فعالية برنامج تعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

نوال محمد السيد البسطويسي

الملخص

هدف هذا البحث إلى تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين المجموعة التجريبية تتكون من (١٥) تلميذ، والمجموعة الضابطة تتكون من (١٥) تلميذ .

وقد أشارت النتائج إلى :

- وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للاختبار البعدي لاختبار المواقف الحياتية في اتجاه درجات المجموعة التجريبية .

- الية البرنامج التعليمي القائم على النمذجة الحسية في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية.

- وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات والبحوث المقترحة .

مقدمة :

يعد التخلف العقلي مشكلة خطيرة يتضح آثارها في كل المجتمعات علي السواء خاصة المجتمعات النامية مما يعد خسارة بشرية ومادية للمجتمع، كما أنه يعد عبء علي كاهل الأسرة، وصدمة لها في التغلب علي هذه المشكلة بسهولة حيث أن الطفل المعاق عقليا في حاجة إلي رعاية خاصة تفوق طاقة الأسرة.

كما أن هذه الإعاقة الموجودة لدى هؤلاء الافراد تؤثر في مظاهر النمو المختلفة لديهم مما يشكل قيودا وظيفية كبيرة وتحديات حقيقية على اكثر من صعيد علهم وللقائمين على تربيتهم وتاهيلهم على حد سواء. (جمال الخطيب، ٢٠٠٤: ٢٤٣)

لذا تعتبر المهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع الأفراد بصفة عامة والمعاقين عقلياً بصفة خاصة في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، ويتعايش معه، حيث أنها تمكنه من التعامل الذكي مع المجتمع وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، والتفاعل مع

مواقف الحياة (تغريد عمران ، ٢٠٠١: ٥٤)

ولأن الطالب المعاق ذهنياً ذات علاقات محددة فلابد من إكسابه المهارات الحياتية التي تساعده على التعامل مع الآخريين وهذا لايتم إلا عن طريق مجسمات ونماذج لما يحيط به وتعتبر مادة الدراسات الاجتماعية والبيئية غنية بالموضوعات الدراسية التي يمكن من خلالها توظيف النمذجة لكونها تعتمد على الوسائط المتعددة تمكن الطالب من التفاعل مع مواقف تعليمية يصعب التعامل معها في الواقع، ويؤكد ذلك (Mayer, 2001) حيث يشير إلى أن التدريب ببرامج النمذجة الحاسوبية يؤدي إلى نوع من التعلم النشط ذي المعنى والذي يمكن المتعلم من اكتساب وفهم المعارف الجديدة المقدمة من خلال الحاسوب في صورة وسائط متعددة، وكذلك يساعد هذا النوع من التعلم المتعلمين على فهم التفسيرات العلمية للظواهر المختلفة غير المألوفة، وأيضا إضفاء المعنى على المعلومات المتضمنة بالبرنامج.

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث من عدم فعالية طرق التدريس المعتادة في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية ولحل مشكلة البحث ستحاول الباحثة الإجابة عن السؤال التالي:

ما فعالية برنامج مقترح قائم على النمذجة لتنمية بعض المهارات الحياتية وتحصيل مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس الفكرية؟

<u>ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:</u>

١.ما المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المدارس الفكرية؟

٢.ماصورة البرنامج التعليمي المقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية ؟

٣.ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المدارس الفكرية؟

أهمية البحث:

١. تنطلق أهمية هذه الدراسة من الزيادة المستمرة لهذه الفئة في المجتمعات وأهمية تدريب وتأهيل هذه الفئة حتى لا تكون عبئا على الأسرة والمجتمع بل تصبح ذات قيمة بعد تدريبهم وتعديل سلوكهم وتوظيف ما لديهم من طاقات وقدرات يمكن استغلالها.

٢.توظيف طرق التدريس الجديدة في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس الفكرية.

٣.تطوير طرق وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس الفكرية.

٤.توجيه أنظار القائمين على تطوير مناهج المدارس الفكرية إلى أهمية تضمين المداخل الحديثة .

حدود البحث:

<u>سوف يقتصر البحث على:</u>

١. مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الوحدة العربية بأجا ومدرسة التربية الفكرية بإدارة السنبلاوين التعليمية.

٢. يقتصر منهج الدراسات الاجتماعية والبيئية الترم الثاني للصف الرابع الابتدائي.

٣. بعض المهارات الحياتية المتعلقة بالأمن والسلامة والمهارات الاقتصادية، التواصل الاجتماعي، الانتماء والمواطنة، التعامل الإيجابي تجاه البيئة.

أدوات البحث:

١. قائمة مهارات حياتية (من إعداد الباحثة)

٢. اختبار مهارات حياتية (من إعداد الباحثة)

منهج البحث:

١. سيتم استخدام المنهج الوصفي في إعداد الإطار النظري للبحث وفي إعداد أدواته وفي تحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

٢. سيتم استخدام المنهج شبه التجريبي في التجربة الميدانية للبحث.

فروض البحث :

<u>يسعى البحث للتأكد من صحة الفرض الآتي:</u>

١. توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لاختبار المهارات الحياتية في اتجاه درجات المجموعة التجريبية.

تحديد المصطلحات:

النمذجة: عرفها عبد الله الموسى (٢٠٠١، ٥٨٢) بأنها "عملية تمثيل أو نمذجة أو إنشاء مجموعة المواقف تمثلا أو تقليدا لأحداث من واقع الحياة حتى يتيسر عرضها والتعمق فيها لاكتشاف أسرارها والتعرف إلى نتائجها المحتملة عن قرب.

البرنامج المقترح القائم على (النمذجة): يعرف إجرائياً بأنه منظومة تعليمية قائمة على تبسيط لبعض المواقف التعليمية وفق قواعد محددة عن طريق نمذجة دروس الدراسات الاجتماعية المقررة على التلاميذ والتي تساعدهم على التفاعل والتدريب الحقيقي مع محتوى البرنامج وتفاعلهم من خلال معيشة الواقع الفعلي.

المهارات الحياتية:

هي القدرة على أداء عمل ما، أو القيام بسلوك ما وإتقانه وفق ضوابط مرجعية محددة، ويكون ذلك نتيجة تعرض الفرد إلى مجموعة من المعارف النظرية والخبرات الحياتية التي تؤثر ذلك العمل أو السلوك (محمد القداح، ٢٠١٥: ١٩)

وتعرف إجرائياً: بأنها قدرة تلاميذ المدارس الفكرية على التكيف مع المجتمع والتعامل بثقة معه وتشمل مهارات الأمن والسلامة، التواصل الاجتماعي، الانتماء والمواطنة، المهارات الاقتصادية، التعامل الإيجابي تجاه البيئة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التربية الفكرية:

شهدت الآونة الأخيرة الاهتمام بالأطفال ذوي الإعاقة العقلية حيث يمثلون فئة من المجتمع لا يمكن إغفالها أو تنحيتها جانبا، بل لابد مساعدتهم على الانغماس والمشاركة في أعماله حتى يتحقق لديهم التوافق النفسي والاجتماعي.

هذا وقد تم الاهتمام بفئة الأطفال المعوقين عقلياً في مصر منذ عام ١٩٥٠، حيث أنشئت ثلاث عيادات سيكولوجية في ثلاث مدارس مختلفة لتقديم الخدمات النفسية للأطفال المعوقين عقلياً، ومنذ ذلك الحين تزايد الاهتمام بتعليمهم بشكل مستمر بل أنه في عام ٢٠٠٢ أعلن وزير التربية والتعليم في مصر إدماج المعاقين عقلياً في التعليم بالمدارس العادية هدف قومي.(سميرة أبو غزالة، ٢٠٠٦: ١٥٩)

تعريف مدارس التربية الفكرية

تضم مدارس وفصول التربية الفكرية الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم والذين ينتمون إلى فئة المأفونين وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠-٧٥)، أما فئة البلهاء والمعتوهين من الأطفال والذين تقل نسبة ذكائهم عن (٥٠) فتوجد لهم مؤسسات تتبع وزارة الشئون الاجتماعية تسمى بؤسسات التثقيف الفكري. (محمد زاهر، ١٩٩٠، ٣٠٢)

وهي مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوي الإعاقة العقلية فقط (فكري متولي، ٢٠١٥: ٢٩٠)

تعريف المعاقون عقلياً:

والمعاق عقلياً هو الشخص الذي لديه انخفاض واضح في الأداء الوظيفي العقلي ويظهر ذلك متزامناً مع عجز في السلوك التكيفي أثناء فترة النمو ويؤثر بصورة واضحة في أداء الطفل التربوي. (سالي مايبري وبرندا بلسون لازاروس، ٢٠٠٨: ١٥)

يقصد بالتلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم هم التلاميذ الموجودين بمدارس

وفصول التربية الفكرية وتتراوح معاملات ذكائهم بين ٥٠/ ٧٠ وهم ذو قدرة محدودة في القدرات العقلية ويحتاجون إلى أساليب تعليمية خاصة تمكنهم من كسب عيشهم في حدود قدراتهم واستعداداتهم (أحلام عبد الغفار، ٢٠٠٣: ٢٦).

أهداف تربية الطفل المعاق عقلياً في مدارس وفصول التربية الفكرية:

تعددت البحوث والدراسات التي تناولت أهداف تربية الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مراعية في ذلك خصائص الطلاب النفسية والاجتماعية ومن اهم تلك الأهداف:

العمل على توجيه الطفل المعاق عقلياً إلى استثمار ذكائه- ذلك الذكاء المحدود- بأفضل طريقة ممكنه، وليس الهدف بأية حال تحسين ذكاء هذا الطفل وتحويله من طفل ضعيف العقل إلى طفل عادي أو قريب من العادي (نظيرة محمد حسن، ١٩٧٧: ٥)

كما وضعت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية عدة أهداف لتربية المعاقين عقلياً بمدارس التربية الفكرية في جمهورية مصر العربية منها:

١. تنمية المهارات اليدوية.
٢. غرس القيم الدينية والخلقية.
٣. تنمية العادات الصحية للمعاق عقلياً وسلامة بدنه.
٤. تنمية المهارات اليدوية.
٥. تدعيم صحة المعاق العقلية، والانفعالية باستخدام أوجه النشاط المختلفة التي تساعده على الشعور بالأمن والطمأنينة. (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩: ١٩)

المحور الثاني: المهارات الحياتية:

تعريف المهارات الحياتية:

عرفت منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتية " بأنها القدرات للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن المهارات: اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، وعي الذات، التعامل مع العواطف، التعامل مع الضغوط (Who,1993:3)

وعرفت أنها " مجموعة من المهارات اللازمة للفرد للتعامل الناجح مع البيئة سواء المحلية أو القومية بمعطياتها المختلفة والتي تؤهله للتفاعل الناجح المثمر لصالحه ولصالح بيئته ومجتمعه معاً " (حسام مازن، ٢٠٠٢: ٢٨)

كما عرفتها (lema, patrizis, etal,2000) بأنها : القدرة الاجتماعية النفسية الأساسية التي تمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية.

التعريف الإجرائي: هي تلك المهارات التي تمكن تلاميذ ذوي الإعاقة العقلية من التفاعل بنجاح مع مواقف الحياة المختلفة والسيطرة على المشكلات التي تواجههم بشكل يحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي.

تصنيف المهارات الحياتية:

وقد اشار (محمد القداح،٢٠١٥: ٢٥-٢٦) إلى أهم هذه المهارات ومنها المهارات الإدارية والتي تتعلق بإدارة الوقت واتخاذ القرار، مهارات اجتماعية وإنسانية والتي ترتبط بعلاقة الإنسان بالإنسان أو مجموعة من الأفراد، مهارات اقتصادية كالتسوق والاعتدال في الأنفاق، مهارات تقنية والتي تتعلق باستخدام التكنولوجيا.

كما صنف اللقاني، وآخرون (٢٠٠١م) للمهارات الحياتية" إلى:

- **(مهارات عقلية):** كالتفكيرِ، والابتكارِ، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات.
- **(مهارات يدوية):** كاستخدامِ التكنولوجيا و(الكمبيوتر).
- **(مهارات اجتماعية):** كالتَّعامُلِ مع الآخرين، واتخاذِ القرار، والحوارِ، وإدارة الوقت، وتقبل الآخر وتحمُّلِ المسؤولية، والتَّفاوض.

كما صنفت منظمة الصحة العالمية World Health organization (WHO) المهارات الحياتية إلى خمس مهارات أساسية وهي: مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة الوعي الذاتي والتعاطف، مهارة التفكير الأبداعي والناقد، مهارة إدارة المشاعر ومواجهة الضغوط، مهارة التواصل مع الآخرين (WHO,1999: 1-3)

خصائص المهارات الحياتية:

١. متنوعة وتشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع حاجات الفرد وفقاً لاحتياجاته.
٢. تختلف من مجتمع لآخر تبعا لطبيعة كل مجتمع، ودرجة تقدمه. (تغريد عمران وآخرون،٢٠٠١: ١٤٠)
٣. يجب أن يتم تعليمها في سن مبكرة، وتقويتها بالتمرين والتكرار.
٤. يجب أن يتم تدريس المهارات الحياتية في الأماكن الطبيعية؛ حيث يكلف المتعلمين بمهام معينة بطريقة طبيعية (Mary Cronin,1996: 65) .

أهمية المهارات الحياتية:

وقد أشار (محمد القداح، ٢٠١٥: ٢٦-٢٧) إلى أهمية هذه المهارات ومنها :

١. الوقاية من الوقوع في الخطاء والسلوكيات التي تسبب الضرر والذى لأصحابها.
٢. الشعور بالرضا عن النفس مما يؤدي إلى تقدير عال للذات الإنسانية.

٣. الشعور بالسعادة وممارسة النشاطات الإنسانية بحيوية ومتعة وتفاؤل.
٤. تحقيق إنجازات مهمة على صعيد الصحة الفردية والعمل والعلاقات الإنسانية.

كما أن تعلم الفرد مهارة معينة، تشجعة دائماً على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح أفاق جديدة للعمل، وبالتالي تحقيق مكاسب وموارد أكثر، كما تساعده في الارتقاء بمستواه المهني والنفسي والاجتماعي (أسكاوس وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٤)

العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الحياتية:

توجد العديد من العوامل التي تؤثر في تنمية المهارات الحياتية ومنها ما أشار إليه (سليمان إبراهيم،٢٠١٠: ٢٩) وهي:

١. العلاقات المدعمة.
٢. نموذج التقويم.
٣. تتابع الإثابة مثل الحصول على التشجيع.
٤. إتاحة الفرصة لأداء المهارات الحياتية.
٥. التفاعل مع الأقران.
٦. مهارات التفكير.
٧. المستوى الاجتماعي والثقافي.
٨. وجود تحديات تواجه الفرد.

أهمية تنمية المهارات الحياتية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية:

تعد الدراسات الاجتماعية مادة ذو طبيعة إنسانية بالدرجة الأولى، وتحتاج إلى استراتيجيات تدريس لا تركز على المعرفة فقط؛ بل إدخال الحياة فيها، وتقريب الوقائع والظواهر البعيدة عن الملاحظة المباشرة إلى أذهان التلاميذ

ويشير (Ainely & Corbett, 1994) إلى أن تدريس المهارات الحياتية بدأ منذ ستينيات القرن الماضي، وذلك لمساعدة الأفراد الذين يعانون من اضطرابات عقلية طفيفة على النجاح في حياتهم ولكن الاهتمام بتدريس مهارات الحياة لم تأخذه الأنظمة التعليمية للدول كأولوية إلا بعد مؤتمر "التعليم للجميع "والذي نظمته اليونسكو عام ١٩٩٠ في تايلاند وبحضور ممثلين عن ١٥٥ دولة وعدد ١٥٠ منظمة تربوية.

وانطلاقا من أهمية المهارات الحياتية كأحد المتطلبات الضرورية والملحة التي تساعد الطفل المعاق عقلياً على التكيف مع متغيرات العصر، حيث أن المهارات الحياتية تعد من المهارات التي تساعد على التكيف مع المجتمع وتركز على النمو اللغوي، وتناول الطعام، وارتداء الملابس، والقدرة على تحمل المسئولية، والتوجيه الذاتي، والمهارات المنزلية، والأنشطة الاقتصادية

والتفاعل الاجتماعي وغيرها، فهي من المهارات الأساسية في تعليم وتدريب التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم والتي تشمل الجوانب الشخصية مثل الاعتماد على الذات وزيادة الثقة بالنفس التي يمكنهم من خلالها اكتساب مهارات أخرى كالمهارات الاجتماعية والمهنية والأكاديمية. (نعمة رقبان، ٢٠٠٦: ٢).

كما يرى التربوين أن المهارات الحياتية وإن كانت هامة بالنسبة للأطفال بوجه عام، فهي تمثل أكثر أهمية لتلاميذ مدارس التربية الفكرية حيث تساعدهم على مواجهة متطلباتهم اليومية في ضوء قدراتهم العقلية .

وهذا ما أشار إليه (عاطف زغلول،٢٠٠٤: ٢٤٢-٢٥١) بأن الاتجاهات الحديثة الخاصة بمناهج التلاميذ المعاقين عقلياً تعتمد على استخدام المدخل الوظيفي الذي ثبت فاعليته في تعليم التلاميذ المعاقين عقلياً؛ حيث يركز هذا المدخل على مجموعة من المهارات الحياتية التي تضم: مهارة العناية بالذات، المهارات الحركية، ومهارة إدارة شئون المنزل، ومهارات الشراء.

ويتفق معه (أحمد السيد سليمان،٢٠٠٢) والذي أشار في دراسته إلى مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وكان من أهداف الدراسة مساعدة الطفل على تنمية بعض المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل والمهارات النفسحركية التي تمكنه من التعامل مع الآخرين وتكونت العينة من ٢٠ طفلاً بمدرسة التربية الفكرية ببنها، وتتراوح أعمارهم ما بين ٨،٩ سنوات، واستخدم الباحث مقياس السلوك التكيفي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن أفراد المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج التدريبي وفرص التفاعل والاحتكاك مع الأقران.

المحور الثالث: النمذجة الحسية وتدريس الدراسات الاجتماعية للمعاقين عقلياً:

تعريف النمذجة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم النمذجة في الأدبيات ومنها:

قاموس إكسفورد والذي عرفها بانها "أسلوب لتقليد موقف أو نظام (اقتصادي، ميكانيكي) باستخدام نموذج مشابه وذلك إما لجمع المعلومات الملائمة عن النظام أو لتدريب أشخاص على هذا الموقف (Solutions base,2001,1)

التعريف الإجرائي: هي منظومة تعليمية تهدف إلى تمثيل المواقف الحياتية بصورة سمعية وبصرية لكي يسهل على تلاميذ المدارس الفكرية فهمها ودراستها عن قرب.

أساليب واشكال النمذجة:

توجد عدة أنماط للنمذجة أشار إليها ،(ثناء محمد، ٢٠٠٥: ٢٥)، (بهية عبد الله، ٢٠١٥: ٦٢٨) وهي:

١. **النمذجة الحسية:** وفيها يتعرض المتعلم لخبرات حسية متتابعة تكون مترابطة حيث تتكامل في سلوك معين ويمثل هذا النوع بالصور والأشكال وكل ما هو محسوس.
٢. **النمذجة اللفظية أو المجردة:** وفيها يحدث التعلم من خلال الوصف اللفظي حيث تستخدم الكلمات في وصف الاستجابات بدلاً من الخبرات الحسية ويمثل هذا النوع عن طريق الأفكار.
٣. **النمذجة الحية:** وتعني وجود النموذج بالفعل في بيئة القائم بالملاحظة، حيث تتم الملاحظة المباشرة للنموذج من قبل الملاحظ في مواقف الحياة الطبيعية.
٤. **النمذجة الرمزية:** وهذا النوع من النمذجة لايستعان بالنماذج الحية الواقعية بل يستعان برموزها من صور وكلمات، وهذا الإجراء يتم عادة باستخدام الفيديو أو التلفيزيون أو أفلام الكرتون وكل ما يمكن يكون ترميزاً للسلوك المستهدف.

كما أن النمذجة تستخدم كدعامة أساسية في التدريس، ويمكن استخدامها بعدة أساليب منها:

١. قيام المعلم بالأداء أمام التلاميذ لحل مسأله ما، وملاحظة التلاميذ لأدائه.
٢. طلب المعلم من أحد التلاميذ بالقيام بالأداء أمام باقي زملائه.
٣. يذكر المعلم الإجابة لزملائه.
٤. يستخدم المعلم العديد من المواد التي تتضمن الشرح والتفسير. (دانيال هالاهان وآخرون، ٢٠٠٧: ٦٦٧)

أما (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠١: ٩٣) أشار أن النمذجة نوعان، نمذجة معرفية، ونمذجة ما وراء المعرفة، فالنمذجة المعرفية تقوم على التعلم بالملاحظة، بينما النمذجة ما وراء المعرفية يستخدمها المعلم وهو يفكر بصوت مسموع أمام الطلاب حين يحل المشكلة، ويوجه نفسه لفظياً مع الوعي بالتفكير وإظهار تفكيره لطلابه، موضحاً مساره في التفكير.

أهمية استخدام النمذجة الحسية:

استخدام النمذجة في عملية التعلم يمكن ان يفيد في الآتي:

١. علاج الكثير من الإضطرابات كالخجل، وعيوب النطق، التأتأة وغيرها.

٢. تهذيب السلوك، وضبطه لدى الأفراد من خلال عرض النماذج لتوضيح السلوك المرغوب فيه.
٣. تنمية العادات المرغوبة والقيم والمثل لدى الأفراد من خلال القدوة الحسنة واستخدام النماذج المختلفة التي تتضمن مثل هذه العادات والقيم.
٤. تنمية المهارات الفنية والحركية والحرفية وغيرها، وإتاحة الفرصة للأفراد لممارسة هذه المهارات وتزويدهم بالتغذية الراجعة (بهية عبد الله، ٢٠١٥، ٦٢٨)

كما أن النمذجة عند استخدامها لدراسة مواقف الحياة الواقعية تساعد في تقريب المعنى إلى ذهن الطالب، مما يؤدي إلى اكتساب المعلومات وتنميتها حول الموقف أو الظاهرة المراد دراستها. (Zbiek & conner, 2006: 98)

وقد أكد ذلك دراسة (Ozerk; et al, 2015) والتي أشارت إلى أن استخدام نمذجة الفيديو يساعد الأطفال ثنائي اللغة اللذين يعانون من اضطرابات التوحد في اكتساب المهارات والسلوكيات المختلفة وخاصة مهارات التواصل الاجتماعي، كما تساعد نمذجة الفيديو هؤلاء الأطفال في نقل تلك المهارات والسلوكيات المستهدفة التي يتعلمونها من بيئة التعلم "المدرسة" إلى بيئة اللغة الأولى "الأسرة" واتفقت معها دراسة (Besler;et al, 2016) في أن استخدام النمذجة الحسية المعتمدة على الفيديو تساعد الأفراد التلاميذ الذين يعانون من التوحد في اكتساب العديد من المهارات مثل مهارات المساعدة الذاتية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الأكاديمية.

كما أن استخدام النمذجة الحسية تساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة وهذا ما أكدته دراسة (Safhalter et;al, 2016) والتي استخدم فيها النمذجة ثلاثية الأبعاد على مجموعة طلاب من الصف السادس إلى التاسع من بينهم ٩٥ طالب يمثلون مجموعة تجريبية و١٠١ طالب يمثلون مجموعة ضابطة وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد فعالية النمذجة ثلاثية الأبعاد في تنمية التفكير والمكاني وتطويره بغض النظر عن الجنس أو العمر.

كما أن التدريس باستخدام النمذجة لها أثر كبير على الأطفال المعاقين عقلياً في الآتي:

١. يساعدهم على إكتساب مهارة السلوك التكيفي.
٢. تعديل بعض الإضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً مثل: إيذاء النفس وسلوك التمرد وعادات صوتية غير مقبولة والميل إلى الحركة الذائدة.

٣. تعليمهم المحادثة ومنها المحادثة التليفونية .

٤. تنمية مهارات الأكل لديهم. (عبد الصبور محمد، ٢٠١٢: ١٨٧-١٩٢)

واكد ذلك دراسة (Haydon; et al, 2017) في أن استخدام النمذجة المعتمدة على تكنولوجيا الفيديو والموبيل ساعد الطلاب الذين يعانون من التوحد والإعاقات المختلفة في إكسابهم المهارات الاجتماعية والسلوكية

وأيضا دراسة (Buggey; et al, 2018) والتي طبقت النمذجة بهدف تسهيل اكتساب المداخلات الاجتماعية على مجموعة من التلاميذ يعانون من التوحد ومتلازمة داون وقد أكدت الدراسة وجود تغيرات إيجابية في سلوكيات هؤلاء التلاميذ.

خطوات النمذجة:

تمر عملية التعليم بالنمذجة بالخطوات الآتية:

١. تحديد الموضوع الذي سيقوم الطالب بدراسته أو المشكلة المراد حلها.

٢. تحديد الهدف التي يسعى الطالب لتحقيقها من دراسة الموضوع وتمثل هذه الأهداف تحليلاً لجوانب موضوع التعلم إلى عناصره الفرعية البسيطة.

٣. اختيار المصادر وطرح تساؤلات حول كيفية تحقيق الأهداف، أو دراسة عناصر الموضوع من خلال عملية عصف ذهني.

٤. إنتاج النموذج العقلي (تكوين خريطة للمحتوى المعرفي) الضروري للإجابة عن التساؤلات التي طرحها الطالب، والتي تتكامل أجزائها لتغطي موضوع التعلم الأساسي.

٥. تمثيل النموذج: ويقوم الطالب بعمل محاكاة، أو تخطيط أو تجسيد مادي للنموذج العقلي الذي قام بتحديد أبعاده؛ لوصف عناصره وشرح العلاقات بين مكوناته؛ لتسهيل فهم المحتوى المعرفي للنموذج.

٦. التواصل عبر الخبرة (تطبيق النموذج) يقوم الطالب باستخدام النموذج في الإجابة عن تساؤلات حول موضوع النموذج، أو تفسيرالظواهر، واكتشاف العلاقات، والتوصل إلى استخدامات وتطبيقات عملية للنموذج، والتنبؤ بتغيرات، أو آثار تترتب على النموذج (Justi & Gilbert., 2002,371) ، (خالد الباز، ٢٠٠٧: ١٠٠-١٠١) ، (فوزي الحبشي، ٢٠١٣: ١٥٤-١٥٥)

أدوار المعلم والطالب في التعلم بالنمذجة الحسية مقارنة بالتعلم المعتاد:

تسهم النمذجة ومستحدثاتها التكنولوجية في توفير بيئة تعليمية متطورة وغير معتادة تستخدم البنية الأساسية لهذه التكنولوجية المتقدمة الاستخدام الأمثل، يبني المتعلم من خلالها خبراته التعليمية عن طريق تعلمه كيفية التعلم ذاتياً لكي يصل إلى المعلومة بنفسه. (صلاح الدين توفيق، ٢٠٠٣: ٢٩٦)

كما تساعد النمذجة الحسية في التعليم على تشجيع المتعلم وتحفيزه وجعله متفاعلاً، وإكسابه خبرات التعلم التي تمكنه من اكتشاف القوانين والقواعد الحاكمة للسلوك داخل النظام، وتساعد المعلم في زيادة الدافعية نحو العمل، وتحسين التحصيل الأكاديمي للطالب، وتطبيق اساليب التقييم الشامل، والمشاركة في بناء قاعدة معرفية خاصة بالمؤسسة التعليمية. (سلامة حسين، ٢٠٠٥: ١٤٣)

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث:

ما المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ المدارس الفكرية؟

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالمهارات الحياتية.
٢. بناء قائمة بالمهارات الحياتية في صورتها الأولية.
٣. عرض القائمة على المحكمين لضبطها ووضعها في صورتها النهائية.

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

ماصورة البرنامج التعليمي المقترح لتنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المدارس الفكرية؟

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. إعداد البرنامج التعليمي القائم على (النمذجة الحسية) في مقرر الدراسات الاجتماعية بالصف الرابع الابتدائي لطلاب المدارس الفكرية من خلال:
- تحليل مقرر الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمدارس الفكرية للوقوف على الموضوعات التي تتناسب مع النمذجة والمحاكاة.
- دراسة مسحية للبحوث والدراسات السابقة في الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدارس الفكرية للتعرف على كيفية إعداد البرامج

٢. إعداد سيناريو الدروس التعليمية للبرنامج القائم على النمذجة والمحاكاة لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي بالمدارس الفكرية من خلال:

- تضمين السيناريوهات التدريسية والتي تم تصميمها وفقاً للنمذجة الحسية لتحتوي على موضوعات الدراسات الاجتماعية التي تنمي المهارات الحياتية لدى التلاميذ.
- عرض البرنامج بما يحتويه من أهداف وأساليب وطرائق تدريس وسيناريوهات الدروس التعليمية وفقاً للنمذجة الحسية على السادة المحكمين للتأكد من سلامته العلمية.
- إجراء دراسة استطلاعية لتطبيق أدوات البرنامج على النمذجة الحسية على عينة من تلاميذ المدارس الفكرية بالمرحلة الابتدائية لجمع البيانات والملاحظات الخاصة بالبرنامج.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثالث للبحث

ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المدارس الفكرية؟

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. إعداد اختبار مهارات حياتية وعرضه على المحكمين وإجراء التجربة الاستطلاعية له للتأكد من صدقه وثباته.
٢. اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالمدارس الفكرية بالمنصورة وتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.
٣. التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية على تلاميذ مجموعة البحث.
٤. تدريس البرنامج القائم على النمذجة على التلاميذ مجموعة البحث.
٥. التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية على التلاميذ مجموعة البحث.
٦. رصد نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها.
٧. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

نتائج البحث – عرضها وتفسيرها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الآتي.

ما فعالية برنامج تعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس التربية الفكرية؟

<u>وللإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار صحة الفرض الآتي:</u>

"**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في**

التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتيـــة لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض قامـــت الباحثـــة بتطبيـــق الأدوات علـــى طـــلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابـــات ورصـــد الـــدرجات، وللتأكد من تكـــافؤ المجمـــوعتين الـــضابطة والتجريبية في اختبار المواقف الحياتية ، تـــم استخدام اختبار مان ويتنـــي الفـــروق بـــين المجموعتين على تلـــك الأدوات، ويوضـــح الجداول التالية الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية والضابطة، ومـــستوى الدلالة الإحصائية، لاختبار المواقف الحياتية قبلياً.

جدول(١)

قيمة "U"ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية قبلياً

أبعاد اختبار المواقف الحياتية	المجموعة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الأمن والسلامة	التجريبية	١٥	١,٥٣	٠,٥١٦	١٥,٢٣	٢٢٨,٥	١٠٨,٥	غير دالة
	الضابطة	١٥	١,٦	٠,٦٣٢	١٥,٧٧	٢٣٦,٥		
التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٥	٠,٤٧	٠,٥١٦	١٤	٢١٠	٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٠,٦٧	٠,٤٨٨	١٧	٢٥٥		
المهارات الاقتصادية	التجريبية	١٥	١,٧٣	٠,٤٥٨	١٦,٢٧	٢٤٤	١٠١	غير دالة
	الضابطة	١٥	١,٦٧	٠,٧٢٤	١٤,٧٣	٢٢١		
الانتماء والمواطنة	التجريبية	١٥	٠,٧٣	٠,٤٥٨	١٤,٤	٢١٦	٩٦	غير دالة
	الضابطة	١٥	٠,٩٣	٠,٧٠٤	١٦,٦	٢٤٩		
التعامل الإيجابي تجاه البيئة	التجريبية	١٥	٠,٤	٠,٥٠٧	١٤,٥	٢١٧,٥	٩٧,٥	غير دالة
	الضابطة	١٥	٠,٥٣	٠,٥٣	١٦,٥	٢٤٧,٥		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	١٥	٤,٨٧	١,٠٦	١٣,٤٧	٢٠٢	٨١	غير دالة
	الضابطة	١٥	٥,٤	١,١٢١	١٧,٥٣	٢٦٣		

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية عنـــد مـــستوى (٠,٠٥) بـــين متوســـطي رتـــب درجـــات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير عالي الرتبة، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المواقف الحياتية قبلياً.

الأساليب الاحصائية المستخدمة في التحقق من الفروض:

- **اختبار مان ويتني " Mann – Whitney"** وذلك في التحقق من وجود فروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة في اختبار المواقف الحياتية.
- **اختبار ولكوكسون "Wilcoxon Test"** وذلك للتحقق من وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية والاختبار التحصيلي.
- **تم حساب فعالية برنامج تعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية**، من خلال معادلة "ماك جويجان" التالية:

$$\text{الفعالية (\%)} = \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{الدرجة العظمى} - \text{المتوسط القبلي}}$$

١) **اختبار الفرض الأول الذي ينص علي: "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الحياتية لصالح المجموعة التجريبية".**

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية، استخدمت الباحثة **اختبار مان ويتني " Mann – Whitney"** للمجموعات المستقلة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (U) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية.

جدول(٢)

قيمة "U"ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية بعدياً

أبعاد اختبار المواقف الحياتية	المجموعة	ن	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الأمن والسلامة	التجريبية	١٥	٣,٦	٠,٥٠٧	٢١,٦	٣٢٤	٢١	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٢,٤	٠,٦٣٢	٩,٤	١٤١		
التواصل الاجتماعي	التجريبية	١٥	١,٦	٠,٥٠٧	١٩,٩	٢٩٨,٥	٤٦,٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٠,٩٣	٠,٤٥٨	١١,١	١٦٦,٥		
المهارات الاقتصادية	التجريبية	١٥	٥	٠,٦٥٥	٢٢,٩	٣٤٣,٥	١,٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٢,٧٣	٠,٥٩٤	٨,١	١٢,٥		
الانتماء والمواطنة	التجريبية	١٥	٢,٨٧	٠,٥١٦	٢٠,٠٣	٣٠٠,٥	٤٤,٥	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٢	٠,٧٥٦	١٠,٩٧	١٦٤,٥		
التعامل الإيجابي تجاه البيئة	التجريبية	١٥	١,٤٧	٠,٥١٦	١٩,٢٧	٢٨٩	٥٦	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٠,٩٣	٠,٢٥٨	١١,٧٣	١٧٦		
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	١٥	١٤,٥٣	٠,٨٣٤	٢٣	٣٤٥	صفر	دالة عند ٠,٠١
	الضابطة	١٥	٩	١,٠٦٩	٨	١٢٠		

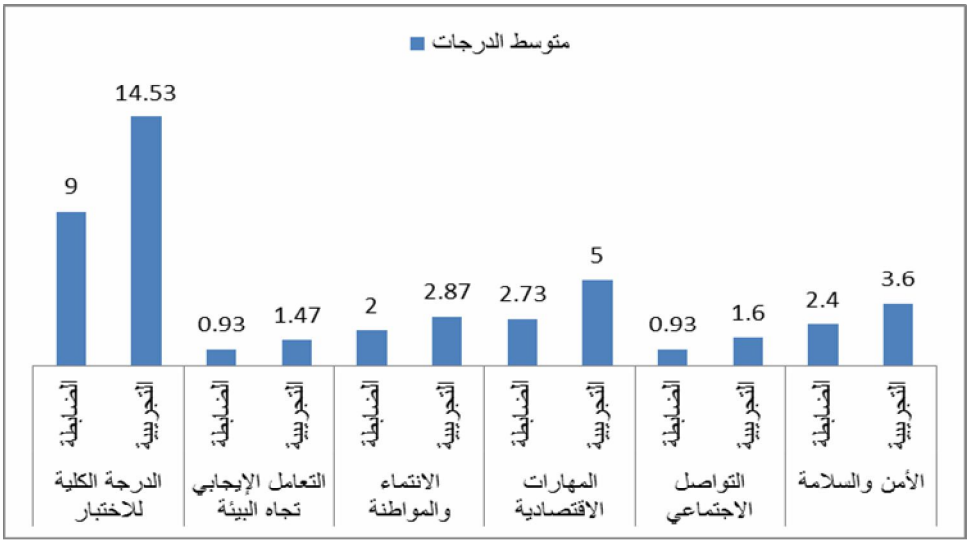
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للأمن والسلامة:** جاءت قيمة "U" = ٢١ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =٢١,٦، ومتوسط الدرجات الأعلى= ٣,٦)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة الأمن والسلامة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتواصل الاجتماعي:** جاءت قيمة "U" = ٤٦,٥ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٩,٩، ومتوسط الدرجات الأعلى= ١,٦)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات

تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة التواصل الاجتماعي بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

- **بالنسبة للمهارات الاقتصادية:** جاءت قيمة "U" = ١,٥ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =٢٢,٩، ومتوسط الدرجات الأعلى= ٥)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاقتصادية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للانتماء والمواطنة:** جاءت قيمة "U" = ٤٤,٥ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =٢٠,٠٣، ومتوسط الدرجات الأعلى= ٢,٨٧)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الانتماء والمواطنة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للتعامل الإيجابي تجاه البيئة:** جاءت قيمة "U" = ٥٦ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =١٩,٢٧، ومتوسط الدرجات الأعلى= ١,٤٧)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارة التعامل الإيجابي تجاه البيئة بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.
- **بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار:** جاءت قيمة "U" = صفر وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح المجموعة التجريبية (متوسط الرتب الأعلى =٢٣، ومتوسط الدرجات الأعلى= ١٤,٥٣)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار المواقف الحياتية بعدياً لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية، من خلال الشكل التالي:



شكل (١)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار المواقف الحياتية

ومن ثم نقبل الفرض الأول الذي ينص علي: "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الحياتية لصالح المجموعة التجريبية".

٢) اختبار الفرض الثاني الذي ينص علي: "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية لصالح التطبيق البعدي".

لتوضيح الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية، استخدمت الباحثة **اختبار ولكوكسون** "**Wilcoxon Test**" للمجموعات المرتبطة في حالة الإحصاء اللابارامتري (نظراً لأن حجم المجموعة التجريبية = ١٥ أي أقل من ٣٠)، ويوضح الجدول التالي قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية.

جدول(٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للفروق القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية

أبعاد اختبار المواقف الحياتية	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الأمن والسلامة	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٦٢٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتعادلة	صفر	--	--		
التواصل الاجتماعي	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٣١٤	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٣	٧	٩١		
	المتعادلة	٢	--	--		
المهارات الاقتصادية	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٤٤٩	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتعادلة	صفر	--	--		
الانتماء والمواطنة	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٥٧٣	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتعادلة	صفر	--	--		
التعامل الإيجابي تجاه البيئة	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٣٥٨	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٣	٧	٩١		
	المتعادلة	٢	--	--		
الدرجة الكلية للاختبار	السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٤٥٥	دالة عند ٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨	١٢٠		
	المتعادلة	صفر	--	--		

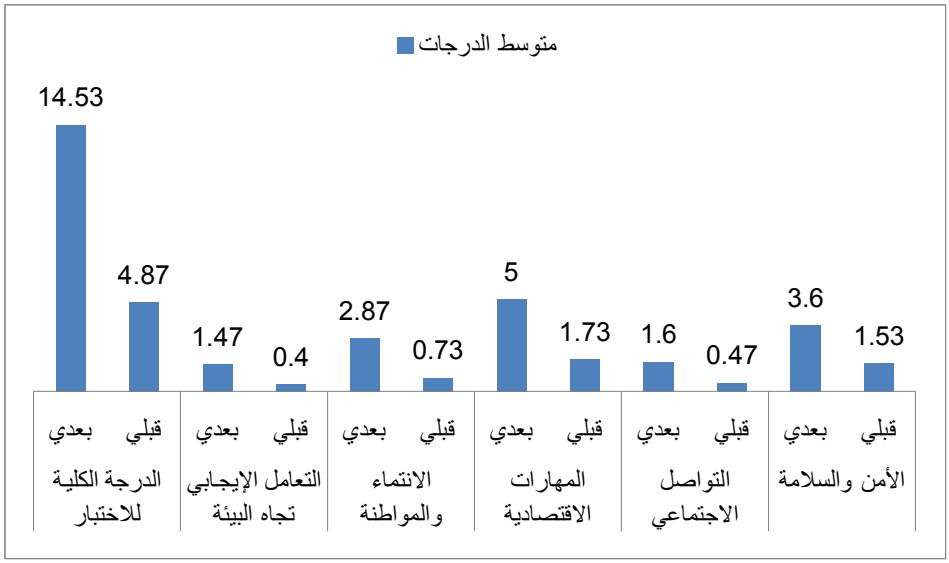
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- **بالنسبة للأمن والسلامة:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٦٢٤ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارة الأمن والسلامة (متوسط الرتب الأعلى =٨)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارة الأمن والسلامة لصالح التطبيق البعدي.
- **بالنسبة للتواصل الاجتماعي:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٣١٤ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارة التواصل الاجتماعي (متوسط الرتب الأعلى =٧)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارة التواصل الاجتماعي لصالح التطبيق البعدي.

- **بالنسبة للمهارات الاقتصادية:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٤٤٩ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في المهارات الاقتصادية (متوسط الرتب الأعلى =٨)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات الاقتصادية لصالح التطبيق البعدي.
- **بالنسبة للانتماء والمواطنة:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٥٧٣ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الانتماء والمواطنة (متوسط الرتب الأعلى =٨)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الانتماء والمواطنة لصالح التطبيق البعدي.
- **بالنسبة للتعامل الإيجابي تجاه البيئة:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٣٥٨ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارة التعامل الإيجابي تجاه البيئة (متوسط الرتب الأعلى =٧)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارة التعامل الإيجابي تجاه البيئة لصالح التطبيق البعدي.
- **بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار:** جاءت قيمة "Z" = ٣,٤٥٥ وهي قيمة دالة احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لاختبار المواقف الحياتية (متوسط الرتب الأعلى =٨)، مما يشير لوجود فرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية لصالح التطبيق البعدي.

ومن ثم نقبل الفرض الثاني الذي ينص علي: "توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية لصالح التطبيق البعدي".

ويمكن توضيح الفروق بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية، من خلال الشكل التالي:



شكل (٢)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المواقف الحياتية

- **حساب فعالية البرنامج التعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية، من خلال معادلة "ماك جويجان" التالية:**

لبيان فعالية المعالجة التجريبية (البرنامج تعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية)، تم حساب الفعالية، وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٤)

فعالية البرنامج التعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية

أبعاد اختبار المواقف الحياتية	قيمة (G)
الأمن والسلامة	%٦٠
التواصل الاجتماعي	%٧٣,٩
المهارات الاقتصادية	%٦٣,٤
الانتماء والمواطنة	%٦٧,٥١
التعامل الإيجابي تجاه البيئة	%٦٦,٩
الدرجة الكلية للاختبار	%٦٤

يتضح من الجدول السابق أن فعالية البرنامج التعليمي قائم على النمذجة الحسية في تنمية المهارات الحياتية في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية كبيرة، حيث جاءت قيم الفعالية للمهارات في المدى (٦٠%- ٧٣,٩%)، وبالنسبة للاختبار ككل= ٦٤%.

مناقشة النتائج الخاصة بتنمية المهارات الحياتية وتفسيرها:

١. النمذجة الحسية باعتبارها من أدوات تمثيل المواقف الحياتية أدت إلى تنمية المهارات الحياتية وساعدت أدوات النمذجة البصرية والسمعية على اكتساب تلك المهارات .
٢. تغير طريقة التعلم المعتادة التي تعتمد على تلقين المعلومات إلى المتعلم من جانب المعلم والحفظ من جانب المتعلم إلى تمثيل المعلومات في صورة سمعية وبصرية مما تساعد في فهم المعلومات أكثر من حفظها.
٣. أسهمت النمذجة الحسية في عرض الأفكار والمفاهيم بصورة بصورة سمعية وبصرية ، مما يسهل عمليات التخزين والاستدعاء، واحتفاظ التلميذ للمعلومات لفترة طويلة وسهولة استدعائها.
٤. تنمي لدى التلاميذ المهارات الحياتية المختلفة، وذلك عند تصميمهم للنماذج والصور التي تساهم في تمثيل الموقف الحياتي.
٥. ساهمت النمذجة الحسية في تحفيز التلاميذ على اختيار المهارة الملائمة للموقف الحياتي، وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على الملاحظة والتجريب، مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف الرغوبة.
٦. استخدام الأنشطة والتدريبات الموجودة بدليل المعلم وكراسة نشاط التلميذ، ساعدت على تنمية المهارات الحياتية، كما ساعدت على التأمل والملاحظة.

المراجع:

١. أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣): الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الفجر.
٢. أحمد حسين اللقاني، فارعة محمد حسن (٢٠٠١): مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.
٣. أحمد السيد سليمان(٢٠٠٢): مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذو التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المنوفية.

٤. بهية أحمد عطية عبد الله (٢٠١٥): فاعلية النمذجة مدعومة بإحدى المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط،مج ٣١، ع٤، يوليو.
٥. تغريد عمران، رحاء الشناوي، عفاف صبحي (٢٠٠١): المهارات الحياتية ، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
٦. ثناء محمد حسن(٢٠٠٥): أثر استخدام مدخل التعليم بالنمذجة في تنمية بعض المهارات الأدائية في مجال الأحياء وفي مجال الكيمياء لدى طالبات أمينات المعامل، المجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
٧. جمال محمد الخطيب (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقلياً بمباديء تعديل السلوك وأساليبه ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، ع٣، كلية التربية، جامعة البحرين.
٨. خالد صلاح علي الباز (٢٠٠٧): " ـثر استخدام استراتيجية النمذجة في التحصيل والاستدلال العلمي والاتجاه نحو الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة التربية العلمية ، مج١٠، ع١.
٩. دانيال هالاهان وجميس كوفمان (٢٠١٣): الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة "مقدمة في التربية الخاصة" ، ترجمة: فتحي جراون وآخرون، عمان، دار الفكر.
١٠. سالي كوكس مايبري وبرندا بلسون لازاروس (٢٠٠٧): تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف القرن الحادي والعشرين، ترجمة أسماء عبد الله العطية وموسى عبد المجيد محمد، مراجعة فاروق محمد صادق، الإسكندرية، مركز التطوير التربوي.
١١. سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٥): المحاكاة بالكمبيوتر كمدخل لفعالية صنع القرار المدرسي، مستقبل التربية العربية، مج ١١، ع ٣٩.
١٢. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٠): المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية رؤية سيكوتربوية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
١٣. سميرة علي جعفر أبو غزالة(٢٠٠٦): فاعلية برنامج للتدريب على المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية للأطفال

المعوقين عقلياً القابلين للتعلم من خلال اللعب في تحسين سلوكهم التوافقي، مجلة العلوم التربوية،مج١٤،ع١، يناير.
١٤.صلاح الدين محمد توفيق (٢٠٠٣): المحاكاة وتطوير التعليم، مستقبل التربية العربية- مصر، مج٩،ع٢٩.
١٥.عاطف حامد زغلول (٢٠٠٤): الاتجاهات الحديثة في مناهج المعاقين عقلياص القابلين للتعلم، المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة، تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي، الواقع والمستقبل، جامعة المنصورة من ٢٤-٢٥.
١٦.عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: دار الفكر العربي.
١٧.عبد الله عبد العزيز الموسى (٢٠٠١): استخدام الحاسب الآلي في التعليم، مكتبة الشقري، الرياض.
١٨.فكري لطيف متولي (٢٠١٥): أساليب التدريس للمعاقين عقليا (ملحق حقائب التدريب الميداني للمعاقين عقلياً)، القاهرة، الشروق.
١٩.فوزي أحمد الحبشي (٢٠١٣): فاعلية النمذجة لتدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المنظومي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية- مصر، مج ١٦، ع٣، مايو.
٢٠.فيليب أسكاوس وآخرون (٢٠٠٥): تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
٢١.محمد ابراهيم القداح (٢٠١٥): مهارات الحياة، دار وائل للنشر.
٢٢.محمد فوزي عبد المقصود زاهر (١٩٩٠): إعداد معلم التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية في مصر: دراسة ميدانية، مجلة علوم وفنون، مج٢،ع١، يناير.
٢٣.نظيرة محمد حسن (١٩٧٧): دليل المعلم في مدارس التربية الفكرية وفصولها، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
٢٤.نعمة مصطفي رقبان (٢٠٠٦): المهارات الحياتية وتأهيل المعاقين، ورقة مقدمة في الملتقى الثالث للمهارات الحياتية تحت شعار "صحتك بين يديك" الذي تقيمه إدارة الأنشطة الفنية والثقافية

بـــوزارة التربيـــة والتعلـــيم بدولـــة الأمارات.

٢٥.وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامـــة للتربية الخاصة، الأسس التربوية للمنهج الدراسي لمـــدارس وفـــصول التربيـــة الفكرية للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

26. Ainley, pat& Corbett,Jenny (1994): From Vocationalism to Enterprise: Social and Life Skills Become Personal and Transferable, Biritish Journal of Sociology of education, 15 (3) , 365.
27. Besler, Fatma; Kurt, Onur (2016). Effectiveness of Video Modeling Provided by Mothers in Teaching Play Skills to Children with Autism, Educational Sciences: Theory and Practice, v16 n1 p209-230 Feb 2016.
28. Buggey, Tom; Crawford, S. Caroline; Rogers, Chelsea L.(2018). Self-Modeling to Promote Social Initiations with Young Children with Developmental Disabilities, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, v33 n2 p111-119 Jun 2018.
29. Haydon, Todd; Musti-Rao, Shobana; McCune, Ashley; Clouse, Diane E.; McCoy, Dacia M.; Kalra, Hilary D.; Hawkins, Renee O.(2017). Using Video Modeling and Mobile Technology to Teach Social Skills, Intervention in School and Clinic, v52 n3 p154-162 Jan 2017.
30. Justi,R & Gilbert,J (2002): Modelling/teacher " views on the nature of modling and implication s for the education of modellers", international journal of scince education, vol.24,no.4, pp.369-387.
31. Lemma , patrizis;alleeto, borraccion& cavlo, france (2000): life skills education : apilot study , internet journal of public health education ,vol2b.
32. Mayer,R.(2001). Multimedia Learning. U.K.:Cambridge
33. Özerk, Meral; Özerk, Kamil (2015). A Bilingual Child Learns Social Communication Skills through Video Modeling--A Single Case Study in a Norwegian School Setting, International Electronic Journal of Elementary Education, v8 n1 p83-98 2015.
34. Šafhalter, Andrej; Vukman, Karin Bakracevic; Glodež, Srecko (2016). The Effect of 3D-Modeling Training on Students' Spatial Reasoning Relative to Gender and Grade, Journal of Educational Computing Research, v54 n3 p395-406 Jun 2016.

35. World Health Organization (WHO)(1993): The Development of Dissemination of Life Skills Education : An overview program.
36. World Health Organization (WHO)(1999): Partners in life skills education,conclusions from A United Nations inter-Agency Meeting Department of Mental, Geneva
37. Zbiek, R.& Conner, A., (2006): Beyond motivation exploring students understandings of curricular mathematics, "Educational studies in mathematic, vol.63, pp.89-112