مدى إلمام معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت

إعداد

الدكتور فوزي عبداللطيف الدوخي

الاستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية الأساسية – دولة الكويت

الدكتور عبدالرحمن محمود جرّار

مستشار التربية الخاصة – قطاع التعليم الخاص

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك فيما يخص المعارف النظرية والممارسات العملية لتلك الأساليب، وما إذا كان ذلك الإلمام يتأثر ببعض المتغيرات الديمغرافية للدراسة، بالإضافة إلى معرفة الفروق في مدى الإلمام بين الجانبين النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك.

تكونت عينه الدراسة من (141) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الذين يعملون في صفوف الدمج في ثلاثة مدارس تم اختيارها بالطريقة العشوائية التامة، وأُعدت أداة لقياس مدى إلمام المعلمين بأساليب تعديل السلوك احتوت على (39) فقرة، توزعت على محورين هما: المحور النظري وقد تكون من (19) فقرة، والمحور العملي الذي تكون من (20) فقرة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون مستوىً منخفضاً من المعارف النظرية والممارسات العملية لأساليب تعديل السلوك، أما فيما يخص الفروقات بين أداء المعلمين على محوري الأداة "النظري والعملي" تبين أن إلمام المعلمين للمعلومات والمعارف النظرية كان أعلى مقارنة بمدى إلمامهم بالممارسات العملية التطبيقية، في حين لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة بين مستويات المتغيرات الديمغرافية للدراسة.

الكلمات المفتاحية:

أساليب تعديل السلوك – ذوو الإعاقة – معلمو الطلبة ذوي الإعاقة.

مقدمة

خلال الثمانينيات من القرن المنصرم أصبحت العلاقة بين نوعي التربية العامة والخاصة موضع اهتمام العاملين والباحثين، والمدافعين عن حقوق الأطفال غير العاديين، وقد ظهرت مقترحات لتغيير العلاقة بين هذين النمطين من التربية مثل إعادة هيكلة النوعين معاً، أو دمجهما معاً في نظام واحد، وهو الأمر الذي يُعرف بمبادرة التربية العامة Regular Education Initiative REI . وفي التسعينيات أطلق على الخطط الاصلاحية اسم حركة الدمج الشامل Inclusive School Movement وقد اقترح المؤيدون لهذا التوجه أن يتحمل معلم الصف العادي قدراً أكبر من المسؤولية حول العديد من الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة، أما معلم التربية الخاصة فيقوم في الأساس بتقديم النصيحة أو توفير المصادر لمعلم الصف العادي (Hallahan، Kauffman،& Pullen،2012).

لقد أسفرت حركة الدمج عن ازدياد عدد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية بشكل ملحوظ؛ مما أوجب على المعلمين العاملين مع هؤلاء الطلبة تحديات تدريبية وأكاديمية وإدارية أيضاً،

فذوو الحاجات الخاصة يأتون من بيئات متنوعة ولدى كل منهم سلوكيات تختلف عن زميله بشكل أو بآخر، مما جعل التعامل مع هذه الفئات الخاصة ضمن النطاق الواحد أمراً يتطلب مهارات متخصصة ومعلمين على درجة عالية من الكفاءة لضمان سير العملية التعليمية بشكل مهني يضمن تعليما نوعيّاً (سيسالم، 2001). وما تجدر الإشارة إليه أن دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الصفوف العادية، كفيل بأن يعتبره بعض معلمي الصف العادي أيضا تحدياً لهم، وإجحافاً بحقهم. فوجود طلبة يمثلون مصطلح "ذوي حاجات خاصة" في داخل الصف العادي، يعني الكثير من الاعتبارات لدى بعض المعلمين لما يقترن بذلك من أعباء وجهود اضافية لم تؤخذ بالحسبان. بناء على ذلك أصبح حريا بهؤلاء المعلمين معرفة الأساليب والاستراتيجيات المساعدة في ضبط الصف من جهة وضبط السلوكيات غير المرغوبة عند الطلبة من جهة ثانية (جرار،2008).

ومما لا شك فيه أن أساليب تعديل السلوك قد حققت نجاحاً هائلاً في ميدان التربية الخاصة العقود الماضية، وعلى وجه التحديد، قدمت هذه الأساليب استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبياً لتشكيل السلوك التكيفي. ولعل أهم ما قدمته أساليب تعديل السلوك لميدان التربية الخاصة هو المنهجية العلمية المعتمدة على التجربة. فمن غير المتوقع أن تصبح التربية الخاصة مهنة لها كيانها واحترامها بين ميادين العلوم الإنسانية ما لم تستند ممارستها إلى البحوث العلمية التي تعمل على إيضاح العلاقات الوظيفية بين المتغيرات ذات الأهمية في عملية تربية وتدريب الأطفال ذوي الحاجات الخاصة (الخطيب،2001).

مشكلة الدراسة

شهد نصف القرن الماضي اهتماماً كبيراً بتطبيق مبادئ تعديل السلوك لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة عدة أنواع من المهارات ولمعالجة طائفة واسعة من المشكلات السلوكية، والاجتماعية والاكاديمية التي تظهر بمستويات عالية نسبياً لديهم. (الخطيب، 2010). حيث يتبوأ منحى تعديل سلوك للطلبة ذوي الحاجات الخاصة مكانة هامة في مجال التربية الخاصة عموماً لجملة من الأسباب منها أن عدم معالجة المشكلات غير التكيفية معالجة قد يقود إلى تطور مشاعر الإخفاق والعجز لدى هؤلاء الطلبة الأمر الذي يقود إلى تدني مستوى تقدير الذات لديهم من جهة وإلى المزيد من المشكلات السلوكية والنفسية من جهة أخرى (Snell & Brown،2000). كذلك فإن عدم تمكن المعلمين من ضبط السلوك الصفي قد يقود على المدى الطويل إلى الاحتراق النفسي لديهم. وفي ضوء ذلك، ثمة حاجة كبيرة إلى تطوير مهارات معلمي التربية الخاصة في تعديل السلوك. علاوة على ما سبق، فإن الحفاظ على الانضباط الصفي وتنظيم سلوك الطلبة أمر صعب للمعلمين، فالإعاقة قد تؤثر سلباً على كل مظاهر النمو لديهم. وقد ازدادت هذه المهمة صعوبة وتعقيداً في السنوات الماضية لأن تعليم هؤلاء الطلبة لم يعد مقتصراً على المدارس أو المراكز الخاصة المنفصلة فقط حيث إن نسبة متزايدة منهم اصبحت تتلقى تعليمها في المدارس العادية تطبيقاً لمبدأ الدمج (الخطيب، 2008).

ومما تجدر الإشارة إليه أن برامج إدارة السلوك وتعديله الفعالة يجب أن تُسفر عن توجيه سلوك الطلبة إلى عملية التعلم، والمشاركة الإيجابية في أنشطة غرفة الدراسة والمدرسة ككل. فإدارة السلوك بفاعلية تماثل تماماً عملية التدريس الفعالة. وكما هو الحال عند استخدام أساليب وممارسات تعليمية معينة، مصحوبة بارتفاع مستوى التحصيل لدى الطلبة ممن يتميزون بقدرات وطاقات متباينة؛ فإن هناك مبادئ أساسية معينة لبرامج إدارة السلوك وتعديله تصاحب بحدوث سلوكيات إيجابية لدى الطلبة ذوي الخصائص السلوكية المتباينة. وعند تطبيق تلك المبادئ خلال جميع جوانب عملية إدارة السلوك وتعديله في المدرسة، عندئذ يمكن مواجهة

مدى واسع من سلوكيات الطلبة واحتياجاتهم. وهناك افتراض منطقي عام يجب العمل على تحقيقه مؤداه أن برامج إدارة السلوك وتعديله الفاعلة يتعين أن تكون معروفة بتأثيرها الإيجابي وفاعليتها مسبقاً (برادلي، مارغريت، سوتلك، 2000).

وعليه فأنه ليس من الحكمة في شيء أن يناط تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لأي من المعلمين دون أن يكون قد أعد إعداداً متخصصاً حول كيفية استخدام أساليب تعديل السلوك لضبط السلوكيات غير المرغوبة عند الطلبة وتوفير بيئة صفية تساعد على تحقيق العملية التعليمية لأهدافها المنشودة.

ولما سبق من أهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لأساليب تعديل السلوك في البيئات الصفية، ونتيجة لعدم وجود معلومات بحثية موضوعية تبين مدى امتلاك معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة لأساليب واستراتيجيات سلوكية تمكنهم من السيطرة على البيئات الطلابية، ارتأى الباحثان القيام بالدراسة الحالية والتي حددت مشكلتها في السؤال الرئيس التالي: ما مدى إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في فصول الدمج لأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت؟

أسئلة الدراسة

ما مدى الإلمام النظري والعملي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك؟

هل يوجد اختلاف في الإلمام النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج تبعا لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في الجانب النظري عن الجانب العملي؟

أهمية الدراسة

- قد يساعد توظيف أداة الدراسة الحالية مدراء برامج التربية الخاصة على اختيار معلمين ذوي كفاءة للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج.
- التعرف على المعارف النظرية والتطبيقات العملية في مجال تعديل السلوك التي يحتاجها معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التربية الخاصة.
- يمكن أن تكون كدليل استرشادي في بناء الدورات والورش التدريبية لمعلمي ذوي الإعاقة في مجال التربية الخاصة.
- قد تساعد نتائج الدراسة معلمي ذوي الإعاقة في إعداد وتطوير البرامج الذاتية في مجال تعديل السلوك بما يساعد على تطوير مهارات المعلم في استخدام أساليب تعديل السلوك مع طلابه.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في مراجعة محتويات مقررات تعديل السلوك في كليات إعداد المعلمين.
- قد تساعد هذه الدراسة المعلمين أنفسهم على معرفة مدى امتلاكهم للمعرفة النظرية والعملية في مجال تعديل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة.

التعريفات الإجرائية

معلمو الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج: هم المعلمون والمعلمات الذين يعملون في نظام الدمج القائم في المدارس العادية والذي يُنفذ في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، والذين يتبعون إدارياً لقسم الاحتياجات الخاصة في المدرسة.

الطلبة ذوو الإعاقة: هم ذوو الإعاقات العقلية البسيطة، والصعوبات التعلمية، المدموجين في صفوف المدرسة العادية جنباً إلى جنب مع زملائهم العاديين، ويخصص للطلبة ذوي الإعاقة معلمو مواد أكاديمية ونشاطية. ويتم سحب الطلبة ذوي الإعاقة ولجزء من الوقت من الصفوف العادية في المواد التي

يواجهون صعوبات في تعلمها ليتلقوا تعليماً فردياً في غرف تسمى غرف " الدعم الفردي" المزودة بالأدوات والوسائل التي تحاكي الصعوبات والمشكلات الأكاديمية والجسمية والحسية التي يعاني منها الطلبة ذوو الإعاقة.

أساليب تعديل السلوك: هي تلك الإجراءات والاستراتيجيات التي يوظفها معلمو ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة لغايات ضبط السلوك الطلابي وتأمين بيئة صفية ملائمة وإكساب الطلبة سلوكيات تكيفية مرغوبة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في المدارس التي تنفذ برنامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية في دولة الكويت للعام الدراسي 2015-2014، والتي تتبع لجهات غير حكومية. وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة وثباتها، وصدق استجابة أفراد العينة لفقرات الأداة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُنظر إلى الدمج Mainstream على أنه اعتقاد يتضمن إجراءات وعمليات الإحلال التربوي للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، قائم على الإيمان بوجوب تعليم كل طالب في بيئة أقل ما تكون عزلاً له عن أقرانه الأسوياء وتتسم بتوفيرها لحاجاته التربوية وما يتصل بها على أفضل وجه ممكن (الوقفي، 2003).

إلا أن تطبيق فلسفة دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مع الطلبة العاديين في فصول مشتركة فرض على المعلمين العاملين في مثل هذه الأنظمة المدرسية تحديات وأعباء جمة، منها: ضرورة تطوير أساليبهم التربوية، واتباع إجراءات عملية للسيطرة على السلوكيات غير المرغوبة التي تصدر عن الطلبة، وإجراء التكييفات اللازمة سواء كان ذلك في المواد الدراسية أم في البيئة الصفية ذاتها، والتنسيق مع الفريق المتعدد التخصصات. ونظراً لهذه المسؤولية الكبيرة التي ينهض بها معلمو الصفوف فإنه ينبغي أن يتلقوا إعداداً خاصاً ودعماً مستمراً، مثل: توفير مواد ومعدات خاصة، وتوفير نظام إداري مؤمن بفلسفة الدمج ويقدم يد العون للمعلمين (Waldern، 1995).

ومما لا شك فيه أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة تصدر عنهم العديد من السلوكيات غير المرغوبة مما يجعل معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يوظفون أساليب لتعديل تلك السلوكيات من خلال تنظيم أو إعادة تنظيم الظروف البيئية الصفية والمدرسية ذات العلاقة بهذه السلوكيات (Martin & Pear، 1992). ليس هذا وحسب فغالبا ما يحاول المعلمون الاستفادة من الدعم الإداري إلى جانب قدراتهم الخاصة في إدارة سلوكيات الطلبة وضبطها بفاعلية، ومع ذلك فإن المتغيرات المختلفة المتحكمة في عملية إدارة السلوك على مستوى غرفة الدراسة تحدد بدرجة كبيرة النتائج الإيجابية لهذه العملية لدى الطلبة؛ سواء في الجانب السلوكي أو في الجانب الأكاديمي .وبصفة عامة فإن المعلمين الذين يركزون على التعليم الأكاديمي فقط – دون أن يصاحب ذلك استخدام فنيات إدارة السلوك وتعديله- غالباً ما يفقدون الطلبة الذين تحول سلوكياتهم دون استفادتهم من عملية التعلم بشكل مناسب (Wang، Haertal، Walberg، 1990).

ومن جهة أخرى فإن المعلمين الذين يركزون على إدارة سلوك الطلبة فقط ويضحون بالتعليم الأكاديمي؛ غالباً ما يجدون أنفسهم في مواجهة طلاب يتسمون بالعناد وصعوبة المراس. ولذلك فإن العملية التربوية الفاعلة تتطلب الجمع بين التعليم الأكاديمي وفنيات إدارة السلوك على حد سواء. وقد أشار ريتز (Reitz، 1994). إلى أنه لو تم إعداد أفضل النظم لإدارة السلوك، وحتى لو تم تطبيقها بصورة صحيحة؛ فإنه لن يكون فعالاً مع الطلبة إذا

لم يصاحَب بوجود عمل مفيد يتعين عليهم القيام به.

وتزداد المشكلات السلوكية عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقارنة بالطلبة العاديين وهذا ما تفرضه عليهم طبيعة الإعاقة وشدتها، ومن السلوكيات الشائعة عند الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، العدوانية، واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وعدم اتباع التعليمات، وتدني مفهوم الذات، ونوبات الغضب، والسلوك الجنسي غير المناسب (Emerson، 2003)، بناء على ما ذكر سابقاً فإن على المعلمين تطبيق أساليب تعديل السلوك بشكل فعال وفي البيئة التي يحدث فيها السلوك سواء أثناء الأنشطة المدرسية أو أثناء الاستراحة أو في الحصص أو في ذلك كله. وهنا على المعلمين الأخذ بالاعتبار المثيرات البيئية الموجودة في بيئة الطالب والتي بدورها تُحدث سلوكيات غير مرغوبة أو تفاقم من حدوث تلك السلوكيات أو أن تكون هذه المثيرات قادرة على التحكم في السلوكيات غير المرغوبة (Moskowitz&Carr، 2011). ومما لا شك فيه أن التدخل العلاجي السلوكي من قبل المعلم يجب أن يُبنى على التقييم الوظيفي للمشكلات السلوكية التي تصدر عن الطالب (Harner&Carr، 2002).

إن تعديل سلوكيات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يزداد صعوبة في فصول الدمج التي يتواجد فيها الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة إلى جانب الطلبة العاديين، فهذه البيئة تتنوع فيها المثيرات الحركية والصوتية، وهذا مما لا شك فيه ينعكس سلباً على نوعية التدريس ويجعله أقل فائدة (Copeland،Agran، Wenmeyer& Fowler،2002).

ويمكن أن ينتج السلوك الصفي غير المناسب عن عدم ملاءمة أنماط التعليم لأنماط تعلم الطلبة. ويمكن أن ينتج أيضاً عن اعتقاد الطلبة بأن المفاهيم التي يتم تعليمها لهم عديمة المعنى في حياتهم اليومية. وفي هذه الظروف ينبغي على المعلمين مساعدة الطلبة على ربط ما يتعلمونه في غرفة الصف بأدائهم خارج غرفة الصف. وإذا اتضح للمعلمين أن الطلبة يفتقرون إلى المهارات السابقة اللازمة لتعلم المفاهيم، ينبغي عليهم مساعدتهم على اكتساب تلك المهارات عن طريق تحليل المهمة، وتدريبهم باستخدام استراتيجيات التدريس المنظم الذي يشمل: تحديد مستوى السلوك المدخلي، والانتقال تدريجياً من مهمة إلى أخرى حسب سرعتهم الذاتية (Daniels & Vaughn، 1999).

ولا يستطيع أحد أن يقول أن كل السلوك الصفي غير المناسب ينتج عن المناهج وأساليب التدريس غير الملائمة، ولكن هذه العوامل قد تساهم في حدوث السلوك غير المناسب. فحجم المجموعة الصفية، وعدم القدرة على الوصول للأدوات والمواد، والحواجز اللغوية والثقافية، ومحدودية الوقت المخصص للتخطيط، هي جميعا عوامل قد تُسهم في تطور السلوك الصفي غير المناسب. وبمراعاة هذه العوامل، بالإضافة إلى تعديل أساليب التدريس وإجراء تعديلات على محتوى المنهج الدراسي حيثما كان ذلك ممكناً، يستطيع المعلمون خفض السلوك الصفي غير المناسب بشكل ملحوظ (الخطيب،2004). ومن أبرز أساليب تعديل السلوك التي يلجأ إليها المعلمون للسيطرة على السلوكيات غير المقبولة عند الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، نذكر ما يأتي:

- أولاً: التعزيز Reinforcement هو العملية السلوكية التي تشتمل على تقوية السلوك. وفي هذه العملية ، يتبع مثير بيئي ما (حدث ، شيء، خبرة) السلوك مباشرة بعد حدوثه فيؤدي ذلك إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة. ومن أشكال التعزيز التي يوظفها المعلمون مع طلبتهم، التعزيز الفارقي Differential Reinforcement وهنا يقوم المعلم بتقديم التعزيز للطالب عندما يمارس سلوكاً معاكساً تماماً للسلوك المراد تعديله، بمعنى أنه لا يمكن للطالب ممارسة هذا السلوك بالتلازم مع السلوك غير المرغوب في نفس الوقت. فعلى سبيل المثال لا يمكن للطالب أن يجلس في مقعده وينشغل

بمهام تعليمية معينة وفي نفس الوقت يجري حول الغرفة أو يشاكس زملاءه؛ لأن السلوكين متعارضين تماماً (Repp& Karsh، 1994) .

- ثانياً: التشكيل Shaping: يستخدم هذا الأسلوب عندما يريد المعلم إيجاد سلوك لا يمتلكه الطالب، ويُعرف التشكيل بأنه تطوير سلوك جديد من خلال النجاح في تقديم التعزيز للسلوكيات التي تقترب شيئا فشيئا من السلوك النهائي فإذا كان السلوك الذي لا يستطيع الطالب أداءه هو مسك القلم، هنا نحدد السلوك النهائي (مسك القلم)، ثم نبدأ بتعزيز السلوك (المدخلي) الذي سيقود بالنهاية إلى مهارة مسك القلم، وقد يكون السلوك المدخلي القدرة على التقاط القلم ووضعه بين الأصابع بأي طريقة كانت، ومن ثم يبدأ المعلم ومن خلال استخدام أساليب أخرى إلى جانب التشكيل مثل: التلقين Prompting بتوجيه الطالب جسديا لمسك القلم بالطريقة الصحيحه، ويعزز المعلم الحركات الناجحة بشكل متسلسل، إلى أن يستطيع الطالب مسك القلم(Martin & Pear،1992).
- ثالثاً:التعاقد السلوكي Behavioral Contract: يعتبر أحد الفنيات التي يمكن استخدامها لتفريد نظام إدارة السلوك. ويتضمن هذا الأسلوب قيام المعلم والطالب بكتابة اتفاق يشتمل على وصف السلوك المرغوب، وما الذي سوف يحصل عليه الطالب عندما يؤدي ذلك السلوك بالمستوى المتفق عليه. وبالنسبة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة فإن قيام المعلم بمناقشة هذا العقد معهم يمدهم بمزيد من التفسير الإجرائي أو الملموس للسلوك المرغوب. وبالإضافة إلى ذلك فإن بوسع المعلم تشجيع الطلبة على تحديد معززاتهم، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للاشتراك في برنامج تعديل السلوك الخاص بهم (برادلي ، ديان وسيرز ومارغريت، 2000).
- رابعاً: إدارة الذات :Self-Managementيُعد من الأساليب العلاجية الفعالة في ضبط سلوكيات الطلبة ذوي الأعمار الكبيرة نسبياً، حيث يقوم الطلبة بتطبيق أساليب تعديل السلوك بهدف تغيير سلوكياتهم بأنفسهم أو تعزيزها. وفي المدارس القائمة على نظام الدمج، حريّ بالمعلمين تدريب طلبتهم على "ادارة الذات" وذلك توفيراً لوقت وجهد المعلم؛ حيث تنخفض الحاجة إلى الانشغال كثيراً بضبط الطلاب، كما يساعد ذلك أيضا في تعويد الطلاب على الاستقلال. وهكذا تُعتبر فنيات ادارة الذات من الأساليب والطرق الأساسية التي يتعين على المعلمين الإلمام بها جيداً (King-Sears & Cummings، 1996).
- خامساً: الحثPrompting :ويُقصد به حث الفرد على أن يسلك على نحو معين والتلميح له بأنه سيُعزز على ذلك السلوك.والحث يستخدم في المجالين الاجتماعي والأكاديمي، ففي الجانب الاجتماعي يستخدم لتعليم الطلبة سلوكيات معينة، أما في الجانب الاجتماعي فقد استخدم كجزء من أسلوب "التعليم المباشر" Direct Instructional في تدريس المجموعات الصغيرة من ذوي الحاجات الخاصة ضمن نظام الدمج في صفوف المراحل الابتدائية والمتوسطة (Ledford، Lane، Elam &Worly، 2012).
- سادساً: الإخفاء Fading: الإخفاء هو الإزالة التدريجية للتلقين أو الحث بهدف مساعدة الطالب على تأدية السلوك المستهدف باستقلالية.
- سابعاً: النمذجة Modeling وهي إحداث تغير في سلوك الطالب من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين. وهذا التغير قد يكون إيجابياً أو سلبياً (الخطيب، 2001).
- ثامناً: الاقتصاد الرمزي Token Economy: وهو أسلوب يقوم على المعززات الرمزية والتي هي أشياء مادية يمكن توفيرها مباشرة بعد حدوث السلوك مباشرة من أجل استبدالها في وقت لاحق بمعززات مختلفة. ومن الرموز التقليدية المستخدمة في برامج تعديل السلوك (الكوبونات،

الطوابع ، النجوم ، القطع البلاستيكية، والأزرار). فمثلاً، في حالات الطالب الفوضوي قد يقوم المعلم بكتابة المهمات الأساسية لعملية النظافة والاعتناء بالمظهر على لوحة ويقوم الطالب بوضع إشارة مقابل كل مهمة أتمها، في حين يقوم المعلم بوضع نجمة مقابل كل مهمة على تلك اللوحة، ومن ثم يقوم الطالب باستبدال هذه النجوم ببعض الامتيازات مثل الحصول على الألوان أو وقت لعب إضافي

إن الرموز المذكورة آنفا ليست ذات قيمة بحد ذاتها، في بداية الأمر على الأقل ، ولكنها تكتسب خاصية التعزيز من خلال استبدالها بمعززات أولية أو ثانوية متنوعة تسمى المعززات الداعمة (شيفر و ميلمان، 1996).

- تاسعاً: العقاب Punishment: على القائم بتعديل السلوك اذا وجد أن الإجراءات الإيجابية ليست الخيار الأنسب، أصبح لزاما عليه البحث عن الإجراء الذي ستعالج به تلك المشكلات بفعالية وأحيانا يكون العقاب هو ذلك الإجراء. العقاب (هو أي إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة) والعقاب يضعف السلوك بينما التعزيز يقوي السلوك (الشامي، 2004)، ومن الأساليب العلاجية العقابية التي يلجأ إليها المعلمين ما يأتي:

  - الإطفاءExtinction:يشير هذا الأسلوب والذي يسمى أيضاً بالتجاهل المنظم Planned Ignoring إلى إلغاء التعزيز الذي يلي السلوك ومنه تجاهل السلوك غير المرغوب، وحين ينخفض معدل حدوث السلوك فإن الاطفاء يكون قد حقق تأثيره، ويجب الأخذ بالاعتبار أن هناك بعض الحالات التي لا يكون فيها الإطفاء مناسباً مثل السلوكيات العدوانية أو الخطرة، بمعنى آخر بعض السلوكيات لا يمكن تجاهلها (مليكه، 1994).
  - تكلفة الاستجابة Response Cost: هي الإجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الفرد لجزء من المعززات التي لديه نتيجة لتأديته للسلوك غير المقبول مما سيؤدي إلى التقليل أو ايقاف السلوك. وغالبا ما يسمى هذا الإجراء بالغرامة أو المخالفة
  - الاقصاء"العزل" عن التعزيز الإيجابي Time out: الاقصاء هو إجراء عقابي يعمل على تقليل أو ايقاف السلوك غير المقبول من خلال إزالة المعززات الإيجابية مدة زمنية محددة مباشرة بعد حدوث ذلك السلوك
  - التصحيح الزائد Overcorrection :هو توبيخ الفرد بعد قيامه بالسلوك غير المقبول مباشرة، وتذكيره بما هو مقبول وما هو غير مقبول ومن ثم يُطلب منه إزالة الأضرار التي نتجت عن سلوكه غير المقبول أو تأدية سلوكيات نقيضة للسلوك غير المقبول الذي يراد تقليله بشكل متكررلفترة زمنية محددة (الخطيب،2001).

الدراسات السابقة

لقد عمدت الدراسات العلمية إلى معرفة مدى فاعلية أساليب تعديل السلوك في تحسين سلوكيات الطلبة، في حين دراسات أخرى ركزت على قياس كفاءة المعلمين في توظيف أساليب علاجية سلوكية أثناء التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي بحثت في أساليب تعديل السلوك:

هدفت دراسة رولز و موسيلي و كارلسونRotholz (2013 ،Moseley & Carlson.) إلى تقييم سياسة الولايات المتحدة الامريكية، والممارسات المتبعة في تقديم المساندات السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية والنمائية الذين ليسوا ضمن النظام المدرسي أو المؤسسي من خلال إجراء "مسح وطني" National

Survey لجميع الولايات. ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة تكونت من (23) فقرة أرسلت عبر البريد الإلكتروني إلى جميع الولايات المتحدة وعددها (50) ولاية، وتم توزيع الاستبانة على (45) جهة تعنى بتقديم خدمات المساندة السلوكية للمراهقين من ذوي الإعاقات العقلية، وكان المطلوب أن تُجيب عن الاستبانة هيئات ومؤسسات تقدم خدماتها لذوي الإعاقة العقلية. وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، وأشارت النتائج إلى أن (64%) من الولايات تقوم بعمل مراجعات لخطط الدعم السلوكي للتأكد من كفاءتها، وإلى أن (62%) من الولايات تُقدم التدريب باستمرار، وإلى أن (60%) من الولايات تُقدم تدريبًا على مستوى عالٍ، وإلى أن (56%) من الولايات تهتم بالجودة وتحسين أوضاع العاملين، وإلى أن (47%) من الولايات تعمل على تحسين سياساتها. في حين أشارت النتائج ذات العلاقة بتقديم المساعدات المالية للولايات إلى أن دعم السلوك والممارسة العملية، حصلا على نسبة بلغت (100%) من التمويل، وإلى أن (51%) من الولايات تؤكد على عامل الجودة في تقديمها للمساندات السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، وأشارت كذلك إلى أن (42%) من الولايات أكدت أنها تُدرب موظفيها ليكونوا مؤهلين للوصول إلى أعلى درجات الجودة المتخصصة في المساندة السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقات العقلية، وأشارت أيضاً إلى أن (20%) من الولايات الخمسين أكدت أنها تستخدم أحياناً – بعد الحصول على تفويض – بعض الإجراءات السلوكية التي قد تؤدي إلى الألم أو عدم الارتياح بالنسبة لذوي الإعاقات العقلية بهدف تقليل السلوكيات غير مقبولة أو العمل على تعديلها.

قامت محفوظ (2012). بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرف المصادر في المرحلة الابتدائية. وشارك في الدراسة (4) طلبة ملتحقين بغرفة المصادر في مدرسة البسطامي في محافظة عمان في الأردن. قامت الباحثة بتطوير أداة للملاحظة، ثم عملت على قياس السلوك المستهدف، ثم قامت باستخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر. أشارت النتائج إلى انخفاض واضح في متوسطات التكرارات لجميع أفراد الدراسة في مرحلة العلاج والمتابعة مقارنة بمرحلة الخط القاعدي، وقد تمثل هذا الانخفاض في نسب تحسن عالية في السلوك المستهدف لدى جميع أفراد الدراسة عبر الجلسات العلاجية.

كما وأجرى الخطيب (2004) أيضاً دراسة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي في تطوير معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وهدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تطوير مستوى معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك للأطفال المعوقين وشملت عينة الدراسة (28) معلماً تم اختيارهم بطريقة قصدية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بأساليب تعديل السلوك ومبادئه لصالح المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة البلوي (2011) إلى معرفة أثر استخدام أسلوبيّ تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (47) طالباً من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم ما بين(10–8) سنوات في الصفوف الدراسية الثالث والرابع والخامس، تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة. قام الباحث بتطبيق أسلوبيّ تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي، ورسمت المنحنيات البيانية وفق تصميم (A B A De-sign) لكل طالب من طلاب المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على المقياس البعدي، والمتابعة وذلك لصالح المجموعتين التجريبيتين في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى أفراد الدراسة تُعزى إلى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة وبرنامج التعزيز الرمزي.

وهدفت دراسة عصفور (2007). التي أجريت في الأردن إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر والتحقق من فاعلية أسلوبي التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجة هذه المشكلات.وقد تم تطبيق مقياس للمشكلات السلوكية على (265) طالباً وطالبة من طلبة غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الكبرى. أظهرت نتائج تطبيق المقياس وجود مشكلات سلوكية متوسطة لدى أفراد العينة. ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي المعتمد على التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى والتعاقد السلوكي، اختار الباحث (60) طالباً وطالبة من أصل (120) طالباً وطالبة سجلوا أعلى درجات على مقياس المشكلات السلوكية، حيث تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، تجريبية وضابطة بصورة عشوائية. وقد تم استخدام اختبار (t-test) ثم تحليل التباين المشترك ANCOVA لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة تركي (2004) إلى التحقق من فاعلية برنامج سلوكي معرفي في تطوير تنظيم الذات، وأثر ذلك على السلوك الصفي لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس في مدارس لواء عين الباشا الحكومية في الأردن. وشملت العينة (40) طالباً وطالبة ومجموعة مقارنة تضم (20) طالباً وطالبة. تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج السلوكي المعرفي في حين لم تتلق المجموعة المقارنة أي تدريب. اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تنظيم الذات، وفي السلوك الصفي لصالح المجموعة التجريبية

كما أجريت دراسة قام بها شانج (shang، 2008) وقد هدفت إلى معرفة مدى امتلاك مديري المدارس والمعلمين العاديين في اندونيسيا لكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى قدرتهم على معالجة المشكلات السلوكية بأساليب علمية تستند إلى مبادئ تعديل السلوك، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المدراء والمعلمين كانت مهارتهم متدنية كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات تعديل السلوك يرجع لصالح المعلمين.

وأجرى الخطيب (1993) بدراسة هدفت إلى معرفة معلمي المعوقين عقليا بأساليب تعديل السلوك، وتحديد ما إذا كانت تلك المعرفة تختلف باختلاف الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي، واشتملت العينة على (74) معلما ومعلمة يعملون مع الأطفال المعوقين عقلياً، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى معرفة المعلمين بتلك المبادئ لم يصل إلى المستوى المطلوب على أي جزء من أجزاء الاختبار ككل، كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى تلك المعرفة تعزى لأي من الخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

من خلال ما تقدم من عرض للدراسات السابقة يلاحظ تنوع أهداف الدراسات السابقة ما بين البحث في تقييم البرامج السلوكية مع الطلبة ذوي الإعاقات كما هو في دراسة (Rotholz et al; 2013)، أو في مدى امتلاك معلمي الصفوف العادية لأساليب تعديل سلوك تساعدهم على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات كما هو في دراسة (Shang،2008). أو في التعرف على أثر استخدام أساليب محددة في تعديل سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقة كما دأبت عليه دراسة محفوظ (2012)، ودراسة البلوي (2011)، ودراسة عصفور (2007)، ودراسة تركي (2004). في حين تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الخطيب (1993). وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تختلف عن تلك الدراسات بأن بحثت بمدى الإلمام النظري والعملي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة بأساليب تعديل السلوك،حيث انفردت هذه الدراسة في كون عينتها هي من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة الذين يعملون في فصول الدمج في المدارس العادية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة التربوية ووصفها كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين العاملين في مدارس الطلبة ذوي الإعاقة التي تطبق نظام دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية والطلبة ذوي صعوبات التعلم في صفوف الطلبة العاديين في مدارس القطاع الخاص خلال العام الدراسي 2014-2013 والبالغ عددهم (423) معلماً ومعلمة (المجموعة الإحصائية للتعليم، 2013). وقد تم الاكتفاء في القطاع الخاص دون القطاع العام لوجود اختلاف في تطبيق آليات الدمج في المدارس بين كلا القطاعين.

عينة الدراسة

تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة بلغت (170) معلماً ومعلمة في ثلاث مدارس هي (مدرسة الصحابية أم هانئ لذوي الاحتياجات الخاصة، ومدرسة المعرفة النموذجية لذوي الاحتياجات الخاصة، ومدرسة أكاديمية الكويت التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة) تم اختيارهم من بين قائمة لاسماء المدارس التي تنطبق عليها شروط مجتمع الدراسة تضم 11 مدرسة، حيث سحبت ثلاثة أرقام منها بطريقة عشوائية تامة. وقد تم استرجاع (148) استبانة، واستبعاد (7) استبانات غير صالحة للتحليل الإحصائي، وتبقى (141) استبانة، أي ما نسبته (33%) من حجم مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (1)

توزيع الأفراد حسب متغيرات الدراسة

المتغيِّر	فئة المتغير	عدد الحالات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٦٥	٤٦,١٪
	أنثى	٧٦	٥٣,٩٪
التخصص العلمي	مؤهل غير تربوي	٣٥	٢٤,٨٪
	مؤهل تربوي عام	٧٦	٥٣,٩٪
	مؤهل تربوي احتياجات خاصة	٣٠	٢١,٣٪
سنوات الخبرة	قليلة (١-٣ سنوات)	٥٤	٣٨,٣٪
	متوسطة (٤-٦ سنوات)	٥٤	٣٨,٣٪
	كبيرة (٧ سنوات فأكثر)	٣٣	٢٣,٤٪
العمر	الفئة العمرية الأولى (٢٠ — ٢٩) سنه	٣٦	٢٥,٥٪
	الفئةالعمريةالثانية (٣٠ – ٣٦) سنه	٧٢	٥١,١٪
	الفئةالعمريةالثالثة (٣٧ سنه فأكثر)	٣٣	٢٣,٤٪
الدورات التدريبية	حصل على دورات في التربية الخاصة	٩٠	٦٤,٥٪
	لم يحصل على دورات تدريبية في التربية الخاصة	٥١	٣٥,٥٪

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد مقياس لاختبار مدى إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في دولة الكويت وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات البحثية ذات الصلة، (تركي،2004)، الحديدي، 1992)، (الحمد، 2010)، (الخطيب،1993). وقد تم بناء المقياس على هيئة اختبار تحصيلي صيغت جميع فقراته بصياغة تقريرية صحيحة تماما مثل كل منها مبدءا أو مهارة لأساليب تعديل السلوك، حيث اشتمل المقياس في صورته النهائية على (39) فقرة غطت محورين اثنين هما: المحور النظري لأساليب تعديل السلوك (19 فقرة)، والمحور العملي لأساليب تعديل السلوك (20فقرة). حيث أعطي لكل فقرة منها وزناً مدرجاً كما يلي:

- موافق تماما (درجتين) لكون هذا الاختيار يمثل الإجابة الصحيحة في كل فقرات المقياس.
- موافق إلى حد ما (درجة واحدة) لكون هذا الاختيار يمثل إجابة تميل إلى الصحة.
- محايد - غير موافق - غير موافق تماما (صفر درجة) لكون هذه الاختيارات هي عبارة عن اجابات غير صحيحة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من المختصين وذوي الخبرة في مجالي التربية الخاصة وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي في دولة الكويت، وبناء على ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة وحذف وإضافة بعض الفقرات. وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (40) فقرة، وبعد الأخذ بملاحظات أعضاء لجنة التحكيم أصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (39) فقرة.

كما قام الباحثان بحساب صدق المقياس إحصائيا عن طريق صدق الاتساق الداخلي والذي أظهر اتساقا عاليا بين فقرات الاستبيان مما يدل على صدق الاستبيان المعدة في قياس ما وضعت له.

جدول (2)
صدق الاتساق الداخلي لمحاور المقياس

المحور	معاملات الاتساق الداخلي
فقرات المحور النظري	٠,٦٩٢ – ٠,٩١٩
فقرات المحور العملي	٠,٤٨٩ - ٠,٦٥٤
الكلي	٠,٧٥١ - ٠,٩٣٢

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق حساب معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان وللدرجة الكلية للاستبيان والتي اتضح منها تمتع الاستبيان بجميع محاوره بدرجة عالية من الثبات تجعل الباحثين مطمئنين لدقة النتائج التي سوف تجمع من خلالها.

جدول (3)

ثبات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس

المحور	معامل ألفاكرونباخ
النظري	٠,٧٩٠
العملي	٠,٧٥٢
الكلي	٠,٧٨٨

المعالجة الإحصائية

مـن أجل تحقيـق أهداف هـذه الدراسـة والإجابة عن أسـئلتها، تم اسـتخدام برنامج الـرزم الإحصائية في العلـوم الاجتماعية (SPSS) من خلال اسـتخدام الأساليب الإحصائية المناسبة على النحو التالي:

1. اختبار (ت) الأحادي- للعينة الواحدة One-Sample T-Test
2. أختبار (ت) للعينات غير المستقلة . Paired Sample T-Test
3. تحليل التباين منوفا 4MANOVA Multivariate Test×2

نتائج الدراسة

السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نص على "مـا مدى الإلمـام النظري والعملي لمعلمـي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك"؟

قـام الباحثـان باسـتخدام اختبـار (ت) الأحـادي One-sample T-test، حيـث يسـتخدم هذا الاختبار للتحقق من الفروق بين متوسط درجة عينة الدراسة في السمة المقاسة ودرجة أخرى معلومة (متوسط المجتمع أو درجة محددة وفق أساس علمي أو إحصائي)، وحيث إن مقياس الدراسة الحالية هو عبارة عن اختبار تحصيلي يقيـس مدى الإلمام للمعرفة النظرية والعملية بأسـاليب تعديـل السـلوك، فقد قـام الباحثان ببحـث الفروق بين متوسـط عينـة الدراسـة وكل مـن النسـبتين (70 % ، 60 %) اللتـين تمثـلان نسـبة اجتيـاز الدرجـة الكليـة للمقياس (الاختبار التحصيلي) وفق الجدول الآتي:

جدول (4) الدرجة الكلية للمقياس ودرجات النسبة المئوية

البُعد	عدد البنود	الدرجة الكلية	٧٠٪ من الدرجة	٦٠٪ من الدرجة
النظري	١٩	٣٨	٢٦,٦	٢٢,٨
العملي	٢٠	٤٠	٢٤	٢٨

ويبين الجدول (5) نتائج الفروق بين متوسط عينة الدراسة في كلا البعدين والدرجات عند النسب 70% ، 60%.

جدول (5)

اختبار (ت) الأحادي للفروق بين متوسطات العينة والمقياس

البعد	النسبة	درجة الاختبار	المتوسط المعياري للعينة	الانحراف المعياري للعينة	قيم (ت)	درجات العينة	الدلالة
النظري	٧٠٪	٢٦,٦	٢٠,٨٣	٦,٨٦	٩,٨١	١٤٠	٠,٠٠١
	٦٠٪	٢٢,٨			٣,٤١		٠,٠٠١
العملي	٧٠٪	٢٨	٢٠,٤٣	٦,١٨	١٤,٧١	١٤٠	٠,٠٠١
	٦٠٪	٢٤			٧,٠٣		٠,٠٠١

يتضح من خلال الجدول السابق (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطات عينة الدراسة في المحورين النظري والعملي من جهة وبين درجات الاختبار عند النسبة 60% ، 70 % من جانب آخر وذلك لصالح درجات الاختبار، وهذا يدل على أن متوسط عينة الدراسة في المقياس كان أقل بصورة دالة إحصائيا من الدرجات المقابلة للنسب المحددة، مما يعني أن درجات إجابات معلمي ذوي الإعاقة كانت أقل من 60% من الدرجة الكلية للاختبار، وحيث أن النسبة 60% تعتبر أقل درجة قبول أو اجتياز متعارف عليها في الاختبارات التحصيلية فإنه يمكن اعتبار الدرجة التي حصل عليها معلمي ذوي الإعاقة فيما يخص مدى إلمامهم النظري والعملي بأساليب تعديل السلوك كانت منخفضة جداً.

السؤال الثاني :

ينص السؤال الثاني للدراسة على " هل يوجد اختلاف في درجة الإلمام النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة الديمغرافية (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين المتعدد (منوفا) MANVA MULTI-VARIATE TEST (2×4) لبحث تأثير مستويات المتغيرات المستقلة الأربعة في الدراسة (الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمي ، الدورات التدريبية) على متغيرات الدراسة التابعة (الإلمام النظري ، الإلمام العلمي) لأساليب تعديل السلوك. ويبين الجدولان (6 ، 7) نتائج هذا التحليل:

جدول (6) تحليل التباين للفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة في المحور النظري لأساليب تعديل السلوك

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
الجنس	٢٦٥,٦١	١	٢٦٥,٦١	٦,٥١	٠,٠١٢
الخبرة	٦١,٠٨	٢	٣٠,٥٤	٠,٧٥	٠,٤٧٥
المؤهل	٣٥,٨٩	٢	١٧,٩٥	٠,٤٤	٠,٦٤٥
الدورات	١٧,١٣	١	١٧,١٣	٠,٤٢	٠,٥١٨
الجنس×الخبرة	١٣,٩٦	٢	٦,٩٨	٠,١٧	٠,٨٤٣
الجنس ×المؤهل	٦٢,٥٩	٢	٣١,٣٠	٠,٧٧	٠,٤٦٧
الجنس×الدورات	٢٣,٩٣	١	٢٣,٩٣	٠,٥٩	٠,٤٤٥
الخبرة ×المؤهل	٨٢,٠١	٤	٢٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٣٤
الخبرة ×الدورات	٢٣,٩٤	٢	١١,٩٧	٠,٢٩	٠,٧٤٦
المؤهل ×الدورات	٦٤,٥٤	٢	٣٢,٢٧	٠,٧٩	٠,٤٥٦
الجنس×الخبره	١١١,٨٧	٣	٣٧,٢٩	٠,٩١	٠,٤٣٧
الجنس ×الدورات	٦,٦١	١	٦,٦١	٠,١٦	٠,٦٨٨
الجنس×المؤهل×الدورات	١٧,٥٩	١	١٧,٥٩	٠,٤٣	٠,٥١٣
الخبرة×المؤهل×الدورات	١٢٨,٦٩	٢	٦٤,٣٤	١,٥٨	٠,٢١١

جدول (7)

تحليل التباين للفروق بين مستويات المتغيرات المستقلة في المحور العملي

لأساليب تعديل السلوك

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	الدلالة
الجنس	١٣٠,٤٥	١	١٣٠,٤٥	٣,٤٨	٠,٠٦٥
الخبرة	١٦٣,٤٣	٢	٨١,٧١	٢,١٨	٠,١١٨
المؤهل	٢٧,٢٨	٢	١٣,٦٤	٠,٣٦	٠,٦٩٦
الدورات	٢٢,٧٠	١	٢٢,٧٠	٠,٦١	٠,٤٣٨
الجنس×الخبرة	٣٥,٩٣	٢	١٧,٩٦	٠,٤٨	٠,٦٢٠
الجنس ×المؤهل	١٣٦,٢٠	٢	٦٨,١٠	١,٨٢	٠,١٦٧
الجنس×الدورات	٤,٤٠	١	٤,٤٠	٠,١٢	٠,٧٣٢
الخبرة × المؤهل	٤٢,٨٣	٤	١٠,٧١	٠,٢٩	٠,٨٨٧
الخبرة ×الدورات	٦,٩٩	٢	٣,٤٩	٠,٠٩	٠,٩١١
المؤهل × الدورات	١٥٣,٢٣	٢	٧٦,٦١	٢,٠٥	٠,١٣٤
الجنس×الخبره×المؤهل	٤٠,٣٩	٣	١٣,٤٦	٠,٣٦	٠,٧٨٢
الجنس × الخبرة × الدورات	١٠,٩٠	١	١٠,٩٠	٠,٢٩	٠,٥٩١
الجنس ×المؤهل × الدورات	٥,٨٥	١	٥,٨٥	٠,١٦	٠,٦٩٣
الخبرة × المؤهل × الدورات	٧٧,١٦	٢	٣٨,٥٨	١,٠٣	٠,٣٦٠

يتضح من الجدولين السابقين (7-6) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين جميع مستويات المتغيرات المستقله للدراسة في كلا المحورين النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك، فيما عدا فرق واحد في المحور النظري كان في متغير الجنس والذي كانت الفروق فيه عند مستوى 0.012 حيث اشارت المتوسطات الحسابيه إلى أن المعلمين الذكور حصلوا على درجة إلمام أعلى في المحور النظري بأساليب تعديل السلوك (23،49) مقارنةبالمعلمات الإناث (20،83).

كما أظهر التحليل في الجدولين (6 – 7) عدم وجود أي تفاعل دال إحصائيا بين متغيرات الدراسةالديمغرافية (المستقلة). وعليه يمكن القول بأن مستويات المتغيرات المستقلة في الدراسة لم يكن لها تأثير فاعل على المتغيرات التابعة (المحور النظري، المحور العملي) في الدراسة.

السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث في الدراسة على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إلمام معلمي الطلبة ذوي الإعاقة في صفوف الدمج بأساليب تعديل السلوك في الجانب النظري عن الجانب العملي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان في البداية بحساب المتوسط الحسابي الموزون لكلا المتغيرين التابعين في الدراسة (الإلمام النظري، الإلمام العملي) لأساليب تعديل السلوك وذلك بقسمة الدرجة الكلية للمقياس في محل متغير على عدد البنود فيه، وذلك لكون عدد البنود مختلف في كل متغير عن الآخر.

ثم قام الباحثان باستخدام (ت) للعينات غير المستقلة Paired sample t-testلبحث الفروق بين المحورين بشكل عام وكذلك الفروق بينهما في كل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة والتي يظهر نتائجها الجدول (8).

جدول (8)

اختبارات للعينات غير المستقلة للفروق بين المحورين النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك

المصدر	المستويات	العدد	المحور النظري		المحور العملي		ت	الدلالة
			م	ع	م	ع		
عام	الكل	١٤١	١،٠٩	٠،٣٦	١،٠١	٠،٣١	٣،٣٣	٠،٠٠١
الجنس	ذكور	٦٥	٠،٩٣	٠،٣٢	٠،٩٢	٠،٢٧	٠،٥٤	٠،٥٩٣
	إناث	٧٦	١،٢٤	٠،٣٣	١،١٠	٠،٣٢	٣،٧٩	٠,٠٠١
العمر	الفئة العمرية الأولى	٣٦	١،٣٢	٠،٣٢	١،١٧	٠،٢٩	٢،٩٩	٠،٠٠٥
	الفئة العمرية الثانية	٧٢	١،٠٤	٠،٣٥	١،٠٠	٠،٣١	١،٠٥	٠،٢٩٩
	الفئة العمرية الثالثة	٣٣	٠،٩٩	٠،٣٤	٠،٨٩	٠،٢٦	٢،٤٠	٠،٠٢٢
المؤهل	غير تربوي	٣٥	١،٢٢	٠،٣٧	١،٠٣	٠،٣١	٣،٦٦	٠،٠٠١
	تربوي	٧٦	١،١٠	٠،٣٤	١،٠٤	٠،٣٢	١،٩٤	٠،٠٥٦
	تربية خاصة	٣٠	٠،٩٥	٠،٣٨	٠،٩٤	٠،٢٩	٠،٢٣	٠،٨٢٣
الخبرة	قليلة	٥٤	١،١١	٠،٤٠	١،٠٦	٠،٣٤	١،٣٢	٠،١٩٤
	متوسطة	٥٤	١،١٠	٠،٣٤	٠،٩٧	٠،٢٨	٣،٣١	٠،٠٠٢
	كبيرة	٣٣	١،٠٦	٠،٣٤	١،٠٢	٠،٣٠	٠،٨٢	٠،٤١٨
الدورات التدريبية	حصل على دورات	٩٠	١،٠٨	٠،٣٧	١،٠٣	٠،٣١	١،٥٩	٠،١١٦
	لم تحصل على دورات	٥١	١،١٣	٠،٣٥	٠،٩٩	٠،٣١	٣،٢٧	٠،٠٠٢

يتضح من التحليل في الجدول السابق أن أداء معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام على المحور النظري من مقياس أساليب تعديل السلوك كان أعلى بصورة دالة إحصائياً عند مستوى 0،001 مقارنة بمستوى أدائهم على المحور العملي في المقياس وهذا يدل على أن القدرة المعرفية لأساليب تعديل السلوك لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة كانت أعلى من قدرتهم على تطبيق تلك المعرفة عملياً.

وعند تقسيم عينة الدراسة بحسب الجنس أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المحورين النظري والعملي لدى المعلمين الذكور، بينما كان المحور النظري عند المعلمات الإناث أعلى بصورة دالة إحصائيا عند مستوى 0،001 عن المحور العملي لديهم.

وعند تقسيم عينة الدراسة بحسب الفئة العمرية أظهرت الفئتيا العمريتان الأولى (الأصغر) والثالثة (الأكبر) فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0،005) و (0.022) على التوالي لصالح المحور النظري، بينما لم تظهر الفئة العمرية الثانية أية فروق بين المحورين.

وعند تقسيم عينة الدراسة بحسب المؤهل أظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،001 بين المحورين النظري والعملي في فئة المعلمين غير التربويين لصالح المحور النظري ، بينما لم تظهر فروق بين المحورين لدى المعلمين التربويين ومعلمي التربية الخاصة.

أما عند تقسيم عينة الدراسة بحسب الخبرة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى 0،001 بين المحوين النظري والعملي لدى فئة المعلمين متوسطي الخبرة لصالح المحور النظري، بينما لم تظهر فروق بين المحورين لدى فئتي المعلمين ذوي الخبرة القليلة والكبيرة.

أما عند تقسيم عينة الدراسة بحسب حصولهم على دورات تدريبية في التربية الخاصة فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0،002 لدى فئة المعلمين الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في التربية الخاصة وذلك لصالح المحور النظري، بينما لم يظهر فروق دالة إحصائياً بين المحورين النظري والعملي لدى فئة المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية في التربية الخاصة.

وبشكل عام فإن النتائج تشير إلى أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة كان أداؤهم على المحور النظري في أساليب تعديل السلوك أفضل من أدائهم على المحور العلمي.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة عدم امتلاك معلمي الطلبة ذوي الإعاقة للحد الأدنى من المعرفة النظرية والعملية لأساليب تعديل السلوك حيث كان متوسط استجابتهم على المحورين النظري والعملي أقل من 60 %. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (عرابي، 2007) والتي أشارت نتائجها أن معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يمتلكون الحد الأدنى من المعرفة بالممارسات السلوكية القائمة على أسس علمية.وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسة وولي (Whaley،2002). والتي بينت ضعف مستوى معرفة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة بأساليب تعديل السلوك، وأن هذا يتطلب إعادة تدريب وتأهيل المعلمين بشكل مهني متخصص. في حين أن نتائج الدراسة الحالية تختلف مع النتائج التي توصل إليها روذلز ورفاقه (Rothols et al، 2013). والتي بينت أن (42 %) من الولايات الأمريكية تدرب موظفيها ليصلوا إلى أعلى درجات الجودة المرتبطة بالمساندات السلوكية الخاصة بالطلبة ذوي الإعاقة.

وفي ذات الصدد، يشير (الخطيب، 2004) إلى أن التدريب قبل الخدمة الذي يُقدم للمعلمين لا يُشكل ضمانة لممارسة مهنة التعليم بنجاح. فثمة فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق، ولذلك تعتمد برامج إعداد المعلمين على التدريب الميداني الذي يُشكل عادة الحلقة الأخيرة في سلسلة البرامج التدريبية. والتدريب الميداني لا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب أو اختبار قدراته وتقييمها فحسب، ولكنه يُمثل فرصة إضافية يتعلم فيها المعلم المتدرب مهارات مختلفة. وعلى الرغم من أن التدريب الميداني غالباً ما يشمل التعليم الفعلي للأطفال إلا أنه لا يُعتبر بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلم مستقبلاً.

وقد تعزى هذه النتيجة إيضاً إلى عدم التطبيق الميداني من قبل المعلمين لنظريات التعلم الميدانية، فالنظريات لا تعدو بالنسبة لهم سوى مواد دراسية أخذت بهدف إنهاء مساقات محددة ومن ثم الحصول على الشهادة والتخرج، فالجانب التطبيقي لهذه النظريات لا ينعكس في الممارسات اليومية لهؤلاء المعلمين، فالمعلمون ليسوا على دراية بدوافع سلوكيات الطلبة وحاجاتهم النفسية الأساسية، والانفعالات وتطورها كالقلق والخوف والغضب والشعور بالذنب والخجل. إضافة إلى ضعف معرفتهم بمبادئ التطور الجسمي والعقلي والحركي واللغوي والأخلاقي والاجتماعي عند الطلبة، وهذا مما لا شك فيه انعكس سلباً في قدرتهم على ضبط سلوكيات الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس والمؤسسات التأهيلية (جرّار، 2008) فعلى المعلم أن يتبنى واحدة أو أكثر من النظريات لأن النظرية الجيدة كالخريطة الجيدة توضح الطريق التي يجب أن نسلكها للانتقال بالطالب من موقع إلى آخر (الخطيب والحديدي،2009).

وقد يرجع السبب في ذلك أيضاً إلى أن نسبة كبيرة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة هم ليسوا من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة فمعظمهم يحملون شهادات تربوية عامة والبعض الآخر لا يحمل أي مؤهل تربوي ويستعيضون عن ذلك بالدورات التدريبية ذات المدد الزمنية القصيرة التي لا تتجاوز الخمسة أيام وبمعدل ثلاث ساعات يومياً ، وفي الأغلب لا يكتسب المعلمون والمعلمات من مثل هذه الدورات المعرفة النظرية والممارسة العملية المعمقة، فهذه الدورات تركز على المعرفة النظرية بشكل أكبر وتُقدم للمشاركين بطريقة المحاضرة القائمة على الإلقاء وهذا ما أظهرته نتائج هذه الدراسة.وهذا ما يؤكد عليه (الخطيب والحديدي،2013). وهو أن أكثر ما يميز ميدان التربية الخاصة هو افتقاره إلى الكوادر المدربة. فمدارس التربية الخاصة ومؤسساتها توظف المعلمين الذين تتوافر لديهم الرغبة في العمل مع المعوقين وليس الكفايات المهنية والخبرة اللازمة .

وقد تُعزى النتيجة التي توصل إليها الباحثان إلى عدم تفعيل مبدأ التدريب قبل الخدمة للمعلمين PreserviceTraining ، وهذا ما يؤكد عليه كل من (Ysseldyke&Algozzin، 1982) واللذين اشارا أن هناك إجماع في مجال التربية عموماً على أن التدريب قبل الخدمة لا يُشكل ضمانة يمكن الاعتماد عليها لممارسة مهنة التعليم بنجاح. وعلى الرغم من أن التدريب الميداني لا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب أو اختبار قدراته وتقييمها فحسب، ولكنه فرصة إضافية يتعلم فيها المتدرب مهارات مختلفة. وعلى الرغم من أن التدريب الميداني غالباً ما يشمل التعليم الفعلي للأطفال المعوقين فإنه لا يعتبر بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلم مستقبلاً (Warger&Aldinger، 1984).

ونتيجة للتغيرات المتواصلة التي يشهدها ميدان التربية الخاصة فقد حظي التدريب في أثناء الخدمة Inservice Training باهتمام بالغ من قبل المعنيين. فهذا النوع من التدريب يشكل وسيلة يعوَّل عليها كثيراً لتنمية وتطوير المهارات التدريسية للمعلمين ولإبقائهم على اطلاع وعلى معرفة بالتجديدات والتطورات التربوية. وتبعاً لذلك فإن التدريب في أثناء الخدمة يُعامل بوصفه عنصراً لا غنى عنه في إعداد معلمي التربية الخاصة مما جعل التشريعات الخاصة بالمعوقين في عدد من الدول تلزم القائمين على إدارة برامج التربية الخاصة بتطوير خطط شاملة لتدريب جميع العاملين في الميدان (الخطيب والحديدي، 2013). وهذا ما أكدته نتائج دراسة الحديدي (1992). والتي أشارت أن لدى المعلمين حاجة إلى التدريب فيما يتصل بالعديد من المحاور الرئيسية لعملية التربية الخاصة وأن الحاجة إلى التدريب تختلف باختلاف فئة الإعاقة لدى الأطفال، وباختلاف المؤهل العلمي للمعلم.

أما بالنسبة للمعلمين الحاصلين على مؤهلات في التربية الخاصة فقد يرجع السبب في عدم امتلاكهم لمهارات وخبرات أساليب تعديل السلوك إلى طبيعة البرامج والمقررات التي تقدم لهم في الجامعات، فنظرا لازدحام التوصيف بالمقررات التخصصية والمساندة ومتطلبات الكلية يجد القائمون على تلك البرامج صعوبة بالغة في أعطاء أكثر من مقرر لصقل مهارات الطالب في تعديل السلوك مما يؤثر بشكل كبير على أدائه لهذه المهارات في المدرسة التي يعمل بها، لذلك يعتمد صقل مهاراتهم في تعديل السلوك ومهارات التربية الخاصة الأخرى على نظام الاشراف الفني في المدرسة من جهة وعلى برامج التنمية المهنية المستمرة والمكثفة التي تُعقد للعاملين من جهة ثانية.

أما بالنسبة لعدم تأثير متغيرات الدراسة الديمغرافية المتمثلة في الجنس والخبرة والمؤهل والدورات التدريبية على الإلمام بالمحورين النظري والعملي لأساليب تعديل السلوك فقد يرجع السبب في ذلك إلى الانخفاض الواضح للمعارف والمهارات اللازمة لأساليب تعديل السلوك مما يجعل الفروق تختفي في جميع مستويات المتغيرات الديمغرافية ، فعندما يكون الانخفاض شديدا في المهارة المقاسة

تختفي الفروق بين المستويات التي تؤثر على تلك المهارة أو المعرفة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الخطيب (1993). والتي أشارت إلى أن متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي لم يؤثرا في قدرة المعلمين على التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة عند الطلبة ذوي الإعاقة وأن المعلمين لم يصلوا إلى المستوى المطلوب. وتتفق نتائج الدراسة الحالية إلى ما أشارت إليه دراسة سمث (Smith، 1995). وهو أن عدم كفاية تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة أدى إلى عدم قدرة المعلمين على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة وذلك بسبب عدم وجود الخبرة العملية. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه كل من سكياتوتيرجزن (Sciattu&Terjesen، 2000). والتي بينت أن عامل الخبرة عند معلمي الطلبة ذوي الإعاقة كان له تأثير ملحوظ في القدرة على ضبط اضطراب ضعف الانتباه الذي يعاني منه الطلبة وقدرتهم في السيطرة على أعراض هذا الاضطراب بأساليب سلوكية تطبيقه، وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع دراسة (الحمد، 2010).

وفي ذات الصدد يشير (الخطيب والحديدي، 2013) أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يفتقرون للخبرة العملية وإلى الحد الأدنى من المعلومات الأساسية حول عدة مواضيع من أبرزها تعديل سلوك الطلبة ذوي الإعاقة. ويشير (الخطيب، 2004). إلى أن إعداد المعلم لا يقتصر على تحديد جملة من الكفايات التعليمية التي ينبغي اكتسابها أو توفير فرص التدريب العملي الكافية لاكتسابها ولكن يجب أن يتضمن اختيار الأشخاص الذين يتوافر لديهم الاستعداد الشخصي والقدرات اللازمة للعمل مع الأطفال المعاقين.

إن العمل مع هؤلاء الطلبة يتطلب البدء بتدريب المعلمين والأخصائيين الآخرين الذين يعملون معهم بشكل مباشر وبأفراد أسرهم أيضاً ذلك أن معظم هؤلاء لم تُقدم لهم برامج نوعية. ومثل هذا التدريب يجب أن يحدث في أماكن العمل. وللأسف فالتدريب غالباً ما تفيد منه الكوادر الإدارية ويتم بعيداً عن مكان العمل بل وربما في دول أخرى لديها نظم تربوية مختلفة جوهرياً (الخطيب، 2004).

ليس هذا وحسب، بل أن حضور معلم الطلبة ذوي الإعاقات لدورة تدريبية متخصصة في بداية التعيين في الوظيفة لا يعني أنه أصبح كفؤا للعمل مع هؤلاء الطلبة، فهذه نظرة مخطئة تماماً، فالدورات المنعقدة لا شك في أنها ذات فائدة كبيرة وهي تثري من معلومات المعلمين وتزودهم بمهارات ومعلومات جديدة، إلا أن الدورات وورش العمل والمحاضرات يجب أن تكون متواصلة، لأن هذا الحقل وما يتضمنه من قضايا فرعية كغيره من الحقول العلمية الأخرى آخذٌ بالتطور والتغير (جرار، 2008).

وأما الفرق الوحيد الذي ظهر بين المعلمين والمعلمات والذي تفوقت المعلمات فيه على المعلمين فقد يكون فرقا ناتجا عن طبيعة العينة نفسها. فالإناث بشكل عام يملن إلى توخي الدقة في أعمالهن، وهذا ربما يعود إلى طبيعة التكوين النمائي لهن مقارنة بالذكور وذلك بحسب ما تشير نظريات علم النفس النمائي، إضافة إلى أن المعلمات أقدر على إبراز عاطفة الأمومة والتعامل مع الأطفال والقدرة على فهم انفعالاتهم وبواعثهم ودوافعهم عندما يسلكون على نحو معين.

كما أظهرت النتائج أن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون معارف نظرية في مجال أساليب تعديل السلوك أكثر مقارنة في قدرتهم على تطبيق الممارسات العملية لتلك الأساليب، ويمكن تفسير ذلك أن اكتساب "المعرفة" في الأغلب يكون أسهل من اكتساب "المهارة" فالمعرفة المكتسبة خلال الدراسة الجامعية للمعلمين تتسم بالكم النظري المعرفي لمساقات نظرية يكتسبها المتعلم من خلال عمليتي الفهم والحفظ فقط، وهاتان المهارتان لا تتسمان بالتطبيق العملي للمهارات، فاكتساب المهارات من

خلال عمليات التحليل والتركيب والتطبيق والتقويم نادراً ما يتم التطرق إليها، فهي لا تعدو واجبات عملية بسيطة يتم تكليف المتعلم بإعدادها لينال درجات محددة فقط،

وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة روذلز ورفاقه (Rothloz et al، 2013) والتي أشارت أن (51%) من الولايات الأمريكية تؤكد على عامل الجودة في تقديمها للمساندات السلوكية للأشخاص ذوي الإعاقة. في حين أن نتائج الدراسة الحالية تتفق ونتائج دراسة سميث (Smith،1995). والتي بينت أن المعلمين والمديرين في مدارس الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون مهارات تطبيقية عملية متدنية في تعاملهم مع الطلبة ذوي الإعاقة. كما وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شانغ (Shang،2008). والتي بينت أن المعلمين والمديرين العاملين مع الطلبة ذوي الإعاقة يمتلكون مهارات عملية تطبيقية متدنية لضبط سلوكيات الطلبة.

أما عدم ظهورها في المستويات الأخرى فقد يرجع إلى طبيعة المتغير المستقل ذاته أو إلى الانخفاض الشديد في المهارات النظرية والعملية لأساليب تعديل السلوك.

التطبيقات التربوية:

من خلال نتائج الدراسة يوصى الباحثان بما يلي:

1. تضمين إجراءات تعيين معلمي التربية الخاصة في المدارس على اختبارات مهنية تبين مدى إتقان المعلم للمهارات التربوية المتطلبة لتدريس ذوي الإعاقة على أن تشمل محورا مفصلا لأساليب تعديل السلوك.
2. يجب على المؤسسات التعليمية في التربية الخاصة عقد دورات وورش تدريبية دورية سنوية وفصلية لتطوير مهارات المعلمين وإمدادهم بالمهارات والأساليب الجديدة لتعديل السلوك يكون بمثابة تطوير مهني أثناء الخدمة.
3. متابعة وتقييم وتقويم خطط تعديل السلوك التي يتم وضعها من قبل متخصصين معتمدين في أساليب تعديل السلوك بحيث يتم مراجعة تلك الخطط مع الأخصائي النفسي ومعلم التربية الخاصة للتعرف على فاعلية تلك الخطط وتعديلها إن احتاجت مما يتيح لمعلم التربية الخاصة فرصة أكبر من تطوير نفسه في هذا المجال.
4. التأكيد على التطوير المهني الذاتي لمعلمي التربية الخاصة بحيث يلزم معلم التربية الخاصة بتطوير مهاراه المهنية في مجالات تربوية محددة مسبقا يكون أحدها أساليب تعديل السلوك.
5. زيادة عدد المقررات التي يتم تناول مهارات تعديل السلوك فيها وزيادة عدد مقررات تعديل السلوك في كليات إعداد المعلمين بحيث لا يقل عدد المقررات عن مقررين أحدهما نظري والثاني عملي مما يكسب الطالب المعلم مهارات كبيرة في تعديل السلوك.
6. التركيز على إعداد وتنفيذ خطط تعديل السلوك للطلاب المعلمين في التربية الخاصة أثناء التربية العملية وجعلها أحد بنود تقييم الطالب في ذلك المقرر.
7. تكثيف زيارات المعلمين والطلبة المعلمين في التربية الخاصة للمؤسسات التعليمية الرائدة في مجال تعديل السلوك للاطلاع على خبراتها والاستفادة منها.

المراجع

1. برادلي ، ديان وسيرز، مارغريت.(2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية. (ترجمة:عبد العزيز السيد الشخص وعبد العزيز العبد الجبار وزيدان أحمد السرطاوي)، دار الكتاب الجامعي ، العين
2. تركي، جهاد.(2004).فاعلية برنامج تعليمي سلوكي معرفي في تطوير مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم وعلاقة ذلك بسلوكهم الصفي. أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
3. جرّار، عبد الرحمن.(2008). صعوبات التعلم: قضايا حديثة. الكويت: مكتبة الفلاح.
4. الحديدي، منى (1992). حاجة معلمي التربية الخاصة في الأردن إلى التدريب أثناء الخدمة، دراسات، 19، 145-172.
5. الحمد، خالد(2010). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة باضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد: دراسة استطلاعية. مجلة الإرشاد النفسي. (25)، 215-267
6. الخطيب ، جمال (1993) مستوى معرفة معلمي الأطفال المتخلفين عقليا بأساليب تعديل السلوك. مجلة دراسات، 20(1)،-338 355.
7. الخطيب ،جمال (2004) فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقليا في الأردن ،المجلة التربوية،(73)،-59 90.
8. الخطيب، جمال والحديدي، منى (2009). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ط2، عمان: دار الفكر.
9. الخطيب، جمال والحديدي، منى (2013). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط3، عمان: دار الفكر.
10. الخطيب، جمال. (2008). التربية الخاصة: قضايا معاصرة. عمان: دار الفكر.
11. الخطيب، جمال.(2001). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين.ط2، الكويت: مكتبة الفلاح.
12. الخطيب، جمال.(2004). تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية: مدخل إلى مدرسة الجميع. عمان: دار وائل.
13. الخطيب، جمال.(2010). الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر
14. سيسالم، كمال.(2001). الدمج في فصول ومدارس التعليم العام. العين: دار الكتاب الجامعي.
15. الشامي، وفاء.(2004). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية. الرياض: مركز جدة للتوحد.
16. شيفر، شارلز و ميلمان، هوارد.(1996). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.(ترجمة: نسيمة داود و نزيه حمدي). عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
17. عرابي، وضاح (2007) معرفة الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان
18. عصفور، قيس.(2007). المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرف المصادر وفاعلية أسلوبيّ التعاقد السلوكي والتعزيز التفاضلي في معالجتها.رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
19. المجموعة الإحصائية للتعليم.(2013). قطاع المنشآت التربوية والتخطيط، إدارة التخطيط، وزارة التربية، دولة الكويت.
20. محفوظ، سارة.(2012). أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرف المصادر

في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

21. مليكه، لويس.(1994). العلاج السلوكي وتعديل السلوك.القاهرة: المؤلف.

22. الوقفي، راضي.(2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.

المراجع الإنجليزية

- Copeland, S; Agran, M; Wenmeyer, M; Fowler,S.(2002). An Intervention package to Support High School Students with Mental Retardation in General Education Classrooms. American Journal on Mental Retardation. 107, 1,32-45.
- Daniels, V; &Vaaughn, S.(1999). A tool to encourage best practice in full inclusion. Teaching Exceptional Children, 31,48-55.
- Emerson,E.(2003). Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research. 47,51-58.
- Hllahan, D &Kauffman,J.& Pullen, P.(2012) Exceptional Learners: An Introduction to Special Education.(12th), Boston: Allyan&bacon.
- Horner, R; Carr,E; Strain, P; Todd, A; & Reed, H.(2002). Problem behavior interventions for young children with autism:A research synthesis. Journal of Autism and Developmental disorders. 32, 423-446.
- King-Sears,M& Cummings, C.(1996). General education inclusive practices. Remedial and Special Education, 17, 217-225.
- Ledford, J; lane, J; Elam, K; Worly, M.(2012). Using Response-Prompting Procedures During Small group Direct Instruction: Outcomes and Procedural Variations. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities.117,5,413-434.
- Martin, G & Pear, Joseph.(1992). Behavior Modification: What it is and how to do it.4th ,New jersey: Prentice hall.s
- Moskowitz, L; Carr, E; Durand, M.(2011). Behavioral intervention for problem behavior in children with fragil x syndrome. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 116, 6, 457-478.
- Repp, A; Karsh, K.(1994). Hypothesis-based intervention for tantrum behavior of persons with developmental disabilities in school settings. Journal of Applied Behavior Analysis,27,21-31.
- Rotholz,D ; Moseley, C;& Carlson, K. (2013). State Policies and Practices in Behavior Supports for Persons With Intellectual and Developmental Disabilities in the United States: A National Survey. Intellectual and Developmental Disabilities. 51,6, 433-445.
- Shang, D.(2008(Know the extent to which school administrators and teachers in ordinary Indonesia on how to deal with people with special needs. Journal of Applied Behavior Analysis, 42,51-62.
- Smith, T; Polloway,E (1995).Teaching Student with Special Needs in Inclusion Setting. Boston: Allan &Bacon.
- Waldron,Karen(1995) introduction to a Special Education: the inclusive classroom. London, Delmer Publishers.
- Warger, C L; and Aldinger, L.E. (1984). Improving student teacher supervision. Teacher Education and Special Education,7,155-163.
- Whaley, C (2002). Special Education Teachers and Speech Therapist Knowledge of Autism Spectrum Disorder. Unpublished doctoral dissertation, East Tennessee State University.
- Ysseldyke, J.E; &Algozzing, B. (1982). Critical issues in special and remedial education. Boston: Houghton Mifflin Company.