيناً لهذا التصنيف يقوده الى تجميع الطرائق حول هذا الهدف ، مثل التصنيف الذي يميز بين طرائق التعليم الحديثة وبين التقليدية او طرائق التعليم العامة والخاصة . وطرائق التعليم هي ترتيب وتنظيم الظروف الخارجية للتعلم واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب ، بحيث يؤدي ذلك الى الاتصال الجيد مع المتعلمين من اجل تمكنهم من إحراز تعلم شيء ما (محمد ،٢٠٠٠: ص٥٢.٤٩).

ومهما تطورت تكنولوجيا التربية والتعليم وتعددت أشكالها وأنواعها ، فهي تعتبر وسائل لتحقيق غايات تعليمية ومن هذهِ الغايات تحقيق الفهم الوظيفي للمعلومات وتكوين الاتجاهات وتنمية المهارات والميول . وكلما كان دورها في تحقيق مثل هذه الغايات افضل كلما كان دورها رائداً وفعالاً في العملية التربوية ككل (بحرى ومكي ، ١٩٩٠ : ص١٦).

وفي ضوء ما تقدم يمكن الاستنتاج بان التكنولوجيا طريقة نظامية تسير على وفق المعارف المنظمة وتستخدم جميع الإمكانيات المتاحة مادية كانت أم غير مادية بأسلوب فعال لإنجاز العمل المرغوب فيه الى درجة عالية من الإتقان او الكفاية (الحيلة ،٢٠٠٠: ص٢٠) . وتقنيات التعليم تطبق علم التعلم لحل مسائل التعليم (Robert, Silverman, 1978 :P.552) .

ونتيجة لما يشهده العالم من تقدم متسارع في مجالات العلم والتكنلوجيا فقد تغيرت الأنظمة التربوية بشكل عام ، وشهدت التربية الخاصة تطوراً في وسائل التشخيص والقياس وتحديد الفئات الخاصة من الناحية الطبيعية والنفسية مما يدل على نمو ميدان التربية الخاصة(حساني ،٢٠٠٠ : ص٥).

وبذلك احتل ميدان التربية الخاصة مكانة مرموقة نتيجة اهتمام الباحثين وعلماء التربية وعلم النفس والأطباء وغيرهم بذوي الاحتياجات الخاصة ، حتى اصبح الاهتمام في هذهِ الفئات الخاصة يمثل موقعاً متقدماً في سلم الأولويات (عبيد ،٢٠٠٠: ص٤٠).

والتربية الخاصة (Special Education) من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وتعود البدايات المنظمة لهذا الموضوع الى النصف الثاني من القرن الماضي ، ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم في ميادين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع ، ويتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals)الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي ، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية الخاصة بهم (الروسان ،٢٠٠١: ص١٧).

والتربية الخاصة هي نوع من التعليم الذي يهتم بتقديم التعليم المناسب بكل فرد حسب ظروفه وقدراته واستعداداته وميوله واهتماماته ، مستخدمة في ذلك كافة الوسائل والطرائق والأساليب التي تمكن هذا التلميذ من إتقان ما يتلقاه من علوم حسب ظروفه(احمد ،١٩٨٩: ص٧).

ان الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة والتفكير الجدي بالبرامج المناسبة لهم وبالإستراتيجيات والتقنيات المساعدة لهم ، في تعليمهم كيفية استغلال ما لديهم من قدرات والارتقاء بها الى المستوى الذي يمكنهم من الاعتماد على أنفسهم سواء في الصفوف الاعتيادية او في صفوف التربية الخاصة ومؤسساتها ، دليل على تطور النظام التربوي(كار ،٢٠٠١: ص٣٣).

وكان هذا الاهتمام بفئات التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبياً منصباً على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية لأسباب تعود الى الإعاقات بأنواعها ووضعت لتلك الفئات برامج لتدريبهم وتعليمهم بعد ان تم وضع التعليمات والقواعد لتصنيفهم(منقال، ٢٠٠٠ : ص١٤).

ان الاهتمام بتلاميذ التربية الخاصة الآن مركز الاهتمام كل الدول وليس الدول المتقدمة فقط ، ويظهر هذا الاهتمام على شكل مؤتمرات دولية وعربية وندوات لمعالجة التلاميذ الذين يواجهون بطء في التعلم والذين هم الأكثر تأثيراً وتماساً بالمشكلات الأكاديمية والنفسية والصحية (راشد ، ٢٠٠٢ : ص٧).

وإزداد الاهتمام بتلك الفئات في منتصف السبعينات ففرض قانون التعليم الخاص لكل تلميذ خاص سنة ١٩٧٠ وكان ذلك القانون دعوة صريحة ومباشرة الى الاهتمام بتلك الفئات الخاصة ورعايتهم(David etal.,1997: P.215) .

ويعتبر الاهتمام بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الجهد التربوي العربي نتيجة لاهتمام الدول العربية بخطوة سابقة ، تلك الخطوة التي جاءت بمعدلات ومشاريع من قبل المؤسسات التربوية لاحظت حجم ظاهرة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فقدمت جهدها واجتهادها لتلبية بعض الاحتياجات (زكريا ،١٩٩٤: ص٦٥).

وتطورت برامج التربية الخاصة على الصعيد العربي تطوراً كبيراً في السنوات القليلة الماضية ، وتمثل هذا التطور في إنشاء العديد من المؤسسات الخاصة التي تعني بتربية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتطوير برامج إعداد معلمين ومعلمات التربية الخاصة ، والمحاولات والجهود الجادة للتعرف الى إمكانيات التلميذ بطيء التعلم في المدارس العادية . والتقدم الذي يشهده ميدان التربية الخاصة أدى الى زيادة فاعلية البرامج التربوية الخاصة المقدمة لهم (احمد ، ١٩٩٢: ص١٠٣).

ويعد العراق سباقاً في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أسست مديرية التربية الخاصة منذ اكثر من عشرين سنة وهي تقدم خدماتها الى آلاف التلاميذ المشمولين بتلك الرعاية والاهتمام (الشربتي ،١٩٩٠: ص٦) . وكذلك فتح أقسام علمية في كليات التربية الأساسية لإعداد الكوادر المتخصصة في مجال التربية الخاصة دليل آخر على الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة .

وقد شهد قطاع التربية في العراق تطوراً كبيراً في الكم والنوع من خلال مجانية التعليم والزاميته ، ومن خلال هذا الواقع شُخِصَت ظاهرة بطء التعلم لبعض التلاميذ ، لهذا كانت تجربة صفوف التربية الخاصة التي تسهم في معالجة الأوضاع لهؤلاء التلاميذ لمسايرتهم مع أقرانهم الأسوياء ضمن الفئة العمرية الواحدة والمستوى الدراسي الواحد (الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٩١: ص٧٧).

ان نسبة انتشار بطء التعلم حسب الدراسات العالمية في مختلف المجتمعات تقدر بـ(٥ . ١٥%) من تلاميذ المدارس الابتدائية ونصيب الذكور أكثر من الإناث بثلاث اضعاف او اكثر ، وتتفاوت نسبة انتشار الظاهرة من مجتمع لآخر ، ومن دولة لأخرى حسب نوع اللغة المستعملة والمستوى المعاشي والثقافي للشعوب ونوعية نظام التعليم وكفاءة المعلم ومدى انتشاراً اللهجات المحلية (الشريتي ،١٩٩٠: ص٦).

ويأتي الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقاً من دور المدرسة في بناء وتكوين شخصية الطفل ، إذ ان للمؤسسات التربوية دوراً مكملاً ومتمماً لدور العائلة في بناء وإرساء المعالم الأساسية لشخصية التلميذ وفي توسيع آفاق معرفتهُ وتنويع خبراته وإذكاء طموحه وتهذيب سلوكه وصقل عواطفه وتنمية أفكاره ومشاعره وذكائه وقدراته الذهنية الأخرى(العظماوي ، ١٩٨٨: ص٢٧١) . وبات دور المدرسة اليوم اكثر ضرورة بعد التقدم الكبير التي شهدتها المجتمعات الإنسانية اذ برزت المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية تتجلى وظيفتها في إعداد التلاميذ إعداداً سليماً في جميع النواحي المعرفية والاجتماعية والمهاراتية (ابراهيم ونعيم ، ١٩٩٨: ص٨٣) . وأصبحت المدرسة تحتل موقعاً مهماً ومرموقاً ، لان الدور الأساسي الذي تؤديه في دعم المنهج المدرسي وإسناده وتزويد الناشئة بمصادر الثقافة المختلفة التي هي نوافذ يطلون منها على عوالم الفكر والإبداع مما يؤدي الى تغذية عقولهم وأفكارهم وترفد ما تقدمه لهم المقررات الدراسية (الخطابية وعلي ، ٢٠٠٢ : ص٩).

والهدف هو إعداد جيل قادر على النهوض بمتطلبات النمو العلمي والاجتماعي وعلى ذلك كانت هذه المرحلة الأساسية التي يبدأ من خلالها بناء العمليات العقلية(Pluckrose,1987:P.41) . كما ان نجاح التلاميذ بطيئي التعلم في المدرسة هو نتاج التفاعل بين ذوات التلاميذ قوة او ضعفاً وبين العوامل الخاصة التي يواجهونها في الصفوف الخاصة بما في ذلك الفروق الفردية بين المعلمين واختلاف طرائق التدريس والتفاعل الصفي ، والتناسب بين حاجات التلميذ التعليمية والوسائل المتاحة في داخل الصف الخاص(ابو دية ، ٢٠٠٤ : ص٤).

ان تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك على شكل برامج تربوية تم تنفيذها في مدارس ومديريات التربية لإحداث تعديلات على صفوف التربية الخاصة وتوسيع أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة(النبتيتي ،١٩٩٦: ص٧١).

وتكمن أهمية قياس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتشخيصهم في كونها البوابة الرئيسة التي ندخل من خلالها للتعرف الى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مما يستدعي توفير أدوات قياس وتشخيص مناسبة يستطيع المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة التعرف من خلالها الى ذوي الاحتياجات الخاصة(جابر ،١٩٩٦: ص٥٠).

وتشير الدراسات الى ان ردود فعل الوالدين إزاء أطفالهم الذين يعانون من بطء التعلم مختلف عن ردود فعل آباء العاديين وتتعاون هذه الانفعالات بتفاوت حدة المشكلة ودرجة وضوحها بالإضافة الى عوامل أخرى مثل المستوى الاقتصادي للوالدين وكذلك المستوى الاجتماعي والمستوى الثقافي(الحسن ،١٩٩٦: ص٨١).

ان الخصوصية التي تنفرد بها برامج التربية الخاصة تتطلب نوعاً خاصاً من الخدمات التربوية والخدمات المساندة ، كما إنها تفرض شكلاً معيناً من التنظيم يختلف في مضمونه وجوهرة عن ذلك المتبع في المدارس العادية لان البرامج التي تراعي ذوي الاحتياجات الخاصة يتعامل مع فئات غير متجانسة في خصائصها واحتياجاتها ، كما ان عدم التجانس لا يظهر فقط بين الفئات المختلفة بل ضمن الفئة الواحدة هذا الأمر يدعو الى اتباع مزيد من الإجراءات الدقيقة والمتقنة علمياً(الوايلي ،١٩٨٦: ص٥٣).

وبطء التعلم هي الصعوبة الخاصة في التعلم ويمثل اضطراباً في واحدة او اكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة او منطوقة) . وتشكل البطء في التعلم أحد العوامل الرئيسية التي تؤدي الى صعوبة وتدني في التحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي وعدم قدرتهم على التكيف مع المقررات الدراسية في المراحل الأعلى من المدرسة (انترنيت ، ص٥.٤).

ان الأطفال بطيئي التعلم كثيراً ما يعانون من الإحباط والفشل وذلك نتيجة للانفعالات العاطفية النفسية وابرز هذه الانفعالات القلق والخوف . فالطفل الذي تنتابه نوبات القلق غالباً ما يكون اقل كفاءة في تأدية الواجب البيتي (من تعلم وتذكر) . وحالة القلق غالباً ما يرافقها انفعال عاطفي واضطراب حسي وهرموني وهذا يؤدي الى ضعف الاهتمام وتركيز التلميذ وعدم القدرة على متابعة الدرس ومواكبة الآخرين من التلاميذ مما يؤدي الى مواجهة صعوبات تعليمية كبيرة (العلواني ،١٩٩١: ص١٤).

وهدف التربية الخاصة تقديم الخدمات للتلميذ الخاص لتوفير الظروف المناسبة له لكي ينمو نمواً سليماً يؤدي الى تحقيق ذاته عن طريق تحقيق إمكاناته وتنميتها الى أقصى

مستوى تستطيع ان تصل إليه وان يدرك ما لديهِ من قدرات يتقبلها في جو يسوده الحب والأحاسيس(ابو دية ، ٢٠٠٤ : ص٨).

وهذا مما يزيد من الاهتمام بفئات التربية الخاصة ومجالاتها وأهدافها والاتجاهات الحديثة فيها من آفاق وبحوث ودراسات في هذا الموضوع على المستوى العالمي والعربي والمحلي مقارنة ما نشر من دراسات وبحوث في العقد الماضي وقد أدى هذا التغير نوع من التوجيه والاهتمام بقطاع التربية الخاصة (الروسان ،١٩٨٥: ص٦١).

وحظى الفئات الخاصة بإهتمام كبير في المرحلة الابتدائية ، إذ يعتبر التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية للنظام التعليمي باعتباره المرحلة الأولى من التعليم التي تمهد للمراحل الأعلى والفترة العمرية التي يكتسب فيها التلميذ المهارات الأساسية(الاجتماعية ، والبيئية) . كما يرجع الاهتمام بمرحلة التعليم الابتدائي الى أصول قيمية وحضارية لدى مختلف الأمم والشعوب إيماناً بإعداد الفرد وتحسين مستواه التعليمي . فقد أكد المؤتمر المنعقد في جنيف عام(١٩٨٤) على ان الحق في التعليم أساسي لكل متعلم من اجل تحقيق النمو الشامل لشخصيته (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٥: ص٥).

وتأتي أهمية التعليم الابتدائي من حيث انها تمثل البداية لعملية التنمية الشاملة المقصودة والموجهة نحو تحقيق أهداف محددة وتمثل الحد الادنى الضروري من التعليم الذي تتكفل الدولة بتوفيره لابنائها (احمد ، ١٩٩٨: ص١١٥) . إذ يعد الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة من أهم المعايير التي يقاس بها المجتمع وتطوره ، فإعداد الأطفال ورعايتهم في كافة الجوانب هو إعداده لمواجهة التحديات الحضارية التي تفرضها مقتضيات التطور والتغير السريع الذي نعيشه اليوم ، لتنمية مواهبهم وتوسيع مداركهم من خلال الأنشطة والفعاليات المتنوعة التي يتعرض لها الأطفال والتي تمدهم بالكثير من الخبرات الذاتية (Lindgre,1967:p.555).

وهذه المرحلة تعد فترة حساسة اكثر من اية مرحلة عمرية أخرى فان الطفل فيها اكثر عرضة واستهدافاً لنمو أشكال من السلوك الدال على سوء التوافق النفسي مما يؤدي الى المزيد من الاهتمام لذوي الاحتياجات الخاصة بكل فئاتهم من خلال تخصيص لهم برامج توضيحية تكيفية لشخصيتهم بشكل طبيعي (عبد المجيد ،٢٠٠٢: ص٥٥).

وتؤكد البحوث التربوية أهمية الدور الذي تلعبه هذه المرحلة الأساسية في تقديم خدمات تربوية على اساس انهاء جزء ضروري في كل عملية تربوية ناجحة(صالح ،١٩٨٠: ص٤٠).

ويحتل تدريس العلوم مكانة رفيعة في البرنامج الدراسي للتلاميذ كما يسعى الى تكوين وتطوير المهارات العلمية(الفعلية واليدوية) المناسبة لدى التلميذ من خلال قيامه بالنشاطات العلمية والتجارب (زيتون ، ١٩٨٦ : ص١٠).

ويرى المهتمون بتدريس العلوم ان فهم العلم لا يأتي الا إذا عكس تدريس العلوم طبيعة العلم مادة وطرائقاً . وان التطور هذا في تدريس العلوم يهدف الى فهم محتوى العلم . والأساليب التي يتبعها العلماء في الوصول الى هذا المحتوى والطرائق التي يمكن ان تتبع في تدريسه(عطا الله ،٢٠٠١: ص٥).

ففي المرحلة الابتدائية يهدف تدريسي العلوم الى استطلاع امور البيئة الطبيعية والتعرف على محتوياتها المتعددة كما ان تدريسي العلوم من اوج المواد التي تستخدم الوسائل التعليمية التي تساعد على توفير خبرات حسية متعددة ومتنوعة تتخذ اساساً لفهم الكثير من الحقائق والمفاهيم والتطبيقات العلمية .والاستغناء عن هذهِ الوسائل يجعل تعليم هذهِ المادة للتلاميذ مجرد حفظ واستظهار الألفاظ وتراكيب كلامية لا معنى لها (كابلي ، ١٩٩٦: ص٨٠).

ثانياً : مشكلة البحث

يتكيف الفرد مع البيئة بدرجة ملحوظة منذ ولادته ، حيث أول ما يواجه في تكيفه مع البيئة الطبيعية التي تحيط بهِ وما بها من تأثيرات على طبيعة تكوينه البيولوجي ، ومع مرور نضجه ونموه تظهر الحاجة الى تكيفه السلوكي ويتوقف ذلك بدرجة كبيرة على استعدادات الفرد نفسه وعلى تنشئته الأسرية كما يتوقف على مقدار تكوينه الجسمي والعقلي والانفعالي وعلى تعلم السلوك الجيد لتحقيق التكيف التلقائي .

ومن هنا تبدو عملية التكيف السلوكي في غاية الأهمية مع أي فرد لغرض خلق الظروف التفاعلية بينه وبين البيئة التي ينتمي اليها . وتبدو عملية التكيف السلوكي مع الشخص العادي عملية سهلة الى حد ما ، ولكنها تصبح عملية شاقة ومعقدة إذا كان هذا الشخص يعاني من قصور في أحد أعضائه الرئيسة او انه تعرض الى بعض الانفعالات النفسية المستمرة او الإحباطات المتكررة او تغيير مفاهيمه في حياته الاجتماعية او الثقافية مما يؤدي الى عدم قدرته على التكييف بسهولة مع البيئة الخارجية ، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال زياراتها الى صفوف التربية الخاصة .

كما ان الاهتمام بالأطفال بطيئي التعلم في صفوف التربية الخاصة أصبح أمراً ضرورياً نتيجة الدعوات المتكررة من المنظمات الدولية ومنها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي أكدت في أكثر من مناسبة أهمية رعاية التلاميذ في مختلف القطاعات ومنها وبشكل خاص قطاع التربية الخاصة .

ويشكل بطيئي التعلم نسبة لا بأس بها من تلاميذ المدرسة فهناك اتفاق واسع في النظر على ان نسبة التلاميذ بطيء التعلم تبلغ (١٠%) من تلاميذ المدرسة .

كما تظهر المشكلة من خلال ندرة البحوث والدراسات المحلية التي تتناول أثر استخدام أساليب مختلفة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في مستوى تحصيلهم الدراسي وتكيفهم السلوكي .

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي :

ما هو الأسلوب التدريسي الأمثل لتحسين مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف الخاصة وتكيفهم السلوكي .

ثالثاً :أهمية البحث

تمثل طرائق التدريس والأنشطة عنصراً رئيسياً من عناصر المنهاج ، وللطريقة مضمون ولها خطة تسير عليها ولها هدف تسعى لتحقيقه ، والتدريس هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي ، واكتساب الخبرة والمعارف التي يحتاج اليها المتعلم وتناسبه وذلك بأبسط الطرائق الممكنة (مرعى ،٢٠٠٢: ص٢١).

وطرائق التدريس هي الخطوات المتسلسلة المترابطة التي يتبعها المعلم في تحقيق أهدافه التعليمية وهي تأتي في الغالب كجزء من الاستراتيجيات التعليمية وعليه فأن فعاليتها تستمد من الاستراتيجية التي استخدمت فيها وطبيعة المادة الدراسية وأهدافها وخصائص المتعلمين (آدم ،٢٠٠٢: ص١٠٣).

وتشكل مهمة التخطيط اليومي للتعلم بالنسبة للتربويين والمعلمين بشكل خاص خارطة تهدي مسيرهم وتحدد توجههم وتزيد من ثقتهم في إجراءاتهم وتساعدهم على الوصول الى أهدافهم بأمان . كما تكمن أهمية التخطيط للتعلم في ان عملية التعليم عملية ليست عشوائية وان التخطيط للتعليم مهارات يمكن تدريب المعلمين عليها . وإكسابهم مهارة

التخطيط الفعال وعد جميع الظروف المناسبة المؤدية الى تحقيق تعلم دائم فعال يمكن تعميمه وانتقاله الى مواقف أخرى (قطامي ونايفة ،٢٠٠١: ص١١).

والتدريس الجيد هو الذي يترك آثاراً إيجابية على سلوك التلميذ وبالتالي يساعد على تكامل وتنمية الشخصية ، والتدريس هو الذي يعود المتعلم نحو الإدراك والفهم والنظر الى الحقائق والمفاهيم والنظريات والأفكار بعين فاحصة وفكر ناقد اكثر من النظر اليها على أنها حقائق وأفكار مجردة ومفاهيم غامضة يلقنها المعلم بدون ان تترك آثاراً على شخصياتهم او تكون أسلوباً غير مفيداً في الحياة (موسى ،١٩٨٤: ص٤٠).

ان الاهتمام الواضح بتطوير أساليب التعليم لرفع قدراتها في الاستجابة لرغبات وخصائص المتعلمين وزيادة تحصيلهم أدى الى زيادة الاهتمام بالوسائل التعليمية (ابو جابر ،١٩٩١: ص٥٠).

والأساليب التدريسية هي جزء من الطريقة بل هي الجزء الإجرائي من طرائق التدريس . فالأسلوب التدريسي هو الطريقة العملية المتبعة في حل المشكلات وهو منهج عام ونظامي في العمل ونجاحه في محاولة الوصول الى الحقائق وترى موسوعة البحث التربوي في الأساليب التدريسية Teaching Styles بأنها موضوع على متصل خطي طرفان متضادان (محمد ومجيد ،١٩٩١: ص٥١) .

ان الأسلوب التدريسي بحكم طبيعته موجود في إطار من التفاعل الاجتماعي بين المعلم وتلاميذه والأعمال التي يقوم بها أثناء التدريس يؤدي الى سلسلة من الاتصالات المتبادلة بينه وبين تلاميذه والاتجاه الحديث يؤكد أهمية هذا الاتصال والتفاعل الايجابي الذي يقود الى تحسين وتطوير العملية التربوية (باقر، ١٩٨١: ص٥٧).

وقد أكد كثير من المربين على ضرورة الابتعاد عن الأساليب التدريسية التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين والأخذ بالأسلوب الذي يرتكز على الإبداع العلمي فالتدريس الإبداعي يشير الى التدريس بطريقة تثير التفاعل بين التلميذ والمعلم(النهار،١٩٩٢: ص١١٩).

وطرائق التدريس تحمل في طياتها بذور التجديد الذي يستدعي الى تهيئة مواقف تعليمية جديدة تحتاج الى إحداث طرائق جديدة واستراتيجيات وأدوات جديدة للتفاعل مع ذوي الاحتياجات الخاصة . ونتيجة لهذا التطور في التكنولوجيا والتعليم أدى الى تفاعل مجموعة عوامل هي الأجهزة والبرامج وطرائق التفكير أدى الى إدخال متغيرات جديدة في الميدان التربوي(حمدي ، ١٩٩٢: ص١٢٨).

وتضم طريقة التدريس العديد من الأنشطة والإجراءات مثل المناقشة والقراءة والتسميع والتكرار والتفسير واستخدام الصور التوضيحية وغيرها من الوسائل التعليمية والطريقة التي يتبعها المعلم تعتبر من أهم الجوانب للعملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بنهضة التدريس (صبيح ،١٩٩٠: ص٩٥).

هذا وقد بدأت الدول بإعداد الدراسات والبحوث حول تنويع وتجديد أساليب وطرائق التدريس ومن هذه الأساليب والطرائق استخدام الوسائل التعليمية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث نادى العديد من المربين والتربويين لاستخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد التعليمية والتي تعد مادة العلوم اللبنة الأولى لها(الارناووط ،١٩٩٧: ص٢٩)،

فطريقة التدريس هي الأداة والوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة للمتعلم فكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وقدرته كانت الأدوات المتحققة عبرها أوسع واكثر عمقاً واكثر فائدة(محمد ومجيد ،١٩٩١: ص٣٨).

وبما ان التقنيات التربوية مع طرائق التدريس تشكل أسلوباً منهجياً في تصميم وتطبيق عملية التعليم والتعلم الكاملة وتقيمها مع الأخذ بالمصادر الفنية والإنسانية والتفاعل بينها للحصول على شكل اكثر فاعلية للتربية والتعليم (الصوفي ،١٩٩٧: ص٥).

أن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة تعمل على حل الكثير من المشكلات التعليمية وقد أثبتت الأبحاث عظم الإمكانات التي توفرها الوسائل التعليمية للمدرسة ومدى فعاليتها في عملية التعلم والتعليم (الخطيب ، ٢٠٠٠ : ص٨). واستعمال الوسائل التعليمية في عملية التعليم والتعلم يترك من الآثار الإيجابية التي تنعكس في نوعية المخرجات التعليمية واكتساب المهارات والخبرات والمعارف بشكل اكثر فاعلية وتطوراً (محمود ، ١٩٩٨: ص١١).

ومن خلال تنفيذ الوسائل والطرائق الحديثة في التدريس يمكن التوصل لتحقيق الأدوات العامة والخاصة للبرامج التربوية والعملية ، وبذلك يكون التدريس تنظيم وإدارة الخبرات التعليمية وان الوسائل التي يستخدمها المعلم في تنظيم وتوجيه الخبرة التعليمية تعرف بطرائق التدريس.

ان الوسائل والأساليب المستخدمة في التدريس تلعب دوراً مهماً في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وتسهم في نموه وتطويره وإعداده عقلياً وعلمياً وبدنياً واجتماعياً(الجبوري ، ١٩٨٩: ص٢١).

والتقنيات التربوية ليست في ذاتها غاية تربوية وإنما هي أدوات تعلم وتعليم تساعد على تحصيل خبرات وأفكار ومعلومات متنوعة ومهارات فنية لتحقيق الأدوات التربوية والتدريسية الموضوعة مسبقاً وتعمل على مساعدة المعلم في نقل الحقائق والمعلومات لدى المتعلم (عزيز ،١٩٨٧: ص١٨٩).

وتعتبر الرسوم التوضيحية من تقنيات التعليم الشائعة جداً في مدارس التربية الخاصة يندر ان تجد صف دراسي خالياً من هذه المصورات يمكن عن طريق المصورات التعليمية عرض بعض الأفكار والمفاهيم بصورة مرئية يسهل فهمها بشكل افضل من تقديمها شفهياً او كتاية (الفرأ وعبد الرحمن ،١٩٩٩ : ص١٨٩).

حيث تعمل الرسوم التوضيحية على انتباه التلاميذ وحب استطلاعهم من خلال استخدام هذه الصور التعليمية التي لها مكانتها في كل مجال من مجالات المنهج بل ان بعض المجالات لا تستطيع ان يستغني عن هذا النوع من الصور التعليمية (النعيمي ،١٩٩٠: ص١٠٠) . كما تكمن أهمية هذه الوسائل التعليمية ذاتها التي تعد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية واقعاً للمفهوم اللفظي لهذهِ العملية الذي يؤكد تفاعل المكونات وتكاملها لتأدية الهدف المطلوب (العبد الله ،١٩٩٩: ص١٨١).

ولعبت الوسائل التعليمية دوراً مهماً في مجال التربية والتعليم ليس في الوقت الحاضر فحسب بل منذ القدم إذ أن استخدامها في التعليم يرجع الى عصور قديمة فلقد تعلم الإنسان منذ القدم استخدام الإشارات والرموز وتعبيرات الوجه والإيماءات في شرح أفكاره والاتصال مع الآخرين كذلك استخدم قدماء المصريين وقدماء الأغريق الرسوم والأشكال التوضيحية كوسائل للتعليم . وهذا يعني ان الإنسان منذ آلاف السنين وعلى الرغم من عدم معرفته بسيكولوجية التعليم الحديثة ووسائله الا انه عرف أهمية الحواس في عمليات الادراك والتعليم(خلف ، ١٩٩٧: ص١١).

فاستعمال الحواس يزيد من كسب المعرفة ولذا لابد من إعانة الحواس بالوسائل التعليمية لتنمي الحس والتذوق الفني لدى المتعلم لتعزيز عمليتي التعليم والتعلم (الشيخلي ،١٩٩٤ : ص٤).

كما ورد في القران الكريم أمثلة كثيرة لاستخدام الوسيلة التعليمية قوله تعالى:

((والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والابصار وألافئدة لعلكم تشكرون)). (سورة النحل،٧٨) .

والوسيلة التعليمية لا تنحصر في الجوانب الحسية المباشرة بل تعداها الى الكثير من الوسائل منها الامثلة اللفظية المستمدة من البيئة ففي قوله تعالى :

((مثلهم كمثل الذي استوقد نار فلما أضاءت ما حوله ذهب الله بنورهم وتركهم في ظلمات لا يبصرون)). (البقرة،١٧) .

وتعد التوضيحات العملية او العروض التوضيحة وسيلة للتعبير يحاول المعلم من خلالها ان يوضح أفكار وحقائق او علاقات او إظهار مزايا او ذلك بقصد الشرح والتوضيح والتفسير وإثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم . ويشيع استخدام العروض التوضيحية في حياتنا العملية عامة وفي دروس العلوم الطبيعية خاصة حيث يستخدم المعلم بعض التجارب لتوضيح بعض الحقائق العملية (قلادة ،١٩٨١ : ص٣٥٦).

ان استخدام الصور التعليمية في مادة العلوم في المرحلة الابتدائية بصورة خاصة لها أهمية كبيرة ، كون ان التلميذ بطيء التعلم يعتمد على الأشياء المحسوسة اكثر من المجردة وان نجاح تدريس العلوم يتوقف بشكل رئيسي على معلم العلوم المعد إعداداً جيداً والقادر على تنظيم الخبرات التعليمية والنشاطات العملية (الكلالده ،١٩٨٥: ص٨).

كما تحظى العلوم بأهمية بالغة في حياتنا المعاصرة باعتبارها القاعدة الأساسية التي ترتكز عليها في مجالات تدريس العلوم المختلفة (خطابية وعليمات ،٢٠٠١: ص١٢). ويعود الاهتمام في المناهج الدراسية بالعلوم الى أنها المادة التي من خلالها يتعلم التلميذ المفاهيم العلمية المعقدة بصورة ابسط واسهل (Kelly&Carnine,1990: p.1323) .

كما يسهم تدريس العلوم في تربية الأفراد بحيث يمكنهم من التكيف مع المجتمع ومواجهة مشكلاته ويساعدهم على تطوره وعلى ذلك يقع على تدريس العلوم المسؤولية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة تربية تكنولوجية (نجلة ، ١٩٩٥: ص٩).

ونلاحظ مما تقدم يشهد تدريس العلوم في وقتنا الحاضر وعلى المستوى العالمي تطوراً جذرياً من اجل مواكبة روح العصر ويستمد هذا التطور أصوله من طبيعة العلم ذاتهِ ليصبح اكثر فعالية (غوني ،١٩٩٠: ص١٣٤).

وان الاهتمام الواضح بتطوير أساليب التعليم لرفع قدراتهم في الاستجابة لرغبات وخصائص المتعلمين وزيادة تحصيلهم مما اثر على زيادة الأساليب والطرائق التي يدرس فيها التلميذ بصورة عامة لذوي الاحتياجات الخاصة ممن يعانون من صعوبات التعلم وبطئهِ على وجه التحديد وهذا بدوره يؤدي الى زيادة واضحة في استخدام أساليب التدريس

المناسبة (عبد الهادي ،٢٠٠٠ : ص١٣). وأدى هذا الى الاهتمام بأسلوب التكرار الذي يعد مصدراً من مصادر التعلم وأداة فعالة من أدوات التعليم (ابو جابر،١٩٩١ : ص٣٠).

إذ يقوم التعليم على التكرار في إعادة التعلم في مواقف جيدة مع الاحتفاظ بعناصر الموقف التعليمي الكلي ويعتبر من المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها التعليم الفعال(سلامة ، ٢٠٠١: ص٥٠) . ويؤدي التكرار الذي يعتبر كأسلوب تدريسي للتلاميذ بطيئي التعلم الى نمو الخبرة وارتقائها ويكون التكرار المفيد القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه التلميذ(العيسوي ، ١٩٩٩: ص١٦٥).

وتؤكد الكثير من الممارسات التربوية على أهمية التكرار والإعادة والتدريب ، والتكرار هو مفتاح التعلم إذا كان مصحوباً بدافعية فأنه يفوق التكرار العادي بمقداره عشر مرات على الأقل (توق ،١٩٨٤: ص٢٣) . والهدف من التكرار هو إعداد الفرد لنوع جديد من العمل (الشريفي ،٢٠٠٠: ص٢١٨).

وإذا كان التكرار من العوامل التي تساهم في التعلم ، فلا بد من تكرار حدوث المثير لمدة طويلة ومرات متتالية حتى يحدث تأثيره في الجانب المعرفي في إعطاء العقل معلومات جديدة مختلفة من حيث العمق والكم عن معلوماته السابقة حتى تغير او تخلق صوراً ذهنية عن الأحداث والمواقف والأشخاص (الرفاعي ، ١٩٩٣: ص٣٠) . ويشير ثورندايك الى ان التكرار المباشر للموقف التعليمي يزيد من احتمال ظهور الاستجابة المتعلمة (صالح ،١٩٨٣: ص٢٢٥).

وإذا كان التكرار أو استخدام الوسيلة التعليمية يؤدي الى حدوث التعلم فإن ذلك يترتب عليه شعور التلميذ بالرضا والارتياح ، وقد يؤدي ذلك الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي حسب قانون الأثر الذي جاء به ثورندايك عام ١٩١١ ، حيث ينص هذا القانون على أن الاستجابات التي تتبعها تعزيز أو الاشباع والرضا تميل الى التكرار أكثر من تلك الاستجابات التي تتبعها عدم الرضا والتي تميل الى الانطفاء وعدم الظهور (Passer & Smith, 2001: P.240) .

ولم يكن ثورندايك هو الوحيد من بين علماء النفس ممن أكدوا على أهمية التكرار ودوره في التعلم ، بل نجد سكنر(B.F. Skinner) أيضاً يؤكد ذلك من خلال تكرار التعزيز وجداول التعزيزات التي قدمها مثال على أهمية التكرار (Smith & Others,2003: P.242) .

ويمكن القول بأن استخدام التكرار والوسائل التعليمية لأجل تسهيل عملية تعلم التلاميذ من شأنها أن تؤدي الى خلق مشاعر ايجابية لدى التلاميذ ، حيث يؤكد علماء النفس على أهمية وظائف الانفعال الايجابي ودوره في عملية التكيف . وترى بربارا فردريكسون (Barbara Fredrickson,1998) أن الانفعالات الايجابية عادة تنمو في حالات الشعور بالأمن وتحقيق الأهداف . وتعتقد بربارا أن التكيف العالي يمكن تحقيقه من خلال اتباع عدة طرائق منها معرفية (تتمثل في الحصول على معلومات ومدركات جديدة) ، وبعضها جسمية (تتمثل في ايجاد طرائق جديدة لإكمال المهمات ، أو مهارات جسمية) ، وبعضها اجتماعية (تتمثل في بناء علاقات اجتماعية حميمة) (Passer & Smith, 2001:P.413).

وقد حظي موضوع التعلم ودوره في زيادة وتسريع عملية التكيف بإهتمام العديد من الباحثين ، بل ذهب البعض الى اعتبار التعلم تعبير عن التكيف للبيئة التي يعيش فيها الفرد ، إذ يؤكد العلماء على أن الأفراد في الثقافات المختلفة يتعلمون سلوكيات مختلفة من أجل التكيف مع بيئاتهم ، ومن هنا يمكن النظر الى التعلم على أنها عملية التكيف الشخصي لكل التغيرات التي تحدث في حياتنا (Passer & Smith, 2001:P.229-231).

ومما يؤكد أهمية متغير التكيف السلوكي ، هو اهتمام العديد من علماء النفس بموضوع التكيف ، سيما في العقدين الأخيرين حيث زاد وعي علماء النفس بالطرائق المختلفة التي يمكن أن تؤثر العوامل البايولوجية في السلوك . فالعديد من الاختلافات السلوكية بين الكائنات يعود الى العوامل الوراثية والاختلافات البيولوجية بينها ، وأن فهم هذه الاختلافات وتقويمها سمح لعلماء النفس بفهم السلوك في ضوء المصادر الممكنة وأهمية التكيف وتأثيره في دفع الكائن الى التكيف مع حالات التغير البيئي . ولعل الفضل في ذلك يعود الى نظرية دارون(Darwin's Theory) في التكيف والانتقاء الطبيعي ، حيث تشير التكيف الى القدرة على التكيف الفعال للتغيرات في البيئة (Carlson & Others,1997 : P.66-67).

ويعد إدوارد ثورندايك (Edward Thorndike,1874-1949) عالم النفس السلوكي الأمريكي والذي درس السلوك الحيواني ، من رواد علم النفس ممن أكدوا أهمية التكرار ، فقد لاحظ أن بعض الأحداث ، وخاصة تلك التي يتوقع الفرد منها السرور ، تميل الى الظهور في الاستجابات أي تتكرر بصورة أكثر من غيرها ، وأشار الى ذلك في

قانون الأثر (Carlson & Others,1997 : P.20). وقانون الأثر الذي قدمه ثورندايك يقدم تفسيراً لتكيف سلوك الفرد مع البيئة المحيطة به (Carlson, 1990 : p.17).

وتحتاج الفئات الخاصة العديد من أساليب التدريس المناسبة للعملية التربوية ويجب ان يضع المعلم في الاعتبار ان جميع هذه الطرائق المتنوعة مرنة في تطبيقها على الموقف وجعل الأسلوب فردي للتلميذ الى ابعد مدى ممكن (عبد الكريم ،١٩٩٥: ص٢٣) . وان استخدام المعلم لأساليب تعليمية متنوعة ووسائل تعليمية مختلفة تؤدي الى زيادة التحصيل الدراسي للتلميذ في الجوانب الأكاديمية وتقلل من سلوكاتهم غير المرغوبة (النهار والصمادي ،٢٠٠١: ص٤٤١).

ان استخدام الأساليب التعليمية التي ينادي بها قادة المجتمع تؤكد على الاستخدام الواسع والشامل ، وكان لنظريات التعلم دوراً في إعطاء المزيد من الاهتمام بكل متعلم منفرداً وتوفير افضل ظروف التعلم له (حياوي ،١٩٩٠: ص٢٧ ؛ العيسوي ، ١٩٩٩: ص١٦٥).

وتعليم التلاميذ بطيء التعلم غالباً ما يكون فردياً وان النشاط الجماعي مطلوباً في بعض الاحيان لتنمية وعي التلاميذ فالعدد المثالي للتلاميذ الخواص يتراوح ما بين (٦ . ١٢) تلميذ وهم الاكثر حاجة لهذا الأسلوب التعليمي داخل الصف مما يؤدي الى التفاعل بين الرسالة من جهة والعمليات المعرفية من جهة اخرى فينشأ تعزيز للمعارف وتصحيح المعلومات الخاطئة (عثمان ،١٩٨١: ص٢٠).

ويؤكد رجال التربية وعلماء النفس على التعلم المستمر المبني على مواقف تعليمية تتضمن الخبرة الواقعية والحقيقية لموضوع التعلم من خلال الأساليب والطرائق التدريسية (السعيد ، ٢٠٠٢ : ص٢٣٥) . وبما ان الأساليب التدريسية والطرائق هي إجراءات تكيفية تقوم على مجموعة من الخطوات المنظمة لأداء عمل ما يستخدم لتعلم مادة دراسية معينة بما يتلائم مع حاجات التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية وطبيعة الأدوات التعليمية (الخوالدة ،١٩٩٣: ص١٢٠).

ويستخدم أسلوب التكرار في شتى المناهج والعلوم المختلفة ولها عديد من المميزات المفيدة والهدف هو مساعدة التلميذ بطيء التعلم على التواصل الى فهم حقيقي للمفاهيم العامة التي تمكنه من معالجة المشاكل والمشاكل التي قد تواجهه في المدرسة (كابلي ، ١٩٩٦: ص٩٧).

ونظراً لاختلاف التلاميذ في صفاتهم الجسمية واختلافهم في مستوياتهم الفعلية اختلافاً كبيراً والاختلاف كذلك في سماتهم الانفعالية ونلاحظ ان هذا الاختلاف يهتم بها علم النفس وتظهر الفروق الفردية منذ الطفولة ولاشك على المعلم ان يراعي هذه الفروق من خلال تدريسيه للمناهج العلمية وكذلك استخدامه الوسائل التعليمية والأسلوب التدريسي(داود ، ٢٠٠٤: ص٢١).

وقد حظي موضوع أسلوب التكرار والوسائل التعليمية البصرية والتدريب البصري باهتمام عدد من الباحثين في مجال التربية الخاصة فعلى سبيل المثال درس كلارك موضوع استخدام مواد التدريب البصري انطلاقاً من الفكرة القائلة العلم بالعمل والتعليم من خلال النماذج وتوصل الى ان المساعدات البصرية تصبح اكثر فاعلية عندما ترتبط بتقنية تعليم المعلومات (Clark,1986:p.4-5).

والمعلم له دور كبير في حياة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، اذ تؤكد الدراسات الاجنبية ان التلميذ يلجأ الى المعلم بحثاً عن حلول للمشكلات التي يعاني منها (Majsterek,1990 :p.1322).

وتشير الدراسات الأجنبية الى ان دعم التلميذ الخاص في الصف من قبل المعلم يمكن ان يوفر بيئة تعلم مؤثرة وان تحسين تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب عملاً اكثر من جهة المعلم ، التدريب ، تحضير المواد ، والاتصال مع الآخرين (Cipps & Gross,1990 : p.43). وتشير الدراسات الى ان الوسائل الترفيهية لذوي الاحتياجات الخاصة تؤدي الى فوائد وتطور النشاطات التعليمية وزيادة الثقة بالنفس (Anelay & Angela,1990 : p.136).

وظهرت كثير من الدراسات التي أشارت الى أسلوب التكرار كظاهرة في الشعر العربي إذا رصدت إحدى الدراسات البنى التكرارية في شعر جرير والاهتمام بهذا الأسلوب يعود الى اهتمام البلاغيين القدماء بالتكرار اذ نظروا اليها نظرة فيها كثير من الشمولية والاستغراق حتى انهم احتووا كل الأشكال المحتملة بظاهرة التكرار (العالم ، ١٩٩٨: ص٨٢).

وظهر أسلوب التكرار في القصص القرآنية (قصص الأنبياء) إذ ظهر في قصة هود عليه السلام ، وقد تكررت اكثر من سورة في القران مثل سورة الأعراف ، وسورة المؤمنين ، وسورة الشعراء ، وسورة الأحقاف(زلط ، ١٩٨٠: ص٩٢). وتكرر قراءة سورة (النجم) وكان الأوسع تكراراً لأساليبها ومفرداتها (الشمري ،٢٠٠٢: ص٣٥٧). وظهر

أسلوب التكرار في قصة سليمان أيضاً فقد كرر القران مقطع الحديث عن تسخير الرياح ويبدو ان من دواعي التكرار التأثير النفسي فالتكرار له آثار نفسية عميقة وانه يثبت المكرر ويغرسه في النفس بقول واطسن العالم النفسي المعروف (ان النتائج الناجحة تكون للشيء الذي يتكرر كثيراً اذ هو الذي يؤدي الى الهدف). ويقول (جوستاف لوبون) للتكرار تأثير في عقول المستنيرين وتأثير اكبر في عقول الجماعات وذلك كون المكرر ينطبع في تجاويف الملاكات الشعورية التي تختمر فيها أسباب أفعال الإنسان (زلط ،١٩٨١: ص١٠١).

ان اهتمام المؤسسات التربوية بصفوف التربية الخاصة أعطت اهتماماً كبيراً لهؤلاء الفئات ووفرت لهم سبل الرعاية من خلال توفير الوسائل التعليمية والمساهمة بأحدث الأساليب التدريسية المتطورة (Dresden,1973 : p.45).

وتشير الدراسات حول تقديم البرامج والخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة الى أن الهدف منها هو مساعدة التلاميذ للسيطرة على المهارات الأساسية والدخول الى قلب المنهج الدراسي ومن خلالها عملت على تقوية النظام التعليمي وتطوير المهارات الأساسية (Singer,1990: p.2620).

وان العديد من الدول قد اهتمت بتطوير أساليب وطرائق التدريس سيما تلك الطرائق المستخدمة في تعليم لدى تلاميذ التربية الخاصة ليكون لها موقع الصدارة ، وتجلى هذا الاهتمام في استخدام الأساليب التي يمكن ان تساهم في تحقيق أهداف العلم والتربية العلمية وابرز هذه الطرائق الاستقصاء ، والعصف الذهني وغيرها من الطرائق التي لها دورها في تنمية القدرات والمهارات والاتجاهات العلمية(ابو قحوص وعبيد ،١٩٩٧: ص٤٠٩).

ويواجه الطفل اليوم في العالم المعاصر وفي ظل الألفية الثالثة العديد من المشكلات والاضطرابات والمشكلات النفسية التي يتعرض لها الأطفال كغيرهم في المراحل النمائية الأخرى خاصة التكيف السلوكي لذوي الاحتياجات الخاصة (العطية ،٢٠٠٢: ص٢٢١).

تبرز أهمية قياس السلوك التكيفي من ان السلوك التكيفي يعتبر واحداً من المؤثرات الأساسية لتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة لدى الأفراد الغير عاديين فالجمعية الامريكية لعلم النفس اشترطت لتصنف الفرد بطيء التعلم ان يكون لديه بطء في القدرة

العقلية يصاحبه عجز في السلوك التكيفي ويظهر ذلك خلال الفترة النمائية للفرد (البطش ،٢٠٠٠: ص١٧).

ويمثل السلوك التكيفي بعداً هاماً في تحديد بطيء التعليم ومستوياتها لتلك المشكلة التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتصفون ببعض المظاهر السلوكية اللاتكيفية وغير الملائمة والأداء العقلي المتدني الأمر الذي يجعلهم بحاجة الى خدمات وبرامج سلوكية خاصة بهم تختلف عن الأفراد الأسوياء (داود ومحمد ،١٩٨٣: ص١٧).

والتكيف عملية مركبة نشطة انها الواقع الحركي البسيط لحياة الفرد النفسية في تفاعلها مع ما يحيط بها وما تنطوي عليه (الخطيب،٢٠٠١،ص٢٧٤). ويعتبر التكيف مصدراً مهماً للمعلومات حول شخصية الفرد (Franklin:1975.p14)

ولما كان الإنسان في عملية تفاعل مستمر مع البيئة المادية والاجتماعية ، وهذا التفاعل عملية ديناميكية ، فالتكيف عملية مستمرة ، وتوازن الفرد دائماً في حالة تذبذب بين الاتزان وعدم الاتزان ، ويختلف الأطفال بطيئي التعلم فيما بينهم في الأساليب التي يتبعونها لإشباع حاجاتهم للاحتفاظ بالتوازن والتوافق والتكيف النسبي (جلال ،١٩٨٦: ص١٠٠).

والتكيف هو تعديل او تغير في سلوكٍ ما لهدفٍ ما (Trotter & James,1978: p.78) . والتلميذ بطيء التعلم عندما يظهر لديه سلوكاً متكيفاً خالياً من الصراعات والتوترات النفسية هو فرد متكيف سلوكياً واجتماعياً وعندها قد يصبح موائماً بين التلاميذ الآخرين وما يفرضهُ المجتمع من قواعد وقيم وأخلاقيات (الكناني ،١٩٨٥: ص٢٦١).

ويتوقف مدى تكيف الفرد على إشباع حاجاتهِ لتأكيد ذاتهِ عن طريق إشباع الحاجات الفسيولوجية والاجتماعية والأدوار الأخرى التي يلعبها الفرد في حياتهِ في أثناء تفاعلهِ مع بيئتهِ المادية والاجتماعية وما يتوقعهُ الفرد في المجتمع (جلال ،١٩٨٠: ص٢٤).

والتكيف عملية اجتماعية على جانب كبير من الأهمية فبفضلهِ يتطبع الإنسان على البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ، ويصبح قطعة منها وعنصراً منسجماً مع عناصرها فلا يشعر بوطأة نظمها ولا يضيق ذرعاً بأوضاعها ، بل ترسب هذهِ النظم والأوضاع في تكوينهِ وتصبح من أهم مقومات شخصيته ومن اكثر ما يحرص عليهِ(حسين ،١٩٩٨: ص ١٧٣) . وكذلك يشير التكيف الى قدرة المتعلم على القيام

بالسلوك الحركي بأكثر من طريقة تبعاً لطبيعة المواقف المختلفة (الزغول ،٢٠٠٢: ص٦٩٠).

وتجدر الإشارة الى ان التكيف ربما يكون ملائماً فيؤدي الى الارتياح والاطمئنان وقد يكون غير ملائم مما قد يؤدي الى عدم التوافق والانسجام فيكون مصدر قلق لصاحبهِ والاضطراب فيكون تكيفاً سيئاً ولكن التكيف في الحالتين عملية واحدة هي عملية نفسية (ابراهيم وجعيني ، ١٩٩٨: ص٢٧٤).

ويعتمد مستوى التكيف الذي يصل اليه بطيء التعلم على قدرته ومدى تعلمه على حالات الضغط النفسي فإذا لم يستطع الوصول الى حالة من التوازن تحصل له آثار الإحباط والصراع وتكفل له الاستقرار النفسي وتعرضه لأنواع من الاضطرابات السلوكية والعصبية والذهنية (يونس ، ١٩٧٨: ص٣٣٠).

فالسلوك الإنساني هو مجموعة من أدوار الانفعال المجموعة من المطالب التي يحتاجها الخواص يمثل نوع من التكيف لإشباع أحد المطالب وتشمل عملية التكيف في سعي الإنسان الدائم للتوافق بين مطالبهِ ومطالب البيئة التي تكون مصدر اعاقة لاشباع حاجاته النفسية والاجتماعية (الهابط ،١٩٨٧ : ص٣١).

والإنسان كلما كبر في عمره الزمني كان سلوكه التكيفي اكثر تعقيداً وبالتالي تظهر الفروق الفردية باشكال واضحة (الهاشمي ، ١٩٨٦ : ص٢٧٤) . وتلعب الأسرة بصفة عامة دوراً كبيراً في تحقيق التكيف الصحيح خاصة لذوي الاحتياجات الخاصة إذا ما تبنت أساليب تربوية ناجحة. لأن الأسرة هي النواة والوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل الخاص ويتفاعل مع أعضائها ، وهي التي تساهم بالقدر الأكبر في الإشراف على نمو وتكوين شخصية وتوجيه سلوكه (بعيبع ، ٢٠٠٣: ص٩٢).

ان تكيف الطفل الخاص مع البيئة الاجتماعية وتَشَكُل صورة مجتمعه هي عملية تربوية تتطلع بها الأسرة والمربون بغية تعليم الخواص الامتثال لمطاليب المجتمع والاندماج في ثقافة ومجاراة الآخرين بوجه عام (عدس ، ١٩٩٩: ص٦٧).

وان المدرسة وما تقدمه من أساليب تربوية تلعب دوراً هاماً في تحقيق عملية التكيف السلوكي ، فبقدر ما تقدم من أساليب تربوية بقدر ما تضع بذور مثمرة يظهر أثرها بوضوح في حياة الفرد(هناء ، ١٩٨٣: ص١٠٤) . وتعمل المؤسسات التربوية المحافظة على الصحة النفسية لفئات التربية الخاصة ووقايتهم من تعرضهم لاضطرابات نفسية وهذا يتطلب تشجيع المؤثرات الصالحة المحيطة بهم ومقاومة المؤثرات الضارة وتعتبر الأسرة

أهم مجال يؤثر في الصحة النفسية للطفل حيث تؤثر تأثيراً كبيراً في تكيف الطفل الخاص وشعوره بالأمن والطمأنينة والثقة بالنفس ومعاملة زملائه ومعلميه ونظرتهم اليهِ نظرة تقدير تكسبه الثقة والاطمئنان (زيدان ،١٩٨٣: ص٤).

ومن خلال ذلك يتبين ان مرحلة الطفولة من مراحل النمو المهمة التي يمر بها الإنسان لأنه يبدأ من خلالها اكتساب السلوك التكيفي الصحيح من البيئة الخارجية في هذهِ المرحلة ولما لها من تأثير في سلوك الأطفال الخواص وان ما يكتسبه الطفل يصعب تغيره ويصبح هو الأسلوب المتميز لسلوك الشخص (عزازي ،١٩٩٠: ص٣٧) . والهدف من ذلك هو تحقيق التكيف لنظام المدرسة وأداء واجباته والتفاعل مع المواد المدرسية(الحمداني ، ١٩٨٩: ص٢١٩).

كما تعد هذه المرحلة مهمة في بناء شخصية الطفل وتطوير قدراتهِ المعرفية والاجتماعية والجسمية فهي تلعب دوراً هاماً في ذكاء الطفل فقد أشارت الدراسات ومنها دراسة بنجامين بلوم الشهيرة ١٩٦٤ الى ان نسبة ٨٠% من تباين الأفراد في سن الثانية عشرة ترد الى ادائهم العقلي في السنوات الأولى من عمرهم لهذا لاقت هذه المرحلة اهتماماً عالمياً (السرور ،١٩٩٩ : ص٢٦٨).

وفهم الطفل لنفسه خلال هذه المرحلة له أهمية في تكيفه ، ويحقق ذلك من خلال ما يوفر من تقدير واحترام وتكوين صورة او إعادة النظر في صورته عن قدراته الجسمية والعقلية وسماته الانفعالية والاجتماعية (يحيى ، ١٩٩٩ : ص٣٧).

ومن خلال ذلك ينمو الفرد نمو تدريجياً ويكبر ويكتشف بان سعادته مرهونة بسعادة المجتمع وان نموه وتكامله وأمنه متعلق بهذا الأمر ، ومن هذا المنطلق تتوفر الأرضية والحالة لدى هؤلاء الفئات الخواص والانسجام مع الضوابط والمؤثرات الاجتماعية وان يكون مسؤولية معينة إزاء الخدمات التي يقدمها للآخرين (القائمي ،١٩٩٦: ص١٥٠).

كما ان في هذه المرحلة يتم تطور المفاهيم لدى الطفل التي تعمل على التفاعل بين الطفل وبيئته التعليمية مما تخلق نوع من التكيف السلوكي (Richard, 1977: p.117). إذ تعد الطفولة أهم مرحلة في حياة الإنسان لان الطفل فيها يكون سريع التأثير بما يحيط به الامر الذي يجعلها تترك اثرها عليه طول حياته لهذا فان لرعايتهِ في هذه المرحلة أهمية كبيرة (النوري ، ١٩٨٢ : ص٧).

كما ان اشباع الطفل في المرحلة الابتدائية لحاجاته الأساسية يساعد على تحقيق نوع من التكيف السليم ، وفي حالة عدم اشباعها بدرجة كافية فان ذلك يؤدي الى سوء التكيف وظهور أنماط سلوكية غير مقبولة تؤثر فيهِ بوصفه فرداً كما تؤثر في تحصيله الدراسي (المغتصب ، ١٩٩٢: ص٧٣).

ويمثل التكيف السلوكي معياراً ثالثاً الى جانب مقياس التحصيل الدراسي واختبارات الذكاء ضمن المعايير المعتمدة في التشخيص واذ تؤكد الجمعية الأمريكية للصحة العقلية على ضرورة توثيق سلوك التكيف الى جانب معدل أداء الذكاء (Lewis,1983:p40).

كما تساعد صفوف التربية الخاصة التلاميذ الخواص على التكيف السلوكي ، الذي تنطلق فيه الخدمات التربوية المتخصصة لهم ، والتي تحوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين ، اللذان يعتبران من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة (زحلوق ، ١٩٩٨ : ص١٤٠).

وفي ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن أهمية البحث الحالي تتضح في النقاط الآتية:

١ .تأكيد الأدبيات التربوية والنفسية على دور الحواس في عملية التعلم ، مما دعا ذلك الى اهتمام الباحثة بأسلوبي التكرار والوسائل التعليمية كاستراتيجيات تعليمية ملائمة للتلاميذ بطيئي التعلم الذين يعانون غالباً من ضعف في بعض الحواس .

٢ .ندرة الدراسات المحلية . على حد علم الباحثة . التي تناولت أثر التكرار والوسائل لتدريس مادة العلوم في التكيف السلوكي لتلاميذ صفوف التربية الخاصة .

٣ .إمكانية الاستفادة من النتائج التي يسفر عنها البحث الحالي في تطوير طرائق تدريس العلوم ، وفي إعداد طلبة قسم التربية الخاصة وتدريب معلمي ومعلمات التربية الخاصة على الطرائق الفعالة .

٤ .وقد يفيد البحث مديرية التربية الخاصة والاشراف التربوي في توجيه معلمي ومعلمات التربية الخاصة على الطرائق الفعالة في تدريس العلوم .

٥ .وأخيراً فإن معرفة أي الأسلوبين في التدريس (التكرار والوسائل التعليمية) أكثر فاعلية في التحصيل الدراسي يعد مبرراً أخر لأهمية البحث الحالي والحاجة اليه .

رابعاً : أهداف البحث

يهدف البحث الى التعرف على اثر استخدام التكرار والوسائل التعليمية في التكيف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة.

خامساً : فرضيات البحث:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد العدوانية .

٢.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد السلوك الاجتماعي في مقابل السلوك اللااجتماعي.

٣.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد التمرد

٤.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد درجة الثقة به.

٥.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد الانسحاب مقابل المشاركة .

٦.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد السلوك النمطي.

٧.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد العادات الشخصية غير المناسبة .

٨.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد مدى وتقبل الآخرين.

٩.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد لديه عادات غريبة وغير مقبولة.

١٠.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد مستوى النشاط.

١١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد الاعراض المرضية.

١٢.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في الدرجة الكلية للتكيف السلوكي .

١٣.لا يوحد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في التحصيل الدراسي في مادة العلوم .

سادساً : حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١ـ تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الذين يدرسون في صفوف التربية الخاصة لبطيئي التعلم في مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣ . ٢٠٠٤م .

٢. الجزء الثاني من كتاب العلوم المقرر للصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٣ . ٢٠٠٤م .

سابعاً : تحديد المصطلحات

١. الرسوم التوضيحية

عرفها الطيطي (١٩٩٢)هي الأدوات والمواد والاجهزة التعليمية ، والطرائق المختلفة التي يستخدمها المعلم بخبرة ومهارة في المواقف التعليمية لنقل محتوى تعليمي او الوصول اليهِ بحيث ينقل المتعلم (الطالب) من واقع الخبرة المجردة الى واقع الخبرة المحسوسة وتساعد على تعلم فعال بجهد اقل وبوقت اقصر وكلفة ارخص في جو مشوق ورغبة نحو تعلم افضل (الطيطي، ١٩٩٢: ص٢٣).

وعرفها الزيود(١٩٩٩) هي كافة الوسائل التي يمكن الاستفادة منها في المساعدة على تحقيق الاهداف المنشودة في عملية التعلم سواء كانت هذهِ الوسائل تكنولوجية كافلام

او بسيطة كالرسوم التوضيحية والسبورة او البيئة كالاثار والمواقع الطبيعية (الزيود ،١٩٩٩ : ص١٤٥).

وعرفها الحيلة (٢٠٠٠) بانها مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والاجهزة التعليمية التي يستخدمها المتعلم لنقل محتوى معرفي او الوصول اليه داخل غرفة الصف او خارجها بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم (الحيلة ،٢٠٠٠: ص٤٠).

وعرفها سلامة(٢٠٠١)هي مجموعة الاجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ(سلامة،٢٠٠١: ص١٨).

وعرفها منصور(٢٠٠١)هي ما تندرج تحت مختلف الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي بغرض ايصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين (انترنيت،٢٠٠١ : ص٣٨).

من خلال هذه التعاريف تعرف الباحثة الوسائل التعليمية تعريفاً نظرياً في الآتي:

هي كل ما يساعد المعلم بتبسيط الرسالة التي يقدمها لتلاميذه وتشويقهم لتقبلها فقد تكون بطاقة وقد تكون صورة تعليمية او فلماً او نموذجاً الى غير ذلك من الوسائط التعليمية .

٢.أسلوب التكرار

تكرار عرض وحدات المادة موضوع الحفظ والتذكر مع تعزيز المضمون لها من خلال معرفته بالنتائج (الزيات،١٩٨٦: ص٩٣).

وتعرف الباحثة التكرار في الآتي :

احدى الأساليب التعليمية التي يمكن استخدامها في الصف مع المتعلمين من التلاميذ ، والتي تعتمد على عرض المحتوى المعرفي عدة مرات بهدف تمكين التلاميذ من استيعاب المادة وفهمها .

٣.تلاميذ التربية الخاصة:

عرفهم العلواني (١٩٩١)اولئك التلاميذ الذين يفشلون في عملهم المدرسي . (العلواني ،١٩٩١: ص٢٠).

وعرفهم عبد الهادي (٢٠٠٠)هم الأطفال الذين يكونون غير قادرين على مجاراة الآخرين تعليماً او تحصيلاً في موضوع دراسي وهذا يعود لاسباب ظاهرة او كامنة بحاجة الى عملية تشخيص (عبد الهادي،٢٠٠٠: ص٢٠).

وعرفهم شنتماني كار (٢٠٠١) بانهم اولئك الذين ينحرفون عن المتوسط الطبيعي في الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية الى درجة يتطلبون فيها خدمات تربوية لتطوير قدراتهم القصوى (شنتماني كار ،٢٠٠١: ص١١).

وعرفهم راشد(٢٠٠٢)اولئك الأطفال التي تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٧٥- ٩٠) درجة ولا يعتبرون ضمن فئة المتخلفين عقلياً بل هم فئة يمكن اعتبارهم دون معدل المتوسط في القدرة العقلية (راشد ،٢٠٠٢: ص٣٤).

وهناك من عرفهم : "اولئك التلاميذ الذين يجدون صعوبة في تكيف انفسهم مع المناهج الاكاديمية المدرسية "(انترنيت،٢٠٠٣: ص٤).

وعرفهم يحيى(١٩٩٩): اولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ويبدو عليهم ضعف في السلوك التكيفي الشخصي والاجتماعي عند مقارنتهم باقرانهم الأطفال الاعتياديين على مقياس السلوك التكيفي . وهم لا يصفون ضمن فئة المتخلفين عقلياً(يحيى ، ١٩٩٩ : ص٣٦٩).

وفي ضوء ما تقدم تعرف الباحثة تلاميذ التربية الخاصة في الآتي :

هم أولئك التلاميذ الذين يدرسون في الصفوف الخاصة ممن يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم حاجة الى خدمات تربوية خاصة لمساعدتهم على تخطي الفشل الذي يتعرضون له أثناء الدراسة في الصفوف الاعتيادية .

٤.التكيف السلوكي :

عرف التكيف (wolman) : اية علاقة منسقة مع البيئة بما فيها القدرة على تلبية اكثر الحاجات والمتطلبات المادية والاجتماعية المفروضة على الفرد(Wolman, 1973:p.9).

وعرف التكيف الحفني (١٩٧٨) : تلاؤم الفرد مع البيئة وقدرتهِ على التأثير فيها او تلاؤم الحاجات الغريزية مع ظروف ومتطلبات اولية فطرية (الحفني ، ١٩٧٨: ص٢٠).

وعرفه الآلوسي(١٩٩٠) :عملية ديناميكية مستمرة يسعى الفرد من خلالها الى تغير نشاطه ليكون اكثر توافقاً مع البيئة وعليه فان الفرد الذي يوصف بالقدرة على التكيف السليم هو الفرد الذي يكون قادراً على اقامة علاقات مقبولة بينه وبين بيئته التي يعيش في اطارها (الآلوسي ، ١٩٩٠ : ص١٥).

وعرفه داؤد وخولة (١٩٩٩) : قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الجديدة والتاقلم معها او الأساليب المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد لمواجهة الجوانب المتدية والانفعالية للتوتر(داؤد وخولة ، ١٩٩٩: ص٥١٤).

وعرفه الخطيب (٢٠٠١) : عملية التكيف هي مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي او سلوكه ليستجيب لشروط محيطية محدودة او خبرة جديدة(الخطيب ،٢٠٠١: ص٢٤).

وعرفه الشربيني (٢٠٠١) : هو القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية دون اضطراب ويستخدم التعبير للدلالة على تكيف الحواس للمؤثرات او التكيف للضغوط النفسية (الشربيني ،٢٠٠١: ص١٧٠).

ولأغراض البحث فإن الباحثة تضع التعريف الاجرائي الآتي للتكيف :

هو قدرة الطفل بطيء التعلم على التصرف بشكل مقبول اجتماعياً كما تعبر عنه الدرجة التي يحصل عليها من خلال استجابات المعلمة عن الفقرات المتضمنة في مقياس السلوك التكيفي المستخدم أداة في البحث .

٥.التحصيل :

عرفه كود (Good, 1973) بأنه : إنجاز أو كفاءة في أداء مهارة أو معرفة ما (Good, 1973 :P.7).

وعرفه بدوي (١٩٨٠) بأنه : " المعرفة المكتسبة والمهارة التي تم تنميتها في الموضوعات الدراسية في المدرسة وتبينها الدرجات التي يتم الحصول عليها في الاختبارات " (بدوي ، ١٩٨٠ : ص١٢) .

وعرفه الكلزة (١٩٨٩) بأنه : " مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي " (الكلزة ، ١٩٨٩ : ص١٠٢) .

ولأغراض البحث تعرف الباحثة التحصيل إجرائياً بأنه :

ما تعلمه التلميذ من مفاهيم وحقائق في دراسته مادة العلوم ، وكما تعكسه الدرجة التي يحصل عليها في ضوء إجاباته عن الفقرات الواردة في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة أداةً للبحث .

الفصل الثاني
(الاطار النظري والدراسات السابقة)

الجزء الأول ـ الاطار النظري :

المحور الاول : الوسيلة التعليمية .

المحور الثاني/ النظريات التي أكدت التكرار .

المحور الثالث : السلوك التكيفي .

الجزء الثاني : الدراسات السابقة :

أولاً : دراسات تناولت أساليب في التدريس .

ثانياً : دراسات تناولت التكيف السلوكي .

ثالثاً : مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة .

الفصل الثاني

(الاطار النظري والدراسات السابقة)

يقع هذا الفصل في جزأين ، خصص الجزء الأول منه لتقديم عرضاً نظرياً لبعض الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث ، وسيتم العرض في ثلاثة محاور أساسية تبعاً لمتغيرات البحث . أما الجزء الثاني فقد خصص لاستعراض بعض الدراسات السابقة في هذا المجال .

الجزء الأول . الاطار النظري :

المحور الاول : الوسيلة التعليمية

١.مفهوم الوسيلة التعليمية :

هي مجموعة الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية والطرق المختلفة التي يستخدمها المعلم بخبرة ومهارة في المواقف التعليمية لنقل محتوى تعليمي او الوصول اليه ، بحيث ينتقل المتعلم من واقع الخبرة المجردة الى واقع الخبرة المحسوسة . وتساعد على تعلم فعال بجهد اقل وبوقت اقصر وكلفة أقل في جو مشوق ورغبة نحو تعلم افضل (الحيلة ، ١٩٩٩:ص ٢٢٢).

والوسيلة التعليمية هي كل أداة يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم وتوضيح معاني كلمات الدرس أي لتوضيح المعاني او شرح الأفكار او غرس القيم فيهم دون ان يعتمد المعلم أساساً على الألفاظ والرموز والأرقام (الحسن ، ١٩٨٦،ص٨١).

٢.أهمية الوسيلة التعليمية :

تكمن أهمية الوسائل التعليمية وفائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمية : المعلم ، والمتعلم ، والمادة التعليمية(الحيلة:١٩٩٩،ص٢٢٢). إذ تستخدم في تعليم اكبر عدد ممكن من التلاميذ وتزويدهم بالمعلومات اللازمة الضرورية واكتسابهم المهارات واستخدام الأجهزة ومحاولة إثارة مشاعرهم وتكوين اتجاهات لديهم (ابو جابر ،١٩٨٧: ص٧٥).

وتتضح أهمية الوسائل التعليمية في ترسيخ المفاهيم مدة أطول في أذهان المتعلمين نتيجة اشتراك اكثر من حاسة واحدة في عملية التعلم وتحفز دافع المتعلم نحو إدراك الحقائق والمعلومات العلمية عن طريق استخدام التفكير المترابط والمتسلسل ، وتشجع التلاميذ على النقاش والحوار من خلال إثارة أسئلة حول النقاط التي يواجهه التلميذ في عملية التعلم أثناء عرض مادة الدرس(عماد الدين ،١٩٩٠: ص٨).

ونتيجة لأهمية الوسائل التعليمية اصبح المعلم منظماً لعمليتي التعليم والتعلم وانتشرت الطرق والأساليب الحديثة كالمناقشة وطريقة المشروع ولم يعد الكتاب المصدر الوحيد للمعرفة بل انتشرت الى جانبه التقنيات التربوية الحديثة كالتلفزيون والحاسبة الالكترونية والفيديو المتفاعل(حياوي ، ١٩٩٠: ص١٢).

ان أهمية الوسيلة التعليمية لا تكمن في الوسائل بحد ذاتها ولكن فيما تحققه هذه الوسائل من أهداف سلوكية محددة ضمن أسلوب متكامل للمعلم والمتعلم لتحقيق أهداف الدرس النظري والعلمي(ريان ،١٩٨٤: ص١٩) . كما تقرب بعض المفاهيم المجردة الى أذهان التلاميذ وتضفي أبعاداً مختلفة من المعنى تجعل الفكرة المجردة اقرب الى الواقع فيسهل إدراكها (فلاتة ، ١٩٨٨ : ص٨٠).

وتكمن أهميتها في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة حيث تساعد في حالة وجوب التكرار عند الأطفال وخاصة في مشاكل التمييز بين الأشياء للوصول الى حالة التمكن التام عند هؤلاء التلاميذ وذلك عن طريق استعمال بعض الآلات والأجهزة التعليمية وتساعد في التأكيد على تفريد التعلم التي تعتمد على احتياجات أخرى ، تسهم في تثبيت الإجابات الصحيحة بأساليب تعزيز متنوعة وتسهم في نمو الثروة اللغوية عند التلاميذ التي لا يسهل الحصول عليها بطريقة تقليدية(ابو جابر، ١٩٨٧: ص٧٦).

ان هذه النظرة للوسائل التعليمية هيأت للقائمين بالعملية التربوية رؤية جديدة قائمة على أساس الاهتمام بالتقنيات التربوية على مستوى تخطيط وتطوير المناهج بالإضافة الى الانتقال بالتقنيات التربوية من مجرد كونها طرقاً جزئية لحل مشكلات بسيطة في النظام التعليمي الى وصفها أحد المكونات الرئيسية لاستراتيجيات التعليم(الطوبجي ،١٩٨٣: ص٦٧).

وتأتي القيمة الحقيقية للوسائل التعليمية واضحة ومفيدة عند استخدامها استخداماً جيداً فهي تنير الفرص للدارسين للإدراك الحسي وتقلل من استخدامها الألفاظ غير المفهومة التي كثيراً ما يستخدمها المتعلم عند تفسيره لمادة معينة فهي تثير وتشد اهتمامه بالموضوع وأثرها باقي ومستمر فيكتسب التلميذ خبرات واقعية تحفز نشاطه الذاتي (الراوي ، ١٩٨٨: ص٢٣).

وتبرز أهميتها على بيان ما في المناهج من ثغرات عن طريقة تحليل المضمون حيث يمكن ان توضح أي المهارات التي نالت قدراً مناسباً من التدريب والتركيز وأيها الذي

لم ينل مثل ذلك الأمر مما يسهم في تشخيص ما في المناهج من نواحي قصور، وضرورة إعادة النظر فيها وتطويرها (الفرأ ، ١٩٨٧: ص١٣٢).

ان الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج مميزة ، وان هذا الدور للوسائل التعليمية بعد التأكيد على نتائج الأبحاث حول أهمية الوسائل التعليمية في توسيع خبرات المتعلم وتيسير بناء المفاهيم وتخطي الحدود الجغرافية والطبيعية ، ولاشك ان الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تشكل تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسي لما تزخر به هذه البيئة من وسائل الاتصال متنوعة تعرض الوسائل بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة .(العبيد، ٢٠٠٤: ص٢٠).

كما أثبتت الدراسات والبحوث التربوية فعالية الوسائل التعليمية في تقصير عملية التعلم والتعليم وتوفير الجهد والمال اللازمين لذلك فصار كل معلم وتلميذ يستعملها في عمل مشترك يوصل الى المعرفة والخبرة برغبة تؤدي الى احسن النتائج في اسرع وقت ممكن وخاصة ان البحوث والتجارب قد أظهرت بكيفية قاطعة انه في إمكان الوسائل التعليمية ان تنقل الحقائق وان تعلم أنواعاً عديدة من هذه الحقائق في شتى مستويات الصفوف الدراسية (أبو شقرا ،١٩٨٤: ص٨٦).

وان استخدام التقنيات التربوية في العملية التعليمية قد حققت نجاحاً ملموساً في تطوير إنجاز التلميذ وتحسين التحصيل الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعتبرون من اكثر الفئات حاجة لمثل هذهِ الوسائل التعليمية (رجب ،١٩٩٦: ص١٤٥).

كما تؤكد نظريات التعلم ونظرية المعرفة ان الخبرات التي يكتسبها المتعلم عن طريق مختلف الحواس تكون اسهل وأوضح واكثر رسوخاً في الذاكرة كما تزداد فاعلية الوسيلة التعليمية عندما تخاطب اكثر من حاسة وبخاصة حاستي السمع والبصر . لذلك ينصح دائماً باستخدام وسائل متعددة ومتنوعة في عملية التعلم على ان تكون منظمة وفق وحاجات المتعلمين وأهداف التعليم(المنظمة العربية للتربية والثقافة ،٢٠٠٢: ص٤٢)

وتسهم التكنولوجيا والوسائل التعليمية في تحقيق عملية التعلم وفق حاجات الأفراد من خلال تقديمها وسائل وتقنيات متعددة تلائم كل فرد وتحفزه على التعلم . فقد يستخدم المتعلم في دراسة موضوعات في العلوم أشرطة الكاسيت او أفلام الفيديو أو برامج الحاسوب للتعويض والتكامل مع خبرات اكتسبها داخل الفصل الدراسي حيث يتمكن

المتعلم من استخدام هذه الوسائل في التعلم الذاتي ومن خلال استخدامها تراعى الفروق الفردية بين المتعلمين(لبيب ،١٩٨٣: ص١٣٧).

٣.أنواع الوسائل التعليمية :

الوسائل التعليمية في الواقع عديدة لا تقع تحت حصر وكلما أتقن المعلم مهنته وزادت خبرته نراه يختار ويبتكر وسائل جديدة تزيد طريقته في نقل المعلومات والمهارات الى التلاميذ وضوحاً ورسوخاً فيستعمل الوسائل التعليمية ومنها الكتاب واللوح الأخضر والأسود والحدس بأنواعه (فايد ، ١٩٨٤: ص٧٧) .

ومن أنواع الوسائل التعليمية التي اعتمدت أصلاً على وسائل الاتصال التي تشمل الكلمة المنطوقة والصورة والرمز والحركة وقد شملت الصورة في وسائل الإعلام الحديثة مثل الفيديوتيب وأشرطة السينما والعارض فوق الرأس واستخدمت الرموز في العلوم الطبيعية والرياضية وشملت الحركة والمشاهدة والتطبيق والمختبرات والتعلم بالخبرات العملية (الحسون ، ١٩٨٥ :ص١١).

٤.الرسوم التوضيحية وسيلة تعليمية :

تتضمن الرسوم التوضيحية أنواعاً كثيرة منها الرسوم البيانية ، والخرائط واللوحات وهذه الوسائل شائعة الاستخدام في الكتب وعلى السبورات وفي المجلات والمعارض والمتاحف لأنها كثيراً ما تتفوق على الصور والأشياء ذاتها في قدراتها على توضيح نظريات او حوادث او عمليات (بدران ،١٩٨٢: ص٧١).

وتستخدم الرسوم التوضيحية وتبرز أهميتها من خلال إمكانية استخدامها في كل مجال من مجالات المنهج بل ان بعض هذه المجالات لا يستطيع ان يستغني عن هذا النوع من الرسوم وهذه الرسوم تثير انتباه التلاميذ وحب استطلاعهم وتعمل على حفظ المعلومات لما فيها من خبرات فنية تترك في النفس البشرية أثراً بعيداً يدوم وقتاً طويلاً(جابر،١٩٨٢: ص١٢٣) .

والرسوم تعتبر ضمن الوسائل البصرية لأنها تقدم أساساً حياً جهرياً يمكن ان تساعد على توضيح الأفكار والحقائق كالشكل والتركيب وتوضيح بعض الحقائق اكثر من الواقع ذاته (قلادة ،١٩٨١: ص٢٧٥) . وتعمل على جذب انتباه التلاميذ وتثير اهتمامه وتزداد أهميتها كلما كانت وثيقة الصلة باهتمامات التلميذ وحياته ، كما تساعد القارئ على تفسير وتذكر المعلومات المكتوبة التي تصاحبها ، وتفضل الرسوم التوضيحية في كثير

من الأحيان على الصور الفوتوغرافية في تدريس بعض الموضوعات (حمدان ، ١٩٨١: ص٤٣).

وتعتبر الرسومات التوضيحية من ابسط أنواع الصور وهي تربط موضوع الدرس بالواقع الحي فتعمل على تثبيته ودوام تذكره وهي تستخدم في تسلسل حدث من الأحداث او قصة من القصص (صيني وعمر،١٩٨٤: ص٥) . وتعمل على توفير الأساس المادي المحسوس للتفكير الإدراكي ومن ثم تقلل من استجابات التلاميذ اللفظية التي لا يفهمون معناها . كما تجعل خبرات التلميذ باقية الأثر وتوفر خبرات متنوعة يصعب الحصول عليها عن طريق أدوات ووسائل أخرى ، فتعمل على زيادة التعليم وفاعليته وتوفير خبرات واقعية تثير النشاط الذاتي للتلاميذ(مرداس ،١٩٨٤،ص١٥).

المحور الثاني/ النظريات التي أكدت التكرار

مفهوم التكرار من المفاهيم الأساسية التي يلجأ اليها العلماء في تحديد الكيفية التي تفسر مراحل التعلم (العميان ، ٢٠٠٤: ص١٤٥). ففي أواخر عام (١٨٩٠) وبينما كان النفسانيون يدرسون العلاقة بين الدافع والحافز كان نفساني أمريكي يدعى إدوار ثورندايك(١٨٧٤-١٩٤٩) يدرس العلاقة بين العمل والمسبب أثناء إكماله دراسة الدكتوراه في جامعة هارفرد . إذ سعى ثورندايك الى تعليم الدجاج عن طريق المكافأة بالطعام بعد تأليف كتابه الناجح عن بناء المتاهات (Lester,1998:p245) وحول التأثير الذي صاغه ثورندايك(١٩١١) ذكر فيه ان الاستجابات يمكن ان تتغير حسب تأثيرها على البيئة فالسلوكيات التي تؤدي الى نتائج ايجابية تتعزز (Robert,1978: p.166) .

ويعد ثورندايك(E.L.Thorndike, 1913,1932) الاستاذ في كلية المعلمين جامعة كولومبيا من الرواد في مجال التعلم ، وقد كان في النصف الأول من القرن العشرين سيد علم النفس التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ، إذ يقول : " إذا كنت تريد أن تحسن لغتك الانكليزية ، فأدرس اللغة الأنكليزية " ، وهذا يؤكد على أهمية التكرار . وجسد ذلك في قانون أثر التمرين أو التدريب والذي يسمى أيضاً بقانون الاستعمال وعدم الاستعمال(Law of use and disuse) وينص هذا القانون على أنه كلما استعمل الروابط التي تحدث بين المثير والاستجابة أدى ذلك الى تقويتها واستمرار الاستجابة .(Sprinthall & Others,1994: P.215)

وإذا كانت نظرية التعلم التي قدمها ثورندايك قائمة على أساس المحاولة والخطأ فإن ذلك يدل بوضوح على أهمية التكرار ، ذلك لأن إعادة المحاولات أو تكرار المحاولة سيؤدي بالتالي الى تثبيت الاجابات الصحيحة أو الحقائق أو الوصول الى حل المشكلات حسب وجهة نظر ثورندايك (Groom et al.,1999: P.166) .

وقانون الأثر الذي نادى به والذي يتلخص في الإشباع الذي يتلو استجابة ما يؤدي الى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين الانزعاج او عدم الإشباع يؤدي الى إضعاف الاستجابة التي تليها أي ان المتعلم يسلك او يستجيب تبعاً لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب الألم (جابر ، ٢٠٠٤: ص٢٤٨).

ويرى ثورندايك ان تكرار عملية الربط بين المثير المحدد والاستجابة المحدودة يؤدي الى تثبيت الرابطة وتقويتها وبالتالي الى تعلم اكثر رسوخاً في أذهان التلاميذ ، فإذا تكونت رابطة بين مثير واستجابة وكانت العوامل الأخرى متعادلة فان التكرار في هذه الحالة تقوي الرابطة (ابو جادو ، ١٩٩٨: ص١٣٥).

ولاحظ ثورندايك من خلال تجاربه على القطط ان المحاولات الخاطئة تتكرر ولكن تكراراتها اقل من تكرار المحاولة الصحيحة فأستنتج ان الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تصبح أقوى بالتكرار (عريفج ،٢٠٠٠: ص١٧٣).

ويأخذ قانون التكرار مظهرين يتمثلان في:

١. قانون الاستعمال: تتقوى الارتباطات او الوصلات العصبية بالاستعمال والممارسة

٢ـ قانون الإهمال: تضعف الارتباطات او الوصلات العصبية نتيجة عدم الاستخدام والممارسة (ابو جادو، ٢٠٠٠، ص١٧٤).

كما يشير قانون التكرار الى تقوية الروابط بالتدريب او الاستعمال وإضعاف الروابط(بالنسيان) حيث ينقطع التدريب (قانون الترك) وتعرف التقوية زيادة احتمال حصول الاستجابة حيث يقوم الوضع المناسب وهذا الاحتمال اما ان يكون زيادة في احتمال حدوث الاستجابة إذا كرر الوضع مباشرة او بقاءه بعد فاصل زمني أطول (عاقل ،١٩٧٣: ص٣٥٨).

ويعتقد ثورندايك ان مجرد التكرار غير كاف لحدوث التعلم الا اذا اقترن بتوجيه يكون بمثابة إثابة المتعلم أي ان التكرار الموجه هو الذي يؤدي الى التعلم ، ذلك ان الفرد يميل الى تكرار السلوك الذي يصحبه او يتبعه ثواب كما ينزع الفرد الى ترك السلوك الذي يصحبه او يتبعه عقاب(عثمان والشرقاوي ، ١٩٧٨: ص١٠٨). فالسلوك المعزز هو

الأكثر احتمالاً من حيث الحدوث والتكرار في المستقبل في الظروف المتشابهة . فالتعزيز والمكافأة يقوي الميل او الاستعداد لتكرار الاستجابة ويخفف الألم ، وتوقف المثيرات المؤلمة او تخفيفها يعمل كمحفز (الاسدي ،٢٠٠٣: ص٢٣٧).

ويشير ثورندايك الى ان التكرار المباشر للموقف التعليمي يزيد من احتمال ظهور الاستجابة المتعلمة اما اذا كان غير مباشر أي بعد فترة زمنية طويلة نسبياً فأن احتمال ظهور الاستجابة يقل ويصل هذا الاحتمال الى حد التعادل (الازيربجاوي ،١٩٩٠: ص٢١٤).

اما بافلوف فقد فسر التكرار من خلال تكرار الاقتران او التصاحب بين المثيرين فلكي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير الطبيعي او الحيادي وبين المثير الشرطي لابد ان يتكرر هذا الاقتران وبنفس الترتيب مرات عديدة ، وأنه تبين ان حدوث هذا الاقتران مرة واحدة وفي ظروف معينة يؤدي الى تعلم الربط بينهما لكن المتعلمين يرون ضرورة التكرار لضمان تكون هذهِ العلاقة (سلوم ،٢٠٠٠: ص٥).

فكان بافلوف يكرر الاقتران بين المثيرات عدداً من المرات ويرى بأن هذا التكرار أمر أساسي في حدوث التعلم الشرطي الكلاسيكي . واكتشف العالم واطسن ان محاولة واحدة قد تكفي لإحداث ارتباط قوي ودائم نسبياً بين المثير الشرطي والاستجابة ومع ذلك يلجأ الباحثون الى تكرار الاقتران لضمان الوصول الى نتائج مؤكدة (بلقيس وتوفيق ، ١٩٨٣ : ص ١٣٧). وتسمى اقتران المنبهات الطبيعية والشرطية التي يتكرر حدوثها عادة حتى تظهر استجابه شرطية بعمليه الاكتساب(عبد الخالق،١٩٩٠ : ص٢٧٧).

والتكرار عند جاثري لا يدعم ما تعلمه ولكننا نتعلم ما نعمله لان العمل هو أداء مجموعة من الأفعال التي تنتهي بغرض معين فالتعلم انما يثبت عن طريق العمل وكلما عملنا ما تعلمناه في مواقف مختلفة كان التعلم اكثر ثبوتاً واستقرار والواقع ان تعاليم جاثري هي التي أمدت علماء التربية مثل جون ديوي بأفكارهم عن الخبرة والتعلم (صالح ، ١٩٨٣ : ص٣٩٣).

وهكذا ينظر الى التعلم في السلوكية على انه تغيير في السلوك ناتج عن الخبرة والممارسة (التكرار) ويتم عن طريق عمل ترابطات بين المثيرات والاستجابات ، والاستجابة للمثيرات البيئية تعد العامل المحدد لنواتج التعلم ، ويشكل التعزيز عاملاً أساسياً في تعلمه والتعلم يصل الى اعلى نتائجه عندما يكون فردياً(سليمان ، ٢٠٠٢ : ص٩٥).

والتكرار لـه أهمية في اكتساب المهارة وفي الوصول الى درجة كافية من تجويد التعلم والحفظ والاحتفاظ بالمعلومات والتعزيز عامل هام وهو شرط ضروري لفاعلية التكرار وان التعزيز والمكافأة اكثر فعالية من العقاب (ابو حطب ، ١٩٨٤: ص ٢٢٨).

ويؤكد فرويد دور المادة وتكرار الخبرات في سلوك الإنسان لان الإنسان بطبيعته يميل الى التكرار ، وما ان يقاد الإنسان للقيام بنشاط بطريقة معينة حتى يميل الى تكرار هذا النشاط فالإنسان في نظر فرويد حيوان تسيره العادة وطالما انهُ يميل الى تكرار كل ما هو ناجح فأنهُ كلما زاد تكرارهُ له اصبح أسلوباً اكثر ثباتاً وجموداً في حياته العادية (الخطيب وأحمد ، ٢٠٠١: ٣٨) .

ان استخدام التكرار لمساعدة التلاميذ على تعلم المعلومات وهذا تعلم مثير واستجابة يتطلب قدر كبير من التعزيز وإتاحة التلاميذ قدراً ملحوظاً من التكرار أي استخدام التدريب يجعله نشطاً ومتنوعاً ومشوقاً بقدر الامكان (جابر ، ١٩٨٢ : ص٢٩١).

ولهذا اتجه كثير من علماء التربية وعلم النفس التربوي الى محاولة بلورة نظريات واستراتيجيات تعالج مشكلة الفروق الفردية واستخدام أساليب التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الاعتماد على منحنى التعلم الذي يقوم أساساً على التكرار(الحر وأحمد ، ٢٠٠٤ : ص٢) .

المحور الثالث : السلوك التكيفي

١.مفهوم السلوك التكيفي :

قدرة الفرد او الكائن الحي على التوائم مع صعوبات وأخطار العالم الطبيعي وتتمثل عملية التكيف في سعي الفرد الدائم للتوفيق بين مطالبه او احتياجاته ومطالب وظروف البيئة المحيطة به التي تكون مصدر من مصادر الإعاقة في عدم إشباع الفرد لحاجاتهِ البيولوجية والنفسية والاجتماعية والعقلية والفكرية (عطيوي ،٢٠٠٤: ص٢٢٧).

وهكذا يتضح مفهوم التكيف بأنه وسيلة الإنسان لتحقيق غاياته وإشباع دوافعه من خلال تفاعله المرن مع مطالب الحياة المتغير لكي يضع نفسه في موقع اقرب الى التوازن فيكفل لها البناء البيولوجي والسيكولوجي المناسب(الخالدي ،٢٠٠٣: ص٢١٨).

كما انه حالة ايجابية تتضمن المشاعر الايجابية والإشباع والاستمتاع في الحياة وغياب المشاعر السلبية وتتضمن الشعور بالسعادة والسرور والبهجة والرضا (Brodsky: 1988 : P.182) .

٢.دور التربية في التكيف :

يؤكد هليجارد على أن الخبرات التربوية التي يكتسبها التلميذ تعد أحد المصادر ذات الأثر بكيفية وتنمية قدراته على إقامة علاقات إيجابية ناجحة في المواقف الاجتماعية المختلفة لذا فأن عمليتي التعلم والتعليم هما من المصادر الأساسية في رفد قدرات التلميذ بحيث يتمكن بمساعدتها في التكيف مع متطلبات الحياة(المنيزل والعبدلات ،١٩٩٥: ص٣٥٠٨).

ويرى بياجيه أن عملية التكيف لدى الأطفال يعتمد على مبدأ اساسي يقوم على أن الأطفال لديهم أساس عضوي يتمثل في وجود مخططات عقلية ، وتحدث عملية التكيف من خلال عمليتي التمثيل والموائمة (Meece, 1997 : P.120) ، ولا شك في أن التكرار واستخدام وسائل تعليمية من شأنها أن تلعب دوراً في عمليتي التمثيل والموائمة وبالتالي التكيف مع البيئة.

ويعتقد بياجيه أن " تعلم كيف تتعلم " ينبغي أن يكون الأساس والمحور الرئيسي للتربية ، ومن خلال ذلك سيصبح الأطفال مبدعين ، ومكتشفين ، ويستطيعون التفكير بشكل مستقل ، وينبغي أن تعمل التربية على تشكيل عقول الأطفال وعدم وضعها في قوالب . وقد أكد بياجيه على ضرورة اختيار الأنشطة التعليمية وبما يتناسب مستويات الأطفال ، ذلك لأن الأنشطة البسيطة جداً من شأنها أن تولد الاحباط والملل لدى الأطفال ، وكذلك الأنشطة الصعبة جداً لا يمكن تمثيلها معرفياً في البنية العقلية للطفل(Meece, 1997 : P.146).

وقد ذكرت دراسات كثيرة بان لصحة ذوي الاحتياجات الخاصة اثر كبير في تكيفهم السلوكي فالصحة المعتلة قد يؤدي بالتلميذ الى كثرة التغيب عن المدرسة وإهمال الدروس والواجبات المدرسية مما يؤدي الى هبوط مستواه الدراسي ويؤثر ضعف البصر والسمع في قدرة التلميذ على متابعتهِ الدروس والاستفادة منها(حسين ،١٩٨١: ص٢٦). ويشير مفهوم صعوبات التعلم الى تلك الفئة من الأفراد الذين يظهرون اضطرابات او مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات أو الوظائف النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة واستخدامها أو اللغة المنطوقة والتي تتجلى في صعوبات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجية مثل هذهِ الفئة تحتاج الى أساليب المناهج الفردية حيث يختلف باختلاف نوع الصعوبات التي يعاني منها الفرد (الزغول ، ٢٠٠٢: ص٢٧١) .

وبما ان التكيف يعبر عن تلاؤم المرء مع بيئته وقدرته في التأثير فيها والتأثر بها ، ويؤدي الفرد مهمة تلاؤمه مع البيئة بالتعلم وباختيار الواقع ، وإخضاع متطلبات حاجاته وغرائزه الى ظروف المحيط بأكمله (الجسماني وجميل ،١٩٨٩: ص٢٧٦).

ويرى أصحاب الاتجاه الاجتماعي ان التكيف عملية اجتماعية تقوم على مسايرة الفرد لمعايير المجتمع والمواصفات الثقافية من خلال قدراته على الاستجابات المتنوعة التي تلازم التلميذ الخاص في المواقف المختلفة ويعكس أسلوب الفرد في مواجهة ظروف الحياة وحل مشكلاته (مخيمر ، ١٩٧٨: ص٢٠) . ويؤكد جوردون(Gordon) على ذلك بان التكيف محاولات الفرد ليحقق نوعاً من العلاقات الثنائية والمرضية مع بيئته .(Gordon, 1972:P109)

إذ يتعلم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة السلوكية الاجتماعية من خلال التفاعل اليومي مع الآخرين من أفراد المجتمع الذي يعيش فيه ، وبأوجه النشاطات التي يمارسها وبعلاقتهِ بوالديهِ وبنوعية الرعاية التي يحظى بها (الحديدي وهيام ، ١٩٩٨: ص١٨٠).

والشخص المتكيف نفسياً هو ذلك الذي كانت حياته النفسية خالية من الاضطرابات والصراعات النفسية الحادة وهو متكيف اجتماعياً عندما يصبح موائماً بين التلميذ الذات وما يفرضه المجتمع من قواعد وقيم وأخلاقيات(الكناني ،١٩٨٥: ص٢٦١).

ان النظرة التربوية المعاصرة تولي أهمية كبيرة لمبدأ الفروق الفردية بين تلاميذ التربية الخاصة ، وتعتبر كل تلميذ متعلم ذو خصائص فريدة عن غيره من التلاميذ . ان جميع التلاميذ بحاجة الى مساعدة لتحقيق أقصى درجة ممكنة من النمو والتكيف مع محيطهم ، حيث بلغت نسبة التلاميذ (١٨,٩%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات تعلم بعضها مرتبطة بمشكلات صحية (١,٧%) وأخرى مرتبطة بمشكلات سلوكية(٤,١%) (ثورجونسون ،١٩٩٤: ص٩١).

ويهدف التكيف الى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية (فهمي ،١٩٨٧: ص١٨٠) . كما يخلق تفاعلاً متصلاً بين الشخص وبيئته كل منها يؤثر في الآخر ويفرض عليهِ مطالبه(الجنابي ، ١٩٨٨: ص٤٢٨). ويعد التكيف السلوكي متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية اذ أشارت العديد من الدراسات الى أهمية هذا المتغير خصوصاً في المرحلة الابتدائية وذلك لما تتسم بهِ هذهِ المرحلة من حساسية نتيجة التغيرات التي يتعرض لها الفرد على المستوى الحسي والانفعالي وما يصاحبها من تغير في الأحاسيس

والمشاعر وما قد يترتب على ذلك عند بعض التلاميذ من تقلب انفعالي مستمر يجعله في حالة صراع مع من حوله من أفراد الجماعة(مزعل ، ١٩٨٨: ص٢٥).

وتلاميذ التربية الخاصة بحاجة الى تكيف لإشباع حاجاتهم وفقاً لإمكانيات البيئة المحيطة ولضوابطها في الوقت نفسه ، فالإنسان يتصرف في المواقف المختلفة في محاولة للتوفيق بين أفكارِهِ ومشاعرِهِ ومتطلبات البيئة الاجتماعية المحيطة بهِ (حسن ، ١٩٩٨ : ص ٢٧٧). كما ان الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً كبيراً في مختلف الجوانب يعد أمراً ضرورياً ، نظراً لما يشكلون من نسبة لا يستهان بها في المجتمع (يوسف ،٢٠٠٠: ص١). وان المدرسة وما تقدمه من أساليب تربوية تلعب دوراً هاماً في عملية التكيف السلوكي وبقدر ما تقدم من أساليب تربوية بقدر ما تضع بذور مثمرة يظهر أثرها بوضوح في حياة الفرد . كما تقوم المؤسسات التربوية بتوفير الفرصة الاجتماعية المناسبة تحت إشراف وتوجيه معلمة التلاميذ الخاصة تستطيع إغناء الفرص فتجعلها اكثر متعة وتسلية بالنسبة للطفل وتمنع تعرضهم لظروف سيئة قد تجعلهم يتجنبون مثل هذه العلاقات الاجتماعية(العلواني ،١٩٩١: ص١٠٤).

وتلقى نظريات التعلم الضوء على فهم سلوك الكائنات الحية والعمل على اكتساب او تعديل بعض نواحي هذا السلوك من أجل تحقيق التكيف السلوكي ، ومع تباين مظاهر السلوك تعددت نظريات علم النفس في التعلم وفقاً لوجهات النظر المختلفة التي يتبناها القائمون بالدراسات في هذا المجال(الشافعي ،١٩٩٧: ص٢٤٣).

أن بعض المشاكل الخاصة بالتكيف السلوكي تكون ظاهرة عند التلاميذ من فئة بطيئي التعلم ، وأن الأفراد الواقعين في هذه الفئة هم اكثر من الأطفال المتخلفين كما ان الإمكانات التدريبية المتاحة لهم هي اكثر . وتكون معدلات نموهم اقل من معدلات نمو الأسوياء ويتعلمون ببطء (توق واخرون ، ٢٠٠٢ : ص١٧٣) . وقد أثبتت البحوث العلمية جدوى تعليم هؤلاء التلاميذ في الأوضاع الطبيعية ومنحهم الفرص للتآلف والتزامل والهدف هو بناء مجتمع من أفراد يظهرون الاحترام والتقدير لبعضهم البعض رغم الفروق الفردية بينهم وهذهِ الفروق ليس إلا مظهراً طبيعياً من مظاهر الحياة(مرسى ، ١٩٩٨: ص١٨٣). وجدير بالذكر ان هناك بعض الباحثين الذين درسوا السلوك التكيفي في عمر مبكر ، فقد درس البعض السلوك التكيفي لدى الاطفال في عمر (٣- ٥) سنوات وباستخدام مقياس السلوك الاجتماعي (Coulter & Others, 1978:P.227) .

كما جاءت في الدراسات السابقة حول التركيز على السلوك التكيفي لتقويم مستوى الأداء لدى بطيء التعلم في مدى واسع من النشاطات الحياتية اليومية والتي تشمل مهارات ووظائف استقلالية ومتطلبات نمائية في عدد من مجالات السلوك التكيفي والتي تبدو على شكل كفايات ومهارات حركية وجسمية وادراكية تهدف الى تشخيص هذهِ الفئات الخاصة بمراكز التربية الخاصة (الروسان ، ٢٠٠١ : ص١٤٢).

ويمثل السلوك التكيفي معياراً ثالثاً الى جانب مقياس التحصيل الدراسي واختيارات الذكاء ضمن المعايير المعتمدة في تشخيص الفئات الخاصة . ومن هنا جاء توكيد الجمعية الامريكية للصحة العقلية على ضرورة توثيق سلوك التكيف الى جانب معدل الأداء (Lewis, 1983:p214) . ذلك ان تشخيص تلاميذ التربية الخاصة قد لا يظهر الا بعد دخول الطفل المدرسة وإظهار الطفل تحصيلاً متأخراً عن متوسط ما هو متوقع من أقرانه ممن هم في نفس العمر الزمني والظروف الاجتماعية والاقتصادية والصحية حيث يظهر الطفل تأخراً ملحوظاً في المهارات الدراسية القراءة والكتابة او حساب وقد تظهر أعراض ضعف التركيز مصاحبة مع فرط النشاط او الخمول الزائد وتؤثر مشكلة ضعف التركيز بشكل واضح على التعلم (السويد ، ٢٠٠٤ : ص٢).

ونلاحظ ان الأطفال بطيئي التعلم غير قادرين على إنشاء علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين ، ان تأخر النمو العقلي لدى الأفراد بطيئي التعلم يؤدي الى عجزهم عن التكيف مع بيئتهم الاجتماعية ، ولكي يتفاعل بطيء التعلم مع بقية زملائه فإنه يحتاج الى رعاية وخدمات خاصة اكثر من الأسوياء.

ولقد تباينت نظرة علماء النفس الى مفهوم التكيف نتيجة لتباين مدارسهم اذ يرى أصحاب التحليل النفسي ان التكيف يتحقق بإشباع حاجات الفرد ودوافعهِ وهذا يؤكد ان التكيف خفض للتوتر ويتم الوصول اليه في الإشباع العام لدوافع الفرد . إذ يرى (الهنا) ان التكيف يشير الى الأحداث النفسية والتي تعمل على استبعاد حالات لإعاقة الفرد في الوصول الى المستوى المناسب لحياتهِ في بيئته (الهنا ،١٩٦٠: ص٥٥).

الجزء الثاني : الدراسات السابقة :

تناول العديد من الباحثين في دراساتهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، لكننا سنقتصر هنا في عرضنا للدراسات على بعض الدراسات التي تناولت استخدام الوسائل التعليمية وأسلوب التكرار ونماذج من الدراسات التي تناولت متغيرات التكيف السلوكي والتحصيل باعتبارهما من المتغيرات التابعة في البحث الحالي وعلى النحو الآتي :

أولاً : دراسات تناولت أسلوبي التكرار والوسائل التعليمية :

١.دراسة الزيات (١٩٨٦):

هدفت الدراسة الى مقارنة أثر التكرار ومستوى فعالية تجهيز المعلومات في عمليتي الحفظ والتذكر ، والتعرف على بعض العوامل (مألوفية الكلمة في المادة المتعلمة وترتيب عرضها) التي تؤثر على معدل الحفظ والتذكر .

وتألفت العينة من (١٧٦) تلميذاً من أعمار زمنية ومستويات دراسية مختلفة . واعتمدت الدراسة على جهاز عرض الشرائح الآلي في مختبر علم النفس ، حيث كان يتم عرض الشريحة على شاشة العرض لمدة ثلاث ثوانٍ مع فاصل زمني بين كل شريحة وأخرى قدرهُ خمس ثوانٍ ، وتم التطبيق خلال ثمان جلسات ، وكان عدد التلاميذ في كل جلسة لا يزيد عن (٢٥) تلميذاً .

وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) تبعاً لمتغيرات البحث (الزيات ، ١٩٨٦ : ص٨٥) .

٢.دراسة عبانية (١٩٩٢):

هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية استخدام الرسوم التوضيحية والتجارب العلمية في فهم تلاميذ الصف السادس الأساسي للمعلومات في مادة العلوم . إذ اعتمدت الدراسة على التصميم التجريبي ذات المجاميع المتكافئة .

وتكونت العينة من (٩١) تلميذاً وتلميذة تم اختيارهم من ثلاث شعب في احدى المدارس بعمان تم اختيارها قصدياً ، تم توزيعهم في مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة . تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى بطريقة الرسوم التوضيحية ، بينما درست المجموعة الثانية بطريقة التجارب العلمية ، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية .

واستخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد ضم (٣٠) فقرة من إعداد الباحث لقياس فهم المعلومات العلمية التي تم تدريسها خلال فترة (٧) أسابيع.

وعولجت البيانات باستخدام تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون . فأظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في تحصيلهم وفهمهم للمعلومات العلمية (عباينة ، ١٩٩٢ : ص١٨) .

٣.دراسة كشكول (١٩٩٨) :

هدفت الدراسة الى معرفة تأثير الرسوم التوضيحية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لبعض المفاهيم العلمية في مادة العلوم . وتألفت العينة من (٦٠) تلميذاً وتلميذة تم توزيعهم على مجموعتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

درست المجموعة التجريبية بعد أن تحققت الباحثة من تكافؤ المجموعتين مادة العلوم بطريقة الرسوم التوضيحية ، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ولفترة زمنية استغرقت (١٤) أسبوعاً .

وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة طُبِقَ على المجموعتين اختباراً تحصيلياً في مادة العلوم من نوع الاختيار من متعدد أعدته الباحثة . وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي .

وأشارت النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الرسوم التوضيحية على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (كشكول ، ١٩٩٨ : ص٢٥).

٤.دراسة العكيلي (١٩٩٩):

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر الوسائل التعليمية من البيئة المحلية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم . وتكونت العينة من (٨٤) تلميذاً ، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات ، فضمت المجموعة التجريبية الأولى (٢٨) تلميذاً تم تدريسهم بوساطة المجسمات ، وتكونت المجموعة الثانية من (٢٨) تلميذاً دُرِست باستخدام المصورات و(٢٨) تلميذاً في المجموعة الضابطة التي دُرِست بوساطة الطريقة التقليدية ، بعد التحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث في عدد من المتغيرات (العمر الزمني ، والتحصيل في مادة العلوم في الصف الرابع) .

واعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة أعده الباحث . أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات فهي معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان والاختبار التائي وتحليل التباين .

أشارت النتائج الى عدم وجود فرق دال في التحصيل بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام المجسمات والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام المصورات . في حين تبين وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ، وكذلك أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة (العكيلي ، ١٩٩٩ : ص٧٣).

٥.دراسة الساعدي (٢٠٠٢):

قارنت الدراسة بين أثر استخدام الشفافيات والمصورات في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم . وتكونت العينة من (٩٩) تلميذاً موزعين عشوائياً بين ثلاث مجاميع ضمت كل مجموعة (٣٣) تلميذاً . وتم تدريس المجموعة الأولى باستخدام الشفافيات ، ودرّست المجموعة الثانية باستخدام المصورات ، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة التقليدية.

وتحقق الباحث من تكافؤ المجموعات في بعض المتغيرات (الدرجة النهائية لمادة العلوم في الصف الرابع الابتدائي وأعمار التلاميذ) . وفي المعالجة الاحصائية للبيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان .

وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الأولى والثانية في التحصيل . وكذلك تبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة في التحصيل . في حين تبين وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة في التحصيل (الساعدي ، ٢٠٠٢ : ص٣٤١).

ثانياً : دراسات تناولت التكيف السلوكي :

١. دراسة داؤد ومحمد (١٩٨٣):

سعت الدراسة الى الوصول الى دلالات عن فاعلية مقاييس السلوك التكيفي في تشخيص الإعاقة العقلية باستخدام الجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي الذي طورته الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية .

وتألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) مفحوصاً تم اختيار نصفهم من الأسوياء والنصف الآخر من الأفراد المعوقين عقلياً ، موزعين على أربع فئات عمرية :(٧.٤ ، ١١.٨ ، ١٥.١٢ ، ١٦سنة فأكثر) .

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين ، تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات أداء الأفراد المعوقين عقلياً ومتوسطات أداء الأفراد الأسوياء في المقياس الكلي والمقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) مما يدل على أن المقياس قادر على التمييز بين أداء الفرد المعوق وأداء الفرد السوي (داؤد ومحمد ، ١٩٨٣ : ص١٥) .

٢ .دراسة رينوتر. بريانت(Rainwater-Bryant, 1986):

هدفت الدراسة الى إجراء مقارنة بين مجموعتين من التلاميذ في درجات السلوك التكيفي والحصيلة الاجتماعية . وتالفت العينة من (٣٠) تلميذاً وتلميذة من الأطفال بطيئي التعلم ، و(٣٠) تلميذاً وتلميذة من الأطفال المتخلفين عقلياً ممن تراوحت أعمارهم بين (١٢.٦) سنة من تلاميذ الصفوف الثانية الى السادسة الابتدائية .

واعتمدت الدراسة في قياس المتغيرات على مقياسين هما : مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي . وفي تحليل البيانات استخدم معامل ارتباط بيرسون .

أشارت النتائج الى أن الحصيلة الاجتماعية للتلاميذ بطيئي التعلم أعلى منها لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً . وبينت الدراسة أنه من الممكن التغلب على مشكلات التكيف والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ، في حالة إخضاعهم الى برامج متخصصة .(Rainwater-Bryant, 1986 : P.3686)

٣ .دراسة ديبالما(Dipalma, 1986):

هدفت الدراسة الى معرفة فعالية منهج التعلم الاجتماعي لتطوير السلوك التكيفي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة تكونت من (٧٢) تلميذاً من الأطفال والمراهقين ممن يدرسون في مدرسة خاصة .

واعتمدت الدراسة على تطبيق برنامج توجيهي في التعلم الاجتماعي لمدة (١٨) أسبوعاً . ولإجراء المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة وبين الأعمار المختلفة استخدمت الدراسة تحليل التباين الثنائي .

أشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائياً بين الأعمار المختلفة وكان الفرق لصالح الأطفال الصغار في العمر ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في السلوك التكيفي (Dipalma, 1986 : P.859).

٤ .دراسة لونج(Long, 1987) :

ركزت الدراسة على السلوك التكيفي والقدرة على التحصيل لدى تلاميذ التربية الخاصة . إذ تكونت العينة من (٩٣) تلميذاً ممن يدرسون في صفوف التربية الخاصة ، تراوحت أعمارهم بين (١٥.٦) سنة ، وتم اختيارهم من مدرستين .

واعتمدت الدراسة على مقياس السلوك التكيفي (ABS) ومقياس ستانفورد للتحصيل ، الذي أجاب عنه المعلمين بعد مراقبتهم للأطفال لمدة سبعة أشهر على الأقل في الصف . وبعد تحليل البيانات الواردة تبين من النتائج أن هناك علاقة قوية بين السلوك التكيفي والاختبارات الفرعية للتحصيل (Long , 1987: P.) .

٥ .دراسة سمين (١٩٨٧):

هدفت الدراسة الى الكشف عن مشكلات التكيف لدى التلاميذ بطيئي التعلم مقارنة بأقرانهم التلاميذ العاديين . فتكونت العينة من (١١٥) تلميذاً وتلميذة من بطيئي التعلم و(١١٥) تلميذاً وتلميذة من التلاميذ العاديين في الصف الرابع الابتدائي ، تم اختيارهم من مدارس مدينة بغداد .

واعتمدت الدراسة على الصورة الاردنية المعربة لمقياس السلوك التكيفي (النسخة المدرسية العامة) للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي . وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي .

أظهرت النتائج أن التلاميذ بطيئي التعلم لديهم مشكلات سلوكية تتعلق بالوظائف الاستقلالية كضعف الثقة بالنفس والاعتماد على الآخرين ومشكلات تتعلق بالتطور الجسمي والحركي والنشاط اللغوي . كما أن مظاهر الاضطراب في الشخصية والسلوك وسوء التوافق الاجتماعي تظهر واضحة لدى التلاميذ بطيئي التعلم أكثر مقارنة بأقرانهم

من التلاميذ العاديين وتشمل هذه المظاهر العدوانية والتمرد والانسحاب والنشاط الزائد وأعراض السلوك المرضي (سمين ، ١٩٨٧: ص٩).

٦.دراسة والترزدورف (Waltersdorf, 1992):

هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية أسلوب النمذجة في خفض عدد من المظاهر السلوكية غير التكيفية (التشتت في الانتباه ، والسلوك التخريبي ، والألفاظ البذيئة) .

وتكونت عينة الدراسة من أربعة أطفال ذكور يعانون من سوء التكيف ، وقد تم تشخيصهم جميعاً على أنهم يعانون كذلك من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ، وتراوحت أعمارهم بين (١٠.٩) سنوات .

واعتمدت الدراسة على عدد من المقاييس (مقياس تقدير المعلم ، ومقياس المعاملة الوالدية ، ومقياس الانجاز) . وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي في المظاهر السلوكية غير التكيفية بعد تطبيق البرنامج ، لصالح القياس البعدي إذ ظهر انخفاض واضح في المظاهر السلوكية غير التكيفية (Waltersdorf, 1992 : P.134) .

٧.دراسة الروسان (١٩٩٦):

هدفت الدراسة الى التوصل الى دلالات فاعلية المعايير الجديدة للصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي في قياس وتشخيص حالات الاعاقة العقلية في عينة أردنية بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد . بينيه ، ومعايير مركز نازك الحريري للتربية الخاصة .

ولأجل تحقيق هدف الدراسة طبقت بطريقة فردية على عينة الدراسة المكونة من (٥٠) مفحوصاً من التلاميذ الملتحقين بمركز نازك الحريري للتربية الخاصة ، الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي ، والصورة الأردنية من مقياس ستانفورد . بينيه ، حيث صنفت عينة الدراسة وفق المعايير الثلاثة السابقة .

ثم حللت نتائج عملية التصنيف باستخدام أسلوب مربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون .

أشارت النتائج الى توفر معامل ارتباط عالٍ بين معايير الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي ، ومعايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد . بينيه ، إذ بلغت نسبة

الاتفاق بينهما (٧٢,٩١%) . كما أشارت النتائج الى توفر معامل ارتباط عالٍ بين معايير الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي ، ومعايير مركز نازك الحريري للتربية الخاصة ، في تصنيفها لعينة الدراسة حيث بلغت نسبة الاتفاق الكلية بينهما (٧٠,٧٣%) (الروسان ، ١٩٩٦ : ص١٢٧) .

٨.دراسة السفاسفة (١٩٩٩):

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرفة المصادر في المدارس الحكومية الأساسية في الأردن .

وتألفت العينة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة موزعين مناصفة على مجموعتين تجريبية وضابطة . ولتحقيق هدف البحث أعد الباحث مقياس لمشكلات التوافق النفسي والاجتماعي التي يعاني منها التلاميذ بطيئي التعلم ، وطبق برنامج إرشادي تضمن : مفهوم الذات وتقديرها والتمركز حول الذات ، والاستقلالية في اشباع الحاجات وتحقيقها والنشاط الزائد ، وتشتت الانتباه ، والأعراض الاكتئابية ، والسلوك النمطي والقلق ، والخجل ، والمشاركة مقابل الانسحاب ، والسلوك العدواني والتمرد والمقاومة ، ووسائل الدفاع الأولية ، وتنمية مهارات واتجاهات إيجابية نحو الإصغاء والنظام والنظافة واتخاذ القرار والترتيب .

وفي المعالجة الاحصائية أُستخدم الوسط الحسابي ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي وتحليل التباين الثنائي والثلاثي . فأظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم (السفاسفة ، ١٩٩٩).

ثالثاً : مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

بعد أن عرضنا بشكل موجز بعض الدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي ، يمكننا أن نلاحظ الاتي :

١.تباين الدراسات السابقة في مناهجها وتصاميمها ، تبعاً لتباين أهداف تلك الدراسات والمتغيرات التي تناولتها كل دراسة . فإعتمد البعض على المنهج التجريبي كما في دراسة

الزيات (١٩٨٦) وعباينة (١٩٩٢) وكشكول (١٩٩٨) والعكيلي (١٩٩٩) والساعدي (٢٠٠٢) وديبالما (Dipalma,1986) ووالترزدورف (Waltersdorf,1992) والسفاسفة (١٩٩٩).

في حين استخدم البعض الآخر المنهج الوصفي ومنها دراسة داؤد ومحمد (١٩٨٣) ورينوتر . بريانت(Rainwater-Bryant,1986) ولونج (Long,1987) وسمين (١٩٨٧) والروسان (١٩٩٦). أما البحث الحالي فقد اعتمد المنهج التجريبي وتصميم المجموعات المتكافئة .

٢.اعتمدت أغلب الدراسات السابقة التي تناولت متغير التكيف على الصورة المدرسية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي . أما الدراسات التي تناولت متغير التحصيل فإنها اعتمدت على اختبارات التحصيل التي أعدها الباحثون باستثناء دراسة لونج(Long,1987) التي اعتمدت على اختبار جاهز هو اختبار ستانفورد للتحصيل . أما البحث الحالي فقد اعتمد على مقياس جاهز لقياس التكيف السلوكي والمتمثل في الصورة المدرسية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي . ولقياس التحصيل الدراسي أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً .

٣.تباينت الدراسات السابقة في حجم العينات ونوعها ، فقد اقتصرت العينة في دراسة ووالترزدورف(Waltersdorf,1992) على أربعة أطفال ذكور تراوحت أعمارهم بين (٩-١٠سنوات) ، بينما تألفت العينة في دراسة داؤد ومحمد (١٩٨٣) ضمت (٢٤٠) مفحوصاً نصفهم من الأسوياء والنصف الآخر من المتخلفين عقلياً موزعين على أربع فئات عمرية (٤-٧ ، ٨.١١ ، ١٢.١٥ ، ١٦سنة فأكثر).

أما البحث الحالي فقد تكونت العينة من (١٨) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من تلاميذ الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وتتراوح أعمارهم بين (١٠.١٢سنة) .

٤.تعددت الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحثون في دراساتهم السابقة ، تبعاً لتصاميم دراساتهم وطبيعة البيانات الواردة في كل دراسة . فقد استخدم البعض تحليل التباين والبعض الآخر الاختبار التائي ، وهناك من استخدم معامل ارتباط بيرسون . أما البحث الحالي فقد استخدم الاختبار التائي لإجراء المقارنات بوصفه وسيلة مناسبة .

٦.وأخيراً يمكن القول بأن البحث الحالي رغم اختلافه عن الدراسات السابقة في متغيراته المستقلة وطبيعة عينته ، إلا أن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة في إعداد التصميم والتجربة ، وإعداد الاختبار التحصيلي واستخدام مقياس التكيف الجاهز ، وإختيار المجموعات وإجراءات التكافؤ بينها ، وكذلك في تفسير النتائج التي توصلت اليها.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : المنهج والتصميم التجريبي .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته .

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث .

رابعاً : مستلزمات البحث وأدواته .

خامساً: تطبيق التجربة والاختبار .

سادساً : الوسائل الإحصائية .

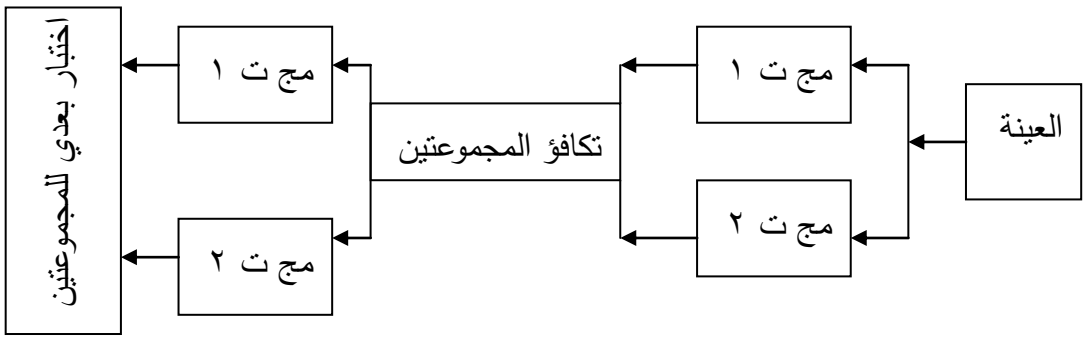
الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : المنهج والتصميم التجريبي

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لملاءمته لأهداف البحث ، حيث يمتاز هذا المنهج بتفوقه على المناهج الأخرى في درجة الثقة التي يمكن توافرها في تفسير العلاقات بين المتغيرات ، خاصة العلاقات السببية التي تصعب دراستها بغير التجربة (داؤد وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ص٢٤٧) .

ولما كان البحث الحالي يهدف الى مقارنة بين أثر أسلوبين في التعليم ، الأول يعتمد على التكرار والثاني يعتمد على استخدام الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) في التحصيل الدراسي والتكيف السلوكي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صفوف التربية الخاصة ، عليه فقد ضم تصميم البحث مجموعتين تجريبيتين متكافئتين ، إذ تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب التكرار ، والمجموعة التجريبية الثانية بأسلوب الوسائل التعليمية(الرسوم التوضيحية) . كما يتضمن هذا التصميم إجراء اختبار تحصيلي بعدي وتطبيق مقياس للتكيف السلوكي للمجموعتين بعد انتهاء التجربة لقياس أثر المتغيرين المستقلين (أسلوب التكرار وأسلوب الوسائل التعليمية) في المتغيرين التابعين : التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة العلوم والتكيف السلوكي لديهم ، وعليه اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعات المتكافئة لملاءمته مع أهداف البحث (فان دالين ، ١٩٨٥: ص٣٦٤). إذ يعرف التصميم التجريبي بأنه " هو مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة "(داؤد وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ص ٢٥٦) ، ويمكن توضيح التصميم المعتمد في الشكل الآتي :



الشكل (١) يبين التصميم التجريبي للبحث

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن متغيرات البحث تم تحديدها على وفق الآتي :

١.متغيرات تجريبية (مستقلة) : يتمثل بأسلوبي التكرار والوسيلة التعليمية .

٢.متغيرات تابعة : يتمثل في تحصيل التلاميذ في مادة العلوم والتكيف السلوكي لديهم .

٣.متغيرات دخيلة : وهي تلك المتغيرات التي قد تؤثر في سلامة التصميم التجريبي ، وقد حاولت الباحثة التحكم في تلك المتغيرات الدخيلة على وفق الآتي :

١.التحقق من السلامة الداخلية للتصميم :

تشير الأدبيات الى أنه يمكن التحقق من السلامة الداخلية للتصميم من خلال السيطرة على العوامل الداخلية في التجربة لكي لا تحدث أثراً في المتغير التابع غير الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١: ص٩٥) . وعليه قامت الباحثة بالسيطرة على تلك العوامل وفق الآتي :

أ.ظروف التجربة والعوامل المصاحبة : حيث سيطرت الباحثة على ظروف التجربة ولم يكن هناك أي حادث أو عارض من شأنه أن يؤثر في ظروف التجربة طوال مدة تطبيقها التي بدأت في ٢٠٠٤/٢/٢٩ وانتهت في ٢٠٠٤/٤/٢٨م .

ب.العمليات المتعلقة بالنضج : يقصد بها كل التغيرات الناجمة عن النمو البايولوجي والنفسي التي يتعرض لها أفراد العينة والتي تؤثر في استجاباتهم (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١: ص٩٥) . وقد تغلبت الباحثة على هذا العامل من خلال اعتمادها على التوزيع العشوائي لأفراد العينة ، وإجراء الاختبار في مدة زمنية واحدة للمجموعتين وتحت ظروف متشابهة .

ج.أدوات القياس : استخدمت الباحثة نفس الأدوات المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس التكيف السلوكي مع المجموعتين ، وبذلك تمت السيطرة على هذا العامل .

د.فروق الاختيار في أفراد العينة : لتلافي أثر هذا العامل استخدمت الباحثة طريقة الاختيار العشوائي للمجموعات ، وتم التحكم في هذا المتغير من خلال إجراء التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات وسيتم توضيح ذلك لاحقاً .

هـ.الاندثار التجريبي: يقصد به الأثر الناتج عن انقطاع أو ترك بعض الأفراد ضمن احدى مجموعات البحث أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج (عودة وملكاوي ، ١٩٨٧: ص١٧٥) ، ولم يكن لهذا المتغير من أثر في التجربة وذلك لعدم حدوث حالات ترك أو غياب عن التجربة . وقد يعزى ذلك الى أن التجربة أجريت في الفصل الدراسي الثاني والذي يتميز باستقرار الدوام والاستمرار فيه ، لأنه عادة حالات الترك والانتقال الى مدارس أخرى تكون في بداية العام الدراسي .

٢.التحقق من السلامة الخارجية للتصميم :

تعني السلامة الخارجية للتصميم التجريبي خلوها من تأثير العوامل الخارجية (الزوبعي والغنام ، ١٩٨١ : ص٩٨-١٠١) . وقد حاولت الباحثة السيطرة على مثل هذه العوامل من خلال اتباع مجموعة من الإجراءات وعلى النحو الآتي :

أ.تفاعل تأثير المتغيرات المستقلة مع تحيزات الاختيار : تغلبت الباحثة على أثر هذا العامل من خلال توزيع الأفراد على مجموعتي البحث بصورة عشوائية ، وكذلك عن طريق إجراء التكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات .

ب.أثر الاختبار القبلي : لم يكن هناك تأثير لهذا العامل لأن الباحثة إعتمدت على تصميم الاختبار البعدي للتحصيل والتكيف السلوكي ، فلم يكن هناك اختبار قبلي للمتغيرات المقاسة .

ج.تأثير التعدد في المتغيرات المستقلة : تم الغاء تأثير هذا العامل من خلال اعتماد البحث على تصميم المجموعتين التجريبيتين ، فكان لكل مجموعة تجريبية متغير مستقل واحد .

د.أثر إجراءات التجربة : تمت السيطرة على هذا العامل من خلال إجراء التجربة ضمن السياق العام للدراسة ، فلم يكن هناك أي تغيير في العمل المدرسي للمجموعتين .

فضلاً عما تقدم ، ومن أجل الحفاظ على سلامة التصميم التجريبي فقد تم ضبط العديد من العوامل الأخرى التي تتعلق بإجراءات التجربة للحد من تأثيرها والتي يمكن توضيحها في الآتي :

١. **المادة الدراسية** : اعتمدت الباحثة في تدريس المجموعتين على المواضيع الدراسية المقررة في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م .

٢. **المعلمات** : لاستبعاد أثر اختلاف العوامل المرتبطة بشخصية المعلمات وتباين خبرتهن فقد تحققت الباحثة من تشابه المعلمات في المدرستين من حيث سنوات الخبرة في تدريس مادة العلوم .

٣. **توزيع الحصص** : اتفقت الباحثة مع ادارة المدرستين في بداية الفصل الدراسي الثاني حول تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لمادة العلوم للمجموعتين بحيث يتم تدريس المجموعتين في يوم واحد للحيلولة دون حرمان إحدى المجموعتين أو تقدم الأخرى نتيجة وجود عطلة أو مناسبة في أحد الأيام . كما حرصت الباحثة على أن تكون مواعيد الدروس متماثلة في المجموعتين لتجنب تأثير الوقت المبكر أو المتأخر في استمرار المجموعتين عل التوقيتات نفسها . ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (١) .

الجدول (١)

توزيع الحصص الأسبوعي للمجموعتين

المدرسة	المجموعة	الأحد	الثلاثاء	الأربعاء
المثنى	التجريبية ١	٩,٣٥٨,٥٠	١٠,٢٥٩,٤٠	٨,٤٥٨,٠٠
يافا	التجريبية ٢	٩,٣٥٨,٥٠	١٠,٢٥٩,٤٠	٨,٤٥٨,٠٠

٤. **المدة الزمنية للتجربة** : قامت الباحثة بتحديد المدة الزمنية لإجراء التجربة إذ بدأت بتطبيق التجربة مع المجموعتين في يوم الأحد ٢٠٠٤/٢/٢٩ وانتهت في يوم الأربعاء ٤/٢٨ /٢٠٠٤م .

٥. **موقع المدارس** : ولإلغاء أثر اختلاف المدارس والصفوف فقد تم اختيار المجموعتين من مدرستين متماثلتين في نفس المنطقة الجغرافية لتجنب تأثير اختلاف موقع المدارس وما يرتبط بذلك من تباين في المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للتلاميذ .

وبناءاً على ما تقدم من خطوات وما اتبعت من إجراءات اطمأنت الباحثة على سلامة التصميم التجريبي بجانبيه الداخلي والخارجي .

ثانياً : مجتمع البحث وعينته :

لغرض تحديد مجتمع البحث حصلت الباحثة على إحصائية* بعدد المدارس الابتدائية الموجودة في مركز محافظة نينوى والتي فيها صف خاص لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وتبين أن هناك (٤٦) تلميذاً وتلميذة يتوزعون على خمسة مدارس ابتدائية وبواقع (٢٩) ذكور و(١٧) إناث للعام الدراسي ٢٠٠٣.٢٠٠٤م. والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغيري المدرسة والجنس

المدرسة	جنس التلاميذ		المجموع
	ذكور	إناث	
يافا الابتدائية للبنات	٤	٤	٨
المثنى الابتدائية للبنات	٥	٥	١٠
نسيبة الانصارية للبنات	٥	٢	٧
الفراتين للبنين	٧	٣	١٠
الجماهير للبنين	٨	٣	١١
المجموع	٢٩	١٧	٤٦

٢.عينة البحث :

تشير الأدبيات الى أن العينة تعد من أهم عناصر البحث ، لأنها توفر أكبر قدر ممكن من المعلومات عن المجتمع ، ولأجل اختيار عينة ممثلة للمجتمع اتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

* حصلت الباحثة على الاحصائية من المديرية العامة لتربية محافظة نينوى بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادرة من كلية التربية الأساسية (المعلمين سابقاً) المرقم (١٢٦٩) في ٢٦/ ١٠/٢٠٠٣ .

١.تم اختيار مدرستين من المدارس الابتدائية المشمولة بالتربية الخاصة في مركز محافظة نينوى ، ولأجل تحقيق التكافؤ بين المدرستين فقد وضعت الباحثة الشروط الآتية :

أ. أن تكون المدرستين في نفس الرقعة الجغرافية لضمان تماثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للتلاميذ .

ب. أن تكون المدرستين فيها صف التربية الخاصة للرابع الابتدائي .

ت. أن تكون المدرستين في منطقة قريبة لضمان سهولة الوصول اليهما من أجل متابعة سير التجربة بشكل مستمر .

ث. أن تكون المعلمات اللواتي يدرسن مادة العلوم في المدرستين متماثلات من حيث الخبرة في التدريس في الصفوف الخاصة .

وعليه فقد تم اختيار مدرستين بصورة قصدية هما مدرسة يافا الابتدائية والمثنى الابتدائية اللتان تقعان في الساحل الأيسر من المدينة وفي منطقة جغرافية واحدة .

وكان هناك جملة مبررات لاختيار هاتين المدرستين منها :

أ.تعاون إدارتي المدرستين مع الباحثة وهذا أمر ضروري لنجاح البرنامج .

ب.قلة عدد المدارس الابتدائية التي فيها صف رابع من صفوف التربية الخاصة .

ج.استعداد معلمات صفوف التربية الخاصة في المدرستين في التعاون مع الباحثة .

٢. وبذلك تكونت عينة البحث من (١٨) تلميذاً وتلميذة توزعوا على مجموعتين تبعاً لتصميم البحث ، إذ تكونت المجموعة الأولى من (١٠) تلميذ وتلميذة يمثلون تلاميذ الصف الرابع في مدرسة المثنى الابتدائية ، والمجموعة الثانية ضمت (٨) تلميذ وتلميذة يمثلون تلاميذ الصف الرابع في مدرسة يافا الابتدائية.

٣.تم توزيع الشعبتين اللتين تم اختيارهما عشوائياً على مجموعات البحث ، وبذلك مثلت مجموعة التلاميذ الذين وقع عليهم الاختيار في مدرسة المثنى المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستخدام الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) ، والمجموعة الثانية التي تم اختيارها من تلاميذ مدرسة يافا المجموعة التجريبية الثانية والتي دُرِست بأسلوب التكرار.

ثالثاً : تكافؤ مجموعتي البحث

قبل البدء بتنفيذ البرنامج قامت الباحثة بجمع المعلومات المتعلقة بعدد من المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر في المتغيرات التابعة التي تناولها البحث والمتمثلة في

التحصيل الدراسي والتكيف السلوكي . وذلك لغرض إجراء التكافؤ بين المجموعتين وفيما يلي عرض لتلك الإجراءات :

١.متغير العمر الزمني :

تم الحصول على البيانات المتعلقة بالعمر الزمني لكل تلميذ من التلاميذ الخاضعين للبحث ، من خلال الاطلاع على البطاقة المدرسية لكل تلميذ . وبعد حساب العمر الزمني بالأشهر لكل فرد من أفراد العينة تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين . فأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أعمار المجموعتين ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٠,٩٧٤) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,١٢٠) عند درجة حرية (١٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويعني ذلك أن المجموعتين متكافئتين في متغير العمر الزمني ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي أعمار المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية ١	٨	١٣٢,٤	١,٢٦٥	٠,٩٧٤	٢,١٢٠	غير دال عند ٠,٠٥
تجريبية ٢	١٠	١٣٣,٥	٢,٤٥٠			

٢.متغير التحصيل في مادة العلوم:

ولإجراء مقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين في مادة العلوم ، قامت الباحثة بأخذ درجات كل تلميذ في النصف الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م . وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١,١٣٤) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٢٠) عند درجة حرية (١٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويعني ذلك أن المجموعتين متكافئتين في متغير التحصيل الدراسي في مادة العلوم ، والجدول (٤) يوضح ذلك .

الجدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في مادة العلوم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية ١	٨	٧,٥٠٠	١,١٧٩	١,١٣٤	٢,١٢٠	غير دال عند ٠,٠٥
تجريبية ٢	١٠	٦,٦٢٥	٢,٠٦٦			

٣.متغير المعدل العام للتحصيل الدراسي :

كما حصلت الباحثة على المعدل العام لدرجات كل تلميذ في النصف الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م من سجلات المدرسة . وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (١,٨٩٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٢٠) عند درجة حرية (١٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويعني ذلك أن المجموعتين متكافئتين في متغير المعدل العام للتحصيل الدراسي ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في المعدل العام للتحصيل الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
تجريبية ١	٨	٦,٨٠٠	٠,٧٨٩	١,٨٩٥	٢,١٢٠	غير دال عند ٠,٠٥
تجريبية ٢	١٠	٧,٦٢٥	١,٠٦١			

٤.المستوى التعليمي للآباء :

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للآباء ، تم جمع البيانات حول هذا المتغير من البطاقة المدرسية لكل تلميذ ، ونظراً لقلة أعداد أفراد العينة في كل مجموعة ، عليه تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار كولموجوروف .

سميرنوف وسيلة إحصائية . فتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويشير ذلك الى تكافؤ المجموعتين في المستوى التعليمي للآباء ، والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

نتائج اختبار سميرنوف لدلالة الفرق بين المجموعتين في المستوى التعليمي للآباء

المجموعة	مستوى تعليم الأب				قيمة Z سميرنوف	مستوى الدلالة
	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية	معهد أو جامعة		
التجريبية ١	٣	٢	٢	١	٠,٣٦٩	غير دال عند ٠,٠٥
التجريبية ٢	٥	٣	١	١		

٤.المستوى التعليمي للأمهات :

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين في متغير المستوى التعليمي للأمهات ، تم جمع البيانات حول هذا المتغير من البطاقة المدرسية لكل تلميذ ، ونظراً لقلة أعداد أفراد العينة في كل مجموعة ، عليه تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار كولموجوروف . سميرنوف وسيلة إحصائية . فتبين عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويشير ذلك الى تكافؤ المجموعتين في المستوى التعليمي للأمهات ، والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

نتائج اختبار سميرنوف لدلالة الفرق بين المجموعتين في المستوى التعليمي للأمهات

المجموعة	مستوى تعليم الأم				قيمة Z سميرنوف	مستوى الدلالة
	ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية	معهد أو جامعة		
التجريبية ١	٤	٢	٢	.	٠,٢١١	غير دال عند ٠,٠٥
التجريبية ٢	٦	٢	١	١		

رابعاً : مستلزمات البحث وأدواته

لغرض تحقيق أهداف البحث وفرضياته تطلب الأمر تهيئة بعض المستلزمات وتطبيق الأداة ، ويمكن توضيح ذلك وفق الآتي :

١.إعداد استمارة المعلومات (الملحق٢) وذلك لجمع بعض المعلومات المطلوبة في إجراءات التكافؤ بين المجموعتين .

٢. إعداد الخطط التدريسية على وفق كل من أسلوب التكرار والوسيلة التعليمية (الرسوم التوضيحية) (الملحق ٤).

٣.إعداد اختبار تحصيلي بعدي لقياس مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة بعده متغير تابع (الملحق ٩) .

٤. مقياس جاهز لقياس التكيف السلوكي لدى أفراد المجموعتين بعد الانتهاء من التجربة بعده متغير تابع ثان(الملحق ٨) .

وفيما يأتي استعراض للخطوات المتبعة في تحديد المادة الدراسية والأهداف السلوكية وإعداد الخطط التدريسية واختبار التحصيل البعدي ومقياس التكيف السلوكي واستخدام تلك الأدوات في البحث :

١.تحديد المادة التدريسية والأهداف السلوكية

تم تحديد المادة التدريسية المتمثلة في أربعة فصول ضمن مفردات الجزء الثاني من الكتاب المقرر في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م ، والتزمت الباحثة بمحتوى تلك المفردات المقررة في تدريس مجموعتي البحث لضمان التكافؤ بينهما .

وفي ضوء محتوى المادة المقررة قامت الباحثة بتحديد الأهداف التدريسية لها وصياغتها سلوكياً ، ذلك لأن تحديد الأهداف " تساعد على رسم الخطط التعليمية واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية وطرائق التدريس الملائمة وفي تقويم مدى فاعلية عملية التعليم والتعلم " (الخطيب ، ١٩٨٥ : ص٢٣) .

ويعد تحديد الأهداف السلوكية للدرس أمراً ضرورياً ومهماً لنجاح العملية التعليمية ، إذ أنها تحدد ما يمكن أن يقوم به المتعلم أو يتوقع منه في نهاية الدرس .

ولذلك أعدت الباحثة (٥٩) هدفاً سلوكياً بالاعتماد على تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، واقتصرت على المستويات الثلاثة الأولى : المعرفة ، الفهم ، التطبيق . وذلك

لأن طبيعة المفردات التي تتضمنها مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي تركز على هذه المستويات ، وكذلك لأن أفراد العينة هم في المرحلة الاولى لتعلم العلوم ، وعليه لم تأخذ الباحثة المستويات المتقدمة في تصنيف بلوم لأنها تتطلب خبرات ورصيد معرفي .

وبعد ذلك تم عرض الأهداف السلوكية التي صاغتها الباحثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس ومجال تدريس العلوم (الملحق ٣) لمعرفة رأيهم في صحة صياغة الأهداف السلوكية وملاءمتها ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (الملحق ٥) ، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق ٨٠% بين المحكمين معياراً لصلاحية الهدف وملاءمته . وفي ضوء ارائهم تم إجراء تعديل في صياغة بعض الأهداف ولم يتم حذف أي منها ، وهي (٥٩) هدفاً سلوكياً والتي تم في ضوئها إعداد الخطط التدريسية وفقرات الاختبار التحصيلي .

٢ .إعداد الخطط التدريسية والوسائل التعليمية :

أ. إعداد الخطط التدريسية :

إن التخطيط للتدريس عملية تصور سابق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية فالخطة اليومية التي يضعها المعلم ضرورة ملحة للتدريس فهي تحسن أداءه وتبعده عن الآلية في التدريس فتجعل عمله متجدداً باستمرار وتتيح له الوقت الكافي للتفكير في مادة الدرس وفي الطريقة التي يصل بها الى عقول تلاميذه .

ويتطلب البحث الحالي وضع خطط تدريسية يومية للموضوعات التي تم تدريسها للمجموعتين التجريبيتين وفق أسلوب التكرار والوسائل التعليمية . فبعد تحديد المادة التدريسية وصياغة الأهداف السلوكية ، اطلعت الباحثة على نماذج من الخطط التدريسية الموجودة في بعض الدراسات السابقة والنماذج المعروضة في بعض كتب طرائق التدريس .

وفي ضوئها قامت الباحثة بإعداد (٢٤) خطة تدريسية لكل مجموعة على وفق الأساليب المستخدمة في البحث . ولأجل التأكد من سلامة تلك الخطط وصلاحيتها تم عرض نماذج من الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والمشرفين التربويين ومعلمات التربية الخاصة (الملحق ٤) ، وذلك لبيان آرائهم حول مدى ملاءمة الخطط وانسجامها مع محتوى المادة وتلبيتها للأهداف السلوكية وتحقيقها لأغراض البحث ، وفي ضوء ارائهم تم تعديل بعض المفردات الواردة في الخطط

، وقد حصلت تلك النماذج من الخطط على نسبة الاتفاق المعتمدة وهي ٨٠% ويعد ذلك مؤشراً على سلامة الخطط وامكانية الاعتماد عليها .

ب. إعداد الوسائل التعليمية :

قامت الباحثة بتهيئة مستلزمات البحث من الوسائل التعليمية البصرية (الرسوم التوضيحية) التي لها علاقة بموضوع الدرس وبموجب الخطط المعدة لكل درس ، واستعانت الباحثة بالمختصين في رسم الأشياء والأشكال الواردة في كل درس واختيار الألوان المناسبة ، وبلغ عدد الرسوم التوضيحية المستخدمة في التدريس خلال التجربة (٤٦) رسم توضيحي .

٣.إعداد الاختبار التحصيلي :

أ.بناء الاختبار :

نظراً لعدم وجود اختبار تحصيلي موضوعي جاهز في مادة العلوم للصف الرابع الابتدائي للفصول التي تم تحديدها للبحث ، عليه تطلب الأمر إعداد اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق والثبات والموضوعية .

واعتمدت الباحثة في إعداد فقرات الاختبار على نمط الصواب والخطأ ، والتكميل إذ أن الأدبيات تشير الى أن هذا النوعين من الاختبارات الموضوعية يعدان الأكثر شيوعاً واستعمالاً ويقيسان بكفاءة نواتج التعلم (حمدان ، ١٩٨٠ : ص٢٨٣) ، كما أن هذا النوع من الاختبارات يمتاز بمزايا عديدة منها سهولة الإجراء وقلة التكاليف والاقتصاد في الجهد عند التصحيح (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ : ص٦٥) .

ولضمان شمولية الاختبار لمحتوى المادة الدراسية قامت الباحثة بإعداد خارطة اختبارية (جدول مواصفات) وعلى وفق الخطوات الآتية :

١.تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية .

٢.تحديد العناصر التي يراد قياسها في المادة الدراسية .

٣.تحديد نسبة التركيز لكل جزء في المادة الدراسية وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المقررة في الوحدة الدراسية مقسومة على عدد الحصص الكلية للمادة الدراسية مضروبة في ١٠٠% أي أن :

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد الحصص للوحدة الدراسية}}{\text{العدد الكلي للحصص للمادة الدراسية}} \times ١٠٠$$

٤.تحديد نسب الأهداف من المستويات المختلفة ويتم من خلال التركيز على هذه الأهداف في أثناء عملية التدريس .

٥.تحديد عدد أسئلة الاختيار المراد وضعها .

٦.تحديد عدد الأسئلة لكل جزء من المادة وذلك باستخدام المعادلة الآتية :

عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة الكلي x نسبة التركيز x نسبة الهدف(الروسان وأخرون ، ١٩٩٢ : ص٥١.٥٢) .

وتبعاً للخطوات المذكورة آنفاً تم وضع الخارطة الاختبارية التي تحتوي على عدد الأسئلة لكل وحدة من وحدات المادة الدراسية المقررة ، وتبعاً للمستويات المعرفية (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) . ولما كان أفراد العينة هم من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وبناءاً على توجيهات عدد من أساتذة القسم ، فقد راعت الباحثة في تحديد عدد أسئلة الاختبار هذا الأمر ، وعليه اختارت الباحثة (٢٠) هدفاً سلوكياً من بين تلك التي تم عرضها على المحكمين وحددت فقرات الاختبار الكلي على أساس الأهداف السلوكية والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨)

جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي

الفصل	عدد الحصص	النسبة المئوية	المستويات المعرفية			المجموع
			المعرفة	الفهم	التطبيق	
الرابع	٧	٢٥,٩٣	٢	٢	.	٤
الخامس	٦	٢٢,٢٢	٢	١	١	٤
السادس	٦	٢٢,٢٢	١	١	.	٢
السابع	٨	٢٩,٦٣	٢	٤	٤	١٠
المجموع	٢٧	١٠٠	٧	٨	٥	٢٠

يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن عدد الفقرات الخاصة بالمعرفة بلغ (٧) فقرة ، والفهم (٨) فقرة ، والتطبيق (٥) فقرة . اما توزيع الفقرات على المستويات المعرفية الثلاثة فيتضح في الجدول (٩) .

الجدول (٩)

توزيع فقرات الاختبار حسب المستويات المعرفية

المستوى المعرفي	أرقام الفقرات
معرفة	٢ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥
فهم	١ ، ٤ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠
تطبيق	٣ ، ٧ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩

ولأجل التأكد من صلاحية الفقرات المكونة للاختبار من حيث صحتها وشمولها وتحقيقها للمستويات المعرفية المطلوبة ، تم عرض الاختبار بصورته الأولية (الملحق ٦) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وتدريس العلوم (الملحق٣) ، واعتمدت الباحثة نسبة اتفاق ٨٠% معياراً لصلاحية الفقرة ، فضلاً عن استخدامها لمربع كاي وسيلة احصائية للتعرف على دلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة . وتبين أن جميع الفقرات دالة إحصائياً ، إذ كانت قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (٣,٨٤)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) ، وبذلك بقي الاختبار مكوناً من (٢٠) فقرة ، والجدول (١٠) يوضح ذلك .

الجدول (١٠)

نتائج مربع كاي لدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين

من المحكمين على فقرات الاختبار التحصيلي

أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمين		قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
		الموافقون	غير الموافقون	المحسوبة	الجدولية	
١، ٤، ٦، ٩، ١٠، ١٤، ١٧	٧	١٦	صفر	٨	٣,٨٤	٠,٠٥
٢ ، ٣ ، ٧ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠	٨	١٥	١	٦,١	٣,٨٤	٠,٠٥
٥ ، ٨ ، ١١ ، ١٣ ، ١٨	٥	١٤	٢	٤,٥	٣,٨٤	٠,٠٥

ب.التطبيق الاستطلاعي للاختبار :

بعد أن انتهت الباحثة من بناء الاختبار قامت بإجراء التطبيق الاستطلاعي وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٧) تلاميذ وتلميذات تم اختيارهم بصورة قصدية من الصف الرابع ضمن صفوف التربية الخاصة في مدرسة نسيبة الأنصارية الابتدائية ومن غير الخاضعين للتجربة ، وهم عينة مماثلة لعينة البحث ويدرسون المفردات نفسها في مادة العلوم . وكان الغرض من إجراء الدراسة الاستطلاعية التأكد من وضوح الفقرات المكونة للاختبار وطريقة الاجابة عنها وتحديد الوقت المطلوب الذي يستغرقه الاختبار ، وتبين أن الفقرات واضحة وأن الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في الاجابة يتراوح بين (٤٠.٣٠) دقيقة وهو وقت مناسب يتلائم مع الحصة الاعتيادية .

جـ. صدق الاختبار :

الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه (Anastasi, 1997 : P.117) ، والصدق هو خاصية سيكومترية تكشف عن مدى تأدية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله (عودة ، ١٩٩٩ : ص١٦٣) . وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار في البحث الحالي من خلال اتباع الخطوات الآتية :

١.**الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية فقراته ، وسبقت الاشارة الى ذلك ضمن خطوات بناء الأداة ، إذ يعد رأي المحكمين مؤشراً الى الصدق الظاهري ، ذلك لأن المصادر تشير الى أن الصدق الظاهري يتم التوصل اليه من خلال حكم المختصين على درجة صلاحية الاختبار في قياس الخاصية المراد قياسها (الظاهر وآخرون ، ٢٠٠٢ : ص١٣٢).

٢.**صدق المحتوى :** كذلك تحققت الباحثة من صدق المحتوى من خلال اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية ، وذلك لأن صدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المطلوبة تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار وممثلاً للأهداف التدريسية (دروزة وآخرون ، ١٩٩٥ :ص٨٠١٢) .

د. ثبات الاختبار :

يقصد بالثبات دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد (أبو حطب وآخرون ، ١٩٨٧ : ص١٠١) ، ويعني الثبات دقة القياس ويعرف احصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي الى التباين الكلي (الغمش والبواليز ، ٢٠٠٠ : ص١١٢) .

وقد استفادت الباحثة من نتائج الدراسة الاستطلاعية في حساب ثبات الاختبار ، ولما كان الاختبار الحالي هو اختبار تحصيلي ، عليه استخدمت الباحثة معادلة كيودر ريتشاردسون (٢١) في حساب ثبات الاختبار ، حيث تستخدم هذه المعادلة في حالة الأسئلة الموضوعية (عودة ، ١٩٩٩ : ص٣٥٦) ، ومعامل الثبات المستخرج وفق هذه الطريقة هو معامل ثبات داخلي ويعني تجانس فقرات الاختبار فيما بينها . وعند حساب قيمة معامل الثبات للاختبار المكون من (٢٠) فقرة تبين أن معامل الثبات يساوي (٠,٨٢) وهو مؤشر عال للثبات ويدل على امكانية الاعتماد على الاختبار أداة في البحث .

٤ .مقياس التكيف السلوكي :

ولأجل قياس متغير التكيف السلوكي لدى أفراد العينة لجأت الباحثة الى استخدام مقياس جاهز (الملحق ٨)، وهي الصورة المعربة للجزء الثاني من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (الصورة المدرسية) والمطور من قبل القريوتي وجرار (١٩٨٩)، إذ يعد هذا المقياس واحداً من أكثر المقاييس شيوعاً واستخداماً ، فقد أظهرت نتائج دراسة تقييمية للمقاييس المستخدمة في مجال قياس السلوك التكيفي في الولايات المتحدة الأمريكية أن هذا المقياس أكثر المقاييس شمولاً وفاعلية كما أظهرت النتائج أنه من أكثرها استخداماً من قبل المشتغلين في هذا الميدان (القريوتي وجرار ، ١٩٨٩ : ص١٦).

ويمكن تلخيص مبررات استخدام هذا المقياس في الآتي :

١.أن هذا المقياس مطبق في البيئة العربية في العديد من الدراسات منها دراسة (داؤد ومحمد ، ١٩٨٣ ؛ سمين ، ١٩٨٦ ؛ الروسان ، ١٩٩٦) .

٢.تمتع المقياس بخصائص سيكومترية عالية فيما يتعلق بصدقه وثباته .

٣.كون المقياس أعتمد في إعداده على أطر نظرية فهو يقيس السلوك التكيفي في المجالات التي أشارت اليها النظريات .

٤ .يتسم المقياس بسهولة تطبيقه وتصحيحه ، فبالإضافة للاختصاصي النفسي . الذي يتولى في العادة مسؤولية عملية القياس والتقييم . يمكن للاختصاصي الاجتماعي أو المعلم والمهنيين الآخرين ذوي العلاقة تطبيقه (القريوتي وجرار ، ١٩٨٩ : ص١٩) .

٤ .اتفاق المحكمين على صلاحية المقياس وإمكانية الاعتماد عليه في القياس وذلك من خلال عرض المقياس على عدد من المحكمين (الملحق ٣) إذ أجمعت آرائهم حول ذلك.

٥ .صدق مقياس السلوك التكيفي :

يشير دليل المقياس الى دلالات مختلفة من الصدق (الصدق التمييزي ، والتنبؤي ، والعاملي ، وصدق البناء) تم تلخيصها من دراسات عديدة تناولت المقياس ، فقد أشار الدليل فيما يتعلق بالصدق التنبؤي للمقياس الى قدرة الدرجات المختلفة على الأبعاد على تصنيف الأفراد الى عاديين ، ومعوقين إعاقة عقلية بسيطة ، وإعاقة عقلية بدرجة متوسطة ضمن المدى العمري ١٢.٧سنة . أما فيما يتعلق بالصدق التمييزي ، فتبين أن متوسطات درجات العاديين على الأبعاد تشير باستمرار الى أن درجة التكيف أفضل من درجة التكيف التي تشير اليها متوسطات درجات المعوقين عقلياً (القريوتي وجرار ، ١٩٨١ : ص٦٠.٦١).

وللتأكد من مدى ملائمة محتوى فقرات المقياس للبيئة الثقافية البحرينية ، ووضوح صياغتها اللغوية ، وامكانية ملاحظة أنماط السلوك المتضمنة فيها في المواقف المدرسية ، تم عرضها على المحكمين الذين أجمعوا على امكانية ملاحظة أنماط السلوك تلك من قبل معلمي الأطفال في صفوف التربية الخاصة نظراً لانخفاض عدد التلاميذ في صفوف التربية الخاصة ، وملازمة المعلم لتلاميذه طوال اليوم الدراسي في كافة جوانب المنهاج (القريوتي وجرار ، ١٩٨١ : ص٦٥.٦٦).

وللتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في البحث الحالي قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٧) لبيان رأيهم حول صلاحية الفقرات المتضمنة في المقياس لقياس التكيف السلوكي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الصفوف الخاصة . وفي ضوء آراء الخبراء تم حذف

البعد الأخير وبذلك تضمنت الصيغة المعتمدة في البحث على (٣٨) فقرة موزعة على (١١) بعداً (الملحق ٨) .

٦.ثبات مقياس السلوك التكيفي :

يشير دليل المقياس الى توافر خاصية الثبات في مقياس السلوك التكيفي ، إذ تم حساب معامل ألفا كدلالة على الاتساق الداخلي ، وتم حساب اتفاق المقيمين ، فقد أشار داوست وفريدمان (Doucette & Freedman) الى أن معاملات الثبات بدلالة اتفاق المقيمين قد تراوحت ما بين (٠,٣٧-٠,٨٦) وبمتوسط مقداره (٠,٥٧) . وأشارت نتائج دراسة أردنية الى أن معاملات الثبات بالإعادة في عينة العاديين تراوحت ما بين (٠,٤٧-٠,٩٩) وبمتوسط مقداره (٠,٧١) . وأشارت نتائج دراسة أخرى عن المقياس في صورته الاسبانية الى أن قيم معاملات الثبات للأبعاد بطريقة الاعادة تراوحت بين (٠,٣٣-١) وبمتوسط مقداره (٠,٩١) . أما الدراسة البحرينية فقد أشارت الى دلالات الثبات للمقياس باستخدام طريقة الإعادة ، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٣٥-١) . ويستنتج من ذلك أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مقبولة سواء في بيئته الأصلية أو في البيئات التي تم تطويره فيها (القريوتي وجرار ، ١٩٨٩ : ص٥٨.٥٩).

ولغرض التحقق من ثبات المقياس في البيئة العراقية ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة تكونت من (٧) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بصورة قصدية من الصف الرابع ضمن صفوف التربية الخاصة في مدرسة نسيبة الأنصارية الابتدائية ومن غير الخاضعين للتجربة ، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد بعد مرور فترة (٢٠) يوماً ، وتبين من حساب معاملات الارتباط بين نتائج التطبيقين أن قيم معاملات الثبات للأبعاد تتراوح بين (٠,٦٤.٠,٩٥) بمتوسط قدره (٠,٨٠) ، وهي مؤشرات دالة على ثبات المقياس ومقاربة لتلك المؤشرات التي توصل اليها الباحثون في البيئات الأخرى ، والجدول (١١) يوضح ذلك .

الجدول (١١)

يبين معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلوك التكيفي

المؤشر	البعد										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الثبات	٠,٧٣	٠,٨٢	٠,٩٢	٠,٦٤	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٦٨	٠,٩٥	٠,٨٦	٠,٦٥	٠,٩٤

خامساً: تطبيق التجربة والاختبار :

أ.تطبيق التجربة :

عند استكمال الباحثة متطلبات إجراء التجربة من إعداد للمجموعتين وتحقيق التكافؤ بينهما وتحديد المادة الدراسية ، بدأت بتطبيق التجربة بتاريخ ٢٠٠٤/٢/٢٩حيث اتفقت مع معلمات العلوم في المدرستين اللتين وقع الاختيار عليهما وبعد أن تأكدت من تماثل المعلمتين في سنوات الخبرة في التعليم في الصفوف الخاصة، حيث أُستخدم في تدريس المجموعة التجريبية الأولى أسلوب التكرار ، بينما أُستخدم في تدريس المجموعة التجريبية الثانية أسلوب الوسائل التعليمية (الرسوم التوضيحية) ، واستمر تدريس المجموعتين وبواقع ثلاث حصص دراسية أسبوعياً لكل مجموعة وذلك وفق خطط تدريسية لكل مجموعة ، واستغرق التطبيق (٩) أسابيع وانتهت الباحثة من تدريس المفردات المقررة بتاريخ ٢٨/ ٢٠٠٤/٤م .

ب.تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس التكيف السلوكي:

بعد انتهاء الباحثة من تطبيق تجربة البحث وذلك بتغطية الوحدات التي تم تحديدها قامت بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس التكيف السلوكي لغرض قياس المتغيرات التابعة في البحث وذلك في الأسبوع الذي تلا الانتهاء من التجربة ، وتم إجراء

الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبيتين في يوم الأحد المصادف ٥/٢ / ٢٠٠٤م ، وبإشراف الباحثة ومساعدة معلمات المادة ، ولأجل تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في الاستعداد للاختبار تم اخبارهم بموعد الاختبار ، وقامت الباحثة بتوجيه التلاميذ بعدم ترك أية فقرة من دون اجابة .

أما في قياس السلوك التكيفي فقد اعتمدت الباحثة على تقديرات المعلمات ، إذ يشير تعليمات المقياس الى أنه " إذا لم يكن الفاحص على معرفة كافية بالمفحوص فعليه اعتماد تقديرات الآخرين الذين أتيحت لهم فرصة كافية لملاحظة سلوك المفحوص (الوالدين ، الأخوة والأخوات ، والمعلمين ، والاختصاصي الاجتماعي ، والممرضة ومشرفي الأقسام الداخلية في مؤسسات الرعاية)" (القريوتي وجرار ، ١٩٨٩ : ص١٩) ، وعليه تم تزويد كل معلمة من المعلمتين بنسخ من المقياس على عدد التلاميذ في كل صف ، وطُلِبَ من المعلمتين الإجابة بتقدير سلوك كل طفل على الفقرات مباشرة.

ج.تصحيح الاستجابات :

بعد الانتهاء من تطبيق أداتي البحث المستخدم في قياس المتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي ومقياس التكيف السلوكي) ، قامت الباحثة بتصحيح الاستجابات واعتمدت في ذلك على اعطاء درجة واحدة لكل اجابة صحيحة عن كل فقرة في الأداة الخاصة بالتحصيل الدراسي ، واعطاء صفر للإجابة الخاطئة ، ثم جمعت الدرجات التي حصل عليها كل فرد عن استجاباته الصحيحة ، وبذلك حصل كل تلميذ على درجة كلية للاختبار التحصيلي الذي يقيس تحصيله في مادة العلوم .

أما تصحيح مقياس التكيف السلوكي فتم وفق تعليمات المقياس وذلك بجمع الدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس ومن ثم الدرجة الكلية التي تمثل حاصل جمع درجات الأبعاد المكونة للمقياس .

سادساً : الوسائل الاحصائية :

استخدمت الباحثة في معالجة البيانات احصائياً الوسائل الآتية :

١.مربع كاي لايجاد دلالة الفرق بين الخبراء الموافقين وغير الموافقين على فقرات أداة البحث .

٢.الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإجراء التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات ، والتعرف على دلالة الفرق بين المجموعتين في متغير التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي .

٣.معادلة سميرنوف لايجاد دلالة الفرق بين المجموعتين في مستوى تعليم الآباء والأمهات .

٥.معادلة كيودر ريتشاردسون (٢١) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

٦.معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات مفياس السلوك التكيفي (علام ، ٢٠٠٠: ص١٦٤ ؛ عودة والخليلي ، ٢٠٠٠ : ص٢٢٤).

٧.البرنامج الاحصائي SPSS حساب النتائج .

الفصل الرابع
نتائج البحث ومناقشتها

أولاً : عرض النتائج

ثانياً : مناقشة النتائج

الفصل الرابع

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي أسفر عنها البحث ، ومن ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري وعلى النحو الآتي :

أولاً :عرض النتائج

لما كان البحث يهدف الى التعرف على أثر استخدام التكرار والوسائل التعليمية في التكيف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة ، ولاجل تحقيق هذا الهدف تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداتي البحث (مقياس السلوك التكيفي واختبار التحصيل). إذ قامت الباحثة بإدخال البيانات التي حصلت عليها الى الحاسبة ، واستعانت بالبرنامج الإحصائي (SPSS) ، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة في أبعاد السلوك التكيفي وفي التحصيل الدراسي ، ومن ثم قارنت بين متوسطات المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، وسيتم عرض النتائج تبعاً لفرضيات البحث وعلى النحو الآتي:

الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد العدوانية .

أشارت نتائج التحليل الى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في متوسطات درجاتهم في بعد العدوانية ، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

الجدول (١٢)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العدوانية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٥١,٨٠٠	٦,١٦١	١,٠٨٥	٢,١٢٠	غير دال عند ٠,٠٥
الثانية	٨	٤٥,٨٧٥	١٥,٩٤١			

ولما كانت النتيجة تشير الى عدم وجود فرق دال ، عليه نقبل الفرضية الصفرية الأولى .

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد السلوك الاجتماعي في مقابل السلوك اللااجتماعي.

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية الى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد السلوك الاجتماعي ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد السلوك الاجتماعي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٦٥,٩٠٠	٣,٠٣٥	٣,٢٩٤	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٥٥,٥٠٠	٩,٤٥٧			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الثانية ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد التمرد .

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد التمرد ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد التمرد

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٥٦,٦٠٠	٦,٩٩٥	٥,٥٢٠	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٣٨,٨٧٥	٦,٤٦٨			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الرابعة : لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد درجة الثقة به.

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية الى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد درجة الثقة به ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (١٥) يوضح ذلك .

الجدول (١٥)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد درجة الثقة به

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	١٧,٩٠٠	٠,٩٩٤	٧,٧٨٠	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	١٢,٠٠٠	٢,١٣٨			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الرابعة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الخامسة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد الانسحاب مقابل المشاركة .

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الانسحاب مقابل المشاركة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (١٦) يوضح ذلك .

الجدول (١٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الانسحاب مقابل المشاركة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٣٤,١٠٠	٦,١١٨	٤,١٥٧	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٢٣,٢٥٠	٤,٥٩٠			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الخامسة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية السادسة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد السلوك النمطي.

أشارت نتائج التحليل الى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في متوسطات درجاتهم في بعد السلوك النمطي ، والجدول (١٧) يوضح ذلك .

الجدول (١٧)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد السلوك النمطي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٢٧,٠٠٠	٨,٧٠٥	٠,٨٥٨	٢,١٢٠	غير دال
الثانية	٨	٢٣,٨٧٥	٦,١٠٥			عند ٠,٠٥

ولما كانت النتيجة تشير الى عدم وجود فرق دال ، عليه نقبل الفرضية الصفرية السادسة .

الفرضية السابعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد العادات الشخصية غير المناسبة .

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الشخصية غير المناسبة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (١٨) يوضح ذلك .

الجدول (١٨)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الشخصية غير المناسبة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	١٥,٣٠٠	٠,٩٤٩	٣,٦٧٠	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	١٣,١٢٥	١,٥٥٣			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية السابعة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثامنة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد مدى وتقبل الآخرين.

أشارت نتائج التحليل الى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في متوسطات درجاتهم في بعد مدى تقبل الآخرين، والجدول (١٩) يوضح ذلك .

الجدول (١٩)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد مدى تقبل الآخرين

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	١٤,٤٠٠	٢,٥٤٧	٠,٥٣٢	٢,١٢٠	غير دال عند ٠,٠٥
الثانية	٨	١٣,٨٧٥	١,٢٤٦			

ولما كانت النتيجة تشير الى عدم وجود فرق دال ، عليه نقبل الفرضية الصفرية الثامنة .

الفرضية التاسعة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد لديه عادات غريبة وغير مقبولة.

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الغريبة وغير المقبولة ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول (٢٠)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد العادات الغريبة وغير المقبولة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٥٣,٨٠٠	٠,٦٣٢	٥,٧٩٢	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٤٣,٦٢٥	٥,٥٥٣			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية التاسعة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية العاشرة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد مستوى النشاط.

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد مستوى النشاط ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول(٢١) يوضح ذلك .

الجدول (٢١)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد مستوى النشاط

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٨,٩٠٠	٠,٩٩٤	٣,٩٥١	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٧,٢٥٠	٠,٧٠٧			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية العاشرة ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الحادية عشر : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في بعد الاعراض المرضية.

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الأعراض المرضية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (٢٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢٢)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في بعد الأعراض المرضية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٧٠,٤٠٠	٥,٢٩٦	٤,٦٩٨	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٥٣,٥٠٠	٩,٧٦٩			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الحادية عشر ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثانية عشر : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في الدرجة الكلية للتكيف السلوكي .

بينت نتائج التحليل وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين في الدرجة الكلية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب الوسيلة التعليمية ، والجدول (٢٣) يوضح ذلك .

الجدول (٢٣)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في الدرجة الكلية للتكيف

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٤١٦,١٠	١٦,٣٦٠	٨,٧٤٧	٢,١٢٠	٠,٠٥
الثانية	٨	٣٣٠,٧٥	٢٤,٩٦١			

ولما كانت النتيجة تشير الى وجود فرق دال ، عليه نرفض الفرضية الصفرية الثانية عشر ونقبل الفرضية البديلة .

الفرضية الثالثة عشر : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام الوسائل التعليمية ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام التكرار في التحصيل الدراسي في مادة العلوم .

لأجل التحقق من هذه الفرضية ، تم تحويل البيانات التي حصلت عليها الباحثة من تطبيق الاختبار التحصيلي (على أساس الدرجة القصوى من ١٠ باعتبار أن امتحانات الصف الرابع الابتدائي من ١٠ درجات) ، ومن ثم عولجت البيانات إحصائياً فأشارت نتائج التحليل الى عدم وجود فرق دال بين المجموعتين في متوسطات درجاتهم في التحصيل في مادة العلوم العامة ، والجدول (٢٤) يوضح ذلك .

الجدول (٢٤)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
الأولى	١٠	٧,٥٠٠	١,٤١٤	١,٠٥٧	٢,١٢٠	غير دال
الثانية	٨	٨,١٠٠	٠,٩٩٤			عند ٠,٠٥

ولما كانت النتيجة تشير الى عدم وجود فرق دال ، عليه نقبل الفرضية الصفرية الثالثة عشر .

ثانياً : مناقشة النتائج

أشارت النتائج المعروضة في الجداول (١٣و١٤و١٥و١٦و١٨و٢٠و٢١و٢٢و٢٣)الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعتين في عدد من أبعاد مقياس السلوك التكيفي والمتمثلة في بعد السلوك الاجتماعي ، والتمرد ، ودرجة الثقة به ، والانسحاب ، والعادات الشخصية غير المناسبة ، ومدى قبول العادات ، ومستوى النشاط ، وأعراض السلوك المرضي . وكان الفرق في جميع المقارنات لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام أسلوب الوسيلة التعليمية(الرسوم التوضيحية) ، إذ حصلت هذه المجموعة في هذه الأبعاد على متوسطات أقل من المتوسطات التي حققها المجموعة التجريبية الأولى ، حيث أن الدرجة القليلة على هذه الأبعاد تشير الى السلوك التكيفي والعكس صحيح .

وترى الباحثة أن تفسير ذلك ربما يعود الى أن أسلوب الوسيلة التعليمية(الرسوم التوضيحية) تحقق نتائج تعليمية أفضل ، ذلك لأنه ربما بعض التلاميذ في صف التربية الخاصة يعانون من ضعف السمع وبالتالي فإن استفادتهم من التكرار يكون أقل ، وكذلك

فإن الوسيلة التعليمية لها مزايا عديدة من بينها أنها تجذب انتباه الطفل وقد يصبح من مشعرات التذكر ، وبالتالي فإن تمكن التلميذ وتعلمه يساعد على تكيفه ويطور لديه السلوك التكيفي .

وتنسجم هذه النتائج مع ما ورد في الدراسات السابقة ، فقد أشارت دراسة رينوتربريانت (Rainwater-Bryant,1986) الى أنه من الممكن التغلب على مشكلات التكيف والسلوك الاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في حالة إخضاعهم الى البرامج .

وأظهرت النتائج المعروضة في الجداول (١٢و١٧و١٩) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في ثلاثة أبعاد من مقياس السلوك التكيفي وهي بعد العدوانية ، والسلوك النمطي ، ومدى تقبل الآخرين لعاداته الصوتية . وقد يعزى ذلك الى أن هذه الأبعاد لا تعتمد على أسلوب التدريس بل ربما تتأثر بجوانب أو عوامل أخرى لم يتناولها البحث الحالي .

وأشارت النتائج المعروضة في الجدول (٢٤)عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التحصيل ، وربما كان السبب في ذلك أن كلا الأسلوبين يؤديان الى رفع مستوى تحصيل التلميذ لأن كلاً من الأسلوبين له فوائد ومزايا سيما وأن هؤلاء التلاميذ عددهم محدود في الصف الدراسي وبالتالي فإن إضافة أي جديد الى واقع التدريس التقليدي من شأنه أن يدفع هذه الفئة الخاصة الى مستوى أحسن في التحصيل الدراسي .

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، فقد أشارت دراسة الزيات (١٩٨٦) الى وجود أثر دال لمتغير التكرار ، وأكدت نتائج دراسة كل من عبانية (١٩٩٢) وكشكول (١٩٩٨)على فاعلية استخدام الرسوم التوضيحية .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

ثانياً : التوصيات

ثالثاً : المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية :

١.يختلف تأثير أسلوبي التكرار والوسيلة التعليمية (الرسوم التوضيحية) في معظم أبعاد السلوك التكيفي لتلاميذ الصفوف الخاصة .

٢.لا يختلف تأثير استخدام الأسلوبين في التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفوف الخاصة في مادة العلوم العامة .

ثانياً : التوصيات

وفي ضوء نتائج البحث وما ورد في الاطار النظري تقدم الباحثة التوصيات الآتية :

١.ضرورة الاهتمام بصفوف التربية الخاصة والعمل على تجهيز هذه الصفوف بالوسائل التعليمية والمعينات التي تساعد المعلمة في أداء مهامها بشكل فعال .

٢.التنسيق بين قسم التربية الخاصة في كلية التربية الأساسية والمديرية العامة لتربية نينوى لفتح دورات تطويرية لمعلمات التربية الخاصة لتعريفهن بالأساليب الحديثة في تدريس بطيئي التعلم .

٣.منح الفرص للمعلمات لإكمال دراستهن الجامعية في تخصص التربية الخاصة بغية تطوير العمل في الصفوف الخاصة .

٤.توعية المعلمات والآباء والأمهات بأهمية استخدام أسلوب التكرار واستخدام الوسيلة التعليمية في تعليم الأطفال بطيئي التعلم .

٥.توجيه معلمات التربية الخاصة الى ضرورة استخدام الرسوم التوضيحية أثناء تدريس الأطفال بطيئي التعلم .

٦.إقامة دورة تدريبية لمعلمات التربية الخاصة حول كيفية إعداد الوسائل التعليمية (دمى ، رسوم توضيحية ، مجسمات ..الخ) ، في قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية .

ثالثاً : المقترحات

واستكمالاً للفائدة المرجوة من البحث ، فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال ومنها :

١.إجراء دراسة مقارنة لأساليب أخرى في تدريس التلاميذ بطيئي التعلم لبيان أثر تلك الأساليب في تحصيلهم الدراسي وتكيفهم السلوكي .

٢.إجراء دراسة مقارنة بين أثر أسلوبي التكرار والرسوم التوضيحية لتدريس التلاميذ بطيئي التعلم في قدراتهم على الاستيعاب والتذكر .

٣.إجراء دراسة مقارنة بين التلاميذ بطيئي التعلم وأقرانهم العاديين في السلوك الاجتماعي الصفي .

٤.إجراء دراسة حول أثر برنامج ارشادي في تنمية السلوك التكيفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم .

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر العربية

ثانياً : المصادر الأجنبية

أولاً: المصادر العربية

١. ابراهيم ، ناصر ونعيم جعيني (١٩٩٨): تكيف الطلبة الوافدين الى الجامعات الأردنية مع ثقافة المجتمع الأردني في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والشخصية : دراسة في الجامعة الأردنية ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد٢٥ ، ع٢ .

٢. ابو جابر ، ماجد (١٩٨٧): تكنولوجيا التربية ومفهومها وأهميتها واستخدامها ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد ٢٨ ، ع٦.٥ .

٣. ابو جابر، ماجد (١٩٩١): كيفية اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لموقف تعليمي محدد ، **المجلة العربية للتربية** . جامعة مؤتة .

٤. ابو جابر، ماجد وماجد عبد الكريم (١٩٩٢): **تعريف تكنولوجيا التربية** ، ط١. المطبعة الوطنية ، منشورات جامعة مؤتة.

٥. ابو جادو ، صالح محمد علي (١٩٩٨): **علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

٦. ابو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠): **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان . الاردن .

٧. ابو حطب ، فؤاد وآمال صادق (١٩٨٤): **علم النفس التربوي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٨. ابو حطب ، فؤاد وآخرون (١٩٨٧): **التقويم النفسي** ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٩. ابو دية ، حسن عبد السلام (٢٠٠٤): صعوبات التعلم ، **(انترنيت)** .

١٠. ابو شقرا ، غازي (١٩٨٤): مدخل العلوم المتكاملة في التربية العلمية داخل المدرسة وخارجها ، **مجلة التربية الجديدة** ، ع٣٣ .

١١. ابو الفتوح ، رضوان فتحي (١٩٨٥): **المواد الاجتماعية في التعليم العام** ، دار المعارف ، القاهرة .

١٢. ابو قحوص ، خالد وجلال عبيد (١٩٩٧): فاعلية استخدام الألعاب التعليمية في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم بدولة البحرين ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد٢٤ ، ع٢ .

١٣. احمد ، شكري باسط (١٩٨٩): إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي ، **المجلة العربية للتربية** ، مجلد٩ ، ع١ .

١٤. احمد ، شكري سيد وضحى علي السويدي(١٩٩٢): الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، س ١ ، ع١.

١٥. احمد ، صبري باسط (١٩٩٨): اثر خفض عدد سنوات الدراسة الحلقة الابتدائية على تحصيل التلاميذ وعلوم الحلقة الاعدادية واتجاهاتهم نحوها ، **المجلة العربية للتربية** ، مجلد ١٨ ع(٢).

١٦. ادم ، مبارك محمد (٢٠٠٢): التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، ع٢١ .

١٧. الارناؤوط ، عائشة (١٩٩٧): العاب الصف الاول الابتدائي، **مجلة تكنولوجيا التعليم** . ع (٤) س(٢) الكويت ، جمعية المعلمين الكويتية .

١٨. الازيرجاوي ، فاضل محسن (١٩٩١): **اسس علم النفس التربوي** ، دار الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل.

١٩. الاسدي ، سعيد جاسم ومروان عبد المجيد ابراهيم (٢٠٠٣): **الإرشاد التربوي مفهومه خصائصه أهميته** ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان .

٢٠. الالوسي ، جمال حسين (١٩٩٠): **الصحة النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب ، بغداد.

٢١. باقر ، صباح (١٩٨١): نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي أداة لقياس فاعلية التدريس والعلاقات الانسانية داخل الصف ، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، بغداد ، ع٤.

٢٢. بدوي ، أحمد زكي (١٩٨٠): **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٢٣. بحري ، منى يونس وآخرون (١٩٩٠): **التقنيات التربوية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد .

٢٤. بدران ، مصطفى وآخرون (١٩٨٢): **الوسائل التعليمية** ، ط٤ ، دار النهضة العربية .

٢٥. برنامج معالجة صعوبات التعلم ، **(انترنيت)** .

٢٦. البطش ، محمد وليد (٢٠٠٠): مقياس السلوك التكيفي للمعوقين عقلياً اختبار صحة التدرج التراكمي لمستويات الأداء على فقراته والبناء العاملي له ، **دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد٢٧ ، ع١ .

٢٧. بعيبع ، نادية (٢٠٠٣): أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد ، **المجلة الجزائرية** ، عين قليلة ، ع١٩ .
٢٨. بلقيس ، احمد وتوفيق مرعي (١٩٨٣): **الميسر في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفرقان.
٢٩. توق ، محي الدين وآخرون (٢٠٠٢): **اسس علم النفس التربوي** ، ط٢، دار الفكر ، عمان . الاردن.
٣٠. توق ، محي الدين وعبد الرحمن عدس (١٩٨٤): **أساسيات علم النفس التربوي** ، دار الفكر ، عمان . الأردن .

ثانياً : المصادر الأجنبية

٣١. ثورجونسون (١٩٩٤): تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، ترجمة : يوسف القريوتي ، **مجلة التربية الجديدة** ، ع٥٤ .
٣٢. جابر ، بني جودة (٢٠٠٤): **علم النفس الاجتماعي** ، ط١، دار الثقافة ، عمان . الاردن .
٣٣. جابر ، عبد المجيد (١٩٨٢): **التعلم وتكنولوجيا التعليم** ، ط١ ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
٣٤. جابر، فايز محمد عيد وابراهيم فالح جميعان (١٩٩٦): الأساليب الخاصة بقياس صعوبات التعلم وتشخيصها ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد ٣٧ ، ع٣.١ .
٣٥. الجبوري ، صبحي ناجي (١٩٩٥): أهمية استخدام التقنيات التربوية والوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية (التاريخ والجغرافية) ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، ع٤ .
٣٦. الجبوري ، عدنان جواد خلف وآخرون (١٩٨٩): **المباديء الأساسية في طرق تدريس التربية الرياضية** ،
٣٧. الجسماني ، عبد علي وجميل مهدي محمد (١٩٨٩): الشباب الجامعي والتكيف النفسي والاجتماعي ، **مجلة آداب المستنصرية** ، ع١٧ .
٣٨. جلال ، سعد (١٩٨٠): **أسس علم النفس العام** ، مكتبة المعارف الحديثة .
٣٩. جلال ، سعد (١٩٨٦): **في الصحة العقلية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
٤٠. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية (١٩٩١): اللجنة الوطنية العراقية للتربية الخاصة ، **المؤتمر الفكري الأول للتربية الخاصة في العراق** ، بغداد .
٤١. الجنابي ، يحيى (١٩٨٨): دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي ، **مجلة التربية والعلم** ، ع٦ .

٤٢. الحديدي ، منى وهيام الزبيدي (١٩٩٨): السلوك المدرسي الاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد ٢٥ ، ع١ .

٤٣. الحر ، عبد العزيز محمد وأحمد عمر الروبي (٢٠٠٤): تقويم تشخيصي لإتقان تعلم المحتوى المعرفي بمنهج العلوم لدى تلاميذ وتلميذات الصف الثاني بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر ، **(انترنيت)**.

٤٤. حساني ، عاصمة مجيد (٢٠٠٠): **مفهوم بطء التعلم وفق منظور التربية العراقية لصفوف التربية الخاصة** ، وزارة التربية .

٤٥. حسن ، محمد صديق محمد (١٩٩٥): التعلم الذاتي والوسائل التعليمية ، **مجلة التربية** ، س٢٤ ، ع١٣ .

٤٦. الحسن ، محمد علي (١٩٩٦): الأسرة والأطفال ذوي صعوبات التعلم ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد ٣٧ ، ع٣.٢ .

٤٧. الحسن ، هشام (١٩٨٦): **تكنولوجيا التعليم** ، ط١ ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان . الأردن .

٤٨. الحسون ، جاسم محمود (١٩٨٥): **الوسائل التعليمية** ، ط٢ ، وزارة التربية .

٤٩. حسين ، قاسم حسن (١٩٩٨): **الموسوعة الرياضية والبدنية الشاملة في الألعاب والفعاليات والعلوم الرياضية** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان . الأردن .

٥٠. حسين ، نزهت وعبد الرزاق عزت(١٩٩٨): القيم والتكيف التعليمي ، **مجلة آداب المستنصرية** ، ع (٣١).

٥١. الحفني ، عبد المنعم (١٩٧٨): **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار العودة ، بيروت .

٥٢. حمدان ، محمد زياد (١٩٨٠): **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته** ، دار العلم للملايين ، بيروت .

٥٣. حمدان ، محمد زياد (١٩٨١): **الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها** ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .

٥٤. الحمداني ، موفق (١٩٨٩): **الطفولة** ، بيت الحكمة ، جامعة بغداد .

٥٥. حمدي ، نرجس (١٩٩٢): مدى وعي مدرسي ومؤسسات التعليم العالي في الأردن بمفهوم التقينات التعليمية وواقع استخدامها في التدريس الفعلي ، **مجلة دراسات** ، مجلد١٩ ، ع٤ .

٥٦. حياوي ، موفق علي (١٩٩٠): **اسس التقنيات التربوية الحديثة واستخدامها**، دار الكتب . جامعة الموصل.
٥٧. الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩): **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان . الاردن.
٥٨. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠): **تصميم وانتاج الوسائل التعليمية** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان . الاردن.
٥٩. الخالدي ، أديب محمد (٢٠٠٣): **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي** ، ط١ ، دار وائل ، عمان .
٦٠. خطابية ، عبد الله محمد ، علي مقبل عليمات (٢٠٠١): تقدير معلمي العلوم في الاردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات ، **مجلة جامعة دمشق** . مجلد (١٧) ع(١) .
٦١. الخطابية ، ماجد وعلي بني حمد (٢٠٠٢): **التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها** ، ط١ ، دار الشروق . بيروت .
٦٢. الخطيب ، لطفي (٢٠٠٠): اتجاهات المعلمين في محافظة اربد نحو تكنولوجيا التعلم ، **المجلة العربية للتربية** ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم.
٦٣. الخطيب ، محمد ابراهيم مصطفى (١٩٨٥): الأهداف التربوية ، **رسالة المعلم** ، المجلد٢٦ ، العدد٥ .
٦٤. الخطيب ، هشام واحمد محمد الزيادي(٢٠٠١): **الصحة النفسية للطفل** .ط١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان . الاردن .
٦٥. خلف، ياسين احمد (١٩٩٧): **تكنولوجيا التعليم والاتجاهات الحديثة في التدريس** ، ط١ ، جامعة عدن .
٦٦. الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٣): **طرق التدريس العامة** ،ط١ ، وزارة التربية والتعليم ، الجمهورية اليمنية .
٦٧. داؤد ، سعيد نبوي (٢٠٠٤): مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات ، **(انترنيت)**.
٦٨. داؤد ، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠): **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة ، بغداد .
٦٩. داؤد ، فوزي شاكر طعيمة ومحمد وليد موسى البطش (١٩٨٣): فاعلية مقاييس السلوك التكيفي في تشخيص الاعاقة العقلية ، **مجلة دراسات (العلوم الانسانية)** ، مجلد١٠ ، ع٢ .

٧٠. داؤد ، نسيمة وخولة يحيى (١٩٩٩): علاقة استراتيجيات التكيف المستخدمة من قبل الصفوف السابع والثامن والتاسع بمتغيرات التنشئة الوالدية والحالة الانفعالية والجنس والصف ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد ٢٦ ، ع ٢ ، ص٥١٤.

٧١. دروزة ، أفنان نظير (١٩٩٥): **إجراءات في تصميم المناهج** ، ط٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .

٧٢. راشد ، عدنان غائب (٢٠٠٢): **سيكولوجية الاطفال ذوي الصعوبات التعليمية بطيء التعلم** ، ط١ ، دار الوائل ،عمان . الاردن .

٧٣. الراوي ، أحمد بحر (١٩٨٨): دور الوسائل التعليمية في حياتنا اليومية ، **مجلة المعلم الجديد** ، مجلد٤٥ ، ع١ .

٧٤. رجب ، مصطفى (١٩٩٦): الرسوم في مجلات الأطفال وأهميتها التربوية ، **مجلة التربية القطرية** ، س٢٥ ، ع١٩ .

٧٥. الرفاعي ، محمد خليل(١٩٩٣): التلفزيون والطفل ، **مجلة المستقبل العربي** ، ع١٧٧.س(١٦).

٧٦. الروسان ، سليم وآخرون (١٩٩٢): **مباديء القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية والانسانية** ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الأردن .

٧٧. الروسان ، فاروق (١٩٨٥): إعداد وتدريب العاملين في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية ، **مجلة التربية الجديدة** ، ع٣٤ .

٧٨. الروسان ، فاروق (١٩٩٦): فاعلية المعايير الجديدة للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الأردنية من مقياس ستانفورد . بينيه ومعايير مؤسسة التربية الخاصة في عينة أردنية ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر ، س٥ ، ع١٠ .

٧٩. الروسان ، فاروق (٢٠٠١): **دراسات وبحوث في التربية الخاصة** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان . الأردن .

٨٠. الروسان ، فاروق (٢٠٠١): **سيكولوجية الأطفال غير العاديين : مقدمة في التربية الخاصة** ، ط٥ ، عمان . الأردن .

٨١. ريان ، فكري حسن (١٩٨٤): **التدريس أهدافه أسسه أساليبه تقويم نتائجه وتطبيقاته** ، ط٣ ، سجل العرب .

٨٢. زحلوق ، مها (١٩٩٨): نحو برنامج لتربية المتفوقين عقلياً ، **مجلة شؤون اجتماعية** ، س١٥ ، ع٥٧ .

٨٣. الزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٢): **مبادىء علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة.
٨٤. زكريا ، زهير (١٩٩٤): تربية ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، **مجلة التربية الجديدة** ، ع٥٤ .
٨٥. زلط ، القصبي محمود (١٩٨٠): قضية التكرار في القصص القرآني أنواعه وأهدافه ، **مجلة التربية** ، ع١٠ .
٨٦. زلط ، القصبي محمود (١٩٨١): قصة سليمان عليه السلام والتكرار في القصص القرآني : دراسة قرآنية ، **مجلة التربية القطرية** ، ع٤٥ .
٨٧. الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد الغنام (١٩٨١): **مناهج البحث في التربية** ، ج١ ، مطبعة جامعة بغداد .
٨٨. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٨٦): أثر التكرار ومستويات معالجة المعلومات على الحفظ والتذكر (دراسة تجريبية مقارنة) ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، س٦ ، ع١٧ .
٨٩. زيتون ، عايش محمود (١٩٨٦): **اساليب تدريس العلوم** ، دار الشروق عمان . الاردن.
٩٠. زيدان ، محمد مصطفى (١٩٨٣): **دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام** ، ط٢ ، دار الشروق ، بغداد .
٩١. الزيود ، نادر فهمي وآخرون (١٩٩٩): **التعلم والتعليم الصفي** ، ط٤ ، دار الفكر . عمان . الاردن.
٩٢. الساعدي ، يوسف فالح محمد (٢٠٠٢): دراسة موازنة بين أثر استخدام الشفافيات والمصورات في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ملدة العلوم ، **مجلة كلية المعلمين** ،الجامعة المستنصرية ، ع٣١ .
٩٣. السرور ، ناديا (١٩٩٩): التعليم ما قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية : دراسة ميدانية ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد٢٦ ، ع٢ .
٩٤. السعيد ، حمزة خالد (٢٠٠٢): العيوب الابدالية عند الأطفال الطبيعيين ما بين (٧.٣) سنوات ، **مجلة الطفولة والتنمية** ، مجلد ٢ ، ع٧ .
٩٥. السفاسفة ، محمد ابراهيم محمد (١٩٩٩): أثر برنامج ارشادي في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في غرف المصادر في المدارس الأساسية الحكومية في الأردن ، **أطروحة دكتوراه (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

٩٦. سلامة ، عبد الحافظ (٢٠٠١): **تصميم الوسائل التعليمية وانتاجها لذوي الاحتياجات الخاصة** ، ط١ ، دار اليازوري ، عمان . الأردن .
٩٧. السلوم ، عبد الحكيم (٢٠٠٠): التعلم ونظرياته ، **مجلة النبأ ، ع٥١(انترنيت)** .
٩٨. سليمان ، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٢): سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ، **مجلة الطفولة والتنمية** ، مجلد ٢ ، ع٢ .
٩٩. سمارة ، عزيز وآخرون (١٩٨٩): **مباديء القياس والتقويم في التربية** ، دار الفكر ، عمان .
١٠٠. سمين ، زيد بهلول (١٩٨٧): مشكلات التكيف السلوكي للأطفال البطيئي التعلم : دراسة مقارنة ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة بغداد .
١٠١. السويد ، عبد الرحمن (٢٠٠٤) : التعليم والمدارس لذوي الاحتياجات الخاصة ، **(انترنيت)** .
١٠٢. الشافعي ، جمال الدين عبد العاطي (١٩٩٧): **التعليم المبرمج في التربية البدنية والرياضية** ، دار الفكر العربي ، مصر .
١٠٣. الشربتي ، مروان محمد وجدي (١٩٩٠): **بطء التعلم عند الاطفال التقصي والتشخيص** ، ط١ ، دار الكتب ، بغداد.
١٠٤. الشربيني ، لطفي (٢٠٠١): **موسوعة شرح المصطلحات النفسية** ، دار النهضة العربية ، بيروت . لبنان .
١٠٥. الشريفي ، شوقي السيد (٢٠٠٠): **معجم مصطلحات العلوم التربوية** ، ط١ ، مكتبة العبيكان ، الرياض.
١٠٦. الشمري ، مهدي صالح (٢٠٠٢): التكرار في سورة النجم ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، ع٣١ .
١٠٧. الشيخلي ، مها اسماعيل (١٩٩٤): تطوير الوسيلة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، ع٢ .
١٠٨. الصائغ ، محمد ابراهيم (٢٠٠٠): **الأهداف السلوكية والاختبارات المدرسية** ، ط٢ ، مكتبة عبادي ، صنعاء .
١٠٩. صالح ، احمد زكي (١٩٨٣): **نظريات التعلم** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
١١٠. صالح ، نعمات طه (١٩٨٠): المكتبة المدرسية والعملية التربوية ، **مجلة التوثيق التربوي** ، س١٣ ، ع٥٢ .

١١١. صبري ، خولة شخشير (١٩٨٨): دور مركز الوسائل التعليمية الجامعية في العملية التعليمية حسب آراء أساتذة الجامعة ، **المجلة العربية للبحوث التربوية** ، مجلد٨ ، ع٢.
١١٢. صبيح، نهاد سعد (١٩٩٠): **الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
١١٣. الصوفي ، عبد الله اسماعيل (١٩٩٧): **معجم التقنيات التربوية** ، ط١، دار المسيرة ، عمان . الاردن .
١١٤. صيني ، محمود اسماعيل وعمر الصديق عبدالله(١٩٨٤): **المعينات البصرية في تعلم اللغة** ، ط١ ، جامعة الملك سعود .
١١٥. الطوبجي ، حسين حمدي (١٩٨٣): **التكنولوجيا والتربية** ، دار العلم ، الكويت .
١١٦. الطيطي ، عبد الجواد فائق (١٩٩٢): **تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق** ، ط١ ، دار الكندي ، عمان . الأردن .
١١٧. الظاهر ، زكريا محمود وآخرون (٢٠٠٢): **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، الدار العلمية الدولية ، عمان . الاردن .
١١٨. عابد ، اسامة حسن ، وابراهيم عبد الله المومني (٢٠٠٢): درجة تضمن كتب العلوم المقررة في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن لمنى العلم والتكنولوجيا والمجتمع ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد ٢٩ ، ع (٢).
١١٩. عاقل ، فاخر (١٩٧٣): **أصول علم النفس وتطبيقاته** ، ط١ ، دار العلم للملايين ، بيروت .
١٢٠. العالم ، اسماعيل أحمد (١٩٩٨): التشكيل المكاني البنائي لظاهرة التكرار في شعر جرير ، **مجلة جرش للبحوث والدراسات** ، مجلد٣ ، ع١ .
١٢١. عباينة ، احمد علي (١٩٩٢): فاعلية استخدام الرسوم التوضيحية والتجارب العلمية في فهم طلاب الصف السادس الابتدائي في الاردن للمعلومات العلمية ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، الجامعة الاردنية .
١٢٢. عبد الخالق ، احمد محمد (١٩٩٠): **اسس علم النفس** ، دار المعرفة ، اسكندرية . مصر.
١٢٣. عبد الرضا ، فاطمة عبد الأمير (١٩٨٩): أثر استخدام كل من الشرائح التعليمية والمصورات في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في مادة الأنسجة العملي ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية (ابن الهيثم) ، جامعة بغداد .

١٢٤. عبد العزيز ، سعيد وعطيوي جودت عزت (٢٠٠٤): **التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية تطبيقاته العملية** ، ط١ ، دار الثقافة ، عمان . الأردن .
١٢٥. عبد الكريم ، عفاف (١٩٩٥): **البرامج الحركية والتدريس للصغار** ، دار المعارف ، الأسكندرية .
١٢٦. عبد المجيد ، ليلى (٢٠٠٢): العلاقة بين الأطفال العرب والتلفزيون : دراسة تحليلية للدراسات والبحوث الميدانية التي أجريت على الطفل العربي ، **مجلة الطفولة والتنمية** ، مجلد ٦ ، ع٢ .
١٢٧. عبد الهادي ، نبيل وآخرون (٢٠٠٠): **بطىء التعلم وصعوباته** ، دار وائل ، عمان . الأردن .
١٢٨. العبدالله ، فواز (١٩٩٩): واقع مقرر تقنيات التعليم في دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية : دراسة مسحية تقويمية ، **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربوية** ، مجلد ٥ ، ع٣ .
١٢٩. العبيد ، ابراهيم (٢٠٠٤): الوسائل التعليمية ، تقنيات التعليم ، **(انترنيت)**.
١٣٠. عبيد ، ماجد السيد (٢٠٠٠): **تعلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مدخل الى التربية الخاصة** ، ط١ ، دار صفاء ، عمان . الأردن .
١٣١. عثمان ، ابراهيم محمد (١٩٨١): التربية الخاصة والتخطيط ، **مجلة التوثيق التربوي** ، س١٤ ، ع٥٧ .
١٣٢. عثمان ،سيد أحمد وأنور محمد الشرقاوي (١٩٧٨): **التعلم وتطبيقاته** ، دار الثقافة ، القاهرة .
١٣٣. عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٩): **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان . الأردن .
١٣٤. عريفج ، سامي سلطي (٢٠٠٠): **مقدمة في علم النفس التربوي** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان . الأردن .
١٣٥. عزازي ، عزة عبد الجواد محمد (١٩٩٠): استخدام السيكودراما في علاج بعض المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة ، **ملخص رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
١٣٦. عزيز ، صبحي خليل وتركي خباز عيسى البيرماني (١٩٨٧): **التقنيات التربوية** ، الجامعة التكنولوجية ، بغداد .
١٣٧. عطاالله ، ميشيل كامل (٢٠٠١): **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان . الأردن .

١٣٨. العطية ، اسماعيل عبد الله (٢٠٠٢): فاعلية برنامج ارشادي معرفي سلوكي في خفض بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الاطفال بدولة قطر ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، جامعة قطر س(١١) ع (٢١).

١٣٩. العظماوي ، ابراهيم كاظم (١٩٨٨): **معالم في سيكولوجية الطفولة والفتوة والشباب** ، ط١ ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد .

١٤٠. العكيلي ، أحمد عبد الزهرة (١٩٩٩): أثر استخدام الوسائل التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، **مجلة كلية المعلمين** ، الجامعة المستنصرية ، ع١٦ .

١٤١. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٤٢. العلواني ، حسين ربيع (١٩٩١): الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ بطيئو التعلم ومقترحات الحد منها ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة بغداد .

١٤٣. عماد الدين ، منى مؤتمن وجهاد أبو الشعر (١٩٩٠): تعينات التعليم هل تؤدي الى تحسين نوعية التعليم ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد٣١ ، ع٤ .

١٤٤. العميان ، محمود سلمان (٢٠٠٤): **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال** ، ط٢ ، دار وائل ، عمان . الاردن .

١٤٥. عودة ، أحمد سليمان (١٩٩٩): **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط٢ ، دار الأمل ، أربد .

١٤٦. عودة ، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي(٢٠٠٠): **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية** ، دار الأمل ، أربد .

١٤٧. عودة ، أحمد سليمان وفتحي ملكاوي (١٩٨٧): **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، ط١ ، مكتبة المنار ، الزرقاء .

١٤٨. العيسوي ، عبد الرحمن محمد (١٩٩٩): **تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية** ، ط١ ، دار الراتب الجامعية ، بيروت ، لبنان .

١٤٩. الغمش ، مصطفى وآخرون (٢٠٠٠): **القياس والتقويم في التربية الخاصة** ، ط١ ، دار الفكر ، عمان .

١٥٠. غوني ، منصور أحمد عمر (١٩٩٠): المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وعلاقتها باتجاهات وممارسات التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، **المجلة العربية للتربية** ، مجلد ١٠ ، ع٢.١ .

١٥١. فاطمة ، بن محمد (١٩٩٤): **دراسة حول واقع استخدام التقنيات التربوية في الاقطار العربية والصعوبات التي تواجهها** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس.

١٥٢. فان دالين ، ديوبولد ب (١٩٨٥): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة : محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٥٣. فايد ، عبد الحميد (١٩٨٤): **رائد التربية العامة وأصول التدريس** ، دار الكتاب ، لبنان.

١٥٤. الفرأ ، عبد الله عمر وعبد الرحمن عبد السلام جامل(١٩٩٩): **المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر** ، ط٣ . مكتبة الثقافة ، عمان . الاردن.

١٥٥. الفرأ ، فاروق حمدي (١٩٨٧): دور التعينات التربوية في تطوير بعض عناصر المنهج المدرسي ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، س٨ ، ع٢٣ .

١٥٦. فلاتة، مصطفى بن محمد عيسى (١٩٨٨): **المدخل الى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم** ، ط١ ، جامعة الملك سعود ، الرياض.

١٥٧. فهمي ، مصطفى (١٩٨٧): **الصحة النفسية : دراسات في سيكولوجية التكيف** . ط٢ ، القاهرة ، مصر .

١٥٨. فوزي ، غرايبة وآخرون (٢٠٠٢): **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية** ، دار وائل ، عمان .

١٥٩. القائمي ، علي (١٩٩٦) : **الاسرة ومتطلبات الاطفال** ، ط١ ، دار النبلاء ، بيروت، لبنان.

١٦٠. القريوتي ، يوسف وجلال محمد جرار (١٩٨٩): **الدليل والمعايير البحرينية للصورة المعربة من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي : الصورة المدرسية** ، معهد الأمل للأطفال المعوقين ، البحرين .

١٦١. قطامي ، يوسف ونايفة قطامي (٢٠٠١): **سيكولوجية التدريس** ، ط١، دار الشروق ، عمان . الاردن.

١٦٢. قلادة ، فؤاد سليمان (١٩٨١): **الأساسيات في تدريس العلوم** ، مطبعة الجهاد ، الأسكندرية .

١٦٣. كابلي ، طلال حسن (١٩٩٦): أضواء على استخدام الوسائل التعليمية في تدريس العلوم ، **مجلة التربية** ، س٢٥ ، ع١٩ .

١٦٤. كارتشنتماني (٢٠٠١): **الاطفال الغير العاديين سيكولوجيتهم وتعليمهم** ، ط٢ ، الرسالة للطباعة والنشر ، عمان . الاردن.

١٦٥. كشكول ، لبنى رحيم (١٩٩٨): تاثير الرسوم التوضيحية في تحصيل بعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **رسالة ماجستير(غير منشورة)** . كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

١٦٦. الكلالدة ، علي (١٩٨٥): التعليم الابتدائي وأهميته ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد٢٦ ، ع٣ .

١٦٧. الكلزة ، رجب أحمد (١٩٨٩): "أثر استخدام رومة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاههم نحو التعلم الذاتي " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، المجلد٣ ، العدد١٠ .

١٦٨. الكناني ، ابراهيم وعبدالرزاق عزت (١٩٨٥): المتخلفون عقلياً وتكيفهم الاجتماعي والنفسي ، **مجلة آداب المستنصرية** ، ع١٢ .

١٦٩. لبيب ، رشدي (١٩٨٣): **الوسائط التعليمية** .

١٧٠. مثقال ، جمال ومصطفى القاسم(٢٠٠٠): **أساسيات صعوبات التعلم** ، ط١ ، دار صفاء ، عمان . الأردن .

١٧١. محمد ، داؤد ماهر (٢٠٠٠): **اتجاهات معاصرة في تدريس الرياضيات للكبار** ، ط١ ، دار المناهج ، عمان .

١٧٢. محمد ، داؤد ماهر ومجيد مهدي محمد (١٩٩١): **اساسيات في طرائق التدريس العامة** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الحكمة ، جامعة بغداد .

١٧٣. محمود ، صباح (١٩٩٨): **تكنولوجيا الوسائل التعليمية التعلمية** ، ط١ ، دار اليازوري ، عمان . الأردن .

١٧٤. مخيمر ، صلاح (١٩٧٨): **مفهوم جديد للتوافق** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

١٧٥. مرداس ، نايف (١٩٨٤): التعلم بواسطة الكومبيوتر وتطبيقاته في الدول العربية ، **التربية الجديدة** ، ع٣٣ .

١٧٦. مرسي ، محمد ومحمد مرسي (١٩٩٨): صعوبات التعلم عند الأطفال ، **مجلة التربية** ، العدد٢٧ .

١٧٧. مرعي ، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢): **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة ، عمان . الأردن .

١٧٨. مزعل ، فاضل (١٩٨٨): دراسة مقارنة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية بين المتفوقين عقلياً والعاديين من طلبة الصف الرابع غعدادي ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة البصرة .

١٧٩. المغتصب ، عبد العزيز (١٩٩٢): الارشاد النفسي والتربوي أهميته ومدى الحاجة اليه في المدرسة الابتدائية في قطر ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، قطر ، س١ ، ع٢ .
١٨٠. منصور ، عبد المجيد سيد (٢٠٠١): سيكولوجية الوسائل التعليمية ، **(انترنيت)** .
١٨١. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٢): **تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس .
١٨٢. المنيزل ، عبد الله فلاح وسعاد العبدلات (١٩٩٥): موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مج (٢٢) ع (٦).
١٨٣. موسى ، سعد لفته والهام محمد عبد العباس (١٩٨٤): **تقويم مراكز الوسائل التعليمية في بغداد** ، مركز البحوث التربوية ، جامعة بغداد .
١٨٤. النبيتي ، خالد وفايز محمد عبد جابر (١٩٩٦): خدمات وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد ٣٧ ، ع١و٣.
١٨٥. نجلة ، عنايات محمود علي (١٩٩٥): اسهام تدريس العلوم في التربية التكنولوجية لدى التلاميذ ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ،ع(٣) ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
١٨٦. النعيمي ، فيصل داؤد سلمان (١٩٩٠): استخدام الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، **مجلة آداب المستنصرية** ، ع١٨.١٩.
١٨٧. النهار ، تيسير وسامح محافظة (١٩٩٢): العوامل التي تعزز الابداع في التعليم ومدى توافرها في المدارس الثانوية في الاردن ، **مجلة مؤته للبحوث والدراسات** ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ع(٣) مجلد(٧) ، جامعة مؤته ، الاردن .
١٨٨. النهار، تيسير وجميل الصمادي (٢٠٠١): مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال ، **مجلة مركز البحوث التربوية** ، ع (١٩) س (١٠).
١٨٩. النوري ، خولة احمد (١٩٨٢): **مشكلات العمل في رياض الاطفال من وجهة نظر المديرات والمعلمات** ، دار الحرية ، بغداد.
١٩٠. الهابط ، محمد السيد (١٩٨٧): **حول صحتك النفسية** ، ط١ ، المكتب الجامعي الحديث.

١٩١. الهاشمي ، عبد الحميد محمد (١٩٨٦): **اصول علم النفس العام** ، ط٢ ، دار الشروق جدة.

١٩٢. الهنا ، عطية ومحمد سامي هنا (١٩٦٠): **اختبار الشخصية السوية (كراسة التعليمات)** ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

١٩٣. الوابلي ، عبد الله بن محمد (١٩٨٦): منحني القياس ذو الابعاد المتعددة في مجال تشخيص وتصنيف ودعم ذوي التخلف العقلي : دراسة وصفية تحليلية ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، عدد ، مجلد .

١٩٤. وزارة التربية والتعليم (١٩٨٥): معلم العلوم ، **مجلة رسالة المعلم** ، مجلد٢٦ ، ع٤ .

١٩٥. يحيى، خولة (١٩٩٩): الفروق في مفهوم الذات بين مجموعات الطلبة المضطربين انفعالياً وذوي صعوبات التعلم والمعاقين عقلياً اعاقة بسيطة والعاديين ، **مجلة دراسات (العلوم التربوية)** ، مجلد ٢٦ ، ع ٢ ، ص٣٦٩.

١٩٦. يوسف ، عصام نمر (٢٠٠٠): **دليل العمل مع الأصم** ، ط١ ، عمان ، الأردن .

١٩٧. يوسف ، هناء عبد الكريم (١٩٨٣): دراسة مقارنة في التكيف الاجتماعي المدرسي بين التلاميذ المتخرجين وغير المتخرجين من رياض الاطفال ، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية . جامعة بغداد .

١٩٨. يونس ، انتصار (١٩٧٨): **السلوك الانساني** ، مطابع القاهرة ، الاسكندرية .

199. Anastasi, A. & Susana, U.(1997): **Psychological testing** . Prentice hall in the United States of America .

200. Anelay, A.(1990): Musician the education of children with special needs **. D. A. I**., vol.77, no.5.

201. Brodsky, S. L.(1988): **The psychology of adjustment and will being** . Holt-Rinehartand .

202. Carlson, N. R. & Others(1997): **Psychology the Science of Behavior** .Prentic-Hall, Inc.,UK.

203. Carlson, N. R.(1990): **Psychology** . Allyn & Bacon, USA.

204. Cipps, C. & Gross, H.(1990): Children with special needs in the primary school : Where we now ? **D. A . I.,** vol.77, no.5.

205. Clark, M.(1986): Learning to use visual training materials . **Development communication report** , no.52.

206. Coulter, W. A. & Others (1978**): Adaptive behavior** . Madison wisconsin , New York.
207. David, G. A. & Others (1997**): Teaching to dagan introduction to education** . (5th ed), New Jersey prentice – Hall .
208. Dipalma-Meyer, F. (1986): Teaching adaptive behavior to noncategorical handicapped children and adolescents : The efficacy of a social learning curriculum **. D.A.I.** , vol.47 no.3 .
209. Dresden, Z. B.(1973): **Education for to day and tomorrow** . German.
210. Franklin , C. S. (1975): **The psychological aspects of physical illness and disability** . United States of America.
211. Gordon , E. (1972): The identification and use of creative abilities scientific organization . In Toylor Ed. **Climate for creativity .** Pergamon press, New York.
212. Groome , D. et al.,(1999**): An Introduction to Cognitive Psychology Processes and Disorders** . Psychology Press Ltd, Publishers , UK.
213. Kelly, B.& Others(1990)Student error patterns as a function of curriculum design : Teaching fractions to remedial high school students and high school students with learning disabilities **. D. A. I.**, vol.77, no. 5.
214. Lester, M. S.(1998**): Psychology** , (4th ed), Madison wisconsin , New York.
215. Lewis , R. & Donald, H. D.(1983): **Teaching special students in the mains team**. (2nd ed), London.
216. Lindgren, H.(1967): **Educational Psychology in the classroom.** (3rd ed), John Wiley and Sons Inc., New York.
217. Long, J.A.(1987): The predictive validity of adaptive behavior and aptitude on achievement . **D.A.I.** , vol.47 , no.11.

218. Majsterek,D. J. & Wilson, R. (1990): Computer-assisted instruction for students with learning disabilities : Considerations for practitioners **. D. A. I**., vol.77, no.5 .
219. Meece , J. L.(1997): **Child and Adolescent Development for Educators** . McGraw-Hill , New York.
220. Passer, M. W. & Smith, R. E.(2001**): Psychology : Frontiers and Applications** .McGraw-Hill Higher Education , New York.
221. Pluckrose, H. (1987): **What is happening in our primary schools** . England .
222. Rain-Water, B. & Bryant, J.(1986): Comparisons of parent obtained and teacher obtained adaptive behavior scores for handicapped children **. D. A. I.** , Vol .61. no.12.
223. Richard, C. S.(1977**): Education psychology a development approach** , (2nd ed), American International College.
224. Robert, C. B & Silverman, R.E.(1978): **Psychology** , (3rd ed) , New York university.
225. Robert, C. B. (1978): **Learning theory** . Madison wisconsin , New York.
226. Sale, R.P.(1986): Reclassification of black students initially classified as mildly mentally handicapped **. D. A. I**. , vol.47, no.17.
227. Singer, J.& Others (1990): Variation in special education classification across school districts **. D. A. I**., vol.77, no.5.
228. Smith, E.E. & Others(2003**): Atkinson & Hilgard's Introduction to Psychology** . (14th ed), Wadsworth , USA.
229. Sprinthall, N. A. & Others(1994): **Educational Psychology : Adevelopmental Approach** . (6th ed), McGraw-Hill , New York.

230. Trotter, J. T. & James, V. M.(1978): **Psychology the human science** . New York.
231. Waltersdorf, M. A.(1992): Videotape self modeling in the treatment of attention deficit hyperactivity disorder child and family behavior.
232. Williams, A. (1987): Differences in adaptive behavior between educable mentally retarded students and specific learning disabled students . **D.A.I**., vol.47 , no.11 .
233. Williams, A. A.(1970): **Basic subjects for the slow learner**. Hethuen and educational Ltd., London.
234. Wolman, B. B.(1973): **Dictionary of behavioral science** . New York.

الملاحـق

الملحق (١)

الملحق (٢)

استمارة معلومات عن عينة البحث

إدارة مدرسة .....

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة (أثر استخدام التكرار والوسائل التعليمية في التكيف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) . وحيث أن الدراسة تكون ضمن مدرستكم وبتعاونكم معنا ، راجين اسهامكم معنا وذلك بتزويدنا بالمعلومات المطلوبة في هذه الاستمارة عن تلاميذ الصف الرابع الخاص، علماً بأن هذه المعلومات تستخدم لأغراض البحث فقط .

طالبة الماجستير

هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

اسم التلميذ	تاريخ الولادة	التحصيل الدراسي للأب	التحصيل الدراسي للأم	درجة العلوم في نصف السنة	معدل التحصيل في نصف السنة

ملحق (٣)

أسماء المحكمين ودجاتهم العلمية وعناوينهم

الاسم	الدرجة العلمية	العنوان	استبيان الخطط	**الأهداف السلوكية**	**اختبار التحصيل**	**مقياس التكيف**
د.فاضل خليل ابراهيم	أستاذ	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل	*	*	*	*
د.كامل عبد الحميد	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل				*
د.قصي توفيق غزال	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*	*	
د.محفوظ محمد القزاز	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل			*	*
د.فاتح ابلحد فتوحي	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل				*
د.ندى فتاح زيدان	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل			*	*
د.خشمان حسن علي	أستاذ مساعد	كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل			*	*
د.عبد الرزاق ياسين	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*	*	
د.ضياء الخياط	أستاذ مساعد	كلية التربية الرياضية/ جامعة الموصل				*
د.صبيحة ياسر	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل				*
د.أنور نافع عبود	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة الموصل			*	
د.لويس كارو بندر	مدرس	كلية التربية الأساسية/ جامعة دهوك			*	*
د.علي سليمان	مدرس	كلية التربية / جامعة				*

		الموصل					
د.أحمد جوهر	مدرس	كلية التربية / جامعة الموصل			*		
د.مآرب أحمد محمد	مدرس	معهد إعداد المعلمات / الموصل	*	*	*		
د.أفراح ياسين الدباغ	مدرس	كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل	*	*	*	*	*
د.أحلام أديب داؤد	مدرس	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل	*	*	*	*	*
د.محمود عبد السلام	مدرس	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*			
د.هيفاء هاشم البزاز	مدرس	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*	*		
د.ايناس يونس	مدرس	كلية التربية / جامعة الموصل	*	*	*		
د.قصي حازم محمود	مدرس	كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل	*	*	*		
عرب حسين حيدر	مدرس	كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل	*	*	*		
لجين سالم الشكرجي	مدرس	كلية التربية / جامعة الموصل		*			
سهيلة فنحي جمعة	معلمة	مدرسة القبس	*				
عاصمة حسين عبد	معلمة	مدرسة نسيبة الأنصارية	*				

ملحق (٤)

جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا

استبيان اراء لجنة التحكيم حول صلاحية الخطط التدريسية

الاستاذ الفاضل.....المحترم .

تحية طيبة

تقوم الباحثة بدراسة (اثر استخدام اسلوب التكرار والوسائل التعليمية في التكييف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) ولتحقيق ذلك وضعت الباحثة الخطط التدريسية الخاصة بالفصول الاولى من كتاب العلوم العامة المقرر للصف الرابع الابتدائي لتدريسها بطريقة اسلوب التكرار (المجموعة الاولى) واستخدام الوسائل التعليمية للمجموعة الثانية .

ونظر لما تتمتعون به من خبرة وسمعة طيبة في هذا المجال تود الباحثة الاستنارة بآرائكم وذلك بالحكم على مدى ملائمة الخطط واقتراح ما ترونه مناسب لتعديلها .

مع الشكر والتقدير

المشرف

أ.م.د. جاجان جمعة محمد

طالبة الماجستير

هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

أنوذج الخطة التدريسية وفق أسلوب التكرار

التاريخ / / ٢٠٠٤ المدرسة : المثنى الابتدائية للبنات

الصف الرابع ابتدائي (الصف الخاص)

اولا : الاهداف :-

١. الاهداف العامة :-

يهدف الدرس الى تزويد التلاميذ بمعلومات عن فوائد الكهرباء وذلك باعتبار الطاقة الكهربائية مستخدمة في المنزل .

من خلال التركيز على المفاهيم الاتية :-

١- الاجهزة الكهربائية المنزلية .

٢- كيف تعمل الاجهزة الكهربائية .

٣- ادوات التسخين والتبريد .

٤- اداوت الاضاءة .

٥- اجهزة الحركة .

٢. الاهداف الخاصة :-

تهدف خطة الدرس الى جعل التلميذ قادر على ان :-

١- يعرّف الكهرباء .

٢- يعدد انواع الاجهزة الكهربائية .

٣- يحدد فوائد الكهرباء .

٤- يسمي بعض الاجهزة الكهربائية .

٥- يميز بين انواع الاسلاك .

٦- يصنف الاجهزة الكهربائية .

٧- يعطي مثال لكل نوع من الاجهزة .

٨- يعدد فوائد كل جهاز كهربائي .

٩- يميز بين وسائل القديمة والحديثة .

ثانيا : اسلوب التكرار :-

ستقوم المعلمة باستخدام اسلوب التكرار لتوضيح المفاهيم العلمية لدى التلاميذ وهي :-

١- تكرار مفهوم اجهزة الاضاءة مثلا (المصباح) .

٢- تكرار مفهوم اجهزة التسخين مثلا (المدفئة) .

٣- تكرار مفهوم اجهزة التبريد مثلا (المكيف) .

٤- تكرار مفهوم اجهزة الحركة مثلا (المروحة) .

ثالثا : سير الدرس :-

١- المقدمة :-

تقوم المعلمة بطرح عدد من الاسئلة لغرض تهيئة اذهان التلاميذ لموضوع الدرس وهي:

س١ / ما فائدة الكهرباء في المنزل ؟

س٢ / ما الاجهزة الكهربائية في المنزل ؟

س٣ / هل يوجد أجهزة الكهربائية في الصف ؟ ما هي ؟

٢- العرض :-

بعد تهيئة اذهان التلاميذ لموضوع الدرس تنتقل المعلمة الى عرض الفقرات الرئيسة التي تكون منها موضوع الدرس ويصاحب ذلك تكرار لفظ المفاهيم العلمية وتوضيحها من خلال الفقرات الرئيسة للدرس بعد ذلك تنتقل المعلمة الى شرح اول فوائد الكهرباء وهي الاضاءة في المنزل وتتحدث عن اهمية الاضاءة في القراءة وفي الاعمال الاخرى . ثم تتحول الى فوائد اسنخدام اجهزة التسخين وتبين للتلاميذ كيف ان الكهرباء تعطينا الحرارة والتي نحتاجه في الشتاء وتكون ذلك مصحوب بتكرار الكلمات الواردة في الكتاب لتوضيح مفهوم المدفئة الكهربائية . بعد ذلك تتوقف المعلمة بتوجيه بعض الاسئلة الى التلاميذ وكذلك سماع اجاباتهم واستفساراتهم وتنتقل بعد ذلك المعلمة الى الفقرة الاتية وهي : فوائد الكهرباء في التبريد ونتحدث عن الثلاجة والمكيف والمروحة وفوائد كل جهاز مع تكرار وتوضيح هذا المفهوم ومعناه للتلاميذ وتوجيه الاسئلة حول استخدام هذه الاجهزة في المنزل ثم تتحول الى فوائد الكهرباء في مجال الحركة وتكرار وتوضيح هذه الاجهزة وبعد انتهاء

المعلمة من شرح الفقرة تتوقف للاجابة عن استفسارات واسئلة التلاميذ وهكذا حتى تصل الى نهاية الدرس .

رابعا : التلخيص :-

تعود المعلمة الى تكرار المفاهيم العلمية الخاصة بالفقرات الواردة في الدرس اذ تقوم بتقديم ملخص عن كل فقرة من فقرات الدرس .

خامسا : التقويم :-

تقوم المعلمة بطرح الاسئلة التقويمية بعد انتهاء الدرس لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدرس ومدى تحقيق الاهداف المنشودة والاسئلة هي :

س١ / ما فوائد الكهرباء .

س٢ / اذكر اسماء الاجهزة الكهربائية المستخدمة في الاضاءة .

س٣ / اعطي مثال لكل جهاز او لكل نوع من الاجهزة الكهربائية .

سادسا : الواجب البيتي :-

حل النشاط الموجود في الكتاب الذي يتضمن بعض الاسئلة حول الموضوع .

أنموذج الخطة التدريسية وفق أسلوب الرسوم التوضيحية

التاريخ / / ٢٠٠٤ المدرسة : يافا الابتدائية للبنات

الصف الرابع ابتدائي (الصف الخاص)

اولا : الاهداف :-

١. الاهداف العامة :-

يهدف الدرس الى تزويد التلاميذ بمعلومات عن فوائد الكهرباء وذلك باعتبار الطاقة الكهربائية مستخدمة في المنزل .

من خلال التركيز على المفاهيم الاتية :-

١- الاجهزة الكهربائية المنزلية .

٢- كيف تعمل الاجهزة الكهربائية .

٣- ادوات التسخين والتربيد .

٤-اداوت الاضاءة .

٥-اجهزة الحركة .

٢. الاهداف الخاصة :-

تهدف خطة الدرس الى جعل التلميذ قادر على ان :-

١-يعرّف الكهرباء .

٢-يعدد انواع الاجهزة الكهربائية .

٣-يحدد فوائد الكهرباء .

٤- يسمي بعض الاجهزة الكهربائية .

٥-يميز بين انواع الاسلاك .

٦-يصنف الاجهزة الكهربائية .

٧-يعطي مثال لكل نوع من الاجهزة .

٨-يعدد فوائد كل جهاز كهربائي .

٩-يميز بين وسائل القديمة والحديثة .

ثانيا : الوسائل التعليمية :-

ستقوم المعلمة باستخدام الرسوم التوضيحية الاتية :-

١- رسم توضيحي لاجهزة الاضاءة .

٢- رسم توضيحي لاجهزة التسخين .

٣- رسم توضيحي لاجهزة التبريد .

٤- رسم توضيحي لاجهزة الحركة .

ثالثا : سير الدرس :-

١- المقدمة :-

تقوم المعلمة بطرح عدد من الاسئلة لغرض تهيئة اذهان التلاميذ لموضوع الدرس وهي:

س١ / ما فائدة الكهرباء في المنزل .

س٢ / ما الاجهزة الكهربائية في المنزل .

س٣ / هل يوجد أجهزة كهربائية في الصف ؟ ما هي ؟

٢- العرض :-

بعد تهيئة اذهان التلاميذ لموضوع الدرس تنتقل المعلمة الى عرض الفقرات الرئيسة التي تكون منها موضوع الدرس ويصاحب ذلك رسم توضيحي مثبت عليه الفقرات الرئيسة للدرس بعد ذلك تنتقل المعلمة الى شرح اول فوائد الكهرباء وهي الاضاءة في المنزل وتتحدث عن اهمية الاضاءة في القراءة وفي الاعمال الاخرى . ثم تتحول الى فوائد استخدام اجهزة التسخين وتبين للتلاميذ كيف ان الكهرباء تعطينا الحرارة والتي نحتاجه في الشتاء وتكون ذلك مصحوب بعرض رسم توضيحي لمدفئة كهربائية . بعد ذلك تتوقف المعلمة لتوجيه بعض الاسئلة الى التلاميذ وكذلك سماع اجاباتهم واستفساراتهم وتنتقل بعد ذلك المعلمة الى الفقرة الاتية وهي : فوائد الكهرباء في التبريد ونتحدث عن الثلاجة والمكيف والمروحة وفوائد كل جهاز مع عرض رسم توضيحي لهذه الاجهزة وتوجيه الاسئلة حول استخدام هذه الاجهزة في المنزل ثم تتحول الى فوائد الكهرباء في مجال الحركة وتعرض رسم توضيحي وبعد انتهاء المعلمة من شرح الفقرة تتوقف للاجابة عن استفسارات واسئلة التلاميذ وهكذا حتى تصل الى نهاية الدرس .

رابعا : التلخيص :-

تعود المعلمة الى المفاهيم العلمية الخاصة بالفقرات الواردة في الدرس اذ تقوم بتقديم ملخص عن كل فقرة من فقرات الدرس .

خامسا : التقويم :-

تقوم المعلمة بطرح الاسئلة التقويمية بعد انتهاء الدرس لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ للدرس ومدى تحقيق الاهداف المنشودة والاسئلة هي :

س١ / ما فوائد الكهرباء .

س٢ / اذكر اسماء الاجهزة الكهربائية المستخدمة في الاضاءة .

س٣ / اعطي مثال لكل جهاز او لكل نوع من الاجهزة الكهربائية .

سادسا : الواجب البيتي :-

حل النشاط الموجود في الكتاب الذي يتضمن بعض الاسئلة حول الموضوع .

ملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا

استبيان اراء لجنة التحكيم حول صلاحية الاهداف السلوكية

الاستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة

تقوم الباحثة بدراسة (اثر استخدام اسلوب التكرار والوسائل التعليمية في التكييف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) ولتحقيق ذلك وضعت الباحثة الاهداف السلوكية الخاصة بالفصول الاولى من الجزء الثاني من كتاب العلوم العامة المقرر للصف الرابع الابتدائي للتدريس بطريقة اسلوب التكرار (المجموعة الاولى) واستخدام الوسائل التعليمية للمجموعة الثانية .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسمعة طيبة في هذا المجال تود الباحثة الاستشارة بارائكم وذلك بالحكم على مدى ملائمة الخطط واقتراح ما ترونه مناسب لتعديلها .

مع الشكر والتقدير

المشرف

أ.م.د. جاجان جمعة محمد

طالبة الماجستير

هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

الفصل الرابع					
	الاغراض السلوكية جعل التلميذ قادرا على ان	المستوى	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يعدد مصادر الطاقة .	معرفة			
٢	يعدد مصادر الكهرباء .	معرفة			
٣	يذكر فوائد الكهرباء .	معرفة			
٤	يميز بين مصادر الكهرباء ومصادر اخرى للطاقة .	الفهم			
٥	يعرف من اين نحصل على الكهرباء في المنزل.	معرفة			
٦	يربط الدائرة الكهرباء .	تطبيق			
٧	يشرح كيف يعمل الجهاز الكهربائي.	فهم			
٨	يبين اهمية الكهرباء في المنزل .	فهم			
٩	يطبق خطوات التشغيل لجهاز كهربائي .	تطبيق			
١٠	يصف كيف تعطينا الكهرباء الحرارة .	فهم			
١١	يحدد ما هي أدوات الإضاءة .	معرفة			
١٢	يلخص فوائد الكهرباء على شكل نقاط .	فهم			
١٣	يميز بين جهاز التسخين التبريد والحركة والاضاءة	معرفة			
١٤	يذكر اجهزة التبريد والتسخين .	معرفة			
١٥	يعدد ثلاث انواع من اجهزة الحركة .	معرفة			
١٦	يجري مقارنة بين اجهزة التبريد والتسخين	تطبيق			

	والاضاءة والحركة .				
الفصل الخامس					
	الاغراض السلوكية جعل التلميذ قادرا على ان :	المستوى	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يعرف فوائد الملابس .	معرفة			
٢	يميز بين انواع الملابس .	فهم			
٣	يعرف ماذا نلبس في وقت الصلاة .	معرفة			
٤	يذكر مثالا لكل نوع من الملابس.	معرفة			
٥	يعرف كيف يتم تنظيف الملابس .	معرفة			
٦	يتعرف على اهمية الملابس لنا .	معرفة			
٧	يحدد الوان الملابس .	معرفة			
٨	يبين من اين نحصل على خيوط القماش .	معرفة			
٩	يبرز اهمية الملابس لنا .	تطبيق			
١٠	يتعرف على كيفية صبغ الملابس .	معرفة			
١١	يجري مقارنة بين انواع الملابس من حيث المظهر .	تطبيق			
١٢	يعطي مثال على الزي العربي .	فهم			
١٣	يبين مصادر الخيوط .	فهم			
١٤	يقارن بين أنواع الملابس الشتوية والصيفية .	فهم			
١٥	يصف ملابس الاسرة قديما .	فهم			
١٦	يوضح كيف اصبحت ملابس الاسرة اليوم .	فهم			

١٧	يذكر ثلاث فروق بين ملابس الاسرة قديما وحديثا .	معرفة			
الفصل السادس					
	الاغراض السلوكية جعل التلميذ قادرا على ان :	المستوى	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يبن اهمية النفط .	معرفة			
٢	يذكر فوائد النفط .	معرفة			
٣	يعطي مثالا للدول التي فيها نفط .	معرفة			
٤	يعدد مصادر النفط .	معرفة			
٥	يكتشف من اين نحصل على النفط .	تطبيق			
٦	يستدل على مصادر النفط .	فهم			
٧	يشرح ما هي مشتقات النفط .	فهم			
٨	يعرف كيف تتم عملية استيراد وتصدير النفط .	معرفة			
٩	يعدد مشتقات النفط .	معرفة			
١٠	يبين اهمية النفط في المنزل .	فهم			
الفصل السابع					
	الاغراض السلوكية جعل التلميذ قادرا على ان :	المستوى	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
١	يعدد فوائد السيارات .	معرفة			
٢	يذكر انواع السيارات .	معرفة			
٣	يستدل على ان السيارة من أي نوع من المواصلات .	فهم			
٤	يفرق بين انواع السيارات .	تطبيق			
٥	يتعرف على فائدة الطائرة .	معرفة			
٦	يعرف كيف تتحرك الطائرة .	معرفة			
٧	يشير الى حركة السيارات في المدينة .	معرفة			
٨	يذكر فوائد اشارت المرور .	معرفة			

٩	يبين فائدة الجسور .	معرفة			
١٠	يميز بين السيارة والطائرة .	معرفة			
١١	يقارن بين الموصلات الجوية والبرية .	معرفة			
١٢	يبين فوائد السفينة .	معرفة			
١٣	يحدد شكل السفينة .	معرفة			
١٤	يطبق اشارات المرور اثناء السير .	تطبيق			
١٥	يبين اهمية اشارات المرور .	تطبيق			
١٦	يعرف كيف تطفو السفينة على سطح الماء .	معرفة			

ملحق (٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان اراء الخبراء في الحكم على فقرات الاختبار

جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا

الاستاذ الفاضل.....المحترم

تحية طيبة :

تقوم الباحثة بدراسة حول (اثر استخدام اسلوب التكرار والوسائل التعليمية في التكييف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) وضمن اجراءات البحث قامت الباحثة باعداد اختبار تحصيلي لغرض استخدامه في البحث وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة تود ان تستفيد من خبرتكم في هذا المجال لغرض التحقق من مدى وضوح الفقرات وملاءمتها وتغطيتها لمحتوى المادة والمستوى الذي تقيسه الفقرات واجراء التعديلات التي ترونها ضرورية لصياغة الفقرات ونحيطكم علما بان الباحثة اعتمدت ثلاث مستويات لتصنيف بلوم للاهداف السلوكية في اعداد فقرات الاختبار والمستويات هي :

المعرفة / وهي القدرة على تذكر المادة العلمية كما تعلمها الطالب .

الفهم / وهي القدرة على ادراك معنى المادة التي نعلمها الطالب ويمكن ان يظهر هذا عن طرق ترجمة المادة من صورة الى اخرى واعادة صياغتها بلغته الخاصة .

التطبيق / وهو قدرة الطالب على استخدام التجريدات في مواقف معينة تطبق مبادئ ونظريات .

مع الشكر والتقدير

المشرف
أ.م.د. جاجان جمعة محمد

طالبة الماجستير
هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

ت	ضع علامة ( ) امام العبارة الصحيحة وعلامة (×) امام العبارة الخاطئة لكل ما ياتي	المستوى		
		معرفة	فهم	تطبيق
١	الكهرباء تعطينا الضوء فقط .			
٢	كهرباء المنزل تفيدنا			
٣	تزول الاوساخ عن ملابسنا باستخدام الماء فقط .			
٤	ننام في ملابس المدرسة .			
٥	يصنع الانسان ملابسه من القطن فقط .			
٦	نحصل على النفط من باطن الارض .			
٧	القطار ينقل عددا كبيرا من الناس .			
٨	السفن تتحرك فوق سطح مياه البحر والنهر .			
٩	الطائرات تنقل فقط الركاب من بلد لاخر .			
١٠	اشارات المرور تساعد على تسيير حركة السيارات على الطريق .			
ت	س٢/ اكمل العبارات الاتية بالكلمة المناسبة :	المستوى		
		معرفة	فهم	تطبيق
١	يوجد .....داخل المصباح الكهربائي (سلكرفيع ، خيط)			
٢	الكهرباء .....الاسلاك الرفيعة عند المرور فيها (تسخن ، تبرد)			
٣	نحصل على اصباغ القماش من ..... (النباتات ، الحيوانات)			
٤	توجد ابار نفط ..... في بلادنا (كثيرة ، قليلة)			
٥	السيارات تنقل الناس من مكان الى اخر .....(براً ، بحرا)			
٦	اشارات المرور تساعد على تسهيل حركة ..... عند الطرق (السيارات ، الطائرات)			
٧	الماء له قوة تدفع الاجسام الى ..... (اسفل ، اعلى)			
٨	المحرك يدفع الماء الى الخلف فتحرك السفينة الى .....(الامام ، الخلف)			
٩	قطعة الخشب ..... فوق الماء (تطوف ، تغوص)			
١٠	القطارات تسير على طريق ..... (السك الحديدية ، السيارات)			

ملحق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا

استبيان آراء المحكمين حول مقياس السلوك التكيفي

الاستاذ الفاضل .....المحترم

تحية طيبة

تقوم الباحثة بدراسة (اثر استخدام اسلوب التكرار والوسائل التعليمية في التكييف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) ولتحقيق هذا الهدف ستقوم الباحثة بتطبيق الصورة الاردنية المعربة لمقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي الصورة المدرسية العامة .

ونظر لما تتمتعون به من خبرة ولما يتطلبه البحث من الرجوع الى ارائكم السديدة في هذا المجال ، ترجو الباحثة التفضل بابداء ارائكم وملاحظاتكم في المقياس المرفق ، علماً بأن الاجابة عن المقياس تتم من قبل المعلمة التي أتيحت لها فرصة كافية لملاحظة سلوك التلاميذ .

وختاما تقبلوا خالص الشكر وجزيل الامتنان

المشرف — طالبة الماجستير

أ.م.د. جاجان جمعة محمد — هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

الصورة المعربة من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي – الصورة المدرسية – الجزء الثاني .

البعد (١)

العدوانية

فقرة (١)

يهدد او يعتدي جسديا

يستعمل ايماءات تهديدية	١	٢
يسبب الاذى للاخرين بطريقة غير مباشرة	١	٢
يدفع ، او يخمش ، او يقرص الاخرين	١	٢
يشد شعر الاخرين او اذانهم	١	٢
يعض الاخرين	١	٢
يرفس ، او يضرب او يصفع الاخرين	١	٢
يرمي الاشياء على الاخرين	١	٢
يحاول خنق الاخرين	١	٢
يستعمل اشياء حادة (مثل السكين) ضد الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢) يتلف ممتلكاته الشخصية :

يمزق او يشد او يمضغ ملابسه	١	٢
يلوث ممتلكاته	١	٢
يمزق مجلاته او كتبه او أي ممتلكات اخرى	١	٢
يقوم باشياء اخرى (حددها	١	٢

فقرة (٣) يتلف ممتلكات الاخرين :

يمزق او يشد او يمضغ ملابس الاخرين	١	٢
يلوث ملابس الاخرين	١	٢
يمزق مجلات او كتب او أي ممتلكات اخرى للاخرين	١	٢

لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٤) يتلف الممتلكات العامة :

يمزق المجلات والكتب او أي ممتلكات عامة اخرى	١	٢
يتعامل بخشونة مفرطة مع الاناث (كضربه او كسره		
او رميه على الارض ... الخ)	١	٢
يكسر الشبابيك	١	٢
يحشو المرحاض بالاوراق والمناشف او أية اشياء		
صلبة مما يسبب في اغلاقه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٥) يظهر مزاجا حادا ونوبات انفعالية

يبكي ويصرخ	١	٢
يضرب الاشياء بقدميه او يغلق الابواب بعنف	١	٢
يضرب بقدميه وهو يصرخ ويصيح	١	٢
يرمي بنفسه على الارض ويصيح ويصرخ	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١) العدوانية

(اجمع الفقرات من ١ – ٥)

البعد (٢)

السلوك الاجتماعي مقابل السلوك الااجتماعي

فقرة (٦) يضايق الاخرين بالاسئلة والملاحظات او السخرية او نشر الاشاعات عنهم

ينشر الاشاعات عن الاخرين	١	٢
يروي قصصا غير حقيقية او مبالغ فيها عن الاخرين	١	٢
يضايق الاخرين باسئلته او ملاحظاته او سخريته	١	٢
يزعج الاخرين	١	٢
يجعل الاخرين موضع سخرية او دعابة للاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٧) ينزعج للسيطرة وخداع الاخرين

يحاول ان يخبر الاخرين ما يجب ان يفعلوه	١	٢
يطلب خدمات من الاخرين	١	٢
يدفع بالاخرين جانبا	١	٢
يتسبب في شجار الاخرين	١	٢
يحشر الاخرين في المتاعب والمشاكل	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٨) يفسد نشاطات الاخرين

دائما في طريق الاخرين	١	٢
يتدخل في نشاطات الاخرين (كان يعترض نشاطاتهم)	١	٢
يفسد اعمال الاخرين	١	٢
يدور حول الاشياء التي يعمل بها الاخرين		
(من مثل اوراق اللعب او العاب الغاز)	١	٢
يخطف الاشياء من ايدي الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٩) لا يحترم مشاعر الاخرين	١	٢
يجعل درجة الحرارة غير مريحة في الاماكن العامة		
(يفتح الشبابيك او اغلاقها تغير منظم الحرارة ..... الخ)	٢١	
يجعل صوت التلفزيون او المسجل عال جدا او يخفض		
الصوت بينما الاخرين يتابعون	١	٢
يصدر اصوات عالية بينما يقرأ الاخرين	١	٢
يتكلم بصوت عال جدا	١	٢
يتمدد على الاثاث او في مكان يحتاجه الاخرين		
بطريقة غير مناسبة	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢
فقرة (١٠) يظهر عدم احترام لممتلكات الاخرين		
لا يعيد الاشياء التي يستعيرها	١	٢
يستعمل ممتلكات الاخرين بدون استئذان	١	٢
يضيع اشياء تخص الاخرين	١	٢
يتلف ممتلكات الاخرين	١	٢
لا يدرك الفرق بين ممتلكاته وممتلكات الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢
فقرة (١١) يستعمل اللغة الغامضة		
يستخدم اللغة العدوانية كأن يقول (حمار ، حيوان)	١	٢
يشتم ويلعن مستخدما الفاظ فاحشة (قذرة)	١	٢
يلعن ويصرخ مهددا بالاذى	١	٢
يهدد الاخرين لفظيا كان يهددهم بالايذاء الجسدي	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠

يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

مجموع البعد (٢)

(السلوك الاجتماعي مقابل السلوك الااجتماعي اجمع الفقرات من ٦-١١)

البعد (٣) التمرد

فقرة (١٢) يتجاهل الانظمة او اجراءات الروتين اليومي

ذو اتجاه سلبي نحو القواعد العامة لكنه عادة يتمثل لها ١ ٢

يجب ان يجبر على الوقوف في الصف ينتظر دوره

(مثل طابور الغذاء ، طابور قطع التذاكر) ١ ٢

يخالف القواعد او التعليمات) كان ياكل في مناطق

يمنع بها ذلك يخالف (اشارات المرور ... الخ) ١ ٢

يرفض المشاركة في نشاطات مطالب فيها

(في العمل ، في المدرسة .... الخ) ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠

يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٣) يقاوم التعليمات او الطلبات او الاوامر

يتضايق (ينزعج) اذ اعطي امراً مباشرا ١ ٢

يفعل عكس ما يطلب منه ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠

يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٤) لديه اتجاه معاكسا ومتمردا نحو السلطة

يسخر من الاشخاص ذوي السلطة كالمسلم او

قادة المجموعات .... الخ ١ ٢

يسخر من الاشخاص ذوي السلطة ١ ٢

يدعي قدرة على طرد الافراد ذوي السلطة ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٥) يتغيب او يتاخر عن اماكن النشاطات المتفق عليها مسبقا
يصل متاخرا عن المكان المحدد للنشاطات ١ ٢
لا يعود الى ممارسة النشاط عندما يفترض فيه
ذلك بعد ذهابه مثلا للمرحاض او بعد ذهابه في
مهمة شرائية ١ ٢
يغادر المكان الذي يمارس به نشاط محدد دون
استئذان (مثل العمل الصف .... الخ) ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٦) يهرب او يحاول الهرب
يحاول الهرب من ساحة المدرسة ١ ٢
يحاول الهرب من النشاطات الجماعية
(النزعة .... الخ) ١ ٢
يهرب من ساحة المدرسة ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٧) يتصرف بطريقة غير مناسبة في المواقف الجماعية
يقاطع نقاش المجموعة بالحديث عن موضوعات
لا علاقة لها بموضوع النقاش ١ ٢
يعرقل الالعاب برفضه اتباع قواعدها ١ ٢
يعرقل نشاط المجموعة باصداره اصواتا عالية
او العدوانية ١ ٢
لا يبقى جالسا في مقعده خلال الحصة او الغذاء

او اللقاءات الجماعية	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

(مجموع البعد (٣) التمرد اجمع من ١٢ – ١٧)

البعد (٤) درجة الثقة به

فقرة (١٨) ياخذ ممتلكات الاخرين دون استئذان

ياخذ ممتلكات الاخرين اذا لم تكن مخبأة في مكان		
او مغلق عليها	١	٢
ياخذ ممتلكان الاخرين من جيوبهم جزادينهم		
او ادراجهم ... الخ	١	٢
ياخذ ممتلكان الاخرين بفتح او كسر القفل	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (١٩) يكذب او يغش

يحرف الحقيقة لصالحة	١	٢
يغش في اللعب ، او الامتحانات ،		
او المهمات الموكلة له	١	٢
يكذب باشياء تتعلق بنفسه	١	٢
يكذب باشياء تتعلق بالمواقف	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٤)

(اجمع الفقرات ١٨-١٩)

البعد (٥) الانسحاب مقابل المشاركة

فقرة (٢٠) هو خامل

يجلس او يقف في وضع واحد لمدة طويلة	١	٢
لا يفعل شيئا ولكنه يجلس ويراقب الاخرين	١	٢
يغرق في النوم على الكرسي	١	٢
يضطجع على الارض طوال اليوم	١	٢
يبدو انه لا يستجيب لاي شيء	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢١) انسحابي :

يبدو انه واع لما حوله يصعب الوصول		
له او الاتصال به	١	٢
لا يبالي بالمشاعر يعبر بطريقة بلهاء		
(بفتح فمه ويثبت عينيه)	١	٢
يعبر بطريقة ثابتة	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٢) يخجل من الاخرين

جبان غير واثق يخجل من المواقف		
الاجتماعية	١	٢
يشيح بوجهه خجلا في المواقف الاجتماعية		
(كالحفلات ، التجمعات) غير الرسمية ...الخ	١	٢
يفضل ان يبقى وحيدا	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	١	٢
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٥)

(الانسحاب مقابل المشاركة اجمع الفقرات من ٢٠- ٢٢)

البعد (٦)

السلوك النمطي

فقرة (٢٣) لديه سلوك نمطي

يقرقع باصابعه باستمرار	١	٢
يضرب قدميه في الارض باستمرار	١	٢
يحرك يديه باستمرار يضفع او يخدش او		
يحك نفسه باستمرار	١	٢
يحرك او يهز اجزاء من من جسمه باستمرار	١	٢
يحرك ويدير راسه الى الخلف والامام	١	٢
يقطع الغرفة ذهابا وايابا	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٤) لديه وضع جسمي خاص او حركات جسمية غريبة

يبقى جسمه مائلا	١	٢
يجلس بوضع ركبته تحت صدره	١	٢
يمشي على رؤوس اصابع قدميه	١	٢
يستلقي على الارض وقدميه مرفوعة بالهواء	١	٢
يمشي واضحا اصابعه باذنيه او يديه على رأسه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٦)

السلوك النمطي اجمع ٢٣-٢٤

البعد (٧)

العادات الشخصية غير المناسبة

فقرة (٢٥) لديه عادات شخصية غير مناسبة

يتكلم وهو قريب جدا من وجوه الاخرين		١	٢
ينفخ في وجوه الاخرين	١	٢	
يتجشا امام الاخرين		١	٢
يقبل الاخرين او يخرج لسانه لهم		١	٢
يحضن او يعا؟؟ الاخرين		١	٢
يلمس الاخرين بطريقة غير مناسبة		١	٢
يتعلق بالاخرين ولا يتركهم يذهبون		١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢

مجموع البعد (٧) (العادات الشخصية غير المناسبة اجمع الفقرة ٢٥)

البعد (٨)

مدى تقبل الاخرين لعاداته الصوتية

فقرة (٢٦) لديه عادات صوتية او عادات كلامية مزعجة

يقهقه بشكل هستري		١	٢
يتكلم بصوت مرتفع او يصرخ امام الاخرين		١	٢
يتكلم مع نفسه بصوت مرتفع		١	٢
يضحك بشكل غير مناسب يصدر دعدمات ،			
طنطنات او اصوات اخرى غير سارة		١	٢
يكرر كلمة او عبارة مرارا وتكرارا	١	٢	
يقلد كلام الاخرين بسخرية		١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢

البعد (٨) مدى قبول العادات الصوتية (اجمع الفقرة (٢٦)

البعد (٩)

فقرة (٢٧) لديه عادات غريبة وغير مقبولة

يشم كل شيء	١	٢
يملا جيوبه باشياء غير مناسبة	١	٢
(من مثل القمصان ، الملابس ،. والاحذية ..الخ		
يلعب بالاشياء التي يلبسها (خيوط الحذاء ،		
والازرار ..الخ)	١	٢
يخبئ ويلبس اشياء غير عادية (دبوس الامان		
اغطية القناني ... الخ)	١	٢
يخزن الاشياء ومن ضمنها الطعام	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٨) لديه عادات فمية غير مقبولة

يسيل لعابه	١	٢
يضرب باسنانه بشكل مسموع	١	٢
يبصق على الارض	١	٢
يقضم اظافره	١	٢
يمضغ او يمص اصابعه او أي اجزاء		
اخرى من جسمه	١	٢
يمضغ او يمص ملابسه او اشياء اخرى لا تؤكل	١	٢
ياكل اشياء غير صالحة للاكل	١	٢
يضع أي شيء في فمه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٩) ينزع او يمزق ملابسه

يمزق عراوى ازراره او سحابات بنطلونه	١	٢

ينزع حذاءه او جواربه بشكل غير مناسب	١	٢
يتعرى في الاوقات غير المناسبة	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٠) لديه عادات وميول اخرى منحرفة

يدقق بشكل خاص على المكان يجلس او ينام فيه	١	٢
يقف في مكان بحاجه الجميع (مثل الشباك ، او الباب)	١	٢
يجلس امام أي شيء يصدر اصواتا	١	٢
يخاف من نزول او صعود الدرج	١	٢
لا يحب ان يلمس من قبل الاخرين	١	٢
يصرخ اذا لمس من قبل الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٩)

مدى قبول العادات (اجمع الفقرات من ٢٧-٣٠)

البعد (١٠)

مستوى النشاط

فقرة (٣١) لديه ميل للحركة الزائدة

يتكلم بافراط زائد	١	٢
لا يبقى جالسا في مكان لاي فترة من الوقت	١	٢
يجري ويقفز بشكل متواصل في الغرفة	١	٢
يتململ او يتحرك باستمرار	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١٠)

مستوى النشاط (ادخل الفقرة ٣١)

البعد (١١)

اعراض السلوك المرضي

فقرة (٣٢) ينزع للمبالغة في تقديره لقدراته

لا يعترف بنقاط ضعفه	١	٢
رايه في ذاته مرتفع جدا	١	٢
يتحدث عن خطط مستقبلية غير واقعية	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٣) عندما ينتقد استجابته ضعيفة

لا يتكلم عندما يصحح	١	٢
ينسحب او يستاء عندما ينتقد	١	٢
يصبح منزعجا عندما ينتقد	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٤) عندما يحبط استجابة ضعيفة

يلوم الاخرين على اخطائه	١	٢
ينسحب او يستاء عندما يحبط	١	٢
يصبح متضايقا عندما يحبط	١	٢
تنتابه نوبة غضب عندما لا تسير الامور حسب رغبته	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٥) يطالب بالمزيد من الانتباه والمديح

يطالب بالمزيد من الثناء	١	٢
يغار اذا وجه الانتباه للاخرين	١	٢
يتصرف بسذاجة ليحصل على الانتباه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٦) يظهر شعورا بالاضطهاد

يشكو من الظلم حتى عندما يتم توزيع الحصص بالتساوي او يعطي امتيازات خاصة	١	٢
يقول (لا احد يحبني)	١	٢
يقول (الكل يضايقني)	١	٢
يقول (الناس يتحدثون عني)	١	٢
يقول (الناس ضدي)	١	٢
تصرفاته تدل على انه يشك بالاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٧) لديه ميل لتوهم المرض

يشكو من امراض جسدية وهمية	١	٢
يدعي المرض	١	٢
يتصرف كمريض حتى بعد الشفاء من المرض	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٨) لديه مؤشرات اخرى على عدم الاستقرار الانفعالي يتغير مزاجه دون سبب واضح

	١	٢
يبكي وهو نائم	١	٢
يبكي دون سبب واضح	١	٢
يبدو انه لا يضبط انفعالاته	١	٢
يتقيأ عندما يغضب	١	٢
يظهر عدم الامن والخوف في نشاطاته اليومية	١	٢
يتحدث عن اشخاص او اشياء يبدو له مخاوف غير واقعية	١	٢
يتكلم عن الانتحار	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١١)

الاعراض المرضية (اجمع الفقرات من ٣٢-٣٨)

البعد (١٢)

استعمال العقاقير

فقرة (٣٩) استعمال الدواء الموصوف له مسبقاً من قبل الطبيب

يستعمل الأدوية المهدئة للأعصاب	١	٢
يستعمل العقاقير المسكنة	١	٢
يستعمل عقاقير مضادة للتشنج	١	٢
يستعمل المنبهات	١	٢
لا يستعمل أي من العقاقير السابقة	٠	٠
يستعمل عقاقير أخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١٢)

استعمال الأدوية (اجمع الفقرة ٣٩)

ملحق (٨)

الصورة النهائية لمقياس السلوك التكيفي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية الاساسية

قسم التربية الخاصة

الدراسات العليا

الأخت المعلمة :

تحية طيبة :

تقوم الباحثة بدراسة (اثر استخدام اسلوب التكرار والوسائل التعليمية في التكييف السلوكي لتلاميذ التربية الخاصة وتحصيلهم في مادة العلوم العامة) ولتحقيق هذا الهدف ستقوم الباحثة بتطبيق الصورة الاردنية المعربة لمقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي الصورة المدرسية العامة .

ونظر لما تتمتعين به من قدرة على ملاحظة سلوك كل تلميذ من تلاميذ الصف الخاص ، لذا تأمل الباحثة تعاونك من خلال الإجابة عن الفقرات الواردة في المقياس المرفق ، وذلك عن طريق وضع دائرة حول الرقم (١) إذا كان مضمون الفقرة ينطبق على سلوك الطفل أحياناً ، ووضع دائرة على الرقم (٢) إذا كان مضمون الفقرة ينطبق على سلوك الطفل دائماً .

وختاما تقبلي خالص الشكر وجزيل الامتنان

المشرف	طالبة الماجستير
أ.م.د. جاجان جمعة محمد	هيفاء عبد الرحمن ابراهيم

الصورة المعربة من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي – الصورة المدرسية – الجزء الثاني .

البعد (١)

العدوانية

فقرة (١)

يهدد او يعتدي جسديا

يستعمل ايماءات تهديدية	١	٢
يسبب الاذى للاخرين بطريقة غير مباشرة	١	٢
يدفع ، او يخمش ، او يقرص الاخرين	١	٢
يشد شعر الاخرين او اذانهم	١	٢
يعض الاخرين	١	٢
يرفس ، او يضرب او يصفع الاخرين	١	٢
يرمي الاشياء على الاخرين	١	٢
يحاول خنق الاخرين	١	٢
يستعمل اشياء حادة (مثل السكين) ضد الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢) يتلف ممتلكاته الشخصية :

يمزق او يشد او يمضغ ملابسه	١	٢
يلوث ممتلكاته	١	٢
يمزق مجلاته او كتبه او أي ممتلكات اخرى	١	٢
يقوم باشياء اخرى (حددها	١	٢

فقرة (٣) يتلف ممتلكات الاخرين :

يمزق او يشد او يمضغ ملابس الاخرين	١	٢
يلوث ملابس الاخرين	١	٢
يمزق مجلات او كتب او أي ممتلكات اخرى للاخرين	١	٢

لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٤) يتلف الممتلكات العامة :

يمزق المجلات والكتب او أي ممتلكات عامة اخرى	١	٢
يتعامل بخشونة مفرطة مع الاناث (كضربه او كسره		
او رميه على الارض ... الخ)	١	٢
يكسر الشبابيك	١	٢
يحشو المرحاض بالاوراق والمناشف او أية اشياء		
صلبة مما يسبب في اغلاقه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٥) يظهر مزاجا حادا ونوبات انفعالية

يبكي ويصرخ	١	٢
يضرب الاشياء بقدميه او يغلق الابواب بعنف	١	٢
يضرب بقدميه وهو يصرخ ويصيح	١	٢
يرمي بنفسه على الارض ويصيح ويصرخ	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١)

العدوانية

(اجمع الفقرات من ١ – ٥)

البعد (٢)

السلوك الاجتماعي مقابل السلوك الااجتماعي

فقرة (٦) يضايق الاخرين بالاسئلة والملاحظات او السخرية او نشر الاشاعات عنهم

ينشر الاشاعات عن الاخرين	١	٢
يروي قصصا غير حقيقية او مبالغ فيها عن الاخرين	١	٢
يضايق الاخرين باسئلته او ملاحظاته او سخريته	١	٢
يزعج الاخرين	١	٢
يجعل الاخرين موضع سخرية او دعابة للاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٧) ينزعج للسيطرة وخداع الاخرين

يحاول ان يخبر الاخرين ما يجب ان يفعلوه	١	٢
يطلب خدمات من الاخرين	١	٢
يدفع بالاخرين جانبا	١	٢
يتسبب في شجار الاخرين	١	٢
يحشر الاخرين في المتاعب والمشاكل	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٨) يفسد نشاطات الاخرين

دائما في طريق الاخرين	١	٢
يتدخل في نشاطات الاخرين (كان يعترض نشاطاتهم)	١	٢
يفسد اعمال الاخرين	١	٢
يدور حول الاشياء التي يعمل بها الاخرين		
(من مثل اوراق اللعب او العاب الغاز)	١	٢
يخطف الاشياء من ايدي الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٩) لا يحترم مشاعر الاخرين ١ ٢

يجعل درجة الحرارة غير مريحة في الاماكن العامة

(يفتح الشبابيك او اغلاقها تغير منظم الحرارة ..... الخ) ٢١

يجعل صوت التلفزيون او المسجل عال جدا او يخفض

الصوت بينما الاخرين يتابعون ١ ٢

يصدر اصوات عالية بينما يقرأ الاخرين ١ ٢

يتكلم بصوت عال جدا ١ ٢

يتمدد على الاثاث او في مكان يحتاجه الاخرين

بطريقة غير مناسبة ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠

يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٠) يظهر عدم احترام لممتلكات الاخرين

لا يعيد الاشياء التي يستعيرها ١ ٢

يستعمل ممتلكات الاخرين بدون استئذان ١ ٢

يضيع اشياء تخص الاخرين ١ ٢

يتلف ممتلكات الاخرين ١ ٢

لا يدرك الفرق بين ممتلكاته وممتلكات الاخرين ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠

يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١١) يستعمل اللغة الغامضة

يستخدم اللغة العدوانية كأن يقول (حمار ، حيوان) ١ ٢

يشتم ويلعن مستخدما الفاظ فاحشة (قذرة) ١ ٢

يلعن ويصرخ مهددا بالاذى ١ ٢

يهدد الاخرين لفظيا كان يهددهم بالايذاء الجسدي ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢
مجموع البعد (٢)
(السلوك الاجتماعي مقابل السلوك الااجتماعي اجمع الفقرات من ٦-١١)
البعد (٣) التمرد
فقرة (١٢) يتجاهل الانظمة او اجراءات الروتين اليومي
ذو اتجاه سلبي نحو القواعد العامة لكنه عادة يتمثل لها ١ ٢
يجب ان يجبر على الوقوف في الصف ينتظر دوره
(مثل طابور الغذاء ، طابور قطع التذاكر) ١ ٢
يخالف القواعد او التعليمات) كان ياكل في مناطق
يمنع بها ذلك يخالف (اشارات المرور ... الخ) ١ ٢
يرفض المشاركة في نشاطات مطالب فيها
(في العمل ، في المدرسة .... الخ) ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٣) يقاوم التعليمات او الطلبات او الاوامر
يتضايق (ينزعج) اذ اعطي امراً مباشرا ١ ٢
يفعل عكس ما يطلب منه ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٤) لديه اتجاه معاكسا ومتمردا نحو السلطة
يسخر من الاشخاص ذوي السلطة كالمسلم او
قادة المجموعات .... الخ ١ ٢
يسخر من الاشخاص ذوي السلطة ١ ٢
يدعي قدرة على طرد الافراد ذوي السلطة ١ ٢

لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٥) يتغيب او يتاخر عن اماكن النشاطات المتفق عليها مسبقا
يصل متاخرا عن المكان المحدد للنشاطات ١ ٢
لا يعود الى ممارسة النشاط عندما يفترض فيه
ذلك بعد ذهابه مثلا للمرحاض او بعد ذهابه في
مهمة شرائية ١ ٢
يغادر المكان الذي يمارس به نشاط محدد دون
استئذان (مثل العمل الصف .... الخ) ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٦) يهرب او يحاول الهرب
يحاول الهرب من ساحة المدرسة ١ ٢
يحاول الهرب من النشاطات الجماعية
(النزعة .... الخ) ١ ٢
يهرب من ساحة المدرسة ١ ٢
لا يقوم بشيء مما سبق ٠ ٠
يقوم باشياء اخرى (حددها) ١ ٢

فقرة (١٧) يتصرف بطريقة غير مناسبة في المواقف الجماعية
يقاطع نقاش المجموعة بالحديث عن موضوعات
لا علاقة لها بموضوع النقاش ١ ٢
يعرقل الالعاب برفضه اتباع قواعدها ١ ٢
يعرقل نشاط المجموعة باصداره اصواتا عالية
او العدوانية ١ ٢
لا يبقى جالسا في مقعده خلال الحصة او الغذاء

او اللقاءات الجماعية	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

(مجموع البعد (٣) التمرد اجمع من ١٢ – ١٧)

البعد (٤) درجة الثقة به

فقرة (١٨) ياخذ ممتلكات الاخرين دون استئذان

ياخذ ممتلكات الاخرين اذا لم تكن مخبأة في مكان		
او مغلق عليها	١	٢
ياخذ ممتلكان الاخرين من جيوبهم جزادينهم		
او ادراجهم ... الخ	١	٢
ياخذ ممتلكان الاخرين بفتح او كسر القفل	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (١٩) يكذب او يغش

يحرف الحقيقة لصالحة	١	٢
يغش في اللعب ، او الامتحانات ،		
او المهمات الموكلة له	١	٢
يكذب باشياء تتعلق بنفسه	١	٢
يكذب باشياء تتعلق بالمواقف	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٤)

(اجمع الفقرات ١٨-١٩)

البعد (٥) الانسحاب مقابل المشاركة

فقرة (٢٠) هو خامل

يجلس او يقف في وضع واحد لمدة طويلة	١	٢
لا يفعل شيئا ولكنه يجلس ويراقب الاخرين	١	٢
يغرق في النوم على الكرسي	١	٢
يضطجع على الارض طوال اليوم	١	٢
يبدو انه لا يستجيب لاي شيء	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢١) انسحابي :

يبدو انه واع لما حوله يصعب الوصول		
له او الاتصال به	١	٢
لا يبالي بالمشاعر يعبر بطريقة بلهاء		
(بفتح فمه ويثبت عينيه)	١	٢
يعبر بطريقة ثابتة	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٢) يخجل من الاخرين

جبان غير واثق يخجل من المواقف		
الاجتماعية	١	٢
يشيح بوجهه خجلا في المواقف الاجتماعية		
(كالحفلات ، التجمعات) غير الرسمية ...الخ	١	٢
يفضل ان يبقى وحيدا	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	١	٢
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٥)

(الانسحاب مقابل المشاركة اجمع الفقرات من ٢٠- ٢٢)

البعد (٦)

السلوك النمطي

فقرة (٢٣) لديه سلوك نمطي

يقرقع باصابعه باستمرار	١	٢
يضرب قدميه في الارض باستمرار	١	٢
يحرك يديه باستمرار يضفع او يخدش او		
يحك نفسه باستمرار	١	٢
يحرك او يهز اجزاء من من جسمه باستمرار	١	٢
يحرك ويدير راسه الى الخلف والامام	١	٢
يقطع الغرفة ذهابا وايابا	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٤) لديه وضع جسمي خاص او حركات جسمية غريبة

يبقى جسمه مائلا	١	٢
يجلس بوضع ركبته تحت صدره	١	٢
يمشي على رؤوس اصابع قدميه	١	٢
يستلقي على الارض وقدميه مرفوعة بالهواء	١	٢
يمشي واضحا اصابعه باذنيه او يديه على رأسه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٦)

السلوك النمطي اجمع ٢٣-٢٤

البعد (٧)

العادات الشخصية غير المناسبة

فقرة (٢٥) لديه عادات شخصية غير مناسبة

يتكلم وهو قريب جدا من وجوه الاخرين		١	٢
ينفخ في وجوه الاخرين	١	٢	
يتجشا امام الاخرين		١	٢
يقبل الاخرين او يخرج لسانه لهم		١	٢
يحضن او يعا؟؟ الاخرين		١	٢
يلمس الاخرين بطريقة غير مناسبة		١	٢
يتعلق بالاخرين ولا يتركهم يذهبون		١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢

مجموع البعد (٧) (العادات الشخصية غير المناسبة اجمع الفقرة ٢٥)

البعد (٨)

مدى تقبل الاخرين لعاداته الصوتية

فقرة (٢٦) لديه عادات صوتية او عادات كلامية مزعجة

يقهقه بشكل هستري		١	٢
يتكلم بصوت مرتفع او يصرخ امام الاخرين		١	٢
يتكلم مع نفسه بصوت مرتفع		١	٢
يضحك بشكل غير مناسب يصدر دعدمات ،			
طنطنات او اصوات اخرى غير سارة		١	٢
يكرر كلمة او عبارة مرارا وتكرارا	١	٢	
يقلد كلام الاخرين بسخرية		١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢

البعد (٨)

مدى قبول العادات الصوتية (اجمع الفقرة (٢٦)

البعد (٩)

فقرة (٢٧) لديه عادات غريبة وغير مقبولة

يشم كل شيء	١	٢
يملا جيوبه باشياء غير مناسبة	١	٢
(من مثل القمصان ، الملابس ،. والاحذية ..الخ		
يلعب بالاشياء التي يلبسها (خيوط الحذاء ،		
والازرار ..الخ)	١	٢
يخبئ ويلبس اشياء غير عادية (دبوس الامان		
اغطية القناني ... الخ)	١	٢
يخزن الاشياء ومن ضمنها الطعام	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٨) لديه عادات فمية غير مقبولة

يسيل لعابه	١	٢
يضرب باسنانه بشكل مسموع	١	٢
يبصق على الارض	١	٢
يقضم اظافره	١	٢
يمضغ او يمص اصابعه او أي اجزاء		
اخرى من جسمه	١	٢
يمضغ او يمص ملابسه او اشياء اخرى لا تؤكل	١	٢
ياكل اشياء غير صالحة للاكل	١	٢
يضع أي شيء في فمه	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٢٩) ينزع او يمزق ملابسه

يمزق عراوى ازراره او سحابات بنطلونه	١	٢
ينزع حذاءه او جواربه بشكل غير مناسب	١	٢
يتعرى في الاوقات غير المناسبة	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٠) لديه عادات وميول اخرى منحرفة

يدقق بشكل خاص على المكان يجلس او ينام فيه	١	٢
يقف في مكان بحاجه الجميع (مثل الشباك ، او الباب)	١	٢
يجلس امام أي شيء يصدر اصواتا	١	٢
يخاف من نزول او صعود الدرج	١	٢
لا يحب ان يلمس من قبل الاخرين	١	٢
يصرخ اذا لمس من قبل الاخرين	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (٩)

مدى قبول العادات (اجمع الفقرات من ٢٧-٣٠)

البعد (١٠)

مستوى النشاط

فقرة (٣١) لديه ميل للحركة الزائدة

يتكلم بافراط زائد	١	٢
لا يبقى جالسا في مكان لاي فترة من الوقت	١	٢
يجري ويقفز بشكل متواصل في الغرفة	١	٢
يتململ او يتحرك باستمرار	١	٢

لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١٠)

مستوى النشاط (ادخل الفقرة ٣١)

البعد (١١)

اعراض السلوك المرضي

فقرة (٣٢) ينزع للمبالغة في تقديره لقدراته

لا يعترف بنقاط ضعفه	١	٢
رايه في ذاته مرتفع جدا	١	٢
يتحدث عن خطط مستقبلية غير واقعية	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٣) عندما ينتقد استجابته ضعيفة

لا يتكلم عندما يصحح	١	٢
ينسحب او يستاء عندما ينتقد	١	٢
يصبح منزعجا عندما ينتقد	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٤) عندما يحبط استجابة ضعيفة

يلوم الاخرين على اخطائه	١	٢
ينسحب او يستاء عندما يحبط	١	٢
يصبح متضايقا عندما يحبط	١	٢
تنتابه نوبة غضب عندما لا تسير الامور حسب رغبته	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠

يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢
فقرة (٣٥) يطالب بالمزيد من الانتباه والمديح			
يطالب بالمزيد من الثناء		١	٢
يغار اذا وجه الانتباه للاخرين		١	٢
يتصرف بسذاجة ليحصل على الانتباه	١	٢	
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢
فقرة (٣٦) يظهر شعورا بالاضطهاد			
يشكو من الظلم حتى عندما يتم توزيع الحصص			
بالتساوي او يعطي امتيازات خاصة	١	٢	
يقول (لا احد يحبني)		١	٢
يقول (الكل يضايقني)		١	٢
يقول (الناس يتحدثون عني)	١	٢	
يقول (الناس ضدي)		١	٢
تصرفاته تدل على انه يشك بالاخرين	١	٢	
لا يقوم بشيء مما سبق		٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)		١	٢
فقرة (٣٧) لديه ميل لتوهم المرض			
يشكو من امراض جسدية وهمية		١	٢
يدعي المرض		١	٢
يتصرف كمريض حتى بعد الشفاء من المرض		١	٢

لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

فقرة (٣٨) لديه مؤشرات اخرى على عدم الاستقرار الانفعالي

يتغير مزاجه دون سبب واضح	١	٢
يبكي وهو نائم	١	٢
يبكي دون سبب واضح	١	٢
يبدو انه لا يضبط انفعالاته	١	٢
يتقيأ عندما يغضب	١	٢
يظهر عدم الامن والخوف في نشاطاته اليومية	١	٢
يتحدث عن اشخاص او اشياء يبدو له مخاوف غير واقعية	١	٢
يتكلم عن الانتحار	١	٢
لا يقوم بشيء مما سبق	٠	٠
يقوم باشياء اخرى (حددها)	١	٢

مجموع البعد (١١)

الاعراض المرضية (اجمع الفقرات من ٣٢-٣٨)

ملحق (٩)

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي

بسم الله الرحمن الرحيم

المدرسة :

الاسم :

س١ : ضع علامة (√) امام العبارة الصحيحة وعلامة (×) امام العبارة الخاطئة لكل ما ياتي:	
١	الكهرباء تعطينا الضوء فقط .
٢	كهرباء المنزل تفيدنا
٣	تزول الاوساخ عن ملابسنا باستخدام الماء فقط .
٤	ننام في ملابس المدرسة .
٥	يصنع الانسان ملابسه من القطن فقط .
٦	نحصل على النفط من باطن الارض .
٧	القطار ينقل عددا كبيرا من الناس .
٨	السفن تتحرك فوق سطح مياه البحر والنهر .
٩	الطائرات تنقل فقط الركاب من بلد لاخر .
١٠	اشارات المرور تساعد على تسيير حركة السيارات على الطريق .
س٢: اكمل العبارات الاتية بالكلمة المناسبة :	
١	يوجد .....داخل المصباح الكهربائي (سلكرفيع ، خيط)
٢	الكهرباء .....الاسلاك الرفيعة عند المرور فيها (تسخن ، تبرد)
٣	نحصل على اصباغ القماش من ..... (النباتات ، الحيوانات)
٤	توجد ابار نفط ..... في بلادنا (كثيرة ، قليلة)
٥	السيارات تنقل الناس من مكان الى اخر .....(براً ، بحرا)
٦	اشارات المرور تساعد على تسهيل حركة ..... عند الطرق (السيارات ، الطائرات)
٧	الماء له قوة تدفع الاجسام الى ..... (اسفل ، اعلى)
٨	المحرك يدفع الماء الى الخلف فتحرك السفينة الى .....(الامام ، الخلف) .
٩	قطعة الخشب ..... فوق الماء (تطوف ، تغوص) .
١٠	القطارات تسير على طريق ..... (السك الحديدية ، السيارات)