كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قبل معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة الصفوف الاولية

إعـــــــــــــداد

دارين محمد الرشيد

باحثة دكتوراة بقسم التربية الخاصة

كلية التربية جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

٤٤١٢٠٣٢٠٨@student.ksu.edu.sa

﴿المجلد التاسع والثلاثون– العدد الخامس– مايو ٢٠٢٣م﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

المستخلص:

هدفت ادراسة الحالية الى التعرف على مستوى استخدام ومعرفة المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي لذوي الإعاقة الفكرية في الرياض، واعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي وكانت أداة البحث استبانة طبقت على عينة من (٢٧٧) معلم/ـة بواقع (١٧١) معلم، و (١٠٦) معلمة لذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الاولية ،حيث توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي: أن مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، ولوحظ أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، ومن أبرز تلك المشكلات (اختلافُ الخصائصِ (الأكاديميَّة واللغويَّة والجسميَّة الحركيَّة لدى بعضَ تلاميذِ ذَوِي الإعاقةِ الفكريَّةِ، وكذلك ارتفاعُ العبءِ التَّدريسيِّ على معلِّمي ذوي الإعاقة الفكريَّة، إضافة إلى قِلَّةُ البرامج التَّدريبيَّة المقدَّمة لمعلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على فَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ). كما وجدت انه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليلي السلوك التطبيقي باختلاف متغير الجنس، ولا باختلاف متغير سنوات الخبرة، الا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

الكلمات المفتاحية: فنيات تحليل السلوك التطبيقي،الصفوف الأولية،الإعاقة الفكرية.

Abstract:

This study aimed to identify the level of use and knowledge of male and female teachers for the technicians of the applied behavior analysis of people with intellectual disabilities in Riyadh, and this study adopted the quantitative and descriptive research and the research tool was a questionnaire applied on a simple of (٢٧٧) teachers/ - at (١٧١) teachers, (١٠٦) A teacher for those with intellectual disabilities in the primary classes, where the study reached many results, as follows: The level of knowledge of teachers and teachers of those with intellectual disabilities in the initial wool of the technicians of applied behavior analysis came high, and the level of use of teachers and teachers of those with The intellectual disability in the initial wool of the technicians of applied behavior analysis came high, and it was noted that there is a high approval between individuals The sample of the study is about the problems facing male and female teachers with intellectual disabilities when using applied behavior analysis techniques, and the most prominent of these problems is (the difference in (academic, linguistic and physical-motor) characteristics of some students with intellectual disabilities, as well as the high teaching load on teachers with intellectual disabilities, in addition to the lack of The training programs provided to teachers of students with intellectual disabilities on applied behavior analysis techniques). However, there are statistically significant differences between the averages of the study sample responses about the level of knowledge and use of male and female teachers of applied behavior analysis techniques according to the educational qualification variable, in favor of the study sample whose academic qualifications are postgraduate studies.

Key words: applied behavior analysis techniques , primary school students ,intellectual disabilities.

المقدمة:

نظرًا لكون الانسان يتطور وفقًا لتسلسل نمائي قابل للتنبؤ، فقد حاولت بعض النظريات تفسير السلوك الإنساني في ضوء المعرفة العلمية المتوفرة حول مظاهر النمو وأنماطه. ومن بين هذه النظريات، جاءت النظرية السلوكية التي انبثق تحليل السلوك منها، اذ يبحث هذا النموذج عن أسباب السلوك وطرق التحليل، والعلاج في تفاعلات الانسان مع البيئة. وأحد المفاهيم الأساسية له أن السلوك متعلم، وتركيزه على تحليل وتعديل الاستجابات الظاهرة القابلة للقياس. ومن بين أهم المبادئ التي تتبناها النظرية السلوكية أن الانسان يتأثر تأثرًا بالغًا بنتائج سلوكه ولذلك فالأسلوب الذي يعتمده هذا النموذج ولا يزال هو الأسلوب التجريبي والقياس المباشر للظواهر السلوكية (الخطيب، ٢٠١٧).

ومن الرؤى الداعمة على ذلك، ما صدر من تعديلات لقانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقات في إصداره لعام ١٩٧٥١٩٧٥م Individuals with Disabilities Education Act؛ التي حدثت بعام ١٩٧٧١٩٧٧م كأول تشريع ينص على مراعاة الحاجات الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية، وتتمثل تلك التعديلات بوضع معايير عالية وضمان تربية تتمتع بالجودة لضمان حقوقهم، ووضعهم في بيئات تربوية أقل تقييدًا. والتي تتطلب ادراج تدخلات بما في ذلك تحليل السلوك التطبيقي (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩؛ Sugai &Horner, ٢٠٠٢). كما كان لإعادة تشريع قانون التعليم الابتدائي والثانوي المعروف بقانون عدم ترك طفل في الخلف No Child Left Behind (NCLB) بعام ٢٠٠٢م تأثير عظيم على الطريقة التي تعمل بها المدارس في الولايات المتحدة. حيث كان من أبرز أهدافه تحقيق كل التلاميذ بما فيهم ذوي الإعاقة الفكرية البراعة في المواد الأكاديمية، وتلبية احتياجاتهم من خلال البرامج التربوية المبنية على الأبحاث العلمية ومن أبرزها تحليل السلوك التطبيقي (ويبر وبلوتس، ٢٠١٥/٢٠٠٨؛ شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩).

أشارت العديد من الدراسات (Kelly et al., ٢٠١٩& Demchak ,٢٠١٦) أن استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي مهمة جدا في خفض التحديات التعليمية و/أو السلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. تتمثل هذه الأهمية في عدد من الجوانب هي أولًا: يعمل تحليل السلوك التطبيقي على تدريب الطفل للقيام بالسلوك المستهدف في مواقف طبيعية. مما يساعده على تعميم هذه الاستجابات في السياقات الموقفيه المشابهة، واستمرارها على مدى فترات زمنية أطول وهو ما يسهل له تحقيق التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، والتواصل معهم، بل والاندماج في المجتمع. ثانيًا: على الرغم من أن العديد من الإجراءات الهامة التي استخدمها المحللون السلوكيون تعتمد على التعزيز والعقاب، فإن الباحثين ذوي التوجه السلوكي لا يقومون بتعزيز الطفل على استجابته الصحيحة بقطع صغيرة من الحلوى، ولا يقومون بعقابه على الأخطاء التي يرتكبها بالصراخ في وجهه، ولكنهم بدلًا من ذلك يستخدمون بعض النتائج الاجتماعية الأكثر تعقيدًا علاوة على فنيات التعليم الذاتي (محمد، ٢٠١٢).

كذلك اثبتت العديد من الدراسات فاعلية تحليل السلوك التطبيقي مع ذوي الإعاقة الفكرية (إسماعيل،٢٠٢٠؛ بشارة،٢٠٢١؛ طلبة والثبيتي،٢٠٢٠) إلا ان هذا لم ينتج عنه تغييرات واسعه النطاق في الممارسة التعليمية للمعلمين. لذا يجب أن يكون المعلمين على دراية بالأدلة البحثية؛ أي انهم بحاجة الى استخدام الممارسات المبنية على الأدلة التي يعتبر تحليل السلوك التطبيقي من بينها. اذ يعد تحليل السلوك التطبيقي أسلوب أكثر علمية للتغيير السلوكي التي كانت تعرف سابقًا بتعديل السلوك؛ لأن تحليل السلوك التطبيقي يتطلب دليلًا على أن تدخلات تغيير السلوك هي المسؤولة عن التغير في السلوك (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩). ليساعد المعلمين لإجراء التدخلات المناسبة لتمكين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من استخدام ما لديهم من إمكانات وقدرات ليكونوا ناجحين في فصول التعليم العام.

مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق، نجد ان التلاميذ الذين يعانون من إعاقة عقلية بسيطة أو متوسطة أو شديدة يبدون مجموعة متنوعة من التحديات التعليمية وقد تتطلب تدخلات مكثفة مع الوقت لتقليل سلوك التحدي وتعلم السلوكيات البديلة واكتساب مهارات جديدة (Mancil& Alter , ٢٠٠٦، Nakao،Conroy) لذلك من الضروري بعد تحديد وظيفة السلوك وتحديد المتغيرات السابقة بوضوح؛ لاكتشاف أي من التدخلات السابقة قد تساعد في المقام الأول في منع حدوث السلوك من أجل تحسين الوقت المستغرق في التوجيه. لذلك، يمكن للممارسين والمعلمين الذين يعملون مع التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بمختلف درجاتها أو أي فئة عمرية أن يحسنوا بشكل كبير من كفاءة نهجهم التعليمي عن طريق إعطاء اهتمام وثيق بالمتغيرات السابقة وتقييمها بشكل منهجي والنظر في كيفية دراستها لإثارة السلوكيات المرغوبة والمستهدفة. وبالتالي، فإن التدخلات وفنيات تحليل السلوك التطبيقي تقدم فرصة لتطبيق نتائج تقييم السلوك الوظيفي في تطوير خطة دعم السلوك الفردي والتي تتضمن بشكل محدد التدخلات السابقة.

ونستنتج من ذلك، ان التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية أكثر احتياجا للتدريب بعد تقييم السلوك التكيفي الذي يهدف إلى تقييم قدرة التلميذ على التكيف مع متطلبات البيئة الاجتماعية والمادية من خلال مجموعه من السلوكيات التي تساعد التلميذ على التعايش مع بيئته، والتصرف معها بفاعلية، والحفاظ على آمنه وسلامته عبر تجنبه للمخاطر الموجودة في بيئته. كما يتضمن محاكاة التوقعات الاجتماعية المتوقعة منه، وفقًا لعمره وجنسه والثقافة التي ينتمي لها. ويتم هذا التقييم عبر مجموعة من المقاييس المقننة المعروفة بمقاييس السلوك التكيفي (مقياس الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي). مما تدعي الحاجة للتكفل بهؤلاء التلاميذ المعاقين فكرياً، وتمكينهم من تعلم ما يمكن تعلمه من مهارات اجتماعية، وتدريبهم على استخدامها للتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، ووفقاً لتقارير(Pawlett,٢٠١٧) في التدخلات الأكثر شيوعا وفعالية من بينها البرامج السلوكية في تطوير المهارات.

وهذا ما حدا الباحثين لاستخدام تحليل السلوك التطبيقي لأنه صمم كتطبيق واستجابة لمسؤولية أخلاقية للتحديات المرتبطة بتعديل السلوك الذي ظهر في أواخر الستينات والسبعينات (Bailey & Burch , ٢٠١١). كما أن الطبيعة التنفيذية لتحليل السلوك التطبيقي تعني ضمنياً أنها تستخدم لمعالجة السلوكيات التي تتطلب التغيير (وتعتبر ذات أهمية اجتماعية)، ويعد استخدام جمع البيانات وتحليلها المستمر لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تغيير سمة مميزة لتحليل السلوك التطبيقي.

والجدير بالذكر، ان فنيات تحليل السلوك التطبيقي أحد الممارسات المبنية على الأدلة لتربية التلاميذ ذوي الاعاقات وتعليمهم، كما إن التوجهات الحديثة نحو الدمج الشامل ولدت الحاجة للاعتماد على تحليل السلوك التطبيقي في تعامل المعلمين مع الطلبة

وفي ظل تلك المؤشرات ومن خلال خبرة الباحثة كمشرفة تدريب ميداني وجدت ان السلوكيات تعيق العملية التعليمية مما يستدعي إيجاد حلول او طرق او استراتيجيات للحد من تلك السلوكيات التي يقوم بها التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي كونه أحد الحلول التي يمكن الاستناد إليها عند التعامل مع سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعا لما جاء من خلال مطالبات قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقات لبناء خطة سلوكية مبنية على تقييم السلوك الوظيفي (IDEA, ٢٠٠٤)، إضافة إلى تمتع تحليل السلوك التطبيقي بقاعدة بحثية علمية متينة (Cooper et al., ٢٠٢٠). وتحقيقا لأولويات المدرسة في تفعيل إجراءات الضبط السلوكي لتعزيز السلوك الإيجابي بين التلاميذ وتماشياً مع قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات المرحلة الابتدائية في الدليل التنظيمي ١٤٣٧، وأخيرا ما نوهت به رؤية ٢٠٣٠ بضرورة توفير التعليم الجيد والمناسب لجميع ذوي الاعاقات لتحقيق فرص متساوية في التعليم ولتمكنهم في المجتمع (وزارة التعليم ،١٤٤٠).

ومع ذلك لم تجد الباحثة في حدود علمها-دراسات تناولت استخدام المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي لذوي الإعاقة الفكرية في الرياض، وهو ما تحاول الدراسة الوقوف عليه للتأكد من استخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة كفنيات تحليل السلوك التطبيقي فنجاح التلاميذ مرهون بمعرفة المعلمين واستخدامهم للممارسات الفعالة. وفي ضوء ما سبق، **تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في:** ما أثر معرفة واستخدام فينات التحليل السلوك التطبيقي لمعلمي ومعلمات ذوي الاعاقات الفكرية في الصفوف الأولية ؟

اذ تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الاولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟
- ما واقع استخدام معلمي ومعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية؟
- مالمشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي؟
- ما الفرق في مستوى استخدام المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفقا للنوع والمؤهل وسنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٢. الكشف عن واقع استخدام الفنيات معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لاستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٣. التعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٤. الكشف عن الفروق في مستوى استخدام المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفقا للنوع والمؤهل وسنوات الخبرة .

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية على الجانبين النظري والتطبيقي كما يلي :

١- ما يمثلة متغيرات البحث الحالي من إثراء للمكتبة العربية تبرز ما سيضيفه البحث إلى العلم والغاية النظرية التي سيحققها، في كونها قد تكون مرجعا يوفر بيانات مهمة للمسؤولين من أصحاب القرار (أعضاء هيئة تدريس، أخصائيين، أسر، معلمين، باحثين)، لتطوير الواقع الميداني.

٢- تزويد الميدان بأهم المتطلبات والإمكانيات التي يجب توفيرها لتنفيذ فنيات تحليل السلوك التطبيقي ذات جودة ومصداقية عالية مواكبة لأحدث الدراسات العالمية.

٣- وقد تزود هذه الدراسة مقدمي الدورات التدريبية بأهم المهارات التي ينبغي تدريب المشاركين عليها، وبيان أهميتها في انعكاس ذلك على تطوير اداء المعلمين والمعلمات ذوي الإعاقة الفكرية.

٤- توضح مدى إسهام البحث في تقديم حلول تطبيقية للمشكلة المطروحة، أو لمجتمع الدراسة، أو لمجال التخصص، أو للفئات الأخرى، مع تحديد نوع الإفادة لكل فئة.

الإطار النظري:

المصطلحات الاجرائية البحث:

تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis

التعريف الإجرائي: تعرفها الباحثة بأنها هي الأساليب والوسائل المستخدمة من قبل معلم الإعاقة الفكرية، والتي تهدف إلى تعديل سلوك التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أو الحد منه داخل المدرسة.

الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities

التعريف الإجرائي: تعرفها الباحثة بأنها قصور جوهري في القدرات العقلية وكذلك مهارات السلوك التكيفي في المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية والتي تظهر خلال الفترة النمائية.

الصفوف الأولية:

تعرف اجرائيا: بأنها "جزء من مرحلة التعليم الأساسي الالزامي في المملكة العربية السعودية تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف الثالث"

المحور الأول: الإعاقة الفكرية:

أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية

تم تعريف الإعاقة الفكرية وإعادة تسميتها عدة مرات عبر التاريخ. حيث استبدل مصطلح التخلف العقلي (Mental Retardation)، الذي كان مستخدمًا في جميع أنحاء العالم حتى أواخر القرن العشرين بالإعاقة الفكرية Intellectual Disability)) في معظم البلدان؛ حيث تم استبداله في الدليل التشخيصي والإحصائي بالمراجعة الخامسة (DSM-V) بالإعاقة الفكرية. هذا ويستخدم مصطلح الإعاقة الفكرية بشكل متزايد بدلاً من التخلف العقلي للأسباب التالية:

١. يعكس بنية التغيير للإعاقة التي وصفتها الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) ومنظمة الصحة العالمية (WHO)

٢. يتماشى بشكل أفضل مع الممارسات المهنية الحالية التي تركز على السلوك الوظيفي والعوامل السياقية.

٣. لا يحمل إهانة للأشخاص ذوي الإعاقة.

٤. أكثر اتساقًا مع المصطلحات الدولية (Beirne-Smith et al., ٢٠٠٦)

من المهم توضيح مفهوم الإعاقة الفكرية الذي تم التعرض له من وجهات نظر علمية مختلفة. ففي هذا الجزء سنتناول تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية لكونه التعريف الأكثر شيوعا وقبولا دوليا وكذلك نتناول تطوره على مدى العقود الأخيرة.

ثانياً: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

هناك مجموعةٌ من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عن غيرهم من التلاميذ العاديّين والتي يمكن إجمالُها في الخصائص التالية:

١-**الخصائص اللغوية:** هناك العديدُ من الخصائص اللغوية التي تميّز التلاميذَ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث وُجِدَ لديهم بعضُ المشكلات اللغوية، فأداؤُهم أقلُّ بكثيرٍ من مستوى الأداء اللغوي لدى أقرانِهم من التلاميذ العاديّين الذين يُناظروهم بالعمرِ الزمنيّ، فهم يُعانون من مشكلةِ تطوُّرِ اللغة، الناتجِ عن عدمِ التَّكيُّفِ والتواصلِ الاجتماعيّ، كذلك وجودُ ضعفٍ في القُدراتِ المعرفيَّةِ، فهم يُواجهون مشكلةَ فصاحةِ اللغةِ (الحبوب والرويلي،٢٠١١)

وقد أشار هالاهان وكوفمان (hallahan &Kauffman,٢٠٠٢) إلى وجودِ مجموعةٍ من الخصائصِ اللغويَّةِ التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عن غيرهم من التلاميذ العاديين، التي مِن بينها ما يلي:

أ- يرتبطُ مدَى انتشار المشكلاتِ الكلاميَّةِ واللغويَّةِ وشِدَّةِ هذه المشكلاتِ بشِدَّةِ التَّخلُّفِ الفكريّ الذي يُعاني منه الفردُ، فكلما ازدادت شدة الإعاقة الفكرية، ازدادت شِدَّةُ المشكلات الكلامية وأصبحتْ أكثرَ انتشارًا لدى التلاميذ.

ب- لا تختلفُ المشكلاتُ الكلامية واللغوية باختلاف الفئات التصنيفية لذوي الإعاقة الفكرية.

ت- تُشبه البنيةُ اللغويةُ لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البناءَ اللغويَّ لدى التلاميذ العاديين، فهي ليست شاذَّةً، بل هي لغةٌ سويَّةٌ ولكنْ بدائيَّةٌ.

٢- **الخصائصُ الاجتماعيَّةُ:** لقد وُجِدَ أنَّ الإعاقةَ الفكريةَ تؤثر على النُّضْجِ الاجتماعيّ للتلميذِ من ذوي الإعاقة الفكرية، فيصعبُ عليه التفاعلُ مع الاخرين، الأمرُ الذي يقودُه إلى الانسحابِ والانزواءِ في مجتمعِه، لذلك يُعَدُّ الانعزالُ الاجتماعيُّ من أبرز الخصائص الاجتماعية التي تميزه، إضافةً إلى اتِّسامِه بالسَّلبيَّة والقلقِ والجُمودِ وعدمِ الواقعيَّةِ في فهمِ الذاتِ، وهذا ليس فقط نتيجةً لإعاقتِهم الفكريَّةِ، بل نتيجةٌ لما يتعرَّضون له من أحداثٍ مِنْ قِبَلِ الآخرين (Mceathron et al.,٢٠١٣).

ونتيجةً لوجودِ ضَعْفٍ في القدراتِ الفكريَّةِ لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فإنهم يواجهون العديدَ من المشكلات الاجتماعية والانفعالية المختلفة، إذْ يُعَدُّ العجزُ في السلوك التَّكيُّفِيّ من الخصائص البارزة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ولا يعود ذلك إلى الضعف الفكري فحسب، ولكنه يعود أيضًا إلى اتِّجاهاتِ الآخرين نحو التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وطُرُقِ معاملتهم وتوقعاتهم منهم، وهذه الاتِّجاهاتُ والتوقعاتُ تؤدي إلى تدنِّي مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. ويرتبطُ انخفاضُ مفهومِ الذاتِ لديهم بخِبراتِ الفشلِ والإخفاق التي يُواجهونها، ويُظهرون أيضًا أنماطًا سلوكيةً اجتماعيةً مناسبةً مع الآخرين (wiliamson,٢٠١٦).

٣- **الخصائص الجسمية:** يتَّصفُ النُّموُّ الجسميُّ لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالتباين، وبشكلٍ عامٍّ، فكلما زادت شدة الإعاقة الفكرية زاد الضعفُ في الجانبِ الحركيّ، ويكونُ النُّمُوُّ الحركيُّ لدى هؤلاء الأطفال بطيئًا إلا أنه يسير وَفْقَ مبادئِ النموِّ الحركيِّ العامِّ، كما أن التلاميذَ ذَوِي الإعاقةِ الفكريةِ أكثرُ عُرْضَةً من الأطفال العاديّين للمشكلات الصحية والجسمية المختلفة، وهناك بعض من حالاتِ الإعاقة الفكرية تتصف ببعض مظاهر النمو المختلفة حيث تعاني من معدَّلِ نُموٍّ جسميٍّ يميلُ إلى الانخفاضِ بشكلٍ عامٍّ، وتزدادُ درجةُ الانخفاضِ بازديادِ درجةِ الإعاقةِ الفكريَّةِ (وادي،٢٠٠٩).

وهناك شَبَهٌ كبيرٌ بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، مع التلاميذ العاديين في المظهرِ الجسميِّ أو في النُّمُوِّ الجسميِّ والأداءِ الجسميِّ العامِّ. والمقصودُ بالمظهر الجسمي الطولُ والوزنُ وتعبيراتُ الوجهِ والتناسُقُ العضليُّ، أمَّا في الحالةِ الصحية العامة فإنَّ معظمَ حالاتِ الإعاقةِ الفكريَّةِ البسيطةِ لا يُصاحبها حالاتٌ مرضيَّةٌ بدرجةٍ كبيرةٍ، فمعظمُ الحالاتِ المرضيةِ التي تُصاحب الإعاقةَ الفكريةَ تكونُ نتيجةَ عواملَ وراثيَّةٍ أو تكوينيَّةٍ ينتجُ عنها قصورٌ في وظائفِ الدماغ أو التمثيلِ الغذائيِّ التي تؤثر على المستوى الوظيفيِّ للذكاءِ بدرجةٍ واضحةٍ، فتؤدِّي إلى تصنيف صاحبها في فئةِ الإعاقةِ الفكريَّةِالشديدةِ(مصطفى،٢٠١٢).

٤- **الخصائص المعرفية:** إنَّ تعليمَ التلاميذِ ذوي الإعاقة الفكرية مختلفَ المهاراتِ المعرفية التي تُساعدهم على التفاعُلِ بإيجابيَّةٍ مع بيئاتهم الطبيعية والاجتماعية مِنَ الأمورِ الصعبةِ لدى الكثير من المعلمين والمعلمات العاملين في مجال الإعاقة الفكرية. ولعل ذلك يرجع إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من استخدام أفضل أساليب التعليم القائمة على المبادئ المستخلصة من نظريات التعلم، وكذلك القائمة على الفهم السليم لخصائصهم المعرفية وغير المعرفية الخاصة بهم (الخطيب،٢٠١٠).

ويواجه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تأخرًا عامًّا فيما يتعلق بالعمليات الفكرية المعرفية مثل ضعف الذاكرة والإدراك والتخيل والتفكير، وفي القدرة على الفهم، وضعف القدرة على الانتباه والقابلية العالية للتَّشتُّتِ(الامام والجوالدة،٢٠١٠) وتعدُّ مشكلةُ الذاكرة من أكثرِ المشكلات التعميمية حِدَّةً لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيثُ يعاني التلاميذ من مشكلة التذكر سواءً كان ذلك متعلقًا بالأسماء أو الاشكال أو الأحداث وخاصة التي تحدث قبلَ فترةٍ قصيرةٍ، فالتلاميذُ ذَوُو الإعاقةِ الفكريَّةِ يُعانون من ضعفٍ في عملية التذكر سواءً في الذاكرةِ قصيرةِ المدى أو طويلةِ المدى (البجحان،٢٠١٣).

ويتَّضحُ لنا مما سبق أنَّ هناكَ مجموعةً من الخصائص التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية عن غيرهم، فهناك قصورٌ واضحٌ في العمليات المعرفية، كما يوجد لديهم نقصُ الدافعية نحو التعليم، وما يتضح لنا من اختلافٍ في الخصائص الجسمية والاجتماعية بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين، إضافةً الى ضعفٍ في مهاراتِ التواصل وبناء العلاقات مع الآخرين، وضعف التكيف؛ لذلك يجبُ على العاملين مع هؤلاء التلاميذ معرفةُ تلك الخصائص، واستخدامُ الأساليبِ والفنِّيَّاتِ المناسبةِ التي تُراعي قُدراتِهم وتُلبِّي احتياجاتِهم، حتى يتمكَّنُوا مِنْ مساعدتِهم على التكيف الاجتماعي مع المحيطين بهم بتقليلِ السلوكياتِ غيرِ المرغوبة، وتشكيلِ السلوكياتِ التي تُساهم في ممارسة المهارات التعليمية المطلوبة منهم بنجاحٍ.

المحور الثاني: تحليل السلوك التطبيقي:

قبلَ التطرقِ إلى مفهوم تحليل السلوك التطبيقي، لا بُدَّ أنْ نُشِيرَ إلى تعريفِ السلوك الإنساني بأنَّه استجابةٌ طبيعيةٌ من جانبِ الفرد للمثيراتِ المختلفةِ التي تتضمَّنُها البيئةُ مِن حوله، فعندما يحدثُ مثيرٌ معيَّنٌ فإنه من الطبيعي بالنسبة للفرد أن يستجيبَ له بصورةٍ مناسبةٍ أو حتى بصورةٍ غيرِ مناسبةٍ، ولولا ذلك المثيرُ لَمَا كانَ هناك استجابةٌ. كما أنه - أي السلوك - يعدُّ بمثابةِ اختيارٍ إراديٍّ مِنْ جانبِ الفردِ، حيثُ يختارُ الفردُ أنْ يستجيبَ للمثيرِ بشكلٍ معيَّنٍ، أو حتى لا

يصدر أيَّ حركاتٍ حالَ حدوثِه فتصبحُ هذه هي استجابتَه، بل واختيارَه (محمد،٢٠١٢). كما عرَّف الخطيب (٢٠١٧) السلوكَ على أنَّهُ ظاهرةٌ ترتبطُ بالتفاعلِ ما بين الشخص وبيئته وهذا التفاعل يتميز بأنه متواصلٌ، فالسلوك لا يحدثُ في فراغٍ، بل في بيئةٍ معيَّنةٍ وهو ليس ثابتًا، بل يتغيَّرُ بتغيُّرِ الظروف البيئية التي يتفاعل معها.

تتعدد التعريفات لمصطلح تحليل السلوك التطبيقي، لكن يعدُّ تعريفُ بير وزملائه من أشهر التعريفات في هذا المجال، إذ أشاروا إلى أنَّ تحليلَ السلوك التطبيقي يعني تطبيقَ مبادئ السلوك بغرض تطوير وتحسين سلوكياتٍ محدَّدةٍ، وتقييم فيما إذا كانت هناك أيُّ تغييراتٍ ملحوظةٍ تُعْزَى بالفعلِ إلى عمليةِ التطبيق أم لا، وفي حالِ وجودِها يتمُّ تحديدُ تلك التغييرات (Bear et al., ١٩٦٨). وفي تعريفٍ آخَرَ للخطيب (٢٠١٧) أشار فيه بأنهُ العلمَ الذي يسعى إلى فهم سلوك الأفراد من خلال دراسة كيفية تأثير العوامل البيئية، البيولوجية، الدوائية على سلوك الإنسان والحيوان.

أولاً: نبذةٌ تاريخيةٌ لتحليل السلوك التطبيقي:

اعتراضًا على النموذج الطبي المتمثل بنظرية التحليل النفسي في تفسير السلوك بوجهٍ عامٍ والذي تعامل مع السلوك الإنساني بوصفِه مجردَ عرضٍ لمشكلاتٍ تحدثُ داخل الإنسان على شكلِ صراعاتٍ نفسيةٍ واضطراباتٍ في العمليات النفسية الداخلية، انبثقتْ عدة نظريات في بداية القرن العشرين عرفت بنظريات التعلم. إذ قامت تلك النظريات على مبدأٍ رئيسٍ مفادُه أنَّ السلوك تكيفيًّا كان أو غيرَ تكيفيٍّ متعلم. ورأت تلك النظريات أنَّ التعلمَ يَحدثُ بتأثيرٍ من المتغيّراتِ البيئيةِ وبخاصَّةٍ المتغيّراتِ التي تَلِي السلوكَ، وأنَّ السلوكَ عندما تكونُ نتائجُه غيرَ مرضيةٍ لا يتعلمُه الفردُ ويتخلصُ مِنْهُ (الخطيب،٢٠١٧).

يُعَدُّ تحليلُ السلوك التطبيقي من التطبيقاتِ المتخصِّصة للنموذج السلوكي. ويعدُّ تحليل السلوك التطبيقي أسلوبًا أكثرَ علميَّةً للتغييرِ السلوكيِّ من أساليبِ التغييرِ السلوكيِّ التي كانتْ تُعرف سابقًا بتعديلِ السلوك؛ لأنَّ تحليلَ السلوك التطبيقي يتطلَّبُ دليلًا على أنَّ تدخلاتِ تغييرِ السلوك هي المسؤولةُ عن التغير في السلوك (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩). ومن هذا المنطلق فإنَّ تحليل السلوك التطبيقي يقومُ على الاعتقاد بأنَّ سلوكَ الفرد إنما يتحدَّدُ من خلال الأحداث البيئية الماضية والراهنة والتي تشترك في هذا الإطار مع العديد من المتغيّراتِ العضويَّةِ الخاصَّةِ كالوراثة. وهذا يعني أن هناك عواملَ معيَّنةً هي التي تُسهم في تشكيلِ الفرد مِن

أهمِّها تلك الأحداثُ البيئيةُ الماضيةُ والراهنةُ إلى جانبِ أمورٍ شخصيةٍ عديدةٍ تتعلقُ بالفردِ من بينها الوراثةُ وهو ما يجعلُ لديه الاستعدادَ لأن يسلكَ بطريقةٍ محددةٍ. ومن ثم فإن هذا الأسلوب إنما يركز على تفسير السلوك الذي يصدر عن الفرد في إطار تلك الأحداث الخارجية التي يمكننا أن نتعامل معها، والتحكم فيها، وضبطها أو تغييرها بدلًا من التركيز على المكونات الداخلية التي لا يمكننا أن نسيطر عليها أو نتحكَّم فيها (محمد، ٢٠١٢).

ثانياً: فنيات تحليل السلوك التطبيقي"

تقوم التدخلات السلوكية على واحدةٍ أو أكثرَ من المبادئ الأساسية السبعة لتحليل السلوك التطبيقي، والتي تنطبق على جميع أشكال السلوك المناسب وغير المناسب. إذ يتمثل أولها في مبدأ التعزيز الإيجابي والذي يُفسَّر بأنه إجراءٌ يُبْقِي على أو يزيد من سلوكٍ ما بسبب النتائج التالية للسلوك، إذ يتحدد السلوك إلى حدٍّ كبيرٍ بالتعزيزِ الإيجابيِّ، فإذا تمَّ تعزيزُ سلوكياتٍ مناسبةٍ بدرجةٍ كافيةٍ فإننا نتعلمُ الانخراطَ في هذه السلوكيات. أمَّا التعزيزُ السلبيُّ كأحدِ المبادئ الأخرى الذي يتمثَّل في كونه إجراءً يُبقي على أو يزيد من السلوك؛ لأنَّ الفردَ يهربُ من ظروفٍ سلبيَّةٍ نتيجةً للسلوك. وفي المقابل نجدُ العقابَ الذي يُعَرَّفُ بأنَّه عمليةٌ يتمُّ بمقتضاها إضعافُ سلوكٍ ما أو خفضُه أو التَّخلُّص مِنْهُ بسببِ نتيجةٍ تتبُّعِ السلوك. وفي الإطفاء كمبدأٍ رابعٍ لتحديدِ السلوك التطبيقي يتم إضعافُ أوْ خفضُ أو التَّخلُّصُ من سلوكٍ ما؛ لأنه لم يعد يحصل على تعزيزٍ. في حين يعرف ضبط المثير بأنه علاقةٌ تنبُّئِيَّةٌ بين حدثٍ سابقٍ معيَّنٍ أو فئةٍ من أحداثٍ سابقةٍ وسلوكٍ معيَّنٍ أو فئةٍ من سلوكياتٍ معيَّنةٍ، مثل طلب ما يسبق سلوكًا معيَّنًا مباشرةً، وقد يؤدي إليه. كما تُدرج النَّمْذَجَةُ بوصفِها مبدأً آخَرَ من المبادئ والتي تُعرَّف ببساطةٍ على أنها إظهارٌ على سلوكٍ ما بغرض تشجيع الآخرين على تقليده. وأخيرًا يُقصد بمبدأ التشكيل تدريسُ سلوكٍ جديدٍ باستخدام التعزيز المتزايد لأكثر محاولات السلوك دقةً (شيورمان وهال، ٢٠١٦/ ٢٠١٩).

ثالثاً: أبعاد أو خصائص تحليل السلوك التطبيقي

يتميز تحليل السلوك التطبيقي بعددٍ من الأبعاد لتجعل منه تدخلًا مُختلفًا عن غيرِه. يذكر (Bear et al. ١٩٦٨) والخطيب (٢٠١٧) أنَّ تحليلَ السلوك التطبيقي يتميز بكونِه سلوكيًّا وتطبيقيًّا وتحليليًّا ومنظمًا وفعالًا.

المحور الثالث: معلمو ذوي الإعاقة الفكرية الصفوف الأولية:

يحتاجُ الطلابُ ذَوُو الإعاقةِ إلى ترتيبٍ وتنظيمٍ صَفِّيٍّ يختلفُ نوعًا ما عن الترتيبات الصفية المصمَّمة للأطفال العاديين، وهذا يتطلب أنْ يكونَ الصَّفُّ مَرِنًا بشكلٍ يسمحُ بإعادةِ تنظيمِه بحيث يتلاءمُ مع خصائصِ وحاجاتِ الطلاب ذوي الإعاقة، إذ يعتمدُ ترتيبُ وتنظيمُ الغُرَفِ الصَّفية على حسب نوع الإعاقة وشِدَّتِها وعددِ الطلاب داخل الصف الواحد. ومن أبرز المتطلبات الرئيسة للصفِّ الخاصِّ بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية توفيرُ مناخٍ مصمَّمٍ خصيصًا لحاجات وخصائصِ هذه الفئة، ووجودُ عددٍ قليلٍ من الطلاب في الصف الواحد لكلِّ معلمٍ، ووجودُ مساعد معلم في الصف، وتوفير الأجهزة والوسائل التعليمية (الجلامدة،٢٠١٥).

الدراسات السابقة ذات الصلة :

تمَّ مناقشةُ استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في عددٍ من الأدبيات العربية والأجنبية، وبما أنَّ استخدامَ المعلمين والمعلمات لفنِّيَّاتِ تحليلِ السلوك التطبيقي تُعَدُّ هدفًا مهمًّا في تعديل سلوكيات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تسعى هذا الدراسة إلى استعراض بعض الأدبيات ذات العلاقة باستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي في الصفوف الأولية، وسيكون ترتيبُ الدراساتِ من الأحدث إلى الأقدم.

هدفت دراسةُ الزهراني وآخرون (٢٠٢١) إلى التعرف على درجةِ تطبيقِ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنميةِ المهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم؛ وفي ضوءِ بعض المتغيّرات "النوع، المؤهل العلمي، نوع القطاع، سنوات الخبرة". العيّنة كانت عدد معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمحافظة جدة بلغ عددهم (٣٠٦) معلمًا ومعلمةً. وأظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين استجاباتِ العيّنة فيما يتعلق بدرجةِ تطبيق معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم تُعْزَى لمتغير النوع، ومتغير المؤهل العلمي. بالمقابل، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة فيما يتعلق بدرجة تطبيق معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير نوع القطاع لصالح القطاع الخاص.

كما قام طلبة و الثبتي (٢٠٢٠) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على فعالية برنامجٍ تدريبيٍّ باستخدام تحليل السلوك التطبيقي؛ لإكسابِ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بعضَ مهارات ما قبل المدرسة، وكذلك التعرف على مدى استمرارية تأثيره بعد مرور شهرٍ من القياس البَعْدِيّ؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهجَ شِبْهَ التجريبيّ، حيث تكونت العينة من (١٠) أطفال (٥) ذكور، و(٥) إناث من الأطفال الملتحقين ببرنامج التربية الفكرية بالروضة السادسة في مدينة مكة المكرمة، وتمَّ تدريسُ الأطفالِ مهاراتِ ما قبل المدرسة باستخدام تحليل السلوك التطبيقي، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات ما قبل المدرسة كأداةٍ لقياس مستوى أداء الأطفال في بعض مهارات ما قبل المدرسة، وقد توصلت الدِّراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروقٌ ذَاَلَّةٌ إحصائيًّا بين متوسِّطاتِ رُتَبِ درجاتِ الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين القَبليّ والبَعديّ على مقياس بعض مهارات ما قبل المدرسة . ولا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطَات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في القياسين البَعدي والتتبعي على مقياس بعض مهارات ما قبل المدرسة.

وأشارت دراسة العجارمة والخطيب (٢٠١٨) إلى تقييمِ درجةِ تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيّرات، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ تطبيقُ أداةٍ على عيّنةٍ مكوَّنةٍ من (٢٠٠) معلمٍ ومعلمةٍ من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد وصعوبات التعلم، في (٢٧) مدرسة حكومية وخاصة، وأظهرت النتائج درجةَ تطبيقٍ مرتفعةً على الدرجة الكلية للمقياس، وعدمَ وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الخبرة أو نوع الإعاقة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل لصالح دبلوم كلية المجتمع، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير في المؤسسة لصالح المراكز والمدارس الحكومية..

في حين أثبتت دراسة ريفرز (Reeves,٢٠١٧) التي كانتْ بعنوان إدراك المعلم واستخدامه ومعرفته بالتقنيات المستندة لتحليل السلوك التطبيقي، اشتملت عيّنة الدراسة على (٧٢) معلمًا، يختلفون في عددِ سنوات الخبرة، ملتحقين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة، للتعليم الخاص، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين معرفة المعلمين بأساليب تحليل السلوك التطبيقي واستخدامهم لها، مع عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة لدى المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، كما أظهرت أنَّ معلمي ذوي الصفوف الدنيا أكثرُ تطبيقًا لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي عن غيرهم من المعلمين للتلاميذ الأكبر سنًّا.

وفي دراسة الين وبولز (Allen & Bowles ،٢٠١٤) التي هدفتْ إلى قياس فاعلية برنامجٍ تدريبيٍّ مختصرٍ عن تحليل السلوك التطبيقي في تغيير اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو استخدام تحليل السلوك التطبيقي. وبلغت عيّنةُ الدراسة (١٨٧) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائجُ تغيرَ اتجاهاتِ المعلمين نحو تحليل السلوك التطبيقي من اتجاهاتٍ سلبيةٍ إلى اتجاهاتٍ إيجابيَّةٍ بعدَ حضورهِمُ البرنامجَ التدريبيَّ، كما أشار المعلمون المشاركون إلى رغبتهم في استخدام استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي بشكلٍ أكبرَ في المستقبلِ.

بينما في دراسةٍ مقارنةٍ، قام راندازو (Randazzo ،٢٠١١) بقياسِ مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، والمقارنةِ بين مستوى المعرفة لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتأثيرِ عددِ المتغيّراتِ على تلك المعرفةِ. وَبلغت عَيّنَةُ الدراسة (٢٠٣) من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية. وكشفت النّتائجُ عن وجود وعيٍ مرتفعٍ لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي لدى المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية، وأنَّهم يستخدمون بشكلٍ مستمرٍّ الاستراتيجيات الإيجابيةَ كالتعزيز الإيجابي أكثرَ من السلبية كالعقاب. كما تبيَّن أيضًا من النتائج أنَّ معلمي التربية الخاصة لديهم وعيٌ أكثرُ باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي من معلمات التعليم العام. والمشاركات من الإناث من ذوي الخبرة أبْدَيْنَ معرفةً أكبرَ من المشاركين الذكور والمشاركين قليلي الخبرة، كما أنه يوجد علاقةٌ إيجابيةٌ بين المعرفة باستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي والاستخدام المتكرر لتلك الاستراتيجيات لصالح المعلمين الذي يملكون معرفةً أكبرَ.

التعقيبُ على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في الموضوعِ الرئيسِ للإطار النظري، توصلت الدراسة لمجموعة من الاستنتاجات المرتبطة بالموضوع من حيث التشابه والاختلاف؛ فمن حيث التشابه، نستنتجُ أنَّ أغلبَ الدراساتِ تشابهت في أهداف الدراسة الحالية والعيّنة، جميعُ الدراسات كانت للمعلمين والمعلمات التربية الخاصة تحديدًا الإعاقة الفكرية عدا دراسة (طلبة والثبيتي، ٢٠٢٠) كانت لأطفالِ الإعاقة الفكرية، وقد هدفت أغلبُ الدراسات إلى استخدامِ

وتطبيق تحليل السلوك التطبيقي فنَجِدُ دراسةَ (الزهراني واخرون،٢٠٢١) و (العجارمة والخطيب ٢٠١٨) تتشابهُ مع الدراسة الحالية بحيث إنها تقيسُ تطبيقَ التحليل السلوك التطبيقي وتقيس درجة تطبيق المعلمين والمعلمات، بينما دراسة (Reeves,٢٠١٧) تقيس استخدامَ تقنياتِ تحليل السلوك التطبيقي لمعلمي والمعلمات وتلتقي مع الدراسة الحالية حيث إنَّ الصفوف الدنيا أي الابتدائية أكثرُ تطبيقًا من الصفوفِ العُليا، ومن ناحية الاختلاف، دراسة (٢٠١٤، ٢٠١١ Randazzo،Allen & Bowles & (وكانت تقيس المعرفة للمعلمين لكن تشابهت مع الدراسة في انها للمرحلة الابتدائية. في حين أن دراسة (طلبة والثبيتي، ٢٠٢٠) كانت للأطفال ما قبل المدرسة لكنْ تشابهتْ في تطبيق واستخدام تحليل السلوك التطبيقي.

بالإضافة الى الاختلاف من حيث المنهجية، نلاحظ أنَّ دراسةَ (٢٠١٤، ٢٠١١ ،Allen & Bowles& ٢٠١٧ ،Reeves &Randazzo) (العجارمة والخطيب ٢٠١٨ والزهراني وآخرون ،٢٠٢١) واعتمدتْ على المنهج الوصفي والكمي، في حين أنَّ دراسة كلٍّ من (طلبة والثبيتي ،٢٠٢٠) استخدمت المنهجَ التجريبيَّ. بالمقابل، ستعتمد الدراسةُ الحاليَّةُ المنهجَ الكمي إذْ سيتمُّ توظيفُ هذا المنهجِ لدراسةِ استخدامِ فَنّيَّاتِ تحليلِ السلوكِ التطبيقيّ لمعلِّمي ومعلِّماتِ ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية للوصولِ إلى واقعِ وتصوُّراتِ عيّنةِ الدراسة عن تلك الفنيات والمشكلاتِ التي يواجهونها.

كما يتضح أنَّ الدراسةَ الحاليَّةَ تشابهتْ مع الدِّراساتِ السابقةِ في الأهدافِ ولكنها اختلفتْ عمَّا تمَّ مراجعتُه سابقًا من دراساتٍ؛ لِكَوْنِهَا -بحسبِ علمِ الباحثةِ – الدراسةَ الأولى في الرياض من حيثُ منهجيَّةُ البحثِ. كما أنَّ العيّنةَ ستقتصرُ على الإعاقةِ الفكريَّةِ والمرحلةِ الدراسيَّةِ للصُّفوفِ الأوليَّةِ (أول وثاني وثالث) والتي سوف تُطَبَّقُ في مدارس الصفوف الأولية بمدارس التعليم العام بمنطقة الرياض.

اجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق اهداف الدراسة والاجابة على تساؤلاتها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وهو كما يعرفه (العساف،٢٠١٢، ص١٧٩) بأنه المنهج " الذي يتم بواسطة استجواب جميع مفردات مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمة للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمعُ الدراسة في المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لإحصائية وزارة التعليم للفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣، والبالغ عددهم (٩٨٨) بواقع (٦٠٩) معلم، و(٣٧٩) معلمة.

عيّنة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٧٧) معلم/ـة بواقع (١٧١) معلم، و (١٠٦) معلمة، وقد اعتمدت الباحثة في تحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة على معادلة ستيفن ثامبسون، ويتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٧١	٦١.٧
	أنثى	١٠٦	٣٨.٣
المكان التعليمي	معهد	٤٥	١٦.٢
	مركز خاص	٤	١.٤
	برنامج دمج في مدرسة	٢٢٨	٨٢.٣
مرحلة الصفوف الأولية	الصف الأول	٧٢	٢٦.٠
	الصف الثاني	٦٥	٢٣.٥
	الصف الثالث	١٤٠	٥٠.٥
المؤهل العلمي	دراسات عليا	٥٥	١٩.٩
	بكالوريوس	٢٠٨	٧٥.١
	دبلوم	١٤	٥.١
سنوات الخبرة	١ إلى ٤ سنوات	٤٢	١٥.٢
	٥ إلى ٩ سنوات	٤٧	١٧.٠
	١٠ سنوات فأكثر	١٨٨	٦٧.٩
الدورات التدريبية في تحليل السلوك التطبيقي	لا يوجد	١٢٩	٤٦.٦
	أقل من ٥ دورات	١٢٦	٤٥.٥
	٥ دورات فأكثر	٢٢	٧.٩
الإجمالي		٢٧٧	١٠٠.٠

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الجنس، المكان التعليمي، مرحلة الصفوف الأولية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في تحليل السلوك التطبيقي، أما الجزء الثاني: فقد تكون من (٣٩) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، المحور الأول يتناول: مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي

الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، ويتضمن (١٤) عبارة، أما المحور الثاني فيتناول: واقع استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، ويتضمن (١٤) عبارة، المحور الثالث يتناول: المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، ويتضمن (١١) عبارة، وطلبت الباحثة من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام أحد الخيارات التالية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)

صدق الاستبانة (الأداة):

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على سبعة مُحكِّمين مِنْ تخصُّصِ تربيةٍ خاصَّةٍ إعاقة فكرية واضطرابات سلوكية؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبديت، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها الغالبية، من تعديل بعض العبارات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلم/ـة، كما تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية لكل محور

معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي		استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي		مشكلات استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٦٠٥	١	**٠.٦١٣	١	**٠.٥٠١
٢	**٠.٦٢٧	٢	**٠.٥٢٦	٢	**٠.٥٤٨
٣	**٠.٦٠٩	٣	**٠.٦٢٤	٣	**٠.٦٤٦
٤	**٠.٦٤٨	٤	**٠.٦٥٣	٤	**٠.٦٣٦
٥	**٠.٦٨٨	٥	**٠.٦٨٢	٥	**٠.٥٧٠
٦	**٠.٧٤٥	٦	**٠.٧١٦	٦	**٠.٦٩٩
٧	**٠.٦٥٨	٧	**٠.٥٦٣	٧	**٠.٦٦٣
٨	**٠.٦٥٣	٨	**٠.٥٥٧	٨	**٠.٥٩٤
٩	**٠.٦٥٤	٩	**٠.٥٠٣	٩	**٠.٦١١
١٠	**٠.٦٦٨	١٠	**٠.٦٩٩	١٠	**٠.٥٦٨
١١	**٠.٧٣٨	١١	**٠.٦٧١	١١	**٠.٥٢٣
١٢	**٠.٧٢٠	١٢	**٠.٦١٠	-	-
١٣	**٠.٦٧١	١٣	**٠.٥٦٥	-	-
١٤	**٠.٧٠١	١٤	**٠.٦٥٨	-	-

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات محاور الدراسة دالة عند مستوى (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للعبارات بين (٠.٥٠١ ، ٠.٧٤٥)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

سادسا: ثبات أداة الدراسة: تم استخدام معامل الفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة

م	المحور	معامل الثبات
١	معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٠.٨٩٦
٢	استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٠.٨٦٧
٣	مشكلات استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	٠.٨١٠
	الثبات الكلي للأداة	٠.٩١٤

يوضح الجدول رقم (٤) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩١٤)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (٠.٨١٠ ، ٠.٨٩٦)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

إجراءات توزيع أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، تم الحصول على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة على المعلمين والمعلمين المعلمين والمعلمات لذوي الإعاقة الفكرية، وتم الرد على الأداة خلال ثلاث أسابيع، حيث حصلت الباحثة على (٢٧٧) استبانة مكتملة وجاهزة لعملية التحليل.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟

وللتعرف على مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٥) يوضح مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري

م	العبارات	درجة المعرفة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٣	مكافأةً للسُلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكراره	١٤٣	٥١.٦	١٠٣	٣٧.٢	٢٨	١٠.١	٠	٠.٠	٣	١.١	٤.٣٨	٠.٧٦	١
٢	اختيار المعزّزات التي تتلاءم مع فئةِ التَّلاميذ ذوي(الإعاقة الفكريَّة).	١٢١	٤٣.٧	١١٠	٣٩.٧	٤٥	١٦.٢	١	٠.٤	٠	٠.٠	٤.٢٧	٠.٧٤	٢
٣	قيامُ المعلِّم بتقديمِ نماذجَ سلوكيَّةٍ ملحوظةٍ لِمَا يُريده منهم.	١٠٢	٣٦.٨	١٢٨	٤٦.٢	٤٣	١٥.٥	٤	١.٤	٠	٠.٠	٤.١٨	٠.٧٤	٣
٩	حرمانُ التلميذِ مِنَ المعزّزاتِ فورَ قيامِه بسُلوكٍ غيرِ مرغوبٍ.	١٠٥	٣٧.٩	١١٩	٤٣.٠	٥١	١٨.٤	٢	٠.٧	٠	٠.٠	٤.١٨	٠.٧٥	٤
١٠	إنزالُ التلميذ الذي يُخالف تعليماتِ المعلِّمِ مِنْ لوحةِ التَّعزيزِ في الفصل.	١٠٤	٣٧.٥	١١٢	٤٠.٤	٥١	١٨.٤	١٠	٣.٦	٠	٠.٠	٤.١٢	٠.٨٣	٥
١	تقديم معزّزاتٍ ماديَّةٍ أو رمزيَّةٍ ماديَّةٍ للتلاميذ (هدايا، أدواتٌ مدرسيَّةٌ،...) وَفْقَ خطَّة تحليل السُلوك التَّطبيقيّ.	٩٧	٣٥.٠	١٠٨	٣٩.٠	٧٢	٢٦.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٠٩	٠.٧٨	٦
٧	تجاهلُ سُلوكيَّات التلميذ الذي لا يَمْتَثِلُ لتعليماتِ المعلِّم.	١٠٤	٣٧.٥	٩٨	٣٥.٤	٦٠	٢١.٧	١٥	٥.٤	٠	٠.٠	٤.٠٥	٠.٩٠	٧
٨	التَّنَسِيقُ مع الأهلِ في تجاهُلِ بعض السُلوكيَّات غيرِ السَّويَّةِ التي تَصْدُرُ مِنَ الأبناءِ.	٩٨	٣٥.٤	٩٧	٣٥.٠	٦٧	٢٤.٢	١٢	٤.٣	٣	١.١	٣.٩٩	٠.٩٣	٨
١٤	تحديدُ أقربِ السُلوكيَّات للسُلوكِ المرغوبِ وتسميتُها السُلوكَ الْمَدْخَلِيّ.	١٠٦	٣٨.٣	٨٣	٣٠.٠	٦٨	٢٤.٥	١٨	٦.٥	٢	٠.٧	٣.٩٩	٠.٩٨	٩
٤	عرضُ العديد من الأفلام للسُلوكيَّات المرغوبة على التَّلاميذ.	٩٤	٣٣.٩	٩٢	٣٣.٢	٨٠	٢٨.٩	١٠	٣.٦	١	٠.٤	٣.٩٧	٠.٩٠	١٠
٦	استثناءُ التلميذِ مِنَ الأنشطةِ الصَّفِّيَّةِ في حالةِ إصداره سلوكًا غيرَ مرغوبٍ.	٩٠	٣٢.٥	٧٩	٢٨.٥	٨٣	٣٠.٠	١٢	٤.٣	١٣	٤.٧	٣.٨٠	٠.٩٣	١١
١٢	الطَّلَبُ مِنَ التلميذِ التَّعويضَ أو الشِّراءَ لزميلةٍ عن الأشياء التي قام بإتلافِها.	٧٢	٢٦.٠	٧٨	٢٨.٢	٦٨	٢٤.٥	٣٠	١٠.٨	٢٩	١٠.٥	٣.٤٨	٠.٩٧	١٢
٥	منعُ التِّلميذ مِنْ حضورِ المسرح المدرسيّ عندَ قيامِه بسُلوكٍ غيرِ مرغوبٍ.	٧١	٢٥.٦	٦٥	٢٣.٥	٧٦	٢٧.٤	٤٩	١٧.٧	١٦	٥.٨	٣.٤٥	٠.٩٩	١٣
١١	اطْلُبْ مِنَ التِّلميذِ إصلاحَ جميع مصابيح الصَّفِّ التي تسبَّب في إتلافِها.	٩٣	٣٣.٦	٥٢	١٨.٨	٥٤	١٩.٥	٣١	١١.٢	٤٧	١٧.٠	٣.٤١	٠.٩٧	١٤
-	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣.٩٥	٠.٦٤	-

يتضح من الجدول رقم (٥) أن محور مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي يتضمن (١٤) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٤١ ، ٤.٣٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة معرفة (مرتفعة إلى مرتفعة جداً).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٩٥) بانحراف معياري (٠.٦٤)، وهذا يدل على أن مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (مكافأةٌ للسُّلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكرارِه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٨) وبانحراف معياري (٠.٧٦) وبدرجة معرفة (مرتفعة جداً)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على (اختيار المعزِّزات التي تتلاءَم مع فئةِ التَّلاميذ ذوي(الإعاقة الفكريَّة)) بمتوسط حسابي (٤.٢٧) وبانحراف معياري (٠.٧٤) وبدرجة معرفة (مرتفعة جداً)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على (قيامُ المعلِّم بتقديمِ نماذجَ سلوكيَّةٍ ملحوظةٍ لِمَا يُريده منهم) بمتوسط حسابي (٤.١٨) وبانحراف معياري (٠.٧٤) وبدرجة معرفة (مرتفعة)، وتأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (منعُ التِّلميذ مِنْ حضورِ المسرحِ المدرسيِّ عندَ قيامِه بسُلُوكٍ غيرِ مرغوبٍ) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (٣.٤٥) وبانحراف معياري (٠.٩٩) وبدرجة معرفة (مرتفعة)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (١١) والتي تنص على (اطلُبْ مِنَ التِّلميذِ إصلاحَ جميعِ مصابيحِ الصَّفِّ التي تسبَّب في إتلافِها) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (٣.٤١) وبانحراف معياري (٠.٩٧) وبدرجة معرفة (مرتفعة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريفرز (Reeves,٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن مستوى معرفة المعلمين للتقنيات المستندة لتحليل السلوك التطبيقي جاء بدرجة عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة راندازو (Randazzo ،٢٠١١) والتي توصلت إلى وجود وعيٍ مرتفعٍ لإستراتيجياتِ تحليل السلوك التطبيقي لدى المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية. وتعتقد الباحثة ان ذلك قد يعود إلى قوة البرامج المؤهلة في الجامعات والتطوير في هيكلتها بما يتناسب متطلبات التوظيف.

السؤال الثاني: ما مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟

وللتعرف على مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦) يوضح مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٣	مكافأةُ للسُّلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكراره	١٠٧	٣٨.٦	١٢٩	٤٦.٦	٣٣	١١.٩	٥	١.٨	٣	١.١	٤.٢٠	٠.٨٠	١
٢	اختيار المعزّزات التي تتلاءم مع فئةِ التّلاميذ ذوي(الإعاقة الفكريّة).	١٠٠	٣٦.١	١٢٠	٤٣.٣	٥٢	١٨.٨	٥	١.٨	٠	٠.٠	٤.١٤	٠.٧٨	٢
٩	حرمانُ التلميذِ مِنَ المعزّزاتِ فورَ قيامِه بسُلوكٍ غيرِ مرغوبٍ.	٦٦	٢٣.٨	١٤١	٥٠.٩	٥٨	٢٠.٩	١١	٤.٠	١	٠.٤	٣.٩٤	٠.٨٠	٣
٣	قيامُ المعلِّم بتقديمِ نماذجَ سلوكيَّةٍ ملحوظةٍ لِمَا يُريده منهم.	٧٩	٢٨.٥	٩٩	٣٥.٧	٨١	٢٩.٢	١٨	٦.٥	٠	٠.٠	٣.٨٦	٠.٩١	٤
١	تقديم معزّزاتٍ ماديَّةٍ أو رمزيَّةٍ ماديَّةٍ للتلاميذ (هدايا، أدواتٌ مدرسيَّةٌ،...) وَفْقَ خطَّة تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ.	٦٥	٢٣.٥	١١٢	٤٠.٤	٩٤	٣٣.٩	٦	٢.٢	٠	٠.٠	٣.٨٥	٠.٨٠	٥
١٤	تحديدُ أقربِ السُّلوكيَّات للسُّلوكِ المرغوبِ وتسميتُها السُّلوكَ الْمَدْخَليَّ.	٩٥	٣٤.٣	٧١	٢٥.٦	٧٥	٢٧.١	٢٨	١٠.١	٨	٢.٩	٣.٧٨	٠.٩٦	٦
٤	عرضُ العديد من الأفلام للسُّلوكيَّات المرغوبة على التَّلاميذ.	٨٢	٢٩.٦	٧٤	٢٦.٧	٩٥	٣٤.٣	٢٢	٧.٩	٤	١.٤	٣.٧٥	٠.٩١	٧
٧	تجاهلُ سُلوكيَّات التلميذ الذي لا يَمْتَثِلُ لتعليماتِ المعلِّم.	٥٤	١٩.٥	١١٧	٤٢.٢	٨١	٢٩.٢	٢٢	٧.٩	٣	١.١	٣.٧١	٠.٩١	٨
١٠	إنزالُ التلميذ الذي يُخالف تعليماتِ المعلِّمِ مِنْ لوحةِ التَّعزيزِ في الفصل.	٦١	٢٢.٠	١٠٤	٣٧.٥	٧٩	٢٨.٥	٢٨	١٠.١	٥	١.٨	٣.٦٨	٠.٩٩	٩
٨	التَّنْسيقُ مع الأهلِ في تجاهُلِ بعض السُّلوكيَّات غير السَّويَّةِ التي تَصْدُرُ مِنَ الأبناءِ.	٥٥	١٩.٩	٩٠	٣٢.٥	١٠١	٣٦.٥	٣٠	١٠.٨	١	٠.٤	٣.٦١	٠.٩٤	١٠
٦	استثناءُ التلميذِ مِنَ الأنشطةِ الصَّفِّيَّةِ في حالةِ إصداره سلوكًا غيرَ مرغوبٍ.	٤٤	١٥.٩	٧٣	٢٦.٤	٩٦	٣٤.٧	٣٨	١٣.٧	٢٦	٩.٤	٣.٢٦	٠.٩٦	١١
١٢	الطَّلبُ مِنَ التلميذِ التَّعويضَ أو الشِّراءَ لزميلٍ عن الأشياء التي قام بإتلافها.	٤٠	١٤.٤	٦٢	٢٢.٤	٨١	٢٩.٢	٤٩	١٧.٧	٤٥	١٦.٢	٣.٠١	١.٠٨	١٢
٥	منعُ التِّلميذ مِنْ حضورِ المسرحِ المدرسيِّ عندَ قيامِه بسُلُوكٍ غيرِ مرغوبٍ.	٣٥	١٢.٦	٤٥	١٦.٢	٩٥	٣٤.٣	٧١	٢٥.٦	٣١	١١.٢	٢.٩٤	٠.٩٣	١٣
١١	اطْلُبْ مِنَ التِّلميذِ إصلاحَ جميعِ مصابيحِ الصَّفِّ التي تسبَّب في إتلافِها.	٤٠	١٤.٤	٤٠	١٤.٤	٨٦	٣١.٠	٤٧	١٧.٠	٦٤	٢٣.١	٢.٨٠	١.٠٠	١٤
-	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣.٦١	٠.٦١	-

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي يتضمن (١٤) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢.٨٠ ، ٤.٢٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استخدام (متوسطة إلى مرتفعة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦١) بانحراف معياري (٠.٦١)، وهذا يدل على أن مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تأتي العبارة رقم (١٣) والتي تنص على (مكافأةُ للسُّلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكرارِه) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٢٠) وبانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة ممارسة (مرتفعة)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على (اختيار المعزِّزات التي تتلاءَم مع فئةِ التَّلاميذ ذوي(الإعاقة الفكريَّة) بمتوسط حسابي (٤.١٤) وبانحراف معياري (٠.٧٨) وبدرجة استخدام (مرتفعة)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٩) والتي تنص على (حرمانُ التلميذِ مِنَ المعزِّزاتِ فورَ قيامِه بسُلوكٍ غيرِ مرغوبٍ) بمتوسط حسابي (٣.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة استخدام (مرتفعة)، وتأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (منعُ التِّلميذ مِنْ حضورِ المسرحِ المدرسيِّ عندَ قيامِه بسُلُوكٍ غيرِ مرغوبٍ) بالمرتبة الثالثة عشر بمتوسط حسابي (٢.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة استخدام (متوسطة)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (١١) والتي تنص على (اطلُبْ مِنَ التِّلميذِ إصلاحَ جميعِ مصابيحِ الصَّفِّ التي تسبَّب في إتلافِها) بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (٢.٨٠) وبانحراف معياري (١.٠) وبدرجة استخدام (متوسطة)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزهراني وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت إلى أن درجةِ تطبيقِ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنميةِ المهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم كانت عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجارمة والخطيب (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن درجةِ تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيّرات جاءت بدرجة عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريفرز (Reeves,٢٠١٧) والتي توصلت إلى أن مستوى استخدام المعلمين للتقنيات المستندة لتحليل السلوك التطبيقي جاء بدرجة عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة راندازو (٢٠١١، Randazzo) والتي توصلت إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يستخدمون بشكلٍ مستمرٍّ الاستراتيجيات الإيجابيةَ كالتعزيز الإيجابي أكثرَ من السلبية كالعقاب.

وتجد الباحثة ان ذلك يعود الى نطاق اللوائح والأنظمة، نجد أنه ذكر في الدليل الاجرائي قواعد السلوك والمواظبة للمرحلة المتوسطة والثانوية وتشتمل على نموذج التعاقد السلوكي (وزارة التعليم، ١٤٣٧)، على الرغم من أن هذا الدليل لا يحمي حقوق الطالب ذو الإعاقة في حال تعرضه إلى عقاب ناتج عن سلوك من إعاقته (الناصر، ٢٠١٩).

السؤال الثالث: ما المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي؟

وللتعرف على المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) يوضح المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥	اختلافُ الخصائص (الأكاديميّة واللغويّة والجسميّة الحركيّة) لدى بعضَ تلاميذِ ذوي الإعاقة الفكريّة.	٨٣	٣٠.٠	١١٩	٤٣.٠	٦٨	٢٤.٥	٦	٢.٢	١	٠.٤	٤.٠٠	٠.٨٢	١
٩	ارتفاعُ العبءِ التَّدريسيّ على معلّمي ذوي الإعاقة الفكريّة.	٨٨	٣١.٨	١١٠	٣٩.٧	٦٧	٢٤.٢	١٠	٣.٦	٢	٠.٧	٣.٩٨	٠.٨٨	٢
١١	قِلَّةُ البرامج التَّدريبيّة المقدَّمة لمعلّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريّة على فَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ.	٨٥	٣٠.٧	٩٠	٣٢.٥	٨٤	٣٠.٣	٦	٢.٢	١٢	٤.٣	٣.٨٣	٠.٩٣	٣
٦	قصورُ الدَّعمِ المقدَّمِ منَ المدرسةِ للمعلّمين لتطبيقِ فَنِّيَّاتِ السُّلوكِ التَّطبيقيّ.	٧٦	٢٧.٤	٨١	٢٩.٢	١٠١	٣٦.٥	١٥	٥.٤	٤	١.٤	٣.٧٦	٠.٩٦	٤
٣	احتياجُ فَنِّيَّات السُّلوك التَّطبيقيّ إلى الكثير من الوقتِ والجهد.	٥٧	٢٠.٦	١١٣	٤٠.٨	٩٠	٣٢.٥	١١	٤.٠	٦	٢.٢	٣.٧٤	٠.٩٠	٥
٨	الحاجةُ إلى الدَّعم الماليّ لتطبيقِ بعض الإستراتيجيَّات مثل التَّعزيز المادّيّ.	٧٣	٢٦.٤	٨٥	٣٠.٧	٩٨	٣٥.٤	١٥	٥.٤	٦	٢.٢	٣.٧٤	٠.٩٨	٦
٤	تفاوُتُ التَّأهيلِ والإعدادِ الأكاديميّ للمعلّمين على فَنِّيَّاتِ تحليل السُّلُوكِ التَّطبيقيّ.	٤٧	١٧.٠	١٠٣	٣٧.٢	١٠٨	٣٩.٠	١٦	٥.٨	٣	١.١	٣.٦٣	٠.٨٧	٧
١	ضَعْفُ التَّعاوُنِ المقدَّمِ مِنْ أولياء أمور تلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة حولَ هذه الفَنِّيَّات.	٥٦	٢٠.٢	٩٠	٣٢.٥	١٠٠	٣٦.١	٢٧	٩.٧	٤	١.٤	٣.٦٠	٠.٩٦	٨
٧	كثرةُ عددِ التَّلاميذِ في الصَّفِّ؛ ممَّا يُعيقُ التَّركيزَ في تطبيق فَنِّيَّاتِ السُّلوك التَّطبيقيّ.	٥٤	١٩.٥	٦٢	٢٢.٤	١١٩	٤٣.٠	٣٠	١٠.٨	١٢	٤.٣	٣.٤٢	٠.٩٦	٩
٢	صعوبةُ إلمامِ المعلّمين بكافَّةِ فَنِّيَّاتِ تحليلِ السُّلوكِ التَّطبيقيّ.	٢٠	٧.٢	٨٦	٣١.٠	١١٩	٤٣.٠	٤٦	١٦.٦	٦	٢.٢	٣.٢٥	٠.٨٩	١٠
١٠	ضعفُ اقتناعِ معلّمي التَّربيةِ الخاصَّة بفَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ.	١٥	٥.٤	٦٢	٢٢.٤	١٣٢	٤٧.٧	٥٠	١٨.١	١٨	٦.٥	٣.٠٢	٠.٩٤	١١
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣.٦٣	٠.٥٥	-

يتضح من الجدول رقم (٧) أن محور المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي يتضمن (١١) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٣.٠٢ ، ٤.٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد الدراسة حول عبارات المحور تتراوح بين درجة موافقة (متوسطة إلى مرتفعة).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٦٣) بانحراف معياري (٠.٥٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، حيث تأتي العبارة رقم (٥) والتي تنص على (اختلافُ الخصائصِ (الأكاديميَّة واللغويَّة والجسميَّة الحركيَّة) لدى بعضَ تلاميذِ ذَوِي الإعاقةِ الفكريَّةِ) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠) وبانحراف معياري (٠.٨٢) وبدرجة موافقة (مرتفعة)، يليها العبارة رقم (٩) والتي تنص على (ارتفاعُ العبءِ التَّدريسيِّ على معلِّمي ذوي الإعاقة الفكريَّة) بمتوسط حسابي (٣.٩٨) وبانحراف معياري (٠.٨٨) وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (١١) والتي تنص على (قِلَّةُ البرامج التَّدريبيَّة المقدَّمة لمعلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على فَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ) بمتوسط حسابي (٣.٨٣) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة موافقة (مرتفعة)، وتأتي العبارة رقم (٢) والتي تنص على (صعوبةُ إلمامِ المعلِّمين بكافَّةِ فنِّيَّاتِ تحليلِ السُّلوكِ التَّطبيقيّ) بالمرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣.٢٥) وبانحراف معياري (٠.٨٩) وبدرجة موافقة (متوسطة)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (١٠) والتي تنص على (ضعفُ اقتناع معلِّمي التَّربية الخاصَّة بفَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ) بالمرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (٣.٠٢) وبانحراف معياري (٠.٩٤) وبدرجة موافقة (متوسطة).

• **السؤال الرابع:** ما الفرق في مستوى استخدام المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفقا للنوع والمؤهل وسنوات الخبرة ؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير الجنس؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٨)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	ذكر	١٧١	٣.٩٣	٠.٦٣	٠.٩٦٠	٠.٣٣٨
	أنثى	١٠٦	٤.٠٠	٠.٦٦		
مستوى استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	ذكر	١٧١	٣.٥٩	٠.٦٠	٠.٧٨٢	٠.٤٣٥
	أنثى	١٠٦	٣.٦٥	٠.٦٤		

يتضح من خلال الجدول رقم (٨)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليلي السلوك التطبيقي باختلاف متغير الجنس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠.٣٢٨، ٠.٤٣٥)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصفوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزهراني وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجةِ تطبيقِ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنميةِ المهارات الاجتماعية باختلاف متغير النوع، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة راندازو (٢٠١١، Randazzo) والتي توصلت إلى أن المشاركات من الإناث لديهم معرفة أكبر من الذكور لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)؛ وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل العلمي، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (٩)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٩) نتائج اختبار كروسكال واليس لفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف المؤهل العلمي

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	دراسات عليا	٥٥	١٦٩.١٤	١٨.٢٨٣	٠.٠٠١
	بكالوريوس	٢٠٨	١٣٥.٦١		
	دبلوم	١٤	٧١.٠٠		
مستوى استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	دراسات عليا	٥٥	١٥٧.٨٤	١٠.٩٨٢	٠.٠٠١
	بكالوريوس	٢٠٨	١٣٨.٠٧		
	دبلوم	١٤	٧٨.٨٦		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا بمتوسط رتب (١٦٩.١٤) لمحور مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وبمتوسط رتب (١٥٧.٨٤) لمستوى استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا يوافقون بدرجة أكبر على مستوى معرفة واستخدام معلمي وملعمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجارمة والخطيب (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجةِ تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح دبلوم كلية المجتمع، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزهراني وآخرون (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجةِ تطبيقِ معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنميةِ المهارات الاجتماعية باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير سنوات الخبرة؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف سنوات الخبرة

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	بين المجموعات	٠.٧١٧	٢	٠.٣٥٨	٠.٨٧٩	٠.٤١٦
	داخل المجموعات	١١١.٦٦٢	٢٧٤	٠.٤٠٨		
	المجموع	١١٢.٣٧٨	٢٧٦			
مستوى استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي	بين المجموعات	٠.١٣٩	٢	٠.٠٦٩	٠.١٨٢	٠.٨٣٤
	داخل المجموعات	١٠٤.١٩٤	٢٧٤	٠.٣٨٠		
	المجموع	١٠٤.٣٣٢	٢٧٦			

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليلي السلوك التطبيقي باختلاف متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمحورين على التوالي (٠.٤١٦، ٠.٨٣٤)، وجميعها قيم أكبر من (٠.٠٥) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصفوف الأولية على اختلاف سنوات خبرتهم لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العجارمة والخطيب (٢٠١٨) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجةِ تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير سنوات الخبرة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريفرز (Reeves,٢٠١٧) والتي توصلت إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة لدى المعلمين واستخدامهم لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة راندازو (٢٠١١، Randazzo) والتي توصلت إلى أن أفراد الدراسة ممن لديهم خبرة كبيرة لديهم معرفة أكبر من الذكور لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي.

مستخلص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، وذلك على النحو التالي:

- أن مستوى معرفة معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك يتمثل في معرفة المعلمين/ـات بكل من (مكافأةٌ للسُّلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكرارِه، وكذلك اختيار المعزِّزات التي تتلاءَم مع فئةِ التَّلاميذ ذوي (الإعاقة الفكريَّة)، إضافة إلى قيامُ المعلِّم بتقديمِ نماذجَ سلوكيَّةٍ ملحوظةٍ لِمَا يُريده منهم).
- أن مستوى استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكري في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي جاءت بدرجة مرتفعة، وذلك يتمثل في قيامهم بكل من (مكافأةٌ للسُّلوكِ المراد تحقيقُه للطفل عندَ تكرارِه، وكذلك اختيار المعزِّزات التي تتلاءَم مع فئةِ التَّلاميذ ذوي (الإعاقة الفكريَّة)، إضافة إلى قيامُ المعلِّم بتقديمِ نماذجَ سلوكيَّةٍ ملحوظةٍ لِمَا يُريده منهم).
- أن هناك موافقة بدرجة مرتفعة بين أفراد عينة الدراسة على المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية عند استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي، ومن أبرز تلك المشكلات (اختلافُ الخصائصِ (الأكاديميَّة واللغويَّة والجسميَّة الحركيَّة لدى بعضَ تلاميذِ ذَوِي الإعاقةِ الفكريَّةِ، وكذلك ارتفاعُ العبءِ التَّدريسيّ على معلِّمي ذوي الإعاقة الفكريَّة، إضافة إلى قِلَّةُ البرامج التَّدريبيَّة المقدَّمة لمعلِّمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكريَّة على فَنِّيَّات تحليل السُّلوك التَّطبيقيّ).
- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليلي السلوك التطبيقي باختلاف متغير الجنس.
- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي باختلاف متغير المؤهل العلمي؛ وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي دراسات عليا.
- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى معرفة واستخدام المعلمين والمعلمات لفنيات تحليلي السلوك التطبيقي باختلاف متغير سنوات الخبرة.

توصيات ومقترحات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصفوف الأولية حول فنيات تحليل السلوك التطبيقي، لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم في ذلك المجال، وإبقائهم على إطلاع بكل ما هو جديد.

٢. تخفيف الأعباء التدريسية على معلمي ذوي الإعاقة الفكرية لتعزيز استخدام لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٣. تعزيز الدعم المقدم من المدرسة للمعلمين والمعلمات لتطبيق فنيات السلوك التطبيقي.

٤. توفير الموارد المالية اللازمة لتطبيق بعض الاستراتيجيات كاستراتيجية التعزيزي المادي.

٥. التأهيل والإعداد الأكاديمي للمعلمين بكليات التربية حول فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٦. إجراء دراسة تتناول مستوى معرفة واستخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الصوف الأولية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بالتطبيق على مناطق أخرى.

٧. إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في استخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٨. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتنمية مهارات استخدام معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

المراجع:

المراجع العربية:

البجحان، عيسى بن جواد بن صباح.(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تطوير المهارات الحسابية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة المجلة التربوية الدولية ، ٢ (٤)، ٣٦٤-٣٨٧.

الثبيتي، هند، وطلبة، منى. (٢٠٢٠). فعلية برنامج باستخدام تحليل السلوك التطبيقي في إكساب مهارات ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٨)، ١٣٠-١٥٨.

الحبوب خالد، والرويلي، أمينة. (٢٠١١) منهج التدريبات السلوكية والمعرفية للطلبة القابلين للتدريب من ذوي الإعاقة الفكرية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحسين، عبد الكريم. (٢٠١٥) مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، مصر، (٤٣) ،٤٠١ -٤١١.

الخطيب، جمال. (٢٠٠٤). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي، والعدواني، والفوضوي لدى عينة من الاطفال المعوقين عقلياً في الأردن. المجلة التربوية، ١٩(٧٣)، ٥٩.

الخطيب، جمال. (٢٠١٧). تعديل السلوك الإنساني، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). مقدمة الإعاقة الفكرية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الذيب، هالة. (٢٠١٦). فعالية التدريب على استراتيجية التعلم للإتقان في تنمية الانتباه لدى التلميذات (القابلات للتعلم) ذوات العاقة الفكرية. مجلة التربية وعلم النفس، (٥٣)، ١٧١-١٩٢.

رؤية المملكة٢٠٣٠. (٢٠١٦). تم استرجاعها بتاريخ ١٦/ ابريل/ ٢٠٢٢من الرابط: https://vision٢٠٣٠.gov.sa/download/file/fid/٤٢٢

روجر بير انجلو / جورج جوليانى. (٢٠١٣).ادراة الصف لفرط الحركة وتشتت الانتباه، ترجمة: (عبدالعزيز السرطاوي). الرياض: الناشر الدولي.

الريدي، هويدة ،واخرون. (٢٠١٣). مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة وأسس بناءها. دار الزهراء: الرياض.

الزايدي، ماجد (٢٠١٠). مظاهر العسر القرائي لدي تلاميذ الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة طيبة، المدينة المنورة

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٨). تحليل السلوك التطبيقي مبادئ وإجراءات في تعديل السلوك، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزهراني، وشعبان (٢٠٢١). مدى تطبيق استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في تنمية المهارات الاجتماعية للمعاقين فكرياً من وجهة نظر المعلمين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة٥)١٧)،٢٣٣-٢٦٨.

السليماني، عبد الله، وعيسى، ماجد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريب قائم على تحسين الانتباه في اكتساب مهارات اللغة للتلاميذ المعاقين فكريًا بالطائف. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٢)،١١١-١٤٠.

السواح، صالح. (٢٠١٣). فاعلية استخدام القصة الحركية في خفض اضطراب الانتباه لدى المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. مجلة كلية التربية، الزقازيق، (٨٠)، ٢١١ -٢٧٣.

شاش،سهير (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعوقين عقليا بين العزل والدمج، مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

الشيخ، أفنان. (٢٠١٨). مستوى معرفة واستخدام المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٣ (١٩)، ١٧٥-١٩٩.

شيرمان، بريندا، هال، جودي. (٢٠١٦). الدعم السلوكي الإيجابي بالصف. (ترجمة: عبد الكريم الحسين)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٢). البحث النوعي في التربية. دار النشر جامعة الملك سعود.

العتيبي، بندر، والأحمري، رحمة. (٢٠١٧). فعالية استخدام إجراء المساعدة المتزايدة تدريجياً لإكساب مهارة الشراء للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٤(١٦)، ١-٤١.

العجارمة، ميساء عبد الحميد، والخطيب، جمال أحمد. (٢٠١٨). تقييم درجة تطبيق معلمي التربية الخاصة في الأردن لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية الأردنية: الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، ٣(١)،١-٢٥.

العجمي، ناصر، والنويصر، عبد الله. (٢٠١٦). فعالية التعزيز الإيجابي في خفض السلوك العدواني للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. المجلة السعودية للتربية الخاصة٢(١) ،١٩-٥١.

العريفي، حازم؛ والتهايم، السيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تكميلي لخفض حدة اضطراب النشاط الزائد لدى التلاميذ المعوقين فكريًا بدرجة بسيطة. المجلة العربية لعلوم العاقة والموهبة، (٢)، ٨٩-١٣٤.

الغامدي، رغد ممدوح محمد. (٢٠٢٠). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. ٤،) ١٢).

كريسويل، جون (٢٠١٤). تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية. (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة للنشر والتوزيع.

كيرني، ألبرت (٢٠١٢).تحليل السلوك التطبيقي:مقدمةلأولياء الأمور والمعلمين والمهنيين. ترجمة بندر العتيبي، الرياض: دار الناشر الدولي.

المالكي، نبيل بن شرف، والحارثي، بدور بنت محمد. (٢٠٢٠). أهمية استخدام التقنية المساعدة مع التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية في مدارس التعليم الشامل. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٤(٢)، ٢٦٥-٢٩٨.

محمد، عادل. (٢٠١٢). تحليل السلوك التطبيقي، الرياض: دار الزهراء.

هلاهان، كوفمان (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة، ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

وادي، أحمد. (٢٠٠٩). الاعاقة العقلية. أسباب، تشخيص، تدخل. القاهرة: دار النشر للجامعات.

المراجع الأجنبية:

A, K. A., & Bowles, T. V. (٢٠١٤). Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. Behavioral Interventions, ٢٩(١), ٦٢-٧٦.

Applied behavior.com. (٢٠١٣). What is applied behavior analysis (ABA) retrieved from internet www.applied-behavior.com ٢٠١٣.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (١٩٦٨). Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of applied behavior analysis, ١(١), ٩١.

Bloh, C., & Axelrod, S. (٢٠٠٨). IDEIA and the means to change behavior should be enough: Growing support for using applied behavior analysis in the classroom. Journal of Early and Intensive Behavior Intervention, ٥(٢), ٥٢.

Cooper.J.Heron,T.,& Hewand, w. (٢٠٠٧). Applied behavior analysis Upper saddle River: Merrill .

Demchak, M., Sutter, C., Grumstrup, B., Forsyth, A., Grattan, J., Molina, L., & Fields, C. J. (٢٠٢٠). Applied behavior analysis: Dispelling associated myths. Intervention in School and Clinic, ٥٥(٥), ٣٠٧-٣١٢.

Hallahan, D.& Kauffman. J. (٢٠٠٢). Exeptional Learning: Introduction to special education (٩th Ed.) Allyn & Bacon.

Kelly, M. (٢٠١٦). An overview of autism and applied behavior analysis in the Gulf Cooperation Council in the Middle East. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, ٣. https://doi.org/١٠.١٠٠٧/s٤٠٤٨٩-٠١٦-٠٠٧٣-١

Mancil, G. R., Conroy, M. A., Nakao, T., & Alter, P. J. (٢٠٠٦). Functional communication training in the natural environment: A pilot investigation with a young child with autism spectrum disorder. Education and Treatment of Children, ٦١٥-٦٣٣.

McEathron, M. A, Beuhring, T., Maynard, A., & Mavis, A. (٢٠١٣). Understanding the Diversity: A Taxonomy for Postsecondary Education Programs and Services for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. Journal of Postsecondary Education and Disability, ٢٦(٤), ٣٠٣-٣٢٠.

Merriam, S. & Tisdell,E. (٢٠١٦) Qualitative Research: A Guide to Design and Implement (٤thED). USA; JOSSEY-BASS .

Pawlett, J. (٢٠١٧). Removing Barriers to Learning for Children with Autism Spectrum Disorder. BU Journal of Graduate Studies in Education, ٩(٢), ٣١-٣٦.

Randazzo, M. E. (٢٠١١). Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ (UMI No. ٣٤٦٠٧٢١).

Reeves, A. (٢٠١٧). Teacher Perceptions, Use, and Knowledge of Applied Behavior Analysis-based Techniques (Doctoral dissertation, Appalachian State University).

Schalock, R. L., Luckasson, R.., & Tassé, M. J. (٢٠٢١). Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (١٢th Edition). Washington, DC: \American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Williamson, A l. A. (٢٠١٦). Self control and aggressive behavior during the transition to adolescence: findings in a Venezuelan sample (Doctoral dissertation Published, University of Delaware).