

الفصل الثانى

الإطار النظرى

الفصل الثانى : الإطار النظرى

أولاً : مصطلحات ومفاهيم البحث

يحاول الباحث أن يلقي الضوء على مفاهيم الدراسة الحالية الأساسية فيتعرض لمصطلحات الدراسة ومفاهيمها ، وخصائص المتخلفين عقلياً ، ومفهوم الشخصية ، وصولاً إلى تعريفات إجرائية تتفق وطبيعة الدراسة الحالية يمكن أن تكون أساساً نفسياً وتربوياً عند وضع البرنامج على شخصيات الأطفال المتخلفين عقلياً (القابلين للتعليم) وقد رأى الباحث أن يكتفى بتحديد إجرائى فقط لمعنى البرامج التربوية ، ويلتزم الباحث فى الدراسة الحالية بالمصطلحات والمفاهيم الآتية:

١- برنامج الرعاية التربوية والنفسية:

Educational and Psychological Care Program

ويقصد ببرنامج الرعاية التربوية والنفسية الخبرات التعليمية و فنيات تعديل السلوك التى يقدمها البرنامج المعد من الباحث بهدف تنمية بعض جوانب الشخصية للأطفال المتخلفين عقلياً وقد تبين للباحث أهمية توفير هذه البرامج لهم فى سن مبكرة، وسوف يتخذ من مكونات شخصية هؤلاء الأطفال أساساً نفسياً ذا أهمية بالغة فى إعداد البرنامج المقترح.

٢- الطفل المتخلف عقلياً القابل للتعليم:

The Educable Mental Retarded Child

ويعرف الباحث الطفل المتخلف عقلياً فى هذه الدراسة "بأنه ذلك الطفل الذى يعانى من النقص فى الأداء العقلى الوظيفى بمقدار ٢ إلى ٣ انحرافات معيارية أقل من المتوسط أو الذى يتراوح بين ٥٠-٧٠ درجة فى أحد اختبارات الذكاء الفردية".

ويعتبر المتخلفون عقلياً القابلون للتعليم الفئة المرادفة للمتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة فى النظام التصنيفى الخاص بالجمعية الأمريكية للضعف العقلى".

وتركز عينة الدراسة الحالية على فئة الأطفال القابلين للتعليم Educable الذين تتراوح نسبة ذكاء الأطفال فيها بين ٥٠-٥٦ حسب مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

٣- اللامبالاة : Apathy:

هي حالة تتضمن إصابة الفرد بعدم الاهتمام وفتور الهمة وإنها إحدى نتائج الإحباط .

(عادل الأشول : ١٩٨٧ ، ٨٦)

٤- المخالفة (السلبية) Negativism:

تعنى غرابة واضحة فى سلوك الفرد تتميز بتصرفات مناقضة لما هو مطلوب منه أو ما

يفترض أن يقوم به ، أو باتجاه نحو المقاومة الشديدة لكل ما يقترح عليه فعله أو إنجازه" .

(حامد زهران : ١٩٧٨ ، ٣٣٢)

٥- تعديل السلوك : Behavior Modification:

ويقصد به الباحث فى الدراسة الحالية: "مجموعة الفنيات والإجراءات والأساليب التى تستخدم

بهدف زيادة معدل ممارسة الفرد لسلوك مرغوب فيه ، أو تقوية هذا السلوك ، أو تعليم الفرد سلوك

جديد أو خفض معدل ممارسة الفرد لسلوك غير مرغوب.

٦- التعزيز : Reinforcement:

ويعرف التعزيز فى الدراسة الحالية بأنة "أى نتيجة ينتهى بها السلوك بحيث تزيد من احتمال

حدوثه فى المستقبل". ويستخدم الباحث نظم التعزيز الآتية:

أ- التعزيز الفورى الموجب المادى:

حيث يعطى المعزز المفضل المادى (حلوى / بسكويت / شيكولاتة / بالون / ركوب أرجوحة /

لعب بالكرة .

ب - التعزيز الاجتماعى:

(عبارات الاستحسان ، التصفيق) فور حدوث الاستجابة المطلوبة.

(عبد المنعم الحفنى : ١٩٧٨ ، ٢٢٥)

٧- العقاب Punishment :

" هو استخدام مثير منفر يصمم من أجل تقليل أو خفض مدى حدوث السلوك " .

وسيتم اللجوء فى الدراسة الحالية إلى العقاب الأخبارى ، بإخبار الطفل باستجابته

الخاطئة وتهيئة فرص للتعليم إذا فهم الأخطاء وصححها.

(عادل الأشول : ١٩٨٧ ، ٦٠٨)

٨-التعلم بالنموذج: Modeling:

" هو وسيلة تعليمية حيث يؤدى خلالها المدرس ، السلوك المرغوب ويشجع التلميذ أن يحاول

أداء نفس السلوك مستخدماً سلوك المدرس المعروض كمثال يحتذى به " .

(عادل الأشول : ١٩٨٧ ، ٦٠٨)

ويقصد به فى الدراسة الحالية "تقويم السلوك المراد وتعليمه للطفل بطريقة صحيحة عن

طريق الباحث بجذب انتباه الأطفال للمتابعة والمحاكاة.

٩-التخلف العقلى: Mental Retardation:

أ-تعريف التخلف العقلى ومحكاته:

يحاول الباحث الوصول إلى تعريف إجرائى من خلال مناقشة فئتين من تعريفات التخلف العقلى

وهى:

أولاً- تعريفات تقليدية تنظر للتخلف العقلى فى ضوء:

١-درجات يحصل عليها الفرد من اختبارات ذكاء مقننة.

٢-القدرة على التعلم.

٣-الصلاحية الاجتماعية.

٤-مصدر العلة.

٥-شروط أخرى بالإضافة إلى الصلاحية الاجتماعية.

ثانياً- تعريفات حديثة للجمعية الأمريكية (AAMD):

American Association on Mental Deficiency

فى أعوام ١٩٥٩، ١٩٦١، ١٩٧٣، ١٩٨٣ إلى أن استقر التعريف عام ١٩٩٢.

أولاً: التعريفات التقليدية:

١- تعريف التخلف العقلى فى ضوء معامل الذكاء:

يشير التخلف العقلى عموماً إلى تأخر فى النمو العقلى حتى أن (Doll, دول) ذكر من ضمن المحكات التى تلاحظ على المتخلف أنه دون الأسوياء فى القدرة العقلية ويتضح للباحث من الاطلاع على العديد من التعريفات التى تقوم على معامل الذكاء وجود شبه إجماع بين علماء القياس العقلى على أن كل شخص يحصل على معامل ذكاء أقل من ٧٠ درجة معيارية (I.Q.) يتم تشخيصه على أنه متخلف عقلياً.

٢- تعريف التخلف العقلى فى ضوء القدرة على التعلم:

" ويعرف رجال التربية المتخلف عقلياً بأنه: " الشخص الذى يعانى من تخلف دراسى وبطء فى التحصيل مع عدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية بسبب تخلف قدراته العقلية مصحوباً بفشل فى تحصيل المجردات والتعامل معها ويرى " دون " Dunn أن هناك فئة منهم يطلق عليها Educable أى القابلين للتعلم ، يحتاجون إلى تعليم من نوع خاص ويستطيع أفراد تلك الفئة إكتساب بعض مبادئ القراءة والكتابة والحساب عن طريق برامج تعليمية خاصة". ، ويرى كيرك (Kirk,) ، وانجرام (Ingram,) ، أن هناك فئة أخرى تفشل فى إكتساب هذه المبادئ البسيطة من القراءة والكتابة والحساب وتسمى غير القابلين للتعليم Non-Educable. وقد أكدت دراسات أخرى إمكانية إستفادة الفئات الأخرى من البرامج الخاصة التى تقدم لهم "

(فاروق صادق : ١٩٨٢ ، ١٨)

٣- تعريف التخلف العقلي في ضوء الصلاحية الاجتماعية:

ويذكر جيمس باتون وآخرون (James Patton, et al.) أن بعض علماء النفس الإنجليز يعتمدون على الصلاحية الاجتماعية Social Competence كمحك وحيد أساسي للتعرف على حالات التخلف العقلي، فيعرفه تريد جولد (Tredgold,1973) " بأنه حالة عدم إكمال النمو العقلي بدرجة تجعل الفرد عاجزاً عن مواءمة نفسه مع بيئته من الأفراد العاديين بصورة تجعله دائماً في حاجة إلى رعاية وحماية خارجية ".

(James Patton, et al , 1991, 34-35)

وعرف "دول" (Doll,1941) التخلف العقلي بأنه حالة نلاحظ فيها المحكات الستة الآتية:

- ١- غير كفاء اجتماعياً وليس لديه الصلاحية الاجتماعية.
- ٢- دون المتوسط في القدرة العقلية.
- ٣- يبدأ تخلفه في الظهور من الولادة أو في سن مبكرة.
- ٤- ويظل متخلفاً عند بلوغه سن الرشد.
- ٥- ويرجع التخلف العقلي لعوامل تكوينية في الأصل إما وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض.
- ٦- حالات مستعصية ولا تقبل الشفاء.

ويلخص الباحث الانتقادات الموجهة إلى هذا التعريف في الآتي:

١- يضم كل من تعريف دول Doll، وتريد جولد Tredgold. محكات عديدة مثل:

-النقص العقلي Intellectual Deficiency.

-عدم النضج النمائي Developmental Immaturity.

-وقصور في السلوك التكيفي Deficits in Adaptive Behavior .

-وعدم القابلية للشفاء . . Incurability..

وتتضح أهميتها فى تغير معنى التعريفات التى تلتها وبخاصة تعريفات الجمعية الأمريكية للضعف العقلى (AAMD).

٢- ويذكر ساراسون ، Sarason : ١٩٥٨ أن مفهوم الصلاحية الاجتماعية " الذى أستخدمة تريد جولد Tregold . لتحديد معنى التخلف العقلى فيه الكثير من الغموض لأنه لم يحدد معنى بيئة الأسوياء ومطالبها والمعايير التى تستخدم فى تحديد مواءمة الفرد للبيئة. (صالح هارون : ١٩٨٥ ، ١٢)

٣- يرى كمال مرسى " أن السلوك الاجتماعى يخضع لعوامل كثيرة ، ومؤثرات البيئة متعددة ، منها الداخلى والذى يرجع إلى المفحوص ، ومنها الخارجى الذى يرجع إلى البيئة التى يعيش فيها ومن ثم يصعب تحديد العوامل التى تمنع التوافق الاجتماعى الناجح هل هى القدرات العقلية المنخفضة فى مستواها أم المشاكل الانفعالية أم كلاهما ؟ (كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٨٧)

٤- ويصعب أيضاً الحصول على مقاييس صادقة للتوافق الاجتماعى كما هو الحال مع مقاييس الذكاء . ونظراً للغموض الذى يكتنف مفهوم الصلاحية الاجتماعية يرى الباحث صعوبة استخدامها كوسيلة وحيدة للتعرف على التخلف العقلى بل يرى أنها تعد مكملة مع المحكات الأخرى فقط.

٤- تعريف التخلف العقلى فى ضوء مصدر العلة:

كان العلامة الإنجليزى تريد جولد Tredgold أول من أستحدث تقسيم التخلف العقلى إلى تخلف عقلى أولى Primary Amentia ، وتخلف عقلى ثانوى Secondary Amentia. والتخلف العقلى الأولى هو الذى يحدث نتيجة للوراثة، والتخلف العقلى الثانوى هو الذى يحدث نتيجة لعوامل خارجية أو مكتسبة ، كحالات الإصابة بالمرض أو الحرمان البيئى. وأعترف تريد جولد Tredgold ، فى الوقت نفسه بأن بعض حالات التخلف العقلى يظهر فيها أثر العاملين معاً ، وفى حالات أخرى يصعب فيها تحديد السبب الرئيسى للتخلف.

و أضاف تريد جولد Tredgold ، إلى تقسيمه الأول بعض الفئات الأخرى : ومنها الحالات التى تنشأ عن أوضاع جينية أو فسيولوجية خاطئة ، تؤثر على التكوين الجينى (Down Syndrome) مثلا.، كما تظهر فى حالة الطفل المنغولى Mongol وغيرها من الحالات الأخرى. وأوضح أن التأثير البيئى ليس هو الحرمان البيئى بمعناه العام، ولكنه يتضمن أيضاً العوامل التى قد تؤثر على الجنين منذ التكوين أثناء فترة الحمل أو خلال عملية الولادة ، أو الإصابات المرضية ، أو حالات التسمم التى قد تؤثر على الجنين وتؤثر على جهازه العصبى والمخ بوجه خاص. كما أن بعض العلماء وخاصة الروس ومنهم (لوريا Luria). يعول على السبب الرئيسى الذى يكمن وراء حالة التخلف العقلى بقوله : بأنهم أولئك الذين يعانون من مرض شديد فى الدماغ أثناء فترة الحمل أو الطفولة المبكرة أدى إلى اضطراب فى النمو الطبيعى للمخ وشذوذ فى النمو العقلى."

(فاروق صادق : ١٩٨٢، ١٨، ٢٣)

٥- تعريف التخلف العقلى فى ضوء شروط أخرى بالإضافة إلى الصلاحية الاجتماعية:

ونجد فى تعريف (دول Doll) بعد محاولة منه لتفادى انتقادات تعريف تريد جولد (Tredgold) من حيث أنه ربط محك الصلاحية الاجتماعية بشروط أخرى تتمثل فى الآتى :

- أ. غير كفاء وليست لديه الصلاحية الاجتماعية.
- ب. دون الأسوياء فى القدرة العقلية.
- ج. يبدأ تخلفه العقلى فى الظهور منذ الولادة أو فى سن مبكرة.
- د. ويظل متخلفاً عند بلوغه سن الرشد.
- هـ. ويرجع تخلفه العقلى إلى عوامل تكوينية فى الأصل ، إما وراثية أو نتيجة للإصابة بمرض.
- و. حالة مستعصية لا تقبل الشفاء.

ويعنى هذا أن دول Doll يرى أهمية الاعتماد على شروط إضافية بجانب الصلاحية الاجتماعية ، وأن تعريفه يتضمن بالإضافة إلى الصلاحية الاجتماعية مؤشرات أخرى مثل:

أ. النقص العقلى.

ب. وعدم النضج الإرتقائى.

ج. والتطور فى السلوك التكيفى.

د. عدم القابلية للشفاء.

ويخلص الباحث الانتقادات التى وجهت إلى هذا التعريف فى رأى (فاروق صادق) من أن هذا التعريف قد يعتبر مقبولاً بصورة أولية كتعريف للطبقة الدنيا من المتخلفين عقلياً من مستوى العته والبله ، ولا يمكن أن نعتبر الفئات الأعلى من التخلف العقلى التى تتقدم بفضل التعليم والتدريب مشمولة بهذا التعريف لأنه يشكك فى قيمة العلاج الطبى والتربية الخاصة والتدريب.

كما يذكر فاروق صادق أن "كانر Kanner يرى أن تعريف "دول Doll يختص بفئة ضعاف العقول من المتخلفين عقلياً ويتفق معه على أن هذه الفئة غير قابلة للعلاج- كما وأن الباحثين فى ميدان التخلف العقلى يميلون للاعتقاد بالفرض القائل إنه إذا تم التعرف على المتخلف عقلياً منذ الطفولة وتم تعليمه وتدريبه فأصبح متوافقاً من الناحية الاجتماعية وأدار أمور نفسه بنفسه، فإن هذا سيؤدى إلى الشك فى صحة التشخيص السابق وقيمه.. ولذلك فإننا نستخدم مصطلحات مثل:

١- الشبيه بالضعيف عقلياً. Pseudo -Feeble-mindedness.

٢- أو الأخطاء فى التشخيص. Erroneous diagnosis.

٣- أو التخلف العقلى المتوقف. Arrested retardation.

وقد أثارت شروط عدم القابلية للشفاء جدلاً حول قيمة التقدم فى الأبحاث الطبية التى تحاول السيطرة على الحالات الباثولوجية المختلفة، فإننا لا نستطيع أن نجزم بأن هذه الحالات غير قابلة للشفاء ولكننا من الناحية العلمية نستطيع أن نجزم بأن العلوم الطبية قد نجحت فى السيطرة على بعض الحالات ولو جزئياً ، والمشكلة فى محاولة السيطرة الكاملة على مثل هذه الحالات وغيرها مشكلة زمن لا أكثر".

كما يؤكد ساراسون Sarason على معايير أخرى تعمل جنباً إلى جنب مع عدم التوافق الاجتماعي فربط بين التخلف العقلي وعدم التوافق الاجتماعي وبين الأسباب العضوية المسببة من وراثية أو مرض".

(فاروق صادق : ١٩٨٢، ٨، ٩)

ويرى الباحث أن البرامج التربوية والنفسية التي أجريت في دراسات متعددة أثبتت أن الفئات الأعلى من المتخلفين عقلياً (فئة القابلين للتعليم Educable) تتقدم بفعل التدريب والتعليم وتكون متوافقة اجتماعياً وشخصياً وتستطيع تدبير أمور نفسها بنفسها. وبرغم ذلك فإن الباحث يرى أن دول Doll أورد تعريفاً هاماً في ميدان الإعاقة العقلية لأنه وضع محكين رئيسين هما:

١- الكفاية الاجتماعية. ٢- النقص في القدرة العامة.

كما أن هذا التعريف إجرائي في جزء كبير منه لأنه يسمح بالملاحظة والتجريب، كما أنه ربط بين الأسباب والظاهرة.

كما يرى الباحث أن تعريفات دول Doll وساراسون Sarason وهى التعريفات التي تستخدم التوافق الاجتماعي والمهني كمعيار للتخلف ، بالإضافة إلى معايير أخرى بجانب عدم التوافق الاجتماعي فلقد ربطا بين التخلف العقلي وعدم التوافق الاجتماعي وبين الأسباب العضوية المسببة له من وراثية أو مرض وبصرف النظر عن وجهة نظرهما في عدم قابلية التخلف العقلي للشفاء (وبالطبع هذه النظرة تنسحب على الحالات المتدنية من التخلف العقلي بصفة أساسية). إلا أن تعريفهما للتخلف العقلي بمعيار التوافق الاجتماعي مع معايير أخرى من قياس هذه الوظيفة الاجتماعية بمقياس يحدد درجتها فيحدد بذلك درجة التخلف.

ثانياً: التعريفات الحديثة التي تنظر إلى التخلف العقلي في ضوء عدة محكات:

(تعريفات الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي (AAMD)).

يذكر جيمس باتون وآخرون (James Patton, et al) كل من أن "هيبير Heber" حاول في تعريفه الذي عدل ١٩٦١ وهو التعريف الذي تبنته الجمعية الأمريكية للضعف العقلي ويقول فيه عن

التخلف العقلي بأنه حالة تتميز بمستوى عقلي وظيفي دون المتوسط، تبدأ أثناء فترة النمو ويصاحب الحالة قصور في السلوك التكيفي للفرد".

وفي سنة ١٩٧٣ اجتمعت الجمعية الأمريكية للضعف العقلي برئاسة جروسمان Grosman وراجعت المصطلحات وكان التعريف المطور هو:

"يشير التخلف العقلي لأداء عقلي وظيفي دون المستوى مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي يظهر خلال فترة النمو ويظهر الأداء العقلي الوظيفي دون المستوى بمستويين انحراف عن المتوسط في اختبارات الذكاء ، وحدد السلوك التكيفي بعمر الفرد وثقافته الاجتماعية ويبرهن على السلوك التكيفي بفترة محكات عديدة".

وكانت تسمية الأطفال بمتخلفين عقلياً تعتمد على اختبارات الذكاء وحدها و الاختلافين الأعظم أهمية بين تعريفى ٧٣،٦١ يتمثل فى:

١-تدعيم العلاقة بين السلوك التكيفي والذكاء.

٢-تحديد مستوى الذكاء بمستويين انحراف أقل من المتوسط وقد ذكر جروسمان Grossman بديل للارتباط بين الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي فقال عن التخلف العقلي أنه:

" أداء عقلي دون المتوسط مصحوباً بمظاهر نقص (أو قصور) في السلوك التوافقي يكشف عن نفسه فى المرحلة الارتقائية من العمر والتي تمتد من الميلاد وحتى سن ١٨ سنة".

وفي الجدول التالي ستعقد مقارنة بين تعريفات التخلف العقلي لكل من هير Heber وجروسمان Grossman.

(James Patton, et al : 1994, 39-41)

مقارنة بين تعريفات التخلف العقلي للجمعية الأمريكية للضعف العقلي لدى كل من
 هيبير Heber وجروسمان Grossman الواردة في دليل تقسيمات التخلف العقلي الصادر عن

الجمعية الأمريكية للضعف العقلي ١٩٩٠ نقلًا عن :

James Patton; Payne; Beirne ; 1994, 39 41

البند	هيبير ١٩٦١، ٥٩	جروسمان ٧٣	جروسمان ١٩٨٣	الاختلاف أو (الفرق)
التعريف العام General Definition	معدل عقلي وظيفي خلال المرحلة الارتقائية مرتبطاً بإعاقة في السلوك التكيفي.	معدل عقلي وظيفي عام دون المستوى مصحوباً بقصور في السلوك التكيفي يظهر خلال الفترة الارتقائية.	معدل عقلي وظيفي عام ينتج عنه إعاقة متزامنة في السلوك التكيفي تظهر خلال الفترة الارتقائية.	ارتباط السلوك التكيفي بانخفاض الذكاء عند "هيبير" مقابل مصاحبته بانخفاض الذكاء لدى "جروسمان".
دون المتوسط Subaverage	أكبر من المستوى انحراف واحد أقل من المتوسط.	دون المستوى في المقزى بمستويين أو أكثر من الانحراف.	دون المستوى وحدد على اختبار الذكاء ب ٧٠ أو أقل من قياسات الذكاء المقننة لمستوى ٧٥ أو أكثر اعتماداً على ثبات اختبار الذكاء المستخدم.	يتضمن تعريف "هيبير" انحراف أكثر من "جروسمان" ١٣% من السكان بينما "جروسمان" في تعريفه ٣% فقط.
إجراءات التقييم Assessment Procedure	وظيفة عقلية عامة ربما تقيم بواحد أو أكثر حسب اختبارات الذكاء المقننة لهذا الغرض .	نفس ما ذكره "هيبير"	نفس الوظيفة العقلية عند "هيبير" وتقيم السلوك التكيفي بمعرفة التقييم الطبى والمقاييس المقننة.	توجد فروق.
المرحلة النمائية Developmental Period	تقريباً لسن ١٦ سنة.	فوق حدود السن حتى ١٨ سنة.	الفترة الزمنية في المفهوم من الولادة وحتى سن ١٨ سنة.	مد "جروسمان" الفترة الارتقائية من العمر من ١٦، ١٨ سنة.

البند	هيبير ١٩٦١، ٥٩	جروسمان ٧٣	جروسمان ١٩٨٣	الاختلاف أو (الفرق)
السلوك التكيفي Adaptive Behavior	إعاقه في السلوك التكيفي تشير لفعالية الفرد في التوافق مع الاحتياجات المادية، والاجتماعية البيئية وربما ينعكس على النضج، والتعليم، والتوافق الاجتماعي.	حدد التأثير أو الدرجة التي يقابلها الفرد في مستويات الاعتماد على النفس والمسئولية الاجتماعية المتوقعة في عمره وجماعته الثقافية ربما تنعكس على النواحي الآتية خلال الرضاعة والطفولة المبكرة. ١- ارتقاء المهارات الحس حركية. ٢- مهارات الاتصال. ٣- مهارات الاعتماد على الذات. ٤- التكيف الاجتماعي خلال فترة الطفولة والمراهقة المبكرة. ٥- التطبيق للأساسيات العلمية في أنشطة الحياة اليومية. ٦- التطبيق المنطقي المناسب وسيادة حكم البيئة. ٧- المهارات الاجتماعية في المراهقة المتأخرة وفي الرشد في الأداء للمسئوليات الاجتماعية والمهنية.	حدد حدوداً لها مغزاهما عن مدى تأثير الفرد في مواجهة مستويات النضج والتعليم، والاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية المتوقعة منه أو منها على مستوى السن وثقافة الجماعة.	تعريف "جروسمان" يخصص مجالات أكثر من السلوك التكيفي فقد أشار بأن السلوك التكيفي يرتبط بثقافة جماعة الفرد.

البند	هيبير ١٩٦١، ٥٩	جروسمان ٧٣	جروسمان ١٩٨٣	الاختلاف أو (الفرق)
مستويات شدة التخلف العقلي Levels of severity	تخلف عقلي هامشي من ٦٨ ل ٨٤. Boarder R.			لم يتضمن تعريف جروسمان فئة التخلف الهامشي أو الخط البيني.
	تخلف عقلي بسيط من ٥٢ إلى ٦٧. Mild R.	تخلف عقلي بسيط من ٥٢ إلى ٦٧.	تخلف عقلي بسيط من ٥٠-٥٥ إلى تقريباً ٧٠.	لا يوجد اختلاف
	تخلف عقلي متوسط من ٣٦ إلى ٥١. Moderate R	تخلف عقلي متوسط من ٣٦ إلى ٥١.	تخلف عقلي متوسط من ٣٥-٤٠ إلى ٥٥-٥٥.	لا يوجد اختلاف.
	تخلف عقلي حاد (شديد)- Severe Retardation من ٢٠ - ٣٥	تخلف عقلي حاد (شديد) من ٢٠-٣٥.	تخلف عقلي حاد (شديد) من ٢٠-٣٥ إلى ٤٠.	لا يوجد اختلاف.
	تخلف عقلي تام (عميق) أقل من ٢٠- Profound R	تخلف عقلي تام أقل من ٢٠.	تخلف عقلي تام (عميق) تحت ٢٠-٢٥ إلى درجة غير محدودة.	لا يوجد اختلاف.

دليل مصطلحات وتقسيمات التخلف العقلي واشنطن: الجمعية الأمريكية للمضعف العقلي ١٩٩٠.

ويرجع التفاوت - في رأى الباحث - في نسبة كل فئة من فئات التخلف العقلي إلى جملة المتخلفين عقلياً، أو في نسبة المتخلفين عقلياً عموماً في أى مجتمع، وإلى التعريف الذى تبنته كل دراسة مسحية لمفهوم التخلف العقلي، من حيث إقتصارها على نسبة الذكاء فقط فى تحديد الفرد المتخلف عقلياً، أو إضافة بعد السلوك التكيفى عند تحديد مستوى هذا الفرد، وقد يرجع الاختلاف والتفاوت فى النسب أيضاً الى نسبة الذكاء الحدية Boarderline I.Q التى يعتبر عندها الفرد متخلفاً عقلياً.

تعريف الجمعية الأمريكية للضعف العقلي ١٩٨٣:

ويذكر كل من جيمس باتون وآخرين James Patton, et al التعريف المنشور في الدليل الثامن للمصطلحات والتقسيمات ويشير إلى أن "التخلف العقلي يشير لأداء عقلي دون المتوسط بقدر جوهري مصحوباً بمظاهر قصور في السلوك التكيفي ، يظهر خلال المرحلة الارتقائية من العمر". وتؤكد لغة الدليل على أن المحتويات تم بحثها بعناية وكانت منطقية وعملية واشترك المؤلفون في التفكير في نظامين رئيسيين للتصنيف وينبغي أن تكون باقى التنظيمات متسقة مع النظامين.

١- نظام التصنيف العالمى الذى تصدره منظمة الصحة العالمية (الطبعة التاسعة).

٢- والجمعية الأمريكية للطب النفسى الدليل الإحصائى والتشخيص لأعراض التخلف العقلى "

الطبعة الثالثة D.S.M III " ، وقد فسر الدليل مباشرة معدل الذكاء دون المتوسط ٧٠

درجة أو أقل من مستوى مقاييس الذكاء ، وظل عنصر السلوك التكيفى فى تعريف ١٩٨٣

بلا تغيير ولكن عاد الحكم الطبى ليؤكد على الحالات الحدية Boarderline وربما يتضمن

مقياس السلوك التكيفى "الملاحظة" و"المقابلة" (غير المقننة). أو استخدام مقياس مقنن، وفوق

كل هذا ينبغي أن نقارن السلوك التكيفى بمعايير مثل: سن الفرد ، وثقافة الجماعة التى

ينتمى إليها. ومن البدائل التى أقرتها الجمعية الأمريكية للضعف العقلي:

١- منظور ضعف القدرات النمائية.

٢- المنظور التربوى.

٣- المنظور الاجتماعى.

٤- المنظور السيکومتري.

٥- منظور تحليل السلوك.

٦- المنظور السلوكى الاجتماعى.

(James Patton, et al, 1994, 46-47)

١- منظور ضعف القدرات النمائية:

ويشير المرجع نفسه إلى أن هذا المصطلح كان يستخدم فى السنوات القليلة الماضية وينطوى معناه على التخلف العقلى ويشير المفهوم إلى إعاقة الشخص الحادة المزمنة:

أ- قبل أن يصل الفرد إلى سن ٢٢ سنة.

ب- وتظهر قبل أن يصل الفرد إلى سن ٢٢ سنة.

ج- ونتائج الحدود الوظيفة الأساسية تتحدد فى ٣ مجالات أو أكثر من أنشطة الحياة الرئيسية.

د- وتعكس حاجة الفرد إلى العديد من أنواع الرعاية ، ويكون مفهوم عدم القدرة على التطور مناسباً للاستخدام مع مستويات التخلف المتوسطة، الشديدة، والعميقة.

٢- المنظور التربوى Educational Prespective:

أولاً: أنتقد جون كيد John Kidd سنة ٧٧ تعريف جروسمان لسنة ١٩٧٣ والذي تضمن المعدل دون المستوى فى الأداء الوظيفى العقلى والقصور فى السلوك التكيفى والقابل للعزل (وكان اعتراضه على العزل أو على هذا المفهوم للعزل).

ثانياً: كما اعترض كيد Kidd على ضرورة أن يظهر التخلف العقلى أثناء الفترة الارتقائية و أكد على ذلك بأن التلف المخى الذى يظهر خلال الفترة الارتقائية يعوق الارتقاء فى الحالات التالية. ويرى كيد Kidd أن الأداء الوظيفى المعرفى العام يكون دون المتوسط .بصرف النظر عن المرض تتضح حدودها فى قدرة الفرد على:

أ- التعلم.

ب- وبالتالي فى صنع قرارات منطقية أو أحكام واختيارات.

ج- وفى التغلب على مشاكله الذاتية فى بيئته.

وكانت الكثير من التغييرات التى اتخذتها الجمعية الأمريكية للضعف العقلى فى دليلها مشابهاة

لمقترحات كيد Kidd وكانت مقبولة مثل دمج النقاط فى أربع:

١- السقف الجديد لذكاء المتخلف عقلياً من ٧٠-٧٥ أو أكثر.

٢- انحراف عن المستوى المستخدم سابقاً.

٣- ينبغي أن ترتبط مظاهر القصور في السلوك التكيفي بالوظيفة العقلية المتدنية المستوى.

٤- ينبغي التصرف بمرونة في درجات الذكاء كوحدة للتصنيف مثل: التخلف العقلي المتوسط

من ٣٥-٤٠ إلى ٥٠-٥٥ (Kidd ١٩٨٣).

٣- المنظور الاجتماعي: Sociological Prespective:

ويذكر كل من جيمس باتون وآخرين (James Patton, et al) أن جان ميرسير Jane Mercer ٧٣ رفضت المناحي التقليدية فقالت أنه لا المنحى الطبى ولا المنحى الإحصائى مناسبين لتصنيف حالات التخلف العقلي البسيط .. وعرضت منظوراً اجتماعياً كبديل يحدد التخلف العقلي بأنه: المكانة المحققة في ظل نظام اجتماعي: Achieved social statues in social system . واعتبرت ميرسير Mercer أن تعريفات الجمعية الأمريكية للضعف العقلي والمناحي الأخرى غير مناسبة لحالات التخلف العقلي البسيط والحالات البينية وبخاصة لأطفال وأفراد ثقافات الأقلية (لارتباط ذلك بالخلفية الثقافية والاجتماعية لهم).

(James Patton, et al, 1994, 48)

٤- المنظور السيكومتري Psychometric Prespective:

كما يذكر كل من جيمس باتون وآخرين (James Patton, et al) أنه عندما ظهرت اختبارات الذكاء على يد بينيه ١٩٠٥ وتلاحقت بعدها الاختبارات والقياسات وتبددت مشكلة الذاتية إلى حد ما، وتميزت الاختبارات التي تستخدم لقياس الذكاء بثلاثة مميزات عندما نستخدمها في تشخيص التخلف العقلي :

١- الموضوعية التامة.

ب- البساطة في تسجيل النقاط وتنفيذ الاختبارات

ج- التفتين : فتشير بذلك إلى مركز الفرد في الجماعة وقد وجه " لاريب " ف. رايلز

Larryp.V. Riles نقداً للمقاييس العقلية بأن التقييم بها يكون متحيزاً إذا ما تم تقديمه

لأطفال من ثقافات قاصرة أو مجموعات متدنية إقتصادياً وإجتماعياً لأننا فى تلك الحالة سنطلق عليهم لقب متخلفين عقلياً وذلك لأن الأختبارات لم تراعى متطلبات بيئة الفرد عند وضعها.

٥- منظور تحليل السلوك Behavior Analysis Prespective.

وأضاف نفس المرجع (p.48) أن سيدنى بيجو Sidney Bijou يرى أنه ينبغى التعامل مع التخلف العقلى من منظور سلوكى فأقترح التعامل مع المتخلف بالملاحظة، وتحديد العلاقة بين المثير والاستجابة دون اللجوء للفروض فى مفاهيم التخلف بأنه " نقص فى الذكاء وبعيداً أيضاً عن التخمينات أو الفروض الطبية التى تقول بإصابة " تلف المخ " واعتبر "بيجو" Bijou أن تطور سلوك المتخلف الوظيفى يمكن ملاحظة تفاعلاته فى بيئته الاجتماعية والطبيعية والبيولوجية.

وناقش "ريب" Repp منحى بيجو Bijou عن السلوك فى التخلف العقلى محلاً إيساه بأنه المنحى الوحيد الذى حدد المشكلة والحل. وكان تعريف " بيجو " Bijou مؤسساً على فرضين هامين : أولاً : أن كل السلوك سواء التكيفى أو غير التكيفى مكتسب ويحرزه المتخلفين وغير المتخلفين فى مدى قابليتهم للتعلم فتكون القابلية للتعلم أبطأ لدى المتخلفين ولكن لا يختلف التعلم فى القواعد.

الثانى: أن كل سلوك يعتمد على الظروف البيئية وبدعيم هذا الفرض سنجد أن هناك معالجات نظامية بارعة فى الظروف البيئية يمكن من خلالها إجراء تعديلات منبهة فى السلوك لدى الأشخاص المتخلفين عقلياً. ويرى " بيجو " Bijou ضرورة التدخل العلاجى والتربوية من خلال المنحى السلوكى المسئول عن الاتجاه لتطوير المبادئ والأساليب المستخدمة فى تعليم التلاميذ المتخلفين عقلياً.

(James Patton, et al, 1994, 48)

٦- المنظور السلوكى الاجتماعى Social Behavioral Perspective.

ويرى كل من جيمس باتون وآخرين (James Patton, et al) أن التوجه الاجتماعى السلوكى يمتد إلى ما وراء المذاهب السلوكية وهذا ما تم صياغته بمعرفة ستاتس Staats: ١٩٧٥ ومع وجود تشابه بين منظور ستاتس Staats ومنظور بيجو Bijou فى المبدأ، إلا أن

" السلوكية الاجتماعية Social Behaviorism تتضمن البعد الشخصى المكون من ثلاثة

مخزونات سلوكية أساسية وهى:

١- العاطفية الدافعية.

٢- اللغة التعرف.

٣- الحس الحركة.

وشرح التعليم على أنه تراكم إرث ثقافى يتطور بأنظمة معقدة من السلوكيات التى تتطلب من الفرد أن يتداخل بصورة وظيفية مع العوامل البيئية.

(James Patton, et al, 1994, 49)

ويستخلص الباحث من عرض التعريفات الواردة من الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى: أنه

يمكن إستخدام خطوط إرشادية بالنسبة لمن نشأته فى كونهم متخلفين عقلياً:

١- ضرورة وجود فريق تقييمى عند تصنيف الطفل كمتخلف عقلياً، ويكون هذا الفريق مكوناً من خبراء مؤهلين لديهم مهارات لازمة للتقييم الطبى، وأخصائيين نفسيين وتربويين، وتكون من مسئوليات هذا الفريق أيضاً اقتراح وتفسير ومتابعة تقدم الطفل وتطوير مقترحاته حول مساعدة الطفل وأسرته سواء فى المدرسة أو خارجها.

٢- وعند تقسيم التخلف ينبغى تقييم السلوك التكيفى للطفل فى علاقته بالمجتمع وبالأسرة، آخذين فى الاعتبار معايير ثقافته.

٣- وينبغى عدم تطبيق التصنيف إلى متخلف عقلياً على الطفل إلا على أولئك الأطفال الذين يستمرون فى الأداء الوظيفى بمستوى دون العادى حتى بعد محاولات العلاج المتنوعة.

٤- وينبغى أيضاً أن يتضمن التقييم النفسى لغرض التصنيف استخدام إجراءات الاختبار الفردى والذى يقيس معدل المهارات المناسبة لخلفية الطفل الثقافية واللغوية.

٥- ويجب ملاحظة الطفل الذى نشأته فى كونه متخلفاً عقلياً فى وضعه العادى بالفصل

النظامى.

٦- ولا يعد أى تقييم للطفل كاملاً إذا لم يتضمن دور الوالدين فى نشاط عملية التقييم كملاحظين هامين لأداء الطفل، بالإضافة إلى مساعدتهم فى حل مشاكله بالمنزل والذي يمكن تقديمه من خلال مدرب يزور المنزل حينما يكون ذلك مناسباً.

وقد تطورت التعريفات التى قدمتها الجمعية الأمريكية للتخلف العقلى (AAMD) فى أعوام ١٩٥٩ ، ١٩٦١ ، ١٩٧٣ ، ١٩٨٣ ، ١٩٩٠ . إلى أن استقر التعريف عام ١٩٩٢ على النحو التالى:

"يشير التخلف العقلى إلى قصور دال عن المتوسط فى وظائف القدرات المعرفية مصحوب بقصور فى المهارات التكيفية فى الاتصال ، الرعاية الذاتية ، المهارات الاجتماعية، الوظائف المتضمنة فى الأعمال الأكاديمية ، المهارات العلمية ، قضاء وقت الفراغ ، الإفادة من خدمات المجتمع ، التوجه الذاتى ، العمل والحياة المستقلة ، وقد تتواجد جوانب معينة فى القصور التكيفى غالباً مع جوانب قوة فى المهارات تكيفية أخرى أو فى محاولات أخرى من مجالات الكفاءة الشخصية، ووجود قصور فى المهارات التكيفية يتعين توثيقه فى سياق البيانات المجتمعية العادية التى يعيشها أقران الفرد من فئته العمرية ، ويشكل مؤثراً لحاجات الفرد فى المساعدة، ويبدأ التخلف العقلى قبل سن ١٨ سنة ، ولكنه قد لا يستمر مدى الحياة، ومن خلال الخدمات المناسبة المستمرة على امتداد فترة زمنية كافية، تتحسن بوجه عام الحياة الوظيفية للشخص المتخلف عقلياً.

ويتحدد مستوى القدرات المعرفية جزئياً على الأقل بمقياس الذكاء، وتتحدد مستويات المهارات التكيفية بمقاييس الارتقاء السلوكى.

وأحدث تعريف للجمعية الأمريكية للضعف العقلى لسنة ١٩٩٢ يبرز منظور وظيفى أكثر فى شرحه للحالة. ويصنف التعريف التخلف العقلى فى عدد من الطرق أكثر من شيوعه كمرض ، والوظيفة العقلية ، أو السلوكية.

وتتضمن المستويات التقليدية للتخلف العقلى: الخفيف أو البسيط ، المعتدل ، الشديد ، العميق أو التام البالغ الشدة.

ويؤيد تعريف الجمعية الأمريكية للضعف العقلي المستويات المرتكزة على مقياس الذكاء والتي توصى بأن تكون التقسيمات محددة على أساس من المستويات التي بحاجة لدعم من خلال مجالات المهارات التكيفية.

ويمثل هذا التعريف الأحدث تطويراً بالغ الأهمية في مفهوم الإعاقة العقلية يمكن أن نوضح أهم ملامحه فيما يلي:

(١)- حتمية الجمع في تقييم الإعاقة العقلية بين القدرات المعرفية (ومنها القدرات التي يقيسها اختبار الذكاء تبعاً لتعريف الذكاء، وكما يقيسه الاختبار المعين) والمهارات التكيفية.

(٢)- ارتباط كل من القدرات المعرفية والسلوك التكيفي ببيئة معينة ومجتمع معين ومرحلة عمرية معينة.

(٣)- التخلف العقلي ليس قصوراً تكيفياً عاماً بل قد يتواجد مع جوانب قوة أخرى.

(٤)- التخلف العقلي لا يتحتم أن يستمر مدى الحياة ، وهو يتحسن بتوفير الخدمات المناسبة لفترة كافية.

وتعرف المرحلة الارتقائية تعرف بإنها الفترة بين الحمل وعيد الميلاد الثامن عشر. فإذا ما أريد وصف أداء وظيفي تحت المتوسط يظهر في عمر بعد الثامنة عشر.

ويشمل تعريف "العجز الارتقائي developmental disability مدى أوسع عن التخلف العقلي، فيمتد إلى الصرع epilepsy والشلل الدماغي cerebral palsy وهو تعريف يستند إلى محكات وظيفية Functional أكثر منها تشخيصية، ويعرف العجز الارتقائي بأنه عجز شديد ومزمن ينسب إلى خلل عقلي أو بدني يظهر قبل سن الثانية والعشرين ، ويغلب أن يستمر إلى ما لانهاية ، وينتج عنه حد كبير Substantial Limitation في ثلاثة مجالات على الأقل من المجالات التالية: الرعاية الذاتية، اللغة ، التعلم ، الحركة ، التوجيه الذاتي، الاستقلالية في المعيشة ، والاكتفاء الاقتصادي.

(لويس مليكه : ١٩٩٨ ، ٨-١١)

خصائص المتخلفين عقلياً:

يحاول الباحث التوصل إلى خصائص المتخلفين عقلياً من خلال الدراسات والبحوث المختلفة ونظريات التعلم التي تهدف في النهاية إلى تفسير خصائص هؤلاء الأطفال لفهم عمليات النمو التي تدخل في مواقف تعلمهم، وتكوين صورة يسترشد بها العاملين في الميدان في تطبيق ما تستخلصه من هذه البحوث والنظريات على مواقف التعلم والتدريب في الحياة، سواء في مجال المدرسة أو الأسرة أو المجتمع، كما يتخذ الباحث هذه الخصائص كأسس نفسية وتربوية في بناء البرنامج المقترح بحيث يتلاءم البرنامج مع خصائصهم المعرفية وغير المعرفية.

أولاً: الخصائص التعليمية والمعرفية:

Learning and Cognitive Characteristics:

أ- ضعف الانتباه:

وقد استخلص كل من (زيمان وهاوس Zeman & House) من دراستيهما الرائدة حول التعلم بالتمييز لدى المتخلفين عقلياً أنهم يتميزون بضعف الانتباه لديهم، ويواجهون صعوبات تكمن في مشكلة الانتباه، ويقترح كل من زيمان وهاوس كأشهر باحثين في مجال الانتباه والتعلم بالتمييز لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، عدة إجراءات لتلافي هذا القصور وهي:

١- يجب أن يستخدم المعلم عند تدريس التمييز للمتخلفين عقلياً أشياء ثلاثية الأبعاد

Three-Dimensional Objects مثل اللون، الشكل، والحجم.

٢- يجب أن يسلسل المعلم المثيرات من السهل إلى الصعب.

٣- يجب أن يؤكد المعلم على المثيرات المنتمية لحل المشكلة.

٤- يجب أن يتجنب المعلم مواقف الفشل.

٥- يجب أن ينشئ المعلم موقفاً Set تتمركز عنده الأبعاد المنتمية. "

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٢٤-٢٦)

ويضيف فاروق صادق مقترحات أخرى مثل أهمية الألفة والحدثة في مساعدة المتخلف عقلياً على التعلم بالتمييز مع تقليل العوامل والمثيرات المشتتة للانتباه في فصول المتخلفين عقلياً، وأبعاد المثيرات والمثيرات والتفصيلات غير المنتمة لغرض الدرس.

(فاروق صادق : ١٩٨٢ ، ٢٧٣)

ويرى كمال مرسى أن الانتباه عند المراهق المتخلف عقلياً يماثل انتباه الطفل الصغير محدود في المدة والمدى ، فلا ينتبه إلا لشيء واحد ولمدة قصيرة ويتشتت انتباهه بسرعة، وتمر به أشياء كثيرة لا ينتبه إليها من نفسه لأن مثيرات الانتباه الداخلية عنده ضعيفة، ويحتاج إلى ما يثير انتباهه من الخارج وإلى من ينبهه لما يدور حوله .

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٣٤ ، ٢٧٧)

وقد حاول الباحث الاستفادة من هذه المقترحات بقدر الإمكان عند إعداد البرنامج المقترح وتطبيقه.

ب-التذكر والتعرف. Memory and Recognition.

حاول هير Heber أن يضع بعض القواعد والنصائح التي قد تساعد المتخلفين على التذكر وهي:

١-ملاحظة عنصر الربط والاستمرار بين مواد الموقف التعليمي.

٢-إستخدام أكثر من قناة واحدة حسية يمكن أن يرفع مستوى الاستثارة الحسية ويزيد من تذكر المادة وفهمها.

٣-تساعد إعادة المادة بطريقة وظيفية حتى بعد تمام التعلم على التذكر.

٤-يستحسن مراجعة المادة المتعلمة واستخدامها من وقت لآخر وخصوصاً ما كان يرتبط منها بالحياة اليومية.

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣٠)

ويرى كمال مرسى أن المتخلفين عقلياً يتعلمون ببطء وينسون ما تعلموه بسرعة ، لأنهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية بعد جهد جهيد في تعلمها ، ويعانى جميع المتخلفين عقلياً من قصور في الذاكرة القصيرة ويعتمد تذكر مادة ما على عوامل عديدة منها نوع المادة توزيعها ، وصعوبتها ، والخبرة السابقة ، والعمر الزمني، والعمر العقلي وذلك بالإضافة للمعيار المستخدم للدلالة على التعليم وكذلك طول المدة بين الموقف التعليمي وتذكره.

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٢٨١)

ويستخلص الباحث من الدراسات التي اطلع عليها ضرورة الانتباه بفعالية للمثيرات الداخلية مع تنظيم هذه المثيرات ، وأهمية استخدام إستراتيجيات الاستدعاء لكي يحتفظوا بالمدخل Input وتحويله من تذكر قصير المدى إلى تذكر طويل المدى.

ج- عدم القدرة على التعميم:

ويذكر فاروق صادق أن التعميم بصورة عامة هو إعطاء استجابة كانت أصلاً لمثير إلى مثير آخر مشابه أو مماثل. والمعروف من الملاحظات الأمر الإكلينيكية أن المتخلف عقلياً يميز بين الحوادث، والأشياء أو المثيرات تمييزاً هزياً. والتفسير المقبول لهذه الملاحظة الإكلينيكية بين علماء النفس النظريين أن المتخلف عقلياً مميز فقير لأوجه الشبه أو أوجه الاختلاف بين الحوادث والأشياء. (فاروق صادق : ١٩٨٢ ، ٢٤٥)

د- عدم القدرة على الاستدلال:

ويرى اسبتز Spitz بعد استعراضه لعدد من البحوث حول التذكر والتعلم، أن قصور هؤلاء الأطفال في الاستدلال هي الظاهرة التي تميزهم وليس قصورهم في التذكر. إذا لاحظ اسبتز Spitz عدم ميل المتخلفين عقلياً إلى استخدام الاستراتيجيات التنظيمية في الكثير من المواقف الجديدة مما يؤدي إلى اختزان المعلومات بطريقة غير منتظمة ومن ثم صعوبة تجميعها من جديد للاستدلال. ويعنى هذا أنهم يجدون صعوبة في المسائل التي تتطلب تفكيراً واستدلالاً. ويستخلص الباحث من ذلك أن لدى المتخلفين عقلياً صعوبات في الاستدلال لأنهم لديهم قصوراً واضحاً في استخدام إستراتيجيات الاستدعاء إذ نادراً ما يستخدمونها بطريقة تلقائية كما يفعل أقرانهم العاديون. (صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣١)

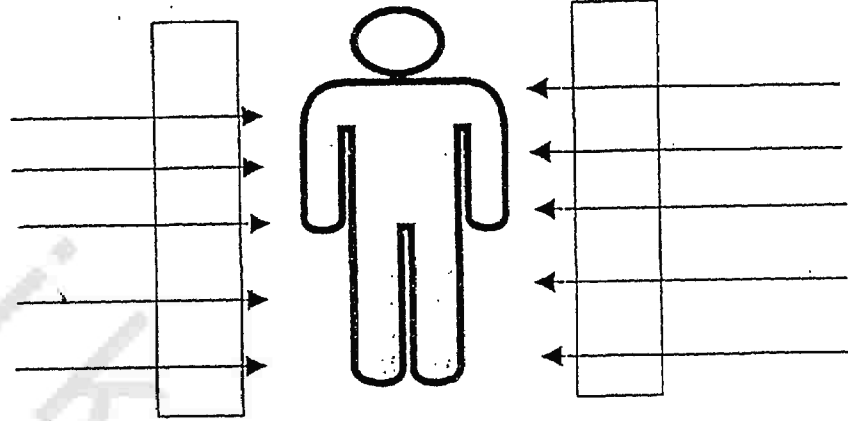
ثانياً: الخصائص غير المعرفية Noncognitive Characteristics:

وينظر نموذج "كرومويل Cromwell" ، ١٩٦٧ ينظر إلى شخصية المتخلفين عقلياً من عدة زوايا متكاملة ، إذ يتضمن نظرية الأنماط " لا يزك " ، والسمات " لكاتل واليورت " ، والحاجات "لروتر وموراى" كما يوضحه الشكل (١).

شكل (١)

يبين مكونات الشخصية عند المتخلفين عقلياً وفق نموذج كرومويل.

(أ)	(ب)	(ج)	(د)
<u>التهديد</u>	<u>الحيل الدفاعية</u>	<u>سمات الشخصية</u>	<u>الحاجات أو الأهداف</u>



- | | | | |
|--------------------|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| ١- القلق العام. | ١- الإنكار. | ١- تجنب الفشل. | ١- الحاجة للتقبل الاجتماعي. |
| ٢- القلق النوعي. | ٢- الإسقاط. | ٢- الجمود. | ٢- الحاجة للإنجاز. |
| ٣- توقع الفشل. | ٣- النكوص. | ٣- الميل الإيجابي لرد الفعل. | ٣- حاجة للشعور بالكفاءة. |
| ٤- الإحباط. | ٤- التوحد. | ٤- الميل السلبي لرد الفعل. | ٤- الحاجة إلى الحوافز المادية. |
| ٥- الإراحة. | ٥- التوجه الخارجى للدافعية. | ٥- التوجه الخارجى للدافعية. | |
| ٦- تكوين رد الفعل. | ٦- التوجيه من الخارج. | ٦- التوجيه من الخارج. | |
| ٧- التسامى. | ٧- مفهوم الذات (مرتفع أو منخفض). | ٧- مفهوم الذات (مرتفع أو منخفض). | |
| | ٨- العدوانية. | ٨- العدوانية. | |

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٢٩٧)

القلق:

القلق Anxiety هو توتر أو ضيق انفعالي يصاحب بتهديد مُعمم ويرجع لأسباب غير معروفة للفرد". ، كما يرى هيبير Heber ، ١٩٦٤ أن هناك اعتقاداً عاماً بين العاملين فى ميدان التخلف العقلى بأنهم أكثر قلقاً من أقرانهم العاديين.

(عادل الأشول : ١٩٨٧ ، ٨٥)

توقع الفشل:

ويقترض كرومويل Cromwell أن الأطفال المتخلفين عقلياً يكونون أدنى من أقرانهم العاديين فى التوقع بسبب خبرات الفشل الطويلة ، وتصبح تراكمات الفشل مصدر تهديد دائم للمتخلفين عقلياً ويحول دون استخدامهم للسلوك الدفاعى لتجنب الفشل، إذ يتوقعون الفشل حتى قبل أن يتعرضوا للعمل.

ويؤدى انخفاض المستوى الوظيفى ونقص فى النمو الاجتماعى والمعرفى وعدم تقدير الذات ، كما يؤدى إلى نوع من الشعور بعدم الكفاءة.

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣٢ ، ٣٣)

الإحباط

ويلاحظ العاملون مع الأطفال المتخلفين عقلياً، وخاصة أولئك الذين يقيمون بالمؤسسات أنهم أكثر عرضة للإحباط من أقرانهم العاديين. و لارتباط إحباطات هؤلاء الأطفال دائماً بالعدوان حاول تولكنجتون وأولتمان Talkington & Altman ، ١٩٧١ ، توضيح العلاقة بينهما على النحو التالى:

إحباط ← عدوان ← جذب انتباه الآخرين.

وعدوان هؤلاء الأطفال يهدف إلى جذب انتباه الآخرين فى شكل تمزيق للملابس وتحطيم

للنوافذ الخ.

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٢٩٩)

الحيل الدفاعية: Defense Mechanisms.

ويرى مكملان Macmillan أن هناك اعتقاداً عاماً بأن لدى الأطفال المتخلفين عقلياً حاجة أكبر لاستخدام آليات الدفاع بسبب عدم قدرتهم على التعامل بواقعية مع مصادر التهديد فيستخدمون الإنكار والإسقاط والنكوص والكبت والتوحد بل أن عدم المرونة Inflexibility في استخدام آليات الدفاع من المظاهر الهامة التي تميز المتخلفين عقلياً عن أقرانهم العاديين بدليل أنهم يستخدمون نفس الآليات عدة مرات.

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٢٩٩)

الحاجة للتقبل الاجتماعي: Need for Social Acceptance.

ويلاحظ من يعمل في ميدان التخلف العقلي أن الأطفال المتخلفين عقلياً في حاجة أكبر إلى التقبل الاجتماعي من أقرانهم العاديين بسبب حرمانهم الدائم من هذا النوع من التفاعل . وتتنوع هذا الحاجة بين أوساط المتخلفين أنفسهم، إذ يحتاج طفل المؤسسة إلى تقبل اجتماعي أكبر ويرى أستيفنسن وكروز Steveson & cruse ١٩٦١ أن الأطفال المتخلفين عقلياً يثابرون على العمل مدة أطول إذا ما تلقوا تعزيزاً اجتماعياً وذلك بسبب حرمانهم من مثل هذه التفاعلات الاجتماعية.

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣٨)

الحاجة للشعور بالكفاءة:

ويرى هارتر Harter أن هناك انخفاضاً في دافعية الكفاءة لدى المتخلفين عقلياً سواء كانوا بالمؤسسة أو خارجها بخبرات الفشل المتواصل، وبمركز التحكم الخارجي لديهم ، External Locus of control. وإعتمادهم بدرجة كبيرة على الكبار من أجل التقبل والاستحسان الاجتماعي وإصدار الحكم بصحة أو خطأ السلوك الصادر منهم.

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٣١١)

ويرى زيجلر Zigler ١٩٦٢ أن مظهر الجمود لدى المتخلفين عقلياً يمكن تفسيره فى ضوء النظرية الدينامية للتخلف العقلى التى مؤداها أن المناطق النفسية فى الدماغ عند المتخلفين عقلياً أقل تمايزاً من المناطق النفسية عند أقرانهم العاديين، والحدود التى تفصل بين هذه المناطق صلبة أو جامدة عند المتخلفين ولينة ومرنة عند العاديين.

ويرى " فاروق صادق أن فروق الأداء بين العاديين والمتخلفين والتى تتمثل فى مثابرة المتخلفين عقلياً على الأداء تفسر فى ضوء رغبتهم فى تكرار السلوك الذى أدى للنجاح فى خبرات سابقة حديثة.

(فاروق صادق : ١٩٨٢ ، ٢٩٧)

الميول الإيجابية والسلبية لردود الفعل:

:Positive and Negative Reaction Tendencies

ويرى زيجلر Zigler أن بعض المتخلفين عقلياً لديهم رغبة للتفاعل و الاحتكاك مع الكبير المتقبل لأدائهم إلا أنه وجد أثناء إجرائه لبعض الدراسات أنهم يتسمون بالتردد فى تفاعلهم مع الآخرين مما جعله يطلق عليهم ذوى الميول السلبية لردود الفعل فى مقابل ذوى الميول الإيجابية لردود الفعل ويفسر زيجلر Zigler. هذا التردد فى التفاعل مع الكبار نتيجة لخبرات الفشل الكبيرة السابق مع وجود رغبة فى التفاعل مع الكبار.

(كمال مرسى : ١٩٩٨ ، ٣١٣)

:Extrinsic Motivational Orientation: (التوجه الدافعى العرضى) (الغير جوهري)

ويرى تيمشوك Tymchuck أن الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم تتوجه دافعتهم نحو الخارج بسبب توقعهم للفشل المستمر، ويصف " هيوود Haywood " ودوبس Dobbs الدافعية الخارجية لدى الطفل المتخلف عقلياً بأنه يهتم فقط بالحوافز الملموسة أو الحوافز المالية وكل ما يجلب له الراحة والأمن.

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣٩)

التوجيه الخارجى Outer Directedness:

ويلاحظ من يعمل ميدان التخلف أن الأطفال المتخلفين عقلياً يميلون إلى تقليد سلوك الآخرين بجانب ميلهم إلى الاستجابة للمبهات Cues التى قد تم التعبير عنها سلفاً من قبل الآخرين.

وقد توصل (ياندو وزيجلر Yando & Zigler ، ١٩٧١ بعد إجراء عدة دراسات حول هذا السلوك إلى أن الأطفال المتخلفين عقلياً يميلون إلى إظهار سلوك التوجيه الخارجى. Outdirected Behavior كلما واجهتهم أعمال صعبة.

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٣٩)

مفهوم الذات Self Concept

وتذكر سهير كامل أنه قد انتشر استخدام مفهوم الذات Self Concept وزادت أهميته بوصفه وسيلة لدراسة السلوك الإنسانى وفهمه - وقد تنوعت التعاريف التى تناولت هذا المفهوم. والذات عند روجرز هى المفهوم النواة فى نظريته عن الشخصية وهى الجزء المتمايز فى المجال الظاهرى (وهو مجموع الخبرة) وتتكون من نمط للدراكات والقيم الشعورية، ويتحدد على أنه تنظيم عقلى معرفى مرن ولكن متسق. ويعرف حامد زهران مفهوم الذات بأنه تكوين معرفى منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والمتصورات والتقسيمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعده تعريفاً نفسياً لذاته كما أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية مع تكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذى يوجه الفرد فى وسطه ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك

(سهير كامل : ١٩٩٨ ، ٢١٣ ، ٢١٦)

العدوانية Aggressiveness:

ويرى فاروق صادق أن من يعمل فى ميدان التخلف العقلى يلاحظ أن بعض الأطفال المتخلفين عقلياً يتميزون بنوعين من السلوك العدوانى على النحو التالى:

١- السلوك العدوانى الموجه إلى موضوعات خارجية كالأطفال الذين يوجدون معهم.

٢- السلوك العدوانى المرتد إلى الذات.

وقد تبين من الدراسات التى أجراها كل من (فورهاد وبايوميستر & Forehand

Baumeister ، ١٩٧٦ أن السلوك العدوانى لديهم يتراوح بين ثورات الغضب والعدوان الخطير الموجه نحو الآخرين أو نحو الذات، مثل الصفع و إقتلاع الأظافر أو الشعر ، ومضغ اليد وفقاً العين ، والضرب الشديد للرأس، وعض الذراع أو الرجل.

وقد ظهرت خاصية العدوان كعامل عام فى عدد من دراسات المتخلفين عقلياً فى المعاهد الداخلية والمؤسسات.

(فارق صادق : ١٩٨٢ ، ٢٩٥ ، ٢٩٦)

ويستخلص الباحث فى ضوء ذلك نظرة شاملة عن شخصية المتخلفين عقلياً وأنهم يتصفون بالسلبية والقلق والجمود وعدم الواقعية فى فهم الذات ويعود ذلك إلى الخبرات السيئة التى يتعرضون لها أثناء تفاعلهم مع العاديين فى المدرسة و البيت وفى الشارع وفى مراكز التدريب والمؤسسات، ولأن معظمهم ينتمى لأسر فقيرة متخلفة ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً لا يجدون فيها الرعاية المناسبة ، لذلك تنمو عندهم الاستعدادات السلوكية للتوافق السيئ وقد يتخذ الباحث من مكونات شخصية هؤلاء الأطفال أساساً نفسياً ذا أهمية بالغة فى إعداد البرنامج المقترح وفى تفسير نتائج الدراسة الحالية.

ثانيا : نظريات التعلم

مقدمة :

تمثل نظريات التعلم أساساً نظرياً لكل البرامج التربوية التي تنتظم في شكل برامج موجهة لكافة مستويات الذكاء من أديانها كما ركز الباحث في هذا البرنامج على فئة الأطفال المتخلفين عقلياً من القابلين للتعليم Educable Mental Retarded Children ، وفي أعلاها كما في برامج تنمية الإبداع وغيرها من السلوكيات المعرفية العالية. كما تمثل نظريات التعلم الأساس الذي يسعى الباحث لإثبات إجراءات تطبيقها بعد ثبوت جدوى استخدامها في المجال .

ويحاول الباحث الحالي أن يستخلص بعض التطبيقات التربوية من تلك النظريات التي حاولت تفسير الخصائص التعليمية لدى هؤلاء الأطفال، ثم يعرض لعدد من المفاهيم السيكولوجية الأساسية في تربية الطفل.

* نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي (بافلوف) :

ويفسر بافلوف عملية التعلم بأنها "تحدث نتيجة نوع من الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكن الارتباط هنا لا يحدث بين المثير والاستجابة الطبيعية وإنما بين مثير ارتبط بالمثير الأصلي ، والاستجابة التي تحدث لمثير غير مثيرها الأصلي هي الاستجابة الشرطية، واستخلص بافلوف عدة أسس تفيد كثيراً في فهم طريقة عملية التعلم من أهمها التعزيز Reinforcement وتبين لنا مبدأ التعزيز وكيف أن بعض الأحداث والظروف يمكن أن تقوم بتقوية الميل لحدوث استجابة شرطية معينة نتيجة لمثير شرطي معين، وفي حالة غياب هذه الظروف، أي في حالة عدم التعزيز فإن هذا الميل يضعف. وعلى هذا فإن المثير غير الشرطي يؤدي دور المعزز إذ أنه يدعم ويقوى الميل نحو إثارة استجابة شرطية معينة للمثير الشرطي، وبذلك يعتبر بافلوف أن أي سلوك يمكن تعديله عن طريق التحكم في المعزز (الإيجابي والسلبي)".

(سهير كامل : ١٩٩٨ ، ١١٤ - ١١٥)

*نظرية المحاولة والخطأ (الوصلات العصبية لثور نديك) :

ويرى " ثور نديك " أن الارتباط الحادث بين المثير والاستجابة يقوى إذا كانت نتيجة هذه الاستجابة إشباعا أى أن الارتياح يقوى ويدعم الروابط العصبية، أما عدم الارتياح فليس من الضروري أن يضعف هذه العلاقة، وهذا ما أطلق عليه ثور نديك (قانون الأثر).

ومن مبادئ التعلم الجيد عنده انه يجب أن تكون الارتباطات بشكل معين يتيح لها أن تظهر بعد ذلك ، أى أن نعمل على تقوية الارتباط بين الاستجابة والموقف ، ويركز " ثور نديك " على التعلم القائم على الأداء لأنه أكثر فاعلية فى النمو التربوى للفرد من التعلم القائم على الإلقاء".

* النظرية السلوكية الوضعية (نظرية التعلم الشرطى الوسيلى لسكنر) :

ويرى " سكنر " أن التعلم هو تغير فى احتمال حدوث الاستجابة ، ويتم هذا التغير فى معظم الحالات بواسطة الإشراف الإجرائى وعملية التعلم تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا أو حدوثا أو تكرارا أى أن الأجراء قوى أو معزز. والمثير الهام فى الإشراف الإجرائى هو ما يتبع الاستجابة مباشرة وليس ما يسبقها ، وأى استجابة تؤدى إلى تعزيز تقوى".

وقد استطاع " سكنر " أن يكون أشكالا معقدة من السلوك الإجرائى على حيوانات أخرى كالحمام القردة. ولكنه لم يقتصر فى تجاربه على الحيوانات بل تعداها إلى الإنسان، ودرس أثر التعزيز فى السلوك البشرى.

والتعزيز متصل بالاستجابات فعندما ينجم عن الاستجابات نتائج ما ، فإن هذه النتائج قد تؤدى إلى زيادة الاستجابات التالية أو إلى نقصها. وعلى سبيل المثال فإن الفأر الجائع سيزيد من عدد مرات الضغط على الرافعة إذا كان ينجم عنها زيادة فى عدد كرات الطعام ، ويطلق على ذلك التعزيز ، ولكن عدد مرات الضغط يقل إذا كان ما ينجم عنها صدمات كهربائية.

(على منصور : ١٩٩٣ ، ٢٩١)

الاستجابة الإجرائية :

وتتصف الاستجابة الإجرائية عند سكرن بما يلي:

١- "أن الاستجابة الإجرائية غير مرتبطة بمثير معين فى البداية والتعزيز ينصب على الاستجابة لا على المثير.

٢- ومن أهم التطبيقات الإجرائية التعليم المبرمج حيث يتم الاقتراب من الهدف الذى يشكل سلوك المتعلم عبر سلسلة من العمليات المتراكمة تعتمد على الانتقال التدريجى وفق خطوات إجرائية صغيرة إلى أن يتم التوصل إلى السلوك المراد تشكيله.

٣- وغالبية سلوكنا يكون إجرائيا عند " سكرن " فالاستجابات الناجحة تتحدد بما يتبعها لا بما يسبقها.

٤- تتميز الاستجابة الإجرائية بكونها استجابة فعالة فهي ليست مجرد استجابة سلبية للبيئة و إنما تعديل لها.

٥- تتصف الاستجابة الإجرائية بالتنوع فالإنسان يمكن الاتصال بشخص آخر عن طريق الذهاب إليه بوساطة السيارة أو الدراجة أو مشيا على الأقدام أو الاتصال به بالهاتف والاستجابة التى تثبت فى السلوك هى الاستجابة المجربة والتى جرى اختبارها و أثبتت نجاحها وهى مختلفة باختلاف المواقف.

٦- إذا أخضعنا الاستجابة الإجرائية إلى لغة القياس الكمية فإن الاستجابة الإجرائية تقاس بمدى تكرارها أى بقوة الإجراء) فى حين أن قياس التعلم فى التعلم الاستجابى ينصب على حجم الاستجابة (عدد قطرات اللعاب) والفاصل الزمنى المثير والاستجابة.

٧- توضح مفهوم السلوك التعلمى عند ثورندايك ومفهوم التعلم عند سكرن، فالاستجابة عند ثورندايك تظهر لان الكائن الحى ينتظر التعزيز فى حين تظهر الاستجابة عند " سكرن " لأنها سبق أن ارتبطت بالتعزيز".

(على منصور : ١٩٩٣ ، ٢٩٣)

مفهوم التعزيز عند سكينر :

ويرى "سكينر" أن مفهوم التعزيز مفهوم وصفي. فإذا زادت الاستجابة بحدوث مثير ، فمن المناسب أن نسمى هذا المثير المعزز. وحينما تعقب نتيجة ما جزءاً من السلوك فمن المرجح أن يتكرر هذا السلوك وتسمى النتيجة التي لها هذا الأثر معزراً ، فالطعام مثلاً معزز للكائن الحي الجائع.

والتعزيز والمعاينة يتصلان بالاستجابة وليس بالكائنات العضوية ذاتها ، وعندما ينجم عن الاستجابات نتائج ما ، فإن هذه النتائج قد تؤدي إلى زيادة الاستجابات التالية أو إلى نقصها فعلى سبيل المثال: الفأر الجائع سيزيد من عدد مرات ضغطه على رافعة ما إذا كان ينجم عنها زيادة في كرات الطعام ويطلق على ذلك التعزيز، ولكن عدد مرات الضغط سوف يقل إذا كان ينجم عنها صدمات كهربائية ويطلق على ذلك العقاب . . والعلاقة بين الاستجابات والتعزيز يطلق عليها اسم ترتيبات

التعزيز . Contingencies of Reinforcement.

أما مفهوم الانطفاء فتعالجه النظرية الإجرائية ليس على أساس أنه عملية منفصلة عن التعزيز، ولكن لتوضيح أن آثار التعزيز مؤقتة .

(على منصور : ١٩٩٣ ، ٢٩٤)

نظم التعزيز عند سكينر :

كان "سكينر" يميز بين نوعين أساسيين من التعزيز هما: التعزيز المستمر وهو تعزيز الاستجابة في كل مرة تحدث فيها ولعل هذه الطريقة في التعزيز أبسط وأسرع في بناء الاستجابة. وهناك التعزيز المتقطع ويقصد به تعزيز الاستجابة في بعض مرات حدوثها وليس في كلها حيث يمكن بلوغ هدف التعلم وذلك بتعزيز كل استجابتين متتاليتين أو استجابة من كل ثلاث استجابات أو أربع أو خمس . . . ويستخدم هذا الأسلوب بعد أن يتم تدريب المتعلم على المعالجة المطلوب القيام بها أي بعد استخدام أسلوب التعزيز السابق .

و أكد سكينر على أن آثار التعزيز متفاوتة في السلوك أكثر أهمية وإثارة للانتباه من التعزيز المستمر .

(أنور الشرفاوى : ١٩٨٣ ، ٩٩-١٠٠)

وتصنف جداول التعزيز المتقطع أو المتفاوت عند سكون على أساس بعدين هما:

١- الطريقة التي ينتج بها السلوك التعزيز: وهنا نميز نظام التعزيز حيث يحدث التعزيز وفق نظام زمني يحدده المجرب.

٢- مدى التغير أو الثبات في جدول التعزيز ومن تفاعل هذين البعدين نحصل على أربعة جداول للتعزير هي:

١- جدول المعدل الثابت أو النسبة الثابتة.

٢- جدول المعدل المتحول أو النسبة المتغيرة.

٣- جدول الفاصل الثابت أو الفترة الثابتة.

٤- جدول الفاصل المتحول أو الفترات المتغيرة.

أن أكثر جداول التعزيز التي حظيت بالدراسة هي جداول الفترة الثابتة حيث يتم تعزير الاستجابة التي تحدث بعد فترة زمنية محددة، فالفرد في هذا النوع من التعزيز تقدم له التعزيزات كل ثانية أو دقيقة أو ساعة. وإن معدل الاستجابة لا قيمة له في توفير التعزيز ما دامت الاستجابات تعزز فقط في نهاية الفترة المحددة بعض النظر عن عددها ويستخدم هذا النظام من التعزيز في إرسال التقارير الفترية عن التلاميذ لأولياء أمورهم علما بأن أهمية مثل هذه التقارير تتضاءل إذا طال الفاصل الزمني بين التقرير والآخر لأنه من الصعب الحفاظ على السلوك لمدة طويلة من الزمن.

وعلى العموم يكون معدل الاستجابات حسب نظام الفترات المتغيرة أعلى منه في حالة كون الفواصل الزمنية ثابتة ومن السهل توظيفه في التعلم الصفي. وقد ثبت أن هذا الأسلوب ينتج سلوكا منتظما وإن معدل الاستجابات يكون مرتفعاً بشكل عام".

(على منصور : ١٩٩٣ ، ٢٩٦)

المعززات الموجبة والسالبة :

كما يرى على منصور أن المثيرات المعززة عند سكون ليست جميعها من نوع واحد بمعنى أن جميع أنواع التعزيز لا تؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة في حال تكرار الموقف المعزز نفسه و إنما تصنف المعززات في فئتين مختلفتين شكلا متشابهتين من حيث الوظيفة وهما:

١- المعززات الإيجابية : وهى التى تؤدى إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة كالمطعام بالنسبة للحيوان الجائع.

٢- المعززات السالبة: وهى المعززات التى تؤدى إلى تقوية وتدعيم الاستجابة التى تقود الحيوان إلى إزالة مصدر الاستثارة المؤلمة أو المنفرة أن هذا التصنيف للمعززات يقابل الثواب والعقاب واثـر كل منهما فى التعلم " .

(على منصور : ١٩٩٣ ، ٢٠٩)

التعلم المبرمج :

ويذكر أنور الشرقاوى "أن من الإسهامات الكبيرة التى قدمها " سـكنر " للتربية أسلوب التعلم المبرمج Programmed Learning والذى يعتبر أحد النواتج الواضحة الملموسة لنظريته فى الاشتراط الإجرائى. فقد اهتم " سـكنر " - كما فعل " ثورندايك " بتطبيق نظريته فى التعلم على عملية التعلم. ويعتبر " سـكنر " - فى إطار أفكاره عن التعلم المبرمج - أن التعلم يكون فعالاً إذا تحققت الشروط التالية:

١- أن نقدم المعلومات المراد تعليمها فى شكل خطوات صغيرة.

٢- أن تعطى للمتـعلم تغذية مرتدة Feed back سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه فى الموقف،

بمعنى أن نتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيحاً أو غير صحيح.

٣- أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التى تتناسب وإمكاناته.

ويتضمن أسلوب التعلم المبرمج العناصر الأساسية التالية:

١- تقدم سلسلة منظمة من البنود التى تثير اهتمام التلميذ وتزوده بإجزاء صغيرة من المعرفة تدريجياً ، وتتطلب منه استجابات.

٢- يستجيب التلميذ إلى كل بند من هذه البنود محددة.

٣- تعزز استجابات التلميذ بالمعرفة الفورية للنتائج بالاستعانة بالتلميحات والتلقينات اللازمة.

٤- يسير التلميذ فى البرنامج بخطى صغيرة.

٥- بالتالى لا يقع فى أخطاء كثيرة ، حيث تكون استجاباته فى أغلبها صحيحة بالرغم من

تناقص وتلاشى التلميحات تدريجياً.

٦- تتكون استجابات التلميذ على أساس معرفته السابقة.

ويؤدي إتقان التلميذ لكل خطوة من خطوات البرنامج إلى جعل النتيجة النهائية للتعلم محققة، وتسمى كل خطوة من هذه الخطوات بندا أو إطاراً".

(أنور الشرفاوى : ١٩٨٣ ، ١٠٩)

نظرية التعلم بالاستبصار : Insight (Gestalt) Learning Theory

شاعت نظرية ثورنديك وذاع صيتها في الثلث الأول من القرن كما ظهر كتاب كوفكا Koffka نمو العقل Growth of The Mind وأحتوى على نقد تفصيلي للتعلم بالمحاولة والخطأ عند ثورنديك، وأبرز كوهلر Kohler دور الاستبصار في التعلم واعتبره بديلاً عن المحاولة والخطأ وإن لم ينكر إمكان حدوث الأخير ، ولقد أبان كيف أن القردة تستطيع أن تحصل على ثواب دون أن تمر بالعمليات الطويلة من محاولات وأخطاء وتثبيت المحاولات الناجحة والتخلص من العمليات الخاطئة كما يبدو في نظرية ثورنديك، فتستطيع القردة استعمال العصي والصناديق كأدوات وأن تصل إلى نهاية الشوط".

خصائص وصفية للتعلم بالاستبصار :

وهناك بعض الخصائص والتي تنطبق ليس فقط على الاستبصار وإنما تنطبق على أشكال أخرى من التعلم ومن هذه الخصائص :

- ١- يستخدم الكائن الحي الاستبصار إذا كان أكثر ذكاءً من غيره .
- ٢- كلما زادت خبرة المرء زاد احتمال استخدامه للاستبصار في حل المشكلات.
- ٣- تسهل بعض التنظيمات التجريبية الوصول إلى الحل عن طريق الاستبصار أكثر من غيرها.

(جابر عبد الحميد : ١٩٨٩ ، ٢٢٠ ، ٢٢٩)

وهناك نوعان من العوامل التي تسهل تنظيم الموقف :-

النوع الأول :- العوامل التي تجرى داخل الكائن الحي.

النوع الثاني :- الأنماط التركيبية في البيئة.

وما يحدث بين النوعين من تفاعل.

التعلم الاجتماعي :

ويتضمن التعلم الاجتماعي اكتساب تلك الأنماط من السلوك التي يتوقعها المجتمع ويرضى عنها. وتتغير هذه الأنواع من السلوك المقبولة اجتماعياً من ثقافة لأخرى ، بل وتختلف من شخص لأخر داخل الثقافة الواحدة وبالإضافة إلى ذلك فمن الأمور الواضحة ان أنواع السلوك المقبولة اجتماعيا تختلف بالنسبة للجنسين ومستوى السن وغير ذلك.

ويتضمن التعلم الاجتماعي الفعال قدرا كبيرا من التعميم والتمييز. ولعل أحد المهام الرئيسية الملقاة على عاتق المنزل خلال السنوات الأولى من حياة الطفل ثم المدرسة بعد ذلك هي غرس أنواع السلوك الملائمة للطفل وهذا يعنى نقل ثقافة المجتمع إلى الطفل وتعليمه ما هو لائق بالنسبة لجنسه وطبقته الاجتماعية ويتم ذلك بالمحاكاة والتوحد.

المحاكاة والتوحد :

يميل معظم الباحثين إلى التفرقة بين هاتين العمليتين إلا أن تعبير التوحد هو التعبير الأكثر عمومية وشمولاً هو من وضع مدرسة التحليل النفسى ويعنى تلك العملية الشاملة التى يحاول بها الفرد لاشعورياً اتخاذ الدور والاتجاه والمشاعر والسلوك الخاصة بشخص آخر وتعتبر هى العملية الأساسية التى يقوم بها الطفل من حوالى سن الرابعة عندما يتوحد بآبيه أو أمه مكتسباً بذلك هويته كذكر أو أنثى ومتقبلاً لقيم وأساليب سلوك الوالدين.

أما تعبير المحاكاة فهو ليس بهذا العمق و إنما يشير ببساطة إلى عملية نسخ أو تقليد سلوك الآخرين ولقد أشار " باندورا " و " ولترز " إلى انه ليس ثمة ضرورة للتفريق بين الاصطلاحين فالعملية واحدة والتعبيران هما طريقتان مختلفتان لقول نفس الشيء.

وباختصار فإن التعلم خلال " المحاكاة " والذى يسمى أحيانا التعلم بالملاحظة يتضمن اكتساب استجابات جديدة أو تعديل استجابات قديمة نتيجة لرؤية أو ملاحظة سلوك القدوة التى يقتدى بها الشخص.

(الطفي فطيم وأبو العزايم الجمال : ١٩٨٨ ، ١٥٠ ، ١٥٤)

نظرية ميللر ودولارد :

ومن أولى المحاولات لإدراج المحاكاة ضمن نظرية التعلم هي التي قام بها " نيل ميلر " وجون دولارد " في كتابهما " التعلم الاجتماعي والمحاكاة " وكانت الفكرة التي قدماها تقوم على فكرة التعزيز في الأساس وتشبه بدرجة كبيرة ما أتى به " سكرنر " مع فارق أساسي وهو فكرتهما عن التعزيز. فهما يعتبرانه ناشئاً عن خفض الباعث بمعنى أن الإستجابة ترمى دائماً إلى تخفيض التوتر الناشئ عن دافع أو باعث ومن هنا يكون الباعث وليس التعزيز هو الفكرة المحورية في نظريتهما ويعنى الباعث Drive أى استثارة لكائن تؤدي إلى القيام بتصرف ما. وعادة ما يرتبط الباعث بمنبه أو مثير كالجوع والألم والفرح . . . الخ وسوف يتم تعلم السلوك الناشئ عن ذلك الباعث إذا أدى إلى خفض أى إزالة التوتر الناشئ عنه ومن ثم ينشأ التعزيز دائماً عن إزالة أو خفض الباعث.

ومن الواضح أن دور المحاكاة في هذا النمط من التعلم هو دور بسيط إذ يفترض.

" ميللر ودولارد " أن سلوك الآخرين لا يعمل بمثابة هاد أو دليل Cue لاستجابة الفرد إلا بعد أن يكون الفرد قد أثيب على سلوك التقليد بدرجة تكفى لجعله يكتسب عادة التقليد أو المحاكاة. فمثلاً قد يقوم الطفل بعدد من الاستجابات في حضور الآخرين وبعض هذه الاستجابات ستضاهى استجاباتهم في حضور الآخرين، ومن ثم تعزز فإذا تكرر ذلك بما فيه الكفاية يتعلم الطفل في النهاية المحاكاة والتقليد. ولقد كانت هذه الفكرة بمثابة مدخل للموقف الذي اتخذه بعد ذلك " باندورا وولترز " .

(لطفى فطيم وأبو الغزائم الجمال : ١٩٨٨ ، ١٥٤ ، ١٥٦)

نظرية " باندورا وولترز " :

وقدم "باندورا وولترز" في كتابهما الصادر سنة ١٩٦٣ بعنوان " التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية " ثم " باندورا " ١٩٦٩ " مبادئ تعديل السلوك " وأبرزاً في هذين الكتابين نظريتهما في التعلم الاجتماعي التي تستند إلى مفهوم الاشتراط الفعال Operant Conditioning .

وتدور أساساً حول التعزيز والمحاكاة ودورهما في التحكم في السلوك ، ودارت بحوثهما حول نمو متغيرات الشخصية لدى الطفل من خلال عملية المحاكاة. ودارت معظم أبحاثهما التجريبية حول نمو الأدوار الجنسية والعنوان و الاعتمادية لدى الأطفال ، بالإضافة إلى اهتمامها الكبير بتعديل

السلوك. ويعنى تعديل السلوك بشكل عام تطبيق مبادئ التعلم بصورة منظمة ومدبرة لتعديل السلوك. وأغلبية الأساليب المتبعة فى هذه العملية مستمدة من عمل " سكينر " فى الاشتراط الفعال ، وبذلك يكون تعديل السلوك باعتباره فرعاً تطبيقياً من علم النفس هو مجموعة من الأساليب السلوكية مستمدة من سلوك التعلم.

ضوابط السلوك :

يرى باندورا أن هناك ثلاثة أنظمة من هذا النوع تتحكم فى السلوك هى:

١- التحكم بواسطة المنبه.

٢- التحكم بواسطة ناتج التعلم.

٣- التحكم الرمزي.

(لطفى فطيم وأبو الغزائم الجمال : ١٩٨٨ ، ١٥٦ ، ١٥٨)

ويمكن تلخيص نظرية التعلم الاجتماعى فى ثلاث قضايا:

١- أن الكثير من التعلم الإنسانى هو دالة لملاحظة سلوك الآخرين أى يزيد بازديادها ويقل بنقصانها.

٢- إننا نتعلم " بالمحاكاة " من خلال التعزيز وان استمرار التعزيز يدعم سلوك المحاكاة.

٣- أنه يمكن تفسير المحاكاة أو التعلم بالملاحظة من خلال مبادئ التشريط الفعال مع افتراض صحة القول بان البشر يتخيلون بواسطة العمليات العقلية الوسيطة التعزيز المترتب على سلوكهم وكذلك توقع سلوك النماذج التى يحاكونها.

النماذج أو الموديلات :

تشير كلمة نموذج أو موديل إلى شخص فعلى يكون سلوكه قدوة تحتذى لمن يلاحظه والكثير

من التعلم الاجتماعى يتضمن ملاحظة نماذج من الحياة الواقعية.

آثار التعلم بالمحاكاة:

ويبدو سلوك المحاكاة وكأنه لا يزيد عن نسخة لسلوك المحتذى إلا أن الفحص الدقيق للاستجابات المتضمنة في هذا السلوك تسمح لنا بتقسيمه إلى ثلاث أنواع هي: النوع الأول ويعنى اكتساب استجابات جديدة ، والثاني يعنى تنفيذ أو إيقاف بعض الاستجابات نتيجة لما نراه من إثابة أو عقاب الموديل ، والثالث القيام بأنواع من السلوك ترتبط أو تشبه سلوك الموديل دون ان تتطابق معه أو دون أن تكون نسخة منه" .

ويقوم التعلم بالملاحظة عند باندورا على أربع عمليات مترابطة تضمن تحقيقه في الواقع وهي:

١- عملية الانتباه: حيث لابد للشخص الملاحظ من أن ينتبه إلى الخصائص المميزة لعمل النموذج ويدخلها في منظومته المعرفية.

٢- عملية الاحتفاظ: أى ينبغي على المتعلم أو الملاحظ أن يحتفظ بالموضوعات التى لاحظها على شكل رموز، ويخزنها من أجل استرجاعها في المستقبل.

٣- عملية إعادة الإصدار الحركية: أى أن يمتلك الشخص الملاحظ قدرات جسمية تمكنه من القيام بإعادة التجسيد الحركي من أجل إعادة إنتاج السلوك الملاحظ الذى يتم الاحتفاظ به.

٤- العملية الدافعية: أى أن يكون لدى المتعلم الحافز المناسب لأداء سلوك النموذج المحتذى به" .
(على منصور : ١٩٩٣ ، ٤٧٥)

مصادر التعزيز في التعلم بالنمذجة:

يستمد التعزيز في التعلم بالملاحظة من المصادر التالية:

١- الخبرة المباشرة: وهي الطريقة الشائعة المستخدمة في تربية الاطفال والتى تتضمن تعزيزا مباشرا للتعلم.

٢- الخبرة الذاتية: ويكون التعزيز فيها صادر من معتقدات الفرد وأفكاره ويحكم على السلوك من خلال هذه المعتقدات والأفكار.

٣- الخبرة البديلة: وفيها يتم استخلاص نوع من الرضا عند مشاهدة النموذج وهو يثاب عند فعله لسلوك، يستحق الإثابة وذلك لأنه إذا كان النموذج يستمد لذة من قيامه بالسلوك الشخصي لملاحظ يقول في نفسه ربما نلت أيضاً مثل اللذة هذه".

وبناء على ما سبق تكون أنواع التعزيز كالتالى:

١- التعزيز الذاتى Self Reinforcement :

وهو التعزيز الذى يقدمه الفرد لنفسه ويقوم الفرد بهذه العملية لتنظيم سلوكه على أساس النتائج والعواقب التى يحققها لنفسه، ويتصور الناس فى هذه العملية من خلال التصور والمثال معايير معينة للسلوك ويستجيبون لسلوكهم بطرق يثيرون بها ذواتهم أو يعاقبونهم ويرى "باندورا" أن تجاهل الدور المؤثر لتعزز الذات الضمنى فى تنظيم السلوك معناه افكار قدرة الانسان الفريدة كما انه يرى ان النظريات التى تعنى فقط بالتعزيز (الموجب والسالب) لا تكفى لتفسير دعم السلوك أو انطفائه فبالأفراد لديهم القدرة على مكافأة أو عقاب أنفسهم وفق نوع السلوك الناجم عنهم. ومن الواضح أن مصدر هذا النوع من التعزيز هو الخبرة الذاتية.

٢- التعزيز البديل (التبادلى) Vicarious Reinforcement

يتم عادة حين يكافأ أو يعاقب سلوك الآخرين فإثابة سلوك النموذج تزيد من ميل الملاحظة لتمثل نفس السلوك وهو بمثابة عملية تقوية استجابة فرد من خلال ملاحظته للآخرين الذين يكافئون عن نفس الاستجابة.

(سهير كامل : ١٩٩٨ ، ١٧٧ ، ١٧٩)

نظرية التعلم الاجتماعى عند كل من كرومويل ومركز:

وباستعراض أعمال كل من كرومويل Kromwell ، مركز Mercer باعتبارهما أهم من قام بتطبيق نظرية روتر Rotter فى مجال التخلف العقلى ، حيث تنظر إلى هؤلاء الأطفال على أساس إنهم يتصفون بتوقع الفشل بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين نتيجة لخبرات الفشل المتصلة التى مروا بها وينعكس هذا فى سلوك تجنب الفشل مما يحتم إتاحة فرص التفاعل الاجتماعى مع الآخرين فى المدرسة والمنزل والورشة"

(صالح هارون : ١٩٨٥ ، ٤٣)

تطبيقات تربوية :

ومن هذا المنطلق يحاول الباحث استخلاص بعض التطبيقات التربوية المهمة التى يمكن

الاستفادة منها عند وضع وتطبيق البرنامج المقترح على النحو التالى:

١- يجب أن يتوخى المعلمون الحذر فى اختيار الأعمال لتحقيق اكبر قدر من احتمالية النجاح وان يضعوا فى اعتبارهم أهمية استخدام الوسائل الإضافية كفنيات الحث على زيادة فرص النجاح.

٢- يجب أن نضع فى الحسبان أن التعزيز الخارجى External Reinforcement يعتبر من المبادئ الأساسية التى يعتمد عليها الآن فى التعلم، وخاصة بالنسبة لصغار السن، فان استخدام أسلوب المدح فى التعلم يعد معززا ثانويا، واللوم كمثير ثانوى منفرد لهما اكبر الأثر فى التعلم.

٣- يجب أن نؤكد على التدرج من السهل إلى الصعب ، وان نؤكد على التعلم من الوحدات البسيطة إلى الوحدات الأكثر تعقيدا.

٤- وان نعطي الفرص للمتعلم فى شكل ممارسة المحاولة والخطأ Trial and Error لكى يتمكن من تحقيق التعلم الذى تكون أثاره واضحة بالنسبة إلى الأسس والقوانين التى تقوم عليها النظرية فى تعلم المهارات، وخاصة تعلم المهارات الحركية.

٥- وألا نغفل اثر الجزاء الذى يتمثل فى قانون الأثر فى تحقيق سرعة التعلم وفاعليته فلو وجد الكائن الحى فى موقف معين أثار لديه استجابة معينة فان نتيجة هذه الاستجابة إما أن تكون ثوابا أو عقابا، فإذا كانت ثوابا، فان احتمال استمرارها وتكرارها فى مواقف أخرى يكون كبيرا ، أما إذا كانت نتيجة الاستجابة عقابا فان احتمال ظهورها أو عدم ظهورها متساويان.

٦- وان التدعيم يمكن أن يكون إيجابيا أو سلبيا ، ويستخدم التدعيم السلبى عادة لتقليل تكرار السلوك غير المرغوب فيه كما يستخدم التدعيم الإيجابى لزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه.

٧- تعزيز استجابات التلميذ المتخلف عقلياً بالمعرفة الفورية للنتائج باستخدام التلميحات والتلقينات اللازمة .

٨- أن نتدرج مع هذا التلميذ المتخلف عقلياً فى البرنامج بخطوات صغيرة حتى لا يقع فى أخطاء كثيرة .

٩- تعديل السلوك والتحكم فيه عن طريق جداول التعزيز عن طريق تخفيف حدة التوتر التى تكون موجودة نتيجة للحرمان أى أنه يشبع حاجة، وكلما زادت حدة التوتر كلما زادت درجة الاستجابة للإثابة.

١٠- وأن العقاب كمعزز سلبى قد يخفض من معدل الاستجابة وإن كان تأثيره مؤقتاً فى معدل الاستجابة.

١١- ومن التطبيقات التى استفاد منها الباحث فى دراسته أنه أحال الموقف الصعب على الطفل المتخلف عقلياً إلى موقف سهل بإعداد بيئة متسامحة ميسرة للتعلم فى المؤسسة التى طبق فيها البحث مع زيادة المثيرات وتنظيم الموقف.

١٢- يجب أن يكون لدى المعلمين تفاؤل كبير نحو هؤلاء الأطفال وأن يعدوا المواقف بحيث تتحول مواقف الفشل لديهم إلى مواقف نجاح وأن يحاولوا توسيع هذه المواقف إلى أقصى درجة بتقديم المساعدات الفورية فى حالات الفشل.

١٣- يجب أن يحاول المعلم تفادى ردود الفعل الفورية لتجنب الفشل وذلك بتغيير الموقف مستخدماً طرقاً جديدة.

١٤- يجب أن يكون المعلم حساساً فيما يختص بتوقعاته الخاصة بالنسبة لهؤلاء الأطفال، ربما تنتقل هذه التوقعات بطريقة غير مقصودة إلى الطفل فتزيد الأمر تعقيداً.

١٥- ويرى الباحث أيضاً إنه يجب التدرج فى تعديل السلوك لدى المتخلفين عقلياً بدلاً من العقاب ويتم هذا عن طريق التهيئة المتدرجة للتخلص من العادات السيئة، وذلك عن طريق التكوين التدريجى لاستجابة معارضة للاستجابة المطلوب التخلص منها.