كلية التربية

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في اكتساب مهارات القراءة الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية

إعـــــــداد

طلال بن حسين الطلحي

مرشح الدكتواره

قسم التربية الخاصة

جامعة الملك سعود

talalaltalhi@icloud.com

د/ راشد بن عبد الرحمن الدباس

الأستاذ المشارك

قسم التربية الخاصة

بجامعة الملك سعود

raldabas@ksu.edu.sa

﴿المجلد الأربعون– العدد الثانى– جزء ثاني – فبراير ٢٠٢٤م ﴾

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

المستخلص بالعربي

هدفت الدراسة الى الكشف عن فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في اكتساب مهارات القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. شارك بالدراسة أربعة تلاميذ من الملتحقين ببرامج التربية الفكرية بالتعليم العام ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨) عاماً، واستُخدمت الدراسة المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم دراسة الموضوع الواحد، وتحديداً بتصميم التقصي المتعدد عبر الافراد. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في اكتساب مهارة القراءة الوظيفية المستهدفة، وحقق جميع المشاركين المعيار المستهدف بمتوسط عدد الجلسات بلغ (١٢) جلسة، كما توصلت الدراسة الى أن التدخل ساهم في تقديم مستوى احتفاظ بالمهارة لكل مشارك بعد انتهاء فترة التدخل بنسبة استجابة صحية لا تقل عن (٩٠%). وبلغ متوسط حجم الأثر للمشاركين باستخدام اختبار (TAU) ما قدره (Tau = 0.763) مما يشير لحجم أثر كبير وأشار المشاركون في بيانات الصلاحية الاجتماعية الى معطيات ذات انطباعات إيجابية مرتفعة ومرضية نحو التدخل باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو، وابدى المعلمون اهتماماً بمعرفة المزيد حول التدخل وطريقة استخدام، وأشار آباء المشاركين الى النتائج المبهرة التي يمكن تحقيقها من خلال تطبيق التدخل في المجالات الاستقلالية، واختمت الدراسة بالتوصية بالتوسع تطبيق النمذجة الذاتية بالفيديو في المهارات الحياتية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM)، مهارات القراءة الوظيفية، التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تصاميم الموضوع الواحد، تصميم التقصي المتعدد عبر السلوكيات

المستخلص باللغة الإنجليزية:

The study aimed to reveal the effectiveness of using video self-modeling (VSM) in acquiring functional reading skills among students with intellectual and developmental disabilities. Four students enrolled in intellectual education programs in public education, aged between 15-18 years, participated in the study. The study used the experimental method represented by single-subject study designs, specifically a multiple investigation design across individuals. The results of the study showed the effectiveness of video self-modeling (VSM) in acquiring the targeted functional reading skill, and all participants achieved the targeted criterion with an average number of sessions of (12) sessions. The study also found that the intervention contributed to providing a level of skill retention for each participant after the end of the intervention period by 10% Health response of no less than (90%). The average effect size for the participants using the TAU test was (Tau = 0.763), which indicates a large effect size. The participants indicated in the social validity data data with high positive and satisfactory impressions towards the intervention using video self-modeling. The teachers expressed interest in learning more about the intervention and the method. Use, and the parents of the participants pointed to the impressive results that can be achieved by applying the intervention in the areas of independence, and the study concluded by recommending the expansion of the application of video self-modeling in various life skills.

Keywords: video self-modeling (VSM), functional reading skills, students with intellectual disabilities, single-subject designs, multiple investigation design across behaviors.

المقدمة (Introduction):

القراءة هي الحياة والحياة هي القراءة، وهي مفتاح العلم، وقد عظمها الله تبارك وتعالى أشرف تعظيم، وخصها تبارك وتعالى بالذكر سبقاً عن غيرها عندما أنزل كتابه الكريم على المبعوث رحمة للعالمين ﷺ، قال تعالى ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (٢) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (٣) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (٤) عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ (٥)﴾ سورة العلق.

هذا التعظيم هو تأكيد على الدور الهام والابرز للقراءة كمهارة أساسية ليس فقط في التعلم، بل حتى في انتظام سير مناحي الحياة، ومن هنا فقد اعتنت المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم بتعليم مهارة القراءة، وتطوير المقررات للمراحل المختلفة للتوائم مع المتطلبات العصرية للحياة المختلفة، وما يلبي احتياجات المتعلمين ويتفهم قدراتهم وامكاناتهم بالمراحل العمرية المختلفة. (وزارة التعليم،٢٠٢٢). وبرامج التربية الفكرية ليست بمنأى عن هذا الاهتمام، فقد ظهر جلياً اهتمام وزارة التعليم بتضمين مهارة القراءة لمناهج برامج التربية الخاصة، ولم تكتفي بذلك بل ذهبت الى ابعد منه لتبحث في مستهدفات مهارة القراءة والمتضمنة على وجه التحديد مهارة القراءة الوظيفية ، فقد تضمن الدليل المرجعي لمناهج التربية الفكرية بمراحلها المختلفة ذلك (وزارة التعليم،٢٠١٨)، حيث جاء ما نصه" تمثل المعارف الوظيفية والمهارات الأساسية المرتبة بها أهم المحتويات التي تكون المناهج المقدمة في برامج التربية الفكرية"ص١٢، وتأكيداً لهذه المرتكزات صِيغت اهداف مقرر اللغة العربية في برامج التربية الفكرية بالمرحلة المتوسطة مثلاً لتتماشى مع هذا المرتكز حيث ورد في أحد الأهداف " أن ينمي التلميذ مهارته في القراءة الوظيفية للكلمات والجمل والنصوص"ص٢٨. و تعليم مهارة القراءة الوظيفية هو توجيه لمهارات وأسلوب التدريس التي من شأنها أن تساعد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على أن يصبحوا أفرادًا معتمدين على ذواتهم، ومنتجين في مجتمعاتهم ويدعم نتائج ما بعد المدرسة (Bouck & Joshi, 2012)، والتركيز على تعلم هذه المهارات لا يعني ان تكون بمنأى عن التأسيس الأكاديمي الملائم، ليتمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من اتقانها بالشكل المفيد لاستخداماتهم اليومية لها، فمثلاً مهارة القراءة الوظيفية تستلزم أن يكون التلميذ مدركاً الكلمات ومعانيها واستخداماتها، مما يسهل عليه التعرف على تلك المتاجر التي يراها بالطريق، وقراءة أسماء الشوارع والمباني التي يتنقل من خلالها، وقراءة قائمة التسوق وتحديد المنتجات التي يرغب بشرائها، وقراءة قائمة الطعام بالمطعم وطلب ما يرغب بأكله (Bochner etal., 2001).

مشكلة الدراسة:

تعد القراءة اهم اسس عملية التعلم واكتساب المعرفة، كما انها تتيح الفرصة للمشاركة والاندماج في الحياة الاجتماعية، وفقًا لبحث أجراه المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية (NICHD.2000)، فإن القراءة هي المهارة الأكثر أهمية التي سيتعلمها الطفل في الحياة.

وفي حال التلاميذ ذوي الإعاقة، فتعد معرفة القراءة أمرًا ضروريًا لتحقيق الاستقلال وتقليل الاعتمادية على الغير، وتهيئهم للمستقبل نظرًا لأنها تمس كل جوانب حياتهم، من اتباع جدول حافلة إلى ملء طلب وظيفة إلى فك رموز التعليمات الموجودة على زجاجة الدواء. عليه فإن من المسلم به أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ليس لديهم القدرة الكافية على تحقيق متطلبات مرتفعة لمهارة القراءة تحاكي اقرانهم العاديين، وذلك لما يصاحب الإعاقة الفكرية قصور بالمهارات الادراكية المرتبطة بالقدرات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية والتي تنعكس بطبيعة الحال على القدرة اللغوية (الوابلي،٢٠٢٠). وان كان الامر كذلك، فتعليمهم مهارات القراءة الوظيفية متطلبٌ عالي الأهمية؛ وأن تلبية الحد الأدنى من المعرفة الوظيفية سيمكنهم من العيش باستقلالية، ويساعدهم بتلبية المتطلبات الاجتماعية المتوقعة منهم، ويسهم في تسهيل انخراطهم في المجتمع بعد سن المدرسة (Troia,2011).

لقد أظهرت الأبحاث المكثفة أن التلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية يمكنهم أن يتعلمون القراءة باستخدام نفس الاستراتيجيات المبنية على الأدلة المستخدمة مع التلاميذ الآخرين المتعثرين بها (Allor et al., 2014) و(Bradford et al., 2006،)(Browder et al., 2013) و (Burgoyne et al., 2012) (Lemons et al., 2012) ورغم ذلك لم يتم تدريب العديد من المعلمين على تطبيق ما هو معروف عن تعليم القراءة الفعال مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (Ricci & Osipova.2012) وغالبًا ما يلجؤون إلى تعليمهم بعض الكلمات الرؤية الوظيفية المحدودة (Browder et al., 2009).

يُظهر مستوى مهارة القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تدنياً ملحوظاً وفقا للدراسات في مختلف البيئات التعليمية العالمية ففي المانيا قيَّمت دراسة (Ratz & Lenhard. 2013) مستويات القراءة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بألمانيا، واستهدفت (١٦٢٩) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية بسن المدرسة (٦-٢١) في بافاريا ، وهي واحدة من أكبر المناطق في ألمانيا ضمن عينة تمثيلية تم اختيارها عشوائيً، وقيَّم المعلمون مرحلتي القراءة والكتابة لتلاميذهم

في أن ٢٩.٣٪ لا يقرؤون على الإطلاق، و ٦.٨٪ يقرأون في مرحلة لوغرافية ، و ٣١.٩٪ يقرأون على مستوى أبجدي ، و ٣٢٪ يقرأون على مستوى إملائي، واشارت دراسة (Cannella et al. , 2021) لتحديد الأبحاث التي عالجت المهارات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية والمنشورة بين عامي (١٩٧٦ و٢٠١٨)، وبينت النتائج أن هنالك (٢٢٥) مقالة بحثية لهذا الموضوع، وأن غالبية تلك الدراسات استهدفت مهارات القراءة الاكاديمية والوظيفية باعتبارها أحد المهارات الأساسية للتعلم، واستخدمت معظم الدراسات عدداً من الممارسات القائمة على الأدلة، مثل النمذجة والتحفيز والدعم البصري والتأخير الزمني والتعزيز كونها المجموعة الأكثر استخدامًا لتلك المهارات. وعلى سبيل تحديد واقع المشكلة، فقد تضمنت الدراسة اجراء مسح استطلاعي لتقصي أهمية وواقع مهارة القراءة الوظيفية لدى معلمي التربية الفكرية، وأجاب عن الاستطلاع (٤٨) معلماً للتربية الفكرية بمختلف المراحل والبرامج، وبينت نتائج الاستطلاع أن غالبية المعلمين على معرفة بمهارة القراءة الوظيفية، ومدركين لأهميتها، ويؤكدون تضمن مناهج التربية الفكرية على مفردات ذات علاقة بمهارة القرارة الوظيفية، الا أنهم لا يجدون الطريقة الملائمة لتعليم هذه المهارة لتلاميذهم، وأن مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمهارة القراءة الوظيفية منخفض حسب تقديرهم، بالإضافة لتأكيدهم على الحاجة الى البدء بتعليم هذه المهارة بفترة زمنية مبكرة لتسهيل اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لها، ويعزي كثير من المعلمين انخفاض قدرات التلاميذ في مهارة القراءة الوظيفية الى محدودية التدريب و دور الاسرة في تلبية الاحتياجات وتلافي وضع المسؤولية على أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدراسة:

ما فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في اكتساب مهارة القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية؟

ما فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في احتفاظ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لمهارة القراءة الوظيفية؟

ما فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في تعميم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لمهارة القراءة الوظيفية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى ما يلي:

- التحقق من فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في اكتساب مهارة القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية.
- التحقق من فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في احتفاظ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية بمهارة القراءة الوظيفية المكتسبة بعد انتهاء التدخل.
- التحقق من فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو في تعميم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية لمهارة القراءة الوظيفية.

أهمية الدراسة:

يمكن اجمَال أهمية الدراسة ضمن البندين التالين:

الأهمية النظرية:

- تعزيز الاتجاهات البحثية الحديثة والممارسات التعلمية التي تنادي بأهمية تطبيق تدخلات مستندة إلى البراهين والادلة واستخدمها بالعملية التعليمية.
- نظراً لندرة الدراسات المشابهة وأصالة المتغيرات التي تستهدف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فان الدراسة ستسهم بتقديم اطر نظرية لاستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم هذه الدراسة بتقديم نموذج لإكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مهارة القراءة الوظيفة باستخدام طرق تدريس مثبت فاعليتها.
- تسليط الضوء على استخدام للتقنية المتمثلة في الأجهزة اللوحية أهمية فريدة متماشية مع الاتجاهات التعليمية التي تستهدف تطويع التقنية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- تزويد المعلمين بممارسة علمية لإكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الوظيفية.
- ستتيح الدراسة المجال للباحثين ليستلهموها أفكارهم البحثية المرتبطة بتطبيق استراتيجيات النمذجة بكافة انواعها واستخدام التقنية في التعليم بالإضافة الى تنمية المهارات الاكاديمية والوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بأحد برامج التربية الفكرية الملحقة بمدارس التعليم العام، بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (١٤٤٥هـ/٢٠٢٣م).

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة على اكساب مهارة القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو.

الحدود البشرية: شارك بالدراسة أربعة تلاميذ من الملتحقين ببرامج التربية الفكرية بالتعليم العام بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اخيارهم بطريقة قصدية، بعد تطبيق عدد من المعايير التي استقرت نتائجها على التلاميذ الأربعة المشمولين بالدراسة.

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تفصيل لمصطلحات الدراسة ظاهرة تسلسلياً وفق عنوان الدراسة

النمذجة (Modeling):

تم تعريف النمذجة لدى الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA) بأنها " العملية التي يعمل فيها فرد أو أكثر كأمثلة (نماذج) سيحاكيها المتعلم. وغالبًا ما تكون النماذج حية كالوالدين والاقران وغيرهم، وقد تكون أيضًا رمزية (American Psychological Association.2023).

النمذجة الذاتية بالفيديو (Video Self- Modeling) واختصاراً (VSM):

تُعرف النمذجة الذاتية للفيديو (VSM) بأنها شكل من أشكال التعلم القائم على الملاحظة حيث يلاحظ الأفراد أنفسهم وهم يؤدون سلوكًا ناجحًا على الفيديو، ثم يقلدون السلوك المستهدف. يسمح هذا النوع للأفراد برؤية أنفسهم ناجحين، أو يتصرفون بشكل مناسب، أو يؤدون مهام جديدة (Dowrick, et al,.1983).

وتعرف اجرائياً بأنها: اسلوب تدخل يساعد فيه المعلم التلميذ لتصوير مقطع فيديو لنفسه عند قراءة الكلمات الوظيفية المحددة لهم بشكل صحيح، ثم يطلب من التلميذ التعرف على تلك الكلمات ومحاكاة قراءتها بشكل مماثل للفيديو الانموذج.

مهارة القراءة الوظيفية (Functional reading skills):

تعرف مهارة القراءة الوظيفية بأنها القدرة على قراءة وفهم واستخدام مواد القراءة المختلفة خلال الأداء اليومي والاجتماعي. (Gambrell et al,. 1982)

تعريف مهارات القراءة الوظيفية إجرائيا: بأنه مجموعة المهارات التي يستهدف البحث قياس أثر التدخل عليها بهدف تحسين مستوى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بها.

الاعاقة الفكرية (Intellectual Disability) واختصاراً (ID):

عرفت الجمعية الامريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها " إعاقة تتصف بقصور واضح في الأداء الفكري والسلوك التكيفي الذي يغطي العديد من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية، وينشأ هذا العجز قبل سن الثانية والعشرين" ص٢٨(Schalock et al., 2021).

ويعرف التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية اجرائياً بأنهم: أولئك التلاميذ الملتحقين ببرنامج التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية ويتلقون تدريباً بجمعية الطائف الخيرية ممن تتراوح درجة ذكائهم وفق آخر تشخيص (٥٥-٦٥) على مقياس ذكاء مقنن، وتقع أعمارهم الزمنية بين الفئة (١٤-١٨) عاماً، والذين تم اختيارهم لتعلم مهارة القراءة الوظيفية باستخدام نمذجة الفيديو التقليدية والذاتية المعتمدة على الأجهزة اللوحية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: مهارات القراءة الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

على الرغم من التسليم بأهمية لتعلم القراءة ودورها البارز في الحياة والمستوى المعيشي للأفراد بشكل عام، إلا أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لا يكتسبون دائما المهارات اللازمة لإتقان مهارة القراءة (Chanell et al., 2013). لقد اكدت الأبحاث على فترة زمنية طويلة بوضوح أن الأطفال والكبار من ذوي الإعاقة الفكرية يمكنهم تعلم القراءة (Chanell et al,. 2013) و (Burgoyne, 2012) و(Browder et al., 2006) ومع ذلك، فإن العديد من الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية لا يقرؤون نهائياً أو لا يقرؤون بالمستوى الذي يحقق المشاركة الملائمة في الأنشطة اليومية.

ولمهارة القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية اهداف يمكن اجمالها في النقاط التالية:

تطوير قدرتهم على القراءة للمحافظة على النفس ويتمثل ذلك في قراءة لوحات الإشارات، والملصقات، والتوجيهات وما إلى ذلك من مدلولات مفهوم البقاء على قيد الحياة.

الهدف الثاني لمهارة القراءة الوظيفة هو تعليمهم للحصول على المعلومات والتعليم كقراءة إعلانات الصحف ودليل الهاتف ومواعيد وسائل النقل وطلبات التوظيف وما إلى ذلك.

الهدف الثالث هو التدريب على القراءة من أجل الترفيه كقراءة المجلات، القصص المصورة ونحوها. وقد لا يتمكن جميع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تحقيق هذه الأهداف الثلاثة، والبعض قد يحقق جميع الأهداف الثلاثة، ويعتمد ذلك على شدة الاعاقة، ومستوى مهارات السلوك التكيفي بالإضافة الى مدى القدرة على فهم المهام وتعلمها (Maheswari et al.,2022).

المحور الثاني: النمذجة

تعود أصول اسلوب النمذجة الى نظرية التعلم عن طريق الملاحظة والتقليد (Observational Theory)إلى البرت باندور (Albert Bandura) ، والتي تقوم على أساس أن التعلم يحدث من خلال تقليد الآخرين أو تقليد أنموذج ضمن شروط معينة، وقد أجرى باندورا (Bandura) أبحاثًا رائدة في مجال النمذجة في أوائل الستينيات تعرف باسم "تجربة دمية "بوبو تضمنت هذه التجربة أطفالًا في سن ما قبل المدرسة يشاهدون البالغين وهم يسيئون استخدام دمية قابلة للنفخ، مما أدى بالأطفال إلى محاكاة سلوك البالغين لاحقا بمهاجمة الدمية بنفس الطريقة، فاكتشف باندورا وفريقه البحثي أن الأطفال قادرون على التعلم من خلال مراقبة سلوك الكبار، مما دفعه لاحقًا إلى اقتراح نظرية الإدراك الاجتماعي التي تشير إلى أنه يمكن تعليم السلوكيات وتطويرها من خلال النمذجة (Munandar. et al, .2020).

النمذجة الذاتية بالفيديو (Video self-modelling).

تعد النمذجة الذاتية الفيديو (VSM) جديدة نسبيًا مقارنة بالأنواع الأخرى من نمذجة الفيديو كنمذجة الأقران على سبيل المثال، كما أنها تختلف عن أنواع استراتيجيات النمذجة

الأخرى في كون النموذج الرئيسي فيها هو المتعلم نفسه، وتنطوي على مشاهدته لمقطع فيديو له وهو يؤدي المهارة المستهدفة بنجاح، ولا تهدف إلى تعليم المتعلم مهارات حتى يتقنها فقط بل إنها تسهم في زيادة ثقته بقدرته على القيام بها (Murray et al,. 2012).

الدراسات السابقة:

يتناول هذا البند الادبيات والدراسات ذات العلاقة بالعنوان ومتغيراته، والتي قسمت الى ثلاثة محاور حسب متغيرات الدراسة، كما روعي بسردها التسلسل الزمني لتلك الدراسات بأن تظهر من الاقدام الى الاحدث:

المحور الأول– دراسات تناولت النمذجة الذاتية بالفيديو:

قارنت دراسة (Burns.2012) بين نوعين من نمذجة الفيديو لتعليم إعداد الطاولة والصب للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر المتعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لمجموعتين متماثلتين، شارك في الدراسة ستة وعشرون تلميذاً تتراوح أعمارهم بين ٤– ١٦ عامًا، أشارت نتائج تحليل التباين ومعامل ارتباطات بيرسون واختبارات t للعينة المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوعي نمذجة الفيديو سواء على النسبة المئوية الصحيحة في التجربة الأخيرة أو على عدد التجارب المطلوبة لتحقيق الإتقان. ومع ذلك، تم العثور على حجم تأثير متوسط إلى كبير لحالة وجهة نظر المتعلمين، مما يشير إلى أنه قد يكون هناك ما يبرر البحث في المستقبل. كما أشارت نتائج تحليل التباين المشترك إلى أن القدرة على التقليد قبل التدخل كان لها علاقة ذات دلالة إحصائية مع متغيرات النتيجة. تشير هذه النتيجة إلى أن الأطفال المصابين بالتوحد قد يستفيدون من تعليمهم التقليد قبل التعرض لتدخلات نمذجة الفيديو.

هدفت دراسة (Cannella et al,.2011) لمقارنة تأثيرات تطبيق التلقين بالفيديو والنمذجة الذاتية بالفيديو لتعليم سبعة تلاميذ يعانون من إعاقة فكرية شديدة لمهارتي غسل الملابس وغسل الأطباق، حيث تمت مقارنة إجرائي التلقين بالفيديو والنمذجة الذاتية بالفيديو عبر المهام والمشاركين، لهذا الغرض استُخدم تصميم العلاجات البديلة، واظهرت النتائج أن التلقين بالفيديو أكثر فعالية من النمذجة الذاتية بالفيديو لدى ستة من مشاركين، وكان أحد المشاركين أصمًا واستطاع أيضًا تعلم المهارتين باستخدام التلقين بالفيديو، على الرغم من أنه لم يستطع سماع التعليمات الصوتية الا أنه كان قادراً على تتبع التعليمات من خلال المطابقة المرئية، كما أظهرت حالة واحدة فقط مستوى متكافئ من الفاعلية لكلا الطريقتين، رغم ذلك يظهر أن للتلقين

بالفيديو دوراً اكبر اكتساب المهارات والمحافظة عليها لدى تلك الحالة، وتشير الدراسة إلى أن مدة الفيديو قد تؤثر على فعاليته كأداة تعليمية وأن تعليمات التعليق الصوتي قد لا تكون ضرورية.

واستهدفت دراسة (Yucesoy. 2013) مقارنة تدخلين باستخدام نمذجة الأقران بالفيديو (PVM) والنمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) من حيث الفعالية والكفاءة في تدريس مهارات الإسعافات الأولية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة لتحليل أنماط الخطأ بمرحلة التدخل، وأخيراً تحديد ما إذا كان التلاميذ الذين لعبوا دور المصابين خلال جلسات التدريب قد اكتسبوا مهارات الإسعافات الأولية من خلال مراقبة أقرانهم، وكان المشاركون ثلاثة تلاميذ (تلميذتان وتلميذ واحد) تتراوح أعمارهم بين (٩ و١٤) عامًا مشخصين بالإعاقة الفكرية، تم استخدام تصميم العلاجات المتناوبة المعدلة لمقارنة تأثيرات أسلوبي نمذجة الأقران و الذاتية بالفيديو، واظهرت النتائج أن كلا أسلوبي التدخل يتسمان بنفس القدر من الفعالية والكفاءة، وبتحليل أنماط الأخطاء التي ارتكبها الأطفال فقد كانت في معظمها أخطاء تسلسلية وطبوغرافية، كما كشفت الدراسة أم المشاركين الذين لعبوا دور المصابين قد اكتسبوا المهارات الاسعافية الاولية من خلال مراقبة أقرانهم فقط، كما تضمن بيانات الصلاحية الاجتماعية للمشاركين نتائج إيجابية وانطباعات مرتفعة حول اسلوب التدخل.

وهدفت دراسة (Burton et al.,2013) الى معرفة تأثير استخدام النمذجة الذاتية للفيديو على جهاز الايباد (iPad) لتعليم مهارات الرياضيات الوظيفية للتلاميذ ذوي طيف التوحد والتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم استخدام تصاميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم الخطوط القاعدية المتعددة عبر المشاركين، حيث شاهد أربعة تلاميذ مقاطع فيديو لأنفسهم على جهاز الايباد (iPad) وهم ينجزون مشكلات رياضية وظيفية، و المتمثلة في تقدير مبلغ المال المستخدم لدفع ثمن عنصر معين، وتحديد المتبقي من المبلغ الذي سيحصلون عليه بعد إتمام الشراء بمبلغ اكبر، واظهرت النتائج وجود علاقة وظيفية بين النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) وتحسن الأداء في مهارات الرياضيات الوظيفية لكل مشارك، الإ أن تأثير التدخل بدء بالتلاشي بشكل منهجي أثناء جلسات الاحتفاظ، مع ظهور تدني طفيف في المهارة، و قد تطابقت تلك النتائج و بيانات جلسات المتابعة بين المشاركين ، الامر الذي يؤكد على أن خصائص التلاميذ قد تؤثر في قدرتهم على الاحتفاظ بالمهارة.

وجاءت دراسة (David.2015) لبحث فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) لتقليل السلوكيات التخريبية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستخدم تصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين كمنهج للدراسة، وتكونت العينة من ثلاثة تلاميذ بالمرحلة المتوسطة يتلقون خدمات التعليم الخاص، و يظهرون معدلات عالية من السلوكيات التخريبية في الفصول الدراسية، في حين يتمتع المشاركون بأداء فكري وتكيفي موثق يستوفي معايير الإعاقة الفكرية، وتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة ما إذا كان التدخل باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو(VSM) يمكن أن يقلل من السلوكيات التخريبية، بالإضافة الى امكانية الحفاظ على التغييرات بعد نهاية العلاج، يتألف إجراء التدخل بأن يشاهد التلاميذ مقاطع فيديو تظهرهم وهم يعرضون سلوكيات الفصل الدراسي المناسبة، وتمت مقارنة التغييرات في سلوكيات التخريب من مرحلة الخط القاعدي إلى مرحلة التدخل ثم لمرحلة الخط القاعدي إلى المتابعة لمدة شهر واحد، وسجلت النتائج تغييراً في سلوكيات اثنين من المشاركين، وكما تمت المحافظة على السلوك المكتسب في مرحلة المتابعة، أما المشارك الثالث فكان يبدو أن تأثير التدخل ضئيل أو معدوم في الحد من السلوكيات المستهدفة، و من الصعب معرفة تأثير العلاج على سلوكه مما أثر بفرض قيود الدراسة، من المحتمل أن تُعزى أسباب تلك القيود إلى الخصائص الفريدة لسلوك المشارك.

و سعت دراسة (المعمرية وآخرون ، ٢٠٢٢) إلى معرفة أثر النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية الطلاقة القرائية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في القراءة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت أداةً الدراسة من اختبار مهارات الطلاقة القرائية ومقياس الدافعية للقراءة، وتكونت العينة من(١٠) تلميذات من ذوات صعوبات التعلم في القراءة في الصف الخامس الابتدائي بسلطنة عمان، وأوضحت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بالمجموعة التجريبية، أثرًا إيجابيًّا في استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو لتحسين مهارة الطلاقة القرائية، إضافة إلى ذلك وجدت فروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الدافعية لتعلم القراءة لصالح المجموعة التجريبية. وهدفت دراسة (Schroeder et al., 2023) للتحقق من فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية مهارات العمل والتوظيف لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستُخدمت تصاميم الحالة الواحدة من خلال التقصي المتعدد عبر المشاركين، حيث قام الباحثون بفحص فعالية إجراء النمذجة بالفيديو في تعليم ثمانية من الشباب ذوي الإعاقة الفكرية لأداء المهام المتعلقة بالوظيفة

(غسيل الملابس، تسجيل الوصول إلى العمل، التنظيف بالمكنسة الكهربائية، تجريد السرير). وأظهرت النتائج أن استراتيجية النمذجة الذاتية بالفيديو فعالة ومجدية لتأسيس هذه المهارات مع جميع المشاركين، كما تمت المحافظة على المهارات على مدى (٣) أشهر، واستطاع المشاركون نقل أثر التعلم لتلك المهام بدقة في بيئة جديدة بمواد مختلفة، كما أظهر المشاركون رضاً مرتفعاً عن التدخل واعتبروا أنه سهل الاستخدام.

المحور الثاني – دراسات تناولت مهارة القراءة الوظيفية لدة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

هدفت دراسة (Swain et al., 2015) المقارنة بين اجراء التأخير الزمني الثابت وإجراء التحفيز الفوري في تعليم كلمات الاشارية الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، أو ذوي الإعاقة المزدوجة(الاعاقة الفكرية وطيف التوحد)، و تتراوح أعمارهم بين ٨–١١ عامًا ، وقد تم استخدام تصميم العلاجات البديلة المعدلة لتقييم كفاءة التدخلين من حيث النسبة المئوية لأخطاء التدريب، و إجمالي عدد الجلسات، و متوسط وقت التدريب، و العدد الإجمالي للجلسات خلال التدخل. وأشارت النتائج إلى أن استخدام اجراء التأخير الزمني الثابت أدى إلى نسبة مئوية اقل لأخطاء التدريب، وأن اجراء التحفيز الفوري تطلب وقتًا تعليميًا أقل، مع نتائج مختلطة لعدد الجلسات خلال التدخل. وقد هدفت دراسة (Kyhl et al., 2016) الى التحقيق في فعالية التلقين بالفيديو لاكتساب مهارة قراءة الكلمات الوظيفية المستخدمة في مركز التسوق عند التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، و استُخدمت تصاميم الحالة الواحدة ممثلة بتصميم التقصي المتعدد عبر المشاركين، وتكونت عينة الدراسة ثلاثة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين بالمدرسة الثانوية العامة، و تم تعليهم قراءة الكلمات الوظيفية باستخدام التلقين بالفيديو في المدرسة، وقد اثبتت النتائج أن التدخل فعال في تعزيز اكتساب الكلمات الوظيفية في الفصل الدراسي، وكذلك تعميم المهارة على مركز التسوق المجتمعي، كما تم الحفاظ على النتائج بعد فترة متابعة لمدة (٥) أشهر. وأشار الباحثون الى مزايا التلقين بالفيديو للممارسين وتشمل (أ) الاستخدام الأكثر كفاءة لوقت المعلم، (ب) زيادة فرص المراجعة والممارسة، (ج) إدخال البيئة الطبيعية إلى الفصل الدراسي، و (د) موثوقية التدريب.

هدفت دراسة (العتيبي وآخرون،٢٠١٩) للتعرف على فاعلية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة، إضافة إلى احتفاظهن بالكلمات المكتسبة، وتعميمهن لها، وأخيرا المقارنة

بين الفئتين التلميذات من حيث عدد محاولات اكتساب المهارة، الفترة الزمنية المستغرقة لاكتسابها، ونسبة الأخطاء، وتكونت العينة من (٦) تلميذات بمعهد التربية الفكرية، مقسمين إلى مجموعتين(فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، وفئة الإعاقة الفكرية المتوسطة)، وتم تدريبهن على قراءة بعض الكلمات الوظيفية باستخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج، وأظهرت النتائج فعالية إجراء التأخير الزمني المتدرج في اكساب مهارة قراءة الكلمات الوظيفية بكلا المجموعتين، و انهن احتفظن بها بنسبة نجاح (١٠٠%)، وتم تعميمها في المواقف الأخرى بنسبة نجاح تتراوح ما بين (٨٩%–١٠٠%) للمجموعة الاولى، وتعميمها بنسبة نجاح تتراوح ما بين (٧٢%–١٠٠%) للمجموعة الثانية، وأن لا فروق تذكر بين المجموعتين من حيث عدد المحاولات، الفترة الزمنية المستغرقة لاكتساب المهارة، ونسبة الأخطاء.

هدفت دراسة (Moradi et al.,2021) إلى معرفة مدى فاعلية تعليم نصوص القراءة الوظيفية على مهارات الدقة والسرعة و الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من ذوي متلازمة داون، واستخدمت الدراسة المنهج الشبه تجريبي وذلك من خلال اجراء الاختبار القبلي – الاختبار البعدي مع مجموعة واحدة، واعد الباحثون لغرض الدراسة برنامج تعليمي لنصوص القراءة الوظيفية (٢٠١٨)، شملت العينة ستة تلاميذ من ذوي متلازمة داون يدرسون في المدارس الخاصة في مدينة قم بإيران، وتم تدريب العينة خلال (٨١) جلسة مدة كل منها (٢٠) دقيقة، وتم تقييم العينة في مرحلتي الاختبار القبلي والبعدي من خلال اختبار القراءة الوظيفية الذي أعده الباحثون (٢٠١٨)، ولتحليل نتائج الدراسة تم استخدام برنامج SPSS–19 واختبار T–TEST ، و أظهرت النتائج أن تعليم نصوص القراءة الوظيفية أدت إلى زيادة في متوسط درجات الدقة والسرعة القرائية لدى المشاركين، وكذلك ارتفع متوسط مهارة الفهم القرائي لدى المشاركين مقارنة بالاختبار القبلي، وخلصت الدراسة الى استنتاج مفاده بأن تعليم نصوص القراءة الوظيفية هي وسيلة فعالة لتحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي متلازمة داون.

و هدفت دراسة (القحطاني وآخرون،٢٠٢٢) الى الكشف عن فاعلية استخدام تطبيقات الواقع المعزز(AR) المطبق عن بُعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية تتعلق بمهارة الطلب من المطعم لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من ثلاث تلميذات بالمرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهن بين(١٢–١٣) سنة، وقد اتبعت الدراسة أحد تصاميم الحالة الواحدة المتمثل في تصميم التقصي المتعدد عبر الافراد، وكشفت النتائج عن فعالية استراتيجية الواقع

المعزز(AR)، حيث استطاع جميع المشاركين تحقيق للمعيار وقراءة الكلمات المستهدفة في متوسط عشر جلسات، كما اشارت النتائج الى ان التدخل أسهم في احتفاظ جميع المشاركين بالكلمات بعد التوقف عن التدخل بنسبة ٩٩ %. وأشارت نتائج الصدق الاجتماعي إلى أن هذه الاستراتيجية أسهمت في رفع مستوى الاستقلالية، إذ أشار أولياء الأمور إلى اعتماد المشاركات على أنفسهن في قراءة الكلمات الوظيفية التي تم اكتسابها. وعامةً تؤكد الدراسة أهمية تدريس القراءة الوظيفية في دعم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ورفع مستوى الاستقلالية لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتشابه هذه الدراسة ومتغيراتها المستقلة مع غالب الدراسات السابقة الى انها تخلف من ناحيتين هما المتغيرات التابعة وعينة الدراسة كدراسة (Schroeder, et al. 2023)، ودراسة (David.2015) (Cannella et al,.2012)، وتتشابه الدراسة من حيث المهارة المستهدفة مع دراسة كلا من (Swain et al., 2015)، و(الغامدي وآخرون.،٢٠١٩) ،و (Moradi et al.,2021) ،ودراسة (القحطاني وآخرون،٢٠٢٢)

منهج الدراسة واجراءاتها (Study methodology and procedures):

تستخدم الدراسة المنهج التجريبي المتمثل في تصاميم الحالة الواحدة، ويتحدد التصميم المستخدم لغرض الدراسة بتصميم التقصي المتعدد عبر الافراد (Multiple Probe Designs)، ويعتبر هذا النوع من أكثر التصاميم شيوعًا في دراسات العلوم السلوكية التي تستخدم الحالة الواحدة (Barker et al., 2013; Shadish et al., 2011)، وذلك لما يوفره هذا التصميم من جمع للبيانات عبر عدة حالات، والتي قد تمثل أفرادًا مختلفين أو فردًا واحدًا تمت ملاحظته في بيئات مختلفة أو لسلوكيات مختلفة، وفي هذا التصميم يتم جمع بيانات الخط القاعدي لعدة مشاركين، وتقديم التدخل للمشارك الاول بعد استقرار مرحلة خط القاعدي لديه، ثم يتم تقديم التدخل لمشارك آخر بمجرد ملاحظة تغيير في الاستجابة للمشارك الأول، ويتم تكرار هذه العملية عبر جميع المشاركين. والسمة المميزة لجميع اشكال تصاميم الخطوط القاعدية المتعددة هي أن التدخل يتم تقديمه في عدة نقاط زمنية مختلفة لحالات مختلفة، ويضمن هذا التقديم المتدرج عدم إرباك المفحوص بالتغيرات المعاصرة في البيئة، وبالتالي الحماية من تهديدات التاريخ المشترك (Gast et al., 2014).

متغيرات الدراسة (Study variables):

تتضمن الدراسة فئتين من المتغيرات هما:

- **المتغير المستقلة (Independent variables) وهو:**
النمذجة الذاتية بالفيديو (Video self-modeling).

- **المتغير التابع (Dependent variable) وهو:**
مهارة القراءة الوظيفية (Functional reading skill).

المشاركون (Participants):

شارك بالدراسة أربعة تلاميذ من الملتحقين ببرامج التربية الفكرية بالتعليم العام بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وتم اخيارهم بطريقة قصدية من خلال توفير عدد من المعايير التي استقر بعد تطبيقها على التلاميذ الأربعة المشمولين بالدراسة، ويمكن اجمال تلك المعايير وفقاً لما يلي:

- أن يكون التلميذ من المنتظمين ببرامج التربية الفكرية بالمرحلة المتوسطة.
- أن يكون التلميذ مُشخصاً بالإعاقة الفكرية البسيطة.
- أن يكون مستوى التلميذ بمهارة القراءة الوظيفية منخفضاً وفقاً لسجلاته الاكاديمية السابقة أو لتقدير المعلمين والوالدين وفق قائمة تحقق من اعداد الباحثين.
- ألا يعاني التلميذ من مشكلات في اللغة والكلام.
- ألا يعاني التلميذ من مشكلات سلوكية يتعذر معها استفادته من البرنامج المستهدف.
- ألا تتجاوز نسبة غياب التلميذ في الفصل السابق عن (٢٠%).
- ان يكون لديه القدرة على المحافظة على انتباهه نحو المعلم اثناء التدريس لمدة لا تقل عن (٢٠) دقيقة وفق تقييم المعلمين.
- أن يستطيع التلميذ تقليد النماذج المقدمة له ومحاكاتها.
- أن يكون لديه القدرة على التعامل مع جهاز الايباد، أو سبق له التعامل به.

وبعد تحقيق هذه الاشتراطات المذكورة والتي تحققت في عدد أربعة تلاميذ تم التواصل مع أولياء أمورهم ومراسلتهم للحصول على الموافقة للانخراط في البرنامج التدريبي المستهدف

وصف المشاركين: يمكن وصف المشاركين في الدراسة عبر المعلومات الشخصية والسيكومترية، بالإضافة لوصفاً كل حالة على حدة مع تحديد الخصائص المميزة لهم، مع ملاحظة أن الأسماء المذكور لا تعكس الشخصيات الحقيقة المشاركة في الدراسة حفاظاً على سرية المعلومات التي تفيد بها الباحثان. وفيما يلي وصف مقالي موجز عن المشاركين وهم على التوالي:

أحمد:

يبلغ أحمد من العمر (١٦) عاماً، وهو الابن السابع في الاسرة، وكانت ولادته طبيعية وفق تقرير المستشفى المختص، وعند بلوغه عاماً ونص عانى من ارتفاع في درجة الحرارة وصلت الى (٣٩). وعرض على الطبيب أكثر من مرة وفق افادة والده، ونتيجة لذلك فقد خضع للرقابة الطبية لمدة أسبوع كامل وشخص حينها بوجود التهاب فيروسي بالدماغ، وقد لاحظت الاسرة تغيراً في مستوى تقدمة مقارنة بأقرانه ممن يماثلونه بالعمر في المهارات المتعلقة بالمشي والتحدث، وعند وصوله لسن المدرسة تم تسجيله في احد المدارس القريبة التي رأت بعض مضي شهر من بدء الدراسة عرضه على الاخصائي النفسي، وبعرضه على الاخصائي النفسي واجراء مقاييس الذكاء المتوفرة" مقياس وكسلر للأطفال" اظهر تدنياً في نسبة الذكاء، وبذلك تم تشخيصه بأنه من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، الامر الذي يستلزم التحاقه ببرامج التربية الفكرية، و التحق ببرنامج الدمج للتربية الفكرية بالمرسة الابتدائية الأقرب لمنزله. وفي الوقت الحالي، فقد ابدى التلميذ توافراً لشروط اختيار العينة، وبفحص سجله بالمدرسة تبين أن آخر تشخيص خضع له كان منذ ستة أشهر، وذلك من قبل فريق التشخيص بمركز خدمات التربية الخاصة بالمدينة التي يسكن بها، وأظهر نتائج التشخيص ما يلي: التشخيص السيكومتري : بفحص القدرة الادراكية للتلميذ على مقياس ستانفورد بينة أظهر نتيجة ما نسبته (٦٥) درجة ذكاء مقننة، وعلى مقياس فيلاند للنضج الاجتماعي نتيجة قوامها (٨٥) درجة، وأظهرت نتائج الفحص الطبي سلامة الأطراف والأعضاء من المشكلات الصحية والعاهات الجسدية، كما تم فحص مستوى السمع والبصر واللذان اظهرا نتائج طبيعية ، وكانت درجة امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية كان منخفضة تتمثل في (٥٠/٨) من خلال اختبار معد لهذا الغرض.

سعد:

يبلغ من العمر (١٧) عاماً، وهو الابن الثاني في الاسرة، خضع لولادة قيصرية وفق افادة والدته، مع اعراض نقص بالأوكسجين استلزمت إجراءات طبية متعدد، وأخلي سبيله من المستشفى بعد ولادته بثلاثة أسابيع، ولم تلاحظ الام أي اختلافات خلال فترة النمو تستدعي زيارة

الطبيب، وعند وصوله لسن المدرسة تم الحاقه بالمدرسة الابتدائية، وانجز الصفين الدراسيين الأول والثاني ابتدائي واجتازهما بتقدير مقبول، وفي الصف الثالث الابتدائي أظهر تدني واضح في العديد من المهارات مقارنة بأقرانه بنفس الفصل، وتبعاً لذلك قرر المعلم إحالة التلميذ الى مركز الإحالة والتشخيص للتأكد لعرضه على الاخصائي النفسي، والذي خَلُص بعد اجراء تشخيص للذكاء ان نسبة ذكاء التلميذ هي (٦٠)، ونتيجة لذلك تمت التوصية بألحاقه ضمن برنامج التربية الفكرية باعتبار أنه من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، حيث تم ادراجه بالصف الثالث ابتدائي برامج الدمج للتربية الفكرية بذات المدرسة. وفي الوقت الحالي، فقد ابدى التلميذ توافراً لشروط اختيار العينة، وبفحص سجله الشخصي بالمدرسة تبين أن آخر تشخيص خضع له كان منذ شهر، صادر من مركز خدمات التربية الخاصة بالمدينة التي يسكن بها، وأظهر نتائج التشخيص ما يلي: التشخيص السيكومتري : بفحص القدرة الادراكية للتلميذ على مقياس ستانفورد بينة أظهر نتيجة ما نسبته (٦٠) درجة ذكاء مقننة، أما القدرة الاجتماعية فتم فحصها عبر مقياس فنيلاند للنضج الاجتماعي، واظهر نتيجة قوامها (٨٥) درجة، وأظهرت نتائج الفحص الطبي سلامة الأطراف والأعضاء من المشكلات الصحية والعاهات الجسدية، وأن طوله متناسق مع وزنه. كما تم فحص مستوى السمع والبصر، واللذان اظهرا نتائج طبيعية، وتضمن تقرير التلميذ تقييماً لمهارة النطق والكلام تبين من خلاله خلوه من مشكلات النطق واللغة، تم بعد ذلك وفقاً لإجراءات الدراسة اجراء تقييم قبلي لتحديد مدى امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية والذي أشار الى درجة منخفضة تتمثل في (٥٠/٥) من خلال اختبار معد لهذا الغرض، وبذلك يكون التلميذ سعد مطابقاً للاشتراطات الدراسة، ومؤهلاً للانخراط بها بعد استيفاء الاشتراطات الفنية الأخرى.

تركي:

يبلغ تركي من العمر (١٨) عاماً، وهو المولود الثالث في الاسرة، والابن الأول، وكانت ولادته طبيعية، وعند بلوغه ثلاثة أعوام عانى من حمى قوية، نقل على أثرها للمستشفى، و خضع للرقابة الطبية لمدة أسبوع كامل، وقد لاحظت الاسرة تغيراً في تصرفاته وتأخراً في فهم المطلوب منه، ولكنها لم تراعي ذلك اهتماماً كثيراً باعتبار أنه من الممكن أن تكون مرحلة وسوف يتحسن ويعود لطبيعته، وعند وصوله لسن المدرسة تم تسجيله في احد الروضات القريبة التي أوصت الاسرة بعرضه على الاخصائي النفسي للتأكد من، قامت الاسرة بزيارة الاخصائي النفسي واجراء مقاييس الذكاء المتوفرة" مقياس وكسلر للأطفال" اظهر تدنياً في نسبة الذكاء، حيث أظهر نسبة قدرها (٥٨) ، وبذلك تم تشخيصه بأنه من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، التحاق ببرامج التربية الفكرية بالمعهد، بمرحلة التهيئة (أ–ب) وبنهايتهما تم الحاقه برامج الدمج

للتربية الفكرية الأقرب لمنزله. وحالياً، وبفحص سجلات التلميذ فقد أظهر توافراً لشروط اختيار العينة، أن آخر تشخيص خضع له كان منذ أسبوعين، وذلك من قبل فريق التشخيص بمركز خدمات التربية الخاصة بالمدينة التي يسكن بها، وأظهر النتائج أن التشخيص السيكومتري للتلميذ أن مستوى ذكاءه منخفض على مقياس ستانفورد بينة بنسبته (٥٨) درجة ذكاء مقننة، و في قياس القدرة الاجتماعية حصل على نتيجة قوامها (٨٥) درجة على مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي، وأظهرت نتائج الفحص الطبي سلامة الأطراف والأعضاء من المشكلات الصحية والعاهات الجسدية، وأن قوامه الجسدي متسق. كما تم فحص مستوى السمع والبصر واللذان اظهرا نتائج طبيعية، كما تم اجراء تقييم لمهارة النطق والكلام تبين سلامة التلميذ وخلوه من مشكلات النطق واللغة، تأسيساً على ذلك ووفقاً لإجراءات الدراسة تم اجراء تقييم قبلي لتحديد مدى امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية والذي أشار الى درجة امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية كان منخفضاً تتمثل في (٥٠/٨) من خلال اختبار معد لهذا الغرض، وبذلك يكون التلميذ تركي مطابقاً لاشتراطات الدراسة ومؤهلاً للانخراط كأحد افراد عينة الدراسة بعد استيفاء الاشتراطات الفنية الأخرى.

عادل:

يبلغ عادل من العمر (١٨) عاماً، وهو المولود السابع في الاسرة، عانى أثناء ولادته من مشكلات تنفسية اخضعته للعناية المركزة طيلة عشرة أيام، واظهر تدنياً ملموساً في المهارات النمائية المصاحبة لنموه مقارنة بأخوته ومن يماثله بالعمر الزمني، كما أن لدى العائلة تاريخ وراثي مزدوج في الإصابة الامراض الوراثية بالإضافة الى أن عمر والدته أثناء ولادته تجاوز (٤٥) عاماً، واثناء مراجعتهم لطبيب الأطفال في احد المستشفيات نظراً لتأخر النطق لديه قام بإحالتهم الى الطبيب النفسي للتأكد من ظهور اعراض طيف التوحد من عدمها لديه، الامر الذي ثبت من خلال الفحص أنه يعاني من تأخر في النمو ولا علاقة له باضطراب طيف التوحد، وتمت احالتهم لمجمع الصحة النفسية للمتابعة، وعند بلوغه سن السابعة تم عرضه على لجنة التشخيص بمركز الخدمات الخاصة بإدارة التعليم، وتم واجراء قياس للذكاء اظهر تدنياً في نسبة الذكاء أظهر نسبة قدرها(٦٢). وبذلك تم تشخيصه بأنه من فئة الإعاقة الفكرية البسيطة، والتحق ببرامج التربية الفكرية بالتعليم العام. ومؤخراً، وبفحص سجلات التلميذ فقد أظهر توافراً لشروط اختيار العينة، وأن آخر تشخيص خضع له كان منذ شهرين، وذلك من قبل فريق التشخيص بمركز خدمات التربية الخاصة، وأظهر نتائج التشخيص السيكومتري للتلميذ أن مستوى ذكاءه منخفض على مقياس ستانفورد بينة بنسبته (٦٢)، فيما اظهر قياس القدرة الاجتماعية نتيجة (٨٥) درجة على مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي، وأظهرت نتائج الفحص

الطبي سلامة الأطراف والأعضاء من المشكلات الصحية والعاهات الجسدية، وأن قوامه الجسدي متسق. كما تم فحص مستوى السمع والبصر واللذان اظهرا نتائج طبيعية، كما تم اجراء تقييم لمهارة النطق والكلام تبين سلامة التلميذ وخلوه من مشكلات النطق واللغة، تأسيساً على ذلك ووفقاً لإجراءات الدراسة تم اجراء تقييم قبلي لتحديد مدى امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية والذي أشار الى درجة امتلاكه لمهارة القراءة الوظيفية كان منخفضاً تتمثل في (٥٠/١٢) من خلال اختبار معد لهذا الغرض، وبذلك يكون التلميذ عادل مطابقاً لاشتراطات الدراسة ومؤهلاً للانخراط كأحد افراد عينة الدراسة بعد استيفاء الاشتراطات الفنية الأخرى.

سادساً: وصف مكان تطبيق الدراسة

تم تهيئة مكان لتطبيق الدراسة، عبارة عن قاعة تدريب رقم (١) داخل مقر المركز بالقسم بالدور الأرضي، ويمكن وصفها بأنها قاعة تدريب تعليمي مجهزة بالوسائل التعليمية المختلفة وتشمل عشرة مقاعد بالطاولات، مع مساحة حرة داخلها تسمح للمعلم بإجراء التدخل على عينة البحث دون وجود مشتتات أو ضوضاء، بالإضافة الى ملائمة الإضاءة والتهوية بها، ويتضمن احد جدرانها الجانبية حائطاً زجاجياً عاكساً، يسمح لمن هم خارج القاعة بمراقبة ما يجري داخلها، ويجلس التلاميذ المشاركين بشكل يساعد الباحث والملاحظين في مراقبة إجراءات التدخل وتطبيق الاداوت دون الحاجة الى التواجد معهم داخل القاعة.

سابعًا: أدوات الدراسة (Study Tools):

تم استخدام العديد من الأدوات والتي سيتم تفصيلها فيما يلي:

- دليل المعلم المرجعي لتعليم مهارة القراءة الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للمعلمين من اعداد الباحث: ويتضمن الدليل المهارات الرئيسية والمكونات الفرعية لكل مهارة بالإضافة لقائمة بالكلمات الوظيفية، مع شرح لتطبيق كل هدف وفقاً للتدخل، وقائمة للتقييم، ومعايير لتقدير إجابات التلاميذ المشاركين.
- وسائل تعليمية للمواضيع المستهدفة ضمن البرنامج مثال (لوحات ارشادية متعدد: لوحة المصعد، لوحة مركز التسوق، لوحة مركز المعلومات، لوحة ردهة المطاعم، وقائمة طلبات مطعم مشهور، وقائمة التسوق لهايبر ماركت، وقائمة التسوق لمركز أدوات منزلية...ونحوها)
- جهاز لوحي: وقد تم استعمال أربعة أجهزة أيباد، التابع لبرمجيات (IOS)، الجيل العاشر، موديل (٢٠٢١)، وقد تم اختياره نظراً لسهولة استخدامه وتضمنه تطبيقاً يسمح بإنشاء وتعديل الفيديو أثناء التصوير دون الحاجة الى تصوير مقاطع متعدد كميزة فريدة له شجعت على استخدامه أثناء تطبيق الدراسة.

- قائمة اتفاق الملاحظين (موثوقية خطوات التدخل) لتحديد ما إذا كانت كل خطوة في التدخل قد تم إجراؤها بشكل صحيح، من اعداد الباحثين.
- نموذج مقابلات المشاركين للصدق الاجتماعي من اعداد الباحثين.

ثامناً: إجراءات ما قبل تطبيق الدراسة

تم اتباع مجموعة من الإجراءات قبل البدء تطبيق البحث والتأكد من توفر المتطلبات الضرورية للبدء بتطبيق الدراسة، ويمكن بيانها بالخطوات التالية وفقاً لتسلسلها الزمني في التنفيذ وهي:

اولاً/ مرحلة الإجراءات الفنية:

تتمثل هذه المرحلة بتلبية المتطلبات الفنية والاجرائية للحصول على الموافقة على اعتماد وتطبيق أدوات الدراسة وتنفيذها، حيث تم الحصول على موافقات الجهات ذات العلاقة لتطبيق الدراسة، والتنسيق مع مركز التربية الخاصة المستهدف وتحديد المشاركين، وختاماً إجراءات الحصول على موافقة المعلمين وأولياء أمور المشاركين في البحث وفق نموذج معد لهذا الغرض.

ثانياً/ مرحلة التهيئة والتدريب:

وفي هذه المرحلة تم تحديد المهام والادوار المرتبطة بتطبيق الدراسة وتشمل جمع البيانات الأولية للمشاركين بعد الاطلاع على ملفاتهم وتقاريرهم، وفرزها وتعبئتها وفق النموذج المعد لذلك. واختيار أحد معلمي التربية الفكرية بالمركز، لتدريبه على تطبيق إجراءات التدخل وفق دليل المعلم المرجعي لتعليم مهارة القراءة الوظيفية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، واستغرق التدريب على محتويات الدليل خمسة أيام بواقع ساعتين يومياً، وذلك خلال وقت العمل والذي يصادف الأسبوع الأول من الفصل والمسمى بأسبوع التهيئة.

تاسعاً/ مرحلة تطبيق الدراسة:

إجراءات الخط القاعدي (Baseline Procedures):

يهدف الخط القاعدي الى تحديد مستوى المشاركين في المتغير التابع والمتمثل في مهارة القراءة الوظيفية. وفيما يلي بعض النقاط التي تم تطبيقها عند اجراء مرحلة الخط القاعدي وهي:

- تم اجراء جلسات تحديد الخط القاعدي بشكل منفرد لكل تلميذ على حدة، وذلك خلال الأسبوع الأول من الفصل الدراسي.

- يتم خلال الجلسة قياس مستوى مهارة القراءة الوظيفية فقط.
- تبدأ كل جلسة بإشارة تهيئة عامة (على سبيل المثال، "هل أنت مستعد؟") متبوعًا بعرض الكلمة أو الصورة أو الرمز المستهدف والسؤال، مثال (اقر هذه الكلمة؟، وما معنى هذه الإشارة؟ ونحوها).
- تحتوي كل جلسة على عدد (١٠) أسئلة يجيب عليها المشارك خلال مهلة (٢٠) ثانية مع فاصل (٥) ثواني بين الاسئلة.
- رُوعي التمديد في تسجيل الخط القاعدي عند الاقتضاء، كحالة عدم الوصول الى استقرار في الخط القاعدي.

اجراءات مرحلة التدخل (Intervention Procedures):

بعد استقرار سلوك المشارك في مرحلة الخط القاعدي تبدأ مرحلة التدخل، والتي قدم فيها التدخل العلاجي بشكل يومي. وفيما يلي بعض النقاط التي تجدر الإشارة اليها تحت ضمن إجراءات مرحلة التدخل وهي:

- بدأت جلسات مرحلة التدخل من الجلسة خامسة ذات الرقم (٥)، وتنتهي بنهاية التدخل وتحقيق معيار الأداء التام للتدخل.
- تم اجراء جلسة لكل مشارك في اليوم الواحد.
- حدد لكل جلسة هدف تدريبي واحد لمهارة القراءة الوظيفية.

إجراءات مرحلة الاحتفاظ (Maintenance procedures):

بعد مضي أسبوعين من انتهاء الجلسات بمرحلة التدخل، تم تنفيذ ثلاث جلسات متعاقبة لكل مشارك، والغرض من ذلك تحديد مستوى الاحتفاظ المشاركين بالمهارة المكتسبة بالتدخل، وتم ذلك من خلال تقديم كلمات سبق وأن تدربوا عليها مسبقاُ والطلب من التلاميذ قراءتها. ويعتبر التلميذ محققاً لمعيار المحافظة إذا استطاع التعرف على هذه الكلمات وقراءتها دون مساعدة ومن المحاولة الأولى بنسبة اتقان لا تقل عن (٩٠%).

إجراءات مرحلة التعميم (Generalisation procedures):

بعد أيام من الاجراء السابق، تم تطبيق مرحلة التعميم على مهارة القراءة الوظيفية المكتسبة، وتهدف هذه المرحلة لتحديد ما إذا كان المشاركين قادرين على قراءة الكلمات الوظيفية المكتسبة في مكان آخر غير ذلك الذي تلقوا به التدريب، ولهذا الغرض فقد نسق المعلم مع

أولياء الأمور لزيارة أحد مراكز التسوق القريبة باعتباره موقعاً مختلفاً عن المقر الذي تلقوا به التدريب، واثناء الزيارة اجتمع المعلم مع المشاركين في بهو المركز، وعرض المعلم على المشاركين كلٌ على حدة قائمة مختلفة من الكلمات والاشارات الوظيفية التي تدرب عليها المشاركين وطلب منهم قراءتها.

عاشراً: التحقق من ثبات وموثوقية التدخل (The Study Procedural Integrity and Reliability):

يسعى هذا البند للتحقق من مدى صدق موثوقية إجراءات وخطوات التدخل، بالإضافة الى التحقق من ثبات البيانات، وذلك لدورها البارز في بناء نتائج قوية ورصينة ولتحقيق ذلك تم تطبيق العديد من الاجراءات وفيما يلي إيضاح لها:

- **ثبات إجراءات تطبيق الدراسة (Procedural Integrity)**

للتحقق من ثبات تطبيق إجراءات التدخل ودقة تسجيل استجابات، تمت الاستعانة بمراقبين مستقلين، الأول معلم للتربية الفكرية ويحمل درجة الماجستير وله سجل جدمة يتجاوز العشر سنوات، والآخر معلم للتربية الفكرية بدرجة البكالوريوس وله سجل خدمة يتجاوز العشر سنوات، حيث تم تعريفهم بالتدخل وخطواته وادوار المعلم المطلوبة منهم، و تم منحهم استمارة المراقبين المستقلين، وهي عبارة عن نموذج يتضمن احدهم قائمة بخطوات تطبيق التدخل باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو، وطُلب منهم الإجابة على القائمة من خلال تحديد مدى تطبيق المعلم للعبارة بالمرحلة المستهدفة بوضع علامة (✓) او وضع علامة (×) حال عدم تنفيذها. ولحساب ذلك تم ما يلي:

أولا: تحديد عدد الجلسات الخاضعة لتطبيق الثبات وقد روعي ألا تقل عدد الجلسات الخاضعة للتحقق الاجرائي للثبات من (٣٣%) من اجمالي الجلسات لكل تدخل، من خلال تطبيق للمعادلة التالية:

$$\text{مجموع جلسات الثبات} = \frac{\text{مجموع الجلسات التدريبية} \times 33}{100}$$

ثانياً: بعد تحديد مجموع الجلسات الخاضعة للتحقق من الثبات تم حساب نسبة تطبيق خطوات التدخل في كل جلسة من النسبة السابقة وفقاً للمعادلة التالية:

مجموع الخطوات المصادقه

نسبة تطبيق الخطوات لكلا التدخلين = ـــــــــــــــــــــــــــ × ١٠٠

المجموع الكلي للخطوات

ثالثا: حساب متوسط نسبة تطبيق الخطوات للملاحظين وذلك عن طريق جمع نسبتهما لكل جلسة مقسوماً على مجموع الملاحظين وعددهم (٢)، وذلك لتحديد متوسط الثبات لكل جلسة.

رابعاً: للتحقق من المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة، ويتم ذلك من خلال تطبيق المعادلة التالية:

نسبة تطابق الخطوات $\sum$

المتوسط العام لثبات تطبيق إجراءات الدراسة= ـــــــــــــــــــــــــــ × ١٠٠

مجموع جلسات الصدق الداخلي

وغني عن البيان القول بأن ثبات تطبيق اجراءات الدراسة حقق متوسطاً عاماً قدره (٩٩.٢١%)، ويعد مؤشر قوي يدل على أنه تم تطبيق اجراءات الدراسة كان بدقة عالية، ويرجع ذلك الى التدريب الذي قُدم للمعلمين بالمركز حول طريقة تطبيق كلا التدخلين وتسجيل النتائج لكل مشارك.

- **ثبات الاتفاق بين الملاحظين، (Inter–Observer Agreement):**

يهدف هذا البند للتحقق من دقة وسلامة طريقة تسجيل استجابات المشاركين، والتأكد من تحديد السلوك المستهدف بوضوح، وحُدد عدد الجلسات اللازمة لتطبيق ثبات الاتفاق بين الملاحظين ما نسبته (٣٣%) من اجمالي الجلسات، وجرى تعبئة الاستمارة من معلمين مستقلين بالمركز. وذلك وفق نموذج معد لهذا الغرض ولحصر اجمالي الجلسات الخاضعة لثبات الاتفاق بين الملاحظين تم تطبيق المعادلة التالية:

الجلسات الخاضعة لدراسة الثبات بين الملاحظين= المجموع جلسات التدخل × ٠.٣٣

كما تم احتساب نسبة ثبات الاتفاق بين الملاحظين وفقاً للمعاملة التالية:

$$\text{ثبات الاتفاق بين الملاحظين} = \frac{\text{اجمالي الاتفاق}}{\text{اجمالي الاتفاق + اجمالي الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وبتطبيق ما سلف لدى المشارك الأول كان اجمالي الجلسات (٢٢) جلسة، حدد منها (٧) جلسات للملاحظة، ثلاثة منها في بمرحلة الخط القاعدي والبقية في مرحلة التدخل، اما المشارك الثاني فقد كانت اجمالي الجلسات لديه (٢٣) جلسة، وحدد منها (٧) جلسات، ثلاثة منها في مرحلة الخط القاعدي والبقية في مرحلة التدخل، وكان اجمالي جلسات المشارك الثالث (٢٤) جلسة، خضع منها (٨) جلسات للملاحظة، كذلك ثلاثة منها بمرحلة الخط القاعدي والبقية من مرحلة التدخل. واخيراً المشارك الرابع والذي بلغ اجمالي جلساته (٢٠) جلسة، تمت ملاحظة ثلاث بمرحلة جلسات بالخط القاعدي، وثلاثة أخرى بمرحلة التدخل، تراوحت نتائج نسبة الثبات لجميع الجلسات لجميع المشاركات ما بين (٨٦.٦٧ % – ١٠٠ %) وكانت نسبة المتوسط العام لثبات الاتفاق بين الملاحظين هو (٩٨.١٠%).

- **الصلاحية الاجتماعية (Social Validity):**

صاغ مونتروز وولف (١٩٧٨)، أحد الرواد الأوائل في منهج دراسة الحالة الواحدة، مصطلح "الصلاحية الاجتماعية" للإشارة إلى الأهمية الاجتماعية للدراسة، ومقبولية الإجراءات المستخدمة، وفعالية نتائج الدراسة ومساهمتها في الممارسة التطبيقية (Melinda et al.2018). وغاية التحقق من الصلاحية الاجتماعية تحديد ما إذا كان التدخل ونتائجه ذات أهمية اجتماعية في مواجهة المشاركين بالدراسة أولاً، بالإضافة الى الافراد ذوي العلاقة بهم كالوالدين والمعلمين، وتُبنى هذه الفقرة على تقييم وآراء المشاركين وغيرهم من ذوي العلاقة حول إجراءات تطبيق التدخل والنتائج التي تم تحقيقها (اونيل وآخرون. ٢٠٢٢). وفي هذه الدراسة تم تطبيق الصلاحية الاجتماعية من خلال مقابلات نوعية، واستبيان موجه لتحديد مدى رضى المشاركين المعلمين وأولياء الامور عن اجراءات التدخل والنتائج التي حققوها مع تحديد ما إذا كانوا يرونه مفيداً من عدمه، حيث تم استدعاء المشاركين بعد انتهاء تطبيق الدراسة، وتم إجراء مقابلة لا تتجاوز مدتها عشرة دقائق، كلٌ على حدة، وخلال المقابلة تم سؤالهم عن رأيه بالتدخل باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو، بالإضافة الى سؤالهم حول رأيهم عن المهارة المستهدفة بالتدخل وهي (مهارة القراءة الوظيفية) وهل ساعدهم التدخل على اكتساب معارف وكلمات

جديدة، وأخيرا ما الفائدة أو الأثر الذي يمكن للتدخل أن يحققه لهم في حياتهم خارج المدرسة. على الجانب الاخر ولإضفاء مزيد من الموثوقية والموضوعية في الدراسة، والحد من الانتقادات الموجه لتقييمات الصلاحية الاجتماعية المقتصرة على المشاركين وفقا لدراسة (Snodgrass et al., 2018)، والتي ترى أنه من المهم التعرف على مرئيات ذوي العلاقة بالدراسة من غير المشاركين كالمعلمين وأولياء الأمور، وقد أولت الدراسة اهتماماً بمرئيات اولياء كونهم الأقرب للمشاركين والأكثر تلمساً لاي تغير يمكن أن يؤول اليه المشاركين، أما المعلمون فحدد لهم استبيان لقياس مرئياتهم نحو التدخل.

الحادي عشر: تحليل البيانات (Data Analysis):

يعتبر التحليل البصري هو الطريقة الأولى والرئيسية للتحليل النتائج بتصاميم الحالة الواحدة (Kratochwill et al., 2014, Kratochwill et al., 2013; Kratochwill et al., 2010). ووفقًا للمبادئ التوجيهية يجب أن يبحث التحليل البصري لبيانات المشاركين في ست سمات للبيانات: المستوى، والاتجاه، والتباين داخل المراحل، وفورية تأثير العلاج، والتداخل في سلسلة البيانات، واتساق أنماط البيانات بين المراحل أو عبرها (Horner et al., 2005; Kratochwill et al., 2010) وهذا ما سيتم اثراءه في نتائج المشاركين.

الثاني عشر: النتائج (Results):

يشير التحليل البصري للرسم البياني لنتائج المشاركين، أن نسبة الاستجابة الصحيحة للمشاركين بمرحلة التدخل بالمقرانة بالخط القاعدي يظهر لنا أن التدخل بإستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو ادى لتحسن في في اكساب مهارة القراءة الوظيفية لدى جميع المشاركين، وتم تحقيق نسبة الإتقان المستهدفة في هذه الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج كل مشارك بالتفصيل:

احمد:

أظهرت بيانات مرحلة الخط القاعدي، التي دامت ثلاث جلسات متتالية، أن هناك تدنيًا في مستوى مهارة القراءة الوظيفية، وكان متوسط نسبة الاستجابة (١٠%)، مع وجود ثبات واستقرار في تلك الجلسات وانعدام الاتجاه، أما بمرحلة التدخل فقد أظهر احمد تحسنًا فورياً في اكتسابه للمهارة المستهدفة باستخدام ممارسة النمذجة الذاتية بالفيديو منذ الجلسة الاولى، وحدث استقرارا مؤقت بالجلسات الثامنة والتاسعة عند نسبة استجابة (٧٠%)، واستمر في التحسن حتى بلغ نسبة الإتقان المستهدفة في هذه الدراسة وذلك بالجلسة الثانية عشر، وحقق استقراراً بنفس

النسبة لجلستين متتاليتين، ولم يظهر التحليل البياني أي تقاطع ما بين نقاط استجابات مرحلة الخط القاعدي ونقاط استجابات مرحلة التدخل، ما يمكن القول معه أن العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع حتمية، وفي مرحلة الاحتفاظ بعد مضي أسبوعين أظهر المشارك الأول مستوى مستقر و حقق نسبة الأداء المطلوبة في جميع الجلسات بنسبة (١٠٠%)واظهرت نتائج قياس حجم الأثر ((SETau = 0.295) Tau = 0.627, p = 0.012) ما يمكن القول معه الى أن حجم التأثر للتدخل كان كبيراً.

سعد:

اثناء استقرار التدخل للمشارك الأول تم البدء مع المشارك الثاني سعد والذي أظهرت بيانات مرحلة الخط القاعدي التي دامت تسجيلها لسبع جلسات متتالية، وجود تدني بمستوى مهارة القراءة الوظيفية بمتوسط نسبة الاستجابة (٧%)، مع وجود ثبات نسبي، واستقرار في نقاط البيانية لآخر أربع جلسات وانعدام الاتجاه، عليه تم البدء بمرحلة التدخل و التي قدمت بها المشارك تحسنًا فورياً في اكتسابه للمهارة المستهدفة باستخدام ممارسة النمذجة الذاتية بالفيديو، وحقق المشارك استقرارا مؤقتاً في الجلسات الحادية والعشرين والثانية والعشرون عند نسبة استجابة (٩٠%)، واستمر في التحسن حتى بلغ نسبة الإتقان المستهدفة في هذه الدراسة وذلك بالجلسة الثالثة والعشرون واستمر بنفس النسبة لجلستين متتاليتين، ولم يظهر التحليل البياني أي تقاطع ما بين نقاط استجابات مرحلة الخط القاعدي ونقاط استجابات مرحلة التدخل، ما يمكن القول معه أن العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع حتمية، وفي مرحلة الاحتفاظ أظهر المشارك الأول مستوى مستقر و حقق نسبة الأداء المطلوبة في جميع الجلسات بنسبة (١٠٠%)،في حين انخفض أداء سعد في مرحلة التعميم انخفاضاً طفيفاً بنسبة استجابة صحيحة بلغت (٩٠%) لثلاث جلسات متتالية، في حين اظهرت نتائج قياس حجم الأثر ((SETau = 0.223) Tau = 0.762 , p = 0.001) ما يمكن القول معه الى أن حجم التأثر للتدخل كان كبيراً.

تركي:

تم البدء مع المشارك الثالث تركي بالجلسة الثالثة والعشرون، حيث تم تقدير بيانات مرحلة الخط القاعدي، التي دامت تسجيلها لثمان جلسات ولم يظهر المشارك خلالها أي نسبة استجابة مع وجود ثبات واستقرار في نقاط البيانية لآخر ثلاث جلسات، وبالبدء بمرحلة التدخل

اظهر المشارك تركي تحسنًا فورياً في اكتسابه للمهارة المستهدفة باستخدام ممارسة النمذجة الذاتية بالفيديو، حيث بدأ بتسجيل نسبة استجابة صحيحة بلغت (٣٠%)، واستمر في التحسن حتى بلغ نسبة الإتقان المستهدفة(١٠٠%) وذلك بالجلسة الثالثة والثلاثون واستمر بنفس النسبة لجلستين متتاليتين، لم يظهر التحليل البياني أي تقاطع ما بين نقاط استجابات مرحلة الخط القاعدي ونقاط استجابات مرحلة التدخل، وكان اتجاه التدخل تصاعدياً، ما يمكن الجزم معه بوجود علاقة وظيفية بين المتغير المستقل والمتغير التابع ، وفي مرحلة الاحتفاظ بعد مضي أسبوعين أظهر المشارك حمد مستوى مستقر و حقق نسبة الأداء المطلوبة في جميع الجلسات بنسبة (١٠٠%)، في حين اظهرت نتائج قياس حجم الأثر ((Tau = 0.810, p = 0.000 (SETau = 0.196)) ما يمكن القول معه الى أن حجم التأثر للتدخل كان كبيرا جداً.

عادل:

رابع وآخر المشاركين تم البدء معه بعد استقرار مرحلة التدخل للمشارك الثالث ، أي بالجلسة الثالثة والثلاثون، تم تقدير بيانات مرحلة الخط القاعدي خلال (١١) موزعة على أربعة أسابيع، ثلاثة منها متتالية قبل بدء التدخل، ولم يظهر المشارك خلالها أي نسبة طيلة مرحلة الخط القاعدي، و بمرحلة التدخل اظهر المشارك عادل تحسنًا فورياً في اكتسابه للمهارة المستهدفة باستخدام ممارسة النمذجة الذاتية بالفيديو مسجلاً نسبة استجابة صحيحة بلغت (٤٠%)، واستمر في التحسن حتى بلغ نسبة الإتقان المستهدفة(١٠٠%)، وذلك بالجلسة الاربعون واستمر بتسجيل مثيلها لجلستين متتاليتين، وكان اتجاه التدخل تصاعدياً، في حين لم يظهر التحليل البياني لمؤشر مرحلة التدخل أي تقاطع مؤشر مرحلة الخط القاعدي، ولا تتضمن مرحلة تباين في نسبة الاداء داخل المرحلة، بينما كان تاماً بين المرحلتين ، و بعد مضي أسبوعين أظهر المشارك عادل مستوى مستقر في مهارة القراءة الوظيفية المكتسبة محققاً نسبة أداء في (١٠٠%)جميع الجلسات مرحلة الاحتفاظ، و اظهرت نتائج قياس حجم الأثر ((Tau = 0.856, p = 0.000 (SETau = 0.159)) ما يمكن القول معه الى أن حجم التأثر للتدخل كان كبيراً جداً.

الثالث عشر: المناقشة (Discussion):

هدفت الدراسة لتحديد فاعلية استخدام النمذجة الذاتية بالفيديو (VSM) في اكتساب مهارات القراءة الوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وامكانتية الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة والقدرة على تعميمها لديهم، وكان المشاركون أربعة تلاميذ من الملتحقين ببرامج التربية الفكرية

ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥-١٨) عاماً، حيث تم تدريسهم مهارة القراءة الوظيفية، ولهذا الغرض تم استخدام تصميم التقصي المتعدد عبر الافراد. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في اكتساب مهارة القراءة الوظيفية المستهدفة، و حقق جميع المشاركين المعيار المستهدف وهو اتقان المهارة بنسبة(١٠٠%) لثلاث جلسات متتالية وذلك بمتوسط عدد الجلسات بلغ (١٢) جلسة، وقدم جميع المشاركين مستوى مرتفع عند مرحلة الاحتفاظ بالمهارة المكتسبة، أما بمرحلة التعميم فقد شارك تلميذان فقط وتغيب اثنان من المشاركين لظروف صحية، حيث لم تقل نسبة الاستجابة الصحيحة في مرحلة التعميم عن (٩٠%) لديهم، وبلغ متوسط حجم الأثر للدخل لدى جميع المشاركين (Tau = 0.763) مما يشير لحجم أثر كبير.

في بيانات الصلاحية الاجتماعية أبلغ المشاركون معطيات ذات انطباعات إيجابية مرتفعة ومرضية نحو التدخل باستخدام النمذجة الذاتية بالفيديو، ويؤكدون أن التدخل ساعدهم في اكتساب كلمات جديدة، وحول الفائدة التي يمكن للتدخل أن يحققه لهم في حياتهم خارج المدرسة أكد المشاركون تفاؤلهم بأن تسهم المعارف التي اكتسبوها في إضفاء مزيد من الاستقلالية على حياتهم. فيما ابدى المعلمون اعجاباً بنتائج التلاميذ في الدراسة، وأشاروا الى معرفتهم بالأدبيات النظرية لممارسة مع محدودية خبرتهم في الممارسة التطبيقية، وذلك لشكهم حول فاعليتها، بالإضافة الى وجود مسؤوليات أخرى تمنعهم من تطبيق هذه الاستراتيجية. وأشار والدي المشاركين الى النتائج المحققة من خلال تطبيق التدخل في المجالات الاستقلالية التي طبقوها أيضاً بالمنزل، بالإضافة الى ارتفاع الرغبة لدى أبنائهم في الذهاب للمدرسة، وقيام بعض الإباء بتطبيق الاستراتيجية في مجالات أخرى ذات علاقة بالاستقلالية لابنائهم.

تتفق نتائج الدراسة مع دراسة (Burton et al.,2013) التي أكدت وجود علاقة وظيفية بين النمذجة الذاتية بالفيديو وتحسن الأداء في مهارات الرياضيات الوظيفية للتلاميذ ذوي طيف التوحد والاعاقة الفكرية، ودراسة (Schroeder et al., 2023) التي اكدت كذلك فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تنمية مهارات العمل والتوظيف لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كما تتفق هذه النتائج مع ما خلصت به دراسة (المعمرية وآخرون،٢٠٢٢) والتي أثبتت فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو، وذلك رغم اختلاف العينة والمنهج المستخدم بالدراسة.

وسعت الدراسة أيضاً لدعم الدارسات التي عالجت المهارة الوظيفية لذوي الإعاقة الفكرية وخصوصاً مهارة القراءة الوظيفية كدراسة وتتشابه الدراسة من حيث المهارة المستهدفة مع دراسة كلا من (Swain et al., 2015)، (الغامدي وآخرون.،٢٠١٩)، (Moradi et al.,2021)، ودراسة (القحطاني وآخرون،٢٠٢٢).

الرابع عشر: توصيات الدراسة (Recommendations):

بختام الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

- استخدام أسلوب النمذجة الذاتية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المهارات التطبيقية، وخصوصاً المهارات الوظيفية.
- الاهتمام باستخدام التقنية وتطويع الأجهزة اللوحية في المفردات التعلمية لبرامج التربية الفكرية.
- تقديم مزيد من الاهتمام للمهارات الوظيفية وتضمينها بشكل مبكر، وتضمينها لمناهج التربية الفكرية بمراحلها المختلفة.

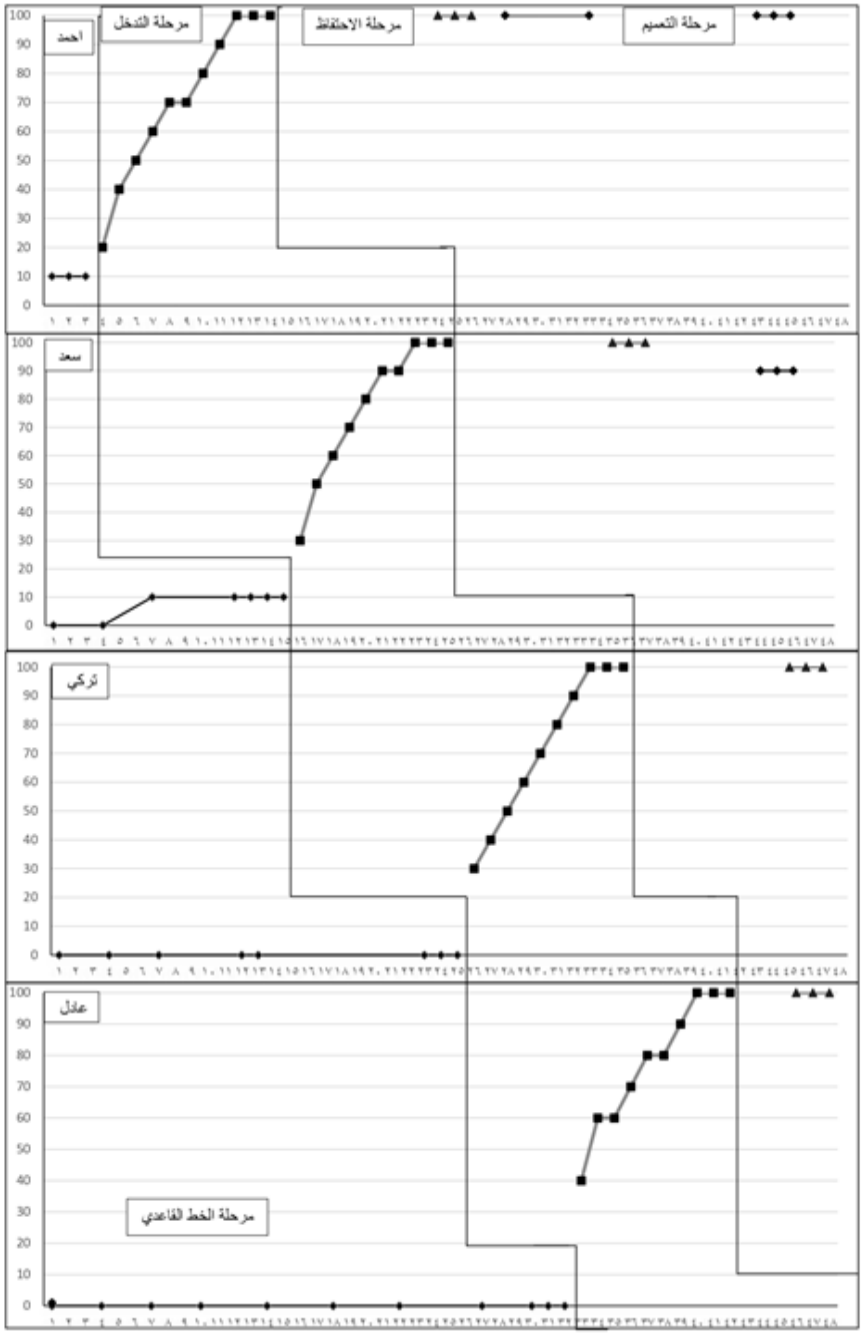
الخامس عشر: محددات الدراسة (Study limitations):

تكونت العينة من تلاميذ ملتحقين ببرامج الدمج للتربية الفكرية، من الممكن أن تتغير نتائج الدراسة تبعاً للمتغيرات السيكومترية الديمغرافية كالجنس، والعمر، ونوع البرنامج ونحوها.

السادس عشر: البحوث المستقبلية (Future Directions):

يمكن اجمال المقترحات البحثية المستقبلة في العناوين التالية:

- مدى أهمية تضمين مهارة القراءة الوظيفية في مقررات التربية الفكرية من المرحلة الابتدائية.
- فاعلية النمذجة في اكساب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الاستقلالية والوظيفية.
- فاعلية استخدام الأجهزة اللوحية في تعليم المهارات الأكاديمية والوظيفية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.



بيان الرسم البياني لنسبة الاستجابات الصحيحة للمشاركين بمراحل التصميم

قائمة المراجع

المراجع العربية:

القراءة الكريم: سورة العلق.

وزارة التعليم. الدليل المرجعي لبرامج التربية الخاصة (٢٠٢٢).

المعمرية، آمنة. والشوربجي، سحر. وهلال، ماهر. (٢٠٢٢) فاعلية النمذجة الذاتية بالفيديو في تحسين طلاقة القراءة ودافعيتها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي ذوات صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢٠، ٢٠٢٢.

العتيبي، بندر بن ناصر، والغامدي، عائشة بنت عبد الله. (٢٠١٩). فعالية استخدام إجراء التأخير الزمني المتدرج في إكساب مهارة قراءة بعض الكلمات الوظيفية للتلميذات ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة والمتوسطة: دراسة مقارنة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مج٨*، ع٢٨، ١ – ٣١.

القحطاني، فاطمة حزام، والدوسري، نورة شافي. (٢٠٢٢). استخدام تطبيقات الواقع المعزز المطبق عن بعد في تدريس قراءة كلمات وظيفية لذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، ع ٢٣، ١٦١ – ١٨٥.

أونيل، روبرت، مكدويل، جون، جينسن، ويليام، وبيلينجسلي، فليكس (٢٠٢٢). تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية. (بندر العتيبي، مترجم) ط٢. الرياض: دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية

Barker J. B., Mellalieu S. D., McCarthy P. J., Jones M. V., Moran A. (2013) A review of single-case research in sport psychology 1997–2012: Research trends and future directions. *Journal of Applied Sport Psychology,* 4–*25*. 2013: 32. http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2012.709579

Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2006). The Blackboard learning system: The be all and end all in educational instruction?. *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 301-314.

Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: A randomized controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 1044–1053.

Burns, A. L. (2012). *A comparison of two types of video modeling to teach adaptive skills to children with autism*. (Order No. 3550789). (PhD Dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1287069573). Retrieved from https://search-proquestcom.ezproxy.uaeu.ac.ae/docview/1287069573?pq-origsite=summon

Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M. A., & Dyches, T. T. (2013). Video Self-Modeling on an iPad to Teach Functional Math Skills to Adolescents with Autism and Intellectual Disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28(2), 67–77.

Cannella-Malone, H. I., Fleming, C., Chung, Y.-C., Wheeler, G. M., Basbagill, A. R., & Singh, A. H. (2011). Teaching Daily Living Skills to Seven Individuals with Severe Intellectual Disabilities: A Comparison of Video Prompting to Video Modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(3), 144–153.

Cannella-Malone, H. I., Dueker, S. A., Barczak, M. A., & Brock, M. E. (2021). Teaching academic skills to students with significant intellectual disabilities: A systematic review of the single-case design literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 387-404.

Chanell, M. M., Loveall, S. J, & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2), 776–787. doi: 10.1016/j.ridd.2012.10.010.

Dowrick, P. W. & Biggs, J. (1983), *Using Video: Psychological and social applications* (1st ed.), New York: Wiley.

Gambrell, L. B., & Cleland, C. J. (1982). Minimum Competency Testing: Guidelines for Functional Reading Programs. *Journal of Reading*, 25(4), 342–344.

Gast D. L., Ledford J. R. (2014) Single case research methodology: Applications in special education and behavioral *sciences*. 2nd. New York, NY: Routledge.

Horner R. H., Carr E. G., Halle J., McGee G., Odom S., Wolery M. (2005) The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71, 165–179. 2005.

Kratochwill T. R., Hitchcock J. H., Horner R. H., Levin J. R., Odom S. L., Rindskopf D. M., Shadish W. R. (2013). Single - case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34, 26–38.

Kratochwill T. R., Hitchcock J., Horner R. H., Levin J. R., Odom S. L., Rindskopf D. M., Shadish W. R. (2010). Single-case designs technical documentation. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf Retrieved from.

Kratochwill T. R., Levin J. R. (2014). Single-case intervention research: Methodological and statistical advances. Washington, DC: American Psychological Association; http://dx.doi.org/10.1037/14376-000

Kyhl, R., Alper, S., & Sinclair, T. J. (2016). Acquisition and Generalization of Functional Words in Community Grocery Stores Using Videotaped Instruction. Career Development for Exceptional Individuals, 22(1), 55–67.

Maheswari, Ms & Chinnasamy, Renuga Devi. (2022). EFFECT OF ART AND CRAFT IN DEVELOPING FUNCTIONAL READING SKILLS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY. 52. 1-9.

Melinda R. Snodgrass, Moon Y. Chung, Hedda Meadan, James W. Halle. (2018). Social validity in single-case research: A systematic literature review of prevalence and application, Research in Developmental Disabilities, Volume 74, Pages 160-173.

Moradi, Marziyeh & Afrooz, Gholamali & Arjomandnia, Aliakbar & Dortaj, Fariborz & Hakimzadeh, Rezvan. (2021). The effectiveness of teaching functional reading text on reading skills of slow-paced students with down syndrome. مجله علوم روانشناختی. ۱۹. ۱۵۸۱-۱۵۹۱.

Murray S. S. & Noland B. (2012). Video modeling for young children with autism spectrum disorders: a practical guide for parents and professionals. Jessica Kingsley. Retrieved December 5 2023 from

http://www.123library.org/book_details/?id=57108.

Sax, David. (2015). The Use of a Video Self-Modeling Intervention to Decrease Disruptive Behaviors in Students with Intellectual Disability.

Schalock, R. L., Luckasson, R.., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schroeder, C., Ragotzy, S. and Poling, A. (2023), Young adults with intellectual and other developmental disabilities acquire vocational skills with video prompting. Jnl of Applied Behav Analysis, 56: 181-200.

Swain, R., Lane, J.D. & Gast, D.L. (2015) Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Procedures: Teaching Functional Sight Words to Students with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder. J Behav Educ 24, 210–229.

Yucesoy Ozkan, Serife. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities. 48. 88-102.

Munandar V. D., Morningstar M. E., Carlson S. R. (2020). A systematic literature review of video-based interventions to improve integrated competitive employment skills among youth and adults with autism spectrum disorder. Journal of Vocational Rehabilitation, 53(1), 29–41. https://doi.org/10.3233/JVR-201083.